

74.268.0

В-43

**ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:
ПРОБЛЕМИ ТА ДОСЯГНЕННЯ
СУЛТАНІВСЬКІ ЧИТАННЯ**

Збірник статей

Випуск 1

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА
ІНСТИТУТ ФІЛОЛОГІЇ

**ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:
ПРОБЛЕМИ ТА ДОСЯГНЕННЯ
СУЛТАНІВСЬКІ ЧИТАННЯ
ЗБІРНИК СТАТЕЙ**

Випуск 1

НБ ПНУС



755212

Прикарпатський національний університет
ім. В. Стефаніка
Івано-Франківськ, 2010

Видавнича фірма
"ПрутПринт"
Снятин, 2010

7552 12 02 Д

УДК 82:378.147
ББК 74.268.0

Викладання зарубіжної літератури: проблеми та досягнення. Султанівські читання.: Збірник статей / Відп. ред. В. Г. Матвійшин. – Івано-Франківськ, 2010 – Випуск I. – 156 с.

У виданні вміщено наукові й науково-методичні статті з питань літератури та методики її викладання, висвітлено окремі аспекти розвитку комунікативних здібностей студентів.

До збірника ввійшли матеріали Всеукраїнської конференції “Викладання зарубіжної літератури: проблеми та досягнення. Султанівські читання” (Івано-Франківськ, 2009).

Редакційна колегія:

Голод Р. Б. – доктор філологічних наук, професор; *Голянич М. І.* – доктор філологічних наук, професор; *Грецук В. В.* – доктор філологічних наук, професор; *Ісаєва О. О.* – доктор педагогічних наук, професор; *Клименко Ж. В.* – доктор педагогічних наук, професор; *Козлик І. В.* – доктор філологічних наук, професор; *Матвійшин В. Г.* – доктор філологічних наук, професор; *Мартинець А. М.* – кандидат педагогічних наук, доцент; *Мірошниченко Л. Ф.* – доктор педагогічних наук, професор; *Теплінський М. В.* – доктор філологічних наук, професор; *Хороб С. І.* – доктор філологічних наук, професор

Друкується за рішенням вченої ради Інституту філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 4 від 21.01.2010)

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
код 02125266
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА
755212
Інв. № _____

УДК 82:378.147
ББК 74.268.0

ISBN 978-966-2289-21-3

© Автори статей, 2010



МІЙ АНГЕЛ-ХОРОНИТЕЛЬ З ПЕРЕБИТИМИ КРИЛАМИ

Над містом у стилі бароко,
на висоті сучасного панельного
будинку дев'ятиповерхового,
а ще точніше –
де пласкі дахи
цілюються з галицьким небом,
поміж антен, так схожих
на фантастичні шпильки
у зачісках топ-моделей, –
живе мій ангел-хоронитель,
який собі наївно гадає,
що виконує важливу місію,
себто спасає
мою грішну душу.
Я уявляю, як він страждає,
голубом сизим вместившись
на потворнім карнизі
архітектурної тупості,
ніби не знає,
що крила його
давно перебиті,
і з висоти позирає,
як каміння в нього жбурляють
пійти «земного раю».
Спаситель з небес
не помічає
тої вульгарної трагікомедії
і нікого вже не спасає,
а сизий голуб сидить,
сумуючи на карнизі,
і чомусь у небесну блакить
не відлітає,
напевно, чекає,
святої одвічної тайни...
День повільно згасає...
Місяць човником пропливає,
то погопає, то знов виринає
над містом у стилі бароко
на крилах снів кольорових,
наче всевидяще око.

Ю. Султанов

Зміст

1. Баліна К. Н. Особливості постмодерністської поезиї творів Милорада Павича і Юрія Андруховича	6
2. Бітківська Г. В. Особливості вивчення літератури середніх віків у загальноосвітніх навчальних закладах	10
3. Братко В. О. Вивчення художніх творів про Україну та її історію на уроках зарубіжної літератури в до профільній школі за умов інтегрованого підходу	13
4. Василюшин Я. І. Дві традиції в одній поезії (Про національну ідентичність у творчості Ю. І. Султанова)	20
5. Грушко С. П. Античний код трилогії Ю. О'ніла "траур – доля електри"	25
6. Девдюк І. В. Специфіка викладання літератури Просвітництва у вищій школі	29
7. Джочка І. М. Формат орудного відмінка як засіб збагачення словникового запасу студента (на матеріалі творів Михайла Стельмаха)	35
8. Залевська О. М. Нові імена у позакласній роботі з літератури (на матеріалі вивчення творчості Ростислава Єндика)	41
9. Качак Т. Б. Методика аналізу художніх текстів у процесі вивчення курсу "Зарубіжна дитяча література": проблеми і перспективи	48
10. Коршунова С. І. Аналіз архітектури розповіді І. А. Бунина "Браття"	57
11. Куркіна Д. С. Роль літературознавчих досліджень у процесі викладання літератури німецькомовних країн як складової світової	61
12. Мартиниць А. М. Актуальність проблеми наступності у вивченні творів зарубіжної літератури у середній та вищій школі	67
13. Матвійшин В. Г. Місце і роль вітчизняного красного письменства під час вивчення зарубіжної літератури в навчальних закладах України	72
14. Мацевко-Бекерська Л. В. Підготовка вчителя та викладача світової літератури: принципи методологічної парадигми	78
15. Мафтин Н. В. Гендерна утопія й "код самості" в західноукраїнській прозі 30-х рр. ХХ ст.	84
16. Медницька М. С. Національні коди в авангардистській творчості Бруно Шульца	92
17. Пантелєєва В. В. Проблеми пропедевтики профільної філологічної освіти в історії методичної науки	97
18. Савчук Н. Г. Виконавський аналіз тексту як засіб підготовки студентів до виразного читання	102
19. Савчук Н. І. Структура оглядових тем української літератури в старших класах з точки зору сучасної методики	108
20. Теплінський М. В. Слово о друге	112
21. Тереховська О. В. Героїчний епос – початковий етап розвитку античної літератури: до вивчення "Іліади" Гомера у вузі	114
22. Тимків Н. М. Підтекст як особлива форма авторської позиції	121
23. Ткачук Т. О. Проблема естетичного кредо митця у творчості С. Пшибишевського та українських модерністів кінця хіх – початку ХХ століття	128
24. Федик О. В. Самоосвіта як складова психологічної готовності майбутнього педагога до професійної діяльності	132
25. Шацька Г. М. Літературний текст як засіб удосконалення комунікативних навичок у студентів-філологів	138
26. Яцків Н. Я. Роман "Учень" Поля Бурже у світлі методології "Експериментального роману" Е. Золя	148

ОСОБЛИВОСТІ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОЇ ПОЕТИКИ ТВОРІВ МИЛОРАДА ПАВИЧА І ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА

Анотація

У статті розглянуто функціонування мовної гри в постмодерністських творах М. Павича і Ю. Андруховича на фонетичному та лексичному рівнях, зокрема увага приділена використанню такого прийому, як особлива музичність фрази. Саме у фоніці розкриває себе ігровий елемент поезики обох письменників, хоча спільний "бароковий код" виявляється різним на рівні музичного сприйняття.

Ключові слова: постмодернізм, мовні ігри, фоніка, музичний компонент.

Summary

The article is considered the function linguistic game in postmodernistic works of Y. Andruhovich and M. Pavych, specifically the usage of such method as peculiar music of phrase. Playment poetics of two writers reveals itself in phonics exactle.

Key words: postmodernism, linguistic game, musical component, phonics.

Постмодернізм як специфічне соціокультурне явище, що значною мірою визначило загальний стан у сфері духовності останньої чверті ХХ століття, приніс із собою новий спосіб світовідчуття. Серед домінантних рис постмодерністської парадигми можна визначити аксіологічний плюралізм, багатомірність, кліпово-контекстуальні та асоціативно-пародійні закони, змішання різних літературних традицій, норм, пресинг різних дискурсів, а також обов'язковий культ невизначеності, неясності, пропусків, помилок та мовних ігор. При цьому "антропологічний тип", на який спрямований постмодернізм, – це людина всесвіту (космополіт), вільна від догмату будь-яких літературних традицій ("лінійного бачення світу" чи "лінійного письма", на якому століттями писали класики світової літератури) і чудово розуміє їхню умовність. Така людина – передовсім інтелектуал, споживач інформації, який володіє правилами будь-якої мовної гри і таким же чином легко звільняється від них.

Хоча постмодернізм – явище космополітичне, в кожній країні він має свої національні особливості. Саме на світовому історико-культурному тлі і проступає національна органічність цього специфічного художнього явища. Образно кажучи, за М. Павичем, "трубка, изгрызенная говорящим по-немецки, выглядит совсем не так, как та, которую курят, говоря по-турецки" Черговий постмодерністський симулякр? Силогізм? Можливо, але спробуємо підійти до нього як до концепції. Якщо, скажімо, ментальність американського постмодернізму спирається на такі набутки національної культури, як фольклорний гумор, література фронтиру, традиції вестерну, мюзиклу та "чорного гумору" (К. Воннегут, Дж. Барт, В. Берроуз та ін.), а балканський постмодернізм талановитого серба Милорада Павича – передовсім на поезику ранньовізантійської літератури (літургії, гімни, апокрифи, проповіді), що уособлює синтез греко-римських та близькосхідних традицій, то звідки походять витoki українського постмодернізму? Якщо специфічний тип американської постмодерністської культури, орієнтованої на масового споживача, з його прагматикою мови втілюється в творчості американських письменників технікою

коміксів, монтажу, телеграфно-шизофренічним, репортажно-телеграфним та іншими стилями, а особливо прикметою балканського постмодернізму є тяжіння до візантійського стилю "плетення слівес", то де витoki постійних віртуозних забавок з мовою українських "гравців у бісер"? Здається, творчість Юрія Андруховича, культурного українського письменника і поета останніх десятиріч, дозволяє зробити припущення, що витoki ментальності українського постмодернізму – в традиціях українського бароко, бурлескно-трагедійної поезиці, народних потіхах, гучних маланках, забавах українського вертепу. Недарма Ю. Андрухович отримав титул Патріарха відомого літературного угруповання "Бу-Ба-Бу" (Бурлеск – Балаган – Буфонада), яке першим в українській літературі у 80-х роках ХХ ст. почало відтворювати карнавальні та буфонадні традиції.

В умовах кризи читання у письменників-постмодерністів в арсеналі гри зі здобутками попередніх культур широка палітра засобів: ігри з часом і простором, мовні ігри (на фонетичному, лексичному та синтаксичному рівнях), гра з текстовими структурами та філософськими ідеями. На жаль, саме власне лінгвістичний аспект постмодернізму залишається поза належною увагою вітчизняної критики. Втім, завдання цієї розвідки набагато вужче: зацентрувати увагу на функціонуванні мовної гри в творах Павича і Андруховича, зокрема такому фонетичному прийомі як *особлива музичність фрази*. Актуальність теми полягає у тому, що в сучасних умовах викладання літератури як мистецтва слова це є ще одним шляхом до осягання та інтерпретації художнього тексту, тим більше – постмодерністського твору (творчість Ю. Андруховича, а саме діяльність в літературному угрупованні "Бу-ба-бу", поезія 90-х років, введена до шкільних програм з української літератури і синхронно збігається з вивченням постмодерністських творів серба Милорада Павича за програмою із зарубіжної літератури ("Хозарський словник"/ "Дамаскин").

Музичний компонент обігрується в багатьох творах постмодерністів, особливо тих, кому, як і для Андруховича, "набагато важливіше висловлюватися через музику", а, можливо, хто сам у минулому був професійним музикантом, як, наприклад, серб М. Павич або чех М. Кундери, і для кого музика є важливою складовою їхнього художнього світу. Пригадати хоча б роман М. Кундери "Невимовна легкість буття", архітектоніка якого базується на варіаціях і повторах мотивів, на присутності музичної теми, навіть вкрапленні нотних знаків у текст, але якщо для Кундери музика – знак насамперед семіотичний, то для Андруховича і Павича – передовсім фонетичний. Вони обидва повлять читача на фразу, що "добре здвонить": тексти Андруховича навмисно насичені омофонами, алітерацією, паронамазією, звукописом: "Я потрапив у липень. Це час німфеток /Я ввійшов у ріку, потопельну й липну..."; "у липні так любимо тіло води, / що вітає між пальців./ Сто млинів було там, сто млинових/ коліс і зелені застоянні плеса", "Я продаю квітки на блазнів і факірів, на мерехтіння ламп і хихотіння мавп"; "лістівки ластівок протяли стіни і дзеркала, немов укуси кажанів..."; "Цукрова вата – харч для янголів і птаства, мов кокони Коканду, мов паволока хмар..." [4, 32–45], в рядках переважають співзвучні односкладові і двоскладові слова: "...і стежина повз ожину лине в ліс"; "так що тут зупинка для прощ і туц, і останній камінь, і дощ, і куц, і тому гордию в собі розплющ..." [4, 15–24]. Саме у фоніці розкриває себе ігровий елемент поезики Андруховича – своєрідне мовне ласо, яке він "накидає" на читача, і не дуже любить, коли той з нього "вислизає": "...Сяють ночви, тесані до ладу, / і м'яка для купелі вода. / І зоря тасмну має владу. / Лада. Чоколяда. Коляда".

Мовні делікатеси готує і Милорад Павич: вихований на кращих зразках візантійських проповідей, він передовсім цінує музику в словах: *"Почему ты не идешь туда, где свет откладывает свои яйца, где века соприкасаются с веками, почему ты не пьешь там кислый дождь Мертвого моря и не целуешь песок, текущий вместо воды из иерусалимских источников косой струей, похожей на туго натянутую золотую нить?"* [7, 150]. Ця в'язь тексту, це метафоризоване плетиво, без сумніву, йдуть від проповідей і літургій Іоанна Златоуста, якого Павич вважає своїм найулюбленишим попередником, а також текстів Григорія Богослова та Василя Великого: стимулюється гра образами, словами, звуками; переважають складнопідрядні конструкції речень, з химерними і гротескними фігуральними виразами – і в усьому така близька до грецьких текстів евфонія. Втім, Павич і не приховує, що його "Хозарський словник" – це панегірик візантійському мистецтву, як і Андрухович не приховує свого улюбленого бажання "розчиняти матерію у метафорі", що відбувається у нього майже на рівні ритуального дійства, і пов'язати музичність фрази з теорією "ероса мови": *"Розлітатися в простір труною без віка (а не ложем без тіла), не квіткою піхви (а маскою церкви), птахою вежі (а не вежею бляхи), запахом грому (а не спалахом кмину) і вкраденим медом (а не знайденим садом) і смертним сполохом п'яної риби (а не квітним подихом плинної глини)"* [5, 130]. Саме тематика "екзотики", що присутня в багатьох віршах і збірках поета (чи то "Екзотичні птахи і рослини", чи додаток до неї "Індія", чи роман "Перверзія"), дозволяє авторові погратися образами, бо екзотичне – засіб "ясновидіння та осяянь", спроба вкотре "спробувати здатності сучасної української мови" і отримати задоволення від перебування у її володіннях. Поетичний струмінь, про що б не писав митець, пробивається крізь маски і ритуальність епатажності, що дозволяє літературним критикам не без підстав називати його художній світ і природу мислення глибоко ліричними (*"Поезія є наслідком недостатності мови, її скінченності й обмеженості, поезія є засобом піти трохи далі, ніж сам потрапить запровадити мова..."*) [1, 90]. Впевнений, що поезія не повинна залишатися тільки в збірках віршів, і сербський письменник Милорад Павич: *"Більшість моїх поетичних збірок помережена прозою, водночас збірки прози помережені поезією"* [6, 71]. У своїх поезіях (а вони були першими надрукованими його творами) Милорад Павич також вдавався до експериментів: усвідомлюючи, що сербська мова має не так багато рим, він використовував для рими слова давньої сербської середньовічної мови, намагаючись у такий спосіб збагатити їх сім'ю. Весь час Павич намагається комбінувати прозу і поезію. Змінням будувати речення, призначені для сприйняття на слух, а не для читання, він зобов'язаний текстам сербських, грецьких, російських та українських церковних проповідників часів ранньовізантійської літератури і періоду бароко. Наслідкування таких текстів йде не лише на рівні музичності фрази, а й на рівні окремих речень. Як емоційний фон візантійських проповідей складає парадоксальне існування крайньої віри і крайнього відчаю людини, так і мовні пасажі Павича схильні до парадоксів (*"до нас дошло очень немного, столько же, сколько грусти доходит от одной собаки до другой, когда она слышит, как дети подражают лаю..."*) [7, 68] або *"воспоминание – это постоянное обрезаение..."*) [7, 100]. Лінгвістична гра кожного з пластів роману відповідає художнім особливостям того світу, до якого належить оповідь. Наприклад, в ісламських джерелах щодо хозарської полеміки (зеленій книзі словника) автор непомітно переходить на ритміку Корана, використовуючи стильові елементи цього різновиду віршованого тексту: фонетичні повтори, алітерацію,

парономазію, наприклад, *"отзвуки звуков", "не утаится тайное", "заколеблется в колебании"*, а також синтаксичні анафори та рефрени. Мовні ігри у його віртуозному виконанні сприяють поліфонічності роману. "Хозарський словник" критики, не без рації, називають поемою.

Цікаво, що той схожий "культурологічний бароковий код" в творах Павича і Андруховича, про який твердять критики, виявляється різним на рівні музичного сприйняття. Якщо проза талановитого серба кладеться на музику ораторій, кантат і літургій, то "ерос мови" Андруховича більше відчутний в джазових інструментовках і звуках року (можливо, цьому допомагає власне техніка написання його романів: усі вони добре писалися під музику Середньовіччя, Ренесансу, бароко, Моцарта, Вівальді і джаз). Ще замолоду обравши кращі традиції роботи над словом і смыслом та віддавши інтуїції, Андрухович будує власну концепцію вірша, спрямовану на *"фонетичну ефективність, рок-н-рольну гостроту ритмічної структури, несподіваність рими, багатство, точність і – головне – цілковиту інновативність..."* [1, 85]. Давно вже залишено поетичне річище часів "Бу-Ба-Бу", написані романи, книжки есеїв, а роман із мовою в Андруховича триває: інтуїція не зраджує письменнику, а мова і досі залишається його *золотим інструментом*.

Отже, музика в постмодерністській грі – другий актор в текстах письменників, своєрідна метамова, що несе інформаційну енергетику, майже первісну магію чистого слова.

Література

1. Андрухович Ю. І. Дезорієнтація на місцевості. – Івано-Франківськ, 1999. – 124 с.
2. Андрухович Ю. І. Екзотичні птахи та рослини з додатком «Індія». Колекція віршів. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2002. – 112 с.
3. Андрухович Ю. І. Перверзія. – Львів: ВНТЛ-Класика, 2004. – 304 с.
4. Андрухович Ю. І. Небо і площі. – Івано-Франківськ, 1985. – 79 с.
5. Зарубіжна література. Програми середньої загальноосвіт. школи з укр. мовою навчання. 5–11 класи / Наук. ред. Д. С. Наливайко, кер. авт. кол. Ковбасенко Ю. І. – 2-е вид., вип. і доп. // Всесвітня література в ЗНЗ України. – К., 2003. – № 7. – С. 23–25.
6. Ковбасенко Ю. І. Мистецтво аналізу та інтерпретації художнього тексту. Нове в шкільних програмах. Милорад Павич // Тема. – 2002. – № 4. – 126 с.
7. Павич М. Хозарський словарь. – М.: Азбука-Классика, 2003. – 325 с.
8. Українська література. Програма для загальноосвіт. навч. закладів з укр. і рос. мовами навчання. 5–11 класи / Кер. авт. кол. М. Г. Жулинський, заг. ред. Р. В. Мовчан. – К.: Генеза, 2002. – 131 с.

Бітківська Г. В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії,
історії і методики викладання
зарубіжної літератури
Гуманітарний інститут
Київський міський педагогічний університет
ім. Б. Грінченка

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ СЕРЕДНІХ ВІКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація

У статті визначено своєрідність мистецтва середніх віків, запропоновано методичні рекомендації щодо вивчення літератури середніх віків у загальноосвітніх навчальних закладах, виокремлено середньовічні мотиви у французькому героїчному епосі "Пісня про Роланда".

Ключові слова: література середніх віків, середньовічні мотиви, французький героїчний епос.

Annotation

The peculiarities of medieval art were defined in the paper. The methodical instructions to the medieval literature teaching at schools were offered. The medieval motives in French heroic epos "The Song about Roland" were distinguished.

Key words: the medieval literature, medieval motives, French heroic epos.

Чому виокремлено саме середньовічну літературу? По-перше, захоплює естетичне й етичне значення мистецтва цієї доби. Микола Гоголь у своїй відомій лекції про середні віки захоплено визначав: "Нікогда история мира не принимает такой важности и значительности, никогда не показывает она такого множества индивидуальных явлений, как в средние века. Все события мира, приближаясь к этим векам, после долгой неподвижности, текут с усиленною быстротою... они составляют узел, связывающий мир древний с новым; им можно назначить тоже самое место в истории человечества, какое занимает в устройении человеческого тела сердце..." [1, 23]. Про це серце писав відомий культуролог, літературознавець С. Аверинцев: "Средньовічне серце – чистота, простота, пристрасть до правильності, гіркота від непорядку й жахить. Багато непорядку й жахить; серце пам'ятає, незважаючи на це про ідеал, жде, надіється, живе, молиться, покладається на одного Бога, як Він поведе. Хто насправді в цей час веде людину? І хто керує спільнотою?" Ці питання стосуються вічних проблем, вони звучать актуально й для сьогодення.

По-друге, середньовічні мотиви досить часто використовуються в сучасному мистецтві й літературі, наприклад, за мотивами опери К. Орфа "Карміна Бурана" було здійснено постановку грандіозного світлового шоу; відлуння мотивів "Роману про Трістана та Ізольду" ми знаходимо у творі Ірен Роздобудько "Гудзик" тощо.

У програмі із зарубіжної літератури на вивчення цієї теми орієнтовно визначено 15 годин. Відповідно до вікових особливостей восьмикласників акцентується жанрово-тематичне вивчення матеріалу – повна назва теми "Жанрово-тематичне розмаїття середньовічної літератури" [2, 46]. На вступному

уроці доцільно згадати ті відомості, які учні здобули на уроках всесвітньої історії та історії України, вони створюють необхідний історичний фон для вивчення середньовічної китайської (Лі Бо, Ду Фу) та персько-таджицької лірики (Рудакі, Омар Хайям, Гафіз). Керуючись не хронологічною послідовністю, а родовою єдністю й тематичною спорідненістю, можна продовжити вивчення поезії, тепер уже західноєвропейської: творчості провансальських трубадурів й лірики вагантів. З одного боку, творчість згаданих поетів є репрезентативною щодо основних культурно-історичних регіонів доби Середньовіччя, з іншого, рекомендовані в програмі художні тексти надають змогу зробити висновок про подібність їхньої тематики, наприклад, антиклерикальні мотиви, іронічне ставлення до свого суспільного стану, заклик до насолоди радощами життя в персько-таджицькій ліриці та ліриці вагантів; тема природи в китайських поетів і вагантів; оспівування кохання, жіночої краси в персько-таджицькій і куртуазній ліриці тощо.

Крім згаданих творів, із середньовічної літератури вивчаються французький героїчний епос "Пісня про Роланда" й "Божественна комедія" Данте Аліг'єрі. Вивчення методичної літератури та власний педагогічний досвід надають підстави для висновку, що учні мають певні труднощі не лише в засвоєнні естетичних особливостей згаданих творів, а іноді їхнього змісту. Водночас цю проблему можна успішно розв'язати добром ефективних педагогічних методів і прийомів.

Визначаючи методи й прийоми для вивчення середньовічної літератури (особливо епічної), ми можемо використати досвід видатного медієвіста Йогана Гейзінга, який, осягаючи сутність середньовічних явищ, керувався ідеєю "історичної сенсації": для нього це був несподіваний прорив у справжню історичну подію, дотик до суті речей, переживання істини за допомогою історії. Учений писав, що безпосередній контакт з минулим може дати лише "уява, розбурхана рядком хартії або хроніки, виглядом гравюри, звуками старої пісні" [3, 9].

Як викликати таку історичну сенсацію? Виразним читанням тексту на уроці, тим більше якщо йдеться про героїчний епос, який у часи свого створення сприймався на слух.

Рекомендація вивчати саме французький героїчний епос "Пісня про Роланда", на нашу думку, є дуже вдаюю, оскільки обсяг твору доступний восьмикласникам, епос зберігся повністю, здійснено кілька високохудожніх перекладів українською мовою (два вже у XXI ст.), видання яких містять і докладні зауваги перекладачів, що сприяє проникненню в таємниці тексту оригіналу. Крім того, у цьому епосі втілюється сам рицарський дух того часу, про що прекрасно сказано в уже цитованій лекції Миколи Гоголя. Він вважає, що глибинною, внутрішньою перевагою середньовічних подій є "колоссальность исполинская, почти чудесная, отвага, свойственная одному только возрасту юности, и оригинальность, делающая их единственными, не встречающими себе подобия и повторения ни в древние, ни в новые времена" [1, 26]. Утіленням відваги, затятості, пристрастності, такої, що не зважає на голос розсудку, і є у французькому епосі – граф Роланд, у давньоукраїнському – князь Ігор.

Окремо хочемо висловити деякі міркування щодо використання перекладів українською мовою "Пісні про Роланда". Нині відомо три такі переклади: Василя Щурата (1884), В. Пашенка і Н. Пашенко (опубл. 2003), І. Качуровського (2002–2003, опубл. 2008). Крім того, є переспів М. Терешенка (40-і роки XX ст.), Ігор Качуровський називає ще анонімний переклад, який був опублікований у хрестоматії Олександра Білецького [3, 180]. У підручниках із

зарубіжної літератури для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів пропонується за звичай переклад одного автора, про достоїнства перекладів своїх попередників пишуть самі послідовники [3, 175–186], [4, 172–173]. Водночас було б добре, якби учні мали змогу ознайомитися з кількома перекладами, оскільки В. Щурат та В. і Н. Пащенко перекладали “Пісню...” п’ятистопним ямбом, а І. Качуровський розміром оригіналу – десятискладовим силабічним віршем. Восьмикласникам можна запропонувати виконати практичні завдання на визначення віршового розміру тирад в перекладах різних авторів. Це сприятиме поглибленню теоретико-літературних відомостей, які учні здобули на уроках української літератури, а також усвідомленню здобутків і труднощів перекладацької справи.

Загалом у методичній літературі опубліковано значну кількість методичних розробок уроків, присвячених вивченню “Пісні...”: у них описано цікаві й різноманітні прийоми для засвоєння учнями історичної основи епосу, визначення його проблематики, характеристики головних персонажів, ролі фантастичних елементів і описів природи тощо. Водночас хочемо акцентувати увагу щодо епізодів, яких здебільшого торкаються побіжно, а вони важливі для усвідомлення такої важливої ознаки середньовічної культури як теоцентризм.

Перекладач і дослідник “Пісні...” Вадим Пащенко цитує думку французького дослідника, який стверджує, що “в окремих тирадах “Пісні про Роланда” панує дика велич, відчувається дивна атмосфера варварства, змішана з християнською доброчесністю. Тому ці маленькі суворі та стислі рядки просто заворожують” [4, 171]. Чи не найважливіший у цьому плані епізод смерті Роланда:

*Роланд почув себе в обіймах смерті –
Смертельний холод в голові і серці.*

Лягає під ялику ниць Роланд,

Притис до серця меч і Оліфант.

Він ліг обличчям до країни маврів,

Щоб Карл сказав своїй дружині славній,

Що граф Роланд умер – та переміг.

Згадав ще раз Роланд свої гріхи

Й простяг у небо рукавичку праву.

(Переклад В. Щурата)

На те, що Роланд не має страху перед смертю, дотримується певного ритуалу й покидає земний світ як справжній християнин, звертає увагу М. Бахтін у лекціях з курсу середньовічної літератури, прочитаних у Мордовії.

Дійсно, почувши наближення смерті, Роланд звертається до Бога, щоб послав він по його душу ангела, турбується про збереження свого меча й рога, тричі кається в гріхах й простягає до неба праву рукавичку (CLXVIII–CLXXVI). Зберегти меч для воїна було важливим у всі часи, бо це свідчення його доблесті, для Роланда – ще й християнська святиня:

О, Дюрандаль! Ти краса і святиня:

Скільки реліквій є у твоїм руці!

Там зуб Сан-Педро, кровинка Сан-Базилія,

Там волосок патрона Сан-Дениса,

Ще й клопоть риз од святої Марії.

Це був би гріх – віддати тебе невірним –

Лиш християнам ти повинна служити...

(Переклад І. Качуровського)

Окрім сакрального значення, цей епізод є завершальним у стосунках “васал – сюзерен”: Карл Великий як сюзерен вручає рукавичку своєму васалові на знак виконання певного доручення, у даному випадку – прикривати відхід військ франків. Виконавши доручення, васал повертає рукавичку сюзеренові, а якщо це неможливо, то Господові, який фактично є найвищим сюзереном, адже саме від нього Карл отримує наказ захищати християн в землях Біри (ССХСІ).

Вивчаючи цей твір, ми не можемо не звернути увагу учнів, що його образи отримали нове життя в інших творах мистецтва: книжкових мініатюрах (Карл Великий дарує Роландові іспанську марку, Гейдельбергський манускрипт, XII ст.; мініатюри у “Великих французьких хроніках”, XV ст. та ін.), вітражах Шартського кафедрального собору, численних пам’ятниках тощо. Окрема сторінка належить графічним роботам видатного сучасного українського художника Сергія Якутовича, якими проілюстрований переклад “Пісні...” В. Пащенко і Н. Пащенко [4].

Серед перспектив подальшого дослідження особливостей вивчення середньовічної літератури в загальноосвітніх навчальних закладах ми розглядаємо тему комічного в літературі середніх віків, адже сміх легким штрихом присутній навіть у такому серйозному тексті, як “Пісня про Роланда” (наприклад, Роланд дещо нешанобливо обіцяє королю Карлу піднести, як яблуко, корони всіх королів (384–387) або знуцання кухарів з Ганелона (1821–1829) тощо). Особливо виразно тема присутня в міській літературі, проте методика її вивчення в середній школі розроблена ще недостатньо.

Література

1. Гоголь Н. В. О средних веках // Гоголь Н. В. Собрание сочинений: В 8 т. – Т. 7. – М.: Правда, 1984. – С. 23–34.
2. Зарубіжна література. 5–12 класи: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / За заг. ред. Д. С. Наливайка. – К., Ірпінь: Перун, 2005. – 112 с.
3. Пісня про Роланда / Зі старофранцузької мови розміром оригіналу переклав Ігор Качуровський. — Львів: Астролябія, 2008. – 196 с.
4. Пісня про Роланда / Пер. В. Пащенко і Н. Пащенко. – К., 2003.
5. Хейзинга Й. Осень Средневековья. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 544 с.

УДК 373.5.016:82 (100).09

*Братко В.О.,
науковий співробітник
Інститут педагогіки АПН України*

ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ПРО УКРАЇНУ ТА ЇЇ ІСТОРІЮ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ДОПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ ЗА УМОВ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ

Анотація

У статті розглядається методика вивчення художніх творів про Україну та її історію на уроках зарубіжної літератури в допрофільній школі. Інтегровані уроки передбачають залучення знань з історії України, рідної літератури, образотворчого мистецтва, які доповнюють і пояснюють основну тему.

Ключові слова: допрофільна школа, зарубіжна література, художні твори про Україну та її історію, інтегрований урок.

Annotation

The article deals with the methodology of studying works of art about Ukraine and its history at the lessons of foreign literature in pre-profile school.

Integrated lessons anticipate the involvement of knowledge with the history of Ukraine, native literature, fine arts, which explain and add the main topic.

Key words: pre-profile school, foreign literature, works of art about Ukraine and its history, integrated lessons

Постановка проблеми. Сучасний зміст і технологія освіти орієнтуються на розвиток ключових компетенцій школяра, покликаних забезпечити йому реальну можливість досягти успіху в обраний ним сфері життєдіяльності, допомогти зреалізувати свій особистісний потенціал. Модернізація освіти, яка відбувається у складних соціально-економічних умовах, спирається на педагогічні концепції, у першу чергу, на модель особистісно орієнтованої освіти, на гуманістичні традиції педагогіки, поваги до внутрішнього світу учня і його вільного розвитку як особистості. Дослідники Є. В. Бондаревська, І. С. Якиманська, Ф. К. Савіна, А. Я. Данилюк, В. А. Кан-Калик, М. В. Кларін та інші виділяють різноманітні шляхи реалізації моделі особистісно орієнтованої освіти, в рамках якої навчання ґрунтується на діалозі культур, імітаційно-ігрових, контекстних і проєктних технологіях навчання.

Останні десятиліття ознаменувалися пошуками наукової інтеграції галузей знань і наук (М. Д. Ахундов, С. В. Благоцький, М. В. Голубева, Ю. І. Дік, Б. М. Кедров, Е. С. Макарян та інші). На початку 90-х років минулого століття у зв'язку з загальнонауковими інтеграційними пошуками у педагогічній науці на якісно новому рівні підняли проблему про змістову і дидактичну інтеграцію.

“Інтеграція навчання” у Педагогічному словнику тлумачиться як “відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); це створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували б в єдине ціле знання з різних галузей” [2, 16].

Історія вітчизняної і світової педагогіки накопичила цінну спадщину з теорії і практики інтегрованого підходу до процесу навчання, виховання і розвитку школяра. З позицій психології, педагогіки і методики навчання визначилася об'єктивна необхідність: відображати в навчальному процесі взаємозв'язки об'єктів і явищ природи, суспільства; підкреслювати світоглядну розвивальну функцію міжпредметних зв'язків, їх позитивний вплив на формування системи знань і загальний розумовий розвиток учня; розробляти методику скоординованого навчання різних навчальних предметів. Інтеграція навчання передбачає створення принципово нової навчальної інформації з відповідним структуруванням навчального матеріалу, навчально-методичним забезпеченням, новими технологіями.

Зосередимо нашу увагу в межах цієї статті на вивченні художніх творів про Україну та її історію на уроках зарубіжної літератури в допрофільній школі в умовах інтегрованого підходу за чинною програмою для 12-річної школи [9].

Українська тема була помітним й значним явищем у розвитку зарубіжної літератури упродовж XIX–XX століть. Образ України, її природа, героїчне минуле, риси національного характеру українців були предметом розгляду і

творчих пошуків для М. Гоголя, О. Пушкіна, К. Рилєєва, П. Меріме, Дж. Байрона, М. Рільке, А. Міцкевича, Є. Гребінки, Г. Квітки-Основ'яненка та ін.

Слід зазначити, що у сучасному суспільстві значно зріс інтерес до історії, культури, літератури, мистецтва, духовних цінностей. Художні твори про Україну та її історію були й залишаються значною складовою частиною змісту освітнього стандарту з літератури. Історична повість, історична драма, історична поема тощо сприяють розвитку не лише естетичної культури учнів, а й розширенню їх кругозору, емпатії, рефлексії, креативності. Майбутнє загальноосвітньої школи передовсім пов'язане з синтезом різних навчальних предметів, розробкою інтегрованих курсів, взаємозв'язком і взаємопроникненням усіх шкільних навчальних дисциплін.

Досвід практичної роботи в школі доводить, що інтеграція на уроках зарубіжної літератури в загальноосвітній школі є однією з умов, що підвищують ефективність вивчення тематичного розділу програми “Україна та її історія в літературі”.

Під час вивчення художніх творів на уроках зарубіжної літератури учні набувають не лише літературознавчі знання, а й культурологічні, історичні, філософські, правові, мистецтвознавчі, лінгвістичні та інші. У навчальному процесі відомості з літератури перетинаються з суміжними предметами: історією України, рідною літературою, образотворчим мистецтвом, чим зумовлюють наявність глибоких і всебічних зв'язків. Тісні контакти між навчальними дисциплінами дають змогу посилити доказовість наукових положень; конкретніше й глибше засвоїти тему уроку; уточнити раніше засвоєний літературний матеріал; активізувати творчу діяльність учнів на уроці; створити проблемні ситуації; застосувати різноманітні методичні прийоми. Усе це стимулює розвиток пізнавальних інтересів учнів, сприяє формуванню якостей мислення, необхідних як для практичної діяльності, так і для набуття нових знань. Інтегровані уроки дозволяють враховувати цю особливість за допомогою відбору художніх творів, добору додаткового змістового й ілюстративного матеріалу, вибору способів та засобів оволодіння ним.

Таким чином виробляється вміння поєднувати знання з різних шкільних дисциплін у систему, органічно пов'язувати їх із реальною дійсністю. Через взаємну опору під час засвоєння провідних понять, фактів, явищ, подій інтегровані уроки з літератури підвищують ефективність навчання: допомагають привести до єдиної системи набуті знання шкільних навчальних предметів. Це, в свою чергу, сприяє наближенню школи до життя, а шкільний навчальний процес – до потреб нашого суспільства.

Л. С. Виготський надавав великого значення шкільному вікові щодо інтелекту людини. На його думку, зміни, які проходять у пам'яті й сприйманні є другорядними, наслідком розвитку інтелекту. У шкільному віці інтелект досягає свого максимального розвитку, тобто стає в центр розвитку особистості. Підлітковий вік – період активного розвитку мислення. Кількісно-якісні зміни у змісті та характері навчальної діяльності в допрофільній школі ставлять учнів у нові умови під час сприйняття навчального матеріалу. Підлітки можуть не лише сприймати деталі, речі або процеси, а й встановлювати причинно-наслідкові відношення між фактами і явищами. У дітей цього віку (середній і старший підлітковий) розвивається здатність виділяти головне, істотне в явищах, які вони спостерігають. Значне збільшення у порівнянні з початковою ланкою обсягу навчального матеріалу вимагає у підлітків логічного підходу до його засвоєння.

Істотне значення при цьому має розвиток уміння робити нові вивідні знання шляхом порівняння та аналогії.

Такі інтелектуальні якості, як *самостійність, активність, продуктивність, гнучкість, критичність* формуються на основі загальних пізнавальних можливостей – мисленні, пам'яті, уваги, мови; оволодінні узагальненими знаннями і вміннями. Уміння, сформовані на основі набутих знань, фактів, явищ, понять, ключових ідей, сприяють переходу конкретних знань у світоглядну позицію: знання стають засобом до подальшого узагальнення.

Важливим етапом в організації і проведенні інтегрованих уроків з теми "Україна та її історія в літературі" є обґрунтування умов, сприятливих до їх реалізації: зближення змісту навчальних дисциплін – зарубіжна література, історія України, українська література, образотворче мистецтво; тема уроку дозволяє нам знайти у кожній дисципліні спільне, об'єднати ці предмети на основі провідної ідеї, інтегрування можливе за наявності наскрізної теми, загальних цілей і завдань (навчальних, розвивальних і виховних); залучення учнів до творчої, пошукової діяльності.

Загальну картину умов реалізації інтеграції знань ми подаємо на прикладі інтегрованого вивчення оповідання Р. М. Рільке "Пісня про правду".

1. Тема уроку: Р. М. Рільке "Пісня про правду". Рільке і Україна.

2. Тип заняття: інтегрований урок.

3. Система цілей до уроку:

• загальна дидактична мета: створення умов для розвитку світобачення учнів допрофільної школи, набуття нових знань, розширення кругозору.

• триєдина дидактична мета:

- навчальний аспект: *розкрити зв'язки Рільке і Україна; познайомити семикласників з творчістю австрійського письменника, циклом «Оповідання про Господа Бога», зокрема оповіданням «Пісня про Правду»; створити емоційну атмосферу для сприйняття цього твору; підготувати учнів до аналізу прочитаного; з'ясувати роль народної пісні та значення ікони в художньому творі.*

- розвивальний аспект: *розвиток пізнавального інтересу, пошукова діяльність учнів, застосування міжпредметних знань у новій ситуації, розвиток усного мовлення.*

- виховний аспект: *стимулювати творчу, пошукову діяльність учнів, підвищувати мотивацію навчальної діяльності за рахунок інтегративної форми уроку.*

4. Форми організації навчальної діяльності: *індивідуальна, парна, групова; класна дискусія.*

5. Методи навчання: *дослідницький, частково-пошуковий.*

6. Обладнання і матеріали до уроку: *портрет поета, збірка оповідань Р.М. Рільке підручник зарубіжної літератури для 7 класу, ілюстрація художника В. Мітченка, репродукції православних ікон.*

Два оповідання з суто українською тематикою – це "Як старий Тимофій умирав співаючи" та "Пісня про правду" (у перекладі Михайла Тупайла та Григорія Майфета) зі збірки "Оповідання про Господа Бога" (в іншій редакції "Розповіді про милого Бога") розповідають про духовне життя українського народу.

Кожне з оповідань (їх у збірці тринадцять) має обрамлення: оповідач знайомиться з хлопцем – калікою Евальдом і під час зустрічей розповідає йому різні історії про Бога, який не тільки просякає саме життя, а й несподівано втілюється у різноманітні образи та втручається у повсякденний побут.

Роботу над оповіданням можна побудувати так:

1) дати випереджальне завдання: прочитати твір й підготувати відповіді на запитання підручника;

2) читати й коментувати оповідання на уроці.

Пожвалять, на нашу думку, роботу на уроці над осмисленням змісту оповідання такі запитання: *Чи цікаво вам було читати оповідання "Пісня про правду"? Про що розповів нам автор? Що особливо запам'яталося? Яких людей, яких героїв змальовує автор? Охарактеризуйте їх, використовуючи текст оповідання та вкажіть особливості кожного з них. Яка роль пісні у цьому оповіданні? Чи звернули ви увагу на такий фразмент: "Але не про героїв шлося цього разу в пісні. Добре була вже всім відома слава Бульби, Остринини й Наливайка. На віки вічні прославилась козача вірність". Як ви гадаєте, за яких часів відбуваються описувані події? Яка роль імені кобзаря? Що цим хотів сказати автор? Спробуйте домислити й розказати про подальшу долю Олекси. Дайте визначення поняття "національний колорит".*

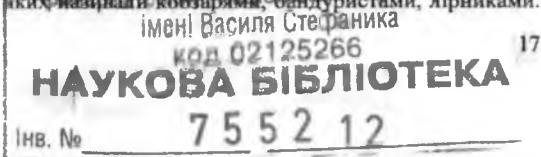
Під час роботи над оповіданням особливу увагу приділяємо: *ролі народної пісні в оповіданні; ознакам українського національного колориту в творі; художнім образам, пов'язаним із Україною; ролі православної ікони в оповіданні.*

Роль народної пісні в оповіданні. В оповіданні "Як старий Тимофій умирав співаючи" Р.М. Рільке доносить до читачів значення народної пісні: "У деяких родинах ці пісні були спадковим скарбом. Їх переймали в спадок і потім передавали далі, хоч і покоришувались, але не покидали. Залишивши на них тільки сліди щоденного вжитку, – так, як передають від дідів до онуків стару Біблію. Позбавлений спадщини відрізнявся від своїх право сильних братів тим, що не міг співати або знав лише малу частину пісень свого батька й діда, втрачаючи разом з рештою пісень великий шмат життєвого досвіду, який означали для народу усі ці биліни й казки" [10].

Народна українська пісня, про яку так дбають і старий Тимофій, і чоботар Петро, увібрала життя нації, душу народу. Змальовані образи українських народних співців, висловлені заповітні думки, навіяні українською піснею про Правду і Кривду, розповідають про особливу роль поетичного слова в народному духовному світі.

Кобзарське мистецтво – унікальне явище не тільки української, а й світової культури. "Горе тому народові, який не любить своїх співців" – ці слова належать великому польському поетові Адаму Міцкевичу.

В історії українського народу кобзарство відіграло особливу роль. За словами Дмитра Яворницького, кобзар – "хоронитель заповітних запорозьких переказів, живописець лицарських подвигів, часом перший лікар хворих і поранених, часом визволитель невільників з полону, часом підбурювач до воєнних походів і славних подвигів низових молодців". Кобзарі вільно перетинали кордони, мандруючи до Стамбулу, Кафи, Трапезунду, звідки поверталися з новинами та переказували звістку на батьківщину від невільників. Так народжувалися думи-плачі, які розповідали про турецько-татарську неволю, та історичні пісні – ліро-епічні фольклорні твори про історичну дійсність, конкретні історичні події та діяльність історичних осіб. Україна з давніх часів славилася своїми співцями, яких називали кобзарями, бандуристами, лірниками.



Сліпих співців-музикантів можна було зустріти на широких майданах, у степу біля козацької могили, в убогій хаті селянина.

Прототипами кобзарів вважають співців – гудців княжої доби, згадки про яких зберегли літописи. Назви “кобзар”, “бандурист”, “лірник” походять від музичних інструментів, якими вміло користувалися народні музики. Народні співці особливою пошаною користувалися на Запорозькій Січі, вони разом із козаками вирушали у військові походи проти ворогів: польських магнатів, турецьких султанів, кримських ханів. Як відомо, збереглися народні картини, де зображений “Козак Мамай”, один із тих музикантів, котрі завжди були в запорозькому війську, і під час бою в руках у нього була не бандура, а зброя: шабля і спис.

Учні з уроків української літератури та історії України знають і можуть розповісти на уроці про створення перших кобзарських гуртків (братства), які виникли наприкінці XVII століття. Можна стверджувати, що Рільке був добре обізнаний з історією життя найвідомішого українського кобзаря XIX століття Остапа Вересая, якого називали “Гомер в селянській свиті”. На III Археологічному з’їзді у Києві 1874 року кобзаря слухав французький дослідник А. Рамбо, який невдовзі написав дві статті про виступ народного співця, уславивши його далеко за межами України.

Ознаки національного українського колориту у творі. Для засвоєння теоретичного поняття “національний колорит” звернемося до статті з підручника-хрестоматії. *Місцевий колорит (національний к., історичний к.)* – відтворення характерних особливостей національного побуту, пейзажу, мови, а також прикмет історичних епох, яке надає художньому твору більшої правдоподібності. У романі В. Скот та “Айвенго” відтворено історичний колорит, у повісті М. Гоголя “Тарас Бульба” та оповіданні “Пісня про Правду” Р. М. Рільке – національний колорит.

Найсильніше зв’язок оповідання з фольклором виявився у змалюванні сліпого кобзаря Остапа, який співає пісню про правду. Відчувається, що вона мандрувала багатьма дорогами козацької слави, піднімаючи народ на боротьбу з ворогами. Картини українського життя набули особливого звучання в обох оповіданнях Р.М. Рільке. Письменнику вдалося глибоко проникнути в сутність національної душі і яскраво відтворити у своїх творах місцевий колорит – звичаї, обряди, побут, майстерно впливши у канву розповіді ставлення до православної ікони, вираз обличчя людей у храмах, цікаві побутові деталі і власне сприйняття української природи.

Роль ікони в оповіданні. Процес культурного відродження незалежної України супроводжується передовсім прагненням осмислити отримані в спадщину духовно-естетичні цінності. Їх осмислення має враховувати християнські витоки і зміст ікони, яка є показником християнської культури України. На думку відомого російського богослова, священика Павла Флоренського, ікона – це вікно у вічність, інший світ, через яке ми єднаємося з духовним світом. Він писав: “Дивлюсь на ікону і промовляю до себе: це – Вона сама, не уявна, а справжня, і її я можу бачити завдяки мистецтву ікони. Навчесь крізь вікно я бачу Матір Божу, і саме їй, а не її зображенню, несу свої молитви”. Ікона красива не лише як витвір мистецтва, вона прекрасна правдою, яка міститься в ній. Мова ікони дуже складна. Щоб розгледіти зміст за певними символами й знаками, потрібно докласти чимало праці. Водночас існує думка, що ікону зрозуміти легше, аніж книгу. Недарма у давнину ікону називали

“Біблією для неписьмених”. Не вміючи читати, люди осягали Православну віру через художні символи і знаки.

Кожен чудотворний образ має власну історію та призначення. Так, у лиху годину, під час напасті та навали ворогів Русь рятувала ікона “Знамення”, яку називають захисницею й переможницею водночас. У 1170 році, під час облоги Великого Новгороду ворогами, ікону винесли на міський мур, де одна зі стріл вострилася у святий лик Богородиці. З очей Божої Матері виточилися сльози. Після цього на ворогів напав жах і трепет, і вони отримали нещадну поразку.

Образ Богородиці “Знамення” – давнього походження і належить до IV-го століття. На ній зображена Богоматір з молитовно піднятими руками і явленням на лоні її Божественним Немовлям. Так, у Римі, у катакомбах св. Агнії, є зображення Богоматері з молитовно розпростертими руками і з Предвічним Немовлям на колінах (IV ст.). У Греції так зображувалося Різдво Христове. У Росії ікони одержали назву “Знамення” – на ознаку милості Божої Матері. Численні копії ікони походять від місць явлення чудес.

Отже, на інтегрованому уроці зарубіжної літератури реалізуються визначені нами умови до організації навчання в допрофільній школі:

1) наявна провідна ідея, що об’єднує всі навчальні предмети – художні твори про Україну (Р. М. Рільке “Пісня про правду”), зв’язки з історією України (Козацька доба, кобзарство), українською літературою (історія української народної пісні, думи), мистецтво іконопису; знання набувають якості системності; узагальнюються вміння, які сприяють синтезу знань;

2) учні залучаються до пошукової, практичної діяльності, посилюється їх світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів;

3) на кожному структурному етапі, у кожному виді роботи наскрізною є реалізація розвивальної функції, що і передбачалося метою уроку; проведення інтегрованого уроку зарубіжної літератури у допрофільній школі відповідає визначеним педагогічним умовам, сприяє оптимізації, інтенсифікації навчальної діяльності.

Результатами інтегрованого уроку стали: *уміння* працювати на межі шкільних навчальних дисциплін; *знання* з зарубіжної літератури, історії України, української літератури і мистецтва іконопису, вміння їх застосовувати в практичній діяльності; *уміння* працювати самостійно, у співпраці, здійснюючи при цьому мислительні операції – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація.

Література

1. Гончаренко С. У. І все-таки гуманітаризація // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 12–18.
2. Короткий термінологічний словник з педагогіки / Укладач С. Г. Мельничук. – Кіровоград, 2004.
3. Ковбасенко Ю. І., Ковбасенко Л. В. Зарубіжна література: Підручник для 7-го класу загальноосвіт. навч. закл. / Ю. І. Ковбасенко, Л. В. Ковбасенко. – К.: Грамота, 2007. – 296 с.: іл.
4. Народні пісні в записах Миколи Гоголя. – К., 1985. – 207 с.
5. Ніколенко О. М., Бардакова Ю. В. Вивчення поезії ХХ ст. в школі / О. М. Ніколенко. – Харків: Ранок, 2003. – 266 с.
6. Нудьга Г. Український постичний епос: Думи / Г. Нудьга. – К.: Знання. – Серія 5. – 1971. – № 4. – 48 с.
7. Мойсієнко А. Поетична візитівка Р. М. Рільке // А. Мойсієнко. Сучасність. – 2005. – № 6.

8. Павлова О. Переклади творів Р.М. Рільке в архіві-музеї // Всесвіт. – 2007. – № 5–6.

9. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (для 12-річної школи). Зарубіжна література. 5–12 класи // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2005. – № 8. – С. 8–52.

10. Райнер Марія Рільке. Поезії. Вступна стаття Д. Наливайка / Р. М. Рільке. – К.: Дніпро, 1974. – 278 с.

11. Райнер Марія Рільке. Як дід Тимофій, співаючи, вмер. – Пісня про Правду. Оповідання // Рільке Р.М. – Всесвіт. – 2007. – № 5–6.

12. Русак І. Думи на історичні пісні. Навчальний посібник / Ірина Русак. – Кіровоград: Степова Еллада, 1999. – 95 с.

13. Степанишин Б. Давня українська література / Борис Степанишин. – К.: Либідь, 2000. – 501 с.

14. Українські народні думи та історичні пісні. – К.: Веселка, 1990. – 239 с.

УДК 82-1:821.166.2

*Василишин Я. І.,
старший викладач
кафедри української літератури
Інститут філології ПНУ ім. В. Стефаніка*

ДВІ ТРАДИЦІЇ В ОДНІЙ ПОЕЗІЇ

(Про національну ідентичність у творчості Ю. І. Султанова)

Анотація

У статті розглядається творчість Ю. І. Султанова через призму національного в літературі, що дає можливість ідентифікувати автора із його материнською культурою. Особливість творчості Ю. І. Султанова полягає в тому, що національна ідентичність у його творах прослідковується у напрямку двох культур: української та азербайджанської.

Ключові слова: національна ідентичність, тотожність; національні традиції, звичаєва культура; архетипи, метафоричні образи-символи; поетика художнього слова.

Summary

This article deals with J. I. Sultanov's creative work in the light of national idea in literature that gives the possibility culture. The peculiarity of Sultanov's creative work consists in the fact national identity in his works are observed in terms of two cultures: Ukrainian and Azerbaijani.

Key words: national identity, national traditions, custom culture, archetypes, metaphorical images and symbols, artistic word poetics.

В мудрості Сходу і Заходу ми бачимо вже не ворожі сили, що борються, а полосу, між якими гойдається життя Герман Гессе.

З Юрієм Ібрагімовичем Султановим працювали пліч-о-пліч багато років в Інституті філології. На рівні підсвідомості чекаю: ось-ось привідчиняться двері, тихе й скромне вчується через поріг: “Можна? Я на два слова...” Розмова запливала далеко від двох слів: новини в теорії літератури, її методика, що

намагається вирватись із обіймів “прокрустового ложа”, а найголовніше – непомітно стає на чати її величність – поезія. Линуло із вуст поета трохи хрипливатим голосом:

Крик півня, бляння кіз

Скрип дерев'яного колодяного колеса,

Звук тугого молочного струменя о дно

Оцинкованого відра – ранній світанок у горах.

Сиве коччя туману повисло

На гострих рогах чорно-білої корови... [1].

Після зворушливого читання – тиша. Схвильовано прислухаюсь до своїх образів-архетипів, що враз зринули в моїй уяві разом із спогадом про дитинство. Юрій Ібрагімович, вгадавши мої почуття, мовив стиснено: “Я все це бачив на моїй кровній Батьківщині, особливо ввісні, коли згадував Азербайджан. І Ваша картинка із уяви така ж?”

Поезія Ю. І. Султанова – донька двох світів: безмежних космосів із його архетипами – Азербайджану й Україні, яких він був вірним сином одразу двох. І традиції, через які ідентифікував себе поет сином двох народів, глибоко філософським словом, теж на диво схожі. “При взаємодії двох начал кожне з них змінювалось, утворюючи своєрідний сплав з іншим – нову єдність з яскраво вираженою національною самобутністю” [2] – його висновок теоретика літератури про такий процес найкраще дає оцінку його власній поетичній творчості. Архетипи мовлять своїми символами із таких рядків:

Мисливець Сходу свою парасольку

Мов завису відкине, –

а далі автор веде рецепієнта у мікрокосмос світосприйняття й світовідчуття подвійної традиції, що вимальовується у Сквородинівській “філософії серця” – кордоцентризм, у якій символ “серця” перейшов із власне українського у вселенський:

центр рваної рани

озоном у грудях

а зліва

де серце

виростають квіти –

провісники воскресіння душі

що заблукала у темряві ночі, –

коли помислити, то в усіх людських затіях, скільки їх там тисяч не буває, є один кінець – радість серця” [3].

Світ художності, який творив поет, своїми виражальними засобами заворожує, заманує, демонструючи одразу дві традиції у поезиці художнього слова. Тут маємо справу з особливо індивідуальним творчим процесом майстра, коли знання й досвід формуються й зливаються в одне річище творчості, завдяки багатству традицій двох культур: східної – Азербайджану й західної – Україні. Відбувається віртуозна інтеграція, взаємозбагачення цих древніх архетипів на філософському рівні, що виливається у поетичне слово. Воно у Султанова філігранно витончене, як у смислово-лексичному плані, так і в художній динаміці образного значення. Такі образи є оманливо зрозумілі у своїй виражальній пропозиції, але за кожним подібним прикладом скривається лабіринт східної філософії, який заманує читача до роздумів, досить часто екзистенційних: “...червона квітка нірвани” і наша “червона рута” – ті схожі традиції, які червоним кольором серця й крові є тотожні. Звідси випливає

висновок, що творець цих символів-образів є щирим їх сповідником. Закони семіотики демонструють нам можливість глибокого проникнення у функціонування інформаційних знакових систем, за допомогою яких автор-митець спілкується із світом. До нас промовляють часто художні образи, які народжувалися на сакральному рівні, – “У всіх архаїчних традиціях наявна ідея сакрального слова” [4] – і їх сутність необхідно віднайти, яка схована за явищем художнього твору.

*Бо в цьому світі
ми всі ізгой,
у вічність погляда
очима Гойї.*

Інформація цього тексту (й інших цього ряду) вимагає багатого уяви, бо тут працює не тільки текст, а й позатекстові чинники. Метафоричну навантаженість несе у собі слово Султанова, й саме в цьому простежується найчастіше вірність до двох традицій:

*свідомий я
що все на світі має
первісний світ
найвищий смисл
на плічках наших коромисл
земля і небо
і могутній Бог
і праведний життєвий підсумок
й вульгарний смерті завток, –*

які дуже легко впізнаються, бо простежуються у тексті, якщо його розкодувати за законами, що сповідує власне традиція. Стасмо свідками того, як текст переростає свого автора, це чинить він й з читачем й диктує обом закони вічності життя. Ось тут якраз має місце її величність – і с т и н а, що досить часто домінує в поетичних текстах, особливо тих, які мають посвяту. Ці поезії умовно можна розділити на такі, що присвячені близьким друзям й глибоко інтимні, що адресовані жінкам. В обох випадках істина розкривається через інтелігентну шляхетність, шану, повагу, які плавно переходять, у завуальовану ніжним серпанком, – л ю б о в. Саме ці дві категорії (істини й любові) найчастіше домінують у двох поетичних традиціях – Азербайджану й Україні, які прослідковуються у творчості Султанова. Поет, що виступає у ролі сина обох, гідний високого подиву й захоплення, у його віртуозному вмінні поєднати їх, вималювати такі сюжетні картини, за якими впізнається конкретна особистість.

У тексті, що адресований Марку Теплинському, простежується вічно жива тінь поезії з “естетики страждання”:

*Та в цій гонимві
по лезу бритви
вихід лиш от:
нам з кров'ю предків
дістався код –
на вимирання...*

Образи-символи у цих рядках є носіями тотожності таких картин для реципієнта, коли вгадується доля не тільки конкретного персонажа, а проглядається трагедія великого і стражденного народу.

Смільвий виклик часу словом суспільній опінії, а також й тим, хто пережив трагедію чужого полону, часто є визначальним у таких рядках:

*Вовки ми, замкнуті
у часі простору
всевладного...*

Полонений свого часу, Богдан Цибик, що горів на пожежах Афганістану, якому посвята написана саме так, що словесний малюнок поезією – це суцільна рана всього покоління, яке пройшло через вогняне пекло “кандгарської осені”. Архаїчний символ вогню й болю, що в ньому горить український солдат, – вселенський і вічний, як і традиції, які сповідував автор, пишучи:

*...про сні, що муляють пам'ять,
про, те що він ноками
від болю скрегоче зубами,
а вранці запалює свічку
в Христовому храмі
за друзів убитих
в Афганістані...*

Образ-символ сну у поезіях Султанова служить тією рятівною “ниткою Аріадни”, щоб дарувати спасіння від реальності “...незрима грань зникає між дійсністю і сном”.

Саме такі художньо-естетичні картини простежуються у посвяті акторам Івано-Франківського театру імені Івана Франка, що написані, як монолог актора. Дар проникнення й перевтілення у внутрішній світ своїх персонажів – одна з найважливіших рис поезії Султанова. Тому у цих поезіях зникає авторське “Я”, розчиняється в уяві, і трансформується у ті події, у той час, де живуть, вмирають його персонажі, де народжується “момент істини” – дві традиції у творенні поетичного світу, щоб ідентифікувати себе із світом своїх батьківщин. Це особливо є відчутним у поезіях, коли змальовуються жіночі образи, чи те, що стосується матері, жінки-матері, коханої, а чи доньки. Такі поезії переповнені найвищими чуттями, які на рівні вселенських традицій є незмінними, – любов'ю, коханням, ніжністю:

*Зламав галузку лози – знак глибокої печалі –
І подарував тобі на вокзалі. Як символ розлуки,
Але давній китайський звичай чомусь не зворушив тебе, –*

“Вчені люди старого Китаю завжди вбачали оправдання власної творчості в тому, що воно здатне залишити в прийдешніх поколіннях пам'ять про їх чесноти” [5].

З'являються несподівані асоціації, образи, метафоричні символи, коли перед тобою тексти, присвячені жінці. Домінуючою в них є образ-символ краси, яка творить поезію, і сама стає нею переходячи межі-мости традицій. І те вічне, що часто простежується в поезії Султанова, торкається серця реципієнта обережно, ненав'язливо, створює ілюзію присутності тебе самого там, де відбувалися, або відбуваються події в часі – протяжності.

