

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА
ІНСТИТУТ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ
У СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛІ**

СУЛТАНІВСЬКІ ЧИТАННЯ

Збірник статей

Випуск II

**Івано-Франківськ
«Симфонія форте»
2012**

УДК 82:378.147

ББК 74.268.0

А 43

Друкується за рішенням Ученої ради
Інституту філології Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
(протокол № 5 від 25 січня 2012 р.)

Редакційна колегія:

Голод Р. Б. – доктор філологічних наук, професор; **Голянич М. І.** – доктор філологічних наук, професор; **Грещук В. В.** – доктор філологічних наук, професор; **Ісаєва О. О.** – доктор педагогічних наук, професор; **Клименко Ж. В.** – доктор педагогічних наук, професор; **Ковбасенко Ю. І.** – кандидат філологічних наук, професор; **Козлик І. В.** – доктор філологічних наук; **Куцевол О. М.** – доктор педагогічних наук, професор; **Мариновська О. Я.** – доктор педагогічних наук, професор; **Мартинець А. М.** – кандидат педагогічних наук, доцент; **Матвіїшин В. Г.** – доктор філологічних наук, професор; **Мафтин Н. В.** – доктор філологічних наук, професор; **Теплінський М. В.** – доктор філологічних наук, професор; **Хороб С. І.** – доктор філологічних наук, професор.

А 43 Актуальні проблеми викладання літератури у середній та вищій школі. Султанівські читання. Збірник статей / Відп. ред. В. Г. Матвіїшин. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2012. – Випуск II. – 228 с.
ISBN 978-617-7009-62-6

У збірнику вміщено наукові та науково-методичні статті з питань літератури та методики її викладання, висвітлено окремі аспекти розвитку комунікативних здібностей студентів. До збірника ввійшли матеріали Всеукраїнської конференції «Актуальні проблеми викладання літератури у середній та вищій школі. II Султанівські читання» (Івано-Франківськ, 2011 рік).

УДК 82:378.147

ББК 74.268.0

ISBN 978-617-7009-62-6

© Автори статей, 2012

ЗМІСТ

Ботнаренко Н. М. Мотив «шляху / виходу» в творчості В. Стефаніка і А. Чехова	5
Василюк Х. В. Інтертекстуальні особливості використання біблійного сюжету у творі Марка Леві «Сім днів творіння»	10
Глеб О. В. Роль інтерпретації при вивченні ліричних та ліро-епічних творів української літератури в старшій школі	16
Горєлова С. В. Інтертекстуальність парадигм поезії неокласиків і акмеїстів: компаративний аспект	20
Девдюк І. В. Образ Кирила Тура у романі П. Куліша «Чорна рада» як героя байронічного типу	28
Джочка І. Ф. Функціонально-стилістичний підхід до вивчення часток як засобу формування мовленнєвої компетенції студентів	32
Дячок С. О. Функції інтертекстуальності у творчості Ліни Костенко та специфіка їхньої репрезентації в процесі викладання літератури	40
Жарик А. О. Методика компаративного вивчення творів сонетного жанру на уроках української і зарубіжної літератури	44
Козлик І. В. Гносеолого-евристичні вектори творчої спадщини Ю. І. Султанова.....	54
Клюка Т. Л. Античні мотиви у художній структурі п'єси Юджина О'Ніла «Пристрасті під в'язами»	61
Лісовська І. В. Гротескно-іронічна інтерпретація процесу механізації у романістиці О. Гакслі та українській прозі початку ХХ століття	67
Мариновська О. Я. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності у післядипломній освіті	73
Мартинець А.М. Національна специфіка образу-персонажа та форми її прояву	78
Матвіїшин В. Г. Європейське красне письменство у педагогічній та літературно – критичній діяльності родини Альчевських	85
Мацевко-Бекерська Л. В. Спілкування чи комунікація: в пошуку методологічної домінанти викладання світової літератури.....	91
Мочернюк Н. Д. Французька література в літературознавчій рецепції Святослава Гординського	101
Нісевич С. І. Інтермедіальний характер жанру «акварель» в українській літературі кінця хіх – початку хх століття	107
Рега А. С. «Спокутник і ключі землі» Василя Барки: риси християнського роману	113
Рега Д. О. Ідейно-естетичні засади польського та українського футуризмів: типологічний аспект	122
Ріжко О. Г. Проблема читацького сприйняття	131

Савчук Н. Г. Навчально-методичний комплект з української літератури. Робочий зошит з друкованою основою.....	141
Савчук Н. І. Методика вивчення важливих особливостей біографії та лірики Василя Симоненка в 11 класі.....	148
Сав'юк А. М. Гуцульщина і гуцули в новелі Л. Захер-Мазох «Опришок»	154
Слоньовська О. В. Шкільні підручники з української літератури для 5-х та 6-х класів: авторські амбіції і реальні дефініції.....	162
Спатар І. М. Жанротворча функція часопростору у творах Е. Ожешко «Гадейко» та О. Маковея «Самота»	175
Ткачук Т. О. Типологія художнього мислення Станіслава Пшибишевського та Ольги Кобилянської.....	185
Турчанська О. С. Художнє втілення архетипу «самість» у жіночій прозі о. Кобилянської та Е.Гаскеллі (на прикладі повісті «Царівна» та роману «Дружини і дочки»).....	191
Федик О. В., Маркус С. І. Самовиховання майбутніх педагогів засобом літературного слова	199
Цівкач О. М. Театральні рецензії Стефанії Скварчинської (1926-1929 років) як документ розвитку польського провінційного театру	205
Яцків Н. Я. Вплив імпресіонізму на структуру творів малого жанру Кетрін Менсфілд.....	212
Ярошевич І. А., Зенкевич В. О. Методичні аспекти щодо вивчення жанру елегії у вищій школі (на матеріалі творів Т. Шевченка).....	218
Відомості про авторів	226

**МОТИВ «ШЛЯХУ / ВИХОДУ» В ТВОРЧОСТІ В. СТЕФАНИКА І
А. ЧЕХОВА**

У роботі розглядається художнє освоєння мотиву «шляху / виходу», який є суттєвим аспектом порівняльної поетики. Головною інтенцією роботи є визначення мотиву «шляху / виходу» як важливої семантичної одиниці художнього світу Стефаника і Чехова.

Ключові слова: *мотив, порівняльна поетика, хронотоп, топос.*

Серцевиною зіставної компаративістики є порівняльна поетика – ужиткова галузь, яка зіставляє й упорядковує літературні жанри, стилі, мистецькі тенденції різних епох і культур. Порівняльна поетика об'єднує тематологію, жанрову і стильову типологію, здійснює зіставне вивчення національних літературних традицій тощо [1, 124]. Поняття «мотив» виявляється надзвичайно продуктивним в порівняльній тематології. Термін «мотив» вживають у кількох значеннях. Часто воно є синонімом теми або образного її втілення. Розмежовуючи дифініцію «тема-мотив», слід зазначити, що тема як інваріант містить парадигму варіантів – мотивів. Б. Томашевський стверджував, що, розклавши твір на тематичні частини, можна дійти до найдрібніших, неподільних елементів, які змальовують окремі дії, події або речі. «Тема неподільної частини твору називається мотивом» [6, 182].

Глибоке художнє освоєння мотиву «шляху / виходу» є суттєвим аспектом порівняльної поетики, що пов'язує творчість А. Чехова і В. Стефаника. Художній світ Стефаника, який має яскравий національний колорит, на перший погляд, надто далекий від чеховського. Проте при більш пильному розгляді створена ним картина світу виявляє такі параметри, які дозволяють зіставляти її з прозою російського новеліста. Сама по собі нова історична доба в її змінах та динаміці зумовила появу в їх творчості мотиву «шляху / виходу».

Мотив «шляху / виходу» є важливою семантичною одиницею художнього світу Стефаника і Чехова: з'явившись в ранніх новелах письменників, цей мотив проходить червоною ниткою через всю їх творчість.

Форми художнього простору Стефаника і Чехова різноманітні. Простір обмежений сферою побуту: садибою, будинком, ганком, стінами і парканом, завжди має вихід у зовнішній світ [7, 304]. Якщо чеховські герої намагаються відійти від звичайного життя в якийсь інший світ, котрий здається їм таємничо-чудовим; герої ж Стефаника навпаки, йдуть з тугою і слізьми. Їх женуть із рідного села горе і злидні, а не прекрасне

передчуття майбутнього, неясне поривання до свідомої діяльності. У такому контексті, для Стефаніка, «вихід» із рідної землі, села, сприймається героєм, односельцями і Світом як вихід із життя, тобто як похорон [2, 83].

Ситуація виходу з села, що здобула символічне значення виходу з життя зустрічається в перших новелах В. Стефаніка – «Синя книжечка» і «Виводили з села». Стефанік у новелах домагається збільшення масштабу хронотопу. Подія «виходу» героя у світ, розрив героя з «рідним топосом» сприймається як загальнолюдська трагедія. Уже перші фрази новели «Виводили з села», що відтворюють хронотоп, у якому будуть розгортатись події, настроює читача на сприйняття традиційної ситуації провідів селянського юнака в більш трагічному і масштабному, ніж звичайно, контексті: *«Над заходом червона хмара закаменіла. Довколо неї зоря обкинула свої біляві пасма. І подобала та хмара на закервавлену голову якогось святого. Из-за тої голови промикалися проміні сонця»* [5, 30].

Дорога через ліс, по якому пролягає шлях Миколи, всипана «мідяним» листям і також здається залитою кров'ю. С. Процюк зауважує, що «у підсумку виникає уявлення про Людину, що йде під зловісно-кривавим небом по дорозі своєї долі (пор. з ліричною мініатюрою Стефаніка «Дорога»), яка приречена на те, що рано чи пізно складе свою голову на землю і закінчить свій шлях на цвинтарі. Це враження посилюється у фіналі повісті, яку вінчає голосіння матері Миколи. У контексті твору Стефаніка фінальна сцена, не втрачаючи свого національного колориту, набуває загальнолюдського змісту [2, 133].

Схожий ракурс зображення подій зустрічаємо в новелах В. Стефаніка «Моє слово» і «Дорога». В обох творах шлях героя розпочинається від маминої хати й позначений болем розриву з рідним середовищем. Дуже яскраво цей біль виражений у «Моєму слові», адже в чужий, «чорний» світ вирушає дитина, хлопчик у «біленькій сорочці», сам білий. Він знаходиться на роздоріжжі між двома протилежними світами. І як завжди материнські ридання: *«А як я плакав, то мама ридала: «Ти сам з собою будь, бо пани тебе не приймуть. Не покидати було мене»* [5, 172]. Л. Голомб зазначає, що міфологема шляху в «Моєму слові» зазнає змін: «якщо на початку твору це був шлях по горизонталі (земля, поле, скиби родючої землі), то далі рух душі автогероя, символізований образом дороги, здійснюється по вертикалі: *«І лечу, лечу по чорних хмарах... Золотою стрілою прорізуя світляні висоти»*; *«лечу до сонця, до щастя»* [3, 311].

Художня реалізація мотиву шляху в новелі «Дорога», яка є конкретизацією і продовженням «Мого слова», реалізується у просторово-часових вимірах. Герой новели завершує своє життєве коло, і його дорога повертає до свого першопочатку – до матері, яка перебуває вже в позасвітах.

«Божже, ти подаруй мені решта моєї дороги, бо я не годен вже йти!» [5, 113]. Та доведеться пройти й решту, зазнати ще багато втрат (*«сто гробів»*), доки не прийде кінець. На початку шляху герой бачить свою дорогу *«ясною й далекою»* вдень безконечною, як промінь сонця, вночі осяяною зорями: *«Любив свою дорогу, не сходяв з неї ніколи»* [5, 112]. Л. Голомб підкреслює, що після емоційно нейтрального *«Ступав своєю дорогою далше»*, в якому паралельно з просторовим проступає і часовий вимір життя, з'являються образні визначення *«м'якої»*, що *«як полотно під ним угиналася»*, і *«твердої дороги»*, на яку впали сила й гордість поета, об яку розбилася його творча мрія. Кульмінаційна вершина руху дає трагічний злам: *«Пішов своєю дорогою, як птах, що своїх крил на собі не чує»* [5, 112]. Це вже рух за інерцією, позбавлений внутрішньої енергії, за яким на колись ясну, сонячну дорогу спадає темрява (*«Дорога темна, як сліпому молоденькому каліці»*). Цей безцільний, автоматичний рух, означений характеристиками *«поволікся»*, *«поплівся»*, завершується моторошним скаканням з могили на могилу, до свого сто першого гробу [3, 314].

Слід зазначити, що як і для В. Стефаніка, так і для А. Чехова, мотив шляху є домінантним, що збирає навколо себе всі мікрообрази й поетичні деталі, має і часопросторовий, і психологічний вияв. Однак, зміна місця для героїв Чехова не стільки географічне переміщення в просторі, це перш за все вихід, прорив у життя світле, вільне від брехні та утисків – психологічне звільнення (*«Архієрей»*). Мотив *«виходу»*, що розроблявся Чеховим у творчості останніх років, як і у В. Стефаніка, виявляється тісно пов'язаним з *«образом дороги»*. У дорозі відбуваються несподівані зустрічі, знайомства (*«Аріадна»*, *«На шляху»*), в дорозі приходять думки про свободу та простір (*«У рідному кутку»*, *«Степ»*), про щастя і красу (*«Випадок з практики»*) чи думки про безцільно прожите життя, загублену молодість (*«На підводі»*). Дорога стає реальним місцем дії і метафорою життєвого шляху, вічного руху, вона розширює просторові рамки розповіді і служить необхідним засобом для широкого охоплення дійсності.

Символічного значення набуває мотив *«шляху / виходу»* в новелах *«Степ»* А. Чехова та *«Кам'яний хрест»* В. Стефаніка. У творі Чехова лірична тема безмежно простягнутої дороги наштовхує на сумне узагальнення, що простір її знаходиться в відчуженості від життя людей, дорога посилює відчуття безвихіддя. Адже для Єгорушкі, який їде в місто все те добре й найкраще залишається позаду, з дорогою. Герой не знає, що його чекає попереду. Схожу ситуацію бачимо й у В. Стефаніка. Герой новели *«Камінний хрест»* Іван Дідух з горем та слізьми покидає рідний дім, рідний *«топос»* загалом: переїзд в іншу країну сприймається героєм як закінчення життя, тобто смерть. Горе Івана безмежне, він при всіх у своїй хаті прощається з дружиною, як перед смертю, просить сусідів пом'янути, коли прийде від синів вістка про загибель: *«Як уходили назад до хати, то*

ціла хата заридала. Як би хмара плачу, що нависла над селом, прірвалася, як би горе людське дунайську загату розірвало – такий був плач» [5, 80].