Тому, картини-пейзажі вималювані словом про Карпати і його людей, ще більше переконують нас в думці, що традиції у яких творив поет, для нього були органічно єдині, як і те чим жив і творив:

*Три гірські вершини,
що своїми розмитими обрисами
нагадують мені досконалість японського хоку,
в цій місцевості називають Гребнем Марічки.
Прибульців з рівнини дразнить запах її смерикових кіс,
надійно прикритих димно-синьою фатою густого туману.*

Східними символами-образами пересипані ці пейзажні замальовки в слові, як перлами роси: сиве ключчя туману, тіні предків, вогняна квітка, димно-синя фата,

шафрановий місяць, фантастичний ландшафт. Тут маємо незаперечний факт синтезу, що "...своїх найвищих осягів мистецтво доходить у синтезі, творчій синтезі цих двох струменів. І тоді воно підноситься на рівень мистецтва всенационального, всій нації потрібного і приступного" [6]. Поезія Султанова особлива тим, що несе в собі закодований монолог ліричного героя із своїми сучасниками поетичною мовою філософського мислення, коли сам автор зумів силою своєї фантазії піднятися над ними й над часом. Саме час, як психолого-філософська категорія, часто з'являється у текстах, як довершений й самостійний образ-символ й несе у собі подвійну традицію Сходу – Заходу. Він має у собі багату метафоричність й найчастіше виступає підсумком сказаного поетичним словом: "...жалюгідна спроба перехитрити недремнеє Око Часу..", "...у вічність погляд очима Гоїї", "...Подумалось: життя половина вже канула в Лету". Космос поезії Юрія Султанова несе у собі вселенську загадку буття, у якому орбіти життя ліричного героя і орбіти наших буднів із "сутою-суєт" не дотичні, а тільки в еліпсі космічної конфігурації десь легенько торкаються. І саме це дає нам підставу сказати словами автора: "...безсумнівно можна вважати той факт, що ідея синтезу культур "Схід – Захід", "Захід – Схід", починаючи з епохи традиціоналістичного типу художньої свідомості, стає головним чинником формування й розвитку літературних традицій принаймі двох самотутніх культур – європейської та близькосхідної, успішно функціонуючи на різних рівнях спадкоємності національних літератур Окциденту і Орієнту" [7]. Наукова й поетична творчість Юрія Ібрагімовича Султанова – сина двох великих народів, творилася на Прикарпатті, а як інтелектуальний спадок теж належить двом, бо воістину мудрість великих є вічною: "Ми не бажаємо ані конфлікту між Сходом і Заходом, ані їх злиття. Кожна сторона повинна зберігати свою цілісність і водночас запозичувати одна в одній все цінне" – Сарвепаллі Радхакрішнан.

Література

1. Султанов Ю. І. Я умру не в Парижі. – Івано-Франківськ, 2003. – далі цитується дана збірка поезій.
2. Султанов Ю. І. Джерела європейської літературної традиції в контексті синтезу культур / У світі античної літератури. – Харків, 2002. – С. 92.
3. Сковорода Григорій. Твори у двох томах. – Том І. – К., 1994. – 325 с.
4. О. М. Пилип'юк. Зародження літературознавства Схід – Захід. – Івано-Франківськ, 2002.
5. Пилип'юк О. М. Зародження літературознавства. Схід – Захід. Літературознавча думка середньовічного Китаю. – Івано-Франківськ, 2002.
6. Шерех Юрій. Етуди про національне в літературах сучасності. До теорії національно-органічних стилів. – Сучасність. – 4 число. – Київ, 1993. – 92 с.
7. Султанов Ю. І. Джерела європейської літературної традиції в контексті синтезу культур. / У світі античної літератури. – Харків, 2002.

УДК 82.09

Грушко С. П.,
кандат філологічних наук,
доцент кафедри романо-германських мов
Горлівський державний педагогічний
інститут іноземних мов

АНТИЧНИЙ КОД ТРИЛОГІЇ Ю. О'НІЛІА «ТРАУР – ДОЛЯ ЕЛЕКТРИ»

Анотація

В статті розглядається своєрідність використання структури античної трагедії у тетралогії "Траур – доля Електри" у зв'язку із актуалізацією в сучасному літературознавстві проблем, що пов'язані з міфом, міфологізмом, міфопоетикою. Підкреслюється спільність структури, теми, задач авнічної трагедії і трагедії сучасної, новаторство драматурга при зверненні до жанру античної трагедії. Автор розглядає «вічні», онтологічні проблеми крізь призму міфу.

Ключові слова: міф, трагедія, античність, трилогія, маска.

Summary

The article deals with the peculiarity of using the antique trilogy's structure in "Morning Becomes Electra" according to the actuality in the modern literary criticism of the problems connected with the myth, mythologism and mythopoetics. The commonness of the structure, theme, problems of the antique tragedy and the modern one, the play-writer's innovation in the addressing to the genre of the antique tragedy is accented. The author views "eternal" ontological problems in the light of myth.

Key words: myth, tragedy, antiquity, trilogy, mask.

Культурний поступ свідчить про постійне повернення до сталих архаїчних стереотипів, міфопоетичних і метафоричних конструкцій, до універсальних першооснов культури. З цього погляду культура є процесом трансформації та пізнання культурних текстів, що редукуються до універсальних міфологічних структур. Проблема міфу в сучасних літературознавчих розвідках, які мають вже певну історію і традицію, одна з актуальніших і складних (дослідження С. Аверінецва, М. Бодкін, Г. Грабовича, Е. Дюркгейма, І. Зварича, В. Іванова, К. Леві-Строса, О. Лосева, Я. Поліщука, С. Пригодія, В. Проппа, І. Смирнова, В. Топорова, Н. Фрая, О. Фрейденберг, М. Еліаде та ін.). Ця традиція зорієнтована на потрактування міфу як передумови художньої творчості, своєрідного генетичного коду поетичного мислення. У літературознавстві посилюється інтерес до проблем відтворення міфопоетичних структур.

Міфотворчість – унікальне явище культурної історії людства, що панувало у його духовному житті впродовж десятків тисяч років. Імпульс міфу, міфологічного світогляду, міфологічного модусу простежується й у постміфологічні епохи, особливо яскраво – у мистецтві ХХ століття, яке стало своєрідним ренесансом міфу як форми світосприйняття. Як і архаїчний міф, міф ХХ століття є комплексом ціннісних уявлень людини, що презентує собою цілий спектр ідей, тем, мотивів, проблем, серед яких найбільш актуальними є ідеї, що виникають у наслідок порушення гармонії – покарання, каяття, віри, обов'язку, пошуків сенсу життя.

Міфологізм ХХ ст. яскраво представлений в усіх літературних жанрах і національних літературах, в тому числі й у драмі [1]. Найбільш

розповсюдженими “ампу” міфу в текстах драматичних творів є моделі наслідування, парадигми людської поведінки, універсальні коди культури, сюжетні матриці, форми масової свідомості тощо [1, 42–52]. Однак сучасні драми звертаються не до міфологічної поетики, а є “модерністською переробкою” (Е. М. Мелетинський) та переосмисленням творів античного театру. У новітніх драмах “антична мова” не тільки організує розповідь, але є засобом метафоричного опису ситуації. Міф стає своєрідним засобом “контролю”, надає “форми та значення” сучасній дійсності. [3, 163]. Травестія або модернізація міфу слугує, перш за все, підкресленню символічного загальнолюдського змісту життєвих колізій, які описуються за допомогою міфу, “виявленню певних, незмінних, вічних начал, позитивних чи негативних, що просвічуються крізь потік емпіричного побуту та історичних змін” [3, 295].

Подібну мету ставив перед собою видатний американський драматург Ю. О’Ніл, якому вдалося відродити й оновити вимираючий у ХХ столітті жанр трагедії, що й було визнано присудженням йому Нобелівської премії у 1936 році. Сучасну трагедію, яка втілювала проблеми сьогодення, драматург відтворив у міфологічній трилогії “Траур – доля Електри” (Mourning Becomes Electra, 1931). Жанр трагедії розглядався Ю. О’Нілом як висока форма мистецтва, а сучасна висока трагедія могла виникнути у результаті відродження класичної трагедійної концепції греків. О’Ніл свідомо орієнтувався на шедеври античного мистецтва з його драматургічними нормами, яких він прагнув дотримуватися у власній творчості. Подібна орієнтація, однак, не була прямим наслідуванням або формою архаїзації сучасності. Мета митця – зобразити трагічні явища сучасності, показати їх як вічні, хоча й трансформовані, моральні цінності, викликати у глядача відчуття їх тотожності із трагічними візирями світового театру, зв’язати сучасність з минулим у єдиний ланцюг, показавши їх спільну метафізичну природу.

В основі трагедії “Траур – доля Електри” нова варіація античного мотиву “відпадиння” людської природи від існуючого природного закону. “Усічення” особистості (провідна тема трагедій О’Ніла) у драмі відбувається під впливом пуританства й утвердженням індивідуальної волі. Виховані у суворому пуританському дусі, герої трилогії не здатні любити та співчувати. В їх високих серцях легше уживаються ненависть і гордіня. Вони не знають радості та природної насолоди життям.

Для створення сучасної трагедії американський драматург звертається до відомого міфу як до своєрідної готової мови, з її символікою, емблематикою, структурою. Цю “мову” драматург використовує із тонким, глибоким розумінням архаїчної культури. Не змінюючи у загальному плані канву класичного міфу про падіння дому Атрідів, що надихав великих античних трагіків – Есхіла, Софокла, Евріпіда – О’Ніл розповідає страшну історію руйнації могутнього новоанглійського роду. Паралелі з античним міфом розсувають рамки дії, виводять її у позачасову сферу, хоча вона не пориває з реально-історичним часом (кінець Громадянської війни у США). На прямий зв’язок американської “Орестеї” з її античним прообразом вказує вся структура драми: основні сюжетні колізії, власні назви героїв: Орест (Орін), Клітемнестра (Христина), наявність своєрідного хору, функції якого виконують слуги Менонів та їх сусіди. Як і у античній трагедії, у п’єсі О’Ніла зображається повернення полководця (полковника Езри Менона) з війни у лоно сім’ї, де його чекає смерть від руки невірної дружини та її коханця (нова Клітемнестра-Христина отрує чоловіка). У повній відповідності до античного сюжету, месниками за смерть батька, стають його діти. Лавінія, дочка

Менонів – свідок злочину матері, яка, подібно до Електри, підбурює свого брата Орїна виконати свій синівський обов’язок: помститися за смерть батька. Орін вбиває Бранта і таким чином повторює орестівський акт вбивства матері: дізнавшись про смерть коханця, Христина приймає отруту. Зрозуміло, що певні деталі сюжету мають сучасний вигляд. Але модернізація античного сюжету відбувається не за рахунок дрібних фабульних відступів, а через повне переосмислення центрального конфлікту драми. Конфлікт цей можна сформулювати як зіткнення таємних, несвідомих імпульсів героїв із нормами пуританської моралі (вплив теорій З. Фрейда та К.-Г. Юнга). Проте драматург розглядає конфлікт ширше: це прояв вічного антагонізму життя і смерті. Всі ситуації драми демонструють їх космогонічне протистояння. Міф виступає як сюжетна матриця у площині космогонії-есхатології. Будь-яке творіння – космогонія, але творіння може виступати як джерело есхатології.

Представником смерті у п’єсі стає мертва, віджила пуританська мораль. Повна її несумісність із життям зображається драматичною символікою п’єси. Будинок Менонів називають “склепом”, а Езра Менон за своїми поглядами на життя і характером своїх професійних занять є своєрідним жерцем культу смерті, який був встановлений ще його предками і став своєрідною сімейно-родовою традицією. Полковник зізнається, що роздуми про смерть – домінуюча форма мислення всіх представників роду, які сприймали життя лише як процес вмирання. З покоління в покоління Менони були ортодоксальними пуританами, які ненавиділи усі прояви життя. Цей конфлікт виник ще до початку драми. Розпочинається вона трагічною історією служниці Менонів – Мері Брайтон, яка була збездечена й викинута з пуританського дому. Все що потім відбувається з Менонами можна розглядати як кару за цей злочин. Невипадково у ролі Егіста тут виступає син Мері – Брант. Але Брант тільки один із засобів помсти Немізиди. Влада цієї суворої богині розповсюджується на всіх героїв трагедії. Кожний з них – Орест, що мучиться фуріями, які живуть у душі кожного. Герої борються з ними і, одночасно, із самими собою.

Зовнішнім вираженням цієї внутрішньої драматичної колізії у драмі є маска. В європейському мистецтві маска вперше з’являється саме в античному театрі. Вона передавала один типовий “трагічний вираз” (настрій). У культурі пізніх епох маска репрезентувала собою предмет, скрізь який проглядало щось потойбічне. Це складний, багатозначний мотив світової культури, універсальний символ, що визначається “наявністю внутрішнього зв’язку між символом й тим, що ним представлено” [4, 33]. Це свого роду сфера імітаційного (рольового) й демонічного змістів. Маска завжди приховує у собі дещо демонічне. З самого початку існування маска демонструвала певний магійний фетиш, що був подібним до людини, але ця подібність була бездуховною, деформованою, мертвою. Будь-яка маска потворна, тому що вона завжди є імітацією оригіналу, його неживою копією, оболонкою. Маска – це вторгнення у живий світ, нагадування про смерть.

У задумі О’Ніла маска мала використовуватися для втілення розірваної свідомості героїв, але пізніше драматург відмовився від такої “наочної” демонстрації й надав перевагу засобам психологічної драми, хоча тема “маски” залишається однією із домінуючих у трагедії. Маски для героїв трилогії американського драматурга не нав’язані ззовні, вони природні, відповідають їх внутрішній сутності. Еквівалентом маски є маскоподібне вираження обличчя персонажів, які також ніколи не змінюються. Не порушуючи законів

життєподібності, драматург створює уявлення про конфлікт вічних начал буття – життя і смерті, які виступають під масками пуританства.

У певному сенсі маски О'Ніла виконують протилежну роль від сценічних личин греків: у античному театрі символіка маски призначалася для демонстрації пристрастей. У драмі американського письменника маска скоріше ілюструє ідею перемоги мертвого над живим. Так, обличчя Ездри – жерця смерті – нагадує обличчя мерця. Мертвий маскоподібний вираз з'являється на прекрасному обличчі Христини, коли Езра говорить з нею про некрофільське кредо Менонів. Трансформація зовнішності героїні ніби підкреслює, що вона – жертва традиції, яка стала частиною внутрішнього світу героїні. Вбиваючи чоловіка, вона приносить своєрідну жертву сімейному божеству. Потреба помсти у Електри-Лавинії так само, як і у Ореста-Орина, народжується з одного джерела: комплексу інстинктів. Саме вони стають тасмним двигуном її вчинків. Бажання справедливості у Лавинії фактично є сублимацією почуттів заздрості та ревності. Лавинія переконана в тому, що вродлива Христина вкрала в неї батька, брата і Бранта, в якого таємно закохана дівчина. Прагнучи помсти, вона сама знаходиться під владою стихій хаосу, слугує йому. Саме хаос, що панує у душі героїв і в оточуючому світі в інтерпретації драматурга – ознака дисгармонійного ХХ століття. Пожежа війни, яка палає “за кадрами” п'єси, багато що пояснює. Війна розкриває руйнівні пристрасті людей, дає їм санкцію на вбивство собі подібних. Це війна навчила їх служити смерті. Процес знищення відбувається перш за все у душах людей. Іскра світових пожеж, що спалахнула у стародавні часи біля вогнища Атрідів, у ході історії розгорається все більше. Накопичення зла і злочинів відбувається у зростаючій прогресії. Якщо у добу Есхіла поняття боргу, честі, релігії, людських обов'язків, святості суспільних законів ще мали реальний моральний зміст, то у сучасному суспільстві вони повністю втратили його, стали мертвими фікціями. Позбавлені моральної опори люди ХХ століття опинилися у владі своїх руйнуючих пристрастей, позбавитися яких не можуть і не хочуть. Цим вони і відрізняються від предків.

Лавинія, сучасна Електра, ще не розуміє, що зв'язок поколінь, історії є нерозривним, що сучасне і майбутнє народжується минулим, що живе не тільки в оточуючому світі, але і в них самих. Минуле дивиться на Лавинію очима предків, портрети яких прикрашають сімейну “домовину”. Воно говорить устами Орена, який тепер нагадує Езру Менона. Живий привид минулого, він не дає Лавинії можливості забути злочин. Щоб остаточно прив'язати сестру до минулого, Орин – справжній нащадок Менонів – закінчує життя самогубством. Нова смерть переконує Лавинію у силі долі. Присутність цього зловіщого фатуму вона відчуває і в собі. Адже розуміє, що хотіла смерті Орена. Дівчина робить висновок: щоб припинити владу долі над родом необхідно припинити існування самого роду, необхідно відмовитися від сім'ї, шлюбу, від життя у його природних формах. Приймаючи це рішення, Лавинія знову одягає траур. Цим ніби символічно підкреслюється нерозривність її зв'язку із минулим. Прирікаючи себе на самотність, вона назавжди ховає себе у родовому “склепі” – будинку Менонів. Акт відречення від життя – це не тільки виявлення покаяння Лавинії перед долею, але й своєрідний виклик фатуму. Жриця боргу вперше у житті відчуває відповідальність за свої дії. Її самовідречення свого роду є моральною перемогою над собою і над світом пристрастей, що її оточували. Але і ця спокута підкреслює безвихідь конфлікту п'єси. Запаси життєтворчої енергії сучасних людей стають знаряддям саморуїнування. У егоїстичному світі, де панує війна у різноманітних видах і формах, не лишається місця для життя,

радості, кохання. Такий висновок у трагедії узагальнює невеселі роздуми цілого покоління сучасників О'Ніла.

Власна о'ніловська міфологізація виявляється присутністю в трилогії архаїчної оповіді в її традиційному, не викривленому автором сенсі, який актуалізується драматургом. Звертання до міфу надає масштабності художньому задуму, забезпечує його різномірне прочитання й сприйняття.

Література

1. Бондарева О. С. Міф і драма у новітньому літературному контексті: поновлення структурного зв'язку через жанрове моделювання. Монографія. – К.: Четверта хвиля, 2006. – 512 с.
2. Керлот Х. Э. Словарь символов. – М.: REFL-book, 1994. – 608 с.
3. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа 3-е изд., репринтное. – М.: Издательская фирма “Восточная литература” РАН, 2000. – 407 с. (Исследования по фольклору и мифологии Востока).
4. Фрейдберг О. М. Поэтика сюжета и жанра / Подготовка текста и общ. ред. Н.В. Брагинской. – М.: Лабиринт, 1997. – 448 с.

УДК 378.147

*Девдюк І. В.,
кандидат філологічних наук
доцент кафедри світової літератури
Інститут філології ПНУ ім. В. Стефаника*

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ ПРОСВІТНИЦТВА У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація

У статті аналізуються особливості викладання літератури Просвітництва у вищих навчальних закладах. Розглядаються знакові явища та способи їх начальнометодичної інтерпретації. Увагу звернено на філософсько-естетичне підґрунтя доби, жанрову специфіку, концепцію героя.

Ключові слова: Просвітництво, розум, природа, сентименталізм, роман.

Summary

The article deals with the peculiarities of teaching of the literature of the Enlightenment in higher educational establishments. It is observed both the key notions of the epoch and the ways of their methodical interpretations. The attention is paid on the philosophical and aesthetic views of the time, genre peculiarities, and the treatment of the hero.

Key words: the Enlightenment, reason, nature, Sentimentalism, the novel

Курс літератури Просвітництва займає важливе місце у вузівській системі вивчення зарубіжної літератури, оскільки розглядає процес формування письменства Нового часу, в результаті якого з'являються нові структури й форми творчості, відбуваються зміни естетичного світогляду. Ця особливість вказує на актуальність періоду, а також його складність та можливу неоднозначність трактування певних явищ. Тож завданням курсу є не лише конкретно-історичне вивчення світової літератури вказаної доби, а й простеження загальносвітоглядних зрушень на тлі досягнень філософської й

суспільної думки, виявлення типологічних, національно своєрідних та індивідуально авторських рис, традицій і новаторства.

Увага передусім акцентується на тому, що Просвітництво не є літературним напрямом, а являє собою філософську, соціальну, етичну концепцію, яка знайшла повний і багатогранний вияв у літературі. Письменники і мислителі розвивали ідеї руху (зокрема, засудження монархічних режимів, феодальної ідеології й культури, церковних догм; захист інтересів третього класу, віра у перетворюючу силу науки та освіти тощо), надаючи важливого значення літературі як засобу перебудови й перевиховання суспільства. Такі завдання зумовили активну життєву позицію діячів епохи, визначили спрямування їхніх естетичних пошуків, своєрідність художнього методу.

Перед розглядом літературних явищ окреслюється світоглядна та філософська основа руху, аналізуються особливості трактування знакових категорій доби, зокрема "розуму", "природи", "природної людини". Як і класицисти, просвітителі вважали розум основою пізнання і діяння, проте надали цьому поняттю нового змісту, визначили його головним критерієм оцінки минулого, сучасного і майбутнього. Все, що виходило за рамки розумного, на їх думку, мусило відійти й загинути. Так, феодальні відносини визначались ними як нерозумні і засуджувались. Майбутнє ж суспільство, завдяки вихованню, освіті, буде побудоване за розумними принципами, які були порушені у часи середньовіччя. Не менш переконливими виглядали міркування просвітителів щодо "природи" – іншого ключового поняття Просвітництва. Діячі епохи були переконані, що природа створена за мудрими й гармонійними законами і боролась за природний порядок речей у суспільстві. Новий лад із цих позицій розцінювався ними як повернення до природи, її гармонії. Героєм часу, ідеальною людиною вони проголосили "природну людину", яку протиставляли людині "цивілізованій", вихованій на старих засадах. Варто зауважити, що поняття "природної людини" є універсальним і позачасовим. Хоча під ним просвітителі мали на увазі історично сформований тип людини нового часу, але такий, що одвічно заданий самою природою і є її остаточним варіантом, а не результатом історичного розвитку.

Проблеми природи й розуму були предметом дискусій різних філософів і письменників XVIII ст. Найбільш впливовою вважається теорія сенсуалізму англійського мислителя Джона Локка, викладена в праці "Досвід про людський розум" (1690), видання якої умовно пов'язують із початком розвитку Просвітництва. Принагідно відзначити, що філософія Локка справила такий самий вплив на культуру XVIII ст., як раціоналістична теорія Декарта на XVII ст. Але якщо Декарт визначальне місце відводив розуму, то англійський філософ, заперечуючи існування вроджених ідей, даних від Бога, важливим джерелом пізнання дійсності поряд із розумом вважав чуттєвий досвід кожної людини, сформований у процесі життя під впливом навколишнього середовища. Звідси – переконання просвітителів у важливості позитивного впливу на свідомість людини, тобто ролі суспільства у вихованні особистості, визнання рівності усіх людей від природи, права кожного на свободу та власну думку тощо. Ці твердження лягли в основу багатьох тогочасних філософських, педагогічних, соціологічних доктрин, були предметом художнього переосмислення у творчості Д. Дефо, Вольтера, Д. Дідро, Й.-В. Гете.

Бажання просвітителів здійснити масовий переворот у свідомості великої кількості читачів і глядачів, переважно представників непривілейованих прошарків і класів, зумовило демократичне забарвлення літератури. Її ідейний пафос має

яскраво виражене антифеодальне й антирелігійне спрямування. Основним конфліктом творів, як і епохи, є протиставлення старого режиму, віджилих понять про світ новій прийдешній дійсності, яка розцінювалася як "Царство Розуму".

Незважаючи на те, що літературний процес XVIII ст. був складним і багатогранним, у ньому виокремлюють два провідні напрями: просвітницький раціоналізм і сентименталізм. Розвиток просвітницького раціоналізму припадає умовно на період раннього та зрілого етапів руху, виражаючи найбільшою мірою просвітницьку парадигму. Напряму характеризуються домінуванням раціонального начала, пафосом віри в людський розум. Так, з позиції розуму у творах засуджуються будь-які форми монархії (правда, у деяких країнах у перші десятиліття епохи висувався ідеал «освіченого монарха») та спосіб життя аристократичної верхівки й духовенства. Позитивним героєм, носієм просвітницької програми автора виступає представник третього стану, переважно із класу новоствореної буржуазії, який відповідає уявленням просвітителів про "природну людину". Як "природна людина" він наділений кмітливістю, працьовитістю, життєвою енергією, оптимізмом, здоровою мораллю, прагненням до пізнання, а також раціоналізмом та прагматизмом. Відповідно він протиставляється аристократичній зіпсутості і сваволі. Оскільки в реальній дійсності таке поєднання є рідкісним, герой постає дещо абстрактним і схематичним, віддаленим від життєвої правди. Усе ж він виглядає більш повнокровним, ніж у класицизмі XVII ст. До яскравих героїв епохи належать Робінзон Крузо (Д. Дефо "Робінзон Крузо"), Том Джонс (Г. Філдінг "Історія Тома Джонса, Знайди"), Фауст з однойменної трагедії Й.-В. Гете, Фігаро (П. Бомарше "Севільський цирульник", "Одруження Фігаро") та ін.

Ідейність Просвітництва, пріоритет думки над словом сприяли інтелектуалізації творів, входженням в літературу таких наук, як філософія, психологія, етика, естетика, географія та ін. Таке єднання відбувалося в різних формах: через авторські відступи, вставні розділи, присвяти, листи (романи Г. Філдінга, Дж. Свіфта, Вольтера, Д. Дідро та ін.). Література набула публіцистичного та аналітичного характеру, що не применшувало її художньої вартісності та своєрідності. Хоча автори і розраховували на освіченого читача, але доносили думки доступно і зрозуміло, керуючись естетичним принципом ясності думки й ясності форми. Творам властиві прямотинність, послідовна композиція, строге розмежування образів на негативні та позитивні тощо. Неабиякого значення надавалося філософії, більшість із просвітителів були одночасно мислителями й письменниками (Вольтер, Дідро, Руссо, Шиллер, Гете та ін.). Деякі твори ставали художніми ілюстраціями тих чи інших філософських концепцій, як, наприклад, роман Д. Дефо "Робінзон Крузо" (ідеї Дж. Локка). Вказана особливість сприяла виникненню жанру філософської повісті, який особливого розквіту набув у Франції у творчості Ш. Монтеск'є ("Персидські листи"), а пізніше Вольтера ("Кандід, або Оптимізм", "Простодушний", "Мікромегас" та ін.) та Д. Дідро ("Небіж Рамо", "Жак-фаталіст та його господар"). Цей жанр давав широкі можливості авторам у доступній і часто захоплюючій формі висувати власні погляди, пропагувати просвітительські ідеї, розкривати істину про світ і людину. Герої повістей, вступаючи в гострі дискусії, вводили читачів в атмосферу діалогів, змушували їх брати в них участь, робити власні висновки.

Ще однією визначальною рисою стилю просвітницької літератури було свідоме прагнення письменників до детального змалювання навколишньої дійсності, навіть якщо вона була фантастичною чи казковою. Такий підхід був

зумовлений завданням діячів епохи просвітити і виховати читача, розповісти якомога більше про навколишній світ, представити життя і природу людини в усіх їх варіантах і проявах, вказати на їх негативні сторони й подати позитивний приклад для наслідування. Саме тому великої популярності у XVIII ст. набувають прозові жанри, зокрема роман. На відміну від попередніх епох, в які переважав авантюрний роман, у XVIII ст. розвиваються такі нові жанрові підвиди роману, як сімейно-любовний та соціально-психологічний (А.-Ф. Прево "Історія кавалера де Гріє та Манон Леско", С. Річардсон "Памела, або Віддана добродійність", Г. Філдінг "Історія Тома Джонса, Знайди" та ін.), хоча широко вводяться також елементи утопічного, пікаресного, роману-дороги та ін.

У ході розвитку просвітницької літератури спостерігався дедалі більший відхід від раціоналізму раннього Просвітництва. У другій половині XVIII ст. виникає сентименталізм – напрям, який проголошує культ почуттів, протиставляючи їх односторонності та обмеженості розуму. Почуття оцінювалися сентименталістами на тій же основі, що розум класицистами – як носій і виразник природи людини. Різниця між ними полягала в тому, що одні митці, визнаючи єдність чуттєвого і раціонального начал у людині, робили акцент на розумі (класицисти), інші (сентименталісти) – на почуттях, тобто "культ почуттів не суперечив у просвітителів культу розуму" [3, 28]. І в одному, і в іншому випадку нормою і критерієм оцінки людських учинків оголошувалась природа.

Все ж зміна акцентів, не руйнуючи принципової основи творчості, приводила до важливих змін у художньому змісті просвітницького мистецтва. Сентименталісти у значній мірі спиралися на філософію суб'єктивного ідеалізму англійських мислителів Девіда Юма (1711–1776), а також Джорджа Берклі (1685–1753), які, заперечуючи думку попередніх філософів про можливість об'єктивного пізнання світу за допомогою розуму, єдино реальною вважали не матерію, а людські враження, ідеї, емоції. Кожна людина за допомогою своєї уяви створює власну картину навколишньої дійсності, а її висновки про ті чи інші речі є суб'єктивними. Великий вплив на розвиток сентименталізму справив також руссоїзм – концепція французького мислителя й письменника Ж.-Ж. Руссо, який проголосив "культ серця", протиставляючи його "культу розуму". Філософські системи підштовхували митців до вияснення внутрішніх джерел людської діяльності й поведінки загалом. У мистецтві такий підхід сприяв більш повнокровному й багатогранному художньому вираженню природи людини, дослідженню її конкретно-чуттєвої своєрідності.

У сентименталізмі поступово долається раціоналістична прямолінійність у змалюванні героїв, характерна для раннього періоду розвитку Просвітництва. Зберігаючи просвітницьку традицію виводити програмного позитивного героя, носія високих якостей, породжених природою, сентименталісти все ж представляють людський характер складніше. Головний герой переважно належить до нижчих верств населення, наділений благородними якостями, багатим внутрішнім світом і глибокими почуттями. Гостре відчуття несправедливості, будь-якої жорстокості викликає у його душі постійні переживання і муки, штовхає іноді на необдумані кроки, а то і смерть. Через непристосованість до життя, відсутність прагматизму герой часто невлаштований у житті, відлюдкуватий, відчуває себе зайвим у суспільстві. Він шукає притулок у таких сферах, як природа, мистецтво, кохання, улюблене заняття ("коник" за Л. Стерном), вдається до меланхолійних роздумів тощо. Сентиментальний герой не бореться, а споглядає, але велика сила переживань викликає у читачів співчуття і жаль до нього, водночас протест проти жорстоких

законів світу і соціальної несправедливості. У деяких випадках сентименталісти викривають сучасну їм дійсність "ще рішучіше й різкіше", ніж це робили письменники-раціоналісти, як, наприклад, учасники руху "Буря та натиск" у Німеччині [3, 28].

Оскільки об'єктом художнього переосмислення сентименталістів є внутрішнє життя людини, роман про подорожі і пригоди змінюється на роман про думки й почуття, події часто відбуваються на тлі приватного життя у рамках сімейних стосунків (С. Річардсон "Памела", "Клариса", Л. Стерн "Життя та думки Трістрама Шенді, Джентльмена", Й.-В. Гете "Страждання молодого Вертера"), хоча наявні також взірці подорожніх нотаток (Л. Стерн "Сентиментальна подорож"). Для більш детальної й достовірної передачі почуттів автори часто вдавалися до епістолярної форми (романи С. Річардсона, Й.-В. Гете "Страждання молодого Вертера", Ж.-Ж. Руссо "Юлія, або Нова Елоїза") чи форми сповіді (Д. Дідро "Черниця").

Сентименталісти прагнуть до простоти і безпосередності викладу, мова творів демократизується, стає зрозумілою широким верствам населення, зникає пишномовність, риторичність. Вільна композиція приходить на зміну раціональній причинно-наслідковій, яка була характерна для творів раннього періоду Просвітництва. Великого значення набувають ліричні відступи, пейзажі, спогоди, роздуми. Увага сентименталістів до почуттів сприяла бурхливому розвитку поезії, особливо в Англії, де виникла так звана "цвинтарна поезія" за назвою твору Т. Грея "Елегія, написана на сільському цвинтарі" (1751). У цьому руслі творили також Дж. Томсон та Е. Юнг. Поети-сентименталісти вдавалися до таких поетичних жанрів, як елегія, послання, ідилія, які відтіснили героїчну поему та оду.

Драма у сентименталізмі представлена жанром "міщанської" (інші її назви: "сльозлива", "серйозна", "буржуазна"), яка розвивалася на противагу класицистичній. Першим виявом цього жанру вважається п'єса англійського драматурга Джорджа Ліло "Лондонський купец" (1731). Пізніше "міщанська драма" поширилася у Франції та Німеччині. Її теоретиками й практиками були Д. Дідро у Франції та Г.-Е. Лессінг у Німеччині. Драма відображала реальні конфлікти, сюжети відбирались з матеріалу тогочасної дійсності, відкидалися такі канони класицистичної трагедії, як правило трьох едістей, строга композиція, високий стиль. Програмним героєм виступав благородний і чесний міщанин (людина незнатного походження), який протиставлявся свавільному й неорядному дворянину та ін. У рамках сентименталізму в Німеччині у 70-х роках набуває розвитку рух "Буря та натиск" (Sturm und Drang), в якому міщанська драма трансформується у "штюрмерську". "Штюрмерська драма", зображуючи реальні соціальні конфлікти, виходить за рамки вузьких сімейно-побутових проблем, зачіпає також питання політичного життя, сповнена гнівного протесту проти беззаконня феодального суспільства. Герой, неординарна особистість, індивідуаліст, конфліктує з несправедливим світом, але переважно гине в нерівній боротьбі. Взірцями "штюрмерської драми" є "Розбійники", "Підступність і кохання" Ф. Шіллера, "Гец фон Берліхінген" Й.-В. Гете та ін.

У XVIII ст. розвивається напрям "рококо" (від фр. слова "rocaille" – схожий на мушкет). Вважають, що рококо є трансформацією окремих рис бароко, але позбавлене філософської глибини й напруженості останнього. Йому властиві пишність, вишуканість форми, дотепна гра слів, декоративність та умовність пейзажів, галантність на межі з грайливістю, гедонізм тощо. Мистецтво рококо було аполітичним, перевагу віддавало любовним та еротичним сюжетам і для письменників Просвітництва воно могло стати

“етапом в емансипації чуттєвого” [3, 26]. У літературі рококо виявило себе в епіграмі, елегії, мадригалі (вірш про сільське життя, пісня пастухів), казково-фантастичній поемі. Елементи рококо притаманні творам Вольтера, Д. Дідро, П. Бомарше, Х. Віланда, ранній поезії Й.-В. Гете.

Самобутнім явищем у XVIII ст. виступає “веймарський класицизм” – напрям, який набув розвитку у Німеччині у 80–90-і роки і представлений творчістю Ф. Шіллера та Й.-В. Гете. Розчарувавшись у бунтарстві шпюрмерського періоду, митці вбачали ідеал гармонійного суспільства у мистецтві та красі – лише краса (а не бунт), на їх думку, могла врятувати людство (передусім німців) від вульгарної дійсності. Еталоном довершеності для них було давньогрецьке мистецтво, проте веймарські класики відкинули характерне для французьких класицистів наслідування готових зразків, натомість висунули ідею міфотворчості, тобто творення нового світу засобами мистецтва. Поетика та естетика напряму позначена більшою творчою свободою та розкутістю, відсутня категоричність у дотриманні норм та принципів, хоча категорія розуму залишалася домінуючою і визначальною. Герой не обов’язково представник дворянства, він не бунтівник, проте сильна і вольова людина, з незламним духом, знаходить шлях до розумного вирішення суспільних проблем. До яскравих взірців напряму відносять трагедії “Іфігенія в Тавриді” (1787), “Торквадо Тассо” (1790), епічну поему “Герман і Доротея” (1798), сцени з другої частини “Фауста” Гете, а також драми “Дон Карлос” (1787) і “Валленштейн” (1799) Ф. Шіллера.

Узагальнюючи огляд, необхідно підкреслити, що література Просвітництва, незважаючи на її різноманітність та неоднозначність, загалом спиралася на єдину концепцію людини й світу, в основі яких – природа й розум. Проте просвітниками не відкидаються категорично почуття та відчуття, вони визнаються важливим засобом збагачення людського досвіду. Але якщо у першій половині їм відводиться другорядна роль у стосунку до розуму (звідси – раціонально-логічне забарвлення літератури), то пізніше вони стають основою пізнання дійсності, що приводить до утворення нових художніх структур, часто кардинально відмінних від попередніх. Проте слід звернути увагу на те, що зміщення акцентів не суперечить просвітницькому розумінню категорії природного – основного естетичного та етичного критерію мистецтва епохи.

Література

1. Артамонов С. Д. Вольтер и его век. – М., 1977. – 220 с.
2. Елистратова А. А. Английский роман эпохи Просвещения. – М., 1966. – 469 с.
3. Елистратова А. А., Тураев С. В. Литература Западной Европы. Введение // История всемирной литературы: В 9 т. – М., 1988. – Т. 7. – 784 с.
4. Наливайко Д. С. Класицизм // Українська літературна енциклопедія: У 5 т. – К., 1990. – Т. 2. – 574 с.
5. Неустроев В. П. Немецкая литература эпохи Просвещения. – М., 1958. – 465 с.
6. Ніколенко О. М. Бароко. Класицизм. Просвітництво. Посібник для вчителя. – Харків, 2003. – 223 с.
7. Проблемы Просвещения в мировой литературе. Сборник статей. Ред. коллегия: С. В. Тураев и др. – М., 1970. – 348 с.
8. Соколянский М. Г. Западноевропейский роман эпохи Просвещения: Проблемы типологии. – Киев – Одесса, 1983. – 140 с.
9. Тураев С. В. Введение в западноевропейскую литературу XVIII в. – М., 1962. – 68 с.

10. Шалагінов Б. Б. Зарубіжна література: Від античності до початку XIX ст.: Іст.-естет. Нарис. – К., 2004. – 360 с.

11. Шалагінов Б. Б. Німецька література XVIII ст. // Вікно в світ. – 1999. – № 1 (4). – С. 22–89.

УДК 81'36:821.161.2

Джочка І.М.,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови
Інститут філології ПНУ ім. В. Стефаника

ФОРМА ОРУДНОГО ВІДМІНКА ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ СТУДЕНТА (На матеріалі творів Михайла Стельмаха)

Анотація

У статті досліджено форми орудного відмінка у творах Михайла Стельмаха як засіб збагачення словникового запасу студента. Охарактеризовано основні семантичні функції орудного відмінка, здійснено аналіз темпоральної функції на основі запропонованої схеми, яка служитиме зразком для вивчення інших значень орудного відмінка.

Ключові слова: словниковий запас студента, форми орудного відмінка, первинні й вторинні функції відмінка.

Summary

The article deals with forms of the instrumental case in the works of Mykhailo Stelmakh as means of enrichment of the student's vocabulary. Main semantic functions of the instrumental case are characterized; the tense's functions on the base of scheme are described. This scheme may serve as a model for learning other meanings of the instrumental case.

Key words: the student's vocabulary, forms of the instrumental case, primary and secondary functions of the case.

Лексичний запас мовця, багатство, образність, емоційність мовлення є одними з найвизначальніших ознак, що характеризують інтелектуальний розвиток, стан мовної культури, рівень здатності адекватно, точно й влучно відображати об'єктивну реальність, думки, емоції відповідно до комунікативної ситуації. “Цінність (об'єктивність) лексики як критерію мовлення, на думку І. Синиці, крім її кількісного складу, підвищується в міру збільшення точності й доречності вживання кожного слова, ознайомлення з найширшим діапазоном його значень і можливих сфер використання” [12, 36]. У зв'язку з цим багатство (різноманітність) мовлення повинно стати одним з невід'ємних компонентів мовної культури сучасного українця, а українського філолога – насамперед. Майбутні вчителі української словесності повинні бути взірцем не лише правильного, змістовного, точного й доречного мовлення. Лексичний запас сучасного студента-філолога повинен базуватися не тільки на основі словників різноманітного типу, оскільки лексикографічні праці, якими б точними і повними не були, все ж не охоплюють повністю мову народу, яка завжди у своєму розвитку випереджає словник. Доцільним у цьому ракурсі є ознайомлення студентів із мовним багатством,

самобутнім ідіостилем того чи іншого письменника, зокрема й Михайла Стельмаха, якого часто називають "поетом у прозі". У мовній практиці письменника наявні норми видозмінюються й створюються нові, ширші за своєю мовною природою, що активізують стилістичну диференціацію виразових засобів у загальноживаній літературній нормі [7, 1].

Форми орудного відмінка характеризуються в українській мові значним семантичним розгалуженням та широкими транспозиційними можливостями. Власне у своїх вторинних функціях, зокрема в адвербіальній сфері використання, орудний найбільшою мірою здатний виражати образність, емоційність, експресивну наснаженість висловлювання.

Опрацювання текстів Михайла Стельмаха з метою ознайомлення й засвоєння незвичних, нетипових слововживань форм орудного відмінка письменником сприятиме поповненню, збагаченню словникового запасу студентів-філологів, урізноманітненню й удосконаленню однієї з основних ознак мовлення – багатства (різноманітності).

Першим кроком у досягненні поставленої мети є ознайомлення студентів з теоретичними відомостями про первинні та вторинні семантичні функції орудного відмінка, огляд лінгвістичних розвідок про специфіку використання форм орудного відмінка. Як джерельну базу для виконання цього завдання пропонуємо використати праці І. Вихованця, О. Безпояско, М. Плющ, Й. Андерша, Т. Ніколашиної, Л. Прокопчук, Т. Розумик [1; 2, 11–81; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 11].

Первинною функцією орудного відмінка є функція знаряддя та засобу дії. Орудний знаряддя виступає при перехідних дієсловах та вказує на конкретний предмет, за допомогою якого реалізується певна дія, пор.: Та щось там *кужелем* кундосила, *лядою* вистукувала, а на лататті білила; Потім заторокотіла біля печі *рогачами*, *онишком*... Орудний знаряддя може сполучатися і з неперехідними дієсловами, називаючи назви частин тіла живих істот, пор.: Молода розгубилась, похнюпилась, жалісно *віями* закліпала, от-от мало кризь них сльози не процідить; Левко тільки лупнув *очима* на Юрка... тощо. "Орудний засобу позначає істоти, механізми і допоміжні предмети, за допомогою яких реалізують дію, і вживається при перехідних і неперехідних дієсловах дії" [6, 76], пор.: Це добре, – посвітлішав Варчук. – Тільки як я *кіньми* поспію за машиною?; Ті літа вже й *кіньми* не доженеш; – Не подобає мені пішки йти, а подобає *каляскою* їхати! – засміялася, штовхнула Юрка, з розгону скочила на лід і, піднявши носки вгору, поїхала на підковах; Коли *волами* ореш, помітив, і земля краще пахне...

До вторинних функцій орудного І. Вихованець відносить функції об'єкта і стану, зазначаючи, що такі форми поєднуються найчастіше з дієсловами керівництва, володіння (*керувати*, *командувати*, *завідувати*, *володіти* та ін.), з дієсловами стосунку до об'єкта (*дорожити*, *захоплюватися*, *пишатися*, *милюватися*, *цікавитися* і под.), з моторними дієсловами (*ворушити*, *хитати*, *кидати*, *розводити* та ін.), з дієсловами типу *харчуватися*, *заїдатися*, *захлинатися* та ін. [6, 76], пор.: – Оце і все, Сергію. Ще можу *чаркою* *почастувати*, випий на здоров'я; Звідки?.. А як ти гадаєш: хто в такий час може всім *військом* *керувати*?.. Отож бо і є. А коли трохи щось не вгадав – спишуть з мене після війни, скажуть, що на пользу ділу йшло воно. Чи як ти думаєш, комісар?; Ні, я *захищаюся* звичайнісінькою *людяністю*. Як комуніст, я переконаний, що в кожній порядної людини повинно боліти серце за людей. Ступач знову їддю і непримиренністю вдарив Данила...; – Чув? Я теж *цікавився філософією*, думаючи, що це наука гуманітарна!; Неспокій *ворухнувся* в душі

чоловіка, і не тому що згадав Мар'яна і Фросину, – з ними він по-людськи розійшовся, *частував* своєю *горілкою*, *куштував* і їхню ковбасу, – а тому, що вперше побачив льодок на живцем вирваному вікні.

Власне-відмінковою вторинною функцією виступає й орудний суб'єкта дії, пор.: Виплетене *птицею* на з'їдженому колесі, воно [гніздо] у вітри, поскрипуючи, намагалось *крутитись*...; Сани, обліпліні *дівторою*, повернули до шаристого містка... Близьким до нього за значенням виступає перехідний між суб'єктом та інструментальним значенням різновид орудного, який вказує на стихійного реалізатора дії (тільки назви неістот), пор.: До самої хати підходить чималий сад, і навіть тепер, на морозі, тут пахне *влежаними яблуками*...; В даліні *замитіло* жовтими *вогниками* село, *забрехали* собаки, присмрно повіяло *гіркуватим димом*; Перескочив через пліт, *вдарив* сніжкою у вікно і пішов до високого, *завіяного снігом* стогу сіна. До вторинних власне-відмінкових функцій належить й орудний просторовий, що поєднується з дієсловами руху і вказує шлях переміщення, пор.: Ге-ге-ге! – задоволено розсилав *гальявою* сміх, схожий на гусяче гелготання; Вона *пливе* глибоко *вибитою дорогою*, *повільна*, чорна, в далеких контурах людей і коней *вчувається* тяжка *понуристь*; *Греблею* *проїхали* сани....

Орудний безприйменниковий характеризується значним розмаїттям транспонованих функцій, зокрема атрибутивною, предикативною та обставинною, пор.: Тільки *звечоріє*, а він уже – *хвіст бубликом* – і чеше з лісу на наше *подвір'я*: *добрий вечір* вам...; Коли був *пярбуком*, не одна дівчина, *зітхаючи*, *прислухалась* до його чистого тенора; Не одне *молоде серце* *вразила* її *врода*, не один *човен* *вечорами* *прибивався* до тагарського броду, та ні в один не *поспішала* сісти Оксана.

Найбільше значенневих різновидів виявляє орудний в адвербіальних функціях. Власне на обставинних функціях зупинимося детальніше. Детальний і ґрунтовний аналіз однієї з обставинних функцій слугуватиме для студентів взірцем для семантико-граматичного аналізу інших власне-відмінкових та транспонованих функцій орудного безприйменникового. Пропонуємо таку схему аналізу: 1) визначення семантичних груп іменників, ужитих у певній функції (бажано з переліком усіх виявлених прикладів, хоча б у мінімальному контексті); 2) встановлення граматичних ознак (форми однини чи множини); 3) дослідження семантики означуваних лексем, визначення їх частини мовної належності; 4) аналіз наявності / відсутності означальних компонентів аналізованих форм.

Виокремлюють такі вторинні обставинні значення орудного безприйменникового: 1) способу дії (сукупності, порівняння тощо), 2) часу.

Стосовно часових значень, то форма орудного "може виражати три значення часу, називаючи а) час, в один із моментів якого відбувається дія (*приходити нічною добою*, *працювати останнім часом*); б) нерегулярну повторюваність часу, в один із моментів якого відбувається дія (*читати вечорами*, *бігати осінніми ранками*); в) нерегулярну повторюваність часу, протягом якого відбувається дія (*просиджувати місяцями*, *писати цілими днями*)" [3, 80]. Значимо, що порівняно невелика група іменників у формі орудного безприйменникового здатна вживатися в часовій обставинній функції. До них належать назви пір року (*зима*, *весна*), частини доби (*світанок*, *ранок*, *день*, *смеркання*, *присмерк*, *смерк*, *вечір*, *ніч*) та назви інших часових відрізків (*доба*, *тиждень*, *місяць*, *рік*, *століття*, *тисячоліття*). Дуже рідко здатні виступати у формі орудного з часовим значенням назви днів тижня. З перелічених словоформ найчастотнішою виступає *вечорами*, уживані автором й

форми орудного *присмерком, ранком, місяцями*, адвербіалізовані форми *весною, зимою*. Усі ці форми репрезентують різні значення часу:

а) час, у один із моментів якого відбувається дія: Раннім *присмерком* дід Дунай добрався в прибузький присілок; *Весною* лелеки знову заклепочуть над прогнutoю, замшилою оселею і знову виведуть діток та й полетять до теплого краю; Незвична тиша дивує Терентія. Він м'яко ступає *присмерком* по своєму широкому, захаращеному всякою всячиною подвір'ї, зупиняється біля штабелів дверей і вікон, вирваних з хатин переселенців; – Погано стережете моє добро. Роз'їлися на спокійних харчах, влітку у фільки під кожним деревом грає, а *зимою* спите в сторожці; Чи ж вийде Уляна до цих тополь? Напевне, думає, що він жартує, як і тоді, коли вона *ранком* будить його;

б) нерегулярну повторюваність часу, в один із моментів якого відбувається дія, пор: Пахучою розтріпаною головою дівчина прикипає до намерзлого скла, і її погляд, перескочивши подвір'я, зупиняється на двох піднебесних тополях, між якими *вечорами* погойдуються місяць; – Порівняли: милу і леваду... – А сам згадав оті дві тополі, між якими *вечорами* так принадно сходить місяць і в саму душу сіє промінці й незвичайне хвилювання;

в) нерегулярну повторюваність часу, протягом якого відбувається дія, пор: – Біда. Я ж з панського чорнолісся *місяцями* не вилажу, товчусь по Синяві, як Марко у пеклі, то як мені таку покуту відбувати?

Однак форми орудного на позначення часових понять письменник вживає не часто. Багатством, різноманіттям та частотністю використання репрезентовані форми орудного з обставинним значенням способу дії (з різновидами сукупності, порівняння, оформлення, власне-означального тощо).

Широко представлені у творах Михайла Стельмаха форми орудного з порівняльним значенням. Як зауважує Т. Ніколашина, “адвербіалізованих форм іменників орудного відмінка з порівняльним значенням в українській літературній мові значно більше, ніж тих, що фіксуються в Словнику української мови” [8, 119]. Дослідниця зазначає, що одинадцятитомний Словник української мови фіксує 65 таких словоформ з порівняльно-уподібнювальним значенням, які подаються як один із лексико-семантичних варіантів іменника з позначкою “у знач. присл.”: *вихром, вихором, градом, гадюкою, горбом, горою, дашком, дугою, дугами, каменем, клубком, клубками, ключем, ключами, ланцюгом, ласочкою, млинком, рікою, ріками, свічкою, серпом, стрілою, трикутником, терасами, хмарою, чередою, черідкою, чотирикутником, ялинкою* тощо. Проаналізовані авторкою й іменники, які у Словнику української мови подаються з позначкою “у порівн.”: *бомбою, бубликом, бурєю, блискавкою, веселкою, вітром, вовком, вужем, громом, горошком, грудкою, драконом, зайченятком, звіром, звіриною, зливою, килимами, кізочкою, кішечкою, коромислом, лантухом, луною, мішком, метелицею, метеликом, обручем, озиром, пробкою, пружиною, птицею, реп'яхам, росою, росинкою, серезкою, смерчем, собакою, серпантинном, соколом соловейком, струмом, чайкою, хвилю, хортom* та ін. [8, 119].

Зазначимо, що значна кількість словоформ, наведених вище, вживана Михайлом Стельмахом у художніх творах, однак, володіючи власним мистецьким почерком і майстерністю, письменник виходить за межі усталених словоформ, використовуючи індивідуально-авторські порівняння, асоціативні зв'язки, пор: На окрайцях гарячих пелюстків першого соняшника *дівочою селянкою* голубіли відтягнуті краплини роси, а в ще не розквітлу середину рослини забрався джміль і спав, прикрившись складеними крильцями; Ішов

парубок, пісеньку співав і майже не бачив, як над гущавиною лісів місилися, здувалися грозові хмари і *темним тістом* спухали на розтріпаному небосхилі.

Проаналізуємо порівняльні словоформи, ужиті автором, зіставляючи їх з уже зафіксованими в тлумачному словнику. Так, з-поміж форм орудного відмінка з порівняльно-уподібнювальним значенням виокремлюють такі лексико-семантичні групи: 1) лексеми, що походять від іменників – назв тварин: *вовком, веверицею, собакою, зайченятком, вужем, змієм, джмелем, хортам, цуценям, звіром, метеликом, ласочкою, гадюченятами, гадючкою, черв'яками, їжаком* та ін.; 2) лексеми, які походять від іменників – орнітонімів: *птахами, жайворонком, канарейкою, соловейком, півником, чайкою, орлом, яструбом* та інші; 3) лексеми, що походять від іменників на позначення різних явищ природи, стихійних явищ тощо: *вітром, вихором, росою, градом, рікою, повинню, зливою, хмарою, тучою* та ін.; 4) лексеми, які походять від іменників – конкретних назв предметів, найчастіше тих, що пов'язані з трудовою діяльністю людини: *веретеном, колесом, листом, стовпчиком, коромислом, снопом, каменем, стрілою, клубком, трикутником, свічкою, серпом* та ін. [8, 120].

З-поміж іменників – назв тварин з порівняльним значенням письменник використовує такі лексеми: *птицею, птахом, цапом, слимаком, вовком, зайцем, в'юном, їжаками, джмелем* тощо, пор.: Тільки Чайчиха підбитою *птицею* впала на край саней...; Вона підбитим *птахом* падає на просіку, і Лісовський бачить, як обурюються очі старого; – Не скажи, пане, *цапом*, бо, гляди, *слимаком* поповзеш; Бач, притворяється, начеб вони нічого не знають. Глянув я *вовком* на їхні воленята і, як вогонь, чешу додому; І Юрій більш не женеться за нею: він догадується, що Зося вболіває за ним, а тому й не хоче тривожити її, бо й так чогось дивиться на нього сумним *зайцем*; – Було. Бачив в'юни і в печі, і під припічком у верейці, – з жалем промовив лакуза, шкодюючи, що таки вкрутився Левко, в'юном вислизнув від панської кари; На його плечах і досі *їжаками* ворухиться образа, а кожний усміх з чужого подвір'я бридливо прикипає до самого серця: напевне ж, досі всі дізналися про цю прокляту насмішку і лящать язиками, ніби на армарку; Крутиться, хурчить *джмелем* веретено і, мов тьмянний вогник, розкручує біля себе невеличку коловерть сірого світла.

З аналізованих слововживань бачимо, що тільки одна лексема *їжаками* вжита у формі множини, доміантними виступають форми однини. Стосовно залежних означальних слів, то більшість лексем вживаються без залежних прикметників, тільки форма *зайцем* поєднана з прикметником *сумний*, який семантично доповнює порівнювану ознаку “полохливий, тихий”. Поряд з словоформами *птицею, птахом* письменник використовує прикметник *підбитий*, що вказує на зламану, понівечену долю людини, пов'язану з втратою певних надій, сподівань. Цікавим стосовно аналізованого прикладу є зіставлення з часто використовуваними у мовленні ідіомами *вільний птах, ранній птах, стріляний птах, важливий птах*, що характеризують різні внутрішні якості людини. Звернемо увагу, що словосполучення *підбитим птахом* пояснює найчастіше дієслово *падати*, що свідчить про індивідуальні авторські уподобання у вживанні порівнювальних зворотів.

Порівняльні конструкції з орудним придієслівним є трикомпонентними: предмет порівняння – образ порівняння – основа порівняння. Оригінальними й незвичними, на наш погляд, виступають вжиті автором порівняльні синтагми, які за поданою схемою можна представити як: *образ – їжаками – ворухиться; веретено – джмелем – хурчить*.

За аналогією до проаналізованих форм орудного відмінка з темпоральним значенням та з порівняльно-уподібнювальним (на основі назв тварин) пропонуємо дослідити інші функції (окремі різновиди) орудного безприменникового. Об'єктом аналізу можуть стати словоформи у таких функціях орудного безприменникового: 1) знаряддя (засобу, матеріалу); 2) об'єкта; 3) предиката; 4) способу дії: порівняння (на основі назв – стихійних явищ, водних об'єктів; на основі назв конкретних предметів та ін.); сукупності: *сніпками, селянкою, пригорцею, юрбою, мурашиком* тощо; оформлення: *клубками, тінню, косяком, смугою, мостом, аркою* тощо; орудного власне-означального: *глянути мукою очей, обличчя ворухиться усміхом і тіннями* тощо та ін. Матеріалом дослідження можуть послужити й використовувані Михайлом Стельмахом абсолютно морфологізовані й закріплені в граматичній системі української мови прислівники *миттю, нишком, вистрибом, галопом, слідом, бігом, жузжом, підтюпцем, тихцем* та ін., утворені на базі орудного. Доречним при аналізі вказаних прислівників є й звернення до історії їх утворення та вживання.

Результатом студентських досліджень повинні стати підготовлені доповіді, які можуть бути представлені як на семінарських та практичних заняттях під час вивчення граматики, стилістики, культури мовлення, так і на спецсемінарах, факультативах, гуртках, присвячених суміжній проблематиці. Аналіз функціонування різних граматичних форм іменника, зокрема орудного безприменникового, який є одним з найбільш стилістично виразних у категорії відмінка іменника, на матеріалі творів художньої літератури сприятиме збагаченню лексичного запасу студентів, підвищенню образності, метафоричності їх мовлення.

Література

- Андерш Й. Ф. Особливості адвербіалізації іменників // *Мовознавство*. – 1990. – № 1. – С. 21–22.
- Безпояско О. К. Іменні граматичні категорії. – К.: Наук. думка, 1991. – 171 с.
- Вихованець І. Р. Ранньою весною, тихими вечорами, цілими годинами // *Рідне слово*. – К.: Наук. думка, 1974. – Вип. 8. – С. 80–83.
- Вихованець І. Р. Система відмінків української мови. – К.: Наук. думка, 1987. – 231 с.
- Вихованець І. Р. Транспозиція українських відмінкових форм // *Орға Slavica VIII*. – 1998. – № 4. – С. 21–26.
- Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови: Академічна грамика української мови. – К.: Пульсари, 2004. – 400 с.
- Л. Козловська. Ідіостильові трансформації народнопоетичних символів у прозових творах Михайла Стельмаха // studentbooks.com.ua/content/view/full/144/46/1/37/.
- Ніколашина Т. Порівняльно-уподібнювальні прислівники синтаксичного ступеня адвербіалізації у сучасній українській літературній мові // *Наукові записки*. – Випуск 31. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 118–120.
- Прокопчук Л. Треба порівняти? Згадаймо орудний відмінок // *Урок української*. – 2001. – № 1. – С. 21–22.
- Плющ М. Я. Форма орудного відмінка в словосполученнях типу ходором ходити // *Питання мовної культури*. – Вип. 4. – 1970. – С. 48–52.
- Розумик Т. Адвербіальність т. зв. орудного тавтологічного в українській мові // *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства (Збірник наукових праць)*. – Випуск 6: Збірник пам'яті Кирила Галаса. – Ужгород, 2002. – С. 320–326.
- Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4–8 класів. – К., 1974.
- Стельмах М. Хліб і сіль: Роман. – К.: Дніпро, 1987. – 635 с.

14. Стельмах М. П. Правда і кривда: (Марко Безсмертний): Роман. – К.: Дніпро, 1990. – 427 с.

15. Стельмах М. П. Чотири броди: Роман. – К.: Дніпро, 1995. – 592 с.

УДК 821.161.2

*Залеєська О. М.,
кандидат філологічних наук, асистент
кафедри української літератури
Інститут філології ПНУ ім. В. Стефаніка*

НОВІ ІМЕНА У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З ЛІТЕРАТУРИ (На матеріалі вивчення творчості Ростислава Єндика)

Анотація

У статті досліджується концептуальні засади художнього мислення Ростислава Єндика, аналізуються перенесені в художню площину проблеми філософсько-психологічного плану, особливий спосіб пізнання автором світоустрою.

Ключові слова: художнє мислення, національна ідентичність, літературний процес.

Summary

The main components of the artistic mode of thinking of R. Yendyk's are studied, philosophical and psychological problems are analyzed in the article, the special way of the world cognition by the author.

Key words: artistic mode of thinking, national identity, literary process.

Протягом останніх п'ятнадцяти років в українському літературознавстві відбувається процес відтворення повної і правдивої картини історичного та культурного минулого, об'єктивне дослідження життя і творчості письменників, імена яких було несправедливо вилучено з літературного процесу. Микола Жулинський, осмислюючи доробок українських емігрантів, зазначає: “Рідко яка еміграція змогла відродити на чужій землі нову гілку літературного процесу, живе відгалуження національної культури; українській це вдалося. Завдяки існуючим традиціям літературної творчості таких митців, як Юрій Клен, Юрій Дараган, Євген Маланюк, Леонід Мосендз, Олекса Стефанович, Оксана Лятуринська, Олена Теліга, Святослав Гординський, Теодосій Осьмачка, Михайло Орест, Іван Багряний, Юрій Косач та ін.” [5, 132]. Немає сумніву, що зьогоднішній літературознавець і читач зацікавлений у відкритті нових імен, зокрема Ростислава Єндика, інтерпретації його творчості, що відображає ментальну модель авторського “Я”. Але серед творів української літератури, які пропонує шкільна програма, цього письменника, на жаль, немає. Саме з цієї причини рекомендуємо вивчення творчості Ростислава Єндика на факультативах або на уроках з позакласного читання.