Подібність мотивів двох творів посилюється аналогією мікрообразів. Яскравим прикладом є образ хреста. У В. Стефаніка, образ камінного хреста, винесений у заголовок, перетворюється в своєрідний символ. Цей образ впливає на композицію твору, надає йому чогось камінного, важкого, похоронного. Образ камінного хреста підсилюється рядом відповідних деталей і подробиць у творі: піщаний горб із кам'янистим ґрунтом, що «переломив» Івана Дідуха; «окаменіння» Івана з горя і подібність лиця до скали, по якій котиться «сльоза-перла» [4, 88]. Камінний хрест у Стефаніка має певне розміщення у просторі, він знаходиться на горбі, і герої споглядають його: *«Аж як усі зупинилися перед хрестом, що Іван його поклав на горбі, то він трохи прочунав і показував старій хрест: – Видиш, стара, наш хрестик? Там є вібито і твоє намено. Не біси, є і моє, і твоє...» [5, 81].* Схоже зображення хреста, подає А. Чехов у «Степу»: *»...На границе дороги с полем стоял деревянный могильный крест, покосившийся в сторону» [8, т. 7, 83].* З подальшого опису зрозуміло, що це не просто вказана подробиця, це символ, функція якого – викликати певний настрій у читача.

Наближеним до стефаніківського трагічного сприйняття дійсності є твір А. Чехова «В яру». Вже з перших рядків не покидає відчуття тривоги читача. Життя села Уклеєво, що загубилося в яру, похмуро й трагічне. Формується образ «нечистого місця», який корелює з образами болота і ями. Разом з тим, Чехов розв'язує мотив «виходу», як завжди, даючи своїм героям надію на краще майбутнє: Липа йде з Уклеєва, тобто покидає простір яру. З мотивом «шляху / виходу» пов'язана надія на вихід в інший, менш страшний світ. Сама нескінченність шляху вносить у твір поетичний елемент незавершеності, недомовленості: *«Солнце уже совсем зашло; блеск его погас и вверху на дороге. Становилось темно и прохладно. Липа и Прасковья пошли дальше и долго потом крестились» [8, т.10, 180].*

Якщо В. Стефанік завершує свої новели, не даючи героям надії на майбутнє, то Чехов завершує свої твори роздумами героїв про їхнє життя і про оточуючу їх дійсність з переконаністю в тому, що від безнадійно заплутаного, порочного порядку речей можна піти. Піти куди? *«Мало ли куда можно уйти хорошему, умному человеку», –* говорить своїй пацієнтці Лізі Ляліковій доктор Корольов («Випадок з практики»).

Нерозривно пов'язаною з мотивом «шляху / виходу» є така типологічна спільність новелістики В. Стефаніка і А. Чехова як «відкриті фінали». Для Стефаніка і Чехова мотив «виходу» є композиційним стрижнем розповіді. Для героїв головне не те, куди і як піти, а те, від чого піти. Такий прийом «відкритих фіналів» характеризує хронотоп творчості

письменників як більш розімкнений, який будується на необмеженості світу замість його замкнутості, та структурності, психологічній неоднорідності. «Відкриті фінали» Стефаніка і Чехова знаменують не логічне завершення сюжету, а лише один з моментів життя, а тому цей момент виявляється дуже важливим для розуміння долі героїв.

Аннотація

В работе рассматривается художественное освоение мотива «пути / ухода», который является существенным аспектом сравнительной поэтики. Главной интенцией работы является определение мотива «пути / ухода» как важной семантической единицы художественного мира Стефаніка и Чехова.

Ключевые слова: *мотив, сравнительная поэтика, хронотон, топос.*

Summary

This paper considers the art analysis of the motive «way / exit», which is an essential aspect of comparative poetics. The main intention is to determine the motive of the «way / exit» as an important semantic unit of the artistic world of Stefanik and Chekhov.

Key words: *motive, comparative poetics, hronotop, topos.*

Література

1. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство: підручник / В. Будний, М. Ільницький. – К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 430 с.
2. Василь Стефанік – художник слова / ред. кол. В. В. Грещук, В. І. Кононенко, С. І. Хороб. – Івано-Франківськ : Плай, 1996. – 270 с.
3. Голомб Л. Міфологема шляху в творчій самосвідомості Василя Стефаніка // Шевченко. Франко. Стефанік: матер. міжнар. наук. конф. / Прикарпатський ун-т; [ред.кол.: Кононенко В. І., Грещук В. В., Салига Т. Ю., Хороб С. І.]. – Івано-Франківськ, 2002. – С. 307 – 315.
4. Лесин В. М. Творчість Василя Стефаніка (Ідейно-творчі шукання письменника. Новелістична майстерність) / В. М. Лесин. – Львів: вид. Львів. ун-ту. – 1965. – 214 с.
5. Стефанік В. С. Моє слово: Новели, опов., автобіогр. та критич. матеріали, витяги з листів / Упоряд., передм. та приміт. Л. С. Дем`янівської. – 2-ге вид., доп. – К.: Веселка, 2000. – 319 с.
6. Томашевский Б. Теория литературы. Поэтика. / Б. Томашевский. – М: Аспект Пресс, 2003. – 334 с.
7. Чехов А. П. Энциклопедия / сост. и науч. ред. В. Б. Катаев. – М.: Просвещение, 2011. – 696 с.
8. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. — М.: Наука, 1974 – 1982.

Христина Василюк
(Івано-Франківськ)

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ БІБЛІЙНОГО СЮЖЕТУ У ТВОРІ МАРКА ЛЕВІ «СІМ ДНІВ ТВОРІННЯ»

У статті проаналізовано різні тлумачення терміну інтертекстуальність крізь призму сучасних лінгвістичних поглядів. Досліджуються прояви інтертекстуальності у творі Марка Леві «Сім днів творіння». Особлива увага звернена на розгортання біблійного сюжету у романі у формі цитат, образів та мотивів.

Ключові слова: *постмодернізм, інтертекстуальність, експліцитні та імпліцитні інтертекстуальні засоби, цитування, епіграф.*

Друга половина ХХ століття характеризується приходом у літературу нової епохи, епохи постмодернізму. Цей напрям – продукт постіндустріального періоду, періоду розпаду цілісного погляду на світ. «Провідними рисами постмодернізму є культ незалежної особистості; потяг до архаїки, міфу і колективного позасвідомого; прагнення до поєднання істини (часом полярно протилежні) багатьох людей, націй, культур, релігій, філософій; бачення повсякденного реального життя як театру абсурду й апокаліптичного карнавалу; інтертекстуальні зв'язки на сюжетно-композиційному, образному й мовному рівнях; іронічність і пародійність» [3, 432]. Принцип повторюваності перетворюється на стиль художнього мислення з притаманними йому тяжінням до стилізації, цитування, переінакшенням, алюзії. Митець має справу не з «чистим» матеріалом, а з культурно освоєним, таким, що потребує творчого доповнення.

З огляду на такі фактори, твір «Сім днів творіння» французького письменника Марка Леві, якому присвячена дана робота, можна також віднести до епохи постмодернізму. Оскільки творчість цього одного із найпопулярніших митців сьогодення, ще не була досліджена в літературі, це й зумовлює актуальність даної статті.

Метою нашої статті є дослідження інтертекстуальних особливостей Марка Леві у творі «Сім днів творіння».

Марк Леві – сучасний французький автор, романи якого мають надзвичайний успіх. Всі його книги розходяться мільйонними тиражами по всьому світі. Роман «Сім днів творіння», якому присвячена дана робота, написаний на зразок біблійної притчі, яка по-новому показує нам вічну проблему боротьби Добра і Зла. Даний твір є втіленням неповторного і незвичайного світобачення автора. За допомогою

інтертекстуальності Марк Леві у своєму творі дає своє трактування світобудови, ролі людини у ньому, людської природи та її протиріччя.

Інтертекстуальність – поняття постмодерністської текстології, одна з характерних ознак художньої літератури ХХ–ХХІ ст. У рамках постмодернізму сама ідея текстуальності невіддільна від інтертекстуальності і ґрунтується на ній. За Ю.Крістевою, у постмодерністській системі відліку взаємодія тексту зі знаковим фоном виступає як фундаментальна умова смислотворення, бо усяке слово (текст) є перехрещенням інших слів (текстів). Інтертекстуальність робить кожен текст «мозаїкою цитат» і частиною більшої мозаїки текстів [1, 97].

Основу інтертекстуальних досліджень заклали роботи Р. Барта, Ю. Кристевої, М. Бахтіна, І. Ільїна, Ж. Женетта та інших відомих вчених. Вони розглядали загальні принципи творення та функціонування інтертексту, основних видів інтертекстуальності та їх живої репрезентації у творах сучасників.

У різноманітних визначеннях інтертекстуальності, незважаючи на безумовні розходження в підходах до цього явища, можна виділити такі загальні риси: феномен інтертекстуальності розуміється як зв'язок, взаємодія, суміжність, переклик, діалог текстів, мережа відношень між текстами; результат дії інтертекстуальності виражається в неодмінному прирощуванні смислів у процесі цієї взаємодії, абсорбції й трансформації, поглинання й перетворенні, трансформації й формуванні змісту; інтертекстуальність явно перебуває під впливом культурного середовища як при створенні тексту, так і при його розумінні та інтерпретації.

У процесі літературного розвитку французький науковець Жерар Женетт у своїй книзі «Палімпсести: література у другому ступені» виділив п'ять основних типів інтертекстуальних повідомлень. Дослідник розрізняє: власне інтертекстуальність, паратекстуальність, метатекстуальність, гіпертекстуальність та архітекстуальність [6, 25].

Варто зазначити, що у сучасному літературознавстві термін «інтертекстуальність» використовується у широкому й вузькому значеннях.

У широкому значенні інтертекстуальність розуміється як безкінечний діалог текстів, як характерна особливість літератури загалом. *У вузькому значенні* інтертекстуальність розглядається як смислотворча й формотворча складова художнього твору, один із засобів вираження авторської позиції (оскільки автор вступає у діалог з «чужими текстами») й читацької рецепції, а також як конкретно-історичне явище в літературі ХХ століття [2, 405].

Досліджуючи прояви інтертекстуальності у творі Марка Леві, саме поняття варто застосовувати у вузькому значенні – як використання компонентів будь-якого тексту в структурі художнього твору для

реалізації авторського задуму та активізації читацького сприйняття. У романі «Сім днів творіння» письменник використав велику кількість інтертекстуальних знаків (цитати, образи, мотиви тощо) із Біблії, які вплинули на ідейно-естетичну структуру твору, на його зміст і форму. Н. Фатєєва справедливо зазначила, що інтертекстуальність здатна «організувати запозичені елементи таким чином, що вони стають вузлами зчеплення семантико-композиційної структури тексту» [5, 12].

Протягом одинадцяти століть у світовій літературі накопичилась велика кількість творів різних жанрів, присвячених інтерпретації сторінок Біблії (Данте, Т. Тассо, Дж. Мільтон, Дж. Байрон, А. де Вінї, поети-модерністи).

За природою свого мислення людина завжди повертається назад і через порівняння ототожнює нове з чимось давно відомим. Зміна тисячоліть супроводжується посиленням есхатологічної тематики. Гостро переживаючи часові метаморфози, людство відчуває всю хиткість світобудови, втрачає психічну рівновагу й почуття захищеності у світі. Перенавантаження технологічними й інформаційними інноваціями призводить до розгубленості людини, у зв'язку з чим збільшується її звернення до «вічних тем». А. Нямцу справедливо зазначає, що «неперебутна молодість християнської етики переконано й вагомо підтверджується багатовіковим літературним життям євангельського сюжетно-образного матеріалу, який продовжує залишатись моральним імперативом для людей різних народів і поколінь, поглиблюється й оновлюється з дорослішанням цивілізації, яка повільно, із суперечностями, шукає шлях до стану досконалості людства» [4, 4].

Сама назва та структура роману «Сім днів творіння» уже вказує на зв'язок із Книгою Буття, за якою Бог творить світ за сім днів. Роман поділений на сім розділів, кожен з яких відповідає одному дню. Розділ починається із цитати: «*Спочатку створив Бог небо і землю. І був вечір, і був ранок: День перший...*» [7, 10]. Таким чином автор вдається до інтертекстуальності та за її допомогою проводить паралель сучасності. Пройшли мільйони років, але справа творіння продовжується й у наш час. Люди, створені на подобу Божу, самі творять свою історію і таким чином працюють для вічності.

Розглядаючи аспект інтертекстуальності у романі, неможливо не звернути увагу на те, що автор свідомо грає смислопороджувальними можливостями взаємодії з основним текстом таких компонентів, як назва, епіграф, посвята, передмова та післямова.

Як епіграф до свого роману Марк Леві використовує цитату Жана Кокто «*Випадок – це вигляд, якого набуває Бог, щоб залишитись інкогніто*». Ці слова налаштовують читача на розгадання таємниці, яка міститься у творі – таємниці виникнення людства та його існування.

У просторі художнього тексту інтертекстуальність найчастіше проявляється в мовних одиницях. Інтертекстуальна система, що формується в результаті взаємодії експліцитних та імпліцитних інтертекстуальних засобів (вербалізованих або частково вербалізованих), стає однією з найважливіших характеристик ідіостилю автора. До мовних форм інтертекстуальності в художньому тексті належать цитати (різного ступеня точності й атрибутивності), ремінісценції, алюзії, власні імена (ВІ) (найчастіше пов'язані з прецедентними ситуаціями, текстами, висловлюваннями).

Цікавим є той факт, що цитати із Біблії найчастіше звучать із уст Лукаса – темного ангела: *«Нехай буде світло!»* – слова Бога у перший день творення світу за книгою Буття. Проте Лукас вкладає у них зовсім протилежний зміст: *«Хто краще за нього знав про усю ту шкоду, якої завдавало світло? Чи не помножує воно на висушених землях мікроби та бактерії, чи не перевершує невиліковністю саму Кістляву, чи не відсортковує слабких від сильних?»* [7, 10]. Здавалося б, Сонце – одне із найбільших благ на землі, воно дарує життя всьому живому. Проте, за словами Лукаса, це благо, створене Богом, може приносити й смерть. Тобто у будь-якому явищі можна знайти дві сторони: добру та погану, і як людина дивиться на світ, так вона його і сприймає.

Лукас також використовує цитату *«Встань і йди!»* [7, 10], яку неодноразово промовляє Ісус Христос при сціленні хворих у Новому Завіті. У Біблії за допомогою цих слів люди звільнялися від своїх гріхів, вони позбавлялися в першу чергу духовних недуг, а потім і фізичних, і відроджувалися до нового життя. У романі Лукас вимовляє їх з іронією, використовуючи у побутовій лексиці. Коли він встає і кудись направляється, то тільки для того, щоб вчинити чергове зло, посіяти неспокій, страждання, ворожнечу.

Однак, не зважаючи на його саркастичні погляди на світ, людей, закони, моральні принципи, улюблена книга Лукаса – Біблія, хоча протягом роману він про це не здогадується. Ця книга потрапляла йому у руки в кількох готелях, і він знав її майже напам'ять. І лише наприкінці роману виявляється, що ця книга, яку він вважає найкращою із усіх досі прочитаних, є основним законом його противників. Ця «випадковість» вдало показує як тісно переплетені добро зі злом та як по-різному трактується ця «Книга книг» аж до протилежності своєї суті. У сучасному світі представники багатьох релігій та різноманітних сект вважають Біблію своєю священною книгою, однак це їх зовсім не об'єднує, а частіше навпаки.