Як зазначає Микола Ільницький: “Вивчення літературної спадщини поетів, які творили на західноукраїнських землях та в еміграції в 20–30-ті роки, чому має передувати якнайповніша публікація їх творів, відновить передусім обірвану нитку безперервності літературного процесу, крім цього, воно утверджує ту істину, що кожна гілка української літератури є кроною спільного дерева нашої національної культури” [7, 170]. Поодинокі публікації показують,

що критики оцінювали творчість письменника поверхово, відмовлялись шукати серед його образів прояснення внутрішньої форми, закидали йому недбале ставлення до літературної мови, тоді як філософія митця – це прагнення відновити споконвічні онтологічні зв'язки, приховані у матерії мови, первісний плін мовного бачення світу. Гуцульська та лемківська говірки допомагають йому гостро відчутти естетичну семантику, образний потенціал слова і, творячи зовнішню структуру, якнайповніше сприйняти та відобразити рідний навколишній світ. Міркування Миколи Зерова щодо “місцевого колориту”, “верховинського прикрашеного стилю” творів Василя Стефаника та Марка Черемшини надаються і до пояснення Єндикового стилю: “Коли Стефаник в своїх оповіданнях користується діалектом, то це ніби для того, щоб зробити своє оповідання природнішим, щоб надати своєму персонажеві більше ґрунту і документальності. (...) Черемшина звертається до діалекту ради його самого (...), тому що знає цінність і вагу рідного і незвичайного слова, любить “майстерне гуцульське долото” і імпровізовані рядки гуцульських співанок – без коломийок не обходиться сливе ні одне його оповідання; він любить зупинятися на обрядових деталях гуцульського життя; він старанно підкреслює подробиці народних вірувань” [6, 483].

Народився митець 28 квітня 1906 року в с. Залуччі Коломийського р-ну, в сім'ї завуча школи. Разом зі своїм батьком, братами та сестрами він організовував культурне життя у своєму та й сусідніх селах. Після скасування бойкоту проти польських вузів Ростислав Єндик розпочав вивчення філософії й антропології у Львівському державному університеті. У 1930 р. здобув науковий ступінь доктора філософії. Працював у Єні, Лейпцігу, Берліні. Кракові, Відні. Після другої світової війни Ростислав Єндик повернувся в Мюнхен, де був запрошений на посаду професора Українського технічного університету, а згодом (1961 р.) був обраний ректором цього ж навчального закладу, в якому працював до кінця життя (1974 р.).

Талант Ростислава Єндика був багатограним. Так, у 30-х роках він розпочинає літературну діяльність. Новели, оповідання, вірші та есе були сповнені його власною динамікою життя. Друкувався він у різних літературних журналах, здебільшого у “Літературно-науковому віснику” за редакцією Дмитра Донцова. Окремими збірками вийшли “Проклін крові” (Оповідання, Львів, 1934 р.), поезії у прозі “Білі ночі” (Львів, 1936 р.), “Регіт Арідника” (Оповідання, 1937 р.), драми “Черник” (Львів, 1938 р.), “В кайданах раси” (новели, 1939 р.), “Зов землі” (Краків, 1940 р.), “В зударі з життям” (Краків, 1940 р.), “Титан” (Поєми, Німеччина, 1948 р.), “Бенкет” (Афоризми, Німеччина, 1951р.), “Тріолети” (Вірші, Німеччина, 1953р.), “Жага” (Новели, Мюнхен, 1957 р.). Ростислав Єндик є автором книги “Дмитро Донцов, ідеолог українського націоналізму” (1955 р.). Йому належать наукові праці “Антропологічні прикмети українського народу” (1934 р.), “Вступ до расової будови України” (1949 р.).

Ростислав Єндик свідомо став на службу потребам часу і своїм словом намагався пробудити національні почуття в українському суспільстві. Як і більшість українських письменників, Ростислав Єндик вступив у творче і громадське життя під могутнім впливом Григорія Сковороди, Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка, перейнявшись ідеєю служіння українському народові, якій віддав своє свідоме життя і нелегку працю на громадській, культурній та літературній нивах. Духовні цінності й ідеї цих митців становили серцевину його творів, окреслювали напрям мислення. Особливо цінною для Ростислава Єндика була творчість Івана Франка, якою той, за висловом

Миколи Жулинського, “формував національний тип і образ культури як духовної спільноти, домагаючись спадкоємної культурної творчості як запоруки індивідуальної свободи, а звідси – і культурного саморозвитку особи як активної сили історичного процесу. Тільки тоді людина може бути учасником і суб'єктом культурного процесу, коли її життя наповниться пориванням до духовної свободи, до духовного відродження” [4, 44]. Національна ідея осмислювалася й образно виражалася Ростиславом Єндиком також як проблема моральної свободи, як любов до свого народу і готовність до самопожертви в ім'я національних ідеалів.

Привертає увагу та послідовність, з якою письменник проповідує стійкість характеру, культ вольового начала, оту “державницьку літературу”, що її творили в еміграції Євген Маланюк, Леонід Мосендз, Олена Теліга, Олег Ольжич, Юрій Липа та багато інших письменників і літературних критиків. Причини зацікавлення Ростислава Єндика філософією українського націоналізму треба шукати в соціально-політичному середовищі Галичини після програних визвольних змагань у 1920 році. Боротьба за національну державність у Галичині не була марною, адже досвід галицьких українців мав величезний вплив на формування національної свідомості українського народу, ввійшов у його історичну пам'ять і став прикладом для наступних поколінь борців за національне визволення.

Лідія Стефановська, розглядаючи деякі аспекти літературного життя у Львові в 1930-х роках, зазначає, що осердя основних дебатів у галицькій культурі став “розгляд двох головних тем: світоглядної (“чи письменник повинен мати світогляд?”) і теми національного мистецтва (“у чому полягає український національний стиль?”)” [11, 99]. Ростислав Єндик був людиною з твердими політичними переконаннями, які знайшли втілення в образах і проблематиці його збірок. Герої його творів – це духовно багаті українці, озброєні фанатичною вірою у відродження нації, за яку готові вмерти. Тут варто наголосити на специфіці української еміграції, яка, акцентує Леонід Куценко, “мала національно-політичний характер”, адже “розбуджений визвольними змаганнями процес національного самопізнання в еміграції виокремлюється як потужна інтелектуальна течія, що реалізується одночасно у сфері політичної, історичної, філософської, літературно-мистецької думки” [8, 108]. Тільки у свободі, переконаний Ростислав Єндик, людина покликана змінювати саму себе, долати труднощі. А Україна повинна творити свою долю, покладаючись на власні сили, через нелегкі змагання, в ході яких українці ставатимуть національно свідомою, згуртованою нацією. Про це говорить один із персонажів оповідання “Любашне божевілля”: “Велика майбутність варта і найкращих суперечностей... Для мене в динамічному русі все добре, що тверде, гранчає і летить в потрібному напрямі, будівничі можуть відкинути і половину, але друга половина таки лишиться” [1, 58–59].

Можна з упевненістю говорити, що українське національно-культурне пробудження 1920-х років, яке віджило фаустівський дух та творчий життєвий активізм, стало одним із факторів динамічної волі, втілилось в урочистій енергії слова письменників того часу (Павло Тичина, Микола Хвильовий, Аркадій Любченко), потужно резонувало і в творчості письменників-емігрантів, зокрема Ростислава Єндика. Вольові інтонації, романтизація боротьби – стилеві ознаки прози письменника, який прагне пробудити народ до напруженої “борни великих пристрастей” (Дмитро Донцов). Ростислав Єндик вірить, що кожен з українців “носить у крові свою майбутність”, а їх може об'єднати „гострий

голос провідника, скувати незримим ланцюгом в один гранітний блок" [1, 63]. Для цього потрібна неабияка воля та бажання вистояти і жити, здавалося б, у безвихідних, гранично напружених ситуаціях.

Приміром, оповідання "Берега Картузька" складає опис психічних переживань в'язня, для якого тюремні стіни стали жорстокою школою життя. У принизливих умовах Добровольський зберігає власну гідність, активну свободу думки, розмірковує про сенс життя: "Життя? Що ж то за життя без повноти душі?!" [2, 46]. Напрошується типологічне зіставлення з героєм оповідання Григорія Косинки "Фавст". Прокіп Конюшина на стінах муравйовської в'язниці читає напис: "Ми загинули за волю свого народу... Земля українською кров'ю окроплена, діти цієї землі гниють по тюрмах слов'янських народів, бо самі вони – гній і труп... Люди без волі, без бажання навіть". Прокіп гордий, що ці слова звернені не до нього, бо він ніколи б не зрадив свій народ, як не міг би стати юдою і Добровольський, який, промовляючи душевну молитву без поруху уст, знає, що не втратить свою людську подобу і "не дістане душу битою спаршивілої собаки", бо це було б "пониження людського та Божого". Такі думки вливають у нього відроджуючу силу, віру в те, що зможе пережити "жахливу Березу": "Навіть найтвердіші закони є завжди тільки сіткою, в якій заплутуються мухи, але кризь яку джмелі пролітають. І я мушу стати таким джмелем! Я буду жити! Я переможу!" [2, 39]. Структурно оповідання "Берега Картузька" нагадує антропоцентричні романи Івана Багряного, в центрі яких сильна особистість – "найвища з усіх істот", що "стає на прох" з тоталітарною системою, бо залишається Людиною.

Ростислав Єндик проголошує віру в українську громадську людину, її незнищенну духовну біографію, надію на національне відродження. Безперечно, можна говорити про національну ідентичність творчості митця, використовуючи, зокрема, дефініцію Любомира Сеника: "Термін "національна ідентичність" стосовно літератури – це збереження найсуттєвіших національних ознак: мови, психології, мислення (свідомості), способу буття, звичаїв, релігії, осмислення сучасного і минулого в світлі національної ідеї, послідовне (або й стихійне) відстоювання політичних, культурно-духовних прав нації, державності як єдиної можливої форми нормального існування національної спільноти для її самоствердження, життєдіяльності й розвитку [9, 44]". Поєднання у творчості Ростислава Єндика реальних, соціально окреслених картин і образів, які підносяться до романтичної символіки, а також застосування народних вірувань та прикмет, дійсних спостережень передають прагнення митця до відновлення втраченої світової гармонії, глибшого осягнення сучасних проблем. Збірки творів Ростислава Єндика "Регіт Арідника", "Жага", "В ударі з життям" охоплюють різний час подій. Однак у всіх новелах письменник не оминає суворих реалій гуцульського краю, де горе і смерть, злидні й смуток панували у хатах, адже йдеться про час тяжкого лихоліття, коли на західноукраїнських землях владарювала Австро-Угорська монархія, потім Польша, а згодом верхівинці потрапили у вир Першої світової війни. Розуміння Ростиславом Єндиком людяності передається через заглиблення письменника у психологію українців як працюючих господарів, внутрішню красу гуцулів у єдності з землею, природою і космосом, глибoku емоційність, через повагу до традицій.

Саме мольфари (прообрази Мудрих Старців) є оберегами духовності, носіями національної ідеї. Необхідно наголосити на тому, що у творчості українських письменників (Михайло Коцюбинський, Ольга Кобилянська) дещо відмінне змальовання характерологічних ознак мольфарів, на відміну од давньої

народної... Натомість образ мольфара в українських митців доречно розглядати у світлі аналітичної психології, заснованої швейцарським психологом Карлом-Густавом Юнгом. Він розглядав процес психічного розвитку індивіда як асиміляцію свідомістю змісту особистого і колективного несвідомого. За Юнгом, центром психіки є архетип Самості (від грецького початковий образ, ідея), власне поняття самість вживається як архетип колективного несвідомого. Розвиток особистості у процесі її індивідуалізації йде від свідомості до особистого несвідомого, а від нього до колективного несвідомого, центром якого є самість. Карл-Густав Юнг зазначає, що в міфах, казках, сновидіннях символами Самості часто виступають мудрий дідусь, хрест, коло, квадрат та інші символи Цілісності. Будь-який архетип може мати чималу кількість символічних репрезентацій, які визначаються культурними й особистими факторами, водночас сама архетипова форма єдина й універсальна. Так, у світі існує безліч міфів про героя, історій, що розповідають про його пригоди. Проте суть поведінки "героя" завжди одна й та сама в усіх героїчних міфах. Самі терміни – жрець, мудрий старець, Бог мають універсальне значення в усіх культурах, хоча конкретний стиль чи втілення, в якому виражає себе той чи інший архетип, неминуче буде варіюватися в деталях у різних культурах і суспільних групах" [14, 243].

Мольфар (Мудрий Старець) у Ростислава Єндика вчить українців бути господарями власного життя на землі своїх прадідів, пропагує самозречення заради провідної мети – "шукати глибоких правд" і допомагати братам їх засвоїти. Знайшов і усвідомив цю правду для себе головний герой оповідання "Cuius regio – eius religio" Герман, який в останні хвилини життя намагається пояснити народові, хто то є народ: "Голото! Я – дух, я з тих, що прагнуть з тебе викувати людину; я з тих твоїх синів, що люблять до загину тебе на те, щоб ти росла, великою ставала, цвіла, та врешті, щоб ти звелась на весь свій могутній ріст, пустилася в танець, в рух" [1, 124].

Герої оповідань "Жага", "В ударі з життям" обирають свій шлях і постають перед болочим вибором, породженим межовими обставинами, але їхня цілеспрямована поведінка вражає величчю, великою офірністю ідеї, що дає силу протистояти злу. Це активні особистості, які сповідають власну мораль, бо для людини, на думку Ростислава Єндика, основні цінності душі лежать у ній самій (спасіння чи осуд), людина вміє і повинна їх виборювати. Зі сторінок "Реготу Арідника", "Звідки беруться мольфари" та "Камінна душа" підтекстово прочитується образ тих, хто боровся і гинув, та залишався гідним сином України.

У творах "Зов землі", "Грудка з порога" та інших прозаїк художньо розкриває витoki трагізму особистості у більшовицькій системі, власне іманентну конфліктність між штучним ідеологічним міфом тоталітаризму та природним національним міфом. Власне у такій душевній роздвоєності людина втрачає психологічно-духовне підґрунтя, свою життєву силу, адже деформується українська історія як втілення зв'язку поколінь та етичних норм (звісно, це не було цілковито новим в українській прозі ХХ століття, згадаймо, для прикладу, твори Миколи Хвильового, Юрія Яновського, Гната Михайличенка та інших). Приміром, розмова між колишнім чекістом і українським малярем в оповіданні "Цвинтарний упир" виразно зацентована: розкриває справжню суть більшовицької тоталітарної системи та її фанатичних прибічників. Колишній чекіст Богоявленський (до речі, вже прізвище доповнює зовнішню і внутрішню характеристику зображеної автором особи, має аксіологічний зміст: більшовики перебрали на себе роль "месії", намагаючись насильно "ощасливити" людство) сумує за тими часами – "щаслива

доба розбудови соціалізму під сонцем Сталіна в квітучій країні”, – коли міг знушатись над українцями, вбивати їх, не криючись: “Бо що мені колись? Пішов у підвал, попрацював кілька годин і ніхто там тебе не бачив, ні чув. Описля обмив руки і виходив собі на світ, як кожний праведний обиватель, зовсім не турбуючись, що станеться там з людським хламом” [2, 177]. Богоявленський нагадує дегенерата із “Я (Романтика)” Миколи Хвильового, бо для нього люди – “як худоба під заріз”, бо всі вони, як один, – контра: “Тисячі пройдуть і ніхто навіть не подумає, що тут лежить одна партія грубої буржуазії й українських націоналістів – найлютіших ворогів українського народу” [13, 188]. Семантично-значущим об’єктом в оповіданні стає цвинтар, який трансформується в масштабний символічно-алегоричний образ філософського звучання, уособлюючи реалії трагічного світу.

Письменник не тільки показує аморальність радянського тоталітарного світу, а й звертається до душевних станів української людини в добу національної, духовної та фізичної катастрофи, до ситуації апокаліптичного переживання історії, коли нівелювалися самі засади гуманності. Тому в багатьох творах Ростислав Єндик проєктує роздуми про справжнього господаря селянина не з рабською психологією, а з вольовим ставленням до дійсності) на все суспільне життя українства, яке повинно нести на собі відповідальність за родину, рід і землю, на якій живе. Оповідання “Мольфар” – не лише прояв громадянської небайдужості митця, а й наслідок психологічно вмотивованого творчого процесу, своєрідного духовно-емоційного стану. Стиль художнього мислення Ростислава Єндика, зорієнтований на відображення особливостей його концепції національного буття за нелюдських умов більшовизму, позначений філософською вдумливістю. Старий гуцул (мольфар) передбачає катастрофу життя гуцулів після втручання репресивної машини у їх долі, тому застерігає людей: “Ця зірка (...) – це неодмінна ознака, що земний сатана до пекельного та своїх послів уже післав. Отож один із них і загубив що пляшечку” [3, 54]. Проблема духовності, гуманізму, людяності розкривається через потужний символічний образ – вічності, адже “все проходить, лише ми, верховинці з передвіку, залишаємося в наших дітях і дітях дітей, хоч яка сатанинська сила не йшла проти нас” [3, 55]. Вічність проходить гудулам у кров і там “загарялася дивними почуттями. Цей вогонь запалював їх так, як і цілий гудульський рід, щоб вони ніколи не зрікалися боротьби, бо поразки ставали для них тільки відпочинком” [3, 57]. Мольфар просить гудулів жити в мирі, злагоді, і в цьому зверненні звучить заклик до всієї української нації: “Ой, та наша гудульська пітьма, що вона вже нам накоїла! А завжди зайде пречка за якусь дурничку, а з дурнички великим вогнем вибухне, аби тільки серед нас гризня колотилася, доки світ та сонце”, а ти “задуши в серці свою малу правду, аби велика розквітала” [3, 58].

Разом із тим Ростислав Єндик устами мольфара Олексія висловлює власну концепцію ідеальної людини, найголовнішим скарбом якої є любов до людей, висока духовність і порядність: “Найперше треба себе самого шанувати і не робити нічого такого, чого ти мусів би пізніше стидатися. А друге – людей любити, бо любов має таку дивну силу, що перемагає найлютіших ворогів” [2, 59]. Отой нерозривний зв’язок митця з національним корінням, що його обстоював Іван Франко, помітний в усьому доробку Ростислава Єндика: “Кожний чільний сучасний письменник – чи він слов’янин, чи німець, чи француз, чи скандинавець, – являється неначе дерево, що своїм корінням впирається якомога глибше і міцніше в свій рідний національний ґрунт, намагається ввісати в себе і переварити в собі якнайбільше його живих соків, а своїм пнем і короною поринає в інтернаціональній атмосфері ідейних інтересів, наукових, суспільних, етичних і моральних змагань.

Тільки той письменник може нині мати якусь значення, хто має і вміє цілий освічений людськості сказати якусь своє слово в тих великих питаннях, що ворушать її душею, та разом сказати те слово в такій формі, яка б найбільше відповідала його національній вдачі” [12, 29].

Прагнення охопити життя у його загальних формах, показати суть фактів, подій, характерів, процесів в об’єктивному типі образності і породжує тягу до відтворення, відображення реальної дійсності, до збереження її, очищення предметних, наочних форм від усякої суб’єктивності. Моделюючи дійсність, Ростислав Єндик не відвертається від її конкретних проявів, однак і не обмежується роллю реєстратора фактів, прагне пояснити життя і дати йому оцінку. І з цією метою певним чином узагальнює свої образи. Способом узагальнення в цьому випадку є вибір тих характерів і ситуацій, які найадекватніше відтворюють сутність явищ та найповніше розкривають сукупність суспільних відносин, не втрачаючи своєї чуттєвої конкретності, своєї неповторної індивідуальності.

Глибокий інтерес до дійсності, напруга внутрішніх зусиль, спрямованих на активне самоствердження, – така соціально-психологічна сутність характерів прози, що пройшла через серце автора. Темі, підняті й розроблені письменником, – різноманітні, події і ситуації – типово українські. Митець звертається до вічних і сучасних проблем: покоління і їх протистояння; вини, гріха-спокути, смерті; добра і зла тощо. Відтак у творчості Ростислава Єндика національна ідея представлена як усвідомлення інтелектуальною елітою майбутнього нації, виходячи з її історичного минулого, і як визначення типових, сталих рис духовної культури (моралі, релігії, мови, народної етики тощо), притаманних народам. Будемо сподіватися, що навіть часткова реабілітація текстів письменника дозволить по-справжньому оцінити його роль у політичному й мистецькому дискурсах минулого століття.

Л і т е р а т у р а

1. Є н д и к Р. В зударі з життям / Ростислав Єндик – Краків: Українське видавництво, 1940. – 179 с.
2. Є н д и к Р. Жага / Ростислав Єндик – Мюнхен, 1957 – 301 с.
3. Є н д и к Р. Рerit Арідника: Збірка оповідань / Ростислав Єндик – Львів: Винне гроно, 1937. – 264 с.
4. Ж у л и н с ь к и й М. Іван Франко: душа, дух, духовність, або що визначає суспільний поступ / Микола Жулинський. – Слово і Час. – 2007. – № 1. – С. 44–47.
5. Ж у л и н с ь к и й М. “І в серце врізалось слово” / Микола Жулинський // Українське слово. Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст.: У 3 кн. – К., 1994. – Кн. 3. – С. 132–133.
6. З е р о в М. Українське письменство / Микола Зеров. – К.: Основи, 2003. – С. 483.
7. І л ь н и ц ь к и й М. Поетичні школи в західноукраїнському літературному процесі 20–30-х років ХХ ст. / Микола Ільницький // ЗАПИСКИ НТШ, том ССХХІ, Праці філологічної секції. – Львів. – С. 170.
8. К у ц е н к о Л. Dominus Маланюк: тло і постать : монографія. – Вид. друге, доповнене / Леонід Куценко. – К.: Просвіта, 2002. – 368 с.
9. С е н и к Л. Національна ідентичність української літератури в умовах тоталітаризму: 30-ті роки і пізніше (проблема літературної опозиції) / Любомир Сенік // Літературознавство: Матеріали ІІІ конгресу Міжнародної асоціації українців. – К.: АТ “Обереги”, 1996. – С. 44.
10. Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст./ За ред. Марії Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – 832 с.

11. Стефановська Л. Антонич. Антиномії / Лідія Стефановська. – К.: Критика, 2006. – 312 с.
12. Франко І. Вибрані твори : У 3 т. – Дрогобич, 2004. – Т. 3. – С. 60–64.
13. Хвильовий М. Поезія. Оповідання. Новели. Повісті / Микола Хвильовий. – Твори: У 2-х т. – К.: Дніпро, 1990. – Т. 1. – 650 с.
14. Юнг К.-Г. Архетип і символ / Карл-Густав Юнг // – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.

УДК 378.882

Качак Т. Б.,
кандидат філологічних наук,
асистент кафедри філології та методики початкової освіти
Педагогічний інститут ПНУ ім. В. Стефаника

МЕТОДИКА АНАЛІЗУ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ЗАРУБІЖНА ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА»: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Аннотація

В статті «Методика аналізу художественних текстів у процесі вивчення курсу «Зарубіжна дитяча література»: проблеми і перспективи розвитку» описані особливості формування літературознавчої компетенції студентів-педагогів і пропонуються алгоритми комплексного аналізу поетичного, прозаїчного, драматичного текстів. Подані короткий методичкий коментарій щодо використання елементів образного, біографічного, компаративного, контекстуального і інших методів аналізу в процесі вивчення творів зарубіжних письменників.

Ключові слова: літературна компетентність; алгоритми аналізу поетичного, прозаїчного і драматичного текстів; біографічний, компаративний, контекстний методи аналізу.

Summary

The features of forming students-teachers' competence are presented in the article "Analysing Methods of Artistic Text in the Foreign Children's Literature "Studying Process": problems and development prospect" and they suggested the algorithms. A short methodical commentary is given for using figurative, biographic, comparative and contextual methods of analysing in the studying process in foreign authors' work.

Key words: literary competence; algorithms of poetic, prosaic, dramatic texts' complex analysis; biographic, comparative, contextual methods of analysing.

Необхідність підвищення рівня літературної компетентності студентів педагогічних факультетів зумовлює значний інтерес науковців, викладачів та методистів до проблеми аналізу художніх творів, шляхів і засобів опрацювання літературного матеріалу.

Метою статті є спроба окреслити основні проблеми, з якими зустрічаються викладачі й студенти педагогічних факультетів та інститутів під час вивчення дисциплін філологічного спрямування; детально розглянути один із аспектів формування літературної компетентності майбутніх педагогів – особливості аналізу художніх текстів; окреслити перспективи введення у практику сучасних методик опрацювання художнього та літературознавчого матеріалу.

Сучасні навчальні програми для студентів спеціальності «Початкове навчання» складені таким чином, що кількість годин, відведених на вивчення літератури надзвичайно мала. І якщо українську дитячу літературу вони вивчають у історичному та художньому аспектах більш детально, а на заняттях спецкурсу студенти мають змогу хоча б загально ознайомитися із сучасним українським літературним процесом, то твори зарубіжних письменників пропонуються для вивчення тільки у контексті «зарубіжної дитячої літератури». Цим можна пояснити відсутність належних знань із історії зарубіжної літератури, які стосуються як розвитку літературних напрямків та течій, так і творчості найвідоміших письменників різних країн світу. А звідси і безпорадність молодих спеціалістів при вивченні «Зарубіжної літератури» у 2–4 класі. А ця дисципліна передбачена варіативною частиною навчального плану і на сьогодні вивчається молодшими школярами у більшій половині шкіл. Це перша значна проблема, з якою зустрічається викладач зарубіжної дитячої літератури.

Друга проблема – недостатня сформованість теорії дитячої літератури як науки, що тягне за собою віднесення цієї дисципліни до педагогічних, а не філологічних дисциплін, а відтак, трактування її як додатку до «Методики вивчення української мови і читання». Безперечно, ці дисципліни тісно пов'язані, але вивчення дитячої літератури (чи то української, чи то зарубіжної) аж ніяк не може зводитися до огляду текстових компонентів «Читанок» та посібників для позакласного читання із супровідними коментарями: «яким чином ці тексти мають засвоювати діти».

Українська та зарубіжна дитяча література – дисципліни, які покликані:

- ознайомити студентів із історією становлення та розвитку літератури для дітей;

- теорією дитячої літератури як специфічної галузі літератури загалом; розвивати знання про творчість письменників, твори яких ввійшли до кола дитячого читання;

- формувати вміння глибоко осмислювати та всебічно аналізувати художні тексти із використанням літературознавчої бази понять, сучасних методів та підходів до тлумачення текстів, врахуванням літературно-критичних оцінок тощо.

Аналіз художніх текстів та активізація літературознавчих понять – два аспекти роботи у процесі формування літературознавчої, яка в свою чергу є частиною літературної компетентності студентів. Остання полягає у володінні комплексом літературних знань, умінь і навичок, які надають можливість не тільки фахово і професійно читати книжки, а й творчо мислити, порівнювати та узагальнювати, зіставляти та вловлювати асоціативні зв'язки, бути обізнаним з літературним контекстом і критичними реценціями, мати власну інтерпретаційну точку зору тощо.

Осмилення та опрацювання художніх текстів зарубіжних письменників займає центральне місце при вивченні зарубіжної дитячої літератури. Паралельно подаються:

- біографічні факти про письменника, які допомагають краще зрозуміти особливості художнього мислення, творчої манери і стилю автора і особливо актуальні при використанні біографічного методу прочитання художніх текстів;

- відомості про літературний процес та домінування тих чи інших літературних напрямків і стилів у епоху, в якій жив і творив письменник і які так чи інакше наклали свій відбиток на формування його художнього світогляду;

- тлумачення літературознавчих понять і термінів, що забезпечує високий науковий рівень аналітичних умінь;

- бібліографічна довідка, яка сприяє розширенню уявлень та знань студентів про творчість того чи іншого письменника, а також дає можливість типологічно зіставити різні художні тексти, ознайомитися з їх літературно-критичною рецепцією тощо.

Постає запитання: яким чином має здійснюватися аналіз художніх текстів, запропонованих для вивчення студентам? Зрозуміло, що методика опрацювання текстів зарубіжних авторів має свої особливості, пов'язані із тим, що ми маємо справу не з оригінальними текстами, а їх перекладами.

Проблемою методичних та теоретичних основ аналізу художнього твору займалося і займається багато науковців. Опираючись на праці О. Бандури [1], Н. Волошиної [5], Ю. Горідько, Г. Клочека [9], М. Крупи [11], Н. Копистянської [10], В. Марка [14-15], Л. Мірошніченко [16], А. Ситченка [20], Г. Токмань [21], К. Фролової [22] та В. Шуляра [23] спробуємо розробити алгоритми аналізу художніх текстів і накреслити перспективи їх використання на заняттях зарубіжної дитячої літератури.

Ще зі школи студенти мають уявлення про читання, сприймання (раціональне і чуттєве), засвоєння та осмислення художніх текстів: поетичних та прозових, різних за тематикою та природою. Як правило, у школі вони здійснювали традиційні послідовний, пообразний і проблемно-тематичний аналізи художнього твору (В. Неділько [17], Є. Пасічник [18]). Завдання вчителя полягало у формуванні умінь учнів цілісно сприймати та аналізувати твір (на цьому наголошували методисти В. Гіршман [6], А. Лісовський [12], Є. Пасічник, А. Ситченко). А. Ситченко зауважує, що "засвоєння літератури як виду мистецтва залежить насамперед від індивідуальної здатності сприймати художні узагальнення" [20, 24], відтворювати в уяві основні образні компоненти тексту, пояснювати їх зміст і значення, виявляти тенденційність зв'язків між емоційно-смысловими одиницями тексту, що забезпечує його цілісне сприйняття й можливі варіанти інтерпретації, приводить читачів до певних художніх узагальнень.

Знання студентів, набуті у процесі шкільного навчання, потрібно чітко систематизувати та суттєво доповнити.

Пропонуємо прочитані тексти аналізувати комплексно і системно (за Г. Клочеком) на таких змістово-формальних рівнях:

- тематико-проблематичному (експліцитний та імпліцитний змістові пласти);
- образному;
- структурно-композиційному;
- жанрово-стильовому;
- мовно-нараційному.

Враховуючи те, що аналізуються твори, написані для дітей, потрібно ввести й додаткову їх характеристику, яка полягає у вмінні студента визначити виховний та морально-дидактичний, пізнавальний аспект твору; вказати на його естетичну цінність, роль у становленні юної особистості, вплив на формування її світогляду та характеру; зауважити врахування автором вікових, психологічних та інших особливостей сприймання адресата твору.

Аналіз текстів зарубіжних авторів має свою специфіку, оскільки об'єктом виступає не текст оригінал, а текст-переклад, іноді текст-переказ чи переспів, текст-адаптація. В таких випадках здебільшого аналізується тільки зміст, частково – жанр, стиль, мова. Хоча з цього приводу цікаво висловився доктор філологічних наук І. В. Козлик: "...переклад – це специфічна форма інтерпретації, а художній твір, на відміну від художнього тексту, завжди реалізується тільки в інтерпретації і завдяки інтерпретації..." [4].

Для кращого засвоєння студентами художнього твору та розвитку аналітичних вмінь, формування інтерпретаційної свідомості, пропонуємо навчальні алгоритми аналізу поетичних, прозових та драматичних текстів. А. Ситченко, опираючись на праці М. Кларіна, підкреслює, що алгоритмізація навчання вважається головною ознакою його технологізації. Він вважає, що "художня специфіка літератури не суперечить логічним підходам до вивчення твору. Навпаки, недооцінювати інтелектуальний аспект літературного аналізу так само згубно, як і зважати лише на емоційно-чуттєвий вплив прочитаного на характер реципієнта" [20, 49].

Поетичний твір.

1 крок. Читання тексту (може супроводжуватися прослуховуванням якісного аудіозапису тексту; написанням партитури).

2 крок. Визначення тематики поезії.

3 крок. Аналіз образу ліричного героя та інших образів.

4 крок. Розгляд структурної побудови вірша (метричних, строфічних особливостей).

5 крок. Визначення жанру поетичного твору.

6 крок. Окреслення стилістичних особливостей.

7 крок. Аналіз мови вірша (фоніки, художніх засобів, стилістичних фігур тощо).

8 крок. Зіставлення (асоціювання):

- а) творів такої ж тематики;
- б) поетичних творів того ж автора;
- в) елементів художньої структури поетичних творів;
- г) творів також жанру.

9 крок. Емоційно-оцінна характеристика твору.

10 крок. Аналіз літературно-критичних рецепцій твору.

11 крок. Визначення морально-етичного, естетичного, виховного впливу твору на читача.

12 крок. Узагальнення.

Прозовий твір.

1 крок. Читання тексту (супроводжується використанням художньої зображувальної наочності: переглядом відео-, фото-, кінопродукції, яка стосується цього тексту).

2 крок. Визначення теми.

3 крок. Окреслення проблематичного кола тексту.

4 крок. Аналіз образу головного героя та інших образів.

5 крок. Пафос твору (емоційно-ціннісні орієнтації всього твору)

6 крок. Розгляд сюжетно-композиційної будови тексту (структура, система образів, система деталей).

7 крок. Визначення жанру.

8 крок. Окреслення стилістичних особливостей.

9 крок. Аналіз наративної природи тексту.

10 крок. Мовні особливості.

11 крок. Зіставлення (асоціювання):

- а) творів такої ж тематики;
- б) творів того ж автора;
- в) елементів художньої структури подібних творів;
- г) творів також жанру;
- д) твору та його екранізації.

- 12 крок. Емоційно-оцінна характеристика твору.
 13 крок. Аналіз літературно-критичних реценцій твору.
 14 крок. Відзначення морально-етичного, естетичного, виховного впливу твору на читача.

13 крок. Узагальнення.

Драматичний твір.

1 крок. Читання тексту (може супроводжуватися інсценуванням його фрагментів чи переглядом відео-, фотоматеріалів).

2 крок. Визначення теми.

3 крок. Аналіз головних і другорядних дійових осіб.

4 крок. Розгляд схеми розгортання дії (зав'язки, розвитку дії, кульмінаційного моменту, розв'язки).

5 крок. Робота над ремарками

6 крок. Аналіз структурної побудови драми.

7 крок. Визначення жанру.

8 крок. Аналіз мовного пласти драми.

9 крок. Зіставлення (асоціювання)

а) п'єс такої ж тематики;

б) п'єс того ж автора;

в) елементів художньої структури подібних творів;

г) творів також жанру.

10 крок. Емоційно-оцінна характеристика твору.

11 крок. Аналіз літературно-критичних реценцій твору.

12 крок. Відзначення морально-етичного, естетичного, виховного впливу твору на читача.

13 крок. Узагальнення.

Кожен з алгоритмів можна умовно поділити на три основні етапи реалізації, які пов'язані із

- сприйняттям художнього твору;
- осмисленням художнього твору;
- виходом за його межі.

Використання таких алгоритмів актуалізує проблему структурування художнього матеріалу, бо у студентів потрібно сформувати здатність до логічного розчленування тексту для більш детального його вивчення (Л. Мірошніченко), а також вказати на взаємозв'язки між структурними компонентами.

Проблемно-тематичний аналіз передбачає розгляд художнього твору під кутом зору моральних, естетичних, соціальних та інших проблем, які знайшли відображення у ньому (в подіях історичного часу, в композиції, в образній структурі, в усіх елементах твору) в межах певної тематики [19, 40]. Окремі проблеми можуть закладатися автором на підтекстовому, тобто імпліцитному, рівні. Щодо розгляду цього пласту художнього твору існують різні думки фахівців. Одні науковці виступають за необхідність проникнення у процесі читання й аналізу художнього твору в його підтекст і наполягають на якомога повнішому осмисленні авторської ідеї (М. Бахтін, Р. Інгарден, М. Наєнко, Ж.-П. Сартр, М. Храпченко), тоді як інші застерігають від ілюзії повного розуміння прочитаного, передбачають мимовільну або довільну недомовленість твору (В. Ізер, Р. Інгарден).

Особливої уваги пропоную приділяти образам головних героїв у прозових творах, аналізуючи їх за схемою:



Вивчення образної системи художнього твору сприяє виявленню ідейно-художньої концепції твору. Образ головного героя, образи другорядних персонажів, автора, оповідача чи розповідача розглядаються тільки у сукупності із темою, ідеєю, сюжетом, композицією твору, художніми засобами зображення і характеристики. З цього можна зробити висновок, що аналіз має носити цілісний характер, навіть, якщо його здійснювати покроково, тобто поетапно.

Аналізуючи образний рівень твору також потрібно врахувати, що письменник може відтворювати певні концептуально структуровані картини світу, які також подаються через образи природи, матеріального світу, часу, простору тощо. В контексті аналізу цього рівня зринають також такі поняття як "вічний образ", міфологічні, національні, біблійні, архетипні образи та образи-символи.

При проведенні аналізу художнього твору варто залучати елементи філологічного (робота з ключовими мовними одиницями), стилістичного, лінгвістичного ("пояснення доцільності вживання та змісту тропів та граматичних форм" та ін. [11]). Але при цьому слід врахувати, що перекладний художній текст "має найсуттєвіші "втрати" на фонетичному рівні, частково – на синтаксичному; на лексико-семантичному та семантико-стилістичному – "втрати" найменші" (за узагальненнями вивчення праць з теорії та методики перекладу про типи і рівні еквівалентності, види перекладацьких трансформацій та критерії точності Ю. Л. Горідько).

Найчастіше у процесі вивчення зарубіжної дитячої літератури, як правило, використовують порівняльний метод аналізу художнього твору. Такий підхід виправдовує себе при вивченні казок різних національностей, порівнюючи які, встановлюємо їх подібні і відмінні риси, зауважуємо міжлітературні зв'язки та взаємодію. Враховуються й взаємини внутрішньолітературного характеру, "позаяк без порівняльного висвітлення процесів і явищ національної літератури неможливе дослідження її історії" [3, 10]. Важливим є прослідковування впливу творчості одного письменника на іншого (наприклад, вплив Шарля Перро на розвиток літературної казки у творчості письменників XIX – XX століть).

Продуктивним є також синхронно-тематичне вивчення творів різних письменників, об'єднаних на основі акцентування певної історико-літературної або морально-естетичної проблеми (наприклад, проблема сирітського дитинства під час вивчення "Козетти" В. Гюго та "Расмуса-волоцюги" А.Лінгрен").

Суттєво підсилює інтерпретацію художнього твору його контекстне вивчення, яке передбачає виявлення та використання під час аналізу біографічного, літературознавчого, культурологічного, культурно-історичного контекстів.

Важливими при розгляді творів дитячої літератури є прийоми біографічного методу аналізу, які допомагають визначити наявність та характер впливу фактів біографії, життєвого досвіду на творчість письменника. Як ми знаємо, багато прозових творів про дітей написані на основі авторських спогадів із власного дитинства чи пов'язані із реальними подіями, які відбувались із автором, прототипами головних героїв, з якими спілкувався письменник тощо ("Аліса в Країні Чудес" Л. Керолла, "Маленький принц" А. де Сент-Екзюпері та інші). Щодо окремих текстів, то можна використовувати й прийоми творчо-генетичного методу аналізу художнього твору, який передбачає вивчення творчої історії літературного твору, руху від задуму до остаточного втілення. У такому ракурсі можна розглядати "Вінні Пух і всі, всі, всі..." Алана Мілна, "Аліса в Країні Чудес" Л. Керолла, "Пепі Довгопанчоха" А. Лінгрен, "Міст до Терабітії" К. Патерсон та ін.

Окремі фрагменти текстів доцільно коментувати через призму історико-літературних та теоретико-літературних відомостей, гобто, залучаючи літературознавчий контекст (наприклад, опрацьовуючи тему "Розвиток дитячого фольклору і жанру казки у творчості письменників-романтиків").

Культурологічний аналіз, який передбачає розгляд художнього твору у широкому контексті світової культури, доцільно залучати при дослідженні формування і розвитку конкретного жанру (наприклад, аналізуючи байки чи пригодницькі романи, науково-фантастичну прозу тощо) у дитячій літературі.

При вивченні творів сучасних зарубіжних письменників (наприклад, написаних у жанрі "фентезі" Д. Р. Р. Толкієна, Дж. Ролінг та ін.) варто звернутися до прийомів методу інтертекстуального аналізу твору. Зв'язки між творами (цитатні, ремінісцентні, алюзійні) допоможуть студентам краще відчитати художню своєрідність твору, окреслити стильову манеру автора певної літературної епохи.

Твори із домінуючим фантастичним началом цікаво аналізувати і з позицій хронотопного аналізу, тобто через відтворення у них художнього часу і художнього простору. Окремі з них позначені виразним топографічним хронотопом (як, наприклад, "Пригоди барона Мюнхаузена" Еріха Распе), інші – психологічним (як, наприклад, "Пригоди Тома Соєра" Марка Твена).

Елементи міфологічного методу аналізу (виявлення міфологічних образів, мотивів, ситуацій, сюжетів) здатні підсилити інтерпретацію казок народів світу.

На перших етапах роботи зі студентами найпродуктивнішим буде колективний аналіз творів, проведений викладачем зі студентами у вигляді бесіди чи здійснений студентами під керівництвом викладача. Пізніше доцільно впроваджувати групові та індивідуальні види аналітичної роботи з художніми текстами, зокрема, орієнтуватися на самостійну творчу діяльність студентів. Значну увагу слід приділити не лише аналізу, а й оцінці прочитаного і процесу її емоційно-логічного доведення.

Актуальними на заняттях із зарубіжної дитячої літератури при проведенні аналізу художніх текстів крім традиційних (перечитування тексту, відтворення подій сюжетного розвитку, робота над епізодами, аналіз заголовка тощо) будуть такі види роботи:

- асоціативний експеримент, що полягає у встановленні взаємозв'язків між об'єктами, предметами, явищами, поняттями та їх асоціативним еквівалентом з метою розширення меж аналізу та характеру можливих порівнянь;

- словесне малювання як методичний прийом вербального відтворення певної частини твору (епізоду або картини) з метою образної візуалізації експліцитних чи імпліцитних смислів. При цьому слід пам'ятати, що процес словесного малювання картини передбачає точне словесне відтворення частини авторського тексту, а процес словесного малювання ілюстрації дає можливість студенту проявити креативність мислення;

- акцентування;
- робота зі схематичною наочністю;
- інформаційні проекти (пошук студентами інформації (про художній твір, творчість того чи іншого автора) літературно-критичного плану, її обробка, узагальнення);

- розробка коментарів до творів чи окремих фрагментів, образів, явищ, понять (є різні типи коментарів: літературний, історичний, побутовий, біографічний тощо) та їх презентація на практичних заняттях;

- рецензування книг зарубіжних письменників для дітей;
- розробка режисерського коментаря (для драматичних творів);
- створення уявних декорацій (для драматичних творів);
- творчі вправи;
- цитування та інші.

Аналітична робота має базуватися на загальнодидактичних та принципах науковості, історизму, іманентності, компаративності, контекстного вивчення твору, країнознавства.

При виборі форм роботи слід враховувати рівень розуміння студентами тексту (рівень фрагментарного, загального, детального розуміння та рівень критичного осмислення не тільки змісту тексту в деталях, але й його підтексту, цілей, мотивів). Завдання викладача – поступово сформувати вміння студентів самостійно інтерпретувати зміст і значення всього художнього твору; встановлювати типологічні зв'язки між образами й творами різних письменників та інших видів мистецтва, помічати пізнавані факти в нових проявах дійсності; складати власні літературно-критичні висловлювання за мотивами прочитаного.

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що у процесі викладання курсу "Зарубіжна дитяча література" викладач стикається із рядом проблем різного характеру. Перспективним і актуальним у сьогоденній ситуації вважаємо впровадження комплексного, системного, цілісного аналізу художніх творів, запропонованих для вивчення студентами у процесі викладання дисципліни. Для підвищення літературознавчої компетенції студентів і для кращого розуміння та практичного оволодіння навичками аналітичної діяльності пропонуються алгоритми аналізу поетичного, прозового та драматичного тексту і методичний коментар щодо використання елементів біографічного, компаративного, контекстуального та інших методів аналізу. І якщо у даній розвідці більше уваги приділено саме аналізу прозових творів, то актуальним залишається питання вивчення поетичних та драматичних творів.

Література

1. Бандура О. Шкільний підручник з української літератури / Бандура О. – К.: Пед. думка, 2001. – 76 с.
2. Бахтін М. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках / М. Бахтін; [пер. Марії Зубрицької] // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. Марії Зубрицької. – 2-е вид., доп. – Львів: Літопис, 2001. – С. 416–421.

3. Будний В. Порівняльне літературознавство: Підручник / Будний В., М. Ільницький. – К.: Вид. дім “Киево-Могилянська академія”, 2008. – 430 с.
4. Відповіді І. В. Козлика на запитання круглого столу “Зарубіжна література: деякі проблеми й перспективи” [Електронний ресурс] // Зарубіжна література в школах України. – К., 2005. – № 1. – С. 3, 5, 6–7, 8. – Режим доступу до журналу: <http://www.kozlykigor.narod.ru>.
5. Волошина Н. Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання у процесі вивчення української літератури у середній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13. 00. 01; 13. 00. 02. / Н. Й. Волошина – К., 1995. – 72 с.
6. Гиршман М. М. Литературное произведение: Теория и практика анализа / Гиршман М. М. – М.: Высшая школа, 1991. – 160 с.
7. Ізер В. Процес читання, феноменологічне наближення / В. Ізер; [пер. Марії Зубрицької] // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. Марії Зубрицької. – 2-е вид., доп. – Львів: Літопис, 2001. – С. 349–366.
8. Інгарден Р. Про пізнання літературного твору (Фрагменти) / Р. Інгарден; [пер. Н. Римської] // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. Марії Зубрицької. – 2-е вид., доп. – Львів: Літопис, 2001. – С. 176–204.
9. Клочек Г. У світлі вічних критеріїв: Про систему критеріїв оцінки літературного твору / Григорій Дмитрович Клочек. – К., 1989.
10. Копистянська Н. Х. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства: [монографія] / Н. Х. Копистянська. – Львів: ПАІС, 2005. – 368 с.
11. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: посібник [для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів] / М. Крупа. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 432 с.
12. Лісовський А. Вивчення художнього твору в його літературно-естетичній цілісності / А. Лісовський // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 5. – С. 20–23.
13. Літературознавча енциклопедія: у 2-х томах. / [авт.-укладач. Ю. Ковалів]. – К.: ВЦ “Академія”, 2007.
14. Марко В. Основи аналізу літературного твору (Закінчення) / В. Марко // Дивослово. – 1998. – № 12. – С. 37–42.
15. Марко В. Основи аналізу літературного твору (Стаття перша) / В. Марко // Дивослово. – 1998. – № 10. – С. 38–41.
16. Мірошніченко Л. Ф., Мірошнікова Н. О. Шляхи аналізу художнього тексту: класифікація, стисла характеристика (У шкільній практиці. У сучасному літературознавстві) / Л. Ф. Мірошніченко, Н. О. Мірошнікова // Всесвітня література у середніх навчальних закладах України. – 2001. – № 5. – С. 15–17.
17. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури у середній школі / Неділько В. Я. – К.: Вища школа, 1978. – 248 с.
18. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. [для студ. вищих закладів освіти] / Пасічник Є. А. – К., Ленвіт. 2000. – 384 с.
19. Професія – вчитель літератури: Словник-довідник / [упор. Т. Чередник]. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 140 с.
20. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: [монографія] / Ситченко А. – К.: Ленвіт, 2004. – 304 с.
21. Токмань Г. Шкільний аналіз художнього твору / Г. Токмань // Дивослово. – 2001. – № 10. – С. 22–26.
22. Фролова К. П. Аналіз художнього твору. Деякі методи вивчення тексту художнього твору: Посіб. [для вчителів] / Фролова К. П. – К.: Рад. школа, 1975. – 175 с.

23. Шуляр В. Підготовка майбутнього вчителя літератури до конструкторсько-технологічної професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13. 00. 02 / Ін-т педагогіки АПН України / В. Шуляр. – К., 2004. – 21 с.

УДК 82.312.1

*Коришнова С. І.,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри світової літератури
Інститут філології ПНУ ім. В. Стефаника*

АНАЛІЗ АРХИТЕКТОНІКИ РАССКАЗА И. А. БУНИНА “БРАТЬЯ”

Анотація

У статті аналізується оповідання І. Бунина “Брати” з позиції архітектонічної цілісності його як естетичного об’єкта. Досліджуються зміст, ритм та роль автора як констатуючі елементи тексту, які є архітектонічними формами, що спричиняють єдність літературного твору як цілого.

Ключові слова: архітекtonіка, зміст, ритм, автор, художній об’єкт.

Summary

In the article the story “Brothers” by Ivan Bunin is analyzed from the angle of its architectonical cohesiveness as an aesthetic object. The contents, rhythm and the role of the author are analyzed as constitutive text elements which make up architectonical forms that cause the literary creation entity as a whole.

Key words: architectonics, contents, rhythm, author, imaginative object

Архитектонике, или структуре, или авторскому плану литературного произведения художники уделяли повышенное внимание даже тогда, когда сам термин ещё не употреблялся применительно к литературе. Русская формальная школа 1920-х годов терминологизировала это понятие, пришедшее из античности и употреблявшееся в сфере строительного искусства. Против сужения значения архитектоники и понимания её как составной части композиции выступил М. Бахтин. Архитектоника, по М. Бахтину, – это «форма эстетического бытия в его своеобразии» [1, 21], это «достижения, осуществлённости» форм душевной и телесной ценности эстетического человека [1, 20]. Архитектонические формы “не служат”, а “довлеют”, как выразился М. Бахтин. В свою очередь, как полагал исследователь, архитектоническое задание определяет выбор композиционной формы. Архитектонические элементы конституируют эстетический объект, как называет М. Бахтин художественное произведение. Необходимым конститутивным моментом эстетического объекта учёный называет *содержание*, которое он определяет как “действительность познания и этического поступка, входящую в своей опознанности и оценённости в эстетический объект и подвергающуюся здесь... художественному оформлению” [1, 32]. Содержанию коррелятивна художественная форма, вне этой корреляции не имеющая никакого смысла.

Форма, по мнению исследователя, тогда выполняет архитектоническую функцию, когда становится формой содержания, объединяя и организуя познавательные и эстетические ценности. Творцом формы выступает автор.

Автор-творец – ещё один конститутивный момент архитектоники эстетического объекта. Как выразился М. Бахтин, “форму я должен пережить, как моё активное ценностное отношение к содержанию... в форме и формой... я выражаю свою любовь, своё утверждение, приятие” [1, 58].

Назовём ещё один конститутивный фактор архитектоники эстетического объекта – его *ритм*, который, как полагает М. Бахтин, присутствует в каждом произведении. Под ритмом учёный подразумевал “порядок высказывания не предметного характера, порядок, возвращающий высказывающегося к самому себе, к своему действующему, порождающему единству” [1, 63].

Методология, предложенная М. Бахтиным, сохранила свою актуальность и представляется весьма плодотворной при анализе художественных текстов и классики, и литературы эпохи модерна, и постмодерна. В частности, рассказ И. Бунина “Братья”, отличающийся сложностью философско-эстетической концепции, подлежит оптимальной дешифровке, на наш взгляд, именно под углом исследования его как архитектонически сбалансированного эстетического объекта.

Содержание рассказа И. Бунина объемлет комплекс художественных идей, конфликтов, цементируется темой и пронизано интенцией. Последняя представляется настолько важной, что она закрепляется в названии произведения. Реализуется интенция посредством темы: путь человечества – путь деградации, которая охватила и цивилизованные народы, и народы, сохраняющие видимость первозданности.

Сюжет, раскрывающий тему, строится на “восточном” материале, который даёт максимальную возможность для художественного обобщения: бросающийся в глаза контраст между жизнью колонизаторов и колонизованных народов оказывается в итоге несущественным, так как это лишь разные пути деградации. У англичан – это богатое, сытое, но бессмысленное пребывание на чужой для них земле, климат которой и дорога к ней делает их больными и “полумёртвыми”. Их неуместность здесь подчеркнута присутствием большой, горевшей белизной “мраморной женщины, гордой, с двойным подбородком, в порфире и в короне, восседавшей на высоком мраморном пьедестале” – монументом королевы Виктории [2, 495]. В то же время реальные англичане выглядят здесь усталыми, со следами “морской качки на серых лицах”. Они приехали сюда ради “сладкого обмана жизни”, “спасаясь от собственной тупости и пустоты” [2, 506], как скажет герой-англичанин. Путь колонизации – это путь самообмана, по которому идут люди “железного века”, т.е. так называемые цивилизованные страны. Ибо это путь эгоизма: “Мы... возносим нашу Личность выше небес, – говорит англичанин, – мы хотим сосредоточить в ней весь мир, что бы там ни говорили о грядущем всемирном братстве и равенстве” [2, 507]. Итог этого пути предсказан в рассказанной англичанином буддийской легенде о вороне, погибшем от жадности.

Путь колонизованных автохтонов не менее печален. Однако мнение, что “Братья” вызваны страшной действительностью колониального Цейлона” [4, 98], на мой взгляд, сужает авторское задание этого глубокого философичного произведения. Конечно, антиколониальная позиция писателя не вызывает сомнения. Но его цель, как мне видится, более масштабная – созерцая эту действительность, осуществить такие эстетические обобщения, которые позволят проявиться интенции рассказа: люди по судьбе – братья. Но весь вопрос в том, какова их общая судьба? Ведь, строго говоря, И. Бунин создаёт не «страшную картину Цейлона», а, скорее, некую эстетизированную Аркадию, описание которой должно создать прежде всего архетипный образ некоего обобщённого рая:

“...яркими самоцветами переливаются толстогорлые камелеоны, мелькая и по гладким, и по кольчатым, как хобот слона, стволам деревьев, так много реет и замирает на солнце огромных пышных бабочек, и агатовым зерном кишат, текут горячие бурые холмики муравьёв... На песках, в райской нагоде, валяются кофейные тела черноволосях подростков. Много этих тел плещется со смехом, криком и в тёплой прозрачной воде каменистого прибрежья...” [2, 488, 486]. Даже смерть старого рикши не вносит дисгармонию в эту действительность: “Жизнь его угасла вместе с солнцем, закотившимся за сиреневой гладью великих водных пространств, уходящих к западу, в пурпур, пепел и золото великолепнейших в мире облаков...” [2, 488]. Гармонично и прекрасно всё, что находится в границах первозданного мира.

Уродлив только человек, ступивший на путь цивилизации: “...зачем им, лесным людям, прямым наследникам земли прародителей..., зачем им города, центы, рупии?” [2, 486]. Абсурдно иметь “бляху с номером” старику-сингалезу, живущему в лесной хижине, абсурдно надевать эту же бляху на “круглоу и тёплую” руку его сыну. Конфликт между колонизаторами и автохтонами достигает высшей точки не в картинах, рисующих, как англичанин пользуется рикшей в качестве средства передвижения (в конце концов, не случайно замечание, что лошади плохо переносят жару и не могут быть использованы для перевозок), а когда юноше открывается загадка исчезновения его невесты: девушку похитили или её продал отец для услуг англичанам. Цивилизация приобщает младенческие народы к разврату. Эта правда и убила юношу-рикшу.

Однако исследователи И. Бунина, как правило, ограничиваются только констатацией этой художественной идеи произведения: колонизация губительна для первобытных народов. На самом деле, текст рассказа живёт более сложной совокупностью идей. Ещё одна идея чрезвычайно важна в рассказе: человек не может не любить, но земная любовь – причина его скорби, забот и смерти. Приобщение к любви героев бунинского рассказа есть приобщение к стихии жизни, погружение в дисгармонию и отход от первозданной гармонии. Если человек “железного века”, идя по пути прогресса, фактически идёт по пути деградации, в чём сознался капитану русского корабля, отплывшего от Цейлона, англичанин, то человек, живущий непосредственной жизнью, подвержен другому обману. Он жаждет “возвечь жизнь от жизни”, забыв, что «все страдания этого мира, где каждый либо убийца, либо убиваемый, все скорби и жалобы его – от любви” [2, 489]. А “желание сыновей есть желание имущества, а желание имущества – желание благополучия” [2, 489]. Если цивилизованный мир уже прошёл этот путь (ибо колонизация других народов – это желание благополучия, доведённое до извращения), то сингалезы и им подобные лишь в начале этого пути. Поэтому англичанин и сингалез-рикша – братья, братья по пути и по несчастью. Чтобы читатель не уклонился от этой интенции и не воспринял слово “братья” в ироническом или, наоборот – в обречённо метафизическом смысле, Бунин и создаёт необычную композицию рассказа.

Нарратив о старом рикше и его сыне, встреча последнего с англичанином и их совместное пребывание в течение дня прерывается вставками из буддийских канонов, цитированием бесед Возвышенного с учениками. Эти тексты исполняют роль не ретардации, а морали-итога и организуют ритм всего рассказа, придавая ему единство, цементируя текст, указывая на взаимосвязь, взаимообусловленность всех частей содержания, возвращая текст к самому себе, к интенции рассказа. Характерно, что цитация Возвышенного сопровождает не

только наррацию о сингалезах, но и об англичанине. Последний сам цитирует Будду в конце рассказа, уже после гибели юноши-рикши.

Архитектоническое единство рассказа конституируется также присутствием автора. Автор строг по отношению к избираемому материалу: созданный им образ Цейлона – воплощение авторской концепции, строящейся на противопоставлении первозданной райской естественности и исполненного трагизма пути, который избрал для себя человек, отказавшись от рая. Хотя точнее будет сказать, что сингалезы – это ещё начало пути, а англичане – его предполагаемое завершение. В связи с этим очень уместен в своей символичности образ бездны, т.е. океана, “зыбкой хляби”, которая так пугает англичанина, потому что в любой момент может поглотить утлый, хотя и могучий, с точки зрения человека, корабль. Ибо “довременный хаос”, чернота – здесь, вокруг и лишь милостиво позволяет ещё жить человеку, опустошённому, заносчивому, гордящемуся своими техническими достижениями. Конец рассказа не просто трагичен: добровольная смерть рикши, бесцельное отплытие в никуда англичанина и рассказанная им легенда о погибшем от жадности вороне рождают ощущение эсхатологического взгляда писателя на будущее человечества.

Несомненно, прав Л. Долгополов, утверждая, что к “1910-м годам И. Бунин стал складываться как писатель трагического художественного мировосприятия” и таким остался до конца дней своих [3, 295]. Трагизм бунинского мышления выявил себя в рассказе “Братья” ещё и тем, что герои рассказа приобретают высокую степень обобщённости. Они лишены имён, автор не индивидуализирует их характеры, лишь наделяет внешней характеристикой: глаза англичанина глядели странно, “будто ничего не видя”, а голос был “деревянный”; о юноше-рикше сказано, что “и Шива позавидовал бы красоте его торса цвета тёмной корицы” [2, 489]. Их судьбы настолько типичны, что индивидуализация не имеет смысла. Автор в такой степени довлеет в рассказе, что герои лишены права голоса: отсутствуют диалоги и внутренние монологи, а голос Возвышенного воспринимается как продолжение голоса автора. Только в эпизоде автор неожиданно даёт возможность англичанину сделать заключение. Неожиданно потому, что герой в продолжение рассказа о нём казался тупым и бесчувственным колонизатором, в принципе не способным взглянуть на себя со стороны. И та беспощадная самооценка и приговор, который выносит англичанин человечеству, рассказав буддийскую легенду о вороне, лишь усиливают авторский трагизм, подтверждая худшие прогнозы о будущем человечества.

Таким образом, идя по пути анализа архитектурного задания текста, исследователь получает возможность открывать глубинные связи содержания и формы эстетического объекта и увидеть подлинное своеобразие его эстетического бытия.

Литература

1. Бахтин М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве // Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975;
2. Бунин И. Братья // Собр. соч. в 4-х тт., Т.2. – М., 1988;
3. Долгополов Л. На рубеже веков. – Л., 1985;
4. Смирнова Л. Иван Алексеевич Бунин: жизнь и творчество. – М., 1991.

Куркіна Д. С.,
аспірант кафедри всесвітньої літератури,
Луганський національний університет
ім. Тараса Шевченка

РОЛЬ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН ЯК СКЛАДОВОЇ СВІТОВОЇ

Анотація

Статтю присвячено визначенню актуальних проблем вивчення німецькомовної літератури в школі. На основі аналізу сучасних літературознавчих досліджень автор робить спробу окреслити важливі для викладання німецькомовної літератури в школі напрями аналізу творчості німецькомовних письменників.

Ключові слова: вивчення німецькомовної літератури як складової світової, формування літературознавчих умінь та навичок учнів, німецькомовні письменники, методика викладання зарубіжної літератури.

Summary

The article is devoted to the urgent problems of german literature teaching at school. On the basis of the contemporary literature-study researches the author makes an attempt to single out ways of analysis of the german-speaking writers' works important for german literature teaching at school.

Key words: studying of the german literature as a part of the world literature, formation of pupils' literature learning abilities and skills, german-speaking writers, methods of foreign literature teaching.

За умов реформації сучасної освіти загалом і шкільної освіти зокрема, її гуманізації та гуманітаризації, спрямованості на формування полікультурної особистості дедалі більшого значення набуває вивчення гуманітарних дисциплін, серед яких, безсумнівно, одне з головних місць належить зарубіжній літературі.

Велику частину творів, які ввійшли до програм із зарубіжної літератури, складають твори письменників німецькомовних країн. Поряд з російськими, французькими та англійськими авторами на вивчення життєвого й творчого шляху німецькомовних письменників відводиться найбільша кількість годин. Це зумовлює необхідність удосконалення вже існуючих і пошуку нових шляхів викладання німецькомовної літератури в школі, які б урахували останні досягнення наук, на яких базується сучасна методика, сприяли реалізації мети й вирішенню основних завдань літературної освіти школярів (зокрема, полікультурного розвитку учнів, формування вміння бачити єдність світового літературного процесу та його складових – національних літератур, аналізу творів німецькомовних письменників у єдності змісту та форми, уміння встановлювати зв'язки цих творів з іншими творами світової літератури на різних рівнях тощо).