У романі Марка Леві використано велику кількість власних імен, які згадуються у Біблії: *Рафаїл* та *Гавриїл*, *Петро*, *Михаїл*, *Люцифер*. Дані власні назви дають читачеві натяк на першоджерело, однак образи,

змальовані під цими іменами далеко не відповідають тим, які люди звикли собі уявляти. Ангели Рафаїл та Гавриїл, відомі з Біблії як сповісники благої вісті, у творі подані як агенти Бога; Петро – старший апостол, стоїть на посту конс'єржа, а архистратиг Михаїл – права рука Бога та хресний батько Софії. Усі вони соціалізовані автором, наділені виглядом, звичками та поведінкою звичайних людей.

Всі образи роману мають своє психологічне обличчя. Навіть Диявол змальований не як підступна потвора, що збирає людські душі, а як революціонер, філософ, рівноправний партнер Бога в поділі світу. Автор показує Бога та Люцифера в образах людей, проте безсмертних. Їхні офіси знаходяться в одній будівлі, тільки з різних сторін. Кабінет Бога та Люцифера відділені однією стіною, яку при потребі відкривають. Зробивши своїх персонажів сусідами, Марк Леві дає зрозуміти, що Добро і Зло, хоча протилежні одне одному, завжди йдуть разом. У творі висувається думка про дуалізм сутності Всесвіту, а отже, й буття взагалі, нерозривну єдність антагоністичних, на перший погляд, непримиримих понять – добра і зла, правди й кривди, духовності й бездуховності: *«Я й справді ваша протилежність, у мене немає з вами найменшої подібності, але водночас ми схожі, я – ваша друга половина»* [7, 25].

Твір не має релігійного забарвлення, повністю відступає від традиційних біблійних канонів. Роман побудований за законами художньої літератури, де є авторський домисел і вимисел, творча фантазія, простежується цілісна концепція автора.

Біблійний сюжет у постмодерному тексті набуває іронічного звучання, що простежується вже у змалюванні самих конкуруючих сил, що засідають в сучасних офісах одного хмарочосу в центрі Сан-Франциско. Проте апогею своєї іронії автор досягає у фінальній сцені, коли Бог із Люцифером дізнаються про те, що скоро стануть дідусями, та із запеклих суперників перетворюються на близьких родичів, які весело обговорюють стать майбутньої дитини: *«Бог побачив в отворі ошелешену фізіономію нахилоного вбік Сатани. – Що Ти сказав? – Те, що чув. – Хлопчик чи дівчинка? – запитав Сатана тихо і схвильовано. – Я ще не вирішив. Сатана підскочив. – Почекай, я зараз! Цього разу нам треба поговорити. Президент перейшов через свій кабінет, минув стінку і всівся поруч з Господом, на Його краю стола»* [7, 311]. А наприкінці твору ці два дідусі разом сидять на лавочці та милуються своїми онуками. *«Бог і Сатана сиділи на спинці лавки. Здалека в їхню сторону брели вони. Лукас не випускав руку Софії. Вільною рукою кожен з них тримався за ручку коляски з близнюками»* [7, 312].

Марк Леві, іронізуючи над біблійними образами й мотивами, все ж дає відповіді для майбутнього, яке виявляється можливим за умови зміни самої людини та її системи цінностей. Автор вірить у щасливий

завтрашній день: «*I був вечір...і знову, й знову наступав ранок*» [7, 312].

За допомогою інтертекстуальності на біблійний сюжет письменнику вдалося ненав'язливо поставити й дати своє трактування філософського питання: що є добро і зло; чи існувало б добро, якби не було зла; що є воля духовна й фізична; що таке влада й чи виправдовує мета засоби її досягнення.

Аннотація

В статтє проанализировано разные толкования термина интертекстуальность через призму современных лингвистических взглядов. Исследуются интертекстуальность в романе Марка Леви «Семь дней создания». Особое значение придается анализу библейного сюжета в форме цитат, образов и мотивов.

Ключевые слова: *постмодернизм, интертекстуальность, эксплицитные и имплицитные интертекстуальные средства, цитирование, эпиграф.*

Summary

The article analyzes the different interpretations of the term intertextuality in the light of contemporary linguistic views. We study the manifestations of intertextuality in the work of Marc Levy «Seven Days of Creation». Particular attention is given to the deployment of biblical story in the novel in the form of quotations, images and motives.

Key words: *postmodernism, intertextuality, explicit and implicit intertextual means, quoting, epigraph.*

Література

1. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог, роман: сборник статей / Ю.Кристалев // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. – 1995. – №1. – с. 97-124.
2. Вежбицка А. Метатекст в тексте: Новое в зарубежной лингвистике [Лингвистика текста] /А.Вежбицкая. – М.: Прогресс, 1987. – С. 402-421.
3. Літературознавчий словник-довідник / [ред. кол. Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін.]. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
4. Нямцу А. Новый Завет и мировая література /А. Нямцу. – Черновцы: Чернов. гос. ун-т, 1993. – 243 с.
5. Фатеева Н. А. Интертекстуальность и ее функции в художественном дискурсе / Н. А.Фатеева // Изв. АН. Сер. лит. и яз. – М., 1997. – Т. 56. – №5. – С. 12–21.
6. Genette G. Palimpsestes: La litterature au second degré. – Paris, 1982.
7. Marc Levy Sept jour pour une éternité – Paris: Robert Laffont, 2003. – 312p.

РОЛЬ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛІРИЧНИХ ТА ЛІРО-ЕПІЧНИХ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті автор аналізує найосновніші проблеми, які виникають при вивченні та аналізі ліричних та ліро-епічних творів у старшій школі. Основну увагу акцентує на ролі інтерпретації змісту художнього твору.

Ключові слова: лірика, ліро-епічний твір, ліричний герой, інтерпретація, аналіз літературного твору.

Соціальні зміни, зорієнтовані на відродження українського суспільства, сьогодні ставлять нові вимоги до викладання української літератури в школі. Державний стандарт базової і повної середньої освіти визначає такі основні завдання вивчення літератури в школі, як всебічний розвиток умінь і навичок школярів сприймати художній твір у якості явища мистецтва, створення оптимальних умов для формування читацької і мовленнєвої культури, творчих здібностей, самостійного аналізу прочитаного, образного, критичного й логічного мислення.

Програма з української літератури пропонує для вивчення учнями старших класів загальноосвітньої школи твори різних літературних родів: епосу, лірики і драми. Кожен із цих родів вимагає певних дидактичних особливостей під час обговорення й аналізу. На жаль, старшокласники часто вдаються до пояснення літературних творів, посилаючись тільки на критичний матеріал, літературознавчі статті й підручник, боячись висловити власну думку. Вивчаючи епічні чи драматичні твори, у яких чітко простежується сюжетна канва, в учнів не виникає особливих труднощів при їх аналізі. Значно важче тлумачити твори ліричні. Причин цього явища у шкільній практиці є безліч: а) індивідуальне нерозуміння або несприйняття віршів окремими учнями, яке важко усунути; б) наслідки системного неправильного аналізу віршів у початкових і середніх класах, коли від школярів вимагалось переповідати своїми словами твір, навіть якщо він не мав сюжету, а також виписувати наявні в тексті вірша художні засоби без належного осмислення їхньої ролі і естетичного навантаження; в) типова практика найпростішого відтворення на уроках старшокласниками вже готових думок літературознавців, тобто примітивна компіляція, що не передбачає вкрай необхідного співавторства читача-реципієнта з автором-поетом (за М. Бахтіним) і найменших спроб учня інтерпретувати художній твір по-своєму, тобто внести у його тлумачення свою лепту.

До проблем аналізу й інтерпретації ліричних та ліро-епічних творів звертався ще Арістотель у античні часи, багато зробивши у дослідженні поезики. Сократ тлумачив зміст пісень Сімоніда. Теоретичні основи інтерпретації були сформовані тлумачами Святого письма і розвивались в подальшому романтичною естетикою.

Філософи світового рівня Г. Гегель, І. Кант і Ф. Шеллінг досліджували питання геніальності на взірцях поетичних шедеврів. Мовознавці О. Потебня, П. Житецький, літературознавці С. Аверінцев, Р. Барт, М. Бахтін, Г. Гадамер, У. Еко, М. Хайдеггер зробили великий прорив у вивченні авторської позиції і функції художніх у поетичному тексті.

Аналіз літературного твору (*гр. analysis – розклад, розчленування*) – це логічна процедура, суть якої полягає у розчленуванні цілісного літературного твору на компоненти, елементи, в розгляді кожного зокрема та у взаємозв'язках з метою осягнення характеристики своєрідності цього твору. Проте зробити належний аналіз віршованого тексту можуть тільки професійні літературознавці. Шкільний аналіз переважно зводиться до компілятивних, а отже, чужих думок про художній твір. У такому випадку учень переважно сліпо копіює, але не бере до серця нав'язані йому висновки.

На сучасному етапі особливо актуальною залишається модернізація шкільного аналізу художнього тексту та його інтерпретації. Адже від неї залежатиме проблема підвищення престижу української літератури, яка була втрачена за радянських часів. «Шкільне літературознавство має якнайшвидше відійти від розуміння української літератури лише як міметичне (відтворюване) зображення дійсності. Витракування творів лише з такої позиції значно знижує художню вартість українського мистецтва в цілому. Прив'язані до конкретних подій, часу чи місця, вони позбуваються багатозначеннєвого, символічного, узагальнюючого свого звучання, загальнолюдської значущості, притаманної будь-якому повновартісному художньому образу»[3; 9].

«Інтерпретація (лат. *interpretatio*) – тлумачення, розкриття змісту і форми, роз'яснення якогось мистецького твору, а також своєрідне, засноване на глибокому проникненні в суть виконання його» [2; 171]. Інтерпретація – процес творчий, він передбачає учня-читача в якості поета, розкриває креативність, заставляє тлумачити натяки, алюзії, підтекст сказанного. На відміну від аналізу, інтерпретація завжди особистісна, тому кожне відкриття на уроці учень сприймає як своє власне, здобуте в уявній творчій співпраці з автором (за М.Бахтіним) ліро-епічного чи ліричного тексту.

«Метод інтерпретації – це плекання індивідуального артистичного хисту учня, а не лише емоційний пролог до подальшого аналітичного розгляду, шлях, а не етап освоєння літературної теми» [1; 5]. Художня інтерпретація неможлива без аналізу тексту твору, що інтерпретується,

з'ясуванні його сюжету, характеру персонажів, проблеми, ключових рядків тощо.

Вивчаючи ліричні та ліро-епічні твори на уроках української літератури, слід враховувати специфіку їх аналізу й низку супутніх проблем, зокрема аналіз образу ліричного героя – узагальнений абстрактний образ, який зазвичай є виразником авторського світо-відчуття. Мабуть, саме тому Г. Гегель вважав поета головним героєм ліричного твору. Але не варто ототожнювати поняття автора і ліричного героя. Образ ліричного героя є виразником естетичного ідеалу автора.

Іншою, не менш важливою проблемою вивчення поезії, є її віршована форма. Як відомо, в школі дуже мало уваги приділяється формуванню вміння учнів аналізувати віршовану мову. Зазвичай, учні визначають віршовий розмір, стопу, характер римування, не заглиблюючись у те, як саме це впливає на настрої ліричного героя, його почуття.

Існує й інша проблема аналізу літературного твору, яка полягає у неоднозначному трактуванні власне його необхідності, і пояснюється вона тим, що ліричний твір в першу чергу призначений для того, щоб впливати на почуття читача. Проте більшість літературознавців та методистів вказують на необхідність аналізу поезії.

Що ж означає вміти аналізувати поетичний твір? Відомий методист Є. Пасічник стверджував: «Аналізувати ліричний вірш – означає вчити дітей заглиблюватися у його поетичні образи, спостерігати, як вимальовується одна за одною картини або як змінюються почуття, настрої ліричного героя, чим вони викликані та як усе це безпосередньо виражається в контексті твору. Важливо, що хоче сказати поет, який характер має мова вірша і як вона виражає авторську ідею» [4; 305].

Учні-читачі при аналізі літературного твору повинні якнайглибше розкривати для себе світ авторських думок і почуттів. Не слід оминати увагою й те, що твір як художнє ціле варто аналізувати в єдності змісту і форми. Кожна деталь форми літературного твору, взята окремо, не має самостійного значення, її можна зрозуміти лише в контексті цілого. У найширшому розумінні зміст літературного твору – це почуття, роздуми, зумовлені явищами дійсності, які письменник, відповідно до свого світогляду, дібрав, осмислив і емоційно й естетично оцінив у творі, а форма – це сукупність усіх художніх прийомів і засобів вираження змісту в єдині і без чого неможливе його існування.

Ліричний твір не слід розбирати на деталі, порушуючи при цьому єдність змісту і форми. Ліричний твір є порівняно невеликим за обсягом і внутрішньо неподільним, як у фізиці квант, а тому його потрібно сприймати як єдине ціле. Аналіз ліричного твору не зводиться тільки до розкриття авторської позиції. Читач має право на свою точку зору, можливість інтерпретувати твір по-своєму.

Методика інтерпретації ліричних та ліро-епічних текстів української літератури на уроках у старших класах має враховувати психологію учнів. Базовими є такі особливості юнацького віку: прагнення старшокласників зіставляти себе з ліричним героєм, входити в роль ліричного суб'єкта, проявляти аналітичні здібності, емоції, почуття, навіяні художнім текстом. З метою виявлення у старшокласників рівня сформованості умінь інтерпретації необхідно визначити рівень готовності учнів, визначити ступінь оперування поняттями «поетична мова», «віршована мова», «ліричний герой», «авторська позиція», «ліричний адресат», з'ясувати особливості індивідуальної творчої манери поетів, зіставляти особливості мови й стилю ліричних та ліро-епічних творів різних авторів. Старшокласники мають добре усвідомити різницю між ліричним та ліро-епічним твором, знати, що ліро-епічний твір – це такий віршований художній твір, у якому розкриваються вчинки персонажів (наявний сюжет) і разом з тим у прямій формі виявляється ставлення автора до цих вчинків (ліричні відступи). У ліро-епічному творі поєднуються епічні сюжетно-розповідні елементи і властива «чистій» ліриці емоціональність, віршова форма і тонкий ліризм. У ліриці першорядність значення надається виражальним засобам, які формують особливу інтимну атмосферу з виразним емоційним станом, тобто – ліризм, задушевність, неповторна аура переживань і спостережень.

Головна мета уроків літератури в школі полягає у формуванні творчої особистості. Інтерпретація і критика є літературною творчістю, що передбачає знання теорії і технології творчої справи, досвід і здібності учнів. Культуру літературознавчого пошуку школярі набувають поступово, від класу до класу. Вміння інтерпретувати художній твір здобувають зазвичай у старших класах під керівництвом творчо обдарованих вчителів.

Отже, система аналізу ліричних та ліро-епічних творів, вміння інтерпретувати їх у процесі аналізу зумовлюється змістом і структурою самого твору, а також особистісним сприйманням і визначається відповідним алгоритмом роботи, який залежить від знань і умінь у кожному класі.