Однею з найважливіших дисциплін, що виконують методологічні функції стосовно методики викладання літератури, є літературознавство. Так, відомий учений-методист Л. Мірошніченко визначає, що складовою частиною фахової підготовки вчителя є вивчення теоретико-літературного досвіду. Зокрема, словесник повинен бути обізнаним з розробленими в сучасному літературознавстві видами аналізу художнього твору, адже “саме вони і

становлять методологічну основу шкільного аналізу художнього твору" [6, 200]. Звернення до наукових праць літературознавчого характеру, наголошує Є. Пасічник, допомагає "усвідомити особливості художньої літератури, закономірності її розвитку" [10, 30]. Саме ця наукова галузь, на думку відомого українського вченого-методиста Н. Волошиної, спрямовує методику літератури, надає їй конкретний матеріал для вивчення. "Літературознавство, – наголошує дослідниця, говорячи про взаємозв'язок методики й філологічних наук, – даючи конкретний зміст шкільному курсу літератури, тим самим визначає специфічний зміст, структуру і характер методики літератури як науки" [9, 20]. Це зумовлює актуальність розгляду досліджень, присвячених вивченню творчості письменників світової літератури в цілому та німецькомовних письменників зокрема з метою визначення матеріалу, який працюватиме на підвищення ефективності уроку, сприятиме формуванню літературної компетенції учнів.

Проблеми вивчення життєвого й творчого шляху німецькомовних авторів приділяється увага в роботах багатьох учених-методистів (Є. Волощук, В. Гладишев, А. Градовський, Ж. Клименко, Л. Мірошніченко, К. Нартов, С. Тураєв, Б. Шалагінов та ін.). У дослідженнях цих учених розглянуто, зокрема, питання вивчення біографії німецькомовних письменників, розроблено різні шляхи аналізу їхніх творів. Однак бракує методичних досліджень узагальнювального характеру, у яких було б розглянуто актуальні для шкільної практики напрями вивчення німецькомовної літератури як складової світової, які склалися в сучасному літературознавстві.

Мета нашої статті – на основі аналізу сучасних літературознавчих досліджень окреслити актуальні для викладання німецькомовної літератури в школі напрями аналізу творчості німецькомовних письменників.

Аналіз наукових розвідок виявив, що проблемі вивчення літератури німецькомовних країн присвячено чимало літературознавчих досліджень. Над цим питанням працювали такі вчені, як А. Анікст, З. Кучер, І. Лімборський, Н. Мочернюк, І. Мурадханян, Р. Самарін, С. Соколовська, О. Тарарак, С. Тураєв, О. Чертенко, К. Шахова та ін. У їхніх працях установлено чинники, що визначають національну специфічність творів; чинники, які констатують спільність розвитку національних літератур; визначено періоди розвитку німецької літератури у взаємозв'язку зі світовою; досліджено окремі її напрями, жанри, рецепцію німецькомовних письменників у літературній критиці різних країн. Окремо необхідно відзначити вагомий внесок у дослідження німецькомовної літературної спадщини українських учених-літературознавців Є. Волощук, В. Жирмунського, Д. Затонського, Д. Наливайка, П. Рихла, Б. Шалагінова. Ґрунтовні праці цих учених, зокрема, присвячені вивченню творчості окремих німецькомовних письменників, які ввійшли до складу шкільних програм для загальноосвітньої та профільної школи: Й.-В. Гете, Ф. Кафки, Б. Брехта, Т. Манна, Г. Гессе, Е. М. Ремарка, Р. М. Рільке, М. Фріша, Ф. Дюрренматта та ін..

Останнім часом у методиці викладання зарубіжної літератури дедалі більшої уваги набуває питання взаємозв'язаного вивчення двох курсів – української й зарубіжної літератур. У зв'язку з такою тенденцією особливого значення для викладання німецькомовної літератури в школі набувають дослідження, присвячені порівняльному розгляду німецькомовної й української літератур. Питання, які перебувають у колі інтересів учених, стосуються особливостей рецепції німецькомовних письменників в Україні; порівняння кількох українськомовних перекладів; порівняння українських

перекладів з німецькомовним оригіналом; розкриття генетико-контактних зв'язків та типологічних відповідностей літературного напрямку у творчості письменників двох країн.

Так, у роботі "Типологічні відповідності українського та німецького натуралізму останньої третини XIX ст." М. Кебало розкриває, зокрема, генетико-контактні зв'язки та типологічні відповідності натуралізму діячів мистецтва слова німецької та української літератур. За визначенням дослідника, письменники-натуралісти цих країн мають спільний об'єкт натуралістичного дослідження – людину маси, "чия психологія поведінки стала визначальним фактором розвитку літератури XIX – початку XX ст." [3, 7]. Крім того, учений відокремлює спільні елементи, притаманні натуралізму І. Франка і німецьких письменників (принципи "послідовного натуралізму", типові для "маленьких людей" проблеми, "секундний стиль", ритм індивідуальності, образ посланця із зовнішнього світу). Звернення вчителя до вказаних елементів під час уроку допоможе учням побачити єдність розвитку рідної та німецькомовної літератур.

З огляду на той факт, що творчість німецькомовних майстрів слова вивчається в школі в межах курсу зарубіжної літератури, який є гармонійним поєднанням багатьох національних літератур (французької, англійської, американської, польської та ін.), важливої ролі набувають дослідження, що висвітлюють значення німецькомовних авторів для розвитку інших національних літератур.

Так, одним з найвідоміших німецьких письменників, до вивчення творчості якого звертаються в школі, є Й.-В. Гете. Серед питань, що необхідно розкрити в процесі висвітлення його життєвого й творчого шляху, важливе місце посідає питання впливу творчості видатного письменника на розвиток інших національних літератур, світового літературного процесу загалом. Зазначимо, що це, на перший погляд, нескладне завдання становить неабиякі труднощі: особистість Й.-В. Гете та його літературна діяльність мала й досі має такий масштаб, що важко знайти письменників, які б залишалися байдужими до його творчої спадщини. Тому в процесі добору матеріалу вчителю в нагоді стануть літературознавчі розвідки, присвячені рецепції Й.-В. Гете у світовому письменстві.

В. Жирмунський у книзі "Гете в російській літературі" (Л., 1982) звертається до впливу німецького письменника в Росії у XVIII та XIX столітті. Відомий учений аналізує російськомовні переклади творів письменника, наводить вірші російських авторів, присвячені героям творів Й.-В. Гете, характеризує рецепцію творчості письменника в російській критичній думці. Дослідник зазначає, що саме завдяки вивченню міжнародних літературних взаємодій можна розширити межі національної літератури, тим самим залучивши її до єдиного історико-літературного процесу (що є одним з найважливіших завдань сучасної шкільної літературної освіти): "Звичайно, – наголошує В. Жирмунський, – будь-який літературний твір через свою генезу належить національній літературі, історичній епосі, суспільному класу, який його створив. Але в процесі міжнародного літературного обміну... він стає діючим чинником інших літератур, відчуваючи при цьому більш-менш значну соціальну трансформацію в перекладах, наслідуваннях і творчих глумаченнях, він включається у розвиток цих літератур як явище суспільної ідеології, певною мірою рівноправне з продуктами національної творчості" [2, 14]. Так, створений німецьким письменником твір "Фауст", який, за висловом знаного українського вченого-літературознавця Б. Шалагінова, "...зібрав у єдиний фокус і відобразив у чудовому художньому синтезі всі різноманітні художньо-естетичні і морально-

філософські шукання і ідеї своєї доби” [16, 1], слід розглядати “... як наріжний камінь нової європейської культури” [там само, 30].

Цілісний аналіз художньо-естетичної й теоретичної рецепції Й.-В. Гете в російській літературі кінця XIX – початку XX ст. здійснюється в дослідженні українського вченого О. Тарарак “Рецепція Гете у російській літературі кінця XIX – початку XX століть” (Тернопіль, 2007). Літературознавець окреслює роль спадщини німецького письменника у становленні естетичної платформи російського символізму, визначає специфіку осмислення представниками російського символізму конкретних творів і образів Гете [13, 5].

Невід’ємною складовою літературної освіти учнів є знання основних етапів історико-літературного процесу, уміння розглядати художні твори в його контексті. Тому актуальності набувають праці, присвячені вивченню етапів розвитку світової й особливостей розвитку національних (зокрема, німецькомовної) літератур.

Так, під час характеристики Просвітництва й визначення специфічних рис, які набували літератури окремих країн цього періоду, учителю доцільно звернутися до дослідження відомого українського літературознавця І. Лімборського “Парадигматика західноєвропейського та українського Просвітництва: проблеми типології та національної ідентичності”. Констатуючи національно своєрідний характер указанного етапу в різних країнах Європи, І. Лімборський визначає чинники, які зумовлювали цю специфічність. Так, у Німеччині вона пояснювалася уповільненим розвитком країни на початку XVIII століття, яка була спустошена Тридцятилітньою війною. Тому, коли в інших найбільш розвинених країнах Європи бароко вже “стало історією” [5, 35], у Німеччині традиції бароко були ще досить відчутними. Окрім того, у дослідженні визначено найвищу точку розвитку просвітницької ідеології в Німеччині (яка, на думку І. Лімборського, пов’язана із творчістю І. Гердера, Й.-В. Гете, Ф. Шіллера, Г. Лессінга та припадає на другу половину століття); значення руху “Буря і натиск” у розвитку художньої свідомості німецького Просвітництва, характерну рису німецького Просвітництва цього часу (орієнтацію на руссоїстську парадигму французької літератури). Розкриття вчителем визначених особливостей сприятиме розумінню учнями специфіки розвитку німецькомовної літератури.

Маючи специфічні риси, німецькомовна література є, насамперед, невід’ємною складовою багатогранного явища – світової літератури. Вона органічно пов’язана з іншими національними літературами, постійно зазнає їхнього впливу й сама на них впливає. Тому можна спостерігати певний перебіг тем, проблем, ідей, напрямків, жанрів тощо в німецькомовній і світовій літературах. Аналізуючи твори різних національних літератур, учні вчать порівнювати, зіставляти, узагальнювати тощо. Деякі з можливих напрямків зіставлення літературних явищ учителю пропонують програми (розділ “Міжлітературні зв’язки”). Крім того, інформацію з цього питання вчитель може знайти в літературознавчих дослідженнях, присвячених аналізу міжлітературних зв’язків і взаємодій. Ученими-літературознавцями встановлюється єдність німецькомовної літератури із світовим літературним процесом на рівні образів, спільних явищ, тем тощо. Так, до найважливіших питань методики викладання літератури належить вивчення системи образів художнього твору, до якої належить і поняття “традиційних сюжетів та образів”. Одним з традиційних образів, що поєднує німецькомовну літературу з іншими національними літературами, є, наприклад, образ ангела. Вивченню поетичної

ангелології в художній концепції романтиків присвячена робота Г. Удяк “Поетична ангелологія та проблеми її інтерпретації (у європейській літературі доби романтизму)” [14]. Аналізуючи образ ангела в літературі європейського романтизму, дослідниця визначає спільні та відмінні риси в його трактуванні письменниками різних національних літератур (на прикладах лірики Т. Шевченка, М. Лермонтова, В. Блейка, Г. Гайне, І. Франка, В. Стефаника, О. Пушкіна, А. Ахматової, О. Блока, Б.-І. Антонича та ін.). Г. Удяк визначає творчість В. Блейка, Т. Шевченка, М. Лермонтова та Г. Гайне як чотири національні варіанти ангелології, кожен з яких має як специфічні для кожного письменника, так і загальні риси інтерпретації образу ангела. Так, наприклад, специфічним для поетичного світу Г. Гайне є художня орієнтація на релігійну традицію ангелології, яка відбувається в річищі романтичної іронії; міфологічну й релігійну парадигму світобачення Т. Шевченка репрезентують поетичні образи та символи, присутні в його художній системі. Специфіку романтичної ангелології М. Лермонтова, постійне звернення до якої можна пояснити, на думку дослідниці, самотністю поета, зумовлюють особливості розвитку російської культури початку XIX століття.

Певні труднощі викликає вивчення в школі творчості таких німецькомовних письменників-романтиків, як Новалис, Е. Т. А. Гофман. Актуальності набуває пошук шляху аналізу їхньої творчості, який би допоміг усвідомити учням самотність романтизму, побачити особливість і водночас спільність його розвитку в різних країнах. Вирішити цю проблему допоможе аналіз творів письменників-романтиків на основі запропонованих літературознавцями підходів: кризь призму спільного для багатьох національних літератур явища – сновидіння (творчість Новалиса, Е. Т. А. Гофмана) або теми психологічного двійництва особистості (творчість Е. Т. А. Гофмана).

Так, аналіз явища сновидіння у світовій літературі доби романтизму присвячена робота української дослідниці Н. Мочернюк “Сновидіння в поезії романтизму: часо-просторова специфіка” (Тернопіль, 2005) [7]. Об’єктом вивчення є твори європейських письменників-романтиків, зокрема, такі, що містять сновидіння: Новалиса, Е. Т. А. Гофмана, Г. Гайне, Г. фон Кляйста, Л. Тіка та ін. Розглядаються також твори Т. Шевченка, що є важливим для вчителя у зв’язку з тенденцією взаємозв’язаного вивчення літератур.

Однією з найважливіших тем світової літератури є тема психологічного двійництва особистості. У шкільному курсі зарубіжної літератури вона розкривається у творах таких письменників, як А. Камю, М. Пруст, Ф. Достоєвський та ін. Однак особливої уваги їй надається під час вивчення творчості письменників-романтиків (як-от: Е. Т. А. Гофман, М. Лермонтов, Дж. Г. Байрон та ін.). І. Мурадханян у дослідженні “Концепція психологічного двійництва особистості в літературі Заходу XVIII–XIX століть” (Дніпропетровськ, 2001) висловлює думку, що саме під пером німецького письменника Е. Т. А. Гофмана двійництво романтичного героя набуває максимальної різноманітності й глибини. “Гофман, – підкреслює І. Мурадханян, – підсилюючи й доводячи до повного розвою характерні для німецького романтизму фантастичні вмотивування, підводить читача до питання про плинність характеру, зміну особистості та можливість морально-світоглядного вибору людиною власного “я”. Цьому сприяє й послідовне “роздвоєння” персонажа, двійник якого “матеріалізується” в окрему істоту” [8, 6]. Таким чином, завдяки зіставленню розкриття в різних національних літературах характерної для світової літератури теми вчитель-словесник допоможе учням

побачити творчість німецькомовних письменників як органічну складову світового літературного процесу.

Вагомий блок літературознавчих розвідок становлять дослідження, присвячені аналізу творчості окремих німецькомовних письменників, які вивчаються в шкільному курсі зарубіжної літератури. Це, насамперед, роботи Є. Волощук "Духовно-естетичні тенденції німецькомовної модерністської літератури ХХ ст. у ліриці Р. М. Рільке, прозі Т. Манна, драматургії М. Фріша" (К., 2009), О. Чертенко "Особливості розвитку художньої системи Макса Фріша (на матеріалі прозових творів)" (К., 2005), З. Кучер "Особливості поемики та проблематика прози Ф. Дюрренматта" (Дніпропетровськ, 2003), П. Рихло "Творчість Пауля Целана як інтертекст" (Київ, 2006), С. Соколовської "Ефект очуження як теоретико-літературна категорія: генезис, поемика (на матеріалі творчості Б. Брехта)" (Донецьк, 2000). Аналіз цих досліджень показав, що автори не залишають поза увагою питання зв'язку письменників з глобальним простором світової культури, який здійснюється за допомогою визначення місця письменника у світовій літературі (З. Кучер), висвітлення наслідування письменником традицій інших авторів (О. Чертенко), прочитання творчості письменника з позиції інтертекстуальності й звернення до його перекладацької діяльності (П. Рихло), визначення традиційних і новаторських елементів автора (С. Соколовська), розгляд творчості в контексті модерністської літератури ХХ ст. (Є. Волощук).

Серед теоретичних питань, до яких учні звертаються в процесі вивчення шкільного курсу зарубіжної літератури, є поняття, пов'язані з творчістю німецького письменника-драматурга Б. Брехта: "епічний театр", "ефект очуження". Розкриття цих новаторських елементів творчості німецькомовного письменника, які стали важливим внеском у розвиток світової літератури загалом, буде більш ефективним і допоможе усвідомити єдність розвитку літературного й культурного процесів, якщо вчитель звернеться до існування ефекту очуження в різних видах мистецтва. З метою вирішення цієї проблеми вчителю доцільно звернутися до дослідження українського філолога С. Соколовської, яке присвячене аналізу ефекту очуження у творчості Б. Брехта, з'ясуванню генези цього ефекту, системному аналізу його поемики. Досліджуючи це явище, автор звертається до його прояву в різних галузях мистецтва – живопису, скульптури, музики й літератури. Вивчаючи генезу розвитку теорії ефекту очуження (яку автор пов'язує з іменами філософів-теоретиків Аристотеля, Н. Буало, Д. Дідро, Г.Е. Лессінга, Й.-В. Гете й українським письменником І. Франком), С. Соколовська доходить висновку, що ефект очуження Б. Брехта становить "цілий шар художньої культури" [12, 7] ХХ століття.

Таким чином, аналіз літературознавчих досліджень дозволяє виділити актуальні для викладання німецькомовної літератури як складової світової напрями вивчення творчості німецькомовних письменників у школі. Це такі:

- вивчення німецькомовної літератури в її зв'язку з українською, російською та іншими національними літературами (дослідження творчості німецькомовних письменників та її рецепції в Україні; характеристика художніх напрямів німецькомовної літератури, їхнє порівняння з відповідними напрямками в українській, російській та інших літературах);

- дослідження рецепції творчості німецькомовних письменників у світовій літературі;

- вивчення етапів розвитку німецькомовної літератури в межах світового літературного процесу;

- визначення перебігу тем, проблем, образів, жанрів, напрямів тощо у творах німецькомовних письменників і письменників світової літератури;

- дослідження новаторства німецькомовних письменників та його значення для розвитку світового літературного процесу.

Подальші перспективи розробки вказаної проблеми можуть бути спрямовані на визначення особливостей окремих національних літератур, творче надбання яких представлено в курсі "Зарубіжної літератури", розробки уроків з вивчення конкретних тем з урахуванням визначеної специфіки.

Література

1. Волощук Є. В. Духовно-естетичні тенденції німецькомовної модерністської літератури ХХ ст. у ліриці Р. М. Рільке, прозі Т. Манна, драматургії М. Фріша: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук: спец. 10.01.04 "Література зарубіжних країн" / Є. В. Волощук. – К., 2009. – 40 с.
2. Жирмунский В. М. Гете в русской литературе: Избранные труды / Виктор Максимович Жирмунский. – Л.: Наука, 1982. – 558 с.
3. Кебало М. С. Типологічні відомості українського та німецького натуралізму останньої третини ХІХ ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.05 "Порівняльне літературознавство" / М. С. Кебало. – Тернопіль, 2008. – 20 с.
4. Кучер З. І. Особливості поемики та проблематика прози Ф. Дюрренматта: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.04 "Література зарубіжних країн" / З. І. Кучер. – Д., 2003. – 18 с.
5. Лімборський І. В. Парадигматика західноєвропейського та українського Просвітництва: проблеми типології та національної ідентичності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук: спец. 10.01.05 "Порівняльне літературознавство"; 10.01.01 "Українська література" / І. В. Лімборський. – К., 2006. – 40 с.
6. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підручник / Леся Федорівна Мірошніченко. – К.: Вища шк., 2007. – 415 с.
7. Мочернюк Н. Д. Сновидіння в поезії романтизму: часо-просторова специфіка: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. філол. наук: 10.01.06 "Теорія літератури" / Н. Д. Мочернюк. – Тернопіль, 2005. – 20 с.
8. Мурадханян І. С. Концепція психологічного двійництва особистості в літературі Заходу ХVІІІ–ХІХ століть: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.04 "Література зарубіжних країн" / І. С. Мурадханян. – Д., 2002. – 20 с.
9. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
10. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти / Євген Андрійович Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
11. Рихло П. В. Творчість Пауля Целана як інтертекст: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук: спец. 10.01.04 "Література зарубіжних країн"; 10.01.05 "Порівняльне літературознавство" / П. В. Рихло. – К., 2006. – 36 с.
12. Соколовська С. Ф. Ефект очуження як теоретико-літературна категорія: генезис, поемика (на матеріалі творчості Б. Брехта): автореф. дис. на здобуття ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.06 "Теорія літератури" / С. Ф. Соколовська. – Донецьк, 2000. – 16 с.
13. Тарарак О. В. Рецепція Гете у російській літературі кінця ХІХ – початку ХХ століть: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.05 "Порівняльне літературознавство" / О. В. Тарарак. – Тернопіль, 2007. – 20 с.

14. У д я к Г. І. Поетична англелогія та проблеми її інтерпретації (у європейській літературі доби романтизму): автореф. дис. на здобуття ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.05 "Порівняльне літературознавство" / Г. І. Удяк. – Тернопіль, 2004. – 20 с.

15. Чертенко О. П. Особливості розвитку художньої системи Макса Фріша (на матеріалі прозових творів): автореф. дис. на здобуття ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.04 "Література зарубіжних країн" / О. П. Чертенко. – К., 2005. – 20 с.

16. Шалагінов Б. Б. "Фауст" Й. В. Гете і проблема духовної сутності людини в німецькій літературі на рубежі 18–19 ст.: автореф. на здобуття ступеня д-ра філол. наук: спец. 10.01.04 "Література зарубіжних країн" / Б. Б. Шалагінов. – К., 2003. – 36 с.

УДК 378.147:82

*Мартинець А. М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри світової літератури
Інститут філології ПНУ ім. В. Стефаника*

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ У ВИВЧЕННІ ТВОРІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація

У статті йдеться про спільні проблеми у викладанні літератури щодо системи "школа – ВНЗ". Найбільшою із них являється проблема наступності. Окрім того у статті піднято питання компетентнісної освіти учнів та студентів в рамках літературної освіти.

Ключові слова: наступність, літературна освіта, компетенція, компетентнісна освіта.

Summary

The article deals with the common problems of teaching literature in the system of school – higher school. Among the most important ones it is considered to be the problem of succession. Besides, it is investigated the question of competent education of both pupils and students.

Key words: succession, literary education, competence, competent education.

Не можна наполягати на новизні твердження, згідно якого головним чинником сталого розвитку цивілізації може бути лише зростання інтелектуального потенціалу кожної нації зокрема і людства в цілому. Пряму відповідальність за формування, а відтак збереження цього потенціалу на нашому ментальному рівні несе українська освіта, що переживає період реформ і реорганізацій, пошуку оптимальних методик та шляхів їхніх реалізацій на усіх щаблях її цілісної системи. Часто ряд нововведень, що чиняться не завжди мотивовано, приносять не покращення рівня освіти, а, певною мірою, навіть її погіршення. Саме такі факти підштовхують до необхідності проаналізувати сучасну ситуацію й виробити оптимальні можливості покращення освітнього процесу.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті наголошено, що суспільство без високого рівня освіти не має майбутнього.

Актуальність проблеми полягає також у тому, що нова ситуація в суспільстві диктує нові завдання, насамперед культурно-освітні.

У такому контексті однією із важливих складових всестороннього розвитку громадянина України є його літературний розвиток, завдяки якому формується духовність, інтелектуальність відповідно забезпечується інтеграція дитини-людини в суспільство, і відтак в – у єдиний світовий простір.

Підґрунтям, що забезпечує завдання, пов'язані з формування системної літературної освіти слугує формування в учнів(студентів) уявлень про єдність світового літературного, культурного й цивілізаційного процесу і, в той же час, усвідомлення сутності щодо самобутності національних особливостей його конкретних складових, неповторність внеску до світової скарбниці людства кожної національної літератури.

Проблема літературної освіти поліаспектна. У вузі і школі вона включає:

- осмислення проблем літературної культури, мислення і свідомості молоді;
- організаційні і методичні засади використання предметного літературного виховання;
- окремі аспекти літературної підготовки майбутніх вчителів;
- управлінські засади літературної освіти.

Забезпечити повномірний літературний розвиток можна лише за умови реалізації принципу системності та наступності на всіх ланках літературної освіти, який дозволив би унеможливити прогалини або нічим не мотивовані повтори в програмному забезпеченні і, відповідно, спростив роботу вчителя (викладача). Одним із головних завдань вивчення творів зарубіжної літератури як у школі так і вузі є формування широкої читачької компетенції учнів (студентів), яка базується на знаннях, вміннях пізнавального і творчого типу, навичках соціального характеру, світоглядних переконаннях тощо. Широкий спектр читачьких компетенцій спрямований на розвиток духовно-ціннісних орієнтацій та естетичних потреб молодих людей, виховання особистості, здатної поцінувати явища класичної й сучасної культури та відрізнити справжні мистецькі твори від низьковартісних їхніх підробок.

Дозволимо собі зауважити, що для конструювання мети і змісту освіти у формі стандартів, програм і підручників дуже важливим викликом сьогодення є розуміння всіма учасниками навчального процесу компетентності як "спроби специфічного укрупнення і конфігурації одиниць планових результатів навчального процесу" [2, 9]. В українському освітянському просторі компетенції найширше і найповніше реалізувалися у проекті Критеріїв оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти. За цим документом компетенція визначалася як "загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Отже, поняття компетентності не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості" [3, 9].

Тут таки зауважимо, що компетентнісна освіта, яка впроваджується як у сучасній школі так і у вищих навчальних закладах, зорієнтована перш за все на практичні результати учня (студента). Та не до кінця зрозуміле поняття "компетентність" викликало не тільки запитання, але навіть осуд серед вчителів та викладачів. Оскільки для викладачів вищої школи компетенція залишається у рамках того ж визначення, що і для школи, більше того, викладачі вищої школи послуговуються загальнодидактичним визначенням поняття, а вузькопрофільність дисциплін потребує окремих акцентів, у роботі педагогів виникає ряд проблем.

Якщо ключовими освітніми компетенціями є: ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові та компетенції особистісного самовдосконалення, то викладачеві-філологу важко визначити що саме із вище перерахованого варто враховувати, оцінюючи рівень досягнень студентів.

Недооцінка наступності як дидактичного принципу характеризує суттєві відносини між різними рівнями й етапами становлення системи у процесі здобування знань і вмінь, формування літературних мотивів і потреб. Розвиток професійних якостей, пізнавальних інтересів, навичок самоосвіти, здобутих учнями в загальноосвітній школі, вимагає їх реалізації у вищому освітянському закладі.

Серед сучасних досліджень, присвячених проблемам теоретичного осмислення методологічних аспектів наступності, особливо цінними є роботи О. Антонова, Е. Баллера, Л. Депенчук, М. Іовчук, С. Колесникова, З. Мукашева, І. Огородникова, В. Рубанова які розглядають наступність і як обов'язкову умову, і як принцип організації перетворюючої діяльності.

Аналіз різних проявів наступності в навчанні покладено в основу пошуку раціональних форм взаємодії таких ланок системи освіти як школа – ВНЗ.

Вивчення проблеми дає можливість констатувати, що в Україні накопичений певний досвід із організації наступності у навчанні учнів і студентів. Проте наукові розробки питань, що стосуються дидактичного змісту наступності та методів її реалізації, не досліджені на рівні виваженого комплексного підходу в системі "школа-ВНЗ".

Найчастіше наступність у викладанні літератури вищої та середньої шкіл аналізується як ланка діалектично взаємозв'язаних і взаємозумовлених різнохарактерних явищ. Їх багато і характер їх різний. Більше того можна виділити кілька площин таких протиріч. Зосередимо увагу на кількох з них.

Протиріччя суспільного характеру:

- між новими ціннісними орієнтирами школяра, які стихійно адаптуються до соціально-гуманітарних умов, що змінюються та консервативністю загальноосвітнього навчального закладу як державного інституту;

- між класичними загальнолюдськими принципами, закарбованими в художніх текстах та новими соціальними цінностями молодих людей, сформованими новими соціально-політичними умовами

Протиріччя дидактичного характеру:

- між змінюваним змістом предмету, нагальною потребою використовувати нові програми та недостатньою підготовленістю кадрів закладу до зазначеного виду діяльності;

- між необхідністю розробки та впровадження ефективних форм і методів навчання, що відповідають специфіці навчального предмету і традиційними педагогічними технологіями, що переважають у навчальних закладах;

- між необхідністю впровадження нових педагогічних технологій, які підвищують ефективність навчально-виховного процесу та слабкою матеріальною базою навчальних закладів не лише системи загальної середньої освіти, а й вищої;

- між актуальністю забезпечення наступності літературної освіти учнів та студентів і тим об'єктивно реальним станом, який склався у практиці цих соціальних інститутів.

Особлива роль відводиться останньому протиріччю, пов'язаному з проблемою наступності.

Наступність як соціальне явище означає зв'язок між різними етапами розвитку суспільства, його культури, науки і школи. Сутність наступності полягає в

тому, що при зміні цілого як системи зберігаються окремі його компоненти і способи організації, вона передбачає зв'язок минулого, теперішнього і майбутнього, поєднання нових форм організації і способів діяльності зі старими, заміну їх досконалішими, пошук нових методів. Як педагогічний принцип, наступність визначає тісний зв'язок деяких компонентів, змісту, форм, методів навчання на різних його етапах і дозволяє осмислити вивчений матеріал на більш високому рівні, закріпити здобуті знання новими, розкрити нові зв'язки, завдяки чому збільшується якість засвоєних знань, умінь і навичок.

Цей принцип передбачає готовність випускників школи до навчання у вищому навчальному закладі, здатність до системної розумової праці, що визначається інтелектуальним розвитком, засвоєння методів самоосвіти.

Найефективніше здійснюється наступність, якщо між вищим і загальноосвітнім навчальним закладом існують прямі зв'язки, які допомагають ліквідувати прогалини в змісті освіти та структурі навчального процесу.

Принцип наступності не буде реалізовуватися, якщо суб'єкти навчального процесу послідовно і системно не поповнюватимуть свій літературний ресурс знань. Кажучи про наступність у роботі з художнім текстом, зосередимо увагу на міркуваннях Максимюка С. П.: від простого – до складного, від нижчого – до вищого, від попереднього до наступного [4, 115]. Саме такий принцип спирається на психологічних особливостях сприйняття та засвоєння навчального матеріалу.

Намагання реорганізувати навчальний процес і підтягти його до рівня європейського приніс у вітчизняну освіту як плюси так і мінуси. Існує загальна думка про те, що Європейський Союз має певні стандарти освіти..., яких повинні дотримуватися всі країни-члени [5, 8]. Позитивним чинником такого "підтягування" є приєднання до Болонського процесу. До числа негативних відносно введення в навчальні плани студентів ряду дисциплін, які жодним чином не пов'язані з професійною підготовкою майбутніх фахівців. Так, до базових навчальних планів студентів-філологів багатьох, які формуються без єдиних стандартів для усіх закладів введено ряд предметів, які жодним чином не впливають на їхній рівень як літературної так і мовної підготовки. Серед них економіка, ОБЖД, екологія та інші. Разом з тим годин на вивчення профільюючих предметів залишилося вкрай мало.

Про наступність у навчальних планах школи та вузу казати важко. Якщо проаналізувати навчальні програми з літератури школи та вузу, то ми прийдемо до надзвичайно сумного результату. Дозволимо собі навести кілька прикладів із проведеного нами аналізу (див. таблицю).

Школа	ВУЗ
<i>Дефо 6 клас</i>	
4 години	1 година
<i>Шиллер 7клас+8 клас</i>	
5 один	1 година
<i>Гете 7клас+8 клас</i>	
5 один	1 година
<i>Свіфт 7 клас</i>	
4 години	2 години
<i>Сервантес</i>	
7 годин	2 години
<i>Ібсен</i>	
5 годин	2 години

Багато імен, творчість яких вивчається у курсі “Зарубіжна література” загальноосвітньої школи у вузі не вивчається. У кращому випадку про цілий ряд письменників згадується на оглядових лекціях. Серед цих письменників (Вільям Вордсворт, Лі Бо, Ду Фу, Рудакі, Омар Хайям, Джауфре, Рюдель, Бертран де Борн та ін.).

Навчання – це ключ до успіхів у майбутньому. Наведені приклади переконують у тому, що викладання літератури у школі та вузі пов’язане з багатьма проблемами, однією з яких є наступність. Компетентність вчителя (викладача) зарубіжної літератури полягає не лише в засвоєних окремих знаннях, але перш за все у системності літературних знань.

Література

1. Зарубіжна література. 5–12 кл. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Перун, 2005.

2. К л е п к о С. Ф. “Компетенізація освіти”: обмеження і перспективи / Постметодика. – № 1 (59). – 2005. – С. 9–19.

3. Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти (проект) / Директор школи. Газета для керівників шкіл. – К.: Шкільний світ, 2000. – №№ 39–40. – 126 с.

4. М а к с и м ю к С. П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.

5. С а л ь б е р х П. Розробка навчальних програм (curriculum) – деякі міжнародні тенденції / Постметодика. – № 1 (59). – 2005. – С. 2–9.

УДК 378.147:82

*Матвійшин В.Г.,
доктор філологічних наук,
професор кафедри світової літератури
Інститут філології ПНУ ім. В. Стефаника*

МІСЦЕ І РОЛЬ ВІТЧИЗНЯНОГО КРАСНОГО ПИСЬМЕНСТВА ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Анотація

У статті піднімаються актуальні проблеми викладання зарубіжної літератури у сучасній школі: підготовка кадрів, робота з перекладами та між літературними контактами, підготовка підручників.

Ключові слова: реформа освіти, вчитель, перекладна література, міжлітературні контакти.

Summary

In the paper it is analyzed the topical problems of teaching Foreign Literature at school, training personnel, the work with translations and literary communication, preparing of textbooks.

Key words: educational reform, teacher, translations, interliterary communication.

Впровадження у 1991 році в середніх навчальних закладах України спеціального предмету “Зарубіжна література” було позитивним кроком у справі виховання інтелектуально свідомої особистості, яка, за Т. Шевченком, повинна “чужому навчатися й свого не цуратися”. Відомо, що тільки в Україні “Зарубіжна

література” вивчається як окремий предмет, на відміну від наших близьких та далеких сусідів (Росія, Польща), де творчість зарубіжних письменників вивчається у контексті міжлітературних взаємин в інтегрованому курсі “Література”. Таким був підхід й у нас у недалекому минулому, коли обмежена кількість найбільш відомих інонаціональних творів вивчалися в середній школі тільки в курсі російської літератури, а отже тим самим підкреслювалося, що твори зарубіжних письменників потрібно читати й обговорювати тільки російською мовою. Про проведення на уроках будь-яких типологічних паралелей з українською літературою на той час не могло бути й мови.

Перші роки викладання цієї важливої дисципліни супроводжувалися чималими труднощами. Передусім негативно позначалася на навчальному процесі цілковита відсутність україномовних підручників та посібників з нововведеного предмету. Проте за досить короткий термін Міністерству освіти та науки України, обласним інститутам післядипломної освіти, центральним та регіональним видавництвам удалося підготувати й видати якісні україномовні підручники, посібники-хрестоматії для всіх класів середньої школи. Настав час забезпечити вчителів альтернативними підручниками, що відповідали б міжнародним стандартам за змістом та поліграфічним оформленням, з відповідними ілюстраціями, кольоровими портретами письменників, що виконані не менш знаними майстрами пензля. Це створить відповідні умови для того, щоб нововведена дисципліна відіграла належну їй роль у формуванні духовності високоосвіченого громадянина України.

Велику науково-методичну допомогу вчителям-зарубіжникам надають на сьогодні фахові журнали “Зарубіжна література в школах України”, “Всесвітня література в середніх навчальних закладах України”, газета “Зарубіжна література”, які кваліфіковано поєднують наукові історико-літературні матеріали з практикою викладання предмету та обміном педагогічним досвідом методистів-ентузістів. Вагомим внеском у справу підвищення ефективності викладання зарубіжної літератури є захист кандидатських та докторських дисертацій за спеціальностями 13.00.02 – теорія та методика навчання зарубіжної літератури, 10.01.05 – порівняльне літературознавство. Вельми корисними для вчителів є “Методичні рекомендації щодо вивчення зарубіжної літератури в загальноосвітніх навчальних закладах у 2007–2008 навчальному році”, підготовлені Валерієм Федоренко – головним спеціалістом департаменту загальної середньої та дошкільної освіти Міністерства освіти і науки України [3, 7–19].

Однак на сьогодні є низка проблем, яка чекає нагального вирішення. **Перша з них – підготовка кадрів**, тобто спеціально підготовлених учителів-фахівців зарубіжної літератури для різних типів середніх навчальних закладів України. З часу впровадження зарубіжної літератури як окремого предмету скоро минає двадцять років, однак досі практично жоден вищий навчальний заклад України не готує належним чином фахівців з цієї дисципліни. У вищій школі не оголошується набір студентів, які бажали б присвятити себе повністю викладанню зарубіжної літератури. Це єдиний предмет у шкільній практиці, для викладання якого системно не готуються спеціалісти. Складання державного іспиту із зарубіжної літератури на окремих факультетах ще не свідчить про високу спеціальну підготовку випускників, оскільки майбутній вчитель-зарубіжник повинен навчатися за окремою навчальною програмою з широким охопленням проблем світової літератури, повним комплексом теоретичних, науково-методичних дисциплін, спецкурсів з порівняльного літературознавства, літературного перекладознавства, поглибленого вивчення української

літератури, з якою вчитель повинен постійно проводити відповідні типологічні паралелі на різних тематичних, проблематичних та поетикальних рівнях. Зрештою, студенти повинні проходити відповідну педагогічну практику в різних класах середньої школи, що на сьогодні цілковито відсутнє. Отже, молодий вчитель змушений самостійно опановувати різні аспекти вивчення та викладання зарубіжної літератури в умовах, коли відсутні відповідні навчально-методичні матеріали. Ситуацію, до певної міри, рятують обласні інститути післядипломної освіти на короткотермінових семінарах, однак такий підхід є паліативним.

Відомо, що на факультетах іноземних мов домінують лінгвістичні дисципліни (тут вивчають три іноземні мови) й випускники віддають перевагу кар'єрі викладача-мовника, перекладача-референта тощо. Зарубіжну літературу як фах випускники філологічних спеціальностей обирають неохоче й переважно лише за умов необхідності довантаження до відповідної ставки. Тому на найближчу перспективу зарубіжну літературу й надалі викладатимуть випускники російських відділень філологічних факультетів, з тим, щоб не залишитися без роботи. Звідси й виникають проблеми з мовою викладання, знанням чи незнанням української мови та літератури. Таким чином, найближчим часом необхідно ставити перед Міністерством освіти і науки питання про відкриття при філологічних факультетах різного профілю (слов'янської, романо-германської філології) окремої спеціальності – вчитель зарубіжної літератури середньої школи. Якщо й надалі підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах буде здійснюватися тільки за рахунок обмеженого загальноосвітнього курсу в 290 аудиторних годин, то докорінних позитивних змін у цій царині найближчим часом годі й чекати. Як відомо, загальна кількість годин на вивчення зарубіжної літератури в одинадцятирічній школі складає 750 годин, тобто майже втричі більше. Майбутнє цієї важливої дисципліни буде залежати передусім від оперативного втручання у справу радикального поліпшення її кадрового забезпечення. Сподіваємося, що зацікавлених абітурієнтів у здобутті диплома вчителя зарубіжної літератури буде чимало.

Друга з цих проблем – мова викладання предмету в окремих україномовних навчальних закладах. У цьому плані в масштабах держави відсутні чіткі й принципові державницькі вимоги до мовного режиму. Так, якщо в Західному регіоні рішенням обласних департаментів народної освіти зарубіжна література, а отже й російська як складова, вивчається державною мовою, то в школах інших регіонів ставлення з боку окремих освітянських функціонерів до цієї принципово важливої справи є антидержавницьким, бо ж ігнорується державна мова і викладання цієї дисципліни часто ведеться російською мовою. Такий стан речей веде до виродження в учнів зневажливого ставлення до рідної мови, їх привчають сприймати українську мову як неprestижну, неперспективну. Окремі чиновники та вчителі на власний розсуд обґрунтовують свої дії тим, що нібито українських перекладів світових шедеврів обмаль і вони невисокої якості, що зовсім не відповідає дійсності. Загальновідомо, що на сьогодні практично всі передбачені програмою твори видані різними видавництвами в досконалих українських перекладах, здійснених висококваліфікованими перекладачами. Зрештою, це зовсім не означає, що ці твори не можна читати в перекладах на інші мови чи в оригіналі, однак обговорення на уроці повинно вестися, як це робиться в усіх країнах, у тому числі й в Росії, державною мовою. В україномовній школі потрібно дотримуватися відповідного мовного режиму, а не тлумачити його на свій упереджений розсуд. Учні повинні мати змогу прилучитися до скарбниці світової

культури рідною мовою, збагнути місце української мови і літератури у контексті історії розвитку літературного процесу від найдавніших часів й до сьогодення.

Третя проблема – вивчення перекладних творів та міжлітературних контактів, а також об'єктивне, незаідеологізоване висвітлення на типологічному рівні складних процесів розвитку різноманітних європейських ідейно-мистецьких течій та рухів: гуманізму, Відродження, бароко, Просвітництва, романтизму, реалізму, символізму, імпресіонізму, натуралізму, авангардизму та їх рецепція на українському культурному та літературному ґрунті.

Вивчення зарубіжної літератури в середніх школах України з будь-якою мовою викладання (українською, російською, румунською, угорською, болгарською, кримськотатарською тощо) повинно проводитися з чіткою настановою на максимальне використання в навчальному процесі українсько-зарубіжних літературних та культурних зв'язків. Адже учні згаданих шкіл, незалежно від мови викладання, є передусім громадянами України, що вимагає й відповідного шанобливого ставлення до мови, культури титульної нації.

Зарубіжна література – не просто предмет, а вікно у світ, на чому слушно наголошує український письменник Валерій Шевчук: «Не вірю в духовну силу того митця, який добре знає світову культуру, а свою зневажає, тобто не знає її, водночас не вірю й у потугу хуторянської літератури, яка живеться тільки власними соками, не виходить духовно на світові простори, адже пізнання свого народу і його культури неосвідомлено включає в себе пізнання й бачення цілого духовного всесвіту» [4, 183]. Тому міжлітературні взаємини у процесі вивчення курсу зарубіжної літератури повинні розглядатися на конкретному фактичному матеріалі, залучаючи приклади контактів митців світової словесності з корифеями української культури.

Висвітлення питань рецепції зарубіжної літератури в Україні, розвитку української літературної критики, перекладу впродовж століть дає змогу фахівцям з української та зарубіжних літератур показати, що й в умовах постійних гонінь, заборон та принижень українська література була спрямована на тісні взаємини з багатьма літературами світу. Майже всі українські письменники XIX – XX ст., володіючи багатьма іноземними мовами, брали якнайактивнішу участь у перекладацькій справі. Тим самим вони збагачували рідну літературу новими темами, сюжетами, образами, художніми засобами, новаторськими тенденціями, що сприяло її поступові широкою європейською дорогою. Саме активна перекладацька діяльність українських письменників допомагала українській літературі бути на відповідному стадійному рівні розвинутих національних літератур світу.

Творчий та перекладацький доробок класиків української літератури засвідчив, що від І. Котляревського майстри пера усвідомлювали, що українська культура повинна творчо використовувати все корисне та високоестетичне з інших культур. У цьому плані належить якнайчастіше звертатися до багатого перекладацького доробку Івана Франка, Лесі Українки, Пантелеймона Куліша, Павла Грабовського, Бориса Грінченка, Михайла Старицького, Василя Шурата, Володимира Самійленка, Миколи Терещенка, Максима Рильського, Миколи Зерова, Григорія Кочура, Бориса Тена, Миколи Лукаша, Валер'яна Підмогильного, Андрія Содомори та ін. Критична та перекладацька спадщина українських митців слова дає змогу розкрити не лише контактено-генетичні зв'язки української літератури з європейським літературним процесом, а й виявити типологічні моменти спільності та відмінності, що зумовлюють своєрідність та самобутність національної культури.

Четверта проблема – підготовка підручників для середньої та вищої школи для поглибленого вивчення зарубіжної (рідної) літератури у контексті світової культури на поетикальному та типологічному рівнях. Проте майже цілковита відсутність україномовних вузівських підручників, хрестоматій, антологій зі світової літератури створює чималі труднощі для викладачів вищої школи, студентів, що змушені ще й досі використовувати застарілі, заідеологізовані радянські російськомовні видання, де питання рецепції зарубіжних літератур в Україні, з об'єктивних причин, цілком обійдено. Взірцем підготовки університетського підручника є книга Дмитра Наливайка та Кіри Шахової “Зарубіжна література. Доба романтизму” (Київ, “Заповіт”, 1997), де проблема міжлітературних взаємин висвітлена якнайширше. На жаль, підручник вийшов обмеженим тиражем (5.000 примірників) й практично малодоступний для загалу, бо ж майже відсутній в бібліотеках. Удалою спробою підготовки шкільного підручника є колективна праця Мірошніченко Л. Ф., Ісаєвої О. О., Клименко Ж. В. – Зарубіжна література: Підручник для 6 кл. загальноосв. навч. закл. – [1], в якому досить систематично подано зв'язки з українською літературою через рубрику “Чи знаєте ви що...?”.

Оскільки українська література є частиною світового красного письменства, то й проблеми міжлітературних відносин належить висвітлювати як українським філологам, так і викладачам зарубіжної літератури. Тільки за умови інтеграції цих двох предметів можна говорити про певну концепцію зарубіжної літератури у системі національної школи. Адже жодна національна література не розвивалась ізольовано. Українська література вже на світанку свого розвитку підтримувала тісні контакти з передовою культурою слов'янських та західноєвропейських народів, свідомо прагнула до творчого сприйняття кращих здобутків інших народів, їх новаторських ідейно – естетичних пошуків. Незважаючи на численні заборони та перепони з боку поневолювачів української національної культури, українська література плідно розвивала свою систему у контексті світової духовності, зберігаючи водночас свою самобутність.

Українська література, що перебувала постійно у тісних міжнародних контактах з іншими літературами світу, брала активну участь у процесі взаємозбагачення та взаємодії національних культур. Тому паралельне викладання в середній та вищій школі України української та зарубіжної літератур вимагає якнайширшої інтеграції цих двох важливих дисциплін, що відіграють провідну роль у формуванні особистості в душі шани й поваги до національних та загальнолюдських цінностей. “Хибним було б вважати, слушно вважає Д. Наливайко, – що це проблеми лише “зарубіжників” – не меншою мірою стосуються вони й вивчення української літератури, тут, як і самих літературних взаєминах, повинен бути стрічний рух, взаємодія і взаємопідтримка” [2, 830].

Проблема міжлітературних взаємин має декілька аспектів її: 1) Україна, її історія, культура у творах зарубіжних авторів; 2) творче сприйняття українською літературою кращих надбань світової духовності; 3) рецепція українського письменства поза національними кордонами.

На заняттях необхідно якнайширше використовувати фактичні матеріали, що пов'язані з історією України, зокрема з темою козацтва (твори Проспера Меріме про Богдана Хмельницького, Запорозьку Січ), Вольтера (“Історія Карла XII”).

Сьогодні, коли українська культура та наука розвиваються в умовах самостійного статусу України, маємо змогу об'єктивно, а не тенденційно – кон'юнктурно пізнати свою національну ідентичність та визначити своє місце і

роль у розвитку та збагаченні світової духовної скарбниці. Однак йдеться не про вищування ремінісценцій з інших національних літератур у творах українських письменників, не про встановлення переважного впливу на українське письменство тих чи інших явищ зарубіжних літератур, а передусім про відтворення складного процесу взаємодії різних літературних систем у процесі розвитку української літератури.

Міжлітературні взаємини – важливий чинник у розумінні розвитку різних літератур світу, а тому університетський викладач та шкільний вчитель повинні творчо підходити до висвітлення питань взаємодії національних літератур, інтегруючи курси рідної та зарубіжної літератури.

У творах зарубіжних письменників вчитель-патріот при бажанні знайде численні типологічні паралелі, що їх можна спроектувати на суголосні з українською історією проблеми, надто коли йдеться про любов до батьківщини, самопожертву в її ім'я.

Упродовж десятиліть українська школа була позбавлена можливості об'єктивно висвітлювати історію України, діяльність її керівників та духовних мужів, розвивати національно-патріотичні почуття молодого покоління. Все, що в тій чи іншій мірі пов'язувалося з прагненням народу до самостійного розвитку своєї держави, ідеєю про окремішність української нації, самобутність її культури, вважалося крामольним, “буржуазно-націоналістичним”, а отже забороненим для популяризації чи навіть найменшої згадки.

І тільки у незалежній Україні впали столітні пута цензури та політичні утиски. На сьогодні маємо змогу повернутися до історичної правди, керуючись власними, а не чужими національними інтересами. Глибока інтеграція зарубіжної та української літератур дасть змогу плідно розвивати духовно-ціннісні орієнтації учнів та студентів, виробляти у них почуття гордості за рідну культуру як складової світової скарбниці.

Література

1. Мірошніченко Л. Ф., Ісаєва О. О., Клименко Ж. В. Зарубіжна література: Підручник для 6 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Вежа, 2001. – 448 с.
2. Наливайко Д. С. Компаративний аспект вивчення літератури у вищій та середній школі // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського державного лінгвістичного університету (ЛІНГВАПАКС-УШ). Філологія, педагогіка і психологія в антропоцентричних парадигмах. – К., 2000. – Випуск 3 В. – С. 830.
3. Федоренко Валерій. Методичні рекомендації щодо вивчення зарубіжної літератури в загальноосвітніх навчальних закладах у 2007/2008 навчальному році. – Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 7. – С. 7–19.

*Мацевко-Бекерська Л. В.,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри світової літератури
Львівський національний університет ім. Івана Франка*

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ТА ВИКЛАДАЧА СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ПРИНЦИПИ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ

Анотація

Сучасний стан суспільного розвитку висуває принципово нові вимоги до фахової підготовки викладача та вчителя світової літератури. Однією з них є підготовка кваліфікованого, креативного професіонала, здатного до прийняття адекватного рішення; формування високоадаптивної особистості. Характерні риси мікросередовища університету і школи зумовлюють формування комплексу специфічних методичних прийомів.

Ключові слова: викладач світової літератури, вчитель світової літератури, методична підготовка, академічна свобода, комунікативна парадигма, освітнє середовище.

Annotation

Contemporary state of the social development raises absolutely new demands for the professional training of the professor and the teacher of the World Literature. One of these demands is to train a well-qualified, creative professional who is capable of taking decisions due to a situation; of forming a personality who can quickly adapt his/herself. Peculiar features of the microenvironment of the university and the school cause the formatting of the complex of specific methodical techniques.

Key words: the professor of the World Literature, the teacher of the World Literature, methodical training, academic freedom, communicative paradigm, educational environment.

Сьогоднішній день постіндустріального, всебічно модернізованого суспільства є надзвичайно цікавим та перспективним для можливостей розвитку освіти і науки. Ті процеси, що визначають спосіб мислення сучасної людини, не лише адекватно оприявнюються, але й відбувається це в системі постійно змінюваної множини способів та форм пізнання. Три століття тому Ісаак Ньютон написав: "...самому собі я видавався тільки хлопчиком, що бавиться на морському березі, час від часу знаходячи то краще відшліфованого камінчика, то мушлю, гарнішу від інших, тим часом як величезний океан істини лежав переді мною геть незвіданий". З часів Ньютона світ збагатився численними відкриттями, окремі з яких свідчать про корисні перемоги людського розуму, деякі через вивільнення своєї руйнівної природи завдають прикрасі самому творцеві. Однак незмінною по суті залишається ключова теза про власне процес пізнання світу, і щоразу нове покоління незмінно опиняється на тому ж ньютонівському березі "океану істини".

Методична складова підготовки фахового філолога становить одну із достатньо важливих та дискусійних в нинішньому академічному дискурсі. Як справедливо зазначає М.Зубрицька, "академічна свобода вимагає тривалих традицій та культури її гідного пошанування. Оскільки принцип розвитку освіти надзвичайно простий: школа чи університет значно більше залежать від громадської атмосфери, в якій вони сукупно існують, ніж від атмосфери

педагогічної, що штучно утворюються в її стінах" [2, 21]. Тобто підготовка викладача та вчителя значно більше мають орієнтуватися на суспільні потреби та виклики, аніж на суто наукову перспективу реалізації дослідницького фахового потенціалу випускника філологічної спеціальності. Водночас слід зважати на важливі відмінності у принципових засадах підготовки викладача світової літератури для вищого та загальноосвітнього навчальних закладів.

На рівні офіційної державної політики ця проблема артикульована досить чітко. Наукове зацікавлення аспектами взаємин усіх складових освітньої комунікації знайшло своє втілення у дослідженнях І. Зязюна, Г. Ільїна, Б. Гершунського, Л. Орбан-Лембрик, М. Фуллана, Дж. Дьюї, М. Кайку, Д. Зербіно, М. Гріндера, І. Бежа, К. Роджерса, Т. Равчини, Б. Адріан, інших вчених і засвідчило багаторівневість та складну синтезованість питань взаємодії особистості й середовища. Важливі філософські, управлінські, технологічні аспекти вивчення інтелектуального простору. Одночасно слід зауважити помітну історичну тяглість філософського дискурсу від висловлених позицій В. Гумбольдта, Дж. Г. Ньюмена, К. Ясперса, Г. -Г. Гадамера, Ж. Дерріди до засторог для академічного світу в умовах глобалізації (М. Квек, М. Зубрицька, О. Сердюк, А. Гофрон, П. Лісовський).

Студент приходить до певного, обраного ним навчального закладу не лише для засвоєння прагматично визначеної суми знань, але передусім тому, що мікросередовище академічного освітнього закладу дає йому підстави долучитися до загальнолюдських цінностей, до століттями утоверджуваного гуманістичного спілкування й толерантності. Особливістю ж нинішнього навчального простору є інтегрування молодого людини у досить контроверсійний процес: одночасне реформування національної системи освіти на всіх її рівнях та активне прагнення приєднатися до європейських знань, зафіксоване у Спільній декларації зустрічі Міністрів освіти Європи (Болонській декларації) та цілеспрямовано впроваджуване усіма вітчизняними навчальними закладами, які не вважають за можливе залишатися на маргінесах науки та освіти. У контексті змін важливою видається модифікація функціональної парадигми, зокрема вищої освіти: "вона перестає бути лише засобом підготовки фахівців, а все більше – обов'язковим етапом у розвитку особистості, який, безумовно, працює на конкурентноспроможність спеціаліста та країни в цілому" [6, 7]. Тому одним із найбільш важливих елементів саме вищої освіти є створення максимально гармонійної для студента, максимально творчої для його наукового керівника системи навчальної та науково-пошукової діяльності.

Класика філософського дискурсу академічної освіти переконує, що "головне завдання вищих наукових закладів – поєднати у собі об'єктивну науку з суб'єктивною освітою, а ззовні – повну шкільну освіту з першими кроками самостійного навчання" [1, 23]. Своєрідність підготовки викладача літератури значною мірою зумовлена високим рівнем мотивації до навчання, до розвитку фахових здібностей, умінь та навичок. Вузькі рамки спеціальності в межах факультету забезпечують можливості для створення оптимальних умов не лише суто навчально-пізнавальної діяльності, але й особистісної комунікації, акумулювання взаємно здобутого інтелектуального та емоційного досвіду. Справді, "позаяк сам інтелектуальний чин людства врожаїть лише на ґрунті співпраці, для всіх стає очевидно загальна, первісна сила, проміння якої несуть вибрані. Щоправда, не тому, що один привносить те, чого бракує іншому, а тому, що успіх одного додає іншому завзяття" [1, 25].

Нинішнім суспільним викликам цілком відповідає ідея гармонізації університетського простору. Комунікативна парадигма сучасного світу

трансформується надзвичайно динамічно та поліваріантно, тому інтеграція особистості викладача літератури у фаховий континуум неминуче ускладнюється. Важливою видається саме морально-етична настанова, якій молода людина, ввійшовши до певного академічного кола, добровільно слугуватиме власною працею, особистим інтелектуально-творчим поступом. На думку К. Ясперса, “умова будь-якого процесу пізнання – наполеглива, невтомна праця, для якої характерні три особливості: 1) праця полягає в навчанні та вправлянні, у збільшенні власних знань та в опануванні методів; 2) щоб праця не перетворилася у позбавлену змісту нескінченність, щоб у ній був сенс та ідея, вона вимагає того, чого не можна досягти лише зусиллям доброї волі [...] Ідеї народжуються лише у людей, які постійно працюють. «Осяяння» приходять непередбачувано; 3) до старанної праці та ідей має долучатися притаманне науковцеві інтелектуальне сумління” [8, 116].

Методична підготовка викладача світової літератури мусить синтезувати глибинне теоретичне знання про літературу як систему, розуміння літератури як цілісного явища культури, мистецтва, психології, історії тощо, практичне уміння літературознавчого аналізу, а також комплекс психолого-педагогічних навичок. Здобуття філологічної освіти не є самодостатньою метою, кінцевим етапом формування певного знання. Власне специфіка формування викладацького мислення полягає у свідомому, осмисленому орієнтуванні студента на майбутнє застосування інтелектуально-емоційних здобутків у сфері міжособистісної комунікації. Перспективність та прогнозованість фахової підготовки становить принципову відмінність у процесі підготовки вчителя та викладача. Погоджуємося, що “слід розрізняти школу та Університет. Школи покликані виховати і навчити всіх доручених їм вихованців. Університет не має такого обов'язку. Сенсом університетської освіти є те, що її обирають люди, які володіють незвичайною духовною силою й відповідним інструментарієм. Але фактично до Університету приходять пересічна маса людей, які можуть здобути потрібні їм знання, відвідуючи вищу школу. Отже, духовний відбір переноситься в Університет” [8, 124]. Таким чином, академічний простір повинен сконцентрувати фахові знання та уміння цієї знання творчо осмислювати й транслювати.

Університет був і назавжди залишиться місцем, де здобуваються і передаються знання. Отже, особа, яка прагне здобути фундаментальну освіту, частину відповідальності за кінцевий рівень своєї фахової компетентності покладає на викладача, будучи переконаною у значущості власної ролі в процесі навчання. Magna Charta Universitatum так визначає основу академічного середовища: “свобода у дослідженні та викладанні” [3, 203], що може апелювати також до студента як ключового учасника духовно виняткового спілкування. Принципово важливими ознаками статусу студента (зокрема у контексті підготовки фахового філолога) є: свідомо, активна пізнавальна діяльність; діалогічна позиція у спілкуванні з викладачем; навчання–пізнання відбувається через співтворчість, здебільшого у формі “вивчення разом–дослідження самостійно”; взаємодія з викладачем реалізується з настановою на особистий імідж наставника; спілкування студентів є продуктивним, взаємно позитивним і зорієнтованим на тотожний результат – отже, конкуренція наявна радше у методичній чи технологічній площині.

Водночас із об'єктивною трансформацією ролі особистості простежується її переміщення у нову морально-виховну парадигму. “Учительське виховання” з притаманною йому віковою та інтелектуальною дистанцією між членами середовища, з визнанням компетентності “особистості, яку вважають винятковою” [8, 131], з потребою підпорядкування задля належного оцінення

досягнень виховання, стрімко змінюється “сократичним вихованням, центром якого є артикульована і відпрацьована інтелектуальна рівноправність”. Справедливим є твердження А. Котусевича про глибинну природу сократівського діалогу, який, на думку дослідниці, є “чимось більшим”, ніж суто пізнавальний акт, “він виявляв конкретну позицію до себе, власного існування, пізнавального стосунку партнера, а також щодо дійсності як інспіруючого джерела вимислу та критичної опозиції” [5, 32]. Звісно, діалог є домінуючою ознакою навчання як особистого та суспільного феномена. Відмінність головно стосується функціонально-рольових акцентів, оскільки для студента гармонію комунікації визначають не стільки рефлексії викладача на репродукцію інформації чи здатність її інтерпретувати, скільки партнерське зважування знання. Довершеність методики викладання значною мірою кореспондується з ілюзією самопізнання, яку на перших кроках студіювання повинна відчути молода людина. Утвердилася цікава градація педагогічної освіти: думати як учитель; знати як учитель; думати, знати, діяти як учитель. Процес інтегрування особистості студента в середовище Університету поступово трансформує ілюзію самопізнання в індивідуально-пошукову діяльність.

Множинність і поліваріантність джерел інформації насправді значно ускладнюють процес навчання у вищому та середньому навчальному закладі. Позірна доступність до наукового фактажу потребує високої самодисципліни, самостійності праці, вдумливості, критичності й самокритичності від студента, який згодом проектуватиме набуті навички в товаристві учнів. Динамізм науки формує важливі риси дослідника вже з перших кроків студіювання. Для сучасного світу майже не залишилося невідомого. За переконанням Г. Вармуса, “у науці ХХ сторіччя є три великі теми – це атом, комп'ютер і ген” [4, 17], тобто головні закони та параметри світобудови успішно пізнані та вивчені. Щобільше, Дж. Горган робить прогностичний висновок: “Той, хто вірить у науку, мусить погодитися із можливістю – навіть великою ймовірністю – того, що ера великих відкриттів завершилась [...] Може статися, що подальші дослідження більше не приведуть до великих відкриттів, а принеситимуть лише другорядні, дедалі дрібніші здобутки” [4, 25]. Отже, константою гармонійного середовища помітно утверджується принцип системного цілісного розвитку творчої креативної особистості. Постає питання про конкретні форми співпраці освітнього закладу та студентів.

У дослідженнях специфіки внутрішньої організації Університету Х. Ортега-і-Гассет дивується з того, що “докупи стуляють професійну освіту, необхідну для всіх, і дослідницьку діяльність, доступну дуже не багатьом” [7, 74]. Практичний аналіз особистих очікувань молодих людей свідчить про розуміння студентами всіх спеціальностей та курсів суті університетської науки, значення самостійної науково-пошукової діяльності: наявність інтересу до наукового дослідження як процесу здобуття нових знань, а також його практичної корисності; наявність потреби у кваліфікованому й толерантному супроводі цього наукового пошуку студента з боку викладача, бажано на тлі створеної ілюзії цілковитої самостійної науково-пошукової та дослідницької свободи.

Проблема методичної підготовки студентів екстраполюється на множинну систем: викладач – студент (домінування організаційної, навчальної, координуючої, контролюючої та діагностичної функцій, студент–викладач (домінування виконавської функції на базі різних мотивацій), викладач як комплекс проблем, головна серед яких потреба, результативність і практична значимість предметно-методичного самовдосконалення: домінування прагнення самореалізації та продовження себе у своїх учнях.

Продуктивне комбінування всіх складових системи методично-фахового супроводу навчального процесу має на меті вдосконалення цілісної, гармонійної системи підготовки фахівця у вищій школі і становить ключовий виклик сьогодення для освіти. Найявний досить типовий конфлікт – конфлікт інтересів. Бо не кожен студент-філолог вбачає своє майбутнє у педагогічній парадигмі, не кожен викладач потребує бути організатором власне педагогічної праці студентів, як не кожен викладач ідентифікує себе з будь-якими формами наукової діяльності. Отже, проблема методичної підготовки студентів має характерну ознаку – вибірковість. Саме завдяки вибірковості, що згодом трансформується у диференційований підхід до кожного студента, можна досягти оптимального як навчального, так і організаційно-методичного результату.

З огляду на те, що мотивація до навчання у молоді не є константною, що вона узалежнена від багатьох аспектів, саме викладач об'єктивно зосереджує квінтесенцію інтелектуального, морально-ціннісного, етичного досвіду. Незважаючи на значний фаховий рівень науковця, його власний поступ у певній галузі, він неодмінно реалізує другу складову сенсу університетського життя – слугувати передачі знань. Отже, найвагомішими рисами викладача є самодостатність і самостійність, адже він “повинен почуватися як науковець і як вчитель” [8, 156]. Від рівня освіченості, від досконалого вміння здійснювати оптимальну комунікацію безпосередньо залежить налагодження атмосфери взаємодовіри та взаємовідповідальності, яка поступово сформує середовище співтворчості, співпошуку, і таким чином забезпечить високий рівень процесові пізнання світової літератури.

Проблема якісного оновлення освітнього середовища проектується на деякі засадничі аспекти: самоусвідомлення як студентом, так і викладачем власної соціальної ролі, наповнення конструктивним змістом пізнавального діалогу в умовах інституційних правил і системи позаосвітніх впливів. Розробка нових методичних рекомендацій у викладанні світової літератури є предметом активного наукового інтересу, зокрема, з настановою на гармонійні взаємини всіх складових освітньої парадигми.

Субкультура перебування дитини в школі є свосвідною та винятковою, адже закладається фундаментальний життєвий навик – вчитися. На думку Альберта Сент-Дьєрді, “з’являється багато геніїв, які потім безвісти зникають”, отже вчитель постає тією особою, котрій під силу як відгадати з’яву генія, як створити надійний ґрунт для розвитку його обдарування, так і допомогти йому зникнути. Найбільша відповідальність за плекання особистості покладається на вчителя. А усвідомлення особливої місії майбутнього вчителя і визначає атмосферу взаємо-поваги, -розуміння, -відповідальності у системі “викладач – студент” у педагогічному навчальному закладі.

Нове змістове наповнення програми зарубіжної літератури в середній школі відбувається у контексті формування нових поглядів на освіту загалом. Радше новими є висловлені думки, оформлені доктрини, переукладені програми, бо проблема іншого бачення та сприйняття гуманітарної складової освітньої парадигми визрівала вже достатньо давно. Проблеми викладання світової літератури продовжують викликати істотне занепокоєння насамперед вчительської громади, адже з деякого моменту стало чуто нарікання на те, що невідомі апатія та нігілізм опановують настроями дітей. Деякий час ці нарікання виглядали поодинокими, занадто суб’єктивними, інколи пояснювалися конфліктом поколінь. Однак проблема не зникла, більше того вона набрала тотального характеру і почала рухатися по ієрархічній драбині освітнянського

менеджменту. Цілком можливо, що розумінню кризи в освіті сприяла особиста небайдужість кожного вчителя.

Зрештою, цією проблемою зацікавилися фахівці різних галузей: педагогіки, психології, генетики, фізіології і результатом досліджень групи фахівців став досить цікавий висновок. Оскільки дослідження проводилися на основі спостережень і під кутом зору на такі питання: *хто вчить?* і *кого вчать?*, то об’єкти вивчення умовно поділені на чотири групи-покоління:

1) *Діти 60-их років* (нині 40–50 років) – “афганці” – люди, які перейшли через жахи війни особисто або формування їхнього світогляду відбувалося “під знаком війни”; ці люди зневірилися у суспільних цінностях, вони стали головною силою реформ 1988–1993 років, але вони авантюрно сміливі, агресивні, ексцентричні, тому першими стали жертвами криміналу.

2) *Діти 70-их років* (нині 30–40 років) характеризуються недовірою до всього, зниженням інтересу до наук, до інтелектуальних занять, прагматичною логікою, цілковитим нерозумінням батьків; тому єдина можлива допомога з боку батьків та дорослих загалом полягає у невтручанні.

3) *Діти 80-их років* (нині 20–30 років) виявляють нестандартне мислення, особливий спалах інтелекту, гостро відчувають психологічний дискомфорт від стресових ситуацій: сварок батьків, гіперопіки, хвороб родичів, нерозуміння вчителів; це покоління потребує самостійності, заохочення у захопленні мистецтвом, науками і не допускає сварок та примусу.

4) *Діти 90-их років* (нині 10–20 років) – за визначенням експертів, “хіпі XXI століття”, чийми батьками є “афганці” або невлаштоване покоління 70-их; у багатьох із них не буде роботи й сім’ї у традиційному розумінні, тому обов’язковими є турбота про їхнє здоров’я, розвиток самодисципліни і відповідальності, а також позитивний приклад батьків.

5) *Діти початку XXI століття* обіцяють виявити практичну кмітливість, багатосторонні здібності, активність і енергію.

Ознайомлення з результатами досліджень справляє одночасно позитивне та негативне враження. Негатив пов’язаний із тим, що нарікання вчителів були небезпідставними, більше того, об’єктивно зумовленими. Позитивний висновок полягає у тому, що тепер значно простіше шукати виходів із кризи навчання-виховання-розвитку. Освіта як процес двоцентровий охоплює суб’єкти діяльності “хто вчить?” і “кого вчать?”. За висновками фахівців можемо сконцентрувати «портрети» учасників освітнянського простору: “хто вчить” (20–50 років) – особи агресивні, ексцентричні, неохочі до наук, прагматичні малоінтелектуальні; “кого вчать?” (2–20 років) – особи зі спалахом інтелекту, з нестандартним мисленням, чуйні до стресів, з ослабленим фізичним здоров’ям, ті, які потребують самостійності, толерантного ставлення, турботи й піклування батьків.

Отже, головна відмінність у підготовці викладача та вчителя літератури полягає у специфіці засадничих принципів формування та функціонування навчального середовища: академічного із домінуванням високої мотивації та перспективного погляду на значущість здобутого знання та шкільного з переважанням дидактичних аспектів формування мотивації, керування процесом пізнання, значним елементом примусовості. Як зауважував В. Гумбольдт, “школа легко і певно може досягти своєї мети, для цього їй варто лише зосередитися на гармонійному розвитку кожнісінького таланту своїх вихованців; обмеживши кількість дисциплін, якнайповніше плекати його нахили; так закласти усі знання у його вдачу, щоб розумова праця та пізнання приналежали йому не лише під тиском зовнішніх обставин, а завдяки

притаманній їм прецизійності, гармонії та красі” [1, 29]. Таким чином, методична спрямованість підготовки викладача та вчителя світової літератури повинна спиратися на специфіку як середовища навчального закладу, так і психолого-вікових якостей студентів та учнів, знання основних педагогічних постулатів, постійне вдосконалення методів, форм та прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності.

Література

1. Гумбольдт В. Про внутрішню і зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні // Ідея Університету: Антологія / Відп. ред. М.Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 23–34.
2. Зубрицька М. Філософський дискурс ідеї Університету: в складних лабіринтах пошуку істини // Ідея Університету: Антологія / Відп. ред. М.Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 7–22.
3. Magna Charta Universitatum // Управління університетом: проблеми та шляхи їх вирішення: Матеріали міжнародного семінару 23–24 листопада 2001, м. Львів. – Львів; Дрогобич, 2002.
4. Кайку М. Візії: як наука змінить ХХІ сторіччя. – Львів, 2004.
5. Котусевич А. Діалог у структурі навчальних відносин зі студентом // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Випуск 19. – Ч. 1. – С. 26–35.
6. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / Авт. кол.: В Литвин, В. Андрущенко, С. Довгий та ін. – К.: Навчальна книга, 2003. – Книга 2: Освіта і наука: Творчий потенціал державо- і культуротворення. – 2003. – 672 с.
7. Ортега-і-Гассет Х. Місія Університету // Ідея Університету: Антологія. Львів, 2002. – С. 67–107.
8. Ясперс К. Ідея Університету // Ідея Університету: Антологія. Львів, 2002. – С. 111–165.

УДК 821.161.2:82(091)

Мафтин Н.В.,

доцент кафедри української літератури,
кандидат філологічних наук
Інститут філології ПНУ ім. В.Стефаника

ГЕНДЕРНА УТОПІЯ Й “КОД САМОСТІ” В ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКІЙ ПРОЗІ 30-х рр. ХХ СТ.

Анотація

У статті йдеться про рецепцію “гендерної утопії” О.Кобилянської в літературному процесі 30-х років минулого століття, позначеному пошуками нових ідейно-естетичних горизонтів та опозиційністю щодо народницького ідеалу краси в українській літературі. На матеріалі прози Д.Віконської та І.Вільде автор статті робить висновок, що культ “меланхолійної краси”, творений О.Кобилянською, знаходить іще свій відгук у намаганні продовжити “міт аполонівської жінки” (маємо на увазі творчість Д.Віконської) чи у спробі осмислити підняті письменницею проблеми крізь призму “літературного імперіалізму” (проза І.Вільде). Однак обличчя літератури набувало виразно маскулітні рис, позаяк фемінне в дискурсі європейської

культури ототожнювалось з колоніально улеглим. Тому в добі міжвоєнного двадцятиліття на зміну пошукам “меланхолійної краси” приходить естетика чину.

Ключові слова: мистецтво нового стилю, гендерна утопія, сецесія, кітч, фемінна модель високої культури, ідеальна комунікація

Summary

The article deals with the reception of Olha Kobylyanska's “gender utopia” in the literary process of the 1930s marked by the search for new ideological and aesthetic horizons and by the opposition to the populist ideal of beauty in the Ukrainian literature. Studying the prose of D.Vikonska and I.Vilde, the author of the article comes to the conclusion that the cult of “melancholic beauty” created by O.Kobylyanska finds its response in the effort of carrying on the “myth of an Apollo woman” (the author means D.Vikonska's creative work, here) or in the effort of comprehending the problems raised by the writer in the light of “literary imperialism” (I.Vilde's prose). But the literature was taking on masculine features, and feminine ones were identified as colonial in the discourse of the European culture. That is why, in the epoch of the interwar period of twenty years, the aesthetics of action replaces the search for “melancholic beauty”.

Key words: art of a new style, gender utopia, secession, kitsch, feminine model of high culture, ideal communication.

У діапазоні тематично-стильових пошуків західноукраїнської прози міжвоєнного двадцятиліття на увагу заслуговує й гендерна тематика, тим більше, що в розв'язковій “української модерної національної ідеології, як і в інших культурах, певну роль відігравав і дискурс раси, складовою якого ставав дискурс статі” [5, 222]. Однак художня реалізація такої тематики виразно засвідчила м'якість і неспроможність до створення енергій стилю, відсутність глибоких конфліктів та повнокровних образів-характерів. Певним винятком можна вважати прозу письменниць, що намагалися продовжити традицію О.Кобилянської. Творчість Ольги Кобилянської, культова в українській літературі періоду fin de siècle – в пошуках нової краси письменниця відмовилась іти второваними шляхами народництва й спробувала дати власну, “фемінну модель високої модерної культури” (Т.Гундорова), яка постала в результаті її культурософських пошуків та “гендерної утопії”, – продовжує впливати й на прозу “новаторів” міжвоєнного двадцятиліття.

Прорив за межі національної традиції у відкритий Кобилянською на цю тему досі щодо жіночої сексуальності ґрунті української літератури в твемничий світ жіночої душі породив утопію “слухання-душі” як “творення особливого поля інтимності, навіть вдавання інтимності, згідно з андрогінною і гомеротичною чуттєвістю, прикметною для стилю модерн [6, 162]. Проблеми стильової реалізації культурософських концепцій письменниці вичерпно розкриті в монографії Т.Гундорової “Femina melancholica: Стаття і культура в гендерній утопії Ольги Кобилянської” (К.: Критика, 2002) та в розділі “Модернізм: сецесійний кітч” нового дослідження літературознавця – “Кітч і Література. Травестія”. (К.: Факт, 2008. – С. 150–165). Літературознавець зупинилась і на “національному дискурсові” “культурно-гендерної тематики” Ольги Кобилянської, заторкнувши питання “взаємин” літературного авторитету письменниці й пропагованих нею цінностей із донцовської парадигмою “інтегрального націоналізму”. Однак проблема рецепції ідей письменниці у творчості західноукраїнських авторок міжвоєнного двадцятиліття залишається недостатньо дослідженою – частково вона була розкрита у нашій монографії [8], а без належного її опрацювання не можлива

повнота осягнення чільних тенденцій літературного процесу міжвоєнного двадцятиліття, у тому числі й взаємодії традицій і новаторства.

Як відомо, теорія інтегрального націоналізму включала в себе й ідеологію т. зв. “літературного імперіалізму” Ернеста Сейєра [7]. В інтерпретації Д. Донцова особливий акцент робився на завданні поборення меланхолійності фемінізованої української літератури – натомість рефлексійності, жіночій споглядальній пасивності протиставлявся ідеал “чоловічої активності” – чину. Творчість Кобилянської, позначена меланхолійністю літератури минулого століття й впливом вторинного для ситуації міжвоєнного двадцятиліття сецесійного стилю – “стиль модерн передбачав поєднання інфантильного та еротичного. Інфантильність і еротизм часто переплітаються у творах Кобилянської” [6, 162], – дійсно бачиться опозиційною щодо декларованих “вісниківцями” ідей, хоча її твори друкуються у “Віснику”, а Донцов вітає її з нагоди 40-літнього ювілею творчості [5, 226]. Однак чи губиться поклик “жриці меланхолійної краси” в силовому полі “арс мілітансу”, чи знаходить і в новій добі палких прихильників, бажаючих продовжити власною творчістю “аполонічний міт” “нової жінки”?

У нашій статті ми спробуємо простежити вплив культурософії Ольги Кобилянської на осмислення “коду самості” (маючи на увазі й код національної тотожності, й код самодостатності жінки як особистості, і як творця культури) в західноукраїнській літературі (зокрема у прозі) 20-30-х рр. ХХ ст. Безперечно, що мова йтиме про жіночу автуру, і перш за все творчість тих авторок, що належали до т. зв. демо-ліберального напрямку (тим більше, що обрана нами для дослідження творчість Дарії Віконської досі залишається майже не відомою). Звичайно, не можна заперечити значення піднятих у творчості О. Кобилянської й Лесі Українки проблем для подолання в національній культурі трактування ролі жінки в дусі соціал-дарвінізму як біологічної, репродуктивної. Однак якщо Катря Гриневичева, Галина Журба та Ірина Вільде перш за все реціпіювали ідеї О. Кобилянської в аспекті її розуміння зв'язку постанови модерної нації з культуротворчою функцією жінки (зокрема героїні повістєвого циклу Галини Журби виступають не лише носіями коду національної самості, але й свідомими та активними учасницями процесу національного прозріння багатьох своїх земляків), то проза Дарії Віконської постає як своєрідне продовження якраз “аполонічного міту” “нової жінки”.

Кілька слів про саму авторку. Ліна-Іванна Малицька (таке справжнє прізвище письменниці) народилася 17 лютого 1893 р. в с. Шляхтинці під Тернополем у родині землевласника Володислава Федоровича. Освіту здобувала в Німеччині, Франції, Італії, Єгипті. У 1939 р. виїхала до Відня, де й загинула в 1945 р. У західноукраїнській періодиці виступала як критик, мистецтвознавець, автор чудових етюдів – “акварельок” (“Соняшники”, “Іриси”, “Бегонія”, “Аннамітський шаль”, “Павлине око”, “Білі іриси”, “В'язні”, “Фрагменти”, “Імпресіоністичне”) [9, 20].

Відома була Дарія Віконська також своєю збіркою нарисів “Райська яблінка” (1931), монографією про Джеймса Джойса (1934), томом есеїв “За державну бронзу” (1938).

На сторінках галицької періодици часто друкувалися “акварельки” Дарії Віконської, що в жанровому плані є ліричними етюдами, або ж поезією в прозі. У тяжінні письменниці до ліризації прози особливо відчутний вплив творчості О. Кобилянської, зокрема “фемінність” письма проступає в культивуванні меланхолійної краси, сентиментальному спогляданні, чуттєвості. Крізь призму індивідуального стилю письменниці палімпсестно проступає стильовий шаблон

модерну доби “Молодої Музи”, намагання репродукувати образність і настроєвість ліризованої прози О. Кобилянської. Адже, як зауважує Т. Гундорова, “стиль арт нуво ставав загальною модою, міг тиражуватися і копіюватися. Стиль при цьому втрачає естетичну повноту і супроводжується надмірною витонченістю й орнаменталізмом, рафінованою образністю, декоруванням реальності” [6, 160]. У поезіях у прозі Д. Віконської досить-таки виразно проглядають риси кітчевості сецесійного стилю: тут домінують згладжено-пастельні колористичні асоціації (як підкреслюють дослідники, для стилю сецесії характерні якраз квіткові й рослинні візерунки, переважання кольорів “пастельних, фіолетових, зеленавих, перлисто-сірих” [6, 153]), метафоричність асоціативно-емоційних образів, лірична тональність. В етюді “Білі іриси” “прозора білість” квітів, побачених ліричною героїнею вночі, уявляється “неземним чудом”, “астральними тілами”, що випромінюють дивовижне світло: “... тоді, вночі, вони наче преображались в неземне чудо. Їхня прозора білість нагадувала алебастр. Верхні пелюстки, зложені на подобу ліхтаря, були дивно прозорі, і здавалося, що кожна квітка береже в собі внутрішнє світло. Місячні промені ламались, немов у призмі, на поверхні горішніх пелюсток, і зблизка ті пелюстки блищали стократно, наче посипані діамантовим пилом [...] Нагадували радше астральні тіла, ніж живі квіти. Між місячним сьйомом і їхньою білістю, здавалось, було якесь особливе порозуміння” [11, 113]. Зрештою, апеляція Д. Віконської, жінки з виразно “чоловічим” заняттям – мистецтвознавством й малярством, до стилю сецесії також свідчить на користь продовженого нею “міту аполонівської жінки”, причетної до естетизації творчості, бо ж “сецесійна поетика водночас апелювала до людської уяви, ґрунтувалась на візійних асоціаціях. Протиставлена дійсності, вона вела людину в дивну й чудовну країну мрій, фантазії, казки, ідилії. Умовний характер мистецтва тут проявлявся відверто, навіть декларативно” [10, 193]. Навіть на рівні тематичному Дарія Віконська (зрештою, це характерно для багатьох галицьких авторок “жіночої прози”, варто згадати бодай етюд Ірини Вільде “Рожі”, написаний під впливом однойменного твору Ольги Кобилянської) продовжує перебувати в дискурсі віденської сецесії – вона використовує улюблені мотиви сецесійного стилю – рослинно-квіткові, задля створення враження “інобуття”, іншої, нереальної, дійсності: “...флористика сприяє реалізації художніх ефектів екзотичного, незвичайного, фантазійного, що [...] справляло враження зовсім іншого світу, абсолютно відмінного та протиставного реальній дійсності” [10, 193].

Естетичний культ “АТР нуво” в поєднанні з нарцисизмом, позою артистизму, естетизацією і фетишуванням почуттів (саме ці риси як чільні в сецесійному кітчі називає Т. Гундорова [6, 160–161]) характерні й для збірки етюдів Д. Віконської “Райська яблінка” (1931). Уже в назві збірки проглядає не так архетипна символіка гріха й насолоди, як провокативність естетизованого в мистецтві сецесії еротизму. Композиція збірки підкреслює також виразну зорієнтованість авторки на орнаментальні оздобы цього стилю, адже “зростанням замилювання в декоративності слова акцентується не цілісність, а періоди, акорди” [6, 115]. Збірка й складається з окремих “акордів”: настроєвих етюдів, що нагадують плин думок, сповнених імпресіоністичного психологізму, еротизму, і мають форму діалогу (“В альбом”, “Модерне мистецтво”, “Поет”); діалогів про сутність кохання та призначення жінки, що ніби тривають в “силовому полі” втіленої свого часу Кобилянською у її текстах та епістолярії (листування з Лесею Українкою) “платонівської утопії ідеальної комунікації”

(Т. Гундорова) ("Райське яблуко", "Затрачений звук", "Загроза кохання", "Весняної ночі"; "Ворота"); малярських візій, композиційним центром яких є певні алегорії ("Три образи. 1. "Мона Ліза". 2. "Візія". 3. "Шал"; "Дві амфори"). У невеличкому вступі, що передує збірці, Дарія Віконська обгрунтовує комунікативну своєрідність оформлення власної прози: "Форма діялогу вибрана не випадково, а наслідком своєрідної прикмети авторки, перед якою ситуації і розмови виникають з такою силою внутрішнього переживання, якби вона сама брала у них участь" [1, 3]. Письменниця декларує й проблему, що є наскрізною для всіх нарисів збірки та фактично об'єднує окремі фрагменти в певну цілісність: "Уважливий читач догляне, що ці на перший погляд безладно покладені поруч себе нариси мають тісний зв'язок і є не тільки висловом різних думок, зворушень і настроїв, але змальовують також щораз ясніше поодинокі фази тих самих почувань і конфліктів.

Проблема, що проходить крізь ці листки, це проблема індивідуальності одиниці, її внутрішньої свободи і зовнішніх взаємин" [1, 3]. В діалогах з двох подруг, то безіменних "він" і "вона", триває пошук формули ідеальної любові, твориться "особливе поле інтимності" - "любов-спілкування", "не так еротична, як естетизована гра" (Т. Гундорова). Не випадково на сторінках нарису "Затрачений звук" зринає навіть імя Сафо - так задіюється код андрогінної й гомоеротичної чуттєвості, прикметної для стилю модерн. Для цього твору, як зрештою, і для всієї збірки, композиційною віссю стає антитеза духовного й тілесного. Ольга говорить подрузі, що почуття, яке базується лише на духовному, однобічне - Іза - заперечує: "Кохання - дар, що ніколи не повинен ставати власністю". Однак співбесідниця (та й читач) вловлює у викукові "Я щаслива!" виразні ноти робленості, фальшу, й зі смутком констатує: "Кожне "я" тужить завжди до когось "ти". Справді ширим є переконання самої авторки-мисткині, що "все ж існує Одно, що міститься в Усьому, все єднає і зв'язує..." [1, 8]. І саме це - ідеальна любов, або краса, втілена в мистецтві.

Часто діалоги розгортаються довкола ідеалу краси (зокрема жіночого), як, до прикладу, в нарисі "Райське яблуко". Тут також піднімається й проблема духовності жінки. Її індивідуальності, поставлена свого часу О. Кобилянською, її також прагнуть вирішити жінки, причетні до мистецтва. І якщо Ільона дивиться на статуетку пастушки лише очима мистецтвознавця, то Еву неймовірно дратує вираз обличчя, якого надав скульптор юній вівчарці: ця підступна покірنا жіночність, тілесна жіночність, видається їй образою для всієї жіночої статі. Палка промова Еви стає банальним "сповзанням в риторику", в кітчевість, однак від штучності, фальші авторка рятується іронією - її героїня зі сміхом зізнається подрузі, що всі "звинувачення" на адресу "жіночності" - то тільки глузування: "Глузувати з людей і явиць - це інколи єдиний спосіб, щоби не плакати над ними. Мое імя Ева: - чи можеш докоряти мені, що я так думаю?" [1, 14].

Малярські образки Д. Віконської ("Мона Ліза", "Візія", "Шал") своїм композиційно-стильовим вирішенням спрямовані на утвердження естетичного культу сецесії - "автономізації мистецтва у світі, що не є прихильником краси, не розуміє й не приймає її" [10, 195]. Мона Ліза трактується в нарисі як символ Вічної Жіночності крізь призму псевдомаскулінної рецепції, що виявляється в дійсності лише "маскою" сприйняття образу жінкою, котра насправді здатна зрозуміти таємничу усмішку Джоконди: "Твоя зрілість є сповненням бажань, але Твоїх власних, а не чужих. Ти бережеш своє багатство, належиш сама до себе, носиш у собі міру всякої любови" [1, 19]. "Візія" - це алегорично-декларативне втілення проблеми митця й безсмертя. Уявний діалог розгортається між

зображеними на картині Я. Мальчевського художником з палітрою в руках і постаттю жінки, чий силует ледь мріє над художником. "Я - твоя безсмертність", - відповідає на зачудоване запитання художника жінка, ототожнюючи тим самим мистецтво з вищою, ідеальною формою любові. Цікавим у плані простеження впливу "гендерної утопії" О. Кобилянської та стильових виявів сецесії є образок "Шал".

Аналізуючи естетичні засади львівської сецесії, Я. Поліщук говорить про специфіку вияву еротизму в творчості молодомузізців, коли останній трансформується в "еротику "хворої доби", за якої надається перевага не здоровому, життєствердному любовному почуттю, а надламаному, зараженому фаталізмом: "Сексуальність набувала амбівалентних естетичних якостей: вона могла бути представлена як сила, що визволяє й окрилює людину, але й уявлялася фатальною стихією, що веде до розчарувань, страждань та згуби" [10, 198]. Саме таким трактуванням сексуальності позначені полотна художника Густава Клімта. Картина Ю. Подковінського, яку описує Д. Віконська, виконана в стилі Клімта. Центральна фігура картини трактується авторкою як алегоричне зображення пристрасті - "Біле жіноче тіло в хмарі диму та вогню... пегас над прірвою став дибки. Обличчя водночас - невинне і гріховне, тіло - Рубенса...", а кінь, що став дибки над прірвою, - "символ демонічного гону, розгнуданих сил" [1, 25]. Як відомо, метафорою любовного потягу душі у Платона виступав образ коней і візниць. Закладена давньогрецьким філософом у дискурс європейської культури символічна образність стала базовою для багатьох філософів, митців і науковців. Зокрема й згадана нами метафора любові-пристрасті як упокорення коня виступає у творчості О. Кобилянської "однією з підставових образотворчих моделей для відтворення жіночої сексуальності" [5, 50]. Д. Віконська, не згадуючи ні творів Кобилянської, ні навіть її імені, у той же час розгортає цю метафору в протилежний бік - героїня картини бачиться їй за мит до остаточної втрати власної "самості" - духовність знищена, розтоплена шаленими копитами пристрасті: "...коли одного дня впадеш безсила, розтрощена на дорозі, нездідна навіть до гріху, а божевільний тупіт підков змовкатиме у віддалі - може тоді твої запаморочені очі відчиняться, шукаючи того світла, що йде не від спалахнувшого вогню, а від внутрішнього сйва" [1, 25].

Добре розуміючись у живописі, Дарія Віконська оперувала словом, наче пензлем, залишивши чудові настроєві етюди та поезії в прозі. Її одкровення - це краса світу, сповненого барв у найтоншому нюансуванні, це спроба продовжити творений в українським культурним просторі О. Кобилянською "міт аполонівської жінки", однак стиль Д. Віконської виразно позначений "сповзанням" у сецесійний кітч.

"Гендерна утопія" О. Кобилянської, проблематика її творчості та культурософські пошуки періоду fin de siècle в добі 30-х виразно відлунюють й у творчості Ірини Вільде. Молода новелістка й почала писати під знаком захоплення творчістю своєї літературної вчительки [8, 5]. Проза Кобилянської розкрила їй ідейно-естетичні спромоги вивіренню дещо одногокого в нашому письменстві чоловічого погляду на світ - жіночим, ставила високі вимоги до людини й наближувала її до ідеалу. Д. Павличко слушно зауважив, що Ірина Вільде почала писати там, де поставила крапку Ольга Кобилянська: адже саме молода письменниця підхопила центральну тему, розгорнуту О. Кобилянською, і продовжила її творче осмислення. Авторка "Химерного серця" героїнею своєї ранньої прози обирає також жінку з середніх соціальних верств, хоча в її творчій інтерпретації долі цієї жінки соціальні аспекти набагато згладженіші, а часто й взагалі відсутні. Героїні Ірини Вільде, як і Ольги Кобилянської, наділені багатим

внутрішнім життям і розвиненим почуттям особистої гідності. Це переважно чутливі й горді натури, у внутрішньому світі котрих виразно впізнавані риси характеру й світогляду і самих авторок. Однак якщо для Д. Віконської характерним є наближення до творчої манери Кобилянської саме через призму стилю віденської сецесії, меланхолійності та еротизму, естетизму, культу краси, пошуків “ідеальної комунікації” як заміщення кохання, то проза Ірини Вільде пов’язана органічніше з ідеями Кобилянської про самодостатність жінки як особистості. Тут “гендерна утопія” авторки “Царівни” була сприйнята не крізь призму сецесійного кітчю і знайшла продовження у акцентуванні Іриною Вільде на сфері національного (хоча, справедливості заради, слід відмітити й поєднання індивідуалістичного пафосу з таким характерним для “меланхолійної жінки” Кобилянської елементом еротизму в новелах збірки “Химерне серце” та повістевому циклі). У цьому аспекті промовистим є той факт, що після відзначення в 1935 р. Ірини Вільде другою премією ТОПЖУ за збірку новел “Химерне серце” та повісті “Метелики на шпильках” (саме за відсутність тут виразної націоналістичної (і релігійної) ангажованості), обурений М. Гнатишак назвав її твори “мистецьки оформленою еротичною порожнею”. Для літературного оглядача “Дзвонів”, що сповідував концепцію “ідейно-етичного естетизму на основі християнських ідеалів” (М. Ільницький) неангажованість і легкий флер еротизму творів письменниці, їх “модерний стиль” сприймалися як “доза отруї, вроді нікотини” [3, 14]. Присуд журі викликав обурення й у “Вісника”, а сама Ірина Вільде в інтерв’ю газеті “Назустріч” (1936. – № 3) зніяковіло пояснювала, що весь “еротизм” її героїнь – то “неспокій і очікування чогось нового”, незвичайного від життя” [8, 85], що ж до закидів стосовно відсутності державницьких проблем, зауважила: “Вважаю, що ці справи заважні й засвяті, щоб писати про них як-будь. Боюся, що перо моє ще замало вироблене й загартоване на них”. Однак проблеми, так чи інакше пов’язані з національною ідентичністю, в цій прозі таки є.

У своїх ранніх творах Ірина Вільде зуміла створити неповторний образний світ. Він відбив не так конфлікти епохи – довічні проблеми екзистенції людини (щастя, толерантність у міжлюдських стосунках, гармонія подружнього життя, туга за прекрасним). У переважній більшості ранніх творів Ірини Вільде порушується проблема жіночого щастя, проблема становлення жінки як особистості. До цієї проблеми молода письменниця зверталася й у своїй публіцистиці (“За природне право жінки”, “Ми й наші хлопці”, “Чи “ова” – це титул?”, “Шлях до щастя в домі” та ін.). А в рефераті “Особиста й родинна мораль жінки як підстава громадянської моралі”, прочитаному на Українському Жіночому Конгресі 23–27 червня 1937 р. в Станіславі, Ірина Вільде обстоює тезу, що цілком пояснює її власне розуміння цієї проблеми: “через родину до могутності нації” [8, 44]. Проблеми щастя жінки, становленню її як повноцінної суспільної одиниці, взаєминам батьків і дітей присвячені в першу чергу такі новели й оповідання: “Марічка”, “Дух часу”, “Щастя”, “Маленька господиня великого дому”, “Пуста жінка”, “Одного весняного вечора”, “Лист”, “Наші батьки розійшлися”. Ці короткі, без “штудерності” в сюжетах новели підтверджують власне авторське бачення покликання жінки: жінка мусить перш за все виплекати в собі “людину”, дорости до справжнього щастя, а не вдовольнятися його міщанськими декораціями, підготувати себе до великої місії – плекати особистості у своїх дітях.

Проблему збереження національної гідності піднято в новелах “Не могу”, “Годі”, “Врятований”, “Чорна рада”, “Рішальна розмова” (два останні твори є фрагментами з опублікованої пізніше повісті “Метелики на шпильках”), повістях

“Метелики на шпильках”, “Б’є восьма”, “Повнолітні діти”. “Врятований” від шлюбу з чужинкою – пихатою румункою Рамоною – персонаж однойменної новели: Микола, гаряче закоханий у красуню, прозирає після її егоїстичного вчинку (Рамона заборонила власній матері навіть думати про перспективу її переїзду до доньки): “Миколі... раптом видалось якимсь смішним непорозумінням, що він стоїть оце напроти чужої жінки й торгується за куток у серці жінки без серця для її мами” [2, 102]. А коли вже був далеко від Ясс, у домівці своєї мами, з ніжністю дився на спрацьовані мамині руки, і “здалося йому, що тільки чудом unikнув смерті в катастрофі”.

Героїня повістєвого циклу – гімназистка Дарка Попович – бунтує проти рабської покорності перед румунами, проти насильницької політики румунізації єдиної в Чернівцях української гімназії. Образ Дарки багато в чому автобіографічний, суголосний ідеалам самої Ірини Вільде періоду її юності. В уста своєї героїні авторка вкладає запальну промову, нехай і не позбавлену ще дитячого максималізму: “Бо ми загалом не повинні зживатися з румунами... чи це буде на спортовій площадці, чи навіть на забавках. Наші дівчата не повинні ходити з румунами, а хлопці з румунками, бо привикаємо до їх мови” (Рішальна розмова // Світ молоді. – 1937. – № 2. – С. 7). Нехай запальна Дарка, будучи дитиною, не зробила узагальнення, та воно прочитується так актуально й сьогодні: а потім, зрештою, починаємо розмовляти їх мовою, починаємо затрачувати гостре відчуття своєї самости, люб’язно поступатись усім і всюди...

Напередодні приїзду до Чернівців румунського міністра Дарка агітує гімназистів відмовитись від привітальних урочистостей на його честь. Вона не обмежується лише словесним протестом: ламає деревце, посаджене з нагоди цих відвідин. Слова, сказані Даркою Попович про румунських шовіністів, рівноцінно стосувалися й шовіністів польських та російських.

Як бачимо, рання проза Ірини Вільде піднімає проблеми національної самости. Однак згадана нами дискусія засвідчила, що в західноукраїнським літературним розвої наступив благодатний період для експериментів і пошуків, турбування нових шляхів, про які говорив С. Гординський: “Можна бути націоналістом, але знати теж категорії всесвітнього мистецтва й прагнути підняти на той рівень своє рідне”, адже письменник не може “виправдовуватися шляхетністю своїх ідей, коли його творам бракуватиме краси” [4, 155]. Проза Ірини Вільде 30-х років якраз поєднала шляхетність ідей із пошуками краси. Письменниця, що виховалася на прозі О. Кобилянської, вважала її своїм кумиром, намагалася в новій суспільно-політичній ситуації та за нових вимог, що їх ставило життя до мистецтва слова, продовжити осмислення піднятої її літературною вчителькою проблеми зв’язку модерної нації з культуротворчою функцією жінки.

Як бачимо, в літературному дискурсі міжвоєнного двадцятиліття культ меланхолійної краси та творчість її жриці – Ольги Кобилянської – поступаються новому ідеолові краси. Твори письменниці ще публікуються, вона посідає своє авторитетне місце в літературному процесі, має своїх шанувальниць серед жіночої автури, котрі намагаються продовжити творений в українським культурним просторі нею “міт аполонівської жінки”, як у випадку творчості Д. Віконської, або ж осмислювати поставлені нею проблеми через призму “літературного імперіалізму”, як це намагалася робити Ірина Вільде.

Однак “витання над водами Гангесу” (О. Луцький) у пошуках краси в добі, “жорсткій, як вовчиця”, не відповідало вимогам часу. Обличчя літератури набувало виразно маскулітного характеру – адже жіноче, фемінне, пов’язувалося із колоніальною улеглістю. Тому меланхолійна мрійливість дискурсу літератури

батьків мала бути поборена естетикою чину: "Ver sacrum" звільняла дорогу "імператорам залізних строг".

Піднята нами проблема, звичайно, не вичерпується в запропонованій статті – вона має перспективу в дослідженні цілісної картини розвитку західноукраїнської прози міжвоєнного двадцятиліття.

Література

1. Віконська Д. Райська яблінка. – Львів: Книгарня наукового товариства імені Т.Шевченка, 1931. – 89 с.
2. Вільде Ірина. Незбагненне серце/ упоряд., вступ. стаття і примітки М. Вальо. – Львів: Каменяр, 1990. – 255 с.
3. Гнатишак М. Наші лауреати // Дзвони. – 1936. – Ч.12. – С. 47.
4. Гординський С. Комплекс оселедця // Ми. – 1935. – № 4. – С. 155.
5. Гундорова Т. Femina melancholica: Стаття і культура в гендерній утопії Ольги Кобилянської. – К.: Критика, 2002. – 271 с.
6. Гундорова Т. Модернізм: сецесійний кітч / Гундорова Тамара. Кітч і Література Травестії. – К.: Факт, 2008. – С. 150–165.
7. Донцов Д. Сансара // Літературно-науковий вісник. – 1928, р. XXVII, т. ХСУ, кн. 2. – С. 150, 154.
8. Мафтин Н. Мала проза Ірини Вільде: неповторність індивідуального голосу. – Івано-Франківськ: Глай, 1998. – 116 с.
9. Мафтин Н. Новатори конструкції й новатори нарації: "Дванадцятка" та інші/ Мафтин Наталія. Західноукраїнська та еміграційна проза 20–30-х років ХХ століття: Парадигма реконквісти. – Івано-Франківськ, 2008.
10. Поліщук Я. Сецесія в поезії "Молодої Музи"// Поліщук Ярослав. Література як геокультурний проєкт. – К.: Академвидав, 2008. – С. 189–204.
11. Сокровенне: Антологія західноукраїнської малої прози 20–30-х років ХХ століття /упоряд. і вступ. стаття Л. Табачин. – Івано-Франківськ, 2002. – 245 с.

УДК 821.162.1

Медицька М.С.,

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри світової літератури
Інститут філології ПНУ ім. В.Стефаника

Національні коди в авангардистській творчості Бруно Шульца

Анотація

У статті розглянуто творчість Шульца у плані галицького культурного контексту, проаналізовано оповідання письменника щодо виділення біблійних топосів. Досліджено твори автора на рівні їхньої полісемантичності та поліаспектності.

Ключові слова: шульцівський топос, мультикультуралізм, біблійний топос, міфологічний світ.

Summary

The article deals with the works by Bruno Schulz in the frame of Halychyna cultural context as well as with the analysis of the short-story by the writer in terms of Biblical

toposes. The works by the writer are analyzed on the level of polysemanticism and multispectuality.

Key words: Schulz' topos, multiculturalism, Biblical topos, mythological world.

Бруно Шульц, як за свого життя, так і після нього, залишив за собою цілі пласти нерозгаданих палімпсестів своєї творчості. І хоча в польському літературознавстві цей письменник на сьогодні вже достатньо досліджений (свідченням чого є не тільки монографії про його мистецьку спадщину, але й видання Енциклопедії та Словника образів шульцівських творів, його незвичайних слів), проте в українському науковому просторі, незважаючи на деякі літературознавчо-критичні статті, він ще не зовсім вивчений на комплексному та глибинному рівні, а швидше на популяризаторському.

Більшість журнальних, електронних публікацій пов'язує приналежність Шульца до галицького культурного контексту (Н.Філевич, Я.Грицак, Л.Гольберг, Ю.Винничук, М.Павлишин, Т.Возняк та ін.) чи скандальним викраденням Єрусалимським інститутом пам'яті Голокосту «Яд Вашем» настінних фресок Б.Шульца з Дрогобича 2001 року. Все ж той факт, що євреї за походженням Бруно Шульц – яскравий представник авангардизму в польській міжвоєнній літературі, який майже все своє життя прожив у Дрогобичі на Львівщині, міг би бути основою для глибоких україністичних студій, є незаперечним. Про це свідчить і проведення Міжнародного Фестивалю в Дрогобичі, присвяченого письменнику і культурі пограниччя в 2004 і 2006 роках. Проте, за влучним висловленням О.Вереток, «Шульц йшов до українського читача напрочуд довго». Цьому сприяло його несприйняття тогочасною інтелектуальною елітою Галичини, непрості українсько-польські міжвоєнні стосунки, ідеологічні погляди на національне питання та ще й метод соцреалізму не надто допомагав зрозуміти постать «дрогобичького самітника» чи його міфотворчу спадщину в Україні. Окрім цього, вищевказана дослідниця акцентує й на несприяттві самим Шульцом українського освоєння його творчості, адже, живучи в Дрогобичі, письменник повністю відмежувався від українства як такого: не знав української мови, не запроваджував шось із мотивів сусідського йому народу (як інші представники так званої «української школи» в польській повоєнній літературі), що говорить про його певний «конформізм і особливий, сконцентрований на своєму світі». На думку О.Вереток, це також «спалоє ентузіазм до вивчення його прози не у одному колі науковців сьогоденної України».

Відтак актуальне на сьогодні питання мультикультуралізму у творчості автора «Динамонових крамниць» справді набуває полісемантичного та поліаспектного значення. Адже можна говорити як про єврейсько-польсько-українську специфіку текстів художника слова, що стоять на одному високому рівні зі світовими майстрами психологічної прози, так і про синкретичну мистецьку спадщину Бруно Шульца, де неподільно пов'язані між собою невелика кількість картин мазохівської тематики, зібраних в «Ідолопоклонну книгу», та ще менша за обсягом (дві збірки прози) літературна скарбниця польського письменника, які за глибиною перевершують роки писання й малювання деяких інших творчих особистостей. Хоча до сьогоденного дня нічого достеменно не відомо за втрачені під час німецької окупації малюнки, надіслану Томасу Манну повість німецькою мовою «Повернення додому» та ще багато інших моментів уже з самого життя митця.

Автор «Санаторію під клеписдрою» був вихований своєрідною атмосферою тієї галицької частини Австро-Угорської імперії, де на стьку культур народились геніальні таланти Івана Франка, Леопольда фон Захер-Мазоха, Йозефа Рота, де Райнер Марія Рільке віднайшов трансцендентний зв'язок з Богом і природою. Тому

літературознавцями звертається увага на Шульца і як представника феномену пограниччя у мистецтві та літературі.

Слід відзначити праці українських дослідників (Л. Гольберга, Р. Мниха, В. Меньок, Ю. Прохаська, Т. Возняка, Г. Чопика), які тією чи іншою мірою торкались художньої спадщини Бруно Шульца. І хоча вони пов'язані з питанням України у творчості польського письменника (правда, швидше на рецептивному рівні, аспекти перекладознавчого), присутністю образу міста Дрогобича, проте як таких виразно-реальних, минуло-тогочасних їх немає у його текстах чи картинах. Національні коди (єврейські, польські чи українські) видно не відразу у авангардистсько-гротесковому та філософському просторі книг, вони поступово і виразніше проступають під дією дослідницького світла, ніби таємні середньовічні рукописи під впливом тепла.

«Цинамонові крамниці» містять у собі цілий всесвіт шульцівських асоціацій топосу Дрогобича, містечка, де все життя прожив і був застрелений гестапівцем письменник. Проте це не просто галицьке місто, яке на той час населяли українці, поляки, євреї, німці, вірмени, де можна віднайти реальні топонімічні місця та дрогобицькі вулиці, провулки, а трансцендентний простір, в який вриваються уява автора, його міфологізування цього міста. У ньому розміщений інший надреальний світ, світ марень та напісну, спогадів дорослого про власні дитячі візії. Про той далекий і солодкий для ностальгічних спогадів час дорослої людини у своєму житті, коли маленька дріб'язкова річ розросталась до велетенських розмірів і, навпаки, коли ми «входили в їх життя» – дверей, вулиць і т.д., коли не розумом і раціо сприймаємо світ, а безпомилково довіряємо емоціям та відчуттям.

Нічого дивного, що цю збірку оповідань всі критики і сам Шульц називали автобіографічною, «фантастичною автобіографією». Власне, письменник і напише, що «Цинамонові крамниці» – «це духовна генеалогія, що зображає духовний родовід аж до тієї глибини, де вона входить в міфологію, де губиться в міфологічній маячні». Тому підтримуємо позицію польського дослідника М. П. Марковського про те, що Шульц, в принципі не жив, щоденні обов'язки були для нього тягарем, а своє життя він «перетворив у мистецтво», у тексти та образи. Світ і реальні події важливими для художника слова стали тільки тому, що сприймалися ним як «матеріал для творчості» (за висловом самого Шульца).

Слід звернути увагу, що візії Дрогобича не є однозначними та яскраво позитивними на сторінках «Цинамонових крамниць». Спочатку в оповіданні «Серпень» іноді місця рідного міста Шульца нагадують головному героєві деякі біблійні топоси з відгомонами тієї величної атмосфери в історії людства, коли творилась історія міфу, історія релігій. Бо «Ринок був порожній і жовтий від жару, виметений від куряви гарячими вітрами, як біблійна пустеля», а «старі будинки, поліровані вітрами багатьох днів» допомагали побачити і в мури, «порисованого гієрогліфами подряпани і тріщини», попри якого пройде ослик Самарянина, справжню таємницю міста з колишнім «істинним обличчям будинків, фізіономіями даль і життя», а теперішніми вікнами та балконами, в яких видно порожнечу Ринку. У наступній новелі «вже тоді наше місто щораз більше впадало у хронічну сірість присмерку, поростало на замістах лишаями тіні, пухнастою пліснявою і мохом кольору заліза» читач крізь завуальовані імпресіоністичні замальовки дня «брунатних димів і туманів ранку», що пізніше набуває прозорого і золотого кольорів «буришинового пообіддя» бачить темні і світлі сторони магічно-уявлюваного з реальності Дрогобича.

Дуже часто в оповіданнях, особливо у «Серпні», зустрічаємо описи неконтрольованої людиною природи у її первісному, не цивілізаційному буянні трав, вереску цвіркунів і т.д. Звичайнісінький зашуканий і не оброблений город порівнюється з «нехлюйною, бабською буйністю серпня», лопухи – з «бабиськами, що широко порозсідалися», а в бур'янах твориться «поганська оргія» «розпусної хоті»

«скретинілої Тлузі». Цікавим моментом є поєднання у Шульца світу природи з іншим наскрізним образом у творчому обширі митця – з комплексом Жінки. Адже завжди сам автор малює, описує себе і всіх інших чоловіків (у «Цинамонових крамниціях» – вуйка Марка, кузина Еміля) як маленьких, не потрібних слабких («розп'ятих», «банкрутілих», «неспроможних», «змарнованих») постатей на тлі господарювання всевладних і всемогутніх Магна Матер, що дало можливість говорити мистецьким критикам про вплив на Шульца іншого відомого «галичанина» Л. фон Захер-Мазоха.

Хоча, тут, звичайно, наскрізним є образ-символ Батька, якому в тексті збірки відведена головна роль (не тільки в житті маленького хлопчика) Деміурга, Творця Всесвіту, що йде від юдейської традиції. Неспроста він постійно порівнюється із пророками Старого Завіту – то з Сговою з «*дику нашорошеними патлами сивого волосся*», то з Яковом, який «*чувся добре у тій пташиній перспективі поблизу мальовничого неба, арабесок і птахів стелі*», при цьому «*від практичного життя він віддалявся щораз більше*». Віддзеркалення останнього епізоду бачимо у Біблії, коли Якову сниться, що він піднімається по довгій драбині до Бога, стаючи після цього уособленням Ізраїлю. У Шульца батько, що виліз на карниз, тягнеться від побутового і заземленого буття не просто до стелі, а до духовності, поезії та мистецтва, що постає прямою аллюзією до старозавітного пророка. Саме батько в дитячій уяві «*сам один оголосив війну безмежній стихії нудьги, від якої ціпеніло місто*», «*захищав пропащу справу поезії*» від «*летаргії безмістовних днів і ночей*». Бо він один розуміє і висловлює філософську ідею про форму людського життя у його «Трактаті про манекенів».

Відтак у реальному світі він зазнає постійного фіаско від легковажних, грайливих і несерйозних представниць чарівної статі – служниці Аделі, в першу чергу, та інших жіночих постатей. У свою чергу, такий стереотип аж ніяк не відповідає образу жінки в юдаїзмі.

Адже, йдучи далі за текстом, – це місто темних і магічних сил, надприродних явищ і місячного сяйва, вечірніх і нічних куточків, де на дорослого наратора (але крізь свідомість маленького хлопчика, що згадує своє дитинство, родинний дім) чигає повсюди небезпека. Вона виражається у сірих кольорах буденності та провінційності, периферійності і несприйняття. Ці стани і мотиви весь час повторюються, варіюються у збірці, що говорить читачеві про наскрізний мотив реального відблиску у фантазмагорійних спогадах, бо навколо «*облягла нас скорботна сірість міста, зацвітаючи в вікнах темними лишаями світанків і паразитарними грибами присмерків*», а дні були «*без традицій і без обличчя*», «*задубіли від стужі й нудьги, як торішні буханці хліба*», відтак «*починано їх туними ножами, без апетиту, з лінивою сонністю*».

Незважаючи на «дивну сонливість», щоденні, переможні зусилля над безмістовністю існування, Бруно Шульц все ж чомусь не проміняв їх на яскраву столицність тієї ж Варшави, центрально-культурну місію тогочасних Закопаного чи навіть Львова, у яких проводив вакації і мав намір працювати. Тому, читаючи «Цинамонові крамниці» і «Санаторій під клепсидрою», дивлячись на малюнки, екслібриси письменника і художника, дивуєшся парадоксальності, що невід'ємно пов'язана з його особою і творчістю загалом. Не раз дослідниками говорилося і стверджувалося самим Шульцом про його страждання у рідному місті, його постійне прагнення вирватися із містечкової заткості, проте, недовго перебуваючи у Відні на навчання, Парижі чи, подорожуючи на пароплаві з нареченою по європейських місцях, не кажучи про саму Польщу, він знову й знову повертається до Дрогобича. Можливо, й справді, він не міг кинути після смерті батька своїх матір, сестру, що були на його скромному утриманні вчителя малювання до кінця. А, може, для Шульца дійсно, як пише У. Марчевська, «це й була єдина можлива атмосфера існування – місце постійної незручності, незадоволення й розчарування. Бо якби хоча б один промінчик втечі, визволення, радості зиркнув у його макабричний світ, все було б зруйновано. Шульц не

відбувся б»? Може, цьому письменнику потрібно було зазнавати постійного оточення навколишньої сірості, свідомо себе прирікаючи на цей вибір, щоб краще протиставити міфічний світ уявленої дійсності, вивільнивши підсвідомість з-під влади розуму та реальності? Адже Шульц був яскравою творчою особистістю, навіть, якщо на той час його таким не бачили ні польська націоналістична критика, ні єврейська громада, від якої він відрікся, прагнучи одружитись з католичкою, ні пізніша радянська влада, що затаврувала творчість «буржуазного декадента» на довгі роки мовчання фразою «Нам Прустів не треба» та звинуваченням в «українському націоналізмі». Не даремно від прочитаних сторінок його творів, так чудернацько, свіжо пов'язаних між собою грою слів і сполучень, віс бажання далі й далі читати зашпугані тексти, від яких виникає враження відомого кафківського прийому «все – ясно, але нічого не зрозуміло». Може тому, так часто порівнюють Шульца з іншими авангардистськими «сновидцями» чи «катастрофічними пророками» у світовій літературі – Джеймсом Джойсом, Акутагавою Рюноске, Семюелем Беккетом, Осипом Мандельштамом, Ісааком Бабелем, Хорхе Борхесом, Богумілом Грабалом та Ігорем Костецьким в українському, із Станіславом Віткевичем і Вітольдом Гомбровичем у польському письменстві.

З останнім у Шульца склалися непрості взаємини, незважаючи на їх схожість у деструкційному та експериментальному руйнуванні загальноприйнятих норм і прийомів самого письма, відстежуванні «деградації» суспільства з метою його оздоровлення, «іронією», «грою в піжмурки». Гомбрович був вдячний Шульцові за його перші схвальні і розуміючі відгуки про скандальну для того часу «Фердидурке», називаючи натомість «Цинамонові крамниці» свого дрогобицького товариша прозою «дуже високого класу», роздумуючи про її долю та майбутнє світове визнання. Проте автор «Щоденника» «не довіряв ані йому, ані його мистецтву», а оповідання Шульца навіювали, з його слів, «нудьгу», і, якщо й «був хтось стовідсотково протилежний мені, то це він». Гомбрович уже після смерті «духовного побратима» напише, що у мистецьких колах «довкола нас була порожнеча», тому вони «обидва тинялися по польській літературі, наче закарючки, прикраса, химера, грифон», при тому, що Шульц всюди був «зайвим», був «додатком», «був мені чужим». Його характеризувало, за Гомбровичем, «самознищення у формі, утоплений божевільний», яке, напевне, має відношення і до Шульцової потреби не полишати Дрогобич.

Література

Веретюк О. «Український» Бруно Шульц: наукова рецепція, популяризація // Європейський вимір української полоністики. Київські полоністичні студії. Збірник наукових праць. Том IX. – Київ, 2007. – С.248-253.

Мних Р. «Буття і час» Бруно Шульца, або «Манекени» Мартіна Гайдеггера // Studia Philologica. Збірник наукових праць. – Дрогобич: Коло, 2005. – С. 179–192.

УДК 378.011.3 - 051:811.161.2

Пантелєєва В. В.,
вчитель Родаківської гімназії,
аспірантка Луганського національного університету
ім. Тараса Шевченка

ПРОБЛЕМИ ПРОПЕДЕВТИКИ ПРОФІЛЬНОЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ІСТОРІЇ МЕТОДИЧНОЇ НАУКИ

Анотація

Статтю присвячено проблемам пропедевтики профільної філологічної освіти в історії методичної науки. На основі аналізу різних етапів розвитку методичної науки автор робить спробу простежити елементи пропедевтики.

Ключові слова: пропедевтика, пропедевтична підготовка учнів, профільна школа, профільна диференціація, профільна літературна освіта

Summary

The article is devoted to the problems of propedevtyk of the DROFIL: ihiological education in the history of the methodical science. Or the base of the analyse of different stages of the development of the methodical science the author makes an attempt to review the elements of propedevtyk.

Key words: a propedevtyk, a propedevtyk training of the pupils, a profile school, a profile differentiation, a profile literary education.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. Протягом багатьох століть формувалася, розвивалася освіта в Україні. Кожний новий етап у суспільстві знаходить своє втілення і в освіті. Наша сучасність – це постійна динаміка, зміни, які відбуваються і в нашій державі, і в суспільстві та ведуть цілу низку реформ у різних галузях, зокрема загальній середній освіті. Змінюючись, школа прагне знайти свій шлях. Перед школою і педагогічною наукою поставлені принципово нові проблеми духовного відродження, вдосконалення всіх ланок життя, а особливо це стосується навчання та виховання учнів, їх соціалізації. Це реформування відбувається в контексті модернізації вітчизняної системи освіти. Саме зараз прийшов час нових підходів та тенденцій в організації навчального процесу в школі. Школа повинна бути профільною. «Секрет освіти і специфіка цієї галузі якраз у тому, що ніколи не буває завершеного процесу. Освіта – це сфера, яка постійно розвивається і змінюється. Зволікання із впровадженням профільності було б стратегічною помилкою» [12, 13].

Сьогодні ніхто не сумнівається у важливості профільної школи, яка найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Профільна диференціація навчання здійснюється за рахунок поглибленого вивчення навчальних дисциплін певного профілю. Методична наука, починаючи з 19 ст., розробила окремі питання викладання літератури в класах гуманітарного профілю.

В роботах Ф. І. Бусласєва, М. А. Рибнікової, Г. І. Беленького, О. Ю. Богданової, В. Г. Маранцмана, Д. С. Наливайка, Ю. І. Ковбасенка, Л. Ф. Мирошніченко, Б. Б. Шалагінова, Є. В. Волощук, Т. В. Стамат, Д. В. Затонського, І. Я. Ненько, О. М. Ніколенко, О. О. Ісаєвої висвітлюються окремі аспекти проблеми, накопичено теоретичний та практичний матеріал, розроблені програми і навчальні посібники.

Тенденції гуманізації та гуманітаризації освіти активізували процес диференціації, складовою частиною якого стала профілізація навчання. Ця проблема широко досліджувалась у сучасній педагогічній та психологічній науці (А. А. Асмолов, Л. Н. Боголюбов, Н. Й. Волошина, С. С. Романов, С. І. Сафарян, А. Л. Ситченко, О. А. Служук, В. В. Снегірєва, К. П. Бабенко та інші), що пов'язано з потребою часу закласти ще в середній школі основу загальноосвітньої, загальнокультурної, загально трудової підготовки з урахуванням здібностей і потреб учнів, що сприятиме свідомому вибору професії та швидкій адаптації випускників школи.

В цих умовах важливого значення набуває вивчення літератури в школі, особливо з інноваціями, які спостерігаються у самому процесі навчання (виникнення ліцеїв, гімназій, класів з поглибленим вивченням дисциплін певного циклу).

Виділення невирішених частин проблеми. Не дивлячись на те, що створена Концепція профільної школи, програми профільних класів з літератури, однак проблема підготовки учнів основної школи до навчання у філологічних класах профільної старшої школи не досліджена.

Мета статті та її завдання. Дослідити проблему пропедевтики профільної літературної освіти в історії методичної науки. Виявити елементи пропедевтики на різних етапах розвитку методичної науки (вітчизняної та зарубіжної).

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На сучасному етапі розвитку профільної школи дуже важливу роль відіграє пропедевтична підготовка учнів до навчання в старших класах філологічного профілю. Аналіз словникових джерел показав багатозначність та багатовекторність поняття “пропедевтика” (походить від грецької – “попередньо навчаю”). Філософський словник наголошує, що це попередня вирава, підготовчий курс до якоїсь науки, викладений у систематизованій та ущільненій формі. Передусь більш досконалому вивченню відповідної галузі знань. Словник іншомовних слів пояснює що це вступ до курсу якої-небудь науки; підготовчий вступний курс, викладений у стислій і доступній формі. У тлумачному словнику та в педагогічній енциклопедії зазначається, що пропедевтика – це вступ до курсу будь-якої науки; підготовчий вступний курс, викладений у стислій і приступній формі. Визначення цього терміну доводять, що пропедевтика профільного філологічного навчання буде попереднім елементарним етапом, доступним та теоретично обґрунтованим, який допоможе при підготовці учнів до більш досконалого вивчення літератури, бо проблема шкільної літературної освіти у широкому розумінні безпосередньо пов'язана із пропедевтикою, яка націлена на реалізацію головного завдання – підготувати учня основної школи до навчання у філологічному класі. Цей аналіз допомагає та дозволяє зробити робоче визначення пропедевтики як умови профільної літературної освіт – це теоретична підготовка, що складається із окремих елементів (елементарних), які, доповнюючи один одного, сприяють формуванню творчої особистості учня – переходу до довшої профільної літературної освіти. Для досконалого функціонування пропедевтичного етапу літературної освіти необхідно враховувати такі чинники: 1) психологічні особливості учнів; 2) їхній внутрішній потенціал (творчі здібності); 3) читацький смак; 4) любов до читання; 5) позакласне читання; 6) самоосвіта. Всі ці чинники входять до важливої та вагомій системи допрофільної підготовки.

Їх реалізація можлива, якщо вибудувати цікаву роботу на уроках літератури, де учні можуть реалізувати свій внутрішній творчий потенціал.

Учитель має чітко усвідомити, що „літератури не можна навчити, однак можна дати знання, що допоможуть учням відкрити її, осягнути, зрозуміти, відчувати. Використовуючи художній текст, можна розвивати навички читання, уміння вести бесіду, дискутувати, володіти усною і писемною мовою, проводити аналіз, писати творчі роботи різних жанрів” [16, 6]. Позакласна робота, яка включає творчу діяльність на формування учнів з філологічними здібностями. Не остання роль у цій діяльності відводиться і позакласному читанню, а також ролі родини, її впливу на читацький смак дитини, взагалі на формування літературної культури. “Позакласне читання є одним з важливих шляхів літературного розвитку і морально-естетичного виховання учнів. Розглядається як система, яка формує всебічно розвинену особистість” [11, 122].

Якщо зробити короткий екскурс вглиб віків, то можна простежити зародки елементів пропедевтики на різних етапах розвитку людства. Поява могутньої держави Київська Русь підняла українську народну педагогіку на вищий щабель розвитку. Носіями й творцями народної педагогіки були вже не тільки селяни, а міські мешканці, що помітно збагатили зміст та виховні можливості. Українські вчені М. Грушевський, І. Огієнко стверджують, що школи грамоти були звичайним явищем у дохристиянській Русі. Новим надбанням дохристиянської Русі були школи “учіння книжного”. Учні починали навчання не з вивчення грамоти, а зі здійснення “учіння книжного”. Це підтверджує те, що учні, взяті на навчання, уже володіли грамотою і мали залучатися до пізнання наукових знань. Академік Б. Греков тлумачить поняття “учіння книжне” як таке, що включає в себе не просто навчання грамоти, а школи, де викладалися науки, давалися серйозні на той час знання.