Анотація

В статье автор анализирует самые главные проблемы, которые возникают при изучении и детальном анализе лирических и лиро-эпических произведений в старшей школе. Главное внимание акцентирует на роле интерпретации содержания художественного произведения.

Ключевые слова: лирика, лиро-эпическое произведение, лирический герой, интерпретация, анализ литературного произведения

Summary

In this article the author analyses the main problems that appear in studying and detailed analysis of lyric and lyric-epic writings in the old school.

He pays the most attention to the role of interpretation of the contents of a literary writing.

The key words: a lyrics, a lyric-epic writing, a lyric character, interpretation, the analysis of a literary writing.

Література

1. Іонін Г. М. Шкільне літературознавство/ Г. М. Іонін // Українська мова та література. – 2004. – №35. – С.4-8.
2. Лесин В.М., Пулинець О.С. Словник літературознавчих термінів. – К.: Рад. шк.,1971.- 485 с.
3. Мовчан Р. В. Деякі зауваги до вивчення української літератури в школі / Р. В. Мовчан // Українська мова і література в школі. – 2009. – №8.– С.5.
4. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / Є. А. Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.

УДК 821(1/9) – 1.02

Світлана Горєлова

(Камянець-Подільський)

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ ПАРАДИГМ ПОЕЗІЇ НЕОКЛАСИКІВ І АКМЕЇСТІВ: КОМПАРАТИВНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена дослідженню особливостей художнього втілення інтертекстуальності в поезіях українських неокласиків і російських акмеїстів. Робиться спроба класифікації елементів інтертекстуальної рецепції модерністів – античні і біблійні образи і мотиви, герої, письменники, історичні постаті, астральні образи та локуси.

Ключові слова: неокласики, акмеїсти, інтертекстуальність.

Актуальне нині в літературознавстві поняття інтертекстуальності було уведене до наукового обігу французьким ученим Юлією Крістєвою й поширене у роботах Р. Барта, Ж. Дерріди, Р. Мойзес, Ж. Женнетта, Х. Блума, М. Ріффаттера, О. Ронена, Н. Фатєєвої та ін. Найдоцільнішим методом вивчення природи інтертекстуальності вважаємо її аналіз на фоні конкретних художніх явищ. Саме такими явищами у нашому дослідженні є поезії українських неокласиків і російських акмеїстів, які широко використовували «чуже слово, мотиви, сюжети і образи» у пошуках своєї власної художньої системи. Їхня художня спадщина неодноразово ставала об'єктом дослідження багатьох науковців. Проте, не зважаючи на значну кількість досліджень інтертекстуальності в творчості неокласиків

(Д. Наливайко, Г. Райбедюк, Л. Темченко, О. Гальчук, В. Зварич, В. Громова та ін.) і акмеїстів (М. Чікарькова, О. Троцик, М. Борецький, Ж. Колгіна та ін.), проблема вивчення інтертекстуальності в поезіях митців у компаративному аспекті предметом окремого дослідження досі не була. У зв'язку з цим є потреба поглянути на ліричну спадщину поетів під цим кутом зору.

Метою нашого дослідження є аналіз діапазону інтертекстуальних проявів у поезіях неокласиків і акмеїстів, з'ясування значення інтертекстуальності у створенні того чи іншого художнього образу, визначення ролі та функцій міжтекстових зв'язків в структурі віршів Миколи Гумільова, Анни Ахматової, Сергія Городецького, Осипа Мандельштама, В'ячеслава Нарбута, Михайла Зенкевича, Миколи Зерова, Максима Рильського, Павла Филиповича, Михайла Драй-Хмари, Освальда Бургардта у компаративному аспекті.

Уведення в національну літературу різноманітних культурних асоціацій, античного й середньовічного світів, світу слов'янської міфології, екзотики Китаю й Африки, біблійного світу, світу національної культури й побуту, що було притаманне як українським неокласикам так і російським акмеїстам, перш за все вимагало обізнаності автора щодо об'єкту роботи, знання мови оригіналу, ґрунтовної гуманітарної освіти, вільного оперування концепціями світової літератури загалом. Усі ці критерії були властиві М. Зерову, М. Гумільову, С. Городецькому та їхнім однодумцям.

Осмислення художнього світу неокласиків і акмеїстів передбачає свою специфічну системність. Маємо на увазі передусім використання античних образів і мотивів, міфологічних тем, біблійних і християнських персонажів і сюжетів, образів національного походження, образів-топосів, новоєвропейських образів, старослов'янських мотивів, історичних осіб та діячів культури, імен світового рівня.

Інтертекстуально пов'язані з усіма культурними епохами, тексти акмеїстів і неокласиків найбільше увібрали в себе античний культурний код.

Звернення до античності як зразкового мистецтва зумовило запозичення ряду античних образів. Красномовними у цьому плані є й самі назви робіт: «Возвращение Одиссея» М. Гумільова, «Тебе, Афродита, слагаю танец...» А. Ахматової, «Навсикая» М. Зерова, «Діана» М. Рильського, «Лесбія» О. Бургардта та ін..

Безсумнівним лідером у зверненні до образів античного походження та їх трансформації був М. Зеров, для якого античність (перш за все римська класична поезія) була тим культурним потенціалом, естетичним орієнтиром, який може вивести українську літературу із стану Руїн у гармонійний, зразковий стан. За підрахунками Василя Зварича у його

дисертаційному дослідженні «Стилетворчі функції традиційних образів у поезії неокласиків» М. Зеров звертався до більш ніж ста образів античного походження.

Наведемо декілька прикладів уведення античного жіночого образу у межі неокласичного і акмеїстичного творів. Так з образом Навсікаї в творчості М. Зерова ми зустрічаємось двічі: у сонеті «Навсікая» і у сонеті «Саломея»; у поезії «Як Одиссей натомлений блуканнями...» М. Рильський звертається до образу Діани; М. Драй-Хмара акцентує нашу увагу на вогненних сльозах Персеїд: «Зоріти ніч і бути з вами...», в поезії «Мой альбом, где страсть сквозит без меры...» М. Гумільов описує заступництво своєї творчості Венерою, А. Ахматова звертається до образу Клеопатри: «Клеопатра».

Образи античних красунь в поезії неокласиків і акмеїстів можна умовно розділити на дві групи: ті, що спонукають до життя (Афродіта, Гелена, Навсікая, Клеопатра, Андромеда) й ті, що спонукають до творчості, дієвості (Афіна Паллада, Дафна, Діана, Венера). Обґрунтуємо дане твердження за допомогою співставлення прикладів рецепції античного жіночого образу Венери та Навсікаї у неокласиків і акмеїстів:

*«Мой альбом, где страсть сквозит без меры
В каждой мной отточенной строфе,
Дивным покровительством Венеры
Спасся он от ауто-да-фэ.
И потом — да славится наука! —
Будет в библиотеке стоять
Вашего расчетливого внука
В год две тысячи и двадцать пять...»* [4, 387].

(М. Гумільов «Мой альбом, где страсть сквозит без меры...»)

*«...Душа моя! Тікай на корабель,
Пливи туди, де серед білих скель
Струнка, мов промінь, чиста Навсікая.»* [6, 67].

(М. Зеров «Саломея»)

*«...Грустят валы ямбических морей,
И пальма, о которой Одиссей
Рассказывал смущенной Навзикае....
...Но мне, увь, неведомы слова —
Землетресенья, громы, водопады,
Чтоб и по смерти ты была жива...»* [4, 250].

(М. Гумільов «Канцоны»)

Цей ряд може продовжувати іще багато поезій, у які було трансплантовано античний жіночий образ, але надалі звернемо нашу увагу на образи античних героїв-чоловіків: Одиссея, Аполлона, Ахілла, Пегаса, Телемаха, Тесея, Геракла, Есхіла, Прометея, Енея, Орфея, Антея, Персея, Діоніса, Агамемнона, Лаокоона і багатьох інших.

Серед перелічених образів античних героїв найбільш уживаним є образ Одисея. Він близький неокласикам і акмеїстам своїм пригодницьким, бурхливим стилем життя. Цей вічний образ мужнього мандрівника надихнув авторів на створення багатьох віршів, а подекуди й циклів. Серед них: цикл Миколи Зерова «Мотиви «Одіссеї»», вірш Юрія Клена «Шляхами Одисея», Максима Рильського «Як Одисей, натомлений блуканнями...», Миколи Гумільова «Возвращение Одисея» та ін.. Так, стомлений блуканнями і життям, Одисей неокласиків характеризується своїм прагненням повернутися до найдорожчого понад усі скарби рідного дому, в той час як Одисей акмеїстів – це невпинний воїн-мандрівник, для якого скарбом життя є подорож.

Наведемо ще декілька прикладів рецепції античних образів-героїв. Образ Телемаха у зеровському циклі «Телемах у Спарті» та образ Тесея у сонеті «Тесей» із циклу «Образи і віки» постають перед читачем як ідеальні чоловічі особистості, як втілення мужності, сили, героїзму. Ці риси притаманні й образу Персея, який зустрічаємо у вірші М. Гумільова «Персей»; образу Орфея П. Филиповича («На злото, ливан і смирну»); образу Ахілла М. Гумільова («Воїн Агамемнона») та ін. Античні образи-герої неокласиків і акмеїстів суголосні із своїми образами-прототипами. Вони вірні своїм обов'язкам. Їм притаманні активність, мужність, енергійність, стійкість.

Наступну окрему групу античних образів складають астральні образи. Вони сконцентровані у ліричному циклі М. Зерова «Зодіак»: «Діва», «Близнята», «Скорпіон», «Водник»; у віршах М. Гумільова «В небесах», «Душа и тело», «Память», у поезіях Драй-Хмари «Поділ», «Прекрасніший за «Весну» Боттічеллі» та інших і сягають своїми витокami у міфологію. Об'єктивованість зображуваного, оповідна інтонація, космізм, проекція на сучасність – спільні характерні риси цих поезій. Проте на відміну від астрального образу акмеїстів, який виконує роль константи небесного «саду звірів» (за означенням М. Гумільова), астральний образ поетів «п'ятірного грона» у більшій мірі несе на собі функції підсилення мальовничість пейзажу.

Розглядаючи питання втілення античного матеріалу у творчий доробок неокласиків і акмеїстів варто звернути увагу на використання у їх творчості постатей грецьких і римських поетів та політичних діячів, таких як: Овідій (Назон), Вергілій, Флакк, Федр, Марціал, Евріпід, Софокл, Гомер, Катулл, Горацій, Сапфо, Олександр Македонський, Нерон, Цицерон, Цезар, та ін.. Їх актуалізація модерновими поетами зумовлена не лише тим, що своєю діяльністю та творчістю вони зробили вагомий внесок у історію людства, а й були зразковими митцями для наслідування. Доречно буде зауважити й те, що усі ці історичні постаті, хоч і спроектовані під пером неокласиків чи акмеїстів на сучасність,

актуалізують в уяві читача реалії тогочасного життя, дублюють свій образ-прототип.

У поетичній рецепції письменників знаходимо імена таких стародавніх діячів культури, як Сократ, Діоген, Аристарх, Кіфаред, Аристофан, Октавіан Август; французьких поетів-парнасців Леконт де Ліля, Жозе Ередія, які мали особливо великий вплив на стильове мислення неокласиків і акмеїстів, імена майстрів літератури світового рівня: Данте, Байрон, Діккенс, Тютчев, Пушкін, Рільке, Шекспір, Гете, Гюго, Вольтер, Бодлер, Рабле, Рембо, Сервантес, Петрарка, Кафка та ін. Цитуємо з Ю. Клена:

*«...Щасливий я в моїм садку, і скільки
Ясних годин зо мною гають там
Чіткий Ередія і мудрий Рільке...» [7, 68].*

Антична культура не була єдиним об'єктом поетичної рецепції неокласиків і акмеїстів, хоча й посідає центральне місце в концепції їх творчості. Непроминального значення тут набуває біблійна міфологія. Інтерпретація біблійно-християнських образів, біблійного цитування стає частим виявом інтертекстуальності в творах модерністів. Особливо активно їх застосовують у своїй творчості акмеїсти, а саме А. Ахматова, О. Мандельштам і М. Гумільов. Серед неокласиків біблійний образ не набув такого глибокого поширення, хоча й зустрічається у поезіях кожного із представників цього літературного угруповання.

У багатій літературними ремінісценціями на біблійні сюжети поезії А. Ахматової центральними образами історії творення світу постають образи Адама і Єви («Долгим взглядом твоим истомленная...»); образом, який уособлює гріх, є Диявол, Демон, Антихрист («Конец демона»); образ Господа Божого і його сина Христа суголосні з біблійними мотивами безгріховності, безневинності, жертвовності, страждання («В каждом древе распятый Господь...»).

Цікавою є біблійна цитата поетеси. Це цитати з автентичної церковної молитви, які зазвичай розташовуються на початку або в кінці віршу. Як приклад наведемо кінцеві стрічки поеми «У самого моря»:

*«... Слышала я – над царевичем пели:
«Христос воскрес из мертвых», -
И несказанным светом сияла
Круглая церковь.» [1, 112].*

Особливо часто ми зустрічаємося із цим літературним феноменом у процесі використання А. Ахматовою жанру молитви: «Амінь», «Молитва» та ін.

У поезіях М. Гумільова «Сон Адама», «Театр», О. Мандельштама «Мне стало страшно жизнь отжить – ...» має місце звернення до образу Каїна, Авеля, Діви Марії, Мойсея.

Звернення акмеїстів до Біблії не обмежується згаданими творами і тим паче згаданими біблійними образами, акмеїстичне трактування яких швидше наближене до традиційного, церковного, до буденного, а ніж до філософського.

Традиційне значення мають й більшість біблійних образів неокласиків. В їхніх поезіях ці образи пов'язані із болючими проблемами сучасності, а отже набувають драматичного забарвлення. За спостереженнями В. Брюховецького поетичний світ М. Зерова негативний до біблійних образів. У більшості випадків це криваві, жорстокі, порочні образи: «Світ біблійних героїв – кривавий, жорстокий, хаотичний. Йому протистоїть світ, в якому гармонію творять краса й добро – світ античних героїв» [2, 169].

Поетичні рядки, які трансплантують біблійний образ, зустрічаємо в поезії «Під блакиттю весняною...» М. Драй-Хмари, «В високій келії, самотно-таємничій» М. Рильського, «Саломея» П. Филиповича, «Чистий четвер», «Страсна П'ятниця» М. Зерова, «Голгофа», «Христос», «Книга Бытия», «Потоп» Ю. Клена та ін.

Не можна залишити поза увагою неокласичні й акмеїстичні рецепції, які проектуються на:

– образи-топоси – це зазвичай міста, чия історія нерозривно пов'язана з національно-визвольним рухом або ж міста-центри цивілізації, основи європейської культури – це образи Криму, Києва, Хортиці, Подолу, Кам'янця, Чернігова, Полтави, Черкас, Херсону, Москви, Петербургу, Воронежу, Царського Села, Константинополя, Ітаки, Еллади, Риму, Стамбулу, Варшави, Парижу, Берліну, Мадриду та багатьох інших. Зазначимо, що в поезії неокласиків переважає градопоетика національного походження, в той час як акмеїстичний спектр образів-топосів увібрав у себе велику кількість локусів інонаціонального походження;

– історичні образи – історичні постаті діячів української і російської культур. Показовим в інтерпретації історично-культурних сюжетів, персонажів національної історії та культур серед неокласиків є вірші «Володимир Мономах», «Тарас Шевченко», «Минула ніч тривожно і безславно» П. Филиповича, «Запорозька могила» М. Рильського, «Володимир», «Олегів щит», «Сковорода» О. Бургардта, «Сон Святослава», «Князь Ігор», «Ріг Вернигори», «Чернишевський» М. Зерова та ін.. Акмеїсти зверталися до образів княгині Ольги («Ольга» М. Гумільова), імператора Петра I («Стихи о Петербурге», «Воронеж» А. Ахматової), щита князя Олега («Швеція» М. Гумільова), Івана Великого («Сегодня можно снять декалькомани, ...» О. Мандельштама), князя Володимира («Древний город словно вымер, ...» А. Ахматової) та ін.;

– новоевропейські образи і мотиви. Орієнтація неокласиків і акмеїстів на традицію новоевропейських літератур особливо помітна у

творчості М. Рильського. Він звертається до образів Беатріче («Не ясноокий образ Беатріче...», «Odi et Amo»), Ізольди білорукої («Трістан коня сідлає...»), Есмеральди, П'єра Гренгуара, Шатопера («Есмеральда»), Макбета («Сонет»), Гамлета («Як Гамлет, придивляюсь я до хмар...») та багатьох інших.

Рецепція історичних національних персонажів у творчості модерністів є не лише свідченням їхньої високої патріотичності. Цілеспрямоване вживлення у художній текст історичних постатей давало митцям можливість найправдивішого віддзеркалення національної історії та культури.

Звернення до персонажів шекспірівських драм є характерним і для творчості М. Гумільова. Поетичний світ поета увібрав в себе такі шекспірівські образи, як: Отелло, Дездемону («Сон»), Гамлета («Театр»).

На відміну від Гамлета М. Рильського, який настроєво співвідноситься із героєм твору-оригіналу, Гамлет М. Гумільова позбавлений трагічного, його віра в життя не згасла й не здається йому беззмістовною.

Рецепція шекспірівських образів у поезіях М. Гумільова є амбівалентною. Так, образ Гамлета у поета повністю відходить від свого історичного контексту, в той час як образ Отелло набуває певного ототожнення з шекспірівським ліричним героєм – красенем, воїном, поетом.

Подібно до М. Рильського дантівський образ Беатріче використовує М. Гумільов, Ю. Клен, М. Зенкевич. Гумільовська героїня із однойменного циклу «Беатріче» допомагає своєму творцю розкрити власну душу, в той час як у Юрія Клена і М. Рильського цей «традиційний образ» уособлює красу і стає символом чистого, вічного кохання, який несе позитивний вплив на усіх людей і оточуючий світ.

У поезіях митців знайшли своє втілення й інші образи новоєвропейської літератури: Фауст («Маргарита» М. Гумільова, «Гости» А. Ахматової, «Сегодня можно снять декалькомани...» О. Мандельштама, «Поворот» Ю. Клена) Дон Жуан («Гости» А. Ахматової, «В этот мой благословенный вечер...» М. Гумільова), Мефістофель («Франкфурт-на-Майні» Ю. Клена, «1913 год, или Поэма без героя и решка» А. Ахматової), Дон-Кіхот («Стихи о неизвестном солдате» О. Мандельштама) та ін.

Отже, можна зробити наступний висновок – діапазон інтертекстуальних проявів у поезії неокласиків і акмеїстів своєю широтою сягає античного і біблійного світів, національної історії і культури, минулого слов'янської землі, найвартісніших здобутків світової та європейської літератури. Наведені вище дослідження доводять наявність як спільностей так і відмінностей між функціями, які виконують такі інтертекстуальні прояви. Рецептивні образи, виступаючи генераторами ідей модерністів,

допомагають поетам донести ці індивідуально-авторські ідеї до читача й примусити його співпереживати разом із ліричними героями.

Анотація

Статья посвящена исследованию особенностей художественной реализации интертекстуальности в поэзии украинских неоклассиков и русских акмеистов. Сделана попытка классификации элементов интертекстуальной рецепции модернистов – античные и библейные образы и мотивы, герои, астральные образы и локусы.

Ключевые слова: неоклассики, акмеисты, интертекстуальность.

Summary

Intertextual Paradigms of the Neoclassicists' and Acmeists' Poems: Comparative Aspect. The article is devoted to research features of the artistic realization of intertextuality in the neoclassicists' and acmeists' poems. We attempted to classify elements of the modernists' intertextual reception - antique and bible images and motives, heroes, writers, historical figures, astral images and locuses.

Key words: neoclassicists, acmeists, intertextuality.

Література

1. Ахматова А. А. Полное собрание поэзий и прозы в одном томе / А. А. Ахматова. – М.: Изд-во «АЛЬФА-КНИГА», 2009. – 1007 с.
2. Брюховецький В. С. Микола Зеров: літературно-критичний нарис / В. С. Брюховецький. – К.: Рад. Письменник, 1990. – С. 169
3. Гальчук О. В. Микола Зеров і античність: навч. посіб. з історії української літератури / О. В. Гальчук. – Київ, 2000. – 192с.
4. Гумилев Н. Лирика / Н. Гумилев. – М.: ООО Изд-во «АСТ», Минск: ООО «Харвест», 2005. – 448 с.
5. Зварич В. З. Стилетворчі функції традиційних образів у поезії неокласиків: дис... канд. філол. наук: 10.01.06 / В. З. Зварич. – Д., 2002. – 177 с.
6. Золоті рядки української поезії: розстріляне Відродження: збірник. – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2007. – 224 с.
7. Клен Ю. Попіл імперій // Вибране / Ю. Клен. – К., 1991. – С. 68.
8. Райбедюк Г. Б. Неокласики: естетична система та персоналії : навч. посіб. / Г. Б. Райбедюк, О. Ф. Томчук. – Ізмаїл: [б. в.], 2005. – 351 с.
9. Троцьк О. А. Библия в художественном мире Анны Ахматовой / О. А. Троцьк. – Полтава: ПОИППО, 2001 – 108 с.

Іванна Девдюк
(Івано-Франківськ)

ОБРАЗ КИРИЛА ТУРА У РОМАНІ П. КУЛІША «ЧОРНА РАДА» ЯК ГЕРОЯ БАЙРОНІЧНОГО ТИПУ

У статті образ Кирила Тура у романі П. Куліша «Чорна рада» розглядається з позицій його спорідненості із байронічними героями. Виокремлено такі його байронічні риси, як іронічна байдужість, свавільність, жорстокість у поєднанні з благородством та великодушністю. Відзначено типологічну спорідненість Кирила Тура з героєм романтичного типу, який склався у європейській романтичній традиції у 30-х роках ХІХ ст.

Ключові слова: романтизм, історичний роман, байронічний герой, східні поеми.

Захоплення П. Куліша Байроном, яке почалося в 30-х роках, своєрідно позначилось на мистецькій манері та ідейно-художньому мисленні українського письменника, стало важливим елементом духовного пласта, на якому формувалася і визрівала його творчість. Байронічна безкомпромісність, непідкупність, безкінечне прагнення до нового, самовіддане відстоювання власних ідей характеризують його як людину, письменника, історика, критика, перекладача. Зі слів І. Франка, Куліш «в тім може найподібніший до Байрона, що де б не був, у яким перевдязі і в якій ролі не виступав би, все і всюди був самим собою і не вмів бути іншим» [2, VII].

Однак першим серйозним захопленням Куліша була творчість іншого британця – фундатора історичного роману Вальтера Скотта. На зразок «Уеверлі» 1843 року він створив історичний роман російською мовою «Михайло Чарнышенко», далі «Чорну раду», що став епохальним явищем в історії української літератури ХІХ століття. Та і в названих творах, незважаючи на їхній «вальтер-скоттизм», український письменник не обминув байронізму, або, як слушно зауважив В. Петров, «не міг вийти по-за рамці меж, що їх зазначив для тих десятиліть Байрон» [7, 396]. Ідеться про романтично-байронічні образи козака Щербини – «суворого рицаря з душею капризною, дикою, одночасно жорстокою й ніжною» («Михайло Чарнышенко») та його прототипа Кирила Тура («Чорна рада»), які оцінюються одними з найбільших творчих досягнень П. Куліша. Зневажливо-скептичним підходом до життя, свавільністю, іронічною байдужістю, безпечністю, прагненням до ідеальності Щербина і Кирило Тур нагадують героїв «східних поем» Байрона: Гяура, Корсара, Лару. Благородство й хижість, жорстокість і ніжність, великодушність і зла

іронія в однаковій мірі приживаються в образах козаків. Вони здатні на найбездумніші вчинки, ні власне життя, ні життя інших не має для них сенсу. Запорожці володіють вищою філософською правдою, глибокою істиною, яка є квінтесенцією їхнього життя.

Звернення до образу козака-характерника – поширене явище у творчості українських романтиків (вірш «Бандурист» Л. Боровиковського, повість «Чайковский» Є. Гребінки та ін.). Характерниками називали козаків особливо вмілих і відважних, наділених начебто чудодійною силою. Насправді їхнє «чаклунство» було виявом тривалого тренування та оволодіння таємницями військової справи, що передавалися від покоління до покоління. Крім того, вони відзначались великою життєвою мудрістю, лицарською вдачею, особливою внутрішньою філософією, що допомагало зносити всі труднощі життя, стояти в перших лавах козацького війська.

Таким сприймаємо в романі «Чорна рада» Кирила Тура. Поставлений у рамки подій XVII сторіччя, цей образ має яскраво виражений історичний характер. Кулішеві для здійснення художнього задуму був потрібний саме такий прототип. Традиційно сформовані в народній уяві риси запорожця ніби самі вписувалися в контекст тогочасної літературної традиції, в центрі уваги якої продовжували залишатися сміливі герої-індивідуалісти, борці-одинаки, що беззастережно розривали ланцюги життєвих умовностей. Байдужо-іронічний тон Кирила Тура, безпечність, зневажливе ставлення до життя, заперечення будь-якої влади над собою нагадують нам байронічних героїв з їхнім пафосом стихійності, бунту і печаттю «світової скорботи». Не можна не погодитися з думкою В. Петрова, який відзначав: «Кирило Тур – *Übermensch*, надлюдина, літературний герой; він належить тій течії, яку репрезентують герої, що витворили їх Гете, Шіллер, Байрон та їх послідовники... На Туровій історичності лежать безперечні прикмети певного літературного стилю, певної літературної стилізованості» [7, 396].

Канадська дослідниця Р. Багрій вважає наведене узагальнення Петрова сумнівним, мотивуючи відсутністю в Тура таких байронічних рис, як театральність, перебільшення, надмірна гордість, таємничість, наявність сильних пристрастей, шляхетність у ставленні до жінки. Вона зрівнює даний образ швидше з типом передбайронічних «благородних розбійників», які відзначалися шаленістю, звитягою і водночас благородністю [1, 240].

Можна не погодитися з думкою Багрій, оскільки, на наш погляд, всі вищевказані байронічні риси в тій чи іншій мірі властиві Кирилу Туру. Таємничість – одна із сутнісних характеристик героя, вона впливає з його двоїстості. У багатьох випадках Тур поводить себе як розбійник, хижак, але це лише маска, за якою приховується благородна і щира лицарська душа. Його погляди і думки спрямовані до вищого світу, до Бога, а все

решта для нього – «суєта суєт». Читач не може відразу збагнути, що криється в його душі. Не розуміють й герої роману. «Удає із себе він паливоду, – говорить Сомко, – а постерігав не раз я, куди прямує цей юрода. Дивно во очію, а так воно єсть, що він тільки й живе душі спасенієм» [6, т.1, 79].

Така двоякість властива й байронічним героям. Як зауважує Л. Дьяконова, в образі Корсара «Байрон знову і знову підкреслює поєднання благородності і жорстокості в душі героя. Таким же під його впливом стає кожен, хто до нього наближений: його пірати безсердечні, але, як і він сам, здатні на вірність і самопожертву» [3, 87].

Ставлення нашого героя до жінок справді не відзначалося надмірною гречністю та лицарством. Але слід врахувати той факт, що письменник прагнув створити образ, який відповідав би історичній правді: Тур – запорізький козак, а серед козацтва, як відомо, жінкам не було місця. З іншого боку, вивисшуючи духовне над матеріальним, спрямовуючи погляди до Бога, Кирило знецінює земну любов, вона для нього нічого не вартує. Проте складається враження, що сухувате, інколи навіть жорстоке ставлення козака до жіноцтва в романі (Лесі, сестри, матері) лише поза, маска, за якою щира й любляча душа.

Що ж до твердження Багрій про належність Тура до типу «благородних розбійників», то відзначимо, що даний образ у типології європейського романтизму вважається різновидом романтичного героя, досить активного, котрий став на шлях індивідуалістичного бунту проти усталених норм і звичаїв світу. Це Робін Гуд в однойменній поемі Дж. Кітса, Міхаель Кольхаас у повісті Г. фон Кляйста, Орбазан із збірника новел і казок В. Гауфа «Караван» та ін. До такого ряду належав і Корсар Байрона. Образ героя-індивідуаліста, борця особливо активно підхоплений поколінням європейських письменників 30-х років.

Відомо, що в 20-х роках байронізм в інтерпретації європейських письменників зводився загалом до зображення сентиментальних і розчарованих героїв, сповнених туги і страждань, як спостерігаємо в А. де Ламартіна, Р. де Шатобріана, ряду російських й українських поетів-романтиків. Новий період у засвоєнні творчої спадщини Байрона почався в 30-х роках. Цьому сприяли зміни суспільно-історичної обстановки в Європі, що вимагала ідеалів, які б відповідали духові часу. Тож у творчості нової генерації романтиків (А. де Мюссе, В. Гюго, А. де Віньї) у центр мистецьких пошуків стає борець, що критично оцінює сучасне суспільство, відкрито виявляє протест проти усталених норм і звичаїв. У російській літературі такий підхід (на відміну від В. Жуковського, М. Гнедича, І. Козлова) започаткований М. Лермонтовим. Тож Кулішів Кирило Тур, цей «своєрідний байронічний герой на український лад» [5, кн. 2, 286], належав до нового покоління літературних героїв, що були

продовженням романтично-байронічної традиції попередніх років. Він споріднений з образами Ернані у драмі В. Гюго (1830), Чаттертона у драмі А. де Вінї (1834), Антоні у драмі Дюма-батька (1831), Лоренцаччо у п'єсі А. де Мюссе (1835), Конрада Валленрода у поемі А. Міцкевича (1828), Арсенія у поемі «Боярин Орші» М. Лермонтова (1836).

Художньо переосмислюючи національний образ козака-характерника, Куліш не лише увиразнив його, подавши в дусі романтичної традиції, але й наділив рисами, які б відповідали його власним поняттям ідеального й позитивного.