Тож з упевненістю можна говорити, що елементи пропедевтичної підготовки знаходимо вже у дохристиянські часи Київської Русі.

Прийняття християнства, утвердження єдиної церкви сприяло створенню першої вітчизняної системи народної освіти, до якої увійшли школи грамоти, монастирські школи та школи “учіння книжного” при княжих дворах. Ярослав Мудрий, Всеволод, Святослав схилилися до письменства. Вони дбали про те, щоб зростала кількість книг. “Ізборники” князя Святослава як книги для навчання ставили за мету ознайомити дітей з християнською вірою, церквою, виховати в них християнську мораль, духовність. Це найдавніша пам'ятка української дидактики, в якій вперше розроблено методику читання книг. Іоанн, автор вступної статті до “Ізборника” виявив себе як перший вітчизняний педагог-методист. Він подає поради щодо визначення мети і методики читання книг, вимагає від учнів бути не “начотчиками”, а свідомо засвоювати прочитане.

Уже на початку XXI ст. в Київській Русі визначилися два типи шкіл: нижчі школи грамоти й елементарні школи “учіння книжного”. Вже тоді, 11 ст., шкільництво мало переваги перед Європою, зокрема, 1086 року в Києві при Андріївському монастирі було відкрите перше в Європі жіноче училище, в якому дівчат вчили читанню.

Витоки освітньої традиції України сягають великокняжої України-Руси. Констатація вартості доленосності для народу писемності, книг як основи освіти, подані у Костянтина Філософа у його “Прогласії”. Саме за цих часів починає вивчатися інтегрована філологічна наука – словесність, яка поєднувала у собі діалектику, поезику, риторику.

Епоха вітчизняного Ренесансу представлена творчістю яскравих особистостей – Павла Русина, Юрія Дрогобича, які високо цінували освіченість,

джерелом якої вбачали книгу. Юрій Дрогобич вважав, що саме друковане слово є джерелом виховання молоді, а наука спроможна прогнозувати майбутнє, допомагати людям попереджати події. Цей факт також доводить наявність елементів пропедевтики перед вибором освітньої лінії.

Основи пропедевтики знаходимо і у козацькій педагогіці, де значного впливу набули різноманітні види народного мистецтва та фольклору (пісні, думи, легенди, перекази, прислів'я). Це, дійсно, самобутнє явище. Українська козацька система виховання, що мала кілька ступенів, давала змоги кожному визначити своє майбутнє. Родинно-шкільний другий ступінь був етапом пропедевтичної підготовки до більш серйозних наук, бо після нього молодь, яка прагнула до подальшого набуття знань, навчалася у вітчизняних колеґіумах, університетах Європи, отримувала вищу освіту. Ці молоді люди, освічені на європейському рівні, брали участь у розбудові освіти, науки і культури України.

Зародки сучасних профільних класів та процес підготовки до навчання у таких класах знаходимо у системі навчання Києво-Могилянської академії, де освіту набували у семи класах. В 1–3 класах вчили основ латинської мови, граматики, а після 5-го класу спудеї повинні були вільно володіти латиною. Тобто, навчання у 1–3 класах було етапом пропедевтичної підготовки, попереднього навчання до подальшого оволодіння, більш детального та повного, у наступних класах вищої освіти.

Особливої уваги заслугове постать знаного українського філософа, просвітителя, письменника Григорія Сковороди, який звернувся до пізнання та вдосконалення природних здібностей кожної людини. Наголошуючи на тому, що доля суспільства залежить від вибору кожним спорідненої діяльності відповідно до природних здібностей та покликання, підготовка дітей відбувалася з урахуванням нахилів та уподобань. Використання цього досвіду знаходимо і зараз, бо якщо мова йдеться про пропедевтичний етап до профільної старшої школи, то наголошуємо на розвиток творчих здібностей учнів, їхніх уподобаннях. Значущості в сучасній методичній науці має і виокремленні Г. Сковородою інтерес до навчання, бажання пізнати нове, до чого повинен спонукати вчитель. Найголовніша проблема інтересу до навчання з'явиться пізніше у працях К.Ушинського – російського педагога, чие життя було пов'язане з Україною. “Навчання позбавлене всякого інтересу і узятє тільки силою примушення, хоча б воно черпалося з кращого джерела – з любові до виховання, вбиває в учня охоту до учення, без якої він далеко не піде” [16, 357]. Григорій Сковорода усією своєю педагогічною спадщиною, яка різнилась інноваційністю – серед методів навчання були лекції, доповіді, бесіди, оозмови, диспути, нетрадиційні форми навчання – уроки серед природи; листування як метод навчання заклав уже тоді підмурів'я до профільної підготовки учнів, яка у наш час набула головної та важливої проблеми в освіті.

Велика заслуга Г. Сковороди в тому, що він одним з перших в українській педагогіці звертається до особистості вчителя. На його думку, вчитель має насамперед дбати і сприяти розкриттю та формуванню в процесі навчання природних нахилів та можливостей дитини. Особистості вчителя приділяється багато уваги і у наш час – час активного функціонування профільної школи. В цих умовах перед учителем стоять важливі питання, пов'язані із використанням новітніх навчальних технологій, моделюванням власних методик і таке інше. “Учитель – творець духовного світу юної особистості. Суспільство довіряє йому найдорожче, найцікавіше – дітей, свою надію, своє майбутнє. Професія учителя вимагає від нього постійної творчості...” [11, 231]. Пошук учителем ефективних

технологій та дидактичних підходів відбувається постійно, що допомагає реалізувати диференціацію та особистісно орієнтоване навчання профільної школи. З цього приводу є цікавим і досвід світової педагогічної думки.

Технологія Майстерності “Французької групи нової освіти” (Groupe Français d'Education Nouvelle – GFEN) озиаменувала ХХ ст. Саме тоді з'являються педагогічні течії за “Нову освіту”, “Нове виховання”, які спроможні були формувати нову людину, здатну зорієнтуватися в умовах стрімкого науково-технічного прогресу. Зростає увага до розвитку дослідних та проектних методів у навчанні.

Метод проектів та дослідницьких робіт широко використовується нашими українськими вчителями в роботі з учнями як профільної старшої школи, так і у період пропедевтичної підготовки до профільної школи.

Засновники GFEN (визначні психологи та педагоги того часу – Поль Ланжевен, Анрі Валлон, Жан паже) на противагу консервативної традиційної школи, поставили нові інтенсивні методи навчання та втілили їх у практику. Представники цього руху стверджували, що основою їхньої філософії є думки геніальних попередників людства: Руссо, Песталоцці, Монтессорі, Декроля, Макаренка, Корчака, Бакле, Френч, Паже, Нейла, Баттельхейма – всіх тих, для кого зміни методів виховання і викладання є найважливішими задачами цивілізації. Засновники GFEN заперечували традиційні прийоми процесу навчання: дозволили помилятися, не боятися писати погано, висувати безглузді ідеї та відстоювати їх, відмовлятися від них і висувати нові, саме вони запропонували тезу: “Знання – це творення і пошук на противагу знанням, які були здобуті раніше, з критичною оцінкою того, що може бути вже давно прийнятим усіма”. Педагоги “Французької групи нової освіти” вважали, що всі люди здатні до творчості, щоб довести це своїм учням вони намагалися відкрити їм наново власний їхній внутрішній світ. Ця думка дуже доречна тому, що в роботі наших вчителів важливо допомогти дитині розкрити свої здібності, які у майбутньому визначать їхню власну професію.

У 1980–1990-х роках представниками “Нової освіти” була запропонована технологія, яка реалізувала педагогічний підхід цієї групи. Ця технологія замінює урок і відрізняється своїм зверненням до “Я” учня, його інтересам, пошукам, цілям. Французькі педагоги запропонували змінити форми та методи в педагогіці та освіті. Представники руху OPEIM запропонували всі зусилля направити на “розумову емансипацію”.

Щодо впровадження ідей “Нової освіти” на пострадянському просторі то технологія майстерень відома і використовується в Україні, Росії, Білорусії, Казахстані, але разом із цим до сих пір вважається однією із нових. Відмінністю цієї технології є те, що вона не системна, її впровадження можливе з будь-якого предмету у будь-який час і кількості, не оуйнюючи структури навчального процесу. Можна зробити припущення, що і на етапі пропедевтичної підготовки із зарубіжної літератури можливе використання цього методу.

Висновки і перспективи подальшого дослідження, Виходя висшеказаного, можна стверджувати, що елементи пропедевтики, зокрема філологічної, знаходимо на різних етапах розвитку методичної науки вітчизняної та світової. В статті наведено лише оком і приклади та названо деяких відомих діячів, які приділяли увагу методам навчання, особистості вчителя, що спонукало до висновків щодо питання пропедевтики. Тому роботу з дослідження проблем пропедевтики профільної філологічної освіти в історії методичної науки не можна вважати закінченою. Проблема є актуальною для сучасної педагогіки, має перспективи подальшого розвитку.

Література

1. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К.: Рад.школа, 1973. – 176 с.
2. Волошина Н. Й. Уроки позакласного читання у старших класах / Ніла Йосипівна Волошина. – К.: Рад.школа., 1973 – 176 с.
3. Глухова Г. А. Позакласна робота як засіб підвищення ефективності уроку / Глухова Г. А. – К.: Рад.школа, 1983. – 119 с.
4. Греков Б. Д. Избр. труды // feь – web/gi/..es 2 – 0572/htm-
5. Джуринский А. Н. Зарубежная школа : современное состояние и тенденции развития / Джуринский А.Н. – М.: Владос, 1993. – 95 с.
6. Збірник наукових праць / відп. ред. В. Г. Кузь [та ін.]. – К.: Наук.світ, 2002. – 323 с. – (Спецвип.: “До витоків становлення української педагогічної науки”).
7. История педагогики. 42: От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины 17 в. / [Под ред. А. И. Пискуна]. – М.: Сфера, 1981. – 192 с.
8. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник МОН України. – 2003. – № 24. – 28 с.
9. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки / Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. – К.: Знання, 2003. – 449 с.
10. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підручник / Леся Федорівна Мірошніченко. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.
11. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
12. Огневуко В. І. Зволікання із впровадженням пробільності було б стратегічною помилкою // Освіта України. – 2003. – 27 травня. – С. 13–14.
13. Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта / Сост. И. Мухина. – СПб, 1995.
14. Педагогическая система будущего: школьные реформы: высокоразвитых стран // Советская педагогика. – 1990. – № 12. – 282 с.
15. Словарь иностранных слов. – 7-е изд. – М.: Рус. яз., 1980. – 624 с.
16. Ушинский К. Д. Избр. лек. соч. / [Сост. В. Я. Струминский]. – М.: Учпедгиз, 1945. – 567 с.
17. Философский словарь / [Ред. Фролова И.]. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.

УДК 371.3:371.382:37.026:821.161.2

Савчук Н. Г.,

кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри філології

Коломийський інститут ПНУ ім. Василя Стефаника

ВИКОНАВСЬКИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ВИРАЗНОГО ЧИТАННЯ

Анотація

Стаття присвячена проблемі виконавського аналізу як першого етапу підготовки до виразного читання. Розглядаються рекомендації науковців щодо аналітичної підготовчої роботи студентів над текстом. З метою визначення

виконавського завдання і загальної манери читання запропоновано приклад аналізу поезії Богдана-Ігоря Антонича “Село”.

Ключові слова: виконавський аналіз, літературознавчий аналіз, художньо-естетична концепція, виконавське надзавдання, манера читання.

Summary

This article is devoted to the problem of executor's analysis as the first stage of the preparation to distinct reading. There is considered the recommendations of scientists as to analytical preparative work of students with text. There is proposed an example of analysis of poetry "Village" by B.-I. Antonych to define the executor's assignment and the main tone of reading.

Key words: executor's analysis, literary analysis, esthetic conception, executor's the most important task, tone of reading.

Проблема формування навичок виразного читання в учнів загальноосвітніх шкіл (особливо середньої ланки) криється у хронічній нестачі навчального часу та відсутності (чи то не впровадженні) адаптованої методичної системи тренінгу: комплексу продуманих дій – вправ, завдань тощо (хоча цікаві ідеї у періодичі є) [3; 4].

Першою програмою Олександри Бандури і Ніли Волошиної пропедевтичний курс української літератури в середній ланці освіти трактувався як курс виразного читання. Така настанова видається нам доцільною і реальною для виконання. В проєкті Концепції літературної освіти йшлося про те, що в середній школі особливого значення, як і в початковій, слід надавати виразному читанню [7, 31]. Про це свідчать рекомендовані підручниками прийоми, види діяльності учнів: переказування, читання в ролях, читання в особах, читання вголос, активне слухання – читання вчителем, декламування напам'ять. Та й безвідносно до номінацій курсів літературної освіти, вміння орфоепічно грамотно, в належному темпі, з виразною, логічно та емоційно виправданою інтонацією прочитати художній текст вголос є критеріальною ознакою літературно-художньої компетентності учня. По-друге – тільки виразно прочитаний текст може бути адекватно сприйнятий. І втретє: читання вголос – це сугестивний вплив і отримання естетичної насолоди від художньої рецепції.

Виразне читання, крім інтуїтивного чуття, вимагає відповідних навичок, а недостатня кількість спеціально відведених шкільною програмою годин (у 5 класі – 2, у 6 класі – 2 години) не забезпечує їх формування (навіть за умови, що вчитель тренуватиме навички інтонуювання тексту в основному навчальному часі). Учні пропонуються завдання «виразно, з інтонацією» прочитати той чи інший уривок тексту, проте у підручниках часто відсутні інструктивні пояснення, як технічно реалізувати грамотне читання в логічному та емоційному аспектах. Тому в основному учень вчиться виразно читати, наслідуючи вчителя.

Учень, який сам не завжди володіє у п'ятому класі достатньою технікою читання, стає фактично, заручником голосу вчителя, оскільки з голосу вчителя сприймає художній текст. У випадку, якщо голос не надто евфонічний чи якщо вчитель артикулює звуки ненормативно, виникає негативний особистісний психологічний аспект, що в кінцевому результаті може вплинути й на читацький інтерес учня (а йдеться саме про лірику, яку з голосу вчителя п'ятикласник або полюбить – отже сугестивний вплив здійснено – або виникне стійке несприйняття, і надовго).

Звідси, значення курсу виразного читання у вищій школі, що має на меті як формування у студентів навичок адекватного художній концепції читання, так і формування у майбутніх вчителів методичних вмінь і здатності застосувати

тренінг з виразного читання на уроках літератури для учнів на відповідному адаптованому рівні.

Читання вважається грамотним, якщо без спотворень передає логічний зміст і здійснює художньо-естетичний вплив на слухача. Прийнято проектувати манеру читання у відповідності до авторського задуму [8; 9]. Тому першим етапом підготовки студента є аналіз тексту. Щодо підготовчої аналітичної роботи читця над текстом, спостерігаються розбіжності у номінації. К.Станіславський називає періодом пізнання аналіз, що повинен створити душевний ґрунт для зародження творчого хотіння в актора, що працює над роллю. Б. Олійник та А. Капська вживають номінації “літературознавчий” та “виконавський” аналіз (“подієвий”) [6; 8]. Значну увагу аналітичному розмислу виконавця приділяють С. Іванченко, Ю. Герасимов, вживаючи термін “виконавський аналіз” як родове поняття, що містить у своїй структурі два види: літературознавчий та дійовий [3–5]. Аналітичне проникнення в текст визначає загальний виконавський задум, з’ясовує причинно-наслідкову ланку: мета словесної дії / загальна манера виконання. Подієве розчленування тексту і визначення мотивації на кожному смисловому відрізку здійснюється вже з метою проектування інтонаційної траєкторії. Тому ці два етапи ефективні, мають місце у підготовці до читання і розподіл підготовчої роботи виконавця на літературознавчий і дійовий аналіз видається логічним.

Слід обумовити, стосовно підготовчої роботи студента над текстом не висувається вимога провести повноцінне літературознавче дослідження, швидше за все такий аналіз ближчий до есеїстичного коментування, серед типів літературознавчого аналізу – до текстуального або, кажучи мовою методики, – послідовного (цілісного, за розвитком дії, услід за автором). З іншого боку, студент другого курсу повинен повніше розкрити пласти підтексту і за змоги застосувати надбання літературознавчих шкіл: зреалізувати психоаналітичне прочитання, виявити присутність міфологем, інтертекстуальні вкраплення в заданому тексті, з’ясувати особливості часопростору і таке інше. І звичайно ж не варто оминати надбання теорії розповідання, оскільки одним із ключових критеріїв адекватного вибору манери читання є визначення наратологічної моделі, позиції розповідача.

Щоб увиразнити теоретичні основи підготовчого виконавського аналізу, доцільно звернутися до театрального досвіду К. Станіславського, оскільки студенту чи вчителю, виконавцю тексту, близька не лише позиція літературознавця, що веде науковий розмисел, а й позиція актора – виконавця ролі. Перша теза – специфіка артистичного аналізу (через інтуїтивне проникнення в текст) як чуттєвого пізнання, де логічному розмислу відводиться службова роль, де пізнавальний засіб – творча інтуїція. К. Станіславський підкреслює чуттєво-інтуїтивну сутність акторського аналізу, але пропонує розпочинати розмисел з “однієї десятої” мистецького розуміння – логічного усвідомлення. “Перерити все” – анатомувати текст і роль у пошуках творчого стремління. Інтелектуальна розвідка потрібна, щоб викликати рух чуття. Дати можливість проявитися захопленню (читачем: естетичному задоволенню) і потім намагатися його зафіксувати. Через свідому підготовчу роботу повинна зародитись несвідомо-інтуїтивна творчість. Нехай розум досліджує текст, прокладає шлях для чуття, а чуття нехай шукає нові збудники для творчого потягу, збуджує інтуїцію, яка осягне буття духу, непідвладне свідомості [9, 74–76].

Ще одна важлива для читця теза – пошук переваг, а не недоліків тексту [9]. Якщо епізод для читання вибрано, немає смислу критично оцінювати

слабини. Завдання виконавця – репрезентувати текст і за можливості ретушувати ті місця, які здалися невизначеними.

Мета і, відповідно алгоритм підготовчого аналізу виглядатиме так:

Пошук авторського задуму / художньо-естетичної концепції →

Моделювання виконавського задуму →

Формулювання виконавського надзавдання →

Вибір манери розповіді, моделювання інтонаційного малюнка.

Підготовчий аналіз є суб’єктивною інтерпретацією твору попри інтенцію на пошук, прочитування авторського задуму. В такій роботі не зайвим буде знайомство виконавця зі зразками літературознавчого аналізу, але вже після здійснення власної інтерпретації (занотованих власних рефлексій). Тоді є змога порівняти своє прочитання з чужим, але не “позичити” тих позицій, з якими буде дисонувати власне сприйняття і що буде відторгтися у процесі глибшого усвідомлення. Тобто найціннішими виявляються, нехай іноді й несподівані, але шляхом самостійного руху в семантиці тексту здобуті смисли.

У цьому розумінні знову ж увиразнюється значення первинного сприймання тексту і перших асоціативно-аналітичних вражень, за К. Станіславським, свіжих і незаангажованих. Аксиоматичний принцип про унікальне значення першого читання суголосний з інтуїтивними акторськими розмислами К. Станіславського. Саме ідентичні читцеві перші асоціативні враження становлять зерно змісту, є зародками майбутнього образу, у результаті подальших пошуків виявляються істинними (хоча, вже обумовлено, суб’єктивними), за законами художньої рецепції мають право на екзистенцію, і повинні, на думку майстра, бути обов’язково збереженими, не загубитися у “фільтри критики” [9, 67]. Цим знову ж захищаємо читачьке право студента-виконавця на інтерпретацію за умови, що текст “продовжує жити”.

Необхідно прокоментувати поняття по авторській задум, ставлення до якого суперечливе, як суперечлива опозиція: автор як інтелект-талант-творець моделює художнє буття чи це буття продиктоване астральним архівом автору, який у такому разі є лише передавачем (тобто автор – творець чи медіум). Знову ж не варто ставити завдання проникнути в мозок автора, очевидно більш коректним є прочитання художньої концепції твору, тим більше, що це прочитання вже правомірне містити якусь частку суб’єктивної інтерпретації читця.

Як правило, студентам пропонується досить проста схема аналізу на зразок шкільного. Початковим етапом є визначення теми твору, з’ясування думок, асоціацій, роздумів, на які настановує текст. Наступний свідомий крок, – визначення основного мотиву /дискурсу/ конфлікту, відповідно у ліриці /епосі/ драмі. Вже власне аналітична робота – розкладання тексту за одиницями форми. Функції засобів виразності. Тропіка, її вплив на читання твору: читання метафори, підтекстової інформації, закодованої в ній. Обов’язково звертається увага на тонічну організацію. Її значення увиразнюється в сугестивній ліриці. Особливості ритмомелодики у ліриці, ліричних відступах, думках, казках тощо. Для грамотного прочитання і озвучення мають значення особливості стилю. Лексика. Функції діалектизмів, архаїзмів, пестливих слів тощо. Поетичний синтаксис. Стилистичні фігури і таке інше. В результаті аналізування формозмісту останнім етапом гіпотетично моделюється авторський задум, визначається концептуальна ідея для постановки акторського надзавдання [2]. Пошук підказок до розуміння художньо-естетичної концепції ведеться через історію написання тексту, врахування жанрових традицій тощо.

Прикладом підготовчого аналізу може бути прочитання відомої мініатюри Богдана-Ігоря Антонича “Село” [1, 119]. Суб’єктивно в уяві бачиться вранішній

сільський пейзаж, де першим персонажем-символом є сакральна для етносу корова (інтонуємо насамперед спокійним тоном). Ідилічний пейзаж провокує філософську заглибленість, відреченість. Тому в палітру настроїв вірша варто додати трохи лінивих, втаємничених відтінків. *“Корови моляться до сонця / Що полум'яним сходить маком”*. Пелюстки маку справді мають колір полум'я. Але побачити величезний пелухатий червоний мак можна, якщо лягти у траву і дивитися на квітку у ракурсі знизу догори і зблизка. У тому ж ракурсі – знизу догори – ліричний герой бачить тополь. Тополя-птах – на перший погляд неможлива метаморфоза. Несумісні категорії: закоріненість дерева і свавільна свобода птаха, одне в одне не перетворюється. Але перетворення можливе на території умовного буття, у високості, де закони реальності втрачають силу. Стає зрозумілим використання автором умовного способу, який порушує евфонію приголосним “б” (в Богдана-Ігоря Антонича, як відомо, не існує випадкових звуків). Не збіднює поетичне плетиво й постійний фольклорний епітет “струнка тополя”. Чому? Він потрібен для градації тонкості від “струнка” до “тонша” і до “й тонша”. І звукова організація вибудована по висхідній, східцеподібно. Найскладніше вийти з цього інтонування, рятівною тут виявляється пауза інтриги після другого “тонша” і “дерево”.



Друга строфа – категорія простору. Зорові образи чітко спроектовані на віддаленість. Той же “лісу гребінь” можна побачити на горизонті. Художник творив широкими мазками, отже і читець не повинен поспішати, а намалювати панораму широкими фразами, навіть наспівно. Сивий дим і листя, що лине, окреслюють нібито пору осені, але восени сонце не сходить полум'яним маком і не буває молочного білого денного світла, отже дим і листя залишаються загадкою.

Найцікавішими й найскладнішими інтонаційними рішеннями виявляються, як правило, порожнини. Наприклад, початок третьої строфи. *“З гір яворове листя лине”* – рядок, який можна прочитати трохи швидше, плавно виколісавши асоновану кінцівку, й інтонація зависає на невизначеності. “Листя лине” повільно, і за інерцією читцеві хочеться й далі плавно виводити текст. Але за текстом маємо констатацію трьох містких символів. Отже, мелодичну інтонацію доведеться уривати і з риторичною чіткістю, але зберігаючи недовомлене зависання (щоб слухач устиг задуматися над змістом символу), зберігаючи, за К. Станіславським, витримку, перелічити три прояви людського фактору в пейзажній мініятурі: *“кужіль, і півень, і колиска”*.

Автентичні символи – кужіль, півень і колиска лише номінуються, жодних зобов'язань щодо введення пояснень, епітетів автор не бере, уникає при цій багатослів'я і сконденсовує текст (у порожнини між називними реченнями потужно вливається асоціативний потік, його ігнорувати не можна). Такий тривимірний прийом ремарки-мізансцени, що окреслює буття-час-простір, для автора характерний: *“Крилата скрипка на стіні, / Червоний дзбан, квітчаста скриня”, “підкова, човен і стріла”* [1]. Стає зрозуміло, що в такий спосіб зосереджується увага на багаторівневих символах, отже під час читання необхідно на них акцентувати.

Зовні всі три символи – традиційні атрибути села, захищеності, затишку. Кожен із них можна розгорнути у вектор, вони осідають у пам'яті слухача і мимоволі розростаються, формуючи в уяві нові картини. Півень – мірність часу, розміреність сільського способу життя, вільного від поспіху і метушні. Крім того, півень обмежує територію ночі: все демонічне, містичне повинно припинити своє існування (“від воза місяць відпрягають”), день входить в свої права. Колиска під своєю оболонкою – зовні етнографічний сільський образ материнської опіки, а глибше – незнищенність людського роду, «попрання» смерті новим життям. Кужіль і колиска – хатні образи берегового характеру. Тому уявна картинка мимохідь захоплює й хату. З кужеля (поверхнево це монотонна праця) мірно тягнеться нитка з-під жіночої руки. Кужіль вирівнює час. Від нього асоціація веде до нитки Мойри і до традиційної для українця віри в долю.

Щодо часопростору, сонце вже зійшло (“полум'яним маком”), але денного світла ще немає. Саме денне світло, засоційоване в молоко, отже м'яке, тепле, пінисте, з'являється останнім акордом. До слова, у паралельному, тобто реальному бутті корови вже подоєно, молоко відціджено і налито в миску. Виходить, поезія не є статичною картинкою, дія, дійство розвивається від сходу сонця до панування дня: *“вливається день до долини, мов свіже молоко до миски”*. Взагалі вся дія, крім стрімкого лету тополі відбувається повільно. Повільно відпрягають місяць, статечно моляться корови, флегматично лине листя, м'яко вливається день.

“Вливання молока” (закільцьовує тему), як і “моління корів” треба побачити внутрішнім зором. Не звичайне молоко, молоко, підсвічене вранішніми променями, що додають увесь спектр веселки до білого, чи то розщеплюють білий на весь спектр веселки. Свіжовидосене молоко, легке й пінисте, має відтінок характерної молочної жовтизни саме у променях денного світла. Далі: вливається це молоко не миттю, для священнодійства час сповільнює біг і блаженство триває довго, так як непомітно досвітки змінює день. В кінематографі це називають ефектом сповільненої зйомки. Це спогади або й момент буття, що проживається за сповільненим часом, коли місткість секунд збільшується у ступеневому порядку. І саме друга частина останнього катрену найскладніша для читання. Щоб не вирвався крикливий пафос, необхідні рівновага, виваженість, спокій, оповідна інтонація казки.

Контекстуально до розуміння поезії слід додати цивілізаційне значення села, висвітлити біографічні моменти, особистість письменника, замилуваність старосвітським гармонійно розміреним укладом буття природи і людини з відтінком ностальгії. У часи Б.-І. Антонича (лемківського геноциду автор уже не побачить) українське село з архаїчним устроєм ще вповні жило своїм циклічно розміреним життям, але урбаністичні зміни загрозливо вчувалися. Варто також пояснити студентам Антоничеве поняття зеленого евангелія, яке виходить за межі назви однієї збірки, а стає виростом до пантеїзму релігійо. Якщо розглянути вірш у контексті міфологічної поезії Б.-І. Антонича загалом, то більш виразно міфологізація села як втраченого раю проступає на тлі образу міста.

Таким чином, в результаті аналітичного проникнення виявлено мотив недоторканої природи й українського сакрального села, почуття пістету імпліцитного розповідача, який милується і трохи ностальгує. Поезія звучить як ода гармонії. З канви тексту прочитується опоетизований есхатологічний міф про втрачений “Золотий вік”. Це дає можливість визначити загальну манеру читання вірша – неспішну, речитативно-наспівну, десь навіть урочисту,

втаємничену манеру сугестивної (тут читаємо: таємничо-інтимної) розповіді. Тому, читати поезію "Село" – означає оповідати слухачам казку.

Висновуємо, що дає аналітичне заглиблення в текст для його грамотного озвучування? Перш за все – це прочитування тих власних смислів, які приживуться у свідомому розумінні образу читцем і зможуть бути адекватно і виразно, на певному рівні естетичної досконалості передані реципієнту. Це також спосіб уникнення смислових неточностей, помилок у передачі змісту («стратити не можна помилювати»). Це, врешті, спосіб прочитання підтексту, що завершиться принаймні спробою виконавця передати завжди важливіший, ніж поверхневий рівень, підтекст невербальними засобами: інтонаційно, мімічно.

Література

1. Антонич Б.-І. Поезії. – К.: Рад. письменник, 1989. – 456 с.
2. Бойко Н. Аналіз ліричного твору // Бойко Н. Українська мова та література. – 2007. – Ч. 15–16 (511–512). – С. 24–29.
3. Герасимов Ю. Глибина і мелодійність поетичного слова: Виразне читання вірша М. Рильського "Поле чорніє. Проходять хмари..." // Українська мова та література. – 2007. – Ч. 15–16 (511–512). – С. 20–21.
4. Герасимов Ю. Увиразнити бачення: Ритмічні та смислові акценти вірша Павла Тичини "Блакити мою душу обвіяла..." // Українська мова та література. – 2006. – Ч. 48 (496). – С. 9–12.
5. Іванченко С. Виразне читання. Практикум: навч. посіб. – К.: Вища шк., 1993. – 135 с.
6. Капська А. Виразне читання. Практичні і лабораторні заняття: Навчальний посібник. – К.: Вища шк., 1990. – 175 с.
7. Концепція літературної освіти (Проект) / Волошина Н, Пасічник Є., Скрипченко Н, Хропко П. // Початкова школа. – 1994. – № 3. – С. 54–61.
8. Олійник Г. Виразне читання. Основи теорії: Посібник для вчителів. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 224 с.
9. Станіславський К. Робота актора над роллю. – К.: Мистецтво, 1953. – Т. 4. – С. 67.

УДК 371.315:371.334:821.161.2

Савчук Н. І.,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов і краєзнавства
Інституту туризму ПНУ ім. В. Стефаника*

СТРУКТУРА ОГЛЯДОВИХ ТЕМ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ З ТОЧКИ ЗОРУ СУЧАСНОЇ МЕТОДИКИ

Анотація

В связи с тем, что школьная программа не считает возможным изучение на уроках литературы в старших классах литературного процесса во всех его особенностях, как это принято в программах с литературы для филологических факультетов высших учебных заведений, обзорные темы украинской литературы в старших классах преследуют цель восполнить существующие пробелы в

хронологическом изучении украинской литературы в школе. Одновременно обзорные темы располагают большим материалом для интеграции, так как литературные события во время подачи обзорных тем на уроках выступают неотъемлемой частью культурного прогресса, всегда рождаются в условиях актуальных исторических и политических событий. За своей сущностью обзорные темы в современной методике изучения литературы принято классифицировать на: обзорные вступительные темы, типичные обзорные темы и обзорные итоговые темы. Каждая из разновидностей обзорных тем имеет свои особенности преподавания на уроках и характеризуется особенностями восприятия учебного материала таких тем учащимися.

Ключевые слова: обзорные (вступительные, типично обзорные, итоговые) темы, уроки нестойкой структуры, интеграция, инновационные технологии, интерактивные методы и приемы.

Summary

In the process of experiment it was established, that the most effective forms of lessons of studying of observation topics of Ukrainian literature are lectures, proseminary and seminary lessons, and lessons with unsettled structure. Systematic introduction in senior forms strictly such forms for realization of large by volume meaningful filling of observation topics leads to producing and attaching of pupils' skills and abilities independently prepare essays and oral speeches for entrusted by a teacher separate questions, use Internet for searching work and literary and historical sources, on the material of observation topics study to hold a discussion with classmates, persist in own opinion, make up correct conclusions, comprehend that proper studying of the material of each individual observation topic of Ukrainian literature helps better understand all next topics of this school subject, in particular studying of biographies of writers of certain historical epoch and facilitate a thorough analysis of the works of fiction that are learning textually.

Key words: observation (introductory, properly observation and final) topics, types of lessons, integration, innovative technologies, interactive methods and ways.

Успішне практикування оглядових тем у курсі сучасних шкільних предметів гуманітарного циклу, насамперед української літератури, зовсім не випадкове явище. У наш час оглядові теми прийнято класифікувати на три різновиди: вступні (настановні), якими розпочинаємо певні періоди чи етапи в літературному процесі; власне оглядові, за допомогою яких даємо загальні уявлення старшокласникам про якусь важливу подію в літературному житті чи розповідаємо про митця, чії художні твори з причини переважаності і дефіциту навчального часу програма не рекомендує вивчати текстуально; підсумкові, на яких прийнято підводити підсумки вивченого з літератури того історичного періоду, який до цього часу студіювався на всіх попередніх уроках. Леся Мірошніченко пише, що завдання таких уроків усім відомі – "перевірити розуміння учнями прочитаного твору, відчуття його, зроблені висновки, особисті враження, оцінки" [1, 229–230]. Власне оглядові теми дещо відрізняються від вступних, оскільки згодом, на наступних уроках, вступна тема поглиблюється відомостями з життя письменників певного періоду, учні текстуально опрацьовують художні тексти, аналізують їх проблематику, отримують уявлення про стильові особливості художніх текстів, пишуть творчі роботи, в яких висвітлюють актуальні проблеми простудійованих індивідуально, колективно й в групах, на уроках й самостійно вдома художніх творів, а власне оглядова тема за своїм характером і змістом є "замкнутою" сама в собі. Оглядові теми з української літератури завжди високоінформативні. Це означає, що найважливішим у проведенні уроків за цими темами є змістове наповнення,

підбір доступного й цікавого матеріалу, який запам'ятовувався б відразу і якомога найдовше, оскільки лише в такому випадку оглядові теми можуть суттєво впливати на розуміння учнями тих монографічних тем, які вивчатимуться на наступних уроках. Водночас інформація оглядових тем не тільки нова, маловідома старшокласникам, а й досить багатовекторна (це й відомості з історії, з політики, й дані про розвиток різного виду мистецтв, і кращі набутки зарубіжної літератури, паралельно з якою творилася й українська), тобто інтегративна, тому здебільшого мозаїчна. Уже з цієї причини, хоча оглядові теми сприймаються старшокласниками з великою цікавістю, завжди матеріал цих уроків учнями запам'ятовується набагато гірше, ніж матеріал монографічних тем. Сучасні методисти Станіслав Пультер та Антон Лісовський слушно зауважують, що оглядові теми вимагають особливого творчого підходу, але це спостерігається далеко не завжди, бо переважно в шкільній практиці уроки оглядових тем не стають явищем, а навпаки "часто замінюються "звичайними" уроками літератури" [3, 120]. Тільки належна методична підготовка вчителя, висока емоційність викладу, оперування цікавими фактами можуть суттєво вплинути на якість сприймання знань, які отримують учні під час опрацювання таких тем. Пригадаймо, коли в педагогіці говорять про якість знань, мають на увазі не лише їх обсяг, а й глибину, повноту, точність, конкретність, узагальненість, системність, а й те, що в структурі знань виділяють з одного боку – конкретні факти, з іншого боку – закономірності, наукові принципи. Водночас якість знань з літератури як гуманітарного навчального предмету знаходиться в прямій залежності від розвитку пізнавальних інтересів, які формують особливий внутрішній потяг особистості, адресований сфері пізнання і самому процесу навчання, принципам оволодіння знаннями.

Методи і прийоми проведення уроків з оглядових тем зумовлюються насамперед характером матеріалу, що пропонується для вивчення. У старших класах оглядові теми пропонуються навчальною програмою насамперед з метою системного висвітлення певного періоду історичного процесу як обов'язкового контексту, в якому й твориться художня література. Така навчальна й розвивальна мета оглядових тем завжди закономірна, адже ще Євген Пасічник зазначав, що "основні положення, які учні засвоюють у процесі вивчення оглядових тем, згодом конкретизуються, поглиблюються при опрацюванні тем монографічного характеру" [2, 183]. Мусимо також брати до уваги те, що літературознавчі поняття формуються в учнів поступово, на основі спостережень над цілком конкретними фактами. Дев'ятикласники розпочинають систематичне вивчення історії літератури, тому тут особливе значення має наочність викладу, конкретність матеріалу, на який опираються теоретичні висновки. Надалі учні краще вловлюватимуть єдність різних історичних напрямків і стилів у літературному процесі.

Вступні теми-огляди з розвитку літературного процесу у старших класах стають своєрідною увертюрою до всіх монографічних тем певного літературного періоду. Незважаючи на складність матеріалу цих уроків, вони мають бути проведені на такому високому науковому й емоційному рівні, щоб учні запам'ятали їх основний зміст для своєї наступної роботи над художніми текстами відповідної літературної доби. Якщо ж йдеться про власне оглядове вивчення творчості окремо взятого письменника, то вчитель не має права забувати, що мається на увазі розгляд творчості письменника загальним планом з акцентуванням на найістотнішому, найтипівішому, найхарактернішому для нього. Неприпустимо, щоб оглядове вивчення ролі й місця митця в літературі й

найкращих зразків його творчої спадщини було зведене лише до переліку назв окремих творів та стислого переказу змісту.

До того ж, за Є. Пасічником "індивідуальне, неповторне у творчості письменників може бути зрозумілим учням лише тоді, коли розглядатиметься у тісному взаємозв'язку з розвитком тих загальних з закономірностей, які були характерними для літератури в певний історичний період і впливали на художнє осмислення явищ дійсності" [2, 284].

Оглядові теми з української літератури в старших класах успішно практикуються багато років, їх пропонують шкільні програми, висвітлюють рекомендовані Міністерством освіти і науки чинні підручники і посібники, успішно реалізують на відповідних уроках вчителі-практики. Оглядові теми в старших класах небезпричинно вважаються найважчими для досягнення й розуміння учнями. Але водночас саме ці теми стають дороговказами для розуміння розвитку літератури на багато уроків наперед, знайомлять з творчістю митців, яких текстуально не вивчають за чинними програмами чи допомагають зробити належні підсумки після аналізу кращих взірців української літератури певного періоду. Велике значення для успішної роботи старшокласників над оглядовими темами має доброзичлива трудова обстановка на уроці, впровадження інноваційних технологій та інтерактивних методів, належно продумана вчителем робота в парах, у ротатійних трійках, у малих групах. На даний час найбільш ефективними, оптимальними для розкриття змісту оглядових тем вважаються бінарні уроки, просемінарські заняття і уроки з неусталеною структурою, під час яких мають місце і фрагменти лекції вчителя, й усні виступи старшокласників, і міні-дискусія, і бесіда, можуть бути дуже продуктивно й успішно застосовані бінарні уроки, інноваційні технології, інтерактивні методи та прийоми, інтеграція й міжпредметні зв'язки.

Література

1. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури у середніх навчальних закладах / Леся Федорівна Мірошніченко. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.
2. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студентів вищих закладів освіти / Євген Андрійович Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
3. Пультер С. О. Методика викладання української літератури / Станіслав Олександрович Пультер, Антон Михайлович Лісовський. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 144 с.

*Теплінський М. В.,
доктор філологічних наук,
професор кафедри світової літератури
Інститут філології
ПНУ ім. В. Стефаніка*

СЛОВО О ДРУГЕ

Анотація

У статті висвітлено питання щодо особистості Султанова Ю. І. як педагога, науковця і людини.

Ключевые слова: человек, учитель, ученый, методист, ученик, диалог, синтез культур.

Summary

The article illuminates the problem of the personality of Y. Sultanov as a teacher, a scholar and a man.

Key words: man, teacher, scholar, specialist in educational methods.

Юрий Султанов – известный методист, талантливый преподаватель, научный работник, труды которого хорошо известны. Не забудем, кстати говоря, что он же – автор трех поэтических сборников, вышедших в Ивано-Франковске и Киеве. Но я хотел бы поговорить сегодня про моего давнего соавтора и друга не как о поэте (это могло бы быть поводом для отдельного разговора), а как о методисте, который сделал очень многое для развития методической мысли в современной Украине.

В уже далеком 1990 году Ивано-Франковский институт усовершенствования учителей (так он тогда назывался) издал учебное пособие по курсу “Зарубежная литература” для 5 класса. Это была, без преувеличения, первая попытка создания учебной книги для украинских школьников, в соответствии с новыми программами.

Возможно, уже забылось, с какими трудностями столкнулись учителя, когда в учебных планах появился новый предмет. К слову сказать, первый удар приняли на себя учителя русского языка и литературы – честь им и хвала за это. Разумеется, сложности существуют и сегодня, но как же трудно приходилось тем, кто начал разрабатывать содержание и структуру новой дисциплины.

Вскоре учебник для 5 класса, написанный Юрием Ибрагимовичем в соавторстве с Богданом Григорьевичом Скоморовским (тогда он был директором ИУУ) появился в киевском издательстве и позднее стал стабильным изданием, завоевавшим всеобщее признание. А потом были учебники и хрестоматии для 8, 9 и 10 классов, написанные Юрием Ибрагимовичем с другими соавторами — в том числе и со мною. Но они не могли бы появиться без концепции школьного курса “Зарубежная литература”, которую создавал и пропагандировал Юрий Ибрагимович. И это не было случайностью для него, потому что он на протяжении долгих лет постоянно занимался сложными вопросами изучения литературы в школе. Ю. И. Султанов видел в художественной литературе не средство достижения тех или иных конкретных целей, зачастую лежащих за пределами искусства, не набор прописных истин, а средство обогащения человеческой души знанием и усвоением лучших образцов мировой культуры.

И еще одно. Для Юрия Ибрагимовича неприемлемыми были идеи “европоцентризма”, когда культурное наследие Востока практически не входило в школьную программу. Вместе с тем он был далек и от “востокоцентризма”, видя в нем ту же крайность.

Напротив, Ю. И. Султанов постоянно и настойчиво пропагандировал принцип синтеза культур, взаимовлияния, взаимообогащения разных культур мира, что, собственно, и создает представление о тех общечеловеческих ценностях, которые были созданы за все века существования культуры. На этих принципах строилась вся многогранная творческая деятельность Султанова.

Человек большой жизненной и творческой энергии, Юрий Ибрагимович для многих из нас остается примером преданности своей энергии. Он был таким всегда – и когда работал учителем, и когда был завучем и директором школы, и когда заведовал районным методическим кабинетом, и когда был доцентом нашей кафедры. Таким он и останется в памяти тех, кто имел счастье работать, общаться с ним, слушать его неповторимую манеру чтения стихов...

Лично я особенно тяжело переживал и до сих пор переживаю тяжелую потерю – безвременную смерть Юрия Ибрагимовича. Я утратил не просто друга, но и соавтора, с которым проработал вместе долгие десять лет.

В середине 90-х годов прошлого века возникла идея совместно написать школьные учебники по литературе для русскоязычных школ Украины. Раньше для таких школ практически все учебники заказывались и доставлялись из Москвы. Но настало время, когда нужно было создавать собственные учебники по всем предметам, не исключая, конечно, и литературы.

Кто-то должен был решиться. У Юрия Ибрагимовича был некоторый опыт в этом отношении, уже был издан его учебник-хрестоматия по зарубежной литературе для пятого класса. Но там всё-таки главное место занимали сами по себе художественные тексты. А здесь речь шла именно об учебнике для старших классов (девятого и десятого). Нужно было не только дать новый материал, которого не было в предыдущих книгах, изданных в Москве, но и найти новый подход к изложению этого материала. Для нас такой подход определялся одним словом – диалог. Ведь мы же не могли забыть, что речь идёт об учебном предмете, который решительно не похож ни на один другой. Учебник по литературе по определению не может быть нормативным, он предполагает свободу суждений, уважительное отношение к разным точкам зрения. Мы были убеждены, что в данном случае не обойтись без диалога с будущим читателем, иными словами – с учеником.

Конечно, с таким учебником учителю работать сложнее. Понятно, что при его использовании и сами уроки тоже должны строиться по принципу равноправного диалога. Готовы ли мы воспринимать ученика не как объекта, а как субъекта, имеющего право на собственное мнение, собственную точку зрения? Готовы ли мы не только уважительно относиться к иной точке зрения, но даже сознательно строить урок в расчете на желательность (даже необходимость) диалога? Хотелось бы надеяться, что учебники, над которыми мы трудились вместе с Ю. И. Султановым, оказались бесполезными именно в этом отношении – как попытка свободного и непринужденного разговора с учениками, разговора не только, собственно, о литературе, но и о жизни вообще.

В учебниках, о которых шла речь, нигде не указано, кто из соавторов написал ту или иную главу. Как же мы писали эти книги? Разумеется, у каждого из нас были свои главы: Юрий Ибрагимович сосредоточивал внимание на зарубежной литературе, я – на русской. Но в процессе работы мы настолько

живо обговорювали попередні наброски, що, в кінцевому рахунку, було важко визначити, кому саме належить та чи інша думка, спостереження, фрагмент, абзац і т. д. Головним принципом нашої роботи і був той самий діалог, о якому вже сказано вище.

Судячи з розмов з учителями, підручники наші були зустрічені благоприйнятно. Про це, зокрема, свідчать листи, отримані мною з Росії. Візьму на себе сміливість процитувати одне з них — від Євгенії Генрихівни Єліної, професора Саратовського університету. (Замітка, що Євгенія Генрихівна прекрасно знала, що в підручниках були два автори, і те добрі слова, які містяться в її листі, стосуються не тільки до мене, але й до Юрія Ібрагімовича).

«Дякую Вам величезно за підручник. Він, як завжди у Вас, вийшов виключно живим. Мене взагалі завжди вражає Ваше вміння писати про літераторів як про живих людей. Форма діалогу з старшокласниками, застосована в підручнику, здається мені найбільш оптимальною. К школі, нічого подібного у нас немає. Найкращий підручник XIX століття — Лебедева — здається бездумно нудним і нудним. Як кажуть наші вчителі, він не «виробляється» школярами».

Мені доводиться працювати на підготовчих курсах, і я постійно використовую на заняттях Ваші книги для школярів і навіть Ваш університетський підручник.

Мені дуже подобається, що в текст глав у Вашому новому підручнику включені питання і завдання, які виглядають дуже коректно і ненав'язливо. Мені подобається, як при простоті викладу Вам вдалося показати складність літературних героїв, позиції письменників, їх світогляд. Мені подобається, як Ви вводите дітей від однозначних характеристик персонажів і взагалі від однозначних відповідей. Мені подобається, як введені теоретико-літературні поняття: теорія не відривається від історії і від самих текстів. Підручник написаний так, щоб привертати дітей до тексту, і це, мені здається, Ваша головна удача».

І сьогодні мені приємно усвідомлювати, що удача ця була результатом нашої спільної роботи з дорогим Юриєм Ібрагімовичем.

УДК 378.147:82'01

*Тереховська О. В.,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри світової літератури
Інститут філології ПНУ ім. В. Стефаніка*

ГЕРОЇЧНИЙ ЕПОС — ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ АНТИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ДО ВИВЧЕННЯ «ІЛІАДИ» ГОМЕРА У ВУЗІ

Анотація

У статті йдеться про особливості героїчного епосу як початкового етапу розвитку античної літератури. Об'єктом наукового дослідження є «Іліада» Гомера. Досліджується етимологія понять «герой» і «героїчне» та їх функціонування в

«Іліаді». Розглядаються риси героїчного епосу в творі Гомера, стиль і метрика «Іліади». Аналізуються способи виявлення авторської свідомості у гомеровській поемі.

Ключові слова: герой, героїчне, гомеровський епос, військове знаряддя, баталія, гекзаметр.

Summary

The article deals with the peculiarities of the heroic epic literature as an initial stage of the Ancient literature development. The object of the scientific research is the 'Iliad' by Homer. The etymology of the concepts 'hero' and 'heroic' as well as their functioning in the 'Iliad' are investigated. The article highlights the features of the heroic epos in the work by Homer as well as the style and metrics of the 'Iliad'. The means of the author's consciousness reflection in the Homeric work is analyzed in the article.

Key words: a hero, heroic, Homeric epic, weapon, battle, hexameter.

Шестирічний досвід викладання античної літератури у вузі (Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаніка) показує, що засвоєння матеріалу цього курсу є досить нерівномірним. Маємо на увазі те, що є питання, які легше даються студентам для розуміння, і разом з тим існують певний перелік питань, що становлять труднощі для засвоєння. Одним із найбільш проблемних, що входять до цього переліку, є питання про сутність, специфічні ознаки, художньо-поетичні особливості та місце й значення в історії розвитку античної літератури героїчного епосу. Власне цим і зумовлений наш науково-методичний інтерес до цієї проблеми.

Об'єктом дослідження у цій статті стане «Іліада», тому що «Одіссея» в жанровому та поетичному відношенні являє собою дещо інший художній феномен.

Отже, відповідно до «Словника літературознавчих термінів» «героїчний народний епос — пісня, у якій прославляються героїчні подвиги в боротьбі проти поневолювачів, розум, сила, мужність і відданість вітчизні» [3; 85–86]. Зважаючи на те, що питання авторства Гомера творів «Іліада» та «Одіссея» є досить умовним, а також враховуючи глибоку давнину їхнього походження, вищевказане визначення героїчного народного епосу можна повною мірою застосувати і до гомеровських творів. Так, «Іліада» теж складається з окремих пісень, у яких прославляються подвиги героїв взагалі чи окремо взятого героя, котрі наділені розумом, силою, мужністю та відданістю вітчизні. Отже, ключове слово, ключове поняття у цьому визначенні — це слово «герой», і героїчний епос базується на культурі героя.

Що означає поняття «героїчного» в художньому творі, хто такий герой, і який зміст вкладали у поняття «герой» давні греки? «Героїчне — одна з форм прояву величного; найвище виявлення самовідданості, мужності й відваги в боротьбі за перемогу суспільних ідеалів. <...> Героїчне в літературі розкривається в образах героїв, через показ їх мужніх вчинків і краси...» [3; 85]. Відповідно до цього визначення герой — це людина, позбавлена будь-яких егоїстичних рис, яка служить загальнонародним інтересам, захист яких часто вимагає самопожертви борця. Герой завжди робить свій вибір у бік пріоритетів своєї нації, він вміє підпорядкувати себе народу, суспільству, країні. З давніх-давен у творах героїчного народного епосу герої були втіленням найкращих рис людського характеру (доброти, благородства, відданості, високої моральності), адже люди хотіли бачити в них найкраще, що може увібрати в себе людина. У такий спосіб люди вказували свої сподівання на те, що їхня вітчизна має власних захисників, що за будь-якої зовнішньої загрози за неї і за її народ є кому заступитися.

Якщо говорити про давніх греків, то суттєвих розбіжностей у розумінні поняття “герой” між вищенаведеним трактуванням та давньогрецьким не було. У первісній семантиці в греків герой – це служитель богині Гери. Потім героями греки почали називати людей напівбожественного походження (тобто таких, що мали одним із батьків Олімпійського бога), які допомагали богам керувати людьми та контролювати виконання ними божественних законів. Вони були наділені ідеальними людськими рисами, готові завжди стати на захист справедливості, здатні до самопожертви в ім’я народу та своєї вітчизни.

Наведені визначення спроектуємо на гомерівські твори. Візьмемо до прикладу “Іліаду”. Гомер об’єктивно змальовує нам два табори героїв – ахейців і троянців, однаково їх вихваляючи, однаково зображуючи їхніх мужніх лідерів та верховодців. Для Гомера всі герої рівні. Він не ділить їх на правих і неправих, на відважних і несміливих, на сильних і слабких. Однак Гомер все-таки наголошує на ключових ролях в системі образів “Іліади”: у стані ахейців – Ахілла (адже основною темою твору є гнів Ахілла і наслідки цього гніву) і у стані троянців – Гектора, основного захисника Трої. Для Гомера і ахейці, і троянці герої апріорно, без будь-яких пояснень, тому що вони на війні, тому що вони ризикують життям, тому що діють в ім’я інтересів своєї вітчизни. При цьому автор навіть не намагається пояснити читачеві причини Троянської війни, так само як і прямо не говорить про результат її завершення. Отже, всі герої Гомера однаково мужні, віддані, сильні, благородні, готові будь-якої миті віддати власне життя за честь (ахейці) і незалежність (троянці) своєї вітчизни. Довгим переліком кораблів, племен та вождів грецького війська (“каталог кораблів”), а також троянських сил, що виступали із міста на чолі із найхоробрішим Гектором, сином царя Приама, завершується друга пісня “Іліади”:

*Там шикувались у лави трояни й союзники їхні.
Вождь у троян – великий був Гектор шоломосяйний,
Син Приама. Найкращі з усіх, найчисленніші в нього
Збройні загони були, до бою на списках готові [4; 59].*

Гомер підкреслено урочисто змальовує своїх героїв, наголошуючи на їхній фізичній і військовій красі, широко застосовуючи такі постійні зображувально-визначні епітети, як “гучномовний”, “списоборець славетний”, “боговидай”, “безутомний”, “войовничий”, “світлосяйний”, “трудконогий” тощо:

*Був ще третім вождем Евріал у них, муж богорівний,
Син Меністея і внук державця старого Талая.
Над усіма ж Діомед був, уславлений голосом дужим [4; 59].*

Наведений уривок переконливо доводить, що у творах Гомера діють справжні герої.

Обов’язковими для зображення у творах героїчного епосу є картини грандіозних баталій і двобоїв, що допомагають яскравіше показати фізичну міць героя, його надлюдську волю й хоробрість. При цьому описи ведення героями оснених дій є зумисне сповільненими, підкреслено перебільшеними.кладається враження, що Гомер хотів зафіксувати кожний рух героя, кожний погляд, емоційну напругу, сміливість і рішучість. Тим самим він хотів довести, що в описі героя, його дій усе є важливим: і зовнішність, і військово знаряддя і воєнні дії... Автор всіляко дає зрозуміти, що герої – це не звичайні люди, вони і зовнішньо, і морально інші, вони найкращі з людей. Так, в “Іліаді” ми бачимо детальний опис зовнішності Ахілла, Гектора, Паріса, Менелая, Аякса, Одисея, велику увагу приділено воєнним обладункам Ахілла, які викував на прохання Фетіди сам бог ковальства Гефест:

*<...> Так щит Ахілла чудовий, оздоблений гарно, світився
І слявом аж неба сягав. Важкого шолома піднявши,
Він на чоло надягнув. І сяв шолом конегривий,
Мов промениста зоря [4; 310].*

Вражаючою є картина прощання Гектора із дружиною Андромахою та сином-малюком. Безстрашний Гектор, ніжний батько і чоловік, змальований у воєнному спорядженні, щоб підкреслити, що він іде на війну і бачить, можливо, свою родину востаннє. Переляканий кінською гривовою на шоломі батька малюк викликає своїм плачем посмішку батьків і тим самим знімає драматичну напругу із сцени прощання (VI пісня).

Гомер включає у свою поетичну оповідь три значущі двобої: Паріс – Менелай (III пісня), Гектор – Аякс (VII пісня), Гектор – Ахілл (XXII пісня), акцентуючи на безстрашності, рішучості і навіть жорстокості усіх учасників двобоїв. Однак ця жорстокість виправдана, адже вона проявлена на війні, і тому її Гомер подає не як недолік, а як гідність героя. Справжній герой вже своїм виглядом має вселяти страх у суперника. Вищеназвані герої є такими, що здатні перемогти поглядом, рішучістю і таким чином виділяються із загалу. Гомер змальовує їх із великою повагою і водночас милується ними. Він навіть не наважується критикувати Паріса за вияв малодушності, коли красень Паріс перед початком битви викликає Менелая на двобій, а потім зі страху відступає перед скривдженим чоловіком Єлени, і тільки докори Гектора змушують його повернутися до бою (III пісня). Складається враження, що Гомер вважає негідним хоч якось критикувати будь-кого з героїв, тому що вони – Герої, і він може співати їм тільки похвалу.

Похвала героям – і ахейцям, і троянцям – є наскрізним мотивом “Іліади”. Гомер не шкодує схвальних епітетів ні при описі зовнішності, ні у сценах двобоїв, ні у картинах військового побуту. Можна із впевненістю стверджувати, що “Іліада” – це урочистий гімн усім учасникам Троянської війни.

Варто наголосити на частому введенні Гомером героїчних промов, що містять “примітивну аргументацію та мають наївну побудову, що виходила безпосередньо з душі промовця. <...> промови завжди повільні, урочисті, наївно переконливі, ґрунтовні, оратор стає на підвищене місце, перебивати оратора не можна, і говорить він довго і досить красиво” [1; 52]. Серед промов слід відзначити промову Ахілла до Калхаса (I пісня), Одисея до Ахілла (IX пісня), Андромахи до Гектора (VI пісня), Гектора до троян (VIII). Показово, що навіть, коли герої лаються, коли вони готові вступити в бій, і тоді вони говорять, як правило, довго й урочисто. Отже, промови у Гомера виступають також засобом позитивної характеристики героя.

Не менш значущими у творах героїчного епосу є змальовання смерті героя: “Подвиги героя і його смерть завжди переживали як подію великої важливості, і поховання героя мало виключно урочистий характер” [5; 21]. В “Іліаді” описані два урочисті поховання – Патрокла (XXIII пісня) і Гектора (XXIV пісня). Гомер подає смерть обох героїв як подію всесвітнього масштабу, як втрату надзвичайну. Увесь всесвітній сум переданий у цих смертях, усі повторені і майбутні покоління мають знати і розуміти глибину втрати героя і віддати належну данину поваги і пам’яті загиблیم. XXIII пісня цілком присвячена похованню Патрокла. Душа Патрокла з’являється Ахіллу у вигляді прозорої тіні і вимагає якнайскорішого поховання. Описується поховальний обряд і змагання героїв, влаштовані Ахіллом з приводу смерті друга:

*Радуйся, любий Патрокле, і в темних оселях Аїда!
Все я для тебе роблю, як раніше тобі обіцяв я:
Гектора труп приволявши, віддам його псам у поживу,
Біля багаття твого полонених дванадцять заріжу
Трої славетних синів, щоб твою відомстити загибель [4; 350].*

Ноту примирення вносить у поему остання, XXIV пісня. Ахілл продовжує щоденно прив'язувати тіло Гектора до коліснички і волочити його навкруг могили Патрокла. Однак вночі до нього приходить Пріам із викупом, благаючи Ахілла повернути тіло сина:

*Якщо даси нам ховать богосвітлого Гектора тіло,
Ласку велику цим нині ти явиш до мене, Ахілле...
<...> Хай так і буде, старче Пріаме, як ти того хочеш [4; 385].*

Пріам, біля ніг Ахілла, й Ахілл, тримаючи руку Пріама – двоє плачуть через велику кількість біди і горя, що випадають на людський вік. Ахілл повертає тіло Гектора, описом поховання якого і виголошенням посмертної похвали Гектору та усім героям Троянської війни завершується "Іліада":

*Ледве з досвітньої мли розоперста Еос зяясніла,
Стали до воєнища Гектора славного сходитись люди,
А як усі вже зійшлись, і громада зібралась велика,
Спершу іскристім вином залили вони всюди багаття,
Де ще трималася сила вогню. Лише після того
Білії кості брати його й друзі в журбі позбирали
З попелу, й сльози рясні із лиць у них бігли струмками.
Кості зібравши усі, пурпуровим м'яким покривалом
Їх огорнули, й тоді, в золоту поклавши їх урну,
Разом до ями глибокої все опустили... [4; 388].*

Відмінною рисою гомерівських творів є їхній стиль, що справедливо визначений дослідниками О. Ф. Лосевим, А. А. Тахо-Годі як "...строгий ранній епічний стиль. Ранній епічний стиль можна назвати строгим на відміну від пізнішого вільного або мішаного стилю" [1; 41]. Його основними рисами, як відомо, є: об'єктивність, речове зображення життя, традиційність, монументальність, героїзм, універсальність часу, врівноважений спокій.

Об'єктивність. Епічний стиль дає об'єктивну картину світу та життя, не заглиблюючись у внутрішній світ дійових осіб. Для епічного митця важливою є тільки сама подія, а не її причини, і тим більше – не її наслідки. Епічний митець не наважується на критичний коментар до подій або до вчинків героїв, на його думку, більш важливим є те, що подія відбулася і про це треба сповістити. Як бачимо з "Іліади", Гомер не розповідає про причини Троянської війни, не повідомляє прямо читачеві про результат її завершення, він не намагається визначити, хто – ахейці чи троянці – ведуть більш справедливую війну. Для нього це немає жодного значення, вони всі рівні, вони всі Герої, і всі однаковою мірою заслуговують на похвалу. "У гомерівському епосі немає нічого фантастичного, вигаданого з суб'єктивної волі поета. <...> все дивне зображено в Гомера так, наче воно цілком реально існувало" [5; 23].