Аннотація

В статтє образ Кирилла Тура в романе «Чорна рада» рассматривается с позиции его родства с байроническими героями. Выделено такие его байронические черты как ироничность, жестокость, равнодушие в единении с благородством и великодушием. Указано на типологическое сходство Кирилла Тура с героем романтического типа, который сложился в европейской романтической традиции в 30-х годах XIX ст.

Ключевые слова: романтизм, исторический роман, байронический герой, восточные поэмы.

Summary

In the article the image of Kyrylo Tur in P. Kulish's novel «Chorna Rada» («The Black Council») is considered from the standpoint of its relationship with the hero of Byronic type. It is outlined such Byronic features of him as ironic indifference, arbitrariness, cruelty, combined with generosity and magnanimity. It is noted typological similarity of Kyrylo Tur with the romantic hero type that was formed in the European romantic tradition in the 30s of the XIXth century.

Key words: Romanticism, historical novel, Byronic hero, oriental poems.

Література

1. Багрій Р. Шлях сера Вальтера Скотта на Україну («Тарас Бульба» М. Гоголя і «Чорна рада» П. Куліша в світлі історичної романістики В. Скотта) / Р. Багрій. – «Всесвіт», 1993. – 296 с.
2. Байрон Дж. Чайльд Гарольдова мандрівка / Пер. П.Куліша. Вид. з передм. і поясн. І.Франка / Дж. Байрон. – Львів: Наклад Укр.-руської вид. спілки, 1905. – XIV + 178 с.
3. Дьяконова Н. Я. Лирическая поэзия Байрона / Н. Я. Дьяконова. – М.: Наука, 1975. – 168 с.
4. Зеров М. К. Твори: У 2-х т. / М. К. Зеров. – К.: Дніпро, 1990. – Т. 2. – 601 с.
5. Історія української літератури. ХІХ століття: У 3 кн.: Навч. посібник / За ред. М. Т. Яценка. – К.: Либідь, 1995-1997.

6. Куліш П. О. Твори: У 2-х т. / П. О. Куліш. – К.: Наукова думка, 1994.
7. Петров В. Пантелеймон Куліш у п'ятдесяті роки. Життя. Ідеологія. Творчість / В. Петров. – К.: Вид-во Всеукраїнської Академії Наук, 1929. – 572 с.

УДК 81.366+001.8

Ірина Джочка
(Івано-Франківськ)

ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ЧАСТОК ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ

У статті досліджено функціональні розряди часток, які використані в поемі «Пан Тадеуш» Адама Міцкевича, перекладеній Максимом Рильським. Наголошено на необхідності ознайомлення студентів у процесі аналізу тексту із семантико-стилістичними характеристиками часток, ужитих письменником під час перекладу художнього твору, з метою підвищення рівня мовленнєвої компетенції, збагачення словникового запасу мовців.

Ключові слова: мовленнєва компетенція студента, функціональні розряди часток, стилістичні функції часток.

Древня еллінська мудрість стверджує: «Заговори, щоб я тебе побачив». Саме в мовленні акумульовано внутрішній світ людини, її інтелектуальний рівень, світобачення. Лексичний запас мовця, багатство, образність, емоційність мовлення є найвизначальнішими ознаками, що характеризують розумові здібності, стан мовної культури, здатність адекватно, точно й влучно відобразити об'єктивну реальність, думки, емоції відповідно до комунікативної ситуації. Формування мовленнєвої компетенції студента є продовженням набуття окремою особистістю мовленнєвих умінь і навичок комунікації. Чим більшою та різноманітнішою кількістю мовленнєвих засобів володіє людина, тим успішнішим та результативнішим стає її спілкування, яке, зрештою, є однією з найважливіших форм діяльності індивіда в соціумі.

Аналізу мовленнєвої компетенції присвятили свої дослідження чимало науковців (Ф. Бацевич, А. Богуш, О. Горошкіна, Т. Донченко, Г. Колшанський, Г. Лобода, Л. Мельник, А. Нікітіна, М. Пентилюк, О. Хорошковська). Визначаючи мовленнєву компетенцію, А. Богуш акцентує увагу на тому, що це насамперед «вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати

свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення» [3, 162]. На думку Л. Мельник, «останніми роками спостерігаємо, що більшість студентів-першокурсників мають недостатньо сформовані мовленнєво-комунікативні вміння: бідний словниковий запас, уживання русизмів, діалектизмів, просторіч, слів-паразитів; одноманітність синтаксичних конструкцій; відсутність образності мови; невміння логічно й грамотно висловлювати власні думки і будувати зв'язні висловлювання відповідно до заданої комунікативної ситуації» [6]. Формувати вміння точно, влучно й образно висловлювати свої думки, передавати відповідну інформацію, використовуючи усе багатство виражальних засобів рідної мови, студентіві потрібно, вважаємо, не тільки протягом першого року навчання у виші, а практично впродовж усього навчання та, зрештою, усієї професійної діяльності. Одним з можливих шляхів збільшення словникового запасу, підвищення образності, виразності, емоційності мовлення є засвоєння лексики з високохудожніх зразків рідної літератури, а також зарубіжної, перекладеної талановитими письменниками. Вважаємо, що саме одним з найкращих та оригінальних зразків художньої творчості є переклад поеми Адама Міцкевича «Пан Тадеуш», створений Максимом Рильським. Сам поет зазначав, що «переклад з будь-якої мови на будь-яку мову принципово можливий – незалежно від того, на якому щаблі розвитку стоїть та чи інша мова. Звичайна річ, ідеться про творчий, а значить, не тільки вмілий, а й сміливий переклад, про той тип перекладача, який, маючи в тому чи іншому випадку обмежений словниковий запас даної мови, рішуче розсуває його рамки, не відступаючи і перед словотворенням на міцній підвалині законів і особливостей рідної мови, вміло використовуючи інколи заведення до рідної мови іноземних слів і виразів» [2]. Про те, що поетичні переклади не є чимось другорядним порівняно з оригінальною творчістю, відзначав і О. Білецький, наголошуючи на тому, що «це не тільки змагання поета однієї національності з поетом іншої – це також наполеглива боротьба з матеріалом рідної мови, створювання нових мовних, отже, і ідейних цінностей» [2]. Талановитий письменник та перекладач рішуче виступав за необхідність при перекладі створення нових лексем, якщо виражальних засобів у рідній мові не вистачає. Він не боявся експериментувати, оскільки вважав переклад творчим процесом.

Метою статті є дослідження функціонально-семантичних різновидів часток, використаних у перекладі поеми Адама Міцкевича «Пан Тадеуш» Максимом Рильським. **Актуальність та новизна** роботи полягає в тому, що стилістичні функції часток на матеріалі вказаного твору досліджуються вперше. На необхідності встановлення належності часток до

певних функціонально-семантичних розрядів у процесі засвоєння партикул мовцями наголошує й І. Нагрибельна, оскільки «саме вони [розряди] допомагають точно визначити значення, мовні й мовленнєві функції часток у тексті» [8, 6]. Основною функціональною характеристикою часток є те, що в мові вони є одним з продуктивних виражальних засобів реалізації значень повнозначних слів, а також матеріалом для моделювання й вираження модальних та емоційно-експресивних відтінків окремих слів і словосполучень, речень і цілих синтаксичних комплексів.

У сучасному мовознавстві існують різноманітні структурні та функційні типології часток (В. Виноградов, І. Вихованець, К. Городенська, М. Плющ, О. Безпояско, А. Загнітко та ін.). Так, на думку В. Виноградова, частки поділяються на таких вісім основних розрядів: 1) підсилювально-обмежувальні, або видільні; 2) приєднувальні; 3) означальні; 4) вказівні; 5) неозначені; 6) кількісні; 7) заперечні; 8) модально-прідієслівні. Наближені до них питальні та окличні слова, але ці розряди вчений тісніше пов'язує з розумінням модальних слів [4, 546]. Для аналізу досліджуваного матеріалу пропонуємо дещо модифіковану класифікацію функціональних розрядів часток, яка включає в себе десять груп, серед яких виділяємо три типи: 1) **фразові частки**, які надають словам, словосполученням і реченням різних семантичних відтінків (*вказівні*, що виконують вказівну функцію: *ось, он, онде, от, це, оце, то, ото, воно; означальні*, які вживаються для увиразнення значення окремих повнозначних слів: *якраз, саме, точно, власне, рівно; кількісно-означальні* – вказують на кількісну неповноту, приблизність, часткову невідповідність між значенням слова й означуваним поняттям: *майже, приблизно, мало не, трохи не, ледве не; обмежувально-видільні*, що служать для виділення окремого слова в реченні: *тільки, тільки не, лише, лиш, лишень, хоч, хоча, хоч і, хоча б*); 2) **модальні частки**, які виражають різні модальні відтінки значень (*власне модальні*, що вносять у висловлювання сумнів, припущення або впевненість щодо можливості повідомлюваного: *мов, мовби, мовляв, наче, навряд, навряд чи, ніби, бач; стверджувальні*, які підтверджують висловлену думку, стверджують наявність якогось факту чи явища, або вказують на те, що мовець повністю згоден з повідомлюваним: *так, еге, атож, аякже, авжеж; заперечні*, які виражають заперечення: *не, ні, ані; питальні*, що використовуються для оформлення питальних речень, яким також можуть надавати відтінків сумніву, здивування, недовір'я: *чи, хіба, невже; модально-вольові*, або *спонукальні*, що виражають спонукання, наказ, побажання тощо: *ну, дай, бодай, так, годі*); 3) **емоційно-експресивні частки**, що в свою чергу поділяються на *окличні частки*, які вживаються переважно в окличних реченнях і увиразнюють емоційну оцінку

висловлення: *як, який, що за, що то за* та **підсилювальні** частки, які, підсилюючи виразність мовлення, разом з тим служать для емоційного виділення слова: *ще, навіть, вже, і, та, так, аж, ж (же), собі, тобі, його, ой, ну, от уже, куди, куди там, де там, все, таки, адже, адже ж*). На нашу думку, саме така класифікація є найбільш доступною та зрозумілою для студентів, водночас вона враховує функціонально-семантичні та прагматичні особливості різних груп часток.

Хотілось б акцентувати увагу й на словотворчих частках, які по-різному трактуються мовознавцями. Більшість лінгвістів, зокрема й К. Городенська, вважають, що «оскільки такі частки приєднуються до цілого слова подібно до аглютинативних афіксів і вживаються тільки у складі морфологічного слова, то це дає підстави віднести їх до синтетичних морфем» [5, 358]. При цьому дослідниця зауважує, що деякі з них можуть вживатися і як засоби виділення реми. Підтримуємо думку про те, що незважаючи на написання зазначених часток зі словами, значення яких вони підсилюють чи виокремлюють, через дефіс, функція партикул залишається еквівалентною іншим (тотожним за функціональним навантаженням) підсилювальним часткам, які вживаються як окремі слова. Підтвердженням цього є використання Максимом Рильським однакових часток з відмінними нормами правопису, порівняй: *Та все-таки* взірець і приклад їхній брало / В ідеях, виразах і в убраннях дівчат... (с. 32)¹ і *Хоч в домі не було дверей, не то замків, – / Ключі при поясі щораз, однак, бриніли: / Таки* він притулив, усі зібравши сили, / Дверей щось зо двоє; щодня їх одмикав... (с. 56); *Тут слово забира собі господар сам, / З докором бідного оглянувши небожа / І келиха вином доливши: “Це-то* гоже! / *Яке-то* повелось тепера між людьми!» (с. 30) і *Хоча ворітця ще від дотику тремтять / І слід маленької, дівочої б то, ніжки, Що ані туфельки на ній, ані панчішки...* (с. 22). Як засіб виділення реми визначаємо й частки **но** та **бо**, які в аналізованому перекладі поєднуються не тільки (як традиційно) з дієсловами, а й виділяють значення іменників, числівників, займенників та ін., наприклад: *Грядки хтось поливав* недавньою порою, *Коновка-бо* в траві стояла із водою... (с. 22); *Сопліца-бо*, суддя, старошляхетський вів / *Порядок у житті своєму і в господі...* (с. 23); *Гаразд, мій Тадеушку: / Прибуть в Сопліцівку ти добрий вибрав час, / Багато-бо* людей тепер гостює в нас... (с. 24); *...Що прості шляхтичі і дарма б не взяли, Таки-бо* витрати на замок той були (с. 28); *Тепер і не питай: хто ти і відкіля! / Однаково усіх несе свята земля, / І всі однаково заходять у покої. / Аби-но* з гаманцем... (с. 31); *Мопанку, це не жарт? / Зайдім-но* у кімнати! / *Я* дещо панові хотів би розказати (с. 56);

¹ Приклади речень подаємо за: Міцкевич Адам. Пан Тадеуш : Поема / Перекл. з пол., передм. М. Рильського; іл. худож. О. Литвинова. – К. Дніпро, 1989. – 349 с.

Нехай-но кожен гляне / На мене, – голосно Юрага закричав (с. 114). Зауважимо, що в українській мові зафіксовано аналізовані частки, що функціонують як окремі одиниці, порівняй: *Чи всім людям таке горе, чи **но** мені молоденькій* (Словник Грінченка); *Багато радощів, але ж **бо** й праці!* (Леся Українка).

Максим Рильський, передаючи різноманітні відтінки значень слів, добираючи найбільш влучні, образні еквіваленти для адекватної, точної передачі змісту, водночас дбає про оригінальність, образність, самобутність стилю художнього викладу. При цьому талановитий перекладач послуговується практично усім арсеналом наявних у мові часток як засобу вираження суб'єктивної семантики, різноманітних модальних відтінків. До прикладу у творі зафіксована частка **пак**, яка належить до розмовної лексики і сьогодні, на жаль, не є часто використовуваною в мовленні молодого покоління українців, порівняй: *Де ж **пак**: сказали б тут, що ти культурі ворог, / Не віриш у прогрес, борониш тлін і порох!* (с. 33); *Гервасій обернувся: “**Оце пак** новина! / пан любить жартувать, але нехай же зна, / Що горобець малий, за пущика дрібніший, / У власному гнізді від пущика сміліший, / котрий у чуже без дозволу влетів”* (с. 154). Аналізовану частку доречно використовувати з метою збільшення експресивності висловлення, підкреслення значення того слова, після якого стоїть, або щоб підкреслити, ствердити що-небудь.

За допомогою різних функціональних розрядів часток письменник передає різноманітні типи доповнень змісту, зокрема констатацію, ступінь, видільність чи окремішність, тотожність, інтенсивність, заперечність, питальність чи ствердність тощо [1, 77–78]. Зупинимось детальніше на аналізі часток, здатних виражати констатацію, або дейксис. До них відносимо вказівні частки **он, от, то, ось, оце, ото, тут, там**. Найчастотнішими з перелічених в аналізованому тексті виступають партикули **от, он, то**, наприклад: *Так, як колись мене, малого, ти взяла / І чудом вирвала від хворості страшної / (**То** неня, силою керована ясною, Тобі до захисту дала своє дитя, – / І знов прокинулось притьмарене життя* (с. 19); *Біленька сукня **он**, готова до вбрання / І кинута чомусь недбало, навмання; / **Он** пишно на вікні, лілові та багряні, / В вазонах розцвіли левкої та герані* (с. 22); *Давно скінчить пора сусідські чвари й спори! / **От** молодь і пішла на влови до дібров...* (с. 24); ***От** гості сходяться* (с. 29); ***От**, наче давній друг, старий портрет висить: / Костюшко в краківській чемерці і при зброї...* (с. 20). Використання варіантів часток **от – ото, он – оно** дозволяє вибудовувати фонічно викінчену віршову сполуку, інтонаційну та ритміко-синтаксичну цілісність строфи, порівняй: *Ні, за моїх часів ведмідь а чи кабан – / **От** дичина була, панове для дворян!* (с. 43) та ***Ото** пригадую – хоч був іще малим я – / Один такий дивак прославив ім'я...* (с. 32); *Ясінський **он**, юнак,*

*і гордий, і похмурий, / І вірний друг його в погожий час і в бурі – / Хоробрий Корсак (с. 21) та ... І золото, й огні... / А там оно, на танку, / Музики-мастаки... Таких тепер, мопанку / Ужє й музик нема! Сто голосів нараз... (с. 57). Зазначені частки, окрім вираження значення загальної констатації просторового об'єкта, можуть у певному контексті посилювати семантику питальності, виступаючи у складі неповнозначних лексичних комплексів, співвідносних з питальними частками, наприклад: **Та хто ж то?** Дядько ж бо так досі й не женився, / А тітці Петербург давно вже полюбився! (с. 22); Він дума: вернеться-таки ж вона з проходки; / Очима по слідах стривожено блука / І мислить: **хто ж би то?** І звідки? І яка? (с. 22); **Це що за хитроці?** Пан Войський вдався в гнів, / Та Возний план **таки** до решти свій довів... (с. 26). У питальній функції, окрім зазначених, Максим Рильський використовує й партикули **чи, хіба, невже, ну**, наприклад: **Чи** правда ж, ясний пане, / **Чи** плещуть язиком од заздрощів краяни, / **Що** ніби грошей ти жалієш на суди / І замок оддаєш, пускаючи сюди / Сім'ю соплицівську? **Чи** ж я повірю тому? (с. 56); А це ж **хіба** найдеш у нашій стороні? (с. 87); “**Ну**, Зосю, **чи** ж таки / Тобі не соромно? Чотирнадцяте літо / От-от кінчається. Пора вже не дуріти, / Пора покинути індики доглядать / Та дітвору брудну казками забавлять!” (с. 139); Панове молоді! **Хіба** ми капуцини, / що мовчимо весь час без жодної причини? (с. 147).*

Для вираження неповної вірогідності, сумніву, непевності і т. ін. щодо висловленого в реченні письменник послуговується практично усім континуумом часток, здатних вживатися в такій функції: **мов, немов, ніби, бач, мовляв** тощо, наприклад: Де води Німану плюскочуться блакитні, / Де червоніє цвіт зелених конюшин, / Де гречка **ніби** сніг, свиріпа як буришин, / Де хвилі срібляні високе котить жито, Пшеничні колоски **мов** золотом наліто... (с. 19); Суддя уже не раз на двері погляда, / Тадеуш і собі перебіга очима, / **Немовби** дивне щось таїться за дверима... (с. 29); Ця, правда, **нібито** повніша видається, – / Чи не від одягу? (с. 37); Хазяйське око скрізь повинне додивиться / І все оглянути як слід на схилі дня: / Хазяйське око, **бач**, насичує коня (с. 26); ...(Так каже – і Судді, в ознаку таємниці, / Щораз підморгує. Велику, **бачте**, ціль / На оці Возний мав). (с. 28); Він по чужих краях недавно мандрував / І, тільки глянувши, упевнено сказав, / **Що** дім готичної, **мовляв**, архітектури, / Хоч говорив Суддя про того ж замку мури... (с. 28).

Окрім розглянутих партикул, в українськомовному тексті поеми використані й інші семантико-функціональні розряди часток, що можуть стати об'єктом аналізу в подальших дослідженнях, зокрема **означальні** (Бо Возний, поки люд наїжджгий забавлявся / В полях, по запустах, – чомусь подав наказ / Вечерю влаштувать не в домі. А **якраз** / По другий бік двора, де замкові руїни / Підносили свої камінні давні стіни (с. 26);

Між чоловіками зайшло **якраз** про лови (с. 36); *А Несьоловський вам сміявся б **просто** в вічі, / Теперішніх ловців новий уздрівши звичай* (с. 43); *Бо в часі сеймиків такого **саме** й треба* (с. 60)); **обмежувально-видільні** (*От **тільки** сумно нам чекати, виглядають / І дні без подвигів, без діла марнують* (с. 34)); **окличні** (*О Діво Пресвята, що в Острій світиши Брамі, / І Новогрудок наш отінюєш, і в храмі / У Ченстоховському проміння розлила!* (с. 19); *Яка ж бо чорна тут скороджена рілля, / Яка вона пухка – мов грядка на городі!* (с. 20); *Що за меди хмільні! Що за кипучі вина! / Бувало, пасами їх тягнуть на бенкет / Із льоху!..* (с. 57); *Ах. Що за песик був! Я маю десь у бюрку / Його портрет* (с. 70)); **підсилювальні** (*Так слово голосне, гаряче аж до шалу, / Обличчя схилені без жалю розірвало* (с. 39); *Волосся золоте, зачесане над чолом, / В промінні сонячнім сіяє ореолом, / Лиця ж не бачити: схилилась до гілля...* (с. 23); *Десь там потріскалась – так це ж такі дрібниці!* (с. 28); *Та от ще ця стоїть занедбана руїна...* (с. 28); *Що тільки б золото, а звідки – то й не гляне, / Тепер хто при грошах – ото вже й гість бажаний!* (с. 31); *Хлопчину гождого помітивши, сусідка / Уважний погляд свій на нім спиняла зрідка, / А далі все частіш* (с. 38); *Вже навіть почали потроху й жартувати, / Та сперечатися, та мило пустувати* (с. 38); *Хто з нас не пам'ята юнацьких літ, братове, / Коли з рушницею ідеш було на лови...* (с. 51)) та ін.

Поряд із зазначеним аспектом аналізу, перспективним, на наш погляд, вважаємо розгляд питань, пов'язаних із позицією частки у висловлюванні, та дослідження інтонації, що відображає ритмомелодичну сторону мовлення, водночас виражаючи логіку змісту та емоційно-експресивне забарвлення. Що ж до позиційного розташування частки, то погоджуємося з думкою О. Безпояско, яка стверджує, що «власне значення частки порушується, коли мовець втручається у позиційне розташування цих слів, усталене граматичним ладом мови. Зміна препозиції на постпозицію чи навпаки, – а це припустиме для української частки – маркує суб'єктивну модальність, отже, стає показником індивідуальної оцінки, яка фіксує зміну значення слова безпосередньо самим мовцем» [1, 79–80]. Необхідним є й встановлення парадигми морфологічних, а отже, й семантико-синтаксичних супровідників частки (іменників, прикметників, дієслів тощо). З'ясування зазначених функціонально-стилістичних та граматичних характеристик частки сприятиме підвищенню рівня мовленнєвої культури, вміння студента якнайточніше передати найтонші відтінки семантики, функціонально-прагматичних смислів окремих лексем, словосполучень, речень. Таким чином, вивчення семантико-стилістичних ознак та граматичних властивостей часток у тексті під час ознайомлення із вершинними зразками світової літератури, перекладених справжніми майстрами

художнього слова, до яких належить і Максим Рильський, водночас уможливить збагачення лексичного запасу студентів. Функціонально-стилістичний підхід до вивчення часток сприятиме виробленню уміння систематизувати, доповнювати, узагальнювати і поглиблювати теоретичний матеріал, що є передумовою для формування усвідомлених мовленнєвих умінь, потрібних для утворення зв'язних висловлювань, тобто мовленнєвої компетенції.

Аннотація

В статтє исследовано функціональні разряды частиц, использованных в поэме Адама Мицкевича «Пан Тадеуш» (перевод М. Рильского). Указано на необходимость ознакомления студентов в процессе анализа текста с семантико-стилистическими характеристиками частиц, использованных переводчиком с целью повышения уровня речевой компетенции и обогащения их словарного запаса.

Ключевые слова: речевая компетенция студента, функциональные разряды частиц, обогащение словарного запаса.

Summary

The article deals with the functional categories of particles used in the Adam Mickiewicz's poem «Pan Tadeusz» translated by Maxim Rylsky. It is stressed on the necessity to familiarize students in the process of text analysis with semantic and stylistic characteristics of the particles taken by the Ukrainian writer in the translation of the work of art, to raise the level of linguistic competence and vocabulary enrichment of speakers.

Key words: speech student competence, functional categories of particles, stylistic functions of the particles.

Література

1. Безпояско. О. Частка на тлі мови і мовлення / Олена Безпояско // Українська мова. – 2003. – № 3–4. – С. 77–82.
2. Білецький О. Творчість М. Рильського / Олександр Білецький <http://www.ukrlib.com.ua/books/printthebook.php?id=6&bookid=1>
3. Богуш А. М. Компетентісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. / Том 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. – К. : «Педагогічна думка», 2007. – С. 155–170.
4. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов / Отв. ред. Г. А. Золотова. – 3-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 1986. – 640 с.
5. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови / Іван Вихованець, Катерина Городенська. – К. : Пульсари, 2004. – 400 с.

6. Мельник Л. Мовленнєва компетенція студентів-філологів I курсу в умовах реалізації кредитно-модульної системи навчання // http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Apsf/2008_16/articles/article29.pdf
7. Колесник Г. М. Слово крилате, мудре, пристрасне / Г. М. Колесник. – К. Наук. думка, 1965. – 223 с.
8. Нагрибельна І. А. Функціонально-стилістичний підхід до вивчення сполучників і часток у загальноосвітній середній школі [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Інна Анатоліївна Нагрибельна ; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2003. – 23 с.
9. Рыльский М. Ф. Искусство перевода : Статьи. Заметки. Письма / Максим Рыльский; [Сост. и коммент. Б. Рыльского, Г. Колесника; Вступ. ст. Л. Новиченко]. – М. : Сов. писатель, 1986. – 334 с.

УДК 821.162.1 : 808.1

Світлана Дячок

(Тернопільська область)

**ФУНКЦІЇ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ У ТВОРЧОСТІ
ЛІНИ КОСТЕНКО ТА СПЕЦИФІКА ЇХНЬОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ
В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ**

У статті висвітлені деякі функції інтертекстуальності творчості Ліни Костенко та представлена специфіка їхньої репрезентації в процесі викладання літератури, зокрема теми «Творчість провансальських трубадурів».

Ключові слова: *лицар, поет, інтертекстуальність, «лжелицар», Середньовіччя, трубадур.*

Уся світова література інтерпретована. Це яскраво можна побачити, свідомо прочитавши твори того чи іншого митця. А оскільки явище інтерпретації полонило весь світ, то не дивно, що творчість сучасних постмодерністів теж варто тлумачити через співвідношення з якоюсь цілістю. І як заперечення вже буденної фрази «все вже сказано», хочеться навести в приклад творчість сучасної поетеси Ліни Костенко. Погодьтеся, що ніхто не в змозі дорікнути їй безталанням чи списуванням. Творчу манеру сучасників варто протрактувати словами професора Юрія Ковбасенка: «Постмодерністські твори чимось нагадують палімпсест, з-під нового шару якого то тут, то там проступає шар старий, тобто текст, що вже десь колись кимсь писався» [1]. Отож яке воно – це «списування». Завданням статті є розкрити функції ремінісценцій як одного з виявів інтертекстуальності у творчості Ліни Костенко.

Вивчаючи твори поетки, неодноразово натрапляємо на середньовічні ремінісценції, зокрема яскраво висвітлюється постать лицаря та його атрибутів. І не дивно. Виявляється, що кодекс гарних манер (ідеалом, до речі, яких є і Ліна Костенко) прийшов до нас саме із Сходу. Мити руки перед вживанням їжі, дарувати жінці квіти, говорити приємні слова, – «Таке ставлення, – наголошує Юрій Ковбасенко, – переросло згодом у справжній культ – культ Чарівної Дами». І зазначає у своїй сирвенті «Люблю травневий світлий час...» (строфічних піснях трубадурів XII – XV ст., на громадянські та політичні мотиви) один із найвідоміших середньовічних поетів Бертран де Борн:

*До серця лицар той мені,
Що, першим кинувшись у бій,
Летить безстрашно на коні,
Запалює загін весь свій*

Відвагою п'яною... (Переклад М.Терещенка)

А що бували лжелицарі у добу Середньовіччя? Ті, які могли не «кинутись у бій». Не думаю! Та й історичних чи літературних документах не знайдемо згадки про таких. Бо лицар – це воїн-охоронець, «...феодал, який належав до військово-дворянського стану; воїн з важким озброєнням і спорядженням». І як продовження – «... самовідданий, благородний захисник кого- або чого-небудь» [4]. Отож не може бути лицар невихованим, нечесним, не сміливим. Це яскраво підкреслює сучасна поетка лицарського духу, Ліна Костенко у своїй поезії «Майже переклад з провансальської»:

Я лицар і поет, не схожий на ханигу.

Звання «поета» поетеса ставить поряд із «лицарем». Чому? Чи це лише однорідні члени речення? А можливо, на істинному поету, як і на середньовічному лицарю, лежить колосальна відповідальність перед народом. Лицар, перш за все, повинен до смерті захищати феодальний замок, адже був фізично обдарованим та загартованим для цього. По-друге, справжній лицар – комунікабельний, особливо у спілкування із дамами. По-третє, вмів грати на музичних інструментах не гірше, ніж вправлятися із зброєю. І обов'язково істинний лицар! читав вірші (добре, якщо свої) у супроводі гри на музичних інструментах.

Чому ж тоді вже у першому рядку поезії Ліни Костенко відчувається якесь своєрідне наголошення «*Я лицар і поет, не схожий на ханигу*»? Напевно, чи не найяскравіша постать українського Олімпу має усі підстави для порівняння своєї долі, яку «...вибрала собі сама...» і життєвого шляху тих лжепоетів (добре, що не лжерлицарів), твори яких доводилося кожному із нас перечитувати. А скільки лжепатріотів існувало й існує? Проте ми про призначення поета.

Поет повинен захищати «до смерті» свою ідею, свій народ, свою батьківщину, якщо його зброя – «слово». То чому не просто «я – поет»?