Речове зображення життя. Епічний митець зосереджує увагу на зовнішньому зображенні подій, приділяючи велику увагу зоровим, слуховим та моторним відчуттям. Він намагається нічого не пропустити, у деталях і подробицях повідомляючи читачеві про те, що відбулося. Епічний митець мимоволі робить читача очевидцем описуваних подій завдяки цій деталізації. Візьмемо для прикладу опис щита Ахілла:

*Приготував він насамперед щит – міцний і великий,
Гарно оздоблений всюди, ще й викував обід потріпаний,
Ясноблискучий, та ззаду посріблений ремінь приладив.
Щит той з п'ятьох був шарів шкіряних, а поверх він багато
Вирізьбив різних оздоб, до дрібниць все продумавши тонко.
Землю на нім він зобразив майстерно, і небо, і море,
Сонця невтомного коло, і срібний у повені місяць,
І незліченні сузір'я, що неба склепіння вінчають... [4; 299].*

Наведений уривок красномовно показує, з якими деталями й у яких подробицях змальовує Гомер Ахіллів щит.

Традиційність. Окрім подій, епічний митець, як правило, вводить у свою поетичну оповідь описи звичаїв, морально-етичних норм і традицій, за якими жили давні люди, зокрема греки. Це ті загальноприйняті норми і цінності, що були в основі їхніх людських та сімейно-побутових взаємин, їхніх стосунків з богами. Це, в першу чергу, закон поваги і страху перед богами (численні описи жертвоприношень богам перед грандіозними баталіями), закон подружньої любові (Гектор – Андромаха), закон любові до Батьківщини, закон поваги до героїв, закон обов'язкового поховання померлих тощо. Описуючи ці норми і традиції, епічний митець глибше знайомить читача із тим часом, тією епохою, у яку відбувалися події, допомагаючи тим самим читачеві ґрунтовніше їх зрозуміти.

Монументальність. Вищенаведені особливості роблять епічний стиль величним, урочистим, поважним. "Широке охоплення теперішнього і минулого надають епічній поезії піднесеності, грандіозності. <...> Це перетворює епічний твір на величну пам'ятку минулого" [5; 24]. Саме цю особливість строгого епічного стилю слід назвати монументальністю, від латинського "monumentum – пам'ятник".

Героїзм. Діючими персонажами творів героїчного епосу постають не звичайні люди, а люди-герої. Як зазначалося вище, герой – людина, яка позбавлена дрібних еґоїстичних рис, яка пов'язана із загальнонародним життям із загальнонародною справою. Герой завжди здатний на самопожертву, він діє в ім'я інтересів народу, Батьківщини. Герої – найкращі представники племені, народу. У Троянській війні героями постають як ахейці, так і троянці. Адже перші захищають честь своєї Вітчизни, залишивши свої сім'ї, господарства, царства (Агамемнон, Одиссей), жертвуючи власним життям, а інші – відстоюють незалежність своєї землі в умовах, коли відступати чи проявляти малодушність неможливо.

Універсальність часу. У творах героїчного епосу фактично відсутній поділ часу на минулий, теперішній і майбутній. Всі три часи ніби злиті в єдиному теперішньому часі. Неможливо визначити, про які події автор говорить у минулому – чи про такі, що вже відбулися, чи про ті, що чекають читача попереду. Дивно, але відсутність диференціації часу у героїчному епосі ніскільки не ускладнює розуміння змісту. Навпаки, складається враження, що йдеться не про події плюсквамперфекту, а про недавнє минуле, що є читачеві близьким і зрозумілим. Таке змалювання часу має глибокий філософський зміст. Епічний митець у такий спосіб хоче сказати, що морально-етичні норми і цінності, за якими живуть його герої – любов до Батьківщини і до родини, повага до Богів та героїв, закон гостинності – не мають ані хронологічних, ані географічних чи національних меж. Вони є вічними, універсальними для всіх часів і всіх народів. Поки вони будуть у людській пошані, доти буде людство

існувати. У такому ключі епічний митець постає не тільки митцем-літератором, але глибоким і далекоглядним філософом-моралістом.

Врівноважений спокій. Епічний автор мудро оглядає життя після великих катастроф, після нескінченних злигоднів і величезних бід, а також після грандіозних поразок та перемог. “<...>Він знає про сталість законів природи і суспільства. Загибель окремих індивідуумів уже його не хвилює, бо йому відомо про одвічний кругообіг природи й про одвічне відродження життя” [5; 24]. Адже так облаштований всесвіт: на зміну одним поколінням приходять нові, як змінюються листки на деревах. Людина ніяк не може цьому протистояти, вона не може вплинути на природний хід дій. Людині необхідно лише набратися мудрості і терпіння у своєму ставленні до обставин, неминучість яких очевидна. Це робить її мудрішою, заряджає внутрішнім спокоєм та душевною рівноваженістю. Саме таким постає епічний митець.

Отже, вищенаведене дозволяє зробити висновок, що “Іліада” написана строгим епічним стилем. Саме цей стиль робить її незабутньою й неповторною літературною пам’яткою.

Особливою у творах героїчного епосу є форма вираження авторської позиції. Було б неправильним вважати, що в них авторське ставлення до подій є відсутнім, тому що ліричне (суб’єктивне) начало, як відомо, з’явилося у літературі значно пізніше. Епічні твори демонструють досить оригінальний спосіб авторської присутності у творі. Він полягає у відборі і порядку розташування подій, що включив автор у свою поетичну оповідь. В основі “Іліади”, як відомо, лежить Троянський цикл міфів, але уважний читач одразу ж побачить велику різницю у сюжетно-фабульному та концептуальному аспектах між твором та троянською міфологією. Гомер, як уже зазначалось, не пояснює читачеві причин Троянської війни, не розповідає про пригоди греків дорогою до Трої, пропускає більше ніж дев’ять років війни, навіть не наголошує на кінцевому результаті Троянської війни. Все це залишилося поза його митецькою увагою. Гомер розпочинає свою поетичну оповідь із опису гніву Ахілла на Агамемнона на десятому році війни, тим самим підкреслюючи ключову роль Ахілла у стані ахейців. Гомер фактично уже в першій пісні повідомив про тему “Іліади” – гнів Ахілла та його наслідки і розставив акценти у ході війни. Він показав, що без Ахілла ахейцям ніколи не перемогти.

Дуже переконливим вийшов у Гомера Гектор – найхоробріший із троянців, основний захисник Трої. Епічний митець так яскраво і велично описав Гектора і на війні, і в побуті, так трагічно змалював його загибель та безмежне горе троянців з приводу його смерті, що у читача не залишилось жодних сумнівів у тому, що, загубивши найхоробрішого свого захисника, Троя неминуче паде. Отже, як бачимо, Гомер прямо не сказав про падіння Трої, але усім логічним попереднім ходом оповіді, виписаністю образів (зокрема Ахілла і Гектора) він не дав читачеві шансів у цьому мати сумніви. На нашу думку, тут його талант проявився найсильніше.

Більш традиційним способом виказування власного ставлення до героїв та описування подій у Гомера є широке використання постійних епітетів: “шоломосяйний”, “богорівний муж”, “хмаровладний”, “міднозбройний”, “блискучий”, “красивоголіний”, “велемудрий”. Саме ці епітети роблять образи Гомера такими переконливими і високохудожніми.

На завершення необхідно сказати декілька слів про мову і метрику “Іліади”. Враховуючи, що твори Гомера були серед безмежної кількості різного роду інших творів, гомерівська мова – це сплав сталої вікової традиції з винятковою гнучкістю

та виразністю. Традиційність і старовинний стиль, як відомо, створював для давніх греків давньоіонійський діалект з домішкою еолійських форм, яким складали поеми. Для гомерівської мови є характерним велика кількість голосних, уникнення складних синтаксичних конструкцій, заміна підрядності сурядністю, що надавало мові великої співучості і мелодійності.

Загальний стиль вимагав і відповідної метрики. Гомерівські поеми написані гекзаметром, тобто шестистопним дактилем – єдиним розміром епосу. Він відзначався урочистістю, повільністю. “Довгий, важкуватий і урочистий, він у співі сприймається як широка велична річка, що повільно, але невпинно несе свої могутні води” [5; 32].

Отже, “Іліада”, як і інші епічні поеми греків, розповідає про нелегку долю народів, про діяння всемогутніх богів і уславлених героїв, про різні трагічні події в їхньому житті. Цим високим і урочистим сюжетам відповідав і розмір – гекзаметр, що підкреслював значущість змісту.

Л і т е р а т у р а

1. Антична література / За ред. проф. А. А. Тахо-Годі / Переклад з рос. – М.: Вища школа, 1976.
2. Гомер. Іліада / Переклад Б. Тена. – Харків: Фоліо, 2006.
3. Лесин В. М., Пулинець О. С. Словник літературознавчих термінів. Видання третє, перероблене і доповнене. – К.: Радянська школа, 1971.
4. Лосев А. Ф. Гомер. – М.: Эксмо, 2005.
5. Коршунова С. І., Тереховська О. В. Антична література. Навчально-методичний посібник до практичних занять. – Івано-Франківськ: видавець Третяк І. Я. – 2009. – 120 с.

УДК 372.882.116.12

*Тимків Н. М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови
ІФНТУНГУ*

ПІДТЕКСТ ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА АВТОРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ

Анотація

Стаття присвячена авторській позиції у літературному творі, яка складає концепцію художнього твору, тобто являє собою цілісну систему поглядів письменника на життєві події, історичні явища та засоби їхнього розгляду і трактування.

Ключові слова: автор, авторська позиція, голос автора, методична система, оповідач, принцип концептуальності, підтекст, образ, головний герой.

Summary

The article is devoted to the manifestations of the author's attitude in a literary work, which represent the conception of a literary text, that is an integral system of the writer's viewpoints on historical events, phenomena and facts and on the way they are considered and interpreted.

Key words: author, author's position, author's voice, methodical system, narrator, or storyteller, conceptual principle, implication, character, protagonist.

Більшість творів як світової, так і української літератури продовжують функціонувати саме завдяки підтексту – якби не було підтексту, не було б і цих творів. По суті, в усіх психологічних новелах, оповіданнях, повістях, романах 85% (закон айсберга) важливу для розуміння художнього тексту інформацію письменник доносить до читача через підтекст, а не власне текст. Усі без винятку ліричні твори, байки сприймаються нами теж виключно на підтекстовому рівні. Без належного функціонування в них підтексту неможливе досягнення кращих зразків світової (“Гамлет” В. Шекспіра, “Гроза” О. Островського, “Вишневий сад” А. Чехова) й української драматургії (“Патетична соната” М. Куліша, “Чорна Пантера і Білий Ведмідь” В. Винниченка).

Будь-який літературний твір – це не просто мистецьке полотно, це ще й носій певної інформації про якусь подію з нашого життя. Згідно із запропонованою класифікацією російського критика, публіциста, поета Й. Д. Гальперіна (водночас згадаймо і висловлювання естонського науковця, літературознавця, культуролога Ю. М. Лотмана про те, що під художньою цілісністю розуміється не сам твір, а його складно-організований носій-текст), у тексті обов’язково присутні такі види інформації: змістовно-фактична інформація (містить повідомлення про факти, події, процеси, які відбуваються в навколишній дійсності), змістовно-концептуальна (повідомляє читачеві індивідуально-авторське розуміння певних явищ чи подій; така інформація виділяється з тексту художнього твору і являє собою творче переосмислення самого автора), а також і змістовно-підтекстова інформація, яка несе приховану інформацію, видобуту із змістовно-фактичної, завдяки здатності одиниць мови породжувати асоціативні значення.

Таким чином, за Й. Гальперіном, підтекст зовсім не “умова правильного” розуміння літератури, а деяка додаткова інформація, яка виникає завдяки здатності читача бачити текст художнього твору. За словами німецького філософа Г.-Г. Гадамера, основною сферою зацікавленень якого був взаємозв’язок філософії та літератури, зокрема поезії, твір повинен сприйматися у певному контексті, який він називає “живим досвідом” [0; 216]. Триєдина система “текст – підтекст – контекст” існує в літературно-художньому творі і виконує таку основну функцію: переносить інформацію даного твору від автора до читача, розкриває основні ідеї. Контекст немов додає елементи точності до інтерпретації підтексту в тексті літературного твору. Скажімо, коли читач вникає у літературний текст, він по-своєму інтерпретує авторську позицію, незважаючи на думку критиків. Він може знайомитися із критичними статтями лише тоді, коли прочитав твір. Коли читач ще до власне свого читання здійснить таке знайомство, то він буде сприймати твір крізь сферу чужих думок і, звісно ж, ніякої особистісної авторської позиції не виокремить, бо його увага буде спрямована на інші доміанти, наприклад, на псевдоавторську позицію.

Для того, щоб реципієнт задіяв усі свої інтуїтивні можливості для виявлення і розуміння підтексту, автор будує художній текст так, щоб відповіді на поставлені запитання можна було знайти лише у підтекстових структурах. Наприклад, у романі “Чотири броди” М. Стельмаха головний герой Семен Магазаник невідчепно чує Шевченкове застереження: “І немає злomu на всій землі велелюдній веселого дому”. Якщо читач піде хибним шляхом і почне розглядати Магазаника спрощено, сприймати його виключно як крайнє неприємного і негативного персонажа, то рано чи пізно він постане перед власним запитанням: чому ж такому негативному героєві весь час не дає спокою совість, чому він борсається в тенетах зла, добре усвідомлюючи, що так чинити

не годиться, чому потурає злу, внутрішньо це зло і самого себе в окремі моменти життя він буде ненавидіти по-інквізиторськи строго.

М. Стельмах змушує читача заглиблюватися в контекст і розгортати його смисли в пошуках відповіді. З літературознавчого погляду кінцівка твору є “пуантом – гостро драматичним завершенням сюжету твору” [0; 580], що спонукає до заглиблення в текст, розгортання його смислів. Цей прийом широко застосовується і в поетичних текстах: високохудожні поетичні твори є надзвичайно інформативними, тобто містять велику кількість інформації у відносно невеликих текстових розмірах. Така аналогія з ліричними творами підтверджує думку про високу інформативність художніх текстів М. Стельмаха (згадаймо, Варчук і Січкач із наскрізь соцреалістичного роману “Кров людська – не водиця” – куркулі-злочинці, убивці дітей; на підтекстовому рівні один із них мав бути міністром в уряді Винниченка, а другий за капіталізму до революції отримав срібну медаль за вирощені високі врожаї). Про насиченість твору підтекстовими смислами, які вимагають заглиблення в них, свідчить і гостра й належно продумана постановка автором кінцевого питання, на яке немає відповіді на “поверхні” тексту (посилання думки читача “вглиб” твору, що є одним із кардинальних прийомів творення підтексту).

Для створення прихованих смислів твору кожен талановитий автор використовує “принцип айсберга” – такий спосіб зображення подій, за якого на видимій поверхні тексту містяться лише незначна частина інформації, необхідної для розуміння ідеї твору, а більша й важливіша її частина міститься у підтексті. Іншими словами, “принцип айсберга” сам є концептуальним художнім прийомом створення підтексту і, у свою чергу, становить собою систему мовних та композиційних прийомів, які працюють на його реалізацію. З усіх відомих засобів творення підтексту діалог як форма тексту найкращим чином відповідає меті створити “айсбергові” приховані смисли, тому що його учасники часто добре знають один одного, а значить, можуть свідомо й несвідомо пропускати певні зрозумілі для них смисли, але аж ніяк не для читача! – моменти. Завдяки цьому композиційному прийому автор змушує читача знову й знову ставити численні питання, на які, як він сподівається, читачі знайдуть відповіді при подальшому більш прискіпливому читанні. У такому випадку сам текст діалогу насичений різними видами повторів: лексико-синтаксичними, емоційно-оцінковими та ситуативними. При цьому незакінчені репліки вимагають від читача не просто пошуку їх логічного продовження, а й аналізу незакінченої фрази “вглиб”.

Ще одним дійовим способом зображення подій, який ефективно працює на створення підтексту твору і який можна назвати “підтекстом у підтексті”, є алегорія. Наприклад, у романі М. Стельмаха “Правда і кривда” на рукаві негативного персонажа з’являється ненажерлива гусениця, а потім здоровенна муха, готова плодити черв’яків. За алегорією, смислове розуміння такого зображення накладається на самого горлохвата й прихованя голову колгоспу Антона Безбородька. Підтекстовий смисл алегорії прояснює характер стосунків героя й навколишнього світу, увиразнює його сутність, розгортає його філософсько-драматичне світобачення.

Для вибудови прихованого плану М. Стельмах використовує й інші художні прийоми, які є типовими, характерними саме для підтексту, насамперед це повтори: лексичні, синтаксичні, емоційно-оцінкові та ситуативні. Якраз саме завдяки повторам автор вибудовує так звані “лейтмотиви-пунктири”: варіативне побіжне згадування протягом уривка або всього тексту подій, реплік, рис характеру, поведінки тощо для вираження певної думки, ідеї. Це також і

еліптичні, тобто незакінчені, репліки. Важливим художнім прийомом, який активно працює на створення підтексту, є темпоритм. Темпоритм твориться за допомогою лексико-синтаксичних повторів, використання ідентичних граматичних структур і багато в чому залежить від контекстуального їх наповнення (тобто змісту й ситуації, в якій цей зміст реалізовується). Наприклад, у романі “Чотири броди” Семен Магазаник найбільше боїться свого минулого, а воно весь час ловить його за ноги, як упир, що вилазить із могили.

Підтекст художнього твору передбачає насамперед глибинність – так званий четвертий вимір. Під поняттям “глибинність” тексту маємо на увазі існування інших, окрім вираженого безпосередньо за допомогою авторських слів, монологів та діалогів персонажів смислу, смислів літературно-художнього твору. Вони створюються за допомогою системи художніх засобів, і їхнє трактування вимагає від читача уважного прочитання для встановлення сюжетних, композиційних та лексичних закономірностей тексту, застосування власного досвіду, роздумів. Отже, інтерпретація “глибинних смислів” – процес суб’єктивний, а тому допускає можливість численних і неоднозначних трактувань. Підтекст твору і є глибинним смислом цього художнього тексту, а терміни “підтекстовий смисл твору”, “прихований смисл твору” можемо вважати синонімами терміна “підтекст”.

Розуміння і сприйняття читачем одного із смислів може означати цілковите знехтування цим же читачем іншого смислу. Сучасний український науковець В. Корнеєв не випадково зауважує: “Окремо взятий текст може мати безліч прочитань, які різнитимуться між собою. І в той же час текст у процесі комунікації виступає як цілісність, основа якої лежить у підпорядкованості елементів смислу й значення реалізації ідеї” [0; 206].

На цей великий за спектром незбіг смислів і значень в індивідуальній свідомості вказував і радянський психолог, академік О.Леонтьєв. Незбіг може набувати характеру “справжнього відчуження між ними (смислами і значеннями), навіть їх протиставлення” [0; 150]. Дуже слушно видається думка про те, що підґрунтям підтексту є “не виражений словами, але достатньо відчутний особливий смисл тексту чи його частини, в основі якого лежить експресивна переоцінка” [0; 141]. Але навряд чи доречно в цьому випадку говорити про кардинальні зміни в загальному контексті. Об’єктивнішим видається окреслення такої переоцінки в контексті створення фонових емоційно-оцінкових уявлень, які так чи інакше впливають на сприймання тексту. Для художнього тексту переосмислення змісту тотожне експресивній переоцінці, адже найчастіше саме на рівні глибинних пластів змісту розкриваються мотиви вчинків і дій героїв, базується загальна концепція автора, а також виявляється авторське ставлення до персонажів, реалізуються всі важливі для цього явища взаємозв’язки й відношення.

Підтекст може виявлятися і на рівні речення, фрази, навіть художньої деталі чи підтекстової сюжетної лінії. Прикладом останньої є сюжетна лінія голодомору в 1932–1933 роках у романі М.Стельмаха “Чотири броди”. Слослове поле тексту може поширюватися додатковими смислами, які так чи інакше виникають на рівні фраз, що структурно виражається через існування побічних підтем. Досліджуючи проблему виражальних засобів підтексту, В.Шиприкевич наголошує на стилістичному характері вираження авторського підтексту, при цьому “підтекст об’єктивується через авторські та читачькі

асоціації” [0; 15–20]. Механізм проникнення читача в сутність буквально не висловленої думки можна подати у вигляді системи операційних структур:

1. Первинне усвідомлення читачем-реципієнтом текстуальної інформації на рівні буквального значення слів.

Інтуїтивне припущення читача про наявність прихованого змісту.

Збудження інтересу читача до змісту не висловленої буквально думки (“Що б це значило?”).

Натяг у тексті, що автор має на увазі саме цю думку.

Версифікація вчитуванням (“Чи це так насправді?”).

Переконання читача, що йдеться саме про припущене ним.

Розшифрування реального авторського глибинного смислу.

Збагачення авторських думок, виражених буквально, інформацією “між рядків” [0; 95–96].

Цікаві розуміння підтексту в Е.Хемінгуей, творам якого завжди була притаманна двоплановість – за яскравою і лаконічною поверхнею літературного полотна завжди прихована глибока життєва правда. Уподобнюючи художній твір до айсберга, цей митець дає визначення терміна підтексту як реально не існуючої, не написаної на папері великої частини роману чи повісті, тобто сім восьмих айсберга, тоді як одну восьму, видиму частину, становить сам текст твору. За Хемінгуейм, підтекст має включати в себе величезний життєвий досвід пізнання, роздумів письменника та й ще потрібна спеціальна організація прози для створення єдиної системи “письменник–герой–читач”, у якій і реалізується прихований зміст. Визначними майстрами підтексту в українській літературі вважаються Т.Шевченко, Панас Мирний, П.Куліш, О.Кобилянська, М.Стельмах, О.Довженко, Л.Костенко та інші.

Великим майстром підтексту був Винниченко-драматург. Поряд зі словесною формою підтексту, що позначається терміном – „випадкова” репліка, в драматургії Винниченка наявні й позасловесні: пауза, жест, міміка, звуки і шуми. У прозі найчастіше у Винниченка спрацьовує підтекстовий рефрен – це та репліка персонажа, яка повторюється, а поряд з нею йде деталь-вказівка авторського мовлення.

У психологічних новелах Миколи Хвильового підтекст відіграє домінуючу роль. Авторська позиція, виразно передана через підтекст, показує автора непримиреним ворогом тоталітарної системи: у прозі Хвильового нема жодного позитивного образу комуніста, переважно носіями революційної ідеї стають махрові романтики-маніяки, патологічні вбивці чи дегенерати (“Я (”Романтика”), сільські повії (“Кіт у чоботях”), а їх усіх разом під неослабним контролем тримає всевидячий сексот Карно (“Санаторійна зона”). Микола Хвильовий обстоював необхідність психологізму у літературних творах, бо тільки з допомогою психологізму в його художніх текстах й могла існувати авторська позиція. Через психологічний підтекст, належно не зрозумілий радянській цензурі, яка у 20-х роках зациклілася на класовості й блискучій перемозі нового життя, письменник розкривав увесь бруд революції. Як і його попередники, відомі українські класики минулого, лідер ВАПЛІТЕ особливу увагу приділяв поетиці назви твору. Згадаймо, яку увагу до назв своїх художніх творів проявляли Т.Шевченко, Панас Мирний, Леся Українка, І.Франко, М.Коцюбинський. Назва, заголовок цілого твору чи розділу в творі ставала яскравим вираженням опосередкованої авторської позиції. Наприклад, роман “Хіба ревуть воли, як ясла повні?” хоч постулався перед попередньою своєю назвою „Пропаша сила”, та все-таки ніс велике смислове навантаження,

риторичним запитанням спонукаючи читачів до роздумів. Тонко розроблена інтрига в розділах “Польова царівна”, “Історія села Піски”, “Двужон”, “Махамед” сфокусувала увагу читача на найголовнішому. Подібній меті у Г. Квітки-Основ'яненка служила система передбачень. У сентиментальній повісті “Маруся” неминуче нещастя закоханої пари задалегідь передбачає сцена прощання Марусі з Василем на цвинтарі. На тлі цього однозначно похмурого місця дівчина каже парубкові: “Тут ти мене покидаєш, тут мене й знайдеш!” На підтекстовому рівні Марусине пророцтво збувається якнайточніше: повернувшись, Василь застає наречену мертвою.

Якщо ж прихований зміст постає і виражається на рівні емоції, через залучення емоційно-оцінкових критеріїв, то механізм його декодування робиться дещо інший. Сприймаючи емоційно наснажені слова й вирази, читач так чи інакше залучається вже до емоційного співпереживання, і сприймання змісту багато в чому залежить від збігу емоційно-оцінкових плюсів та мінусів автора-донора й читача-реципієнта. Легко передбачити, що збіг позитивних акцентів посилює інтерес читача до тексту, а отже, текст справлятиме більший вплив. Коли ж такого збігу не відбувається або він слабкий, у реципієнта може виникнути активне протистояння сприйнятій інформації.

Серед художніх творів епічних жанрів, що мають яскраво виражений підтекст, виділяються казки і байки. Без підтексту казка і байка не існує. У казках ведеться розповідь про вигадані, а часто й фантастичні події. І. Франко зауважував, що не тим цікава байка, що говорить неправду, а тим, що під лупиною тої неправди завжди таїть у собі велику правду. У байці також людське життя відтворюється або в образах тварин, рослин і людей, або зведене до простих і умовних стосунків. Таким чином, байкам характерна алегоричність. Отже, підтекст і байки, і казки диктується самою природою цих творів.

Підтекст може бути характерним не лише для епічних, драматичних творів, а й для лірики. Читаючи ліричний вірш, учні розуміють настрій, почуття героя, його стан. Отже, предметом інтересу учнів стає авторська концепція – її осягнення через вивчення контексту епохи, через лабораторію письменника, через історію написання твору.

Нинішній старшокласник не почувається безпорадним навіть у випадку самостійного аналізу підтексту чи прихованої авторської позиції, оскільки є високоінтелектуальною людиною, яка черпає інформацію з багатьох джерел, уміє зіставляти й порівнювати. Належне скерування учителя тільки активізує учнів і допомагає їм глибоко розуміти відмінності світогляду, стилю й поезики кожного окремо взятого митця.

Для прикладу візьмемо поезію Ліни Костенко “Світлий сонет”, яку програма пропонує для вивчення в 11-му класі. Заздалегідь уточнимо, що ліричні тексти неможливо переповісти, бо саме тіло поезії є неподільним квантом настрою. З цієї причини таке питання вчителя, як “Про що розповідається у вірші?”, відразу ж стає недоречним: у вірші мова йде про те, що сказано словами вірша без найменших змін і жодних вторгнень ззовні.

Підтекстовий сюжет вірша представляє собою складну асоціацію, переплетіння зовнішньої, “зорової” та внутрішньої, духовної ліній, що розкривають душевний стан сімнадцятилітньої юнки, яка зіткнулася з проблемою нерозділеного кохання. Учні відразу ж помічають, що портрет дівчинки відсутній, зате є натяки й асоціації, певні підтекстові струмені, які кожному читачеві допомагають уявити собі героїню вірша. Допомагає у цьому і образ “квітучої вишеньки, що раннім ранком струшує росу”, й твердження

авторки, що дівчинка ще юна, в стадії росту (“вона росте ще, завтра буде вишенька”). Важливо, що у поезії добре сфокусований погляд збоку. Це погляд авторки твору, який накладається на образ ліричної героїні тексту, що за законами ліричного твору має право виносити вердикт. Впливає дуже оригінальний висновок: лірична героїня, як і ображене у своїх почуттях дівча, що фігурує у тексті, не дорікає хлопцеві, який “не відповів взаємністю”, а навпаки, поважає його за прямоту, невміння лукавити, за ним збережене право любити ту, до якої тягнеться серце, а не ту, яка його любить, право вірності одній, а не вагання й обман обох. Хоча сумна лірична модальність заявлена в тексті відкрито (і “дівчинка сумна ця”, і “печаль приходить завчасу”, і відсутність взаємності в почуттях як неприємність), загальний настрій вірша не песимістичний, а оптимістичний. На цьому наголошує і авторська позиція, передана через поезику назви “Світлий сонет”: світлий, отже, радісний, незахмарений, чистий, як і почуття сімнадцятилітньої дівчинки, яка щаслива вже тому, що спромоглася на любов, що кохає, хоч і не має на свої почуття відповіді.

Відомо, що читач створює свій художній образ, адекватний, та не тотожний авторському, і тому можливі інші яскраві та оригінальні тлумачення образу героїні “Світлого сонету” учнями. Головне, щоб школярі не зійшли на манівці, не спотворили авторську позицію, не заявили, що нерозділене кохання – це катастрофа, трагедія, а не подія, яка вартує доброго слова.

При вивченні лірики треба вчити учнів помічати натяки у текстах поезій, простежувати, від якої точки у творі починаються асоціативні ланцюжки їхніх власних уявлень і зумовлених переживань. Доречно познайомити старшокласників з думками літературознавців про спектр впливу ліричного тексту на читача або слухача. В. Лесик радить звернути увагу на таке явище задіяння підсвідомості за допомогою органів відчуттів: “Поезія, за влучним зауваженням І. Франка, апелює не лише до відчуття зору, а й до всіх інших відчуттів і сприймань: до смаку, запаху і дотику. Та все ж відчуття зору вирізняється серед них тим, що воно діє найактивніше і є найпродуктивнішим фактором образотворення” [0; 114]. Поет часто запам'ятовується навіть за одним віршем, образом, настроєм, який викликав його вірш. В одному інтерв'ю “Літературної газеті” Іван Драч підкреслював, що “вірш стає подією у житті людини лише тоді, коли він був подією у житті самого автора” [0; 151].

Література

1. Гадамер Г.-Г. Про вклад поезії у пошук істини // Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М. Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – С. 216–222.
2. Корнеєв В. Текстова локалізація прихованого впливу у літературі й публіцистиці. Наукові записки. – Випуск 50. – Серія: Філологічні науки (літературознавство). – Кіровоград: РВГ Ш КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. – 410 с.
3. Куліш М. П'єси. Листи. – К.: Дніпро, 1969. – 416 с.
4. Леонтьєв А. Деятельность Сознание. Личность. – М.: Политгиздат, 1977. – 307 с.
5. Лесик В. Естетичні обрії поета. Спостереження над лірикою Дмитра Павличка // Жовтень. – 1989. – № 12. – С. 113–119.
6. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: Академія, 1997. – 752 с.
7. Матчук А. Підтекст літературного произведения: Дис. ... канд. філол. наук: 10.01.08 / АН України; Інститут літератури. – К., 1992. – 147 с.
8. Шиприкєвич В. Авторський підтекст і його мовно-виражальні засоби //

УДК 821.161.2:821.162.2

Ткачук Т. О.,
викладач кафедри світової літератури
Інститут філології ПНУ ім. В. Стефаніка

ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОГО КРЕДО МИТЦЯ У ТВОРЧОСТІ С. ПШИБИШЕВСЬКОГО ТА УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Анотація

У статті на типологічному рівні доведено суголосність поглядів С. Пшибишевського та українських письменників стовно місця і ролі митця і мистецтва в суспільстві, їх відчуженості, самотності.

Ключові слова: митець, мистецтво, типологія, естетичне кредо.

Summary

The article proves on the typological level the closeness of the views of S. Przybyszewsky and Ukrainian writers as to the place and role of the artist and art in the society, their alienation and solitude.

Key words: artist, art, typology, aesthetic credo

Проблема типології творчості С. Пшибишевського і українських письменників (В. Винниченка, В. Стефаніка) була предметом досліджень окремих студій як українських, так і польських літературознавців. Однак більшість із них підходили до неї фрагментарно, з позицій біографічного методу, зокрема акценти робилися на підтвердженні чи запереченні впливу одного митця на іншого (приміром С. Пшибишевського на В. Стефаніка), відштовхуючись від факту знайомства між ними та обізнаності із творчістю. До числа таких належать розвідки Я. Яреми [11], В. Лесина [4], де творчість С. Пшибишевського подається з позицій вульгарно-соціологічного літературознавства, а тому трактується як наскрізь негативна, більше того, містить згубні для читачів елементи, хоча напрошується аргумент, що творіння людини, яка мислить примітивно, є графоманом, наряд чи могла б набути гучного резонансу в Німеччині, Франції, Норвегії, а згодом у багатьох слов'янських країнах, де намагалися наслідувати його мистецький талант. Більш об'єктивно (однак побіжно) до даної проблеми підходять сучасні науковці: С. Павличко [6], М. Хороб [8], С. Хороб [9] та ін.

Над проблемою таємниць процесу творчості замислювалися чимало митців кінця ХІХ – початку ХХ століття, тобто це питання було превалуючою на зламі епох. Приміром П. Верлен, Т. Манн “Смерть у Венеції”, О. Уайльд “Портрет Доріана Грея” та ін., а витoki цього питання сягають ще часів античності. В означеному ракурсі вона висвітлювалася у німецькій літературі епохи романтизму, аналогічні сентенції наявні у романі Е. Т. А. Гофмана “Житейська філософія Кота Мурра”, В. Гюго “Собор Паризької Богоматері”, творчості Новалиса, філософії Й. Фіхте та ін.

Між поемами у прозі С. Пшибишевського та поезіями у прозі українських авторів не важко помітити суголосність на змістовому, тематичному, асоціативно-символічному рівнях. Саме мала проза Гната Хоткевича, О. Кобилянської, М. Коцюбинського, А. Крушельницького, Б. Лепкого, В. Стефаніка, Марка Черемшини, М. Янківка позначена модерністськими елементами, зокрібно введенням творчої інтуїції, втаємничення у трансцендентну сутність буття, інтуїтивно-асоціативне сприйняття дійсності, що сфокусовані на розкритті творчого акту.

Ключовим концептом для письменників нової генерації стає душа, якій і С. Пшибишевський присвятив численні дослідження: як от “На дорогах душі”, “З психології творчої особистості”, “Шляхом польської душі”, “Гола душа” та ін. Саме з “душею” були пов'язані ідеї духовного відродження творчої особистості та народу. А цього потребувала як польська так і українська нації. У С. Пшибишевського – це “гола душа”, позбавлена будь-яких умовностей, культурних кліше, впливу традицій, у В. Стефаніка – душа закована в скелю і “сидить у ній”, як злодій, у М. Коцюбинського – творча душа, в О. Кобилянської – ніжна, лірична і меланхолійна “поранкова душа”.

На наше переконання, український новеліст за допомогою символіки та асоціативності намагався передати трагізм митця, обмеженого в своїй творчості утилітарними завданнями, які виконують функцію скелі. Тому “Не вилетить відти дівчина у біленькій сорочці” [7, 374]. Колір білий конотує чистоту, непорочність, а тому і вітальність. Саме такою має бути справжня творчість, символом якої в даному контексті виступає дівчина. Автор послуговується глибокими символічними, метафоричними образами, які є відтворенням суперечностей його душі стосовно призначення творчості. “Там скований шелест листків придорожних, що шептали, аби віці мої їх не переступили, аби в шкоду не забігали” [7, 373]. Епітет “скований” вказує на певну творчу обмеженість (очевидно, її відчував письменник). Згадаймо його постійні сумніви щодо творчого самовизначення.

Уся мініатюра сповнена туги, відчаю, що екстраполюється й у пейзажні ескізи. А тому “Сонце – як би з него кров спустив” [7, 373]. М. Черемшина в поезії прозою “Море” конструє подібний образ сонця “Сонце купалося в ньому [в морі – Т. Т.] й виринуло кроваве” [10, 259], причому дана синтаксична конструкція є стрижневою, своєрідним обрамленням мініатюри. Порівняймо у “Гімні до туги” С. Пшибишевського, який також звертається до містичної коханки, закликаючи прийти до нього: “З-поза гір ти мала зійти кривавим сонцем для нового королівства мого розуму” [14, 80]. Причому автори новел використовують форму монологу; звертання та особові займенники часто так і залишаються неокресленими. Вжито тільки особовий займенник “ти”, що сприяє посиленню асоціативності, загадковості, спонукаючи читача до співтворчості.

Таким чином, в українських творців криваве сонце виступає тлом, що підсилює силу трагізму ліричного героя, себто замальовки природи увиразнюють внутрішню напругу душі героя. Польський письменник метафоризує, завуальовує суб'єкт власного захоплення, надаючи йому трагічного забарвлення, апокаліптичності. Автори концентрують настрої та душевні стани, надаючи поетичній мові евокативно-сугестивної функції.

Спільними є використання сірих кольорів, образів-антитез, оксюмору: приміром “колиско моя, гробе мій” [14, 9], романтичне звернення до небес, хмар: “Сірими крилами оточить Тебе божевілля моїх темних призначень...” [13, 9]. У хмарах перебуває ліричний герой, який є наскрізь самотньою людиною, малою прози Ш. Бодлера, О. Кобилянської, М. Коцюбинського, С. Пшибишевського,

А. Рембо, В. Стефаніка, що намагаються вирішити питання естетичного кредо митця.

Поети в розумінні українських творців є божими посланцями, отже, вибрані серед натовпу. На цих сентенціях постійно наголошували французькі поети-символісти, ця ідея є стрижневою також у дискурсивних текстах С. Пшибишевського. На думку О. Кобилянської “Бог сам...не міг займатися поезією і для того створив поетів”, “І моя поранкова душа над усе любила поетів і артистів: жерців краси, співаків любові, богів землі” [2, 132]. Чи, приміром, у М. Коцюбинського “Поете, я не дивуюсь, що любиш хмари. Але я співчуваю тобі, коли з тужливою задрістю стежиш за хмаркою...” [3, 186]. “А ти самотній”, таку окличну конструкцію співає душа в поезії прозою М. Коцюбинського з однойменною назвою [3, 187]. У поемах прозою С. Пшибишевського, як і в мініатюрах О. Кобилянської, творча особистість за самотності винагороджена приналежністю до касти вибраних, зосібна королів. Шляхом звернення до туги (у В. Стефаніка до бесіди) автори формулюють проблему трагічності буття творця, необхідності зміцнення власного духа: “А все ж над моєю головою написано, що моя душа сповнена Твоєї божої сили, відродить новий, нової краси і сили цілий світ... Я, Твоє відкуплення, я – пекло Твоє” [14, 12]. В. Стефанік та польський митець звертаються до музи, (український письменник її іменує “строгим стрільцем”, “коханкою”, польський – тугою, що генерує творчу енергію) з проханням відвідати їх у час творчості.

Вражає суголосність зображуваних картин: “Ти, стрільче з-поза хмар!.. Поцілуй глибше! Ще раз поцілуй!.. [7, 371]. Лиш аби сопівка заграла, аби вівці мої повернули та коханка заговорила!” [7, 373]. Порівняймо у С. Пшибишевського “О, дай мені ту нову пісню! О, найсильніша, найпотужніша!..Я син Твоїх вічних бурь, син Твоїх вічних потреб...” “О, дай мені акорд, що містив би твою силу, дай мені те вселильне слово, яке я міг би тобі висловити!” [14, 14].

Аналогічними є і риторичні запитання письменників, що формулюють проблеми епохи “зламу віків”. Проте якщо в С. Пшибишевського є надія, оптимізм на перемогу творця, то в образах українських письменників таке уповання вже згасло. Тому В. Стефанік тяжіє до використання дієслів із заперечною часткою “не”, що вказує на неможливість ошчасливлення письменника в його мріях і бажаннях “Не зашумить ліс, не заспівають села” [7, 374], “О ні, ні! Вже не ввіймаю Тебе! Де ж Тебе шукати?” (“З циклу Святвечори”) [13, 102]. Сподіваючись, що коханка заговорить, В. Стефанік все ж усвідомлює, що цього не буде: “Ой, вже ні! ...нема сопівки мої, бо моїх овець нема, та й коханки не маю” (В. Стефанік “У воздухах...”) [7, 373–374]. Ця даність спонукає плакати, чуючи вічне прокляття, яке доноситься з глибини (“Я плачу. З мого серця теж летіть струмок в море людського горя” (М. Коцюбинський “Самотній”), [3, 188]).

Цей стан супроводжується істеричним сміхом, що символізує безвихідь „Ха-ха! Ти все ж самотній” (“Самотній”) [3, 188], до зловісного сміху вдається і герой прози В. Стефаніка, що терпить невимовні муки творчості: “Нащо мене мучиш, ти, зловний, ти, незнаний боже? Га, га!” (В. Стефанік “Чарівник”) [7, 371]. У С. Пшибишевського вигуки “Хе-хе” конотують іронію і сарказм щодо примітивності оточення митців, себто натовпу.

Ліричний герой М. Коцюбинського, як і С. Пшибишевського, візуалізує душу поета “Я впізнаю її. Он пливе, чиста і біла, спрагла неземних розкошів, прозора і легка, з золотим усміхом на рожевих устах...”. Згодом експресивність образу наростає: “Я бачу її. Велика і важка, повна туги й невимовних сліз, вагітна всіма скорботами світу...” (М. Коцюбинський “Хмари”) [3, 186]. “А

тепер бачу Тебе! Навколо Твоєї голови вінок тисячі оголених блискавок. Бурі сотні літ розшарпали твоє волосся, вічність людського щастя і розпачу шаленіють в Твоєму серці” (С. Пшибишевський “Гіми до туги”) [14, 13]. Таким чином автори трагізм існування творчої особистості підносять аж до рівня онтологічної сутності світу, надаючи цій проблемі глобального звучання.

Для нарацій обох модерністів властивий опис важкого терпіння, муки творчості: “Моя творча майстерня перетворилась на пекло; у неспокої я оббігав її довкола і страждав, страждав...” (С. Пшибишевський “З циклу Святвечори...”) [13, 103], порівняймо з фрагментом із новели “Чарівник” В. Стефаніка: “Отак лежу я, перегинаюся і перевиваюся, страждучий всіма вічними муками, поцілений тобою, строгий стрільче, ти, незнаний боже...” [7, 371].

Муза, персоніфікуючись, порівнюється із коханкою. Порівняймо: “Там закляті слова коханки. Що слово промовляла, то кожде співало” („У воздухах плавають ліси”) [7, 373], у С. Пшибишевського відповідно “Де Тебе шукати?” причому займенник “ти”, вжитий у родовому відмінку та виділений великою літерою, очевидно, не випадково. Цим автор висловлює власну повагу до музи й творчості: “...Я витчу Тобі сукню з найпрекрасніших умиротворень моєї творчої душі, снами найгіркіших прагнень пригорну Тебе ...і будеш, як королева небес... Усе це даю Тобі: тільки будь моєю, зійди до мене...” [13, 102–103]. У такий спосіб польський письменник намагається привабити музу. Український новеліст висловлює подібне прохання: “Лиш аби сопівка заграла, аби вівці мої повернули та коханка заговорила” [7, 373].

Наведені приклади яскраво переконують у тому, що маючи різні естетичні погляди, амбівалентне розуміння призначення літератури, письменники звертаються до ідентичних тем, проблем і розкривають їх тотожними лексико-стилістичними засобами, застосовуючи поезії прозою, де фабула виявлена фрагментарно та саме внаслідок асоціативності, швидкого перебігу вражень та почуттів, окреслюваних у творі, нездатна оформитись у завершено подію. Подієвість у творах таких жанрів редукується до мінімуму, а основною метою письменників стає не відображення, а вираження, що сприяє зміщенню акцентів письма на площину витонченої передачі відчуттів і вражень, настроїв і переживань. Цьому сприяють ритміко-емоційна валентність та сугестивно-евокативні можливості слова. Особлива увага приділяється його сугестивній природі. Відзеркалюючи модерні тенденції зламу століть, мова творів письменників активувала модальне слововживання, семантичну декоративність, фонематичні зразки.

Література

1. Г л а д к и й В. Василь Стефанік у літературно-мистецьких колах Кракова (1892–1900) // Василь Стефанік і українська культура. (Тези). Частина I. – Івано-Франківськ, 1991. – С. 130–133.
2. К о б и л я н с ь к а О. Поети // Кобилянська О. Оповідання / Упоряд. післямова І. О. Денисюк; Худож. І. Г. Пенік. – Львів: Каменяр, 1982. – С. 132–137.
3. К о ц ю б и н с ь к и й М. Твори: В 4-х т. Т. 2. [упоряд. і приміт. М. Грицоти] / М. М. Коцюбинський. – К.: Дніпро, 1985. – 335 с.
4. Л е с и н В. Про “вплив” на В. Стефаніка декадента С. Пшибишевського. // Ученые записки Черновицкого государственного университета. Серия филологические науки. Выпуск 6. Т. XXX. – 1958. – С. 145–160.
5. П а в л и ч к о С. Дискурс модернізму в українській літературі. – К.: Либідь, 1999. – 447 с.

6. Пшибишевський С. Із землі зродженому творцеві. // Краківські Українознавчі Зошити. Т. VII – VIII. – Краків: Швайпольт Фіоль. – 1998. – С. 295–296.
7. Стефанік В. Твори. – К.: Дніпро, 1971. – 423 с.
8. Хороб М. Стефанік-модерніст і українська мала проза // Краківські Українознавчі Зошити. Т. VII – VIII. – Краків: Швайпольт Фіоль. – 1998. – С. 181–197.
9. Хороб С. Поетика художнього конфлікту в новелістиці В. Стефаніка. // Краківські Українознавчі Зошити. Т. VII – VIII. – Краків: Швайпольт Фіоль. – 1998. – С. 79–91.
10. Черемшина М. Новели; Посвяти Василеві Стефаніку, Ранні твори; Переклади; Літературно-критичні виступи; Спогади; Автобіографія; Листи / Вступ. стаття, упоряд. й приміт. О. В. Мишанича; Ред. тому В. М. Русанівський. – К.: Наук. думка, 1987. – 448 с.: портр. – (Б-ка укр. літ. Дожовт. укр. літ.).
11. Ярема Я. Зв'язки Василя Стефаніка з Станіславом Пшибишевським і Владиславом Орканом. // Міжслов'янські літературні взаємини. – 1958. – С. 156–169.
12. Helztyński S. Przybyszewski. – Warszawa, 1979. – 568 s.
13. Przybyszewski S. Z cyklu Wigili... // Przybyszewski S. Wybór pism. Opr. R. Taborski. – Wrocław: Zakł. Nar. im. Ossolińskich, 1966. – S. 85–117.
14. Przybyszewski S. Requiem aeternam // Przybyszewski S. Wybór pism. Opr. R. Taborski. – Wrocław: Zakł. Nar. im. Ossolińskich, 1966. – S. 37–84.

УДК 159.928

Федик О. В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної
та експериментальної психології ПНУ ім. В. Стефаніка

САМООСВІТА ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація

У статті розглядається самоосвіта як важливий і складний компонент структури психологічної готовності майбутнього педагога до професійної діяльності.

Ключові слова: діяльність, педагог, психологічна готовність, самоосвіта, самостійність.

Summari

In the article there have analyzed self-education as important and difficult component of structure of psychological readiness of future teacher to professional activity.

Key words:

Питання психологічної готовності студентів до трудової діяльності слід розглядати, перш за все, з позицій цілісності особистості, враховуючи при цьому роль мотивів і пізнавальних процесів. Психологічна готовність як якість і як стан в вирішальній мірі обумовлюються мотивами і індивідуальними особливостями даної особистості. Її розвиток починається з обізнаності в професії, потім слідує набуття необхідних знань, навичок, вмінь, здібностей їх реалізувати в конкретних умовах професійної діяльності, закріплення професійних мотивів, позитивного відношення до обраної спеціальності, підвищення вимог до себе, самокритичність. Проходячи декілька рівнів, психологічна готовність стає стійкою якістю особистості. Показниками цих рівнів у вузі є зміна, ступінь виразності, сформованості її основних компонентів, і, перш за все, такий

загальний показник, як можливість успішно виконувати реальні професійні завдання.

Аналіз досвіду роботи молодих вчителів показує, що якість підготовки випускників педагогічних вузів все ще не відповідає сучасним вимогам. Багатьом з них не вистачає міцних знань і практичних навичок, необхідних для успішної роботи вчителем.

Педагоги, звичай, готують спеціалістів, які починають самостійну педагогічну діяльність, будучи психологічно не підготовленими до подолання труднощів, швидко розчаровуються в своїй професії.

Складність проблеми психологічної готовності полягає в тому, що успіх в новій діяльності не гарантується простим перенесенням набутих раніше якостей і станів в нову ситуацію. Поряд з актуалізацією якостей, досвіду в новій ситуації спостерігається як процес набуття професійної самостійності під час навчання у вузі, так і процес адаптації їх в якості випускників до успішної професійної діяльності. Про психологічну готовність, її рівні можна судити по терміну, необхідному для набуття професійної самостійності після закінчення вузу.

Професійне становлення молодого учителя в процесі його підготовки в вищій школі передбачає не тільки оволодіння окремими елементами знань, вмінь і навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію життєвої позиції, виховання у нього таких якостей, як комунікабельність, тактовність, критичність, скромність і т.д. Професійна готовність студентів складається з ідейної, моральної, психологічної, ділової і фізичної готовності. Психологічна готовність є центральною ланкою серед інших видів готовності і виражається в єдності професійної важливих якостей та направленості студента на майбутню діяльність. Учителі, для яких психологічна готовність до праці в школі – другорядна справа, в силу незнання суті проблеми або небажання її знати з часом стають антипедагогами.

Проблема підготовки вчителя до педагогічної діяльності як до творчого процесу набуває в даний час особливу значущість та гостроту. Адже рівнем розвитку знань умінь та навичок визначається загальна культура людини та її професійна майстерність. Однак цим професійна майстерність не вичерпується. Необхідною її складовою є творчість, яка проявляється в практичному мисленні.

В зв'язку з цим особливу актуальність набуває проблема самостійного оволодіння знаннями та вміннями. Саме самостійний пошук суб'єктом необхідних знань, оволодіння ними та використання на практиці, виступає, на нашу думку, одним з головних чинників формування та розвитку творчих здібностей та оволодіння професійною майстерністю педагога.

“Педагог здійснює діяльність на високому рівні тільки за умов постійного вдосконалення. Вчитель нагадує людину, що йде проти течії: варто йому зупинитись, і течія знесе його далеко назад. Зупинка у вдосконаленні педагогічної майстерності призводить до її втрати” [10].

Особливу актуальність проблема самоосвіти набуває в зв'язку з розробкою концепції неперервної освіти. І не тільки тому, що самоосвіта є зв'язною ланкою між базовою підготовкою та системою “доплаткової освіти”. А, перш за все, з тієї причини, що самоосвіта є внутрішнім стержнем цієї єдиної системи неперервної освіти, оскільки будь-який освітній процес вимагає, перш за все, активності суб'єкта діяльності, що і складає (в широкому розумінні) сутність самоосвіти [13].

Самоосвіта – освіта, набута поза навчальними закладами, шляхом самостійної роботи – говориться в педагогічній енциклопедії. Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних навчальних

закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань. Однак це визначення надто загальне і до того ж у ньому практично відсутній психологічний зміст. Відомо, що між самоосвітою та самовихованням існує дуже тісний діалектичний взаємозв'язок та взаємообумовленість.

І.Донцов розглядав самоосвіту як важливу сторону самовиховання. А тому неправильно було б розуміти його тільки як звичайне продовження освіти, пізнання зовнішнього світу. В процесі самоосвіти людина пізнає і себе, розвиває свої інтелектуальні здібності, волю, самодисципліну, самовладання, творить себе у відповідності з ідеальним образом людини.

Нам видається, що найбільш правильно і повно психологічна сутність самоосвіти була розкрита А.Марковою. На її думку – це особлива діяльність, що має свою специфічну структуру, яка відрізняється від навчальної діяльності та її самостійних форм тим, що її основні компоненти – мотиви, задачі, способи дій та способи контролю визначаються самим суб'єктом. Як правило, в основі самоосвіти лежать мотиви життєвого визначення, потреби, що не задовольняються в умовах навчального закладу, більш зрілі способи роботи та контролю і т.д.

Відомо, що головним з психологічної точки зору, при визначенні змісту як навчальної так і самоосвітньої діяльності є те, якими способами діяльності володіє суб'єкт. П.Гальперін виділяє суб'єктивну готовність (мотиви) і об'єктивну (володіння засобами, способами діяльності та самостійність).

Оскільки самоосвітня діяльність є вищим рівнем учіння, що виростає і повністю детермінується мірою розвитку навчальної діяльності суб'єкта, то ми можемо поставити їх в один послідовний ряд і вказати на їх спільність. Відмінною особливістю цих двох видів діяльності є те, що самоосвіта спрямована на вдосконалення самої своєї діяльності, збагачення її новими способами, освоєння нових типів соціальних відносин та нової позиції в діяльності, тобто внутрішній глибокий розвиток особистості. В цьому сенсі справжня самоосвіта за своїм змістом завжди невідривна від самовиховання, підпорядкована йому.

Зріла самоосвіта спонукається мотивами особистісного самовдосконалення (в т.ч. вдосконалення навчальної діяльності), які визначаються соціальними вимогами суспільства. Зміст, способи та джерела самоосвіти підпорядковані цим мотивам. Процес становлення мотиваційної сфери самоосвітньої діяльності включає в себе наступну динаміку пізнавальної спрямованості: широкий пізнавальний мотив (детермінує спрямованість на засвоєння нових знань); навчально-пізнавальний мотив, що стимулює суб'єкта до оволодіння способами здобуття знань; мотив самоосвіти (спрямований на постійне вдосконалення способів здобуття знань, своєї навчальної та пізнавальної діяльності в цілому). Оволодіння необхідними способами розумової діяльності (формування певного рівня інтелекту, якостей розуму) – важлива передумова самоосвіти студентів [6].

І.Ветрова розкриваючи сутність самоосвіти підкреслює її діалектичну єдність та взаємозв'язок з самовихованням. “В широкому значенні слова самоосвіту можна розуміти як самовиховання і саморозвиток особистості”, – підкреслює вона [3]. В.Козієв дає таке визначення: “Самоосвіта – це індивідуально-особистісний процес цілеспрямованого і систематичного покращання, вдосконалення, розвитку себе і своєї діяльності” [7].

Як бачимо сама дефініція дана надто широко і відображає ту єдність та взаємозв'язок між самоосвітою та самовихованням на яких ми вже зупинились.

А.Айзенберг вважає, що в “сучасній літературі не склалось досить чіткої концепції, яка б розкривала генезу та еволюцію основних ідей, понять та закономірностей самоосвіти як однієї з форм пізнавальної діяльності” [1].

Ми під самоосвітою розуміємо індивідуально-особистісну діяльність, спрямовану на засвоєння, осмислення і наповнення новим змістом знань, формування нових ставлень до своєї діяльності і дійсності взагалі, вироблення і корегування в зв'язку з цим, відповідних вмінь, навичок, звичок і якостей. Хотілося би акцентувати увагу, в першу чергу, на ту особливість визначення, яка, власне, репрезентує психологічний зміст самоосвіти. Це стосується всього, що складає новизну особистісних відносин, до осмислення і наповнення новим змістом знань, діяльності і, на основі цього, переосінок та переосмислення способів самоорганізації та самовдосконалення. Саме ці процеси детерміновані людською самосвідомістю і можливі завдяки інтенсивній мислительній діяльності.

Для більш повного розуміння самої сутності самоосвітньої діяльності, необхідно чітко собі уявляти, що всі наші знання (навіть найбільш повні і достовірні) не є певним каталогом, з якого при необхідності вони дістаються і куди відкладаються. Важливо пам'ятати, що знання – це інструмент, засіб, а значить їх можна і потрібно доповнювати, вдосконалювати, розвивати.

Таким чином, та частина визначення, що стосується психологічного змісту, передбачає при аналізі самоосвітньої діяльності майбутніх учителів особливу увагу приділяти питанням самосвідомості, рефлексії, мислительним процесам. Разом з тим, в діяльності самоосвіти ми велику роль відводимо формуванню звичок, оскільки вони часто виконують функцію зовнішнього необхідного фактору, який часто виступає гарантом успішної організації та протікання власної діяльності. Самоосвітня діяльність індивіда обумовлена його вихованням, навчанням та самовихованням і визначається рівнем інтелектуального, морального та емоційно-вольового розвитку.

На сьогоднішній день професійно-педагогічною самоосвітою займається надто мізерна кількість вчителів. Про це свідчать твердження тих дослідників, які вивчали цю проблему більш глибоко. Так, за даними В. Сластьоніна високий рівень потреби у знаннях структури психологічної готовності до педагогічної діяльності властивий окремим вчителям. Це та невелика кількість вчителів, у яких сформована звичка систематичної самоосвіти, творчого використання в своїй роботі досягнень психологічної науки і практики [11].

Самоосвіта повинна бути неперервною, логічно продовжувати, розвивати та поглиблювати вузівську освіту. Якщо у вузі не сформована потреба в самоосвіті, то молодий вчитель або взагалі не буде нею займатись, або буде займатись ситуативно, від випадку до випадку. Потребу в самоосвіті вони розглядають як особливий психічний стан особистості, що виникає при усвідомленні браку знань та досвіду. У вузі майбутній вчитель набуває знання та навички професійної самоосвіти, а головне, формує потребу постійного збагачення та оновлення власних знань. Однак і готовність і вміння майбутнього педагога використовувати різноманітні джерела знань в своїй професійній діяльності не формуються самі по собі, а вимагають спеціальної роботи та тренувань в умовах вузу, а також в процесі педагогічної практики у школі [14].

Існують наукові дані, які підтверджують наявність кореляції між самоосвітою вчителів та мірою сформованості у них професійних установок. А тому, існує помітний зв'язок між вибором спеціальності вчителя за покликанням та систематичною його самоосвітою.

До основних цілей, які реалізуються студентом в процесі самоосвітньої діяльності слід віднести усвідомлення ним "особливостей своєї навчальної діяльності та особистості, співвіднесення їх з вимогами суспільства, оцінка цих особливостей та їх перетворення, пошук та відпрацювання нових способів пізнавальної діяльності, вироблення нових особистісних позицій, усвідомлення самоосвіти, як особливої діяльності, співвідношення задач і способів самоосвіти, розгорнуті самоконтроль та самооцінка, що проявляються в самоплануванні та розумному самообмеженні своєї діяльності".

Самоосвіта виникає в процесі навчальної діяльності і тому є її новоутворенням [5]. В зв'язку з цим рівень розвитку самоосвіти суб'єкта знаходиться в прямій залежності від того, наскільки сам процес відпрацювання всіх компонентів навчальної діяльності та їх зв'язків став предметом особливої уваги педагогів. Самоосвітню діяльність необхідно розглядати як систему навчальних психолого-педагогічних задач, динаміка розвитку якої вимагає поступового ускладнення, як самих задач так і навчальних завдань. З цією метою можна використовувати динаміку та новизну ситуації, як засіб для самостійного формування задач за запропонованим зразком. Підбір, вміння знайти ситуацію і перетворити її в задачу повинно розглядатись в якості показника високого рівня розвитку педагогічного мислення [12].

На нашу думку, важливе місце повинно бути відведено формуванню пізнавальної потреби, як генетично первинної щодо самоосвіти. Найбільш відомий і досить успішний шлях – це активізація самостійної пізнавальної діяльності суб'єктів, яка повинна бути для них суспільно і особистісно значущою. Досить суттєво, щоб ця діяльність мала постійне підкріплення в формі позитивних емоційних переживань спочатку від досягнутих результатів, а далі і від самого пізнавального процесу. Велике значення в цьому процесі має схвалення, позитивна оцінка з боку значимих дорослих і товаришів. Успішність самоосвіти прямо залежить від рівня сформованості звички до систематичної розумової праці; від характеру узагальнень та критичності розуму; від різних форм самоспонування, (самопереконання, самонаказу, самозаставляння). Варто сказати і про важливість педагогічної спрямованості, до якої входить ставлення до педагогічної діяльності: розуміючи ставлення як форму вияву педагогічних здібностей і нахилів, які передують спрямованості і виступають її передумовою. Ставлення студента педвузу до навчання постає одним з істотних показників майбутньої майстерності вчителя. Саме від особливостей ставлення майбутнього вчителя до діла, тобто до процесу оволодіння навчальною програмою вузу, можна робити висновок і про перспективу формування з нього в майбутньому майстра своєї (педагогічної) справи.

Дослідження [12; 13] показали факт падіння ставлення до навчання, що виявляється упродовж перших років навчання студента у педвузі. Головна причина, на думку дослідників постає у відсутності у студентів педвузу належного досвіду самостійної роботи, адже до третього четвертого курсу, згідно з програмою навчання і виховання у педвузі, практична діяльність студента обмежується споглядальною формою ("пасивна практика"). Завдання підвищення пізнавальної активності студентів, разом з тим і самих викладачів у виборі змісту навчально-виховних впливів, постає найбільш гостро саме на середніх курсах. Вихід з цього становища вбачається в якомого ранішому залученні студентів до самостійної участі в реалізації педагогічної діяльності ("до позиції вчителя"), принаймні, якщо і не в повному обсязі вимог та

функцій, то хоча б у здійсненні окремих, але суттєвих, з точки зору цілісного функціонування педагогічної діяльності, її компонентів.

Висновки. В системі засобів, що сприяють формуванню самоосвітньої діяльності є: високий рівень навчальної мотивації у процесі самопідготовки та спрямованість особистості. Провідне місце повинно належати відпрацюванню дій самоконтролю та самооцінки, що складають основу суб'єктивного механізму виховання способів самостійного поповнення знань та самоосвіти.

Цілеспрямований розвиток системи самовдосконалення студентів являє собою складний процес, який здійснюється у відповідності з конкретними цілями і задачами, поставленими для кожного курсу в окремоті і на весь період навчання в цілому. Але розвиток професійно-особистісного вдосконалення, будучи складовою частиною системи психологічної готовності студентів до професійної педагогічної діяльності, повинно включати також періоди до вузівської підготовки і адаптації молодого вчителя в школі.

Література

1. А й з е н б е р г А. Самообразование: история, теория и современные проблемы: Учеб. пособ. для вузов. – М.: Высшая школа, 1986. – 126 с.
2. В а с ь к о в с к а я С. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя: Дис. ... канд. психол. наук. – К., 1997. – 191 с.
3. Э л к а н о в С. Профессиональное самовоспитание учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 216 с.
4. К о н д р а ш о в а Л. Морально-психологична готовність студентів до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 53 с.
5. М а к с и м е н к о С., Щ е р б а н Т. Професійне становлення молодого вчителя. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 106 с.
6. М а р к о в а А., М а т и с Т., О р л о в А. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
7. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М., 1981. – 120 с.
8. Н а у м ч е н к о И. Самостоятельный учебный труд студентов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1984. – 148 с.
9. О р б а н – Л е м б р и к Л. Становление личности. – М.: РАО, 1992. – 108 с.
10. С к у л ь с ь к и й Р. Учитесь быть учителем. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
11. С л а с т е н и н В. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
12. Ф е д и к О. Самоосвіта та її роль у професійному становленні майбутніх учителів "Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні". Збірник матеріалів Другої міжнародної науково-практичної конференції. – Дрогобич: Коло, 2005. – С. 472-475.
13. Ф е д и к О. Самоосвітня діяльність як системоутворюючий зв'язок в процесі професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – Вип. 10. – Ч. 1. – С. 118-126.
14. Х р у щ – Р і п с ь к а О. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності. – Київ, 1999.

Шацька Г. М.,
старший викладач,
кафедри німецької філології факультету іноземних мов
ПНУ ім. Василя Стефаника

ЛІТЕРАТУРНИЙ ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ УДОСОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Анотація

Розглянуто дидактичні принципи та методичні підходи до інтеграції автентичних текстів сучасної німецької літератури в навчальний процес з метою удосконалення комунікації студентів-філологів. Запропоновані приклади апробованих моделей роботи короткими літературними фрагментами.

Ключові слова: дидактика, комунікація, автентичний текст, модерна німецька література.

Summary

Didactic principles and methodological approaches to the integration of authentic texts of contemporary German literature into the learning process with the purpose to improve communications of students – philologists have been contemplated. The examples of approbated models with short literary forms have been suggested.

Key words: didactics, communication, authentic text, modern German literature.

Художні тексти є невід'ємною складовою автентичних матеріалів, які останнім часом, згідно з новітніми дидактичними вимогами, активно впроваджуються в навчальні комплекси, призначені для вивчення німецької мови як іноземної. Термін “автентичний” в даному контексті вживається як синонім до слів “документальний”, “справжній”, “реальний” і сприймається як антонім до характеристик “несправжній”, “сфабрикований”, “штучний”. Автентичність у нашому випадку слід розглядати як подвійну сутність, яка включає мовно-лінгвістичний та дидактично-ситуативний аспект. Обидва аспекти є однаково важливими, оскільки, з огляду на перший, навчальний план повинен включати відповідні тексти і ці тексти мають забезпечити мотиваційно-мовленнєву компетенцію на занятті.

Як зазначає відомий німецький дидактик К. Едельгоф, при підбиранні навчальних текстів, які спонукали б до комунікації, “під поняттям “автентичність” слід розуміти заборону використовувати на заняттях тексти, складені фахівцями – не носіями мови” [4, 12]. Адже такі тексти є переважно штучно зв'язаними через примітивний зміст моделями для презентації тематичного набору лексичних одиниць. Вони зустрічаються лише у навчальних посібниках, служать свого роду мовними тренажерами для відпрацювання певних лексичних, просодичних та граматичних явищ і не більше.

Текст як навчальний матеріал є надзвичайно важливий для практичного засвоєння іноземної мови, оскільки він відіграє роль основного засобу, що представляє мову в комплексі: повідомлення і набір мовних форм. Цей комплекс дозволяє познайомитися як із змістом повідомлення, думкою автора, аргументами, так і з варіантами їх мовного оформлення. Проте дуже часто в підібраних в навчальних посібниках текстах така довимірність до уваги не береться: вони використовуються як транспортні засоби для мовних форм, які до того ж накопичуються в невеликих за об'ємом текстах в неймовірних кількостях,

і не демонструють тих ознак, які властиві справжній мові, хоча створюють її ілюзію. Але коли учень чи студент вперше стикається з живою мовою у будь-якій формі, то він розуміє, що вивченого в штучних умовах поза мовним середовищем йому недостатньо навіть для сприйняття мовної інформації. А оскільки змістом тексту як мотивом для дискусій переважно нехтують, то бази для комунікації такі тексти не створюють. Така традиція була раніше типовою для всіх іноземних мов і має своїм підґрунтям модель викладання класичних мов (латинської та грецької) в цілій Європі: іншомовні явища перекладалися на рідну мову і чужі мовні знаки чи цілі конструкції використовувалися як механічне моделювання власних висловлювань іноземною мовою. Такий метод сприйняття і відтворення інформації (Input-Output-Verfahren), коли студент отримує певну масу іноземної мови у вигляді частин тексту, засвоює її і потім відтворює, зустрічається і на заняттях з вивчення сучасних іноземних мов. І вирішальним моментом для успішності студента є критерії оцінювання повноти і правильності засвоєного, тобто його вміння до репродукції, та здатності до гнучкого поєднання раніше вивченого матеріалу з новим. Проте такий метод, як засвідчує практика, не є оптимальним: люди, які вивчають іноземні мови багато років у школі та продовжують їх вивчення в університеті (часто іноземна мова вивчається при цьому як основний фах), не набувають належних знань і вмінь. Особливо це стосується навичок аудіювання та говоріння. Їхнє володіння мовою – це переважно так звана стратегія “обходу”, коли іноземець намагається говорити вивченою мовою, використовуючи базовий словниковий запас, який не завжди відповідає автентичності ситуації. Такий словниковий запас можуть досить успішно постачати адаптовані або штучно складені тексти. Проте такі тексти ніколи не демонструють уривки живої мови, на яких тренується розуміння не тільки мовних конструкцій, але й ситуації (особливо важливим є при цьому країнознавчий фон). Вони не виконують навчальної функції, особливо важливої для розвитку комунікативних навичок – тобто не стають базою для комунікації, в процесі якої і відшліфовується ситуативно правильне сприйняття та вживання вивчених мовних форм.

Нові підходи до вдосконалення змісту вивчення мови передбачають і знайомство з духовним та культурним світом носіїв мови. В цьому взаємозв'язку йдеться про використання автентичних, цінних як у пізнавальному, так і в естетичному аспекті матеріалів, що відображають особливості життя, культури і світосприйняття іншомовного світу. Як зазначає Свантє Елерс, “літературні тексти – це свідчення чужого життя, вони показують нам долі, вірування, соціальну ієрархію і світові орієнтири в окремому суспільстві, їхня висока інформативність на занятті є беззаперечною” [5]. І тому їхню роль неможливо переоцінити.

Аналіз методичної літератури показує, що проблема використання художніх автентичних текстів у процесі вивчення іноземних мов найбільше опрацьована в зарубіжній методичці. Останнім часом досить активні дослідження в галузі використання літературних, зокрема поетичних текстів ведуться в Німеччині. Є ряд теоретичних і практичних розробок для різних аудиторій. Це теоретичні праці К. Рімера, Л. Бределли, Й. Крамера, К. Битгера, К. Вархольд, Б. Шиндлер-Ковач [12; 3; 10; 9; 13]. Особливої уваги заслуговують інтерпретації творів німецького модерну і постмодерну Горста Штайнметца [15] та дослідження Беати Шиндлер-Ковач [13] про можливості і методи активної комунікації за текстом на прикладах сучасної літератури. Серед практичних посібників варто назвати збірники тематично підібраних коротких прозових текстів та поетичних форм разом із розробленими імпульсами для комунікації

“Westermann Texte Deutsch” [17], збірник Дітельма Камінського “Literarische Texte im Deutschunterricht” [9], посібник з прикладами інтерпретації сучасних німецьких оповідань “Interpretationen zu Erzählungen der Gegenwart” [8], спроби трактування та методики використання експериментальної, зокрема конкретної, візуальної та колажової німецької поезії для вдосконалення комунікативних навичок на занятті з німецької мови, розроблені Рюдігером Крехелем та Крістофом Едельгофом [11; 4], навчальний посібник – збірник пісеньних текстів “Heute hier, morgen dort” від видавництва Langenscheidt [6], до якого включені і методичні рекомендації для активного опрацювання пісень.

У вітчизняній методиці проблематика, пов’язана з використанням художніх текстів як мотивів для комунікації, не знайшла належного відображення, хоча деякі автори і зачіпають цю тему. Є ряд робіт, наприклад праці С. Гончаренко, та В. Гаманюка, де розглядаються окремі аспекти даної проблеми. В Донецькому національному університеті на факультеті іноземних мов створено навчальний посібник “Література на уроках німецької мови” (автор Басиров Ш. Р.) та ін. Проте питання, пов’язані з розробкою теоретичних засад для створення новітніх методик використання сучасних літературних творів на заняттях, не виділяються в якості самостійних в українських джерелах. І, на жаль, ще й досі в Україні немає комплексного навчально-методичного посібника для студентської аудиторії, в якому були би підібрані згідно навчальних програм апробовані тексти сучасної німецької літератури та приклади їхнього застосування в якості мотиваційної бази для активної аудиторної комунікації. Такий стан опрацювання даної проблеми акцентує її актуальність.

Тому метою нашого дослідження стане теоретичне обґрунтування доцільності використання автентичних сучасних літературних форм в у процесі навчання німецької мови в університеті як основного фаху та представлення апробованих в студентській аудиторії методичних розробок.

Про роль художнього тексту в германістиці. Об’єднувальним елементом основних наукових галузей германістики є текст. Текст є базисом сучасного мово- та літературознавства. Тому теоретики-літературознавці та дослідники герменевтичних процесів розглядають комунікацію за текстом як “партнерський інтенціональний та інформативний процес, який реалізується у формі комунікативних мовних ігор” [13]. Базисом для комунікації німецький художній текст став не одразу, і важливу роль в цьому процесі відіграла національна специфіка німецької літератури ХХ ст.

В історичному ракурсі традиційна герменевтика початку ХХ сторіччя основним аспектом зробила дослідження авторської інтенції – “Що автор хоче нам цим сказати?”. Післявоєнна герменевтика розвинула нові методи інтерпретації, зокрема структуралістський, за яким в центрі уваги опинився аналіз елементів твору, а текст розглядався як незалежна від історичних та суб’єктивних умов структура. Таке бачення мотивувалося реакцією німецьких авторів та літературознавців на ідеологічно спотворене використання літератури в часи націонал-соціалізму, яке наклало відбиток на весь повсякденний літературний і літературознавчий процес. (Згадаймо Stunde Null в літературі 1945 року і твердження поетів, що “не можна писати віршів мовою, якою віддавалися накази вбивати людей” [14, 89]). Після розколу Німеччини літератури обох держав розвивалися по-різному. В основі розвитку літератури НДР лежав матеріалістично-діалектичний метод, тобто весь літературний ландшафт будувався чисто за Сартром – “Читання – це керована творчість”.

Починаючи з 70-х років, ряд німецьких вчених-літературознавців [10; 13]

впроваджують нову інтерпретацію художнього тексту, зорієнтовану на читача. Згідно їхніх інновацій, комунікація за текстом вже не базується на пасивному сприйнятті і відтворенні інформації, а керується активною позицією реципієнта як інтерпретатора тексту. У центр проблеми тепер ставиться зв’язок “текст – читач” і цей зв’язок з точки зору феноменологічних мистецьких теорій (Гуссерль, Гайдеггер, Сартр) утворює в художньому творі два полюси – мистецький і естетичний, де мистецький полюс – це власне авторський текст, а естетичний – це його конкретизація реципієнтом. Тому для сучасних науковців читання – це не просто відбір інформації з тексту, а творчий процес, де сутність тексту моделюється читачем індивідуально, адже “читання стає задоволенням, де текст пропонує шанс активізувати можливості уяви, розбудити фантазію” [8].

Про особливості інтерпретації художніх текстів сучасної літератури. Сучасна література стикається з цілком інакшою життєвою ситуацією, ніж класична. Шіллер мав справу з читачем, що шукав мети у житті, і додавав йому ідеалістичної та романтичної наснаги. Сьогоднішній читач нічого не шукає, він живе у світі готових, наперед сфабрикованих пропозицій (від сфери моди аж до рецептів політичної та суспільної оцінки і поведінки). Тому сучасна література бачить своє завдання не в тому, щоб і собі збагачувати цю пропозицію новітніх “ідей”, “цінностей”, “норм поведінки” та організованих думок. Її функція – атакувати товарний характер моральних цінностей та споживацький інтерес читача. Сучасна література в цьому плані є руйнівною, вона мусить такою бути, адже вона повинна зруйнувати бездумне дотримання сфальшованих цінностей у світі, де абсолютно все є товаром. Така література заставляє читача нарешті засумніватися в тому, що йому втовмачили реклами як звичне і правильне. Як зазначає Г. Ланге, “мета модерної літератури – позбавити ілюзій, викрити штучність такого світу, розбудити сучасну людину з пасивної споживацької сплячки, з удаваної безпеки та захищеності до активної позиції, до нових запитань, до контролю, до певних зусиль” [8, 3]. І це є основною рисою всього модерного мистецтва. Проте, якщо модерне образотворче мистецтво з його відмовою від конвенційних готових форм та експериментом (напр. П. Клее, І. Босх) уже давно займають належне місце у виховному процесі мистецтвознавства, то новітні тексти німецької прози та лірики часто все ще відлякують педагогів-германістів. І тому надзвичайно цінними в цьому аспекті є теоретичні дослідження, які пояснюють сутність процесу інтерпретації сучасних текстів і таким чином уможливають їх різнопланове використання у навчальних цілях.

Завдання, які ставить перед собою сучасна література, зумовлюють нетрадиційну форму її творів. В новітніх текстах модерної та постмодерної прози і експериментальної поезії (починаючи від короткої прози з ефектом відчуження Б. Брехта, герметичної лірики П. Целана, конкретної поезії Е. Яндля, модерного роману І. Бахман та постмодерних шедеврів П. Зюскінда і К. Рансмайра) є надзвичайно широке поле для інтерпретації і, таким чином, для комунікаційної мотивації у процесі вивчення німецької мови.

Оскільки в модерних текстах вже не відображається жива дійсність, а створюється читачем власна через інтерпретацію, то дійові особи не є реальними. Вони представлені в тексті схематично, або, за Х. Штайнітцем [15], вклинені в реальний контекст фантастичним колажем. Такі твори хоч і малюють певну картину, проте вона не знайде в уяві реципієнта ідентичного відбитку, оскільки не буває ідентичного досвіду в автора і читача. Схематичні картини автора сприймаються уявою реципієнта уривками, між ними виникають прогаліни, які і

створюють поле для гри фантазії та уяви. Керований естетичним кодом тексту, читач асоціює можливі у цьому взаємозв'язку картини, події, думки, які заповнюють ті лакуни у пошуках власного розуміння тексту. Для процесу читання це означає: під час читання виникає ігрове поле для сугестивних фантазій, які в тексті не були названі чи виведені. Зображений світ такого літературного тексту базується на інтенціональних синтаксичних корелятах: речення тексту різним способом поєднуються в смислові єдності з різними структурами, які і стають певними цілісними одиницями. В комунікативному процесі між читачем і текстом ці інтенціональні кореляти актуалізуються і дуже часто модифікуються. Ця здатність модерного тексту дає підставу виділити в ньому таку важливу категорію як невизначеність. І саме ця особливість тексту “є моментом “переключення” [12] між читачем і текстом” – тобто моментом, коли текст активізує уяву читача для моделювання закладених в тексті інтенцій. У невизначеності тексту або в його лакунах, які можуть конкретизуватися і заповнитися тільки читачем, науковці вбачають важливий структурний елемент літератури [13]. Порожнини слід розуміти як умови для комунікації: вони ініціюють силу уяви читача, який сам повинен встановити зв'язок між елементами тексту і приєднати його до свого власного світу оцінок і понять. Лакуни роблять текст здатним до адаптації і уможливають чужий читачеві досвід зробити приватним.

Деякі дидактичні концепції, які опираються на рецептивну естетику як теоретичне обґрунтування для майбутніх орієнтацій на практичні дії в життєвих ситуаціях, ідуть ще далі: зокрема, літературна теорія конструктивізму пропонує розглядати текст не як закриту естетичну єдність, а як “динамічний продукт з багатьох смислових ліній” [3]. А до реципієнта ставиться вимога продуктивно втручатися в текст і реконструювати його по-своєму. Проте, навіть якщо не вдаватися до таких крайніх заходів, сучасна дидактика все одно вважає за необхідне інтегрувати комунікативний процес за художнім твором у практичне заняття, тому що комунікативна та інтерактивна компетенція тісно пов'язана з компетенцією поведінки. За Д. Веллерсгофом, [8, 3], література на занятті – це своєрідний “тренажерний зал” (Simulationraum), де у безпечній ситуації під впливом чужих зображень світу і стосунків у ньому в реципієнта формується власна думка, часто критична, іноді самокритична, моделюється толерантне ставлення до інакшого, ніж власний, способу життя і мислення.

Критерії відбору художніх текстів. Вибір новітніх форм мотивується новою функцією сучасної літератури: адже метою соціально-демократичного виховання особистості проголошене “виховання її емансипації” [16], яке проявляється у здатності активно і критично сприймати літературне і соціальне життя, виробляти власну позицію у соціумі у здатність до його змін. Така суспільно зорієнтована концепція передбачає відхід від будь-якої сакралізації літератури, тексти не розглядаються як щось абсолютно правильне. А тому вміння активно і критично оцінювати сучасний літературний твір виховує готовність і вміння виробляти як новий досвід в особистому житті, так і оцінку оточуючого світу, позбуватися соціальних аксіом, не сприймати соціальні цінності без критики, а зважати на їхній зміст, функції і можливі наслідки. Навчальна комунікація за сучасними літературними творами виробить здатність розглядати власний досвід як такий, що потребує активного поглиблення і тим самим спонукає особистість до активної життєвої позиції.

Вихідним пунктом будь-якого процесу читання є реципієнт, який інтерпретує текст. Ця інтерпретація відбувається у межах герменевтичного трикутника, що демонструє зв'язок автор – текст – читач, і ґрунтується перш за

все на розумінні тексту. Тому надзвичайно важливим є правильний вибір тексту.

Беручи до уваги, що вибір літературного тексту має бути спрямований на інтенсифікацію мовлення при вивченні німецької мови, варто зважати на наступні критерії, розроблені німецькими дидактиками з метою правильного підбору текстів для інтеграції в комунікативний процес [4, 151]:

1. **Автентичність текстів.** Підібрані для занять тексти мають бути автентичними, тобто максимально наближеними до реальності, або такими, що їх можна спроектувати на реальне життя.

2. **Варіативність текстів.** Слід забезпечити якомога більшу можливість вибору текстів різного плану, оскільки літературні тексти менше втомлюють і краще стимулюють фантазію і креативність.

3. **Змістова відповідність текстів.** Зміст вибраних текстів має відповідати інтелектуальному рівню студентів.

4. **Актуальність текстів.** Використовувані на занятті тексти мають бути актуальними як за змістом, так і тематично. Особливої уваги заслуговують тексти, тематика яких актуальна в Німеччині і в Україні – це дасть додаткові можливості для порівняльних дискусій.

5. **Критичне тематизування проблем.** На занятті не варто використовувати афірмативні тексти. Значно доцільнішими будуть тексти, де можна вишукати конфліктні зони та тематизувати суспільні, культурні та особистісні проблеми.

6. **Провокативність текстів.** Тексти повинні провокувати студентів на висловлення. Слід зауважити, що для такої мети більше годяться тексти з однобічно висвітленою проблемою, ніж ті, де проблема подається з усіма аргументами “за” і “проти”.

7. **Контрастивність жанрів.** На одну тематику варто підбирати тексти різних жанрів, тоді кожен студент зможе вибрати ту форму, яка найлегше сприймається і найбільше мотивує його до мовлення.

8. **Тематична, а не граматична орієнтація вибраних текстів.** Як мотиваційні фактори для конверзації, тексти не повинні служити для пред'явлення чи закріплення граматичного явища – це звукує їхню функцію.

9. **Відмова від абсолютного імпонування зображуваному світу.** Літературні твори, де показано абсолютне захоплення ідеалізованим світом (наприклад, захоплення головного героя з книги Ути Данелли “Шовковиця” – втікача з НДР життям в ФРН у 70-х роках, де він бачить тільки позитивні сторони), можуть нашкодити студентів на неправильний шлях оцінки дійсності і спонукати сприймати написане як абсолютно реальне.

10. **Країнознавство і література.** Літературні тексти, розуміння яких передбачає значний рівень фонових знань зі сфери лінгвокраїнознавства, можуть виявитися непосильними для студентів-іноземців у якості мотиваційних факторів для комунікації – краще, щоб тематика була знайома.

11. **Зв'язок з культурою власної країни.** Оскільки автентичні тексти тематично пов'язані з історією та культурою німецькомовного світу, вони повинні піддаватися проєкції на життя в Україні.

12. **Повні тексти.** Підібрані тексти, особливо поезія, повинні за можливістю пред'являтися у повній, нескороченій формі. З прозових творів краще вибирати короткі форми, або уривки, які складають змістово закінчену єдність.

13. **Рецепція – репродукція – продукція мовних висловлювань.** Літературні тексти мають забезпечити методичний шлях від рецепції через репродукцію до продукування висловлювань.

14. *Дискусія та інтерпретація.* Чиста інтерпретація тексту без переходу до дискусії не забезпечить вдосконалення комунікативних навичок студента, оскільки такий вид мовленнєвої діяльності прив'язує студента до конкретного тексту й автора та не спонукає його до проєкції даної теми на власний досвід і власну суб'єктивну оцінку ситуації.

Приклади. А тепер розглянемо декілька прикладів інтеграції художніх текстів у навчальний процес з метою вдосконалення комунікативних навичок студентів третього курсу спеціальності “німецька мова і література”. Через формат публікації обмежимося описом апробації коротких форм.

1. *Робота зі зразком “конкретної” поезії – віршем Р. Вімера “Empfindungswörter” (“Вигуки”).* За основу розробки взято дидактичну модель Гаральда Вайнріха, викладену у праці “Про нудьгу на заняттях німецької мови”, яка, хоч і не повністю годиться для використання на заняттях для іноземців, проте містить цікаві і нетрадиційні ідеї для роботи з текстом. [11, 169].

empfindungswörter

aha die deutschen

ei die deutschen

hurra die deutschen

pfui die deutschen

ach die deutschen

nanu die deutschen

oho die deutschen

hm die deutschen

nein die deutschen

ja ja die deutschen

Вірш апробувався як мотиваційний елемент для мовлення до теми “Національна ідентичність – порівняльна характеристика німців та українців”. Тема опрацьовувалася за підручником “Auf neuen Wegen” для рівнів B2 – C1 [1]. Даний вірш – це перелік емоційних реакцій без контексту, які мали б стосуватися німців як народу. Вибір мотивовано тим, що емоції найпластичніше демонструються в конкретних ситуаціях, де завжди створюється привід для відносно докладного ситуативного мовлення. А контекстуальна відкритість вірша, як і у всіх текстах конкретної поезії, веде до різних варіантів розв’язку проблеми, де студенти коментують, обґрунтовують і захищають свій вибір тієї чи іншої емоційної оцінки і тренують компетенцію аргументації.

Опрацювання тексту ведеться поетапно:

1) *конфронтація:* демонструється вірш без заголовка, студенти висловлюють варіанти асоціацій, які викликають дані вигуки;

2) *самостійна підготовча робота:* за допомогою словників студенти класифікують вигуки відповідно до характеристик семантичного поля відчуттів та оцінок; складають шкалу плюс-мінус;

3) *рецепція і створення контекстуальних ситуацій:* читаючи рядок за рядком, студенти намагаються узгодити наведені вигуки з ситуаціями: війна, економічне диво, жінка-канцлер та ін.;

4) *практичне використання:* студенти отримують підготовлені викладачем робочі листки з переліком десяти невеликих ситуацій і, працюючи групами, підбирають відповідні вигуки для емоційної оцінки цих ситуацій;

Зразок робочого листка

Arbeitsblatt mit zehn Situationen und Aussagen zum Text von Otto Wiemer
Hier sind zehn kleine Situationen und Aussagen. Welche Reaktionen- welche

Zeilen des Gedichts passen Ihres Erachtens zu den Situationen? Begründen Sie Ihre Entscheidung:

a) In einem deutschen Gasthaus bestellt ein Ausländer (er spricht nicht gut deutsch) etwas typisch Deutsches. Der Ober bringt ihm gekochte Lunge. *Reaktion:* ...

b) Russen, Amerikaner und Chinesen treffen sich auf dem Mond und stecken ihre Nationalflaggen in den Boden. Plötzlich und unerwartet kommt ein deutsches Team mit seiner Flagge. *Reaktion:* ...

c) Statistik: Die deutschen Bürger haben den höchsten Lebensstandard in Europa. *Reaktion:* ...

d) Ein deutscher Wissenschaftler hat festgestellt, dass nicht die französischen Männer, sondern die deutschen die besten und charmantesten Liebhaber sind. *Reaktion:* ...

e) An einer Bar in einem spanischen Ferienort laden zwei deutsche Gäste alle anderen zu einem Drink ein. *Reaktion:* ...

f) Die deutsche Weltraumforschung versucht nun schon zum zehnten Mal, einen Satelliten in den Weltraum zu starten- Der Versuch gelingt nicht. *Reaktion:* ...

g) Deutsche Touristen singen in einer italienischen Taverne so laut deutsche Volkslieder, dass die anderen Gäste ihr eigenes Wort nicht mehr verstehen- Die Deutschen haben schon viel getrunken, sie singen laut und falsch. *Reaktion:* ...

h) Die BRD ist das einzige Land Europas, das nach seiner Verfassung auch in einem Krieg keine Todesstrafe hat. *Reaktion:* ...

i) Statistik: in 80 Prozent aller deutschen Familien gibt es nur eine Zahnbürste für alle Familienmitglieder. *Reaktion:* ...

j) Die Fussball-Nationalmannschaft Ihres eigenen Landes hat gegen Frankreich 0:10 verloren- Sie haben eine Wut auf die französische Mannschaft- Die deutsche Mannschaft gewinnt kurz danach gegen Frankreich mit 5:6 *Reaktion:* ...

Потім студенти подають групові варіанти узгоджень. Наприклад, представник однієї групи зачитує ситуацію, вигук як реакцію на неї і обґрунтовує даний вибір. Усі спірні моменти (а вони обов’язково будуть, адже деякі ситуації можуть оцінюватися кількома оцінками! Наприклад, на ситуацію б) можна відреагувати вигуком Oho!, висловивши захоплення, або Nanu! чи Ei!, які демонструють здивування та легке роздратування.) виносяться на пленум;

5) *продуктивне мовлення за віршем:* у роботі парами студенти намагаються доповнити рядки після кожного вигуку, напр., “Pfui, die Deutschen” sagt man, wenn... Дане завдання викликає жваве ситуативне і аргументоване мовлення в групі.

6) *моделююче мовлення за текстом:* студенти читають текст з підручника [1], моделюють за ним діалоги і включають у них емоційні оцінки у формі вигуків;

7) *моделююче мовлення за газетними заголовками:* студенти працюють парами, один партнер зачитує заголовок газетної статті чи повідомлення, а інший реагує на нього вигуком і моделює коментар, напр.: “Papas Schulter ist nicht zum Anlehnen: Umfrage unter Jugendlichen ergibt: die Mutter ist noch immer die wichtigste Vertrauensperson” – “Oho! Ich glaubte; für die Jungen ist der Vater nicht weniger wichtig...”. За наявності більшої кількості часу можна спроектувати дані оцінки на обговорення типових рис українців і порівняти шкалу оцінок “плюс – мінус” для характеристики типових позитивних та негативних рис українців і німців.

2. *Робота з короткими текстами-колажами.* Як приклад успішного застосування модерного вірша-колажу у тематичному поєднанні з текстом такої ж пісні пропонується вірш австрійської поетеси і письменниці, яскравої авторки

модерної поезії і прози Інгеборг Бахман "Reklame" [15, 230] та пісня німецьких композиторів-музикантів 80-х Бернда Куретітша та Бернда Компи "Ein Jahr Garantie" [6, 105]. У даному випадку обмежимося рекомендаціями тематичного комбінування текстів та короткою інтерпретацією, яка стане вихідною позицією для їх творчого опрацювання на практичному занятті. Обидва тексти – яскрава сатира на рекламу і сучасну людину у світі реклами. Пісня – це колаж з рекламного слогану, тонка іронія стосовно людини, яка стала чужою сама собі, перетворилася на "одноразову" істоту, яку можна купити за мінімальну ціну, а свого партнера сприймає теж як предмет для вжитку:

*Ein Jahr Garantie
Du hast die Waffen einer Frau,
preiswert im Verbrauch.
Schluss mit dem blöden Alltagsgrau,
oh, so mild im Rauch.*

*Du bist so ohne Mundgeruch,
du bist strahlend weiß.
Das Beste ist grad gut genug,
jetzt zum Minipreis.*

*Du hast ein Jahr Garantie.
Du bist streichelweich.
Du bist so faltfrei am Knie,
kalorienreich, ja, kalorienreich,
ja, kalorienreich.*

Текст пісні добре інтегрується у заняття до теми «Individuum und Gesellschaft», де метою комунікації є різнопланове мовлення про проблеми особистості у сьогоdnішньому світі, де все існує за законами ринку.

Вірш-колаж І. Бахман "Reklame" можна також використати як активний мотиваційний фактор для вдосконалення мовленнєвих навичок, опираючись на його кваліфіковану інтерпретацію у монографії Х. Штайнметца, присвяченій характеристичі особливостей новітньої німецької літератури [15, 231].

Як бачимо, дана проблема є актуальною у сьогоdnішній дидактиці і створює необмежене поле для нових дослідницьких і творчих проєктів.

Отож, значення автентичних літературних текстів як мотиваційних факторів для вдосконалення мовленнєвих навичок студентів у процесі вивчення іноземної мови важко переоцінити. Особливо вдалими для такої мети є неконвенційні тексти модерної прози і лірики, які не розповідають історій, а пропонують кодований набір символів (як, наприклад, герметична лірика П. Целана) з відкритим контекстом, який стимулює співтворчість реципієнта з автором, задовольняючи розвиваючу мету, та розвиває мовні навички студентів у змодельованих життєвих ситуаціях, готуючи їх до правильної мовної поведінки іноземною мовою у реальному житті. І це є важливо, оскільки "спершу було слово".

Література

1. Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe und Oberstufe. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2003. – 280 s.

2. Baustelle Gegenwartsliteratur. Die neunziger Jahre / [Hrsg. A. Erb]. – Wiesbaden: Westdeutscher Verl. GmbH, 1998. – 236 s.

3. Bredella L. Warum literarische Texte Im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens / L. Bredella // Texte im Fremdsprachenwerb / W. Bömer, K. Vogel. – Tübingen: Narr, 1996. – S. 127–151.

4. Edelhoff Chr. Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle / Chr. Edelhoff. – München: Max Hueber Verlag, 1985. – 206 s.

5. Ehlers S. Lesen als Verstehen / Swantje Ehlers. – www.uni-trier.de/fileadmin/fb2/prof/GER/DAF.

6. Heute hier, morgen dort. Lieder, Chansons und Rockmusik im Deutschunterricht – Berlin und München: Langenscheidt KG, 1991. – 144 s.

7. Hog M. Sichtwechsel. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene / M. Hog, B.-D. Müller, G. Wessling. – Heilbronn: Gutmann und Co, 1991. – 224 s.

8. Interpretationen zu "Erzählungen der Gegenwart I–IV". Schulpraktische Analyse und Unterrichtshilfen. [7. Aufl.] – Frankfurt a. M.: Cornelsen Verlag Hirschgraben, 1990. – 200 s.

9. Kaminski D. Literarische Texte in der Unterrichtspraxis. Eine Beispielsammlung / D. Kaminski. – München: Goethe-Institut, 1984. – 280 s.

10. Kramer J. Texte im Fremdsprachenunterricht / J. Kramer // Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand / K.-R. Dausch, H. Christ, H.-J. Krumm. – Bochum: Verlag Brockmeyer, 1993. – S. 91–96.

11. Krechel R. Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. [2. Aufl.] / R. Krechel. – Httdelberg: Julius Groos Verlag, 1987. – 277 s.

12. Riemer C. Literarische Texte. In: Henrici G., Riemer C. Einführung in die Didaktik des Unterrichts DaF. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehen GmbH, 1994. – S. 282–299.

13. Schindler-Kovats B. Möglichkeiten und Methoden der handlungsbezogenen Kommunikation nach dem Text an Beispielen der modernen Literatur / B. Schindler-Kovats. – www.e-scoala.ro/~beate.schindler.kovats.html.

14. Schnell R. Geschichte der deutschsprachigen Literatur seit 1945 / R. Schnell. – Stuttgart-Weimar: Verlag J. B. Metzler, 1993. – 611 s.

15. Steinmetz H. Moderne Literatur lesen. Eine Einführung / H. Steinmetz. – München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 1996. – 263 s.

16. Vanhaegendorfen K. Drei Thesen zur Literaturdidaktik / K. Vanhaegendorfen. – www.gfl-journal.de/2-2000.

17. Westermann Texte deutsch. 6.–10. Schuljahr. – Braunschweig: Georg Westermann Verlag, 1975.

18. Жданова Л. Р. Методы работы над поэтическими текстами в старших классах лицеев и гимназий (нем. яз.): дисс. кандидата пед. наук: 13.00.02 / Л. Р. Жданова. – М., 2003. – 244 с.

19. Затонский Д. В. Зеркало искусства. Статьи о современной зарубежной литературе / Д. В. Затонский. – М.: Сов. писатель, 1975. – 343 с.

20. История немецкой литературы. Учеб. пособие для студентов ф-тов иностр. яз. – М.: Высшая школа, 1975. – 525 с.

21. Кухаренко В. А. Интерпретация текста. Підручник для студентів старших курсів філолог. Спеціальностей / В. А. Кухаренко. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – 272 с.

22. Мізін К. І. Історія німецької літератури: від початків до сьогоdnення (коротко і з практ. частиною): Навч. посібник для студентів-германістів (нім.) / К. І. Мізін. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2006. – 336 с.

23. Науменко А. М. Філологічний аналіз тексту (основи лінгвопоетики): Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / А. М. Науменко. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2005. – 416 с.

Яцків Н. Я.,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри світової літератури
Інститут філології ПНУ ім. В. Стефаника

РОМАН “УЧЕНЫ” ПОЛЯ БУРЖЕ У СВІТЛІ МЕТОДОЛОГІЇ “ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО РОМАНУ” Е. ЗОЛЯ

Анотація

У статті аналізується роман французького письменника П. Бурже у контексті методології натуралізму та “експериментального роману” Е. Золя, досліджуються стилізові особливості прози П. Бурже, що прагнув до новаторських методів зображення та пошуку істини й ідеалу.

Ключові слова: філософія позитивізму, експериментальний роман, натуралізм, психологізм, наука.

Summari

In the article the novel by the French writer P. Bourget in the context of methodology of naturalism and experimental novel by E. Zola is analyzed. The author investigates the stylistic peculiarities of the prose by Bourget who longed for the new methods of picturing and search for the truth and ideal.

Key words: philosophy, positivism, “experimental novel”, naturalism, psychology, science.

Творчість Поля Бурже припадає на той переломний період кінця XIX ст., коли у літературі та й мистецтві загалом відбувалися корінні зміни, пов’язані з переосмисленням духовних, естетичних, соціальних та моральних цінностей. Реалістичний напрям з його об’єктивізмом, аналітизмом, соціальністю та типізацією не задовільняв митців, які прагнули осмислити і виразити світ та буття у всій його повноті. Художні пошуки романістів на чолі з Е. Золя призвели до формування натуралістичної концепції, де пильна увага до конкретики, фактографічності та документалізму хоча і розширювала тематичну та проблематичну палітру, проте зменшувала художньо-естетичну цінність творів. Та й надмірне захоплення натуралістів біологічною й соціальною детермінованістю людини спрощувало психологічний аналіз особистості героя, де все можна було пояснити за допомогою спостережень, експериментів та вивченням спадковості й середовища.

Свій твір П. Бурже задумав як пародію на естетику натуралізму, як антиекспериментальний роман Е. Золя, щоб показати, до чого призводить надмірне захоплення науковими теоріями. Однак, щоб зрозуміти, що саме не задовольняло митців у натуралізмі, варто детальніше зупинитися на теоретичних положеннях засновника французького варіанту натуралізму.

Ім’я Е. Золя передусім тісно пов’язане у світовій літературі з розвитком складного літературного напрямку – натуралізму, який ґрунтувався на позитивістській філософії Г. Спенсера та О. Конта – важливому чиннику формування естетики, художньої практики та «експериментальної» психології. Е. Золя вводить у літературу соціальний роман нового типу, обстає необхідність розкриття соціально-біологічних закономірностей буття людини.

Своєю філософією позитивісти оголосили точні науки, які спираються на досвід людини. Таким чином закони механіки, фізики, хімії та еволюції вони прикладали і до людського життя та до законів розвитку суспільства. Захопившись точними науками, Е. Золя спробував їх прикласти до літератури, використовуючи в

осмисленні людини та суспільства. Програму натуралізму Е. Золя виклав у працях: “Експериментальний роман”, “Романісти-натуралісти” та “Літературні документи”, які публікувалися в журналах “Вольтер” та “Вісник Європи” (1880–1886), що служили певного роду трибуною для Е. Золя, з якої письменник виголошував свою естетичну програму. За теорією Золя, мистецтво покликане служити засобом пізнання об’єктивної дійсності і людської особистості, літературні твори мають стати літературними документами епохи та середовища, психологічний аналіз мусить спиратися на науку, в основі людської поведінки лежать матеріально-біологічні фактори, художня правда – рівнозначна достовірності. Методологічні принципи натуралістів – спостерігати, вивчати, точно описувати – документальна точність, правда – вірність життя в деталях, строгий показ фактів і повна відмова від участі домислів, від осмислення.

Першорядне значення натуралісти надавали точному опису фактів дійсності, “кусків життя”, вбачаючи в подібному описі у відповідності з методологією позитивістського мислення, важливу умову правдивості мистецтва. Вони вірили в те, що істина зображених явищ полягає цілком у них самих й може бути відкрита шляхом виключно точного їх опису. Оскільки позитивістське осмислення поняття загального являє собою, по суті, багатогранне одиничне, то натуралісти вважали, що “правда епохи” складається з правди фактів, правди “кусків життя” і в кінцевому результаті досягається шляхом їх суми.

Для натуралістів точний опис – це опис суто об’єктивний, позбавлений будь-якої суб’єктивності, прояву особистісного чуття, тобто без авторських зауважень, ремарок, які б могли показати оцінку, ставлення автора до зображуваних подій – фотграфічність, документалізм. Літературні твори – це документи, скрупульозні дослідження, які базуються на досягненнях “науки про людину”, за яким можна представити життя суспільства. Романіст є спостерігачем і експериментатором. В якості спостерігача він змальовує факти життя такими, якими він їх бачив. Потім він стає експериментатором – ставить експерименти, письменник продовжує роботу фізіолога, котрий продовжує роботу фізика чи хіміка.

У розумінні людини натуралісти виходили з трактування її як біологічної особи, яка підкоряється законам фізіології. Фізіологія – закони спадковості та середовища, за біологічними законами спадковості і середовище взаємозалежні, всі галузі людської діяльності так тісно пов’язані, що зміни в одній породжують зрушення в іншій. Завдання вивчення людини зводиться до виділення її із середовища, дослідження її спадкових ознак, тобто темпераменту, а потім вивчення впливу на неї середовища. Осмислення внутрішнього світу людини полягає у виділенні в її психології простих елементів і їх послідовний аналіз. “Любов до правди, відвага, честолюбство так же причинно обумовлені як перетравлення їжі, рухи м’язів і тваринне тепло. Гріх і порядність такі ж продукти як купорос і цукор” [3, 251].

Художній твір має ґрунтуватися на реальних фактах життя, вивчених науково і поданих безпристрасно. Так натуралісти вважали, що підвищують науковий рівень літератури, переносячи центр уваги на основні фундаментальні риси людської природи, а не на нестійкі історичні форми їх прояву. Все це в кінцевому результаті призводило до того, що суспільне життя в розумінні натуралістів уподібнюється певному механізму, який діє на основі однозначних природних законів. Як біологічна особа, а не сукупність суспільних відносин людина виявляється у повній залежності від оточуючого середовища і повністю

підкоряється його вимогам та законам, що призводить до абсолютного детермінізму, спрощеного фізіологізму та літературної математики.

Як зауважує О. Гіляров, «схильність французького духу до раціоналізму, прагнення витлумачити всю взагалі дійсність із розуму» [2, 117] породила нахил до аналізу. Аналітичний роман О. Бальзака, Г. Флобера, Е. Золя, здавалося б, вичерпав усі сюжети, з документальною точністю в типізованих образах передав усі характерні явища і проблеми, що визначали сутність тогочасного життя. «Аналіз дошукується в усьому причини, вимагає від усього звіту, розчленовує все цілісне і прекрасне на основні, далеко не прекрасні, елементи і таким чином вносить трутизну і гіркоту в усі наші задоволення» [2, 117]. Отож логічним було те, що багато митців відвернулися від важкої зовнішньої дійсності до світу внутрішньої надії, щоб знайти в ньому заспокоєння та відраду. Як зауважує С. Камаєва, спираючись на дослідження французьких критиків Брюнетьєра, Гюїсманса та Франса, наприкінці 19 ст. роман як жанр переживає кризу. Але його прагнення з'ясувати конкретний соціально-політичний і духовно-історичний контекст, осмислити сучасну культуру та актуалізувати класичний культурний спадок і висунути проблеми світоглядного обґрунтування культури дає підстави визначити жанр багатьох романів fin de siècle як «роман культури». «Такому роману властива особлива поетика, органічне поєднання принципів художнього і філософського мислення» [4, 5]. Письменники ставили перед собою завдання – відтворити процес пошуків виходу мислителя з духовної кризи (А. Франс, Е. Золя) чи навпаки, поглиблення кризи, як у романі П. Бурже «Учень». Отже, таким творам притаманні риси «перехідності» та «експериментаторства».

Роман П. Бурже «Учень» став яскравим втіленням тих кризових явищ, що визначали стан французької культури кінця 19 століття і прагненням знайти інші засоби вираження багатогранності світу й сутності людини. Оцінка роману від його появи до сьогодення дня є неоднозначною, від схвальних відгуків до гострого заперечення. Зокрема І. Франко, аналізуючи розвиток західноєвропейського письменства, відзначає, що «у французькій літературі починають здобувати собі повагу писателі ненатуралісти, неокатигілики, як Бурже, Анатоль Франс та Брюнетьєр» [5, т. 31, 36], акцентуючи на талановитості цих авторів у психологічному аналізі. І. Франко стивить П. Бурже у один ряд представниками філософії позитивізму – І. Теном та датським літературознавцем, прихильником порівняльно-історичного методу дослідження літератури – Г. Брандесом, зауважує, що ці «психологи головним завданням своєї праці вважали відтворення духовної фізіономії певного автора, його уподобань, почуттів і нахилів, одним словом, завдання більш художнє, ніж наукове» [5, т. 29, 277]. Схожі думки висловлює і українська дослідниця С. Камаєва, прагнучи неупереджено проаналізувати роман П. Бурже «Учень» у порівнянні з твором А. Доде «Безсмертний» та Реньє «Подвійна кохана», досліджуючи проблему псевдонауковця, руйнівника цінностей, зауважуючи, що ці письменники «претендуючи на створення нового психологізму, тим не менше ставлять проблему складного, різноманітного життя свідомості сучасника, її зв'язку з духовними цінностями минулого і сучасного, з наукою, філософією, мистецтвом, духовним життям людини, хоч і осмислюють її односторонньо і обмежено» [4, 13]. Розчарування в позитивізмі з його культом наукового пізнання, вплив наукових відкриттів в галузі психології і біології людини, пошук інших засобів осягнення світу породили психологічний роман Поля Бурже «Учень».

Почавши з відвертого неприйняття натуралізму, П. Бурже зосередив свою письменницьку увагу на зображенні внутрішнього світу людини, і досить швидко

здобув собі славу майстра психологічного роману. У своїх творах П. Бурже в дрібних деталях малює перипетії любовних пригод світських героїв, займаючись скрупульозним аналізом їхньої психології. Естетика письменника досить полемічна. Заперечуючи реалізм і натуралізм, письменник використовує їх методи для створення карикатурної картини тогочасної дійсності, виводячи своїх персонажів як логічне породження тогочасного соціального середовища, не цураючись і натуралістичного детермінізму, зокрема акцентуючи на походженні. В окремому випадку він не хоче бачити ніякого прояву закономірності і цілком в дусі символістських принципів прагне до зображення одиничного.

В історію літератури П. Бурже прийшов як автор роману «Учень» (1889). Цей роман знаменує поворот у творчості письменника, що перейшов від рішення психологічних задач до постановки проблем філософського характеру. Роман написано під безумовним впливом «Злочину і кари» Ф. Достоєвського. Але цей вплив носив скоріше поверхневий характер, який не дає підстав для того, щоб бачити в П. Бурже послідовника російського письменника. Роман скоріше виник як реакція на теорію «експериментального роману» Е. Золя, його неспроможність охопити повноту життя і згубний вплив псевдотеорій, які виступають у якості абсолютних істин. «Коли буде доказано, – зауважував Золя, – що людське тіло – механізм, в якому за бажанням експериментатора можна розібрати і знову зібрати всі коліщата, дослідження, безперечно, звернеться до вчинків людини, викликаних її пристрастями, і до інтелектуального її життя» [3, 250]. Ніби продовжуючи вчення теоретика «експериментального роману», П. Бурже зосереджує увагу на пристрастях та інтелектуальних нахилах своїх героїв, що втілюють теорію в реальне життя. Основна проблематика роману «Учень» – вплив науки, зокрема філософії, на формування особистості. Головний герой Робер Грелу – міщанин, під впливом філософських поглядів вченого психолога Сікста формується як аморальна особа з садистськими поведками, в ролі вчителя в знатній дворянській сім'ї проводить психологічні досліді над молододо дівчиною, яка у нього закохується і з гордості вбиває себе. Роман – це своєрідна реакція на події та духовний стан епохи, на ті розчарування в дійсності, що з часу романтизму не перестають визначати сутність життя. Але герой Робер Грелу – не романтик, він представник нового покоління, людина, що виховується в дусі науки, культу розуму. В кінці 19 ст., коли духовні, моральні цінності захиталися, все більшої ваги набирає наукове вчення, що вважається єдино правильним і цінним. Автор хотів показати, до чого доводить наука, що впроваджується у життя в значенні нового божества.

Авторитет наука здобула передусім завдяки «точним науковим даним», якими оперує знання, що спирається на експериментальні методи пізнання істини. Всі положення нових філософів побудовані на прямій аналогії природного й духовного. Герої цього роману філософ Сікст та його учень Грелу захоплюються цією філософією тому, що така філософія гарантує перетворення в точні експериментальні науки весь комплекс гуманітарних знань, в тому числі, соціологію, етику й естетику. Слідом за Е. Золя, який обґрунтовує теорію «експериментального роману», спираючись на медичні трактати Клода Бернара, персонажі П. Бурже вважають, що експеримент та дослід можна застосовувати і для дослідження моральних феноменів. Потрібно тільки відмовитися від традиційного уявлення про людську душу й замінити його точними науковими даними. Сікст, спираючись на Спінозу, зауважує, що «сучасний психолог повинен вивчати почуття так, як вивчають хімічну реакцію». П. Бурже використовує всі положення позитивізму, обґрунтовуючи теорію Сікста. Позитивісти визнавали

обумовленість людської поведінки причинами, які можна науково дослідити і переносити закони матерії на закони духовного життя, не враховуючи його своєрідність. Ці закони і використовує Р. Грелу, формулюючи принципи своєї поведінки, своєї моралі: оскільки біологи, фізіологи, медики допускають “вівісекцію тварин”, немає ніяких причин відмовитися від “вівісекції людської душі” – звичайно, в ім’я великої наукової мети і на основі незаперечних наукових даних та методів. Щодо моралі, то таку проблему вони просто не визнають, у всякому разі, вона у них не викликає інтересу. Як вважає Сікст, “суспільству важко обійтися без теорії добра і зла, але для нас, психологів, вона означає не більше, ніж сума відомих умовностей”. Занепад моралі, чи неважливість, нехтування цією категорією, спрощення її до рівня умовності – результат духовного клімату тогочасної Європи, що співпадає з вченням Ніцше про надлюдину й твердженням про смерть богів, що констатувало факт занепаду віри, втрату ідеалів.

Вчений Сікст, захопившись вченням позитивістів, намагається творити науку, зокрема психологію. Внутрішній світ вченого автор малює як механічну суму якостей, що постійно готова розсіпатися на складові елементи. Структура свідомості інтелектуального героя представлена рівнями, детально розробленими письменником і урівноваженими між собою. При цьому домінує раціональний рівень, рівень професійно розвинутого вченого. Проте Сікст в романі фактично позбавлений здорового глузду, що робить його карикатурним та обмеженим, комічно відірваним від реальності. Змальовуючи біографію цього вченого, Бурже звертає увагу на його походження (провінційний міщанин), та виховання (з раннього віку відзначався розумовими здібностями, проте пристрасть до розумових конструкцій віддаляла його від ровесників, робила мовчазним і замкнутим, а захоплення філософією і логікою визначили його зацікавлення – вивчення точних наук, філософії і особливо фізіології мозку). Велику роль у виявленні авторської оцінки свого персонажа відіграє портрет. За допомогою красномовних деталей Бурже створює карикатурний образ тупого обивателя, відгородженого від життя, де навіть зовнішні риси вказують на його моральну деградацію, виродження: плоске чоло, рот з тонкими губами, підборіддя виступає трохи вперед, хоч і вольове, проте некрасиве, жовчний колір обличчя; червоні від напоегливого читання очі; вульгарне плечисте худе тіло в безформенному каптані; безглуздо старомодне взуття; передчасно посивіле і тонке волосся. Цей тридцятирічний чоловік до такої міри занурений в світ ідей, що ознаки молодості в його образі повністю зникли, а за його побритою фізіономією неможливо було визначити ні віку, ні професії. За допомогою гротескних експресивних та емоційних епітетів Бурже створює портрет свого героя, що залишає враження безликого посереднього типа – філософа. В цій безликостві, що робить його сухим і холодним, втілено все те погане, що нівелює особистість. Цим злом є професійність вченого, що трактується ним як необхідність. Професія поглинає особистість, людське життя, руйнує зв’язки з іншими людьми, з навколишнім середовищем, перетворює її в механізм суто функціонального призначення. З точки зору Бурже, тільки особистість нетворча, позначена рисами духовного плебейства і виродження, може повністю присвятити себе професії, пов’язаній з наукою і філософією. Проте, що Сікст саме така особистість, свідчить його біографія, подана з точністю реаліста і навіть натураліста: конкретні деталі, документальна точність, відповідне посилення на дати.

Перенасичення точними знаннями, яке було методом виховання майже свідомо визначених філософів, дало свої результати – опублікування першої праці –

“Психологія віри”, що мала скандальний успіх. Книга характеризувалася гострим критичним аналізом і запереченням, доведеним до фанатизму. Автор ставив завдання – довести необхідність “гіпотези про бога” дією психологічних законів, які в свою чергу обумовлені деякими мозковими функціями чисто фізіологічного порядку. Ця теза була висунута, доведена і розкрита з атеїстичною різкістю. Друга книга – “Анатомія волі” – аналізує соціальні прив’язаності у людини, яка хоче пізнати і виразити істину в області психології. Тільки відмежувавшись від світу, звівши свої соціальні прив’язаності до мінімуму можна підчинити собі волю, а вона допоможе розвивати науку. Третя книга – “Теорія пристрастей” – розум не в змозі пізнати причини і субстанцію і повинен обмежитися координацією феноменів. Але певна група цих феноменів, яку можна означити етикеткою “душа”, все ж може бути об’єктом наукового пізнання, за умов застосування строго наукового методу. Завдяки необмеженій ерудиції і глибокому знанню природничих наук Сікст міг провести ту ж саму роботу для генези форм думки, яку Дарвін виконав для розробки теорії виникнення форм життя. Використовуючи закон еволюції до тих явищ, які представляють собою вираження людських почуттів, він пробував довести, що наші найтонші відчуття, витончені моральні переживання, як і падіння, не що інше, як кінцеве вираження чи остання метаморфоза найпростіших інстинктів, які представляють собою зміни якостей клітини. Висновок: духовний світ точно відтворює світ фізичний, і що перший є відображенням другого в нашій свідомості. У формулюванні наукових догм Сікста, які пародійно нагадують теорії Е. Золя, прослідковується його псевдосудитиця, поверхове беззвочна і патологічна одержимість начиняти свою голову різного роду науковими досягненнями, що зрештою призводить до “потворного енцефаліту” (як виразився про нього один письменник) духовного життя. Зрозуміло, що успіх Сікста був випадковим, скандальним, безглуздим, але він свідчив про появу небезпечних недоуків, які готові були визнати його своїм вчителем та вождем. Як зауважує Є. Камаєва, “заняття Сікста філософією являють собою не що інше, як агресивний напад на людей, прагнення їх подавити і підчинити за допомогою доктрин та теорій” [2, 74]. На думку Бурже, це набагато страшніше, ніж фізична агресія, на яку Сікст не здатен, так як він слабкий і хворобливий. Як неодноразово нагадує автор, професія філософа для Сікста – не результат покликання чи вільного вибору. Він не міг реалізувати себе по-іншому, він вибрав те єдино можливе, що дозволяло розвивати його край обмежені можливості.

Мізерність, обмеженість Сікста проявляється і в його способі життя, його зв’язках з суспільством, що були зведені до мінімуму. Він досить зручно влаштувався на ту маленьку суму, що дісталася йому від батьків, видресировав економку не втучатися в його справи, але забезпечувати йому необхідний комфорт та харчування, якому він не надавав великого значення, за маленьку плату. Сікст навіть не проявляв ніякого інтересу до політики, реальних подій сучасності, громадянських прав і обов’язків, створивши для себе особливу теорію – високої місії відречення з метою розвитку науки. У зображенні Сікста простежується прихована аналогія на спосіб життя самого Е. Золя, який вимагав від письменника не втручатися в реальне життя, а бути тільки безстороннім документалістом своєї епохи.

Саме захопившись такою теорією, молодий Грелу вирішив продовжити наукові філософствування свого вчителя і провести шокуючий за своєю антигуманною сутністю експеримент та дослідити почуття кохання, детально описавши всі попередження для науки. Експеримент Грелу побудований згідно теорії Золя, зокрема суть його полягає в тому, що “факти беруться з природи,

потім вивчається механізм подій, для чого на них впливають шляхом зміни обставин та середовища. Кінцева мета – пізнання людини, її наукове пізнання як окремого індивіда і як члена суспільства” [3, 245].

Грелу закохує в себе молоду дівчину, маніпулює її почуттями, спокушає, за розробленою ним і “науково обґрунтованою методикою” він поступово доводить дівчину до самогубства. Грелу веде детальні записи своїх спостережень, ретельно збирає документацію експерименту з метою вивчення психологічних станів, мотивацій вчинків і дій людини, доведеної до відчаю. Як сумлінний учень він надсилає своєму вчителю детальний звіт про експеримент, чекаючи вироку суду. Бурже показує молодого героя не таким жорстоким як вчитель. Безжально препаруючи людські почуття, він спотворює і вбиває їх, але й сам стає жертвою своєї наукової методології. В процесі експерименту Грелу вагається, у ньому пробуджується кохання і природньо породжує бажання жити й творити. Під впливом пристрасті він стає духовно багатшим і людянішим. Але заплутавшись у догмах, учень не в змозі переступити через них і піти за покликком свого серця, він продовжує аналіз пристрастей, пов’язуючи їх з інстинктами. Інтерпретуючи вчення Золя, Бурже вчинками свого героя прагне показати обмеженість теорії експериментального роману. “Ми – моралісти-експериментатори, - стверджує Золя, - які показують шляхом експерименту, як діє пристрасть у людини, що живе в певному соціальному середовищі” [3, 257]. Коли стане відомим механізм цієї пристрасті, можна буде лікувати людину від неї, послабити її, чи в крайньому випадку зробити нешкідливою – так обґрунтовує своє завдання Грелу.

Оправданням його вчинків служить нова доктрина – утвердження права надлюдини на абсолютну свободу, права науковця – на дозволеність всіх методів для досягнення результату експеримента. Інстинкт підкорення, насильства, влади, тобто звіриний інстинкт печерної людини перемагає почуття і веде до драматичного конфлікту внутрішнього світу Грелу. В моменти прозріння герой готовий відмовитися від досліду, інтуїтивно він відчуває справжню сутність життя, проте в полоні догм усвідомлює свою приреченість. Шукаючи логічного пояснення для означення власного стану, Грелу приходять до інстинкту руйнування, порівнюючи його з фізичним бажанням чи голодом, що, на його думку, тасмно пробуджується в людині одночасно з сексуальним інстинктом. Отже, надмірне, сліпе захоплення науковими теоріями Сікста породило жорстокість Грелу, який сам став і жертвою і катом, намагаючись застосувати філософські міркування, засновані на помилкових, далеких від справжньої науки твердженнях, до реального життя і до аналізу людської душі. П. Бурже переконливо доводить, що точні науки і методи мають використовуватися тільки для розвитку точних наук, і не потрібно змішувати математичні та фізичні закони із законами розвитку людського суспільства та внутрішнього світу людини.

Здоровим глуздом і тверезим мисленням у романі наділені прості люди. Зокрема мати й більшість громадськості переконана, що до такого життя Грелу дійшов під впливом книжок, проте на формування його особистості великий вплив мав батько, що теж хворобливо захоплювався позитивізмом. Вчений філософ Сікст, що раніше дотримувався думки про невтручання в реальне життя, тепер вирішує приїхати на суд, вважаючи, що його учня помилково звинувачують в смерті дівчини, адже йому відомо, що вона сама вкоротила собі віку. Але вся ця історія закінчується трагічно, хоч героя виправдали, але він приймає смерть від руки брата дівчини, що помстився за свою сестру. Герой

Грелу переосмислює своє ставлення до дівчини й розуміє, що він також не зміг залишитися байдужим, він закохався, що для нього є рівнозначним краху.

Головна проблема роману – проблема науки і моралі, знання та віри. Автор намагається довести, що захоплення наукою, зведення її до рівня божества, цілковите нехтування мораллю веде до катастрофи. Методом заперечення і парадоксу він доводить необхідність віри. Філософ Сікст в кінці твору прозирає, він відмовляється від своєї філософії і звертається до бога. Як зауважує Є.Камаєва, “закоренілий грішник очищається від скверни і отримує прощення письменника” [4, 80]. Автор звертається до совісті, тих моральних якостей, якими так нехтували його герої. Суд совісті змінює світосприйняття Сікста, він схиляється перед незвіданою таємницею людської долі і визнає безглуздість своєї доктрини. Суд справедливості, торжества істини вершить брат нещасної дівчини. Після вироку громадського суду він сам вирішує помститися кривднику, і як людина честі та дії, вбиває Грелу. Таким чином Бурже завершує свою детективно-психологічну історію переродженням героїв, усвідомленням того, що світ настільки багатогранний, що не вкладається у рамки жорстоких дефініцій. Стильова палітра автора змінюється від легкої іронії до гострої сатири, що дає йому можливість психологічно тонко проаналізувати процеси внутрішнього життя героїв. Як майстер-реаліст він детально змальовує тогочасну дійсність, зосереджуючись на духовному кліматі епохи. Прагнення письменника художньо осмислити реальність, його інтерес до розвитку думок, життя розуму, індивідуальних можливостей пізнання світу ставить його роман в один ряд з тими прозовими творами мистецтва, які можна визначити як “роман культури”. Сам Поль Бурже пройшов через характерне для молоді людини кінця 19 ст. захоплення позитивізмом, замінивши Біблію дарвінізмом, але потім пережив розчарування в науці й знову поміняв Дарвіна на Біблію. Роман до певної міри автобіографічний й досить актуальний, як в ту епоху, що характеризувався духовною кризою суспільства, так і нашу, що показує, до чого доводять різні перебільшення та відхилення.

Література

1. Бурже П. Ученик. – М., 1958. – 298 с.
2. Гіляров О. Передсмертні думки XIX ст у Франції // Хроніка. – 2000. – № 39–40 – С. 116–121.
3. Золя Э. Собрание сочинений в 26 т. – Т. 24. – М.: Художественная литература, 1966. – С. 239–280.
4. Камаева Е. М. Французский социально-философский роман конца XIX века. – Львов, 1989. – 304 с.
5. Франко І. Я. Зібрання творів: У 50 т. – К., 1980.

Наукове видання

**ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:
ПРОБЛЕМИ ТА ДОСЯГНЕННЯ
СУЛТАНІВСЬКІ ЧИТАННЯ
ЗБІРНИК СТАТЕЙ**

Випуск 1

Відповідальний редактор *Володимир Матвійшин*
Коректор *Алла Мартинець*

Підп. до друку 15.03.2010. Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Таймс. Надруковано на цифровому дуплікаторі. Ум. друк. арк.
8,95. Наклад 100 пр.

НБ ПНУС



755212

Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника
вул. Шевченка, 53 м. Івано-Франківськ 76000

Видавнича фірма "ПрутПринт"
вул. Шевченка, 31 м. Снятин 78300