Напевно якимись особливими рисами наділяє постать поета Ліна Костенко. Проаналізувавши її поезію, можна впевнено зробити висновки, що справжній поет – той, «який дивиться в очі звіру і просто – залишається людиною» («А затишок співає, мов сирена...»); той, який вміє «...шукати і чекати», бо його «...найкращий вірш ще ходить на свободі» («Все більше на землі поетів...»); той, який знає як «будувати мовчання...» («Готичні смереки над банями буків»), той, матір'ю якого є «...правда людська» («Доля»), той, який не боїться правди, «хоч яка гірка» («Життя іде і все без коректур...»), той, який не клянеться, бо не зраджує («Майже переклад з провансальської»), той, який «в антинароді свій народ» любить («Не знав, не знав звіддар гостробородий...»). А якщо є «антинароди», «антисвіти», «антизірки», «антивіки», то і в сучасному світі, на думку Ліни Костенко, цілком реально можуть існувати й «антирицарі» чи «лжерицарі», ті, які вище переліченими лицарськими рисами характеру не наділені. Тому ліричний герой поезії Ліни Василівни не хоче бути схожим на інших, на «ханигу», людину, яку не цікавить навколишнє, якій усе байдуже, і, поєднавши, виплекавши у собі домінуючі риси характеру, притаманні як поету, так і лицарю, поетеса дає строго та справедливо оцінку своїй творчості:

Я лицар і поет, не схожий на ханигу.

Я не служу чужому королю.

У відблиску меча читаю древню книгу

І даму серця здалеку люблю.

Знову відчутна середньовічна ремінісценція, але вже лицарських атрибутів, які описує у своїх піснях провансальський трубадур Бертран де Борн («мечі дзвінки», «блиск мечів»). Проте меч Ліни Костенко, на відміну від лицарського, окультурений. У його відблиску ліричний герой читає «древню книгу» (можливо, ту, в якій висвітлено «кодекс честі», який так варто знати сучасним інтелігентам).

Не можна не згадати натяку на ще одну лицарську доблесть. У кожного справжнього лицаря була дама серця. Тут яскраво пригадується ренесансний Дон Кіхот, який, начитавшись лицарських романів, бачить обов'язковим обрати свою даму серця – Дульсінею Тобоську. Попри войовничий дух творів все ж таки проспівуються й інтимні моменти у середньовічних піснях Бертрана де Борна. Проте костенківська дама серця, більшою мірою, інтерпретована із лірики іншого поета-трубадура Джауфре Рюделя, зокрема його лицарської поезії «Мені під час травневих днів...»:

Я щастя у житті зустрів

В моїм коханні віддалік. (Переклад М.Терещенка)

У культурі Чарівної Дами з його формулою «кохання віддалік» – підкреслено піднесене, духовне почуття жінки, якої лицар, можливо,

жодного разу і не бачив, безнадійне та невзаємне кохання поета до Прекрасної Дами. Таке не завжди «взаємне рицарське кохання» уважно підмічає Ліна Костенко і трактує по-своєму: «...І даму серця здалеку люблю».

Як бачимо, українська література корелює з тенденціями світу, її бачення справжнього митця, людини за покликанням реалізується завдяки інтерпретації з пісень трубадурів. Що у добу Середньовіччя було загальноприйнятим для лицарства, зараз, на жаль, відійшло на задній план. І якщо для простого люду це ще менш більш допустимо, то для поета – ні. Сама Ліна Василівна, як лицар, ніколи не прогиналася, була сильна духом та вірою. То чому ж деякі мужчин-письменники не такі!? А пише то свої рядки поетеса від першої особи однини саме чоловічого роду?!

Отож хотілося б зауважити, що інтертекстуальність творчості Ліни Костенко очевидна і це «не традиційне літературне запозичення, – як зауважує Юрій Ковбасенко і своїй статті «Література постмодернізму: По той бік різних боків», – а властива, саме постмодернізмові навмисно, підкреслено акцентована, неприхована активна рецепція, і найголовнішим (хоч і не єдиним) шляхом її реалізації є «інтертекстуальне цитування» (У. Еко), «цитування без лапок» (Р. Барт)» [1], яке є свідченням того, що наша література – європейська, а не відірвана від світового процесу. А ми – народ, що прагне до європеїзації, то чому не почати усе із культури. І, як на диво, середньовічної.

«Не треба думати мізерно», бо після всього вищесказаного, говорити про якусь там «смерть автора» недоречно. Ліна Костенко майстерно «цитуює без лапок», цим одночасно засвідчуючи, що ні вона сама як письменниця, ні її творчість, що є чи не найреспектабельнішою на сучасній літературній арені, бути обмеженою якимись історико-літературними рамками не може. Саме в цьому випадку і яскраве трактування своєї приналежності до тієї чи іншої доби висловлене самою поеткою:

*Бо пам'ятайте, що на цій планеті,
Відколи сотворив її пан Бог,
Ще не було епохи для поетів,
Але були поети для епох.*

На жаль чи на щастя, поетичні перлини Ліни Костенко не обмежені якоюсь однією епохою. Якщо «...колись Ліну Костенко назвуть генієм» [6], то зараз вона – Справжній лицар нашого часу!

Анотація

В статтє висветлены некоторые функции интертекстуальности творчества Лины Костенко, а также представлены особенности репрезентации в процессе преподавания литературы, особенно темы «Творчество провансальских трубадуров».

Ключевые слова: рыцарь, поэт, интертекстуальность, «лжерыцарь», Средневековье, трубадур.

Summary

In this article some functions of intertextuality of Lina Costenco's writing creativity are shown and the specificity of their representation in literature teaching process is presented, particularly in the theme «The creativity of provencal troubadours».

Key words: a knight, a poet, intertextuality, «false knight», the Middle Ages, troubadour.

Література

1. Ковбасенко Ю. Література постмодернізму: По той бік різних боків / Юрій Ковбасенко // Зарубіжна література в навчальних закладах України. – №5. – 2002. – С.2-12.
2. Костенко Л. Сад нетанучих скульптур: Вірші, поема-балада, драматичні поеми / Ліна Костенко. – К.: Рад. письм. – 1987. – 207 с.
3. Моренець В. Культура какби // Поезія Ліни Костенко в часах перехідних і вічних: Матеріали круглого столу / Ред.-упоряд. Т.В. Шаповаленко/ В.Моренець. – Х.: Прапор, 2006. – 27
4. Нечволод Л.І. Сучасний словник іншомовних слів. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – С. 525.
5. Панченко В. Нетанучі скульптури Ліни Костенко / В.Панченко// Вітчизна. – 1998. – №8. – С. 179.
6. Яковець А. «Я вибрала ... Долю, а не вірші» // Поезія Ліни Костенко в часах перехідних і вічних: Матеріали круглого столу / Ред.-упоряд. Т.В. Шаповаленко. – Х.: Прапор, 2006. – С. 62.

УДК 373.5.016:[821.161.2]

Анастасія Жарик

(Вінниця)

МЕТОДИКА КОМПАРАТИВНОГО ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ СОНЕТНОГО ЖАНРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ І ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті представлено методику компаративного вивчення поезії сонетного жанру на уроках української та зарубіжної літератури на матеріалі творчості Лесі Українки та Анни Ахматової. Акцент зроблено на використанні методів та прийомів порівняльного аналізу сонетів представниць різних літератур.

Ключові слова: компаративне вивчення, сонет, побічні форми, мотив, образ, методи і прийоми вивчення літератури.

Компаративне вивчення мистецьких явищ передбачає виявлення й аналіз міжлітературних зв'язків на основі зіставлення творів двох чи кількох письменників одного чи різних історичних періодів. Реалізація такого виду аналізу в системі шкільної літературної освіти потребує від учнів достатніх літературознавчих знань та розвинених аналітичних умінь. Шкільна практика засвідчує, що особливі труднощі старшокласники відчують при компаративному аналізі лірики, що зумовлено специфікою цього літературного роду – відсутністю сюжету, метафоричністю мови, вираженням авторської позиції через почуття ліричного героя тощо. Учням нелегко здійснювати порівняльний аналіз сонетів майстрів слова різних літератур, оскільки це потребує ґрунтовних теоретичних знань про сонетний жанр та його численні різновиди, передбачає наявність широкого літературознавчого тезаурусу з української та зарубіжної літератур, а також достатнього рівня сформованості вмінь компаративного аналізу. Усе вищезазначене зумовлює актуальність нашої розвідки.

Її мета – розробити ефективні методи і прийоми компаративного аналізу такого специфічного жанру лірики як сонет шляхом зіставлення творів поетів різних літератур.

Матеріалом дослідження є сонети Лесі Українки та Анни Ахматової. Творчість цих мисткинь привертала увагу численних вітчизняних та зарубіжних літературознавців, зокрема М. Мороза, А. Дибби, В. Агєєвої, Т. Гундорової, В. Гуменюка, М. Жулинського, Р. Кухаря, П. Лоренцо, А. Криловця, Л. Мірошніченко, Я. Поліщука, Л. Скупейка, Н. Недоброва, А. Павловського, А. Наймана та ін. Маємо окремі праці, присвячені порівнянню творчого шляху української та російської поетес, компаративному вивченню їхньої лірики. Проте порівняння сонетарію Лесі Українки та А. Ахматової досі не було предметом спеціального дослідження, саме тому є актуальним компаративне вивчення особливостей творів сонетного жанру української та російської поетес.

На сьогодні в школах вивчаються сонети багатьох українських та зарубіжних письменників: І. Франка, М. Зерова, М. Рильського, В. Симоненка, Д. Павличка, Ф. Петрарки, В. Шекспіра, А. Міцкевича, Ш. Бодлера, Р. М. Рільке та ін. [10]. Серед персоналій майстерних сонетярів є також постаті Лесі Українки та А. Ахматової, які зробили помітний внесок у розвиток цього жанру. Їхні сонети можна аналізувати на інтегрованих уроках української та зарубіжної літератури в 10 або 11 класах.

Оскільки з жанром сонета учні знайомляться в 9 класі, коли вивчають літературу епохи Відродження, то тепер необхідно актуалізувати набуті знання. Вони згадують дефініцію сонета, отримують інформацію про його генезу у світовій літературі.

Використовуючи *теоретико-літературний коментар*, словесник підкреслює, що від часів гуманістично насаженого Ренесансу й до динамічного сьогодення сонет є чи не «найспокусливішим жанром лірики». «Сонет – це шляхетно... і, висловлюючись у стилі лицарських романів, – куртуазно» [11, 182]. Можливо, він спочатку був окремою строфою провансальської лірики і входив як складова в кансони трубадурів [5, 111]. За загально визнаною версією, батьківщиною сонета вважають Італію й навіть конкретніше – Сицилію. Хто був його творцем, невідомо, але можемо назвати ім'я поета, якому належать найдавніші друковані сонети, це – член свевського гуртка, нотар за фахом Джакомо да Лентіні (1241 р., Палермо). Дуже швидко сонет стає літературною модою, у цій формі пишуть любовні послання, висловлюються філософські та мистецькі погляди (трактати Леонардо да Вінчі), листуються друзі (Кавальканті й Данте).

Перша спроба теоретичного осмислення сонетного жанру, намагання виокремити його особливості зроблено в трактаті падуанського юриста й літератора Антоніо де Темпо «Про народну ритміку» (1332). У наш час маємо вже чимало літературознавчих праць, у яких можна простежити вужчі або ширші дефініції цього поняття. Вважаємо за доцільне використання в системі шкільної літературної освіти визначення терміну «сонет», що належить О. Галичу: «**Сонет** (італ. sonetto – звучати) – канонічний жанр ліричного вірша, який складається з двох катренів і двох терцетів (терцин), написаних переважно п'ятистопним ямбом з таким римуванням: *абба – абба – ввг – дгд* (хоча допустимі й інші конфігурації рим)» [4, 300].

Безпосереднє вивчення сонетарію Лесі Українки та А. Ахматової варто розпочати з *опрацювання біографій мисткинь*, з'ясування причин їхньої зацікавленості цим жанром. У ході виконання *пошуково-дослідницьких завдань* учні дізнаються, що інтерес Лесі Українки до сонета виявився вже в ранній період творчості: ще юнкою вона цікавилася складними європейськими жанрами й випробовувала свої сили в них. І хоча в поетичній спадщині поетеси нараховується лише 7 сонетів (без другої редакції поезії «Ға (сонет)»), проте літературознавці поцінують їх як суттєвий внесок у розвиток українського сонетарію, зважаючи на їхню змістову та поетикальну довершеність. У першій збірці «На крилах пісень» (1893), знаходимо сонети: «Ға (сонет)» (цикл «Сім струн»), «Сонет» («Натура гине – вся в оздобах, в злоті...»), «Остання пісня Марії Стюарт»; «9. Бахчисарай», «10. Бахчисарайський палац», «11. Бахчисарайська гробниця» (цикл «Кримські спогади»). Поза збірками був надрукований другий варіант поезії «Ға (сонет)», а також сонет «Дивлюся я на смерть натури...».

Прикметно, що А. Ахматова порівняно з іншими поетами «срібної доби» нечасто зверталась до однієї з улюблених на той час форм: у її

добробку знаходимо 16 сонетів: «Ответ», «Уединение», «Тебе покорной? Ты сошел сума!», «А, ты думал – я тоже такая...», «Художнику», «Семнадцать месяцев кричу...», «С Новым годом! С новым горем!..», «Ива», «Тень», «Надпись на книге «Подорожник»», «Постучись кулачком – я открою...», «Приморский сонет», «Отрывок», «Родная земля», «Не пугайся, – я еще похожей...», «Запад клеветал и сам не верил...». Крім того, мисткиня виявляла інтерес до української класичної поезії: переклала російською Франкову збірку «Зів'яле листя», а також кілька віршів П. Усенка. Українські майстри слова теж не залишили поза увагою ахматівську лірику: її перекладали В. Герасим'юк, Т. Крижанівська С. Жолоб, М. Москаленко, І. Римарук та ін.

Здійснивши перший крок компаративного аналізу – *порівняння історико-літературного матеріалу*, учні виокремлюють причини звернення обох мисткинь до сонетного жанру: глибокий інтерес до здобутків класиків світової літератури, що зумовив ґрунтовне вивчення їхньої творчості; вплив епохи модернізму, у якій сонет був домінантним жанром; бажання випробувати свої сили в канонічній формі.

Наступним кроком у вивченні сонетарію української та російської поетес стане *з'ясування подібностей у тематиці та поетиці*. Пропонуємо використати *групову роботу*: кожна динамічна група учнів досліджує твори певної тематики:

I – мотив смерті, фатуму, стоїцизму;

II – мотив творчості, натхнення;

III – мотив плину часу та вічності.

У першу чергу пропонуємо розглянути поезії «Остання пісня Марії Стюарт» Лесі Українки та «Приморский сонет» А. Ахматової, які за своєю тематикою належать до I блоку. Українська поетеса написала свій вірш, що став її першим сонетом, у 17 років, палко захопившись особистістю шотландської королеви. Можна висловити припущення, що романтично налаштовану юнку привабила ця легендарна постать та пов'язана з її образом тема страждання незвичайної особистості в її зіткненні з жорстоким світом. Поетеса усвідомлює непересічність Марії Стюарт, жінки з непростю долею, яка розривалась між особистими та громадськими інтересами. О. Борзенко зазначає, що «не останню роль для Лесі Українки відігравала й тема людини і фатуму, утілена в образі королеви, – найбільш яскраво це виявилось у мотиві смерті, передусім у тому, як саме людина сприймає й приймає свою смерть. В образі «славетної безталанниці» авторка виділила подиву гідну здатність зберігати своє «Я» навіть перед лицем смерті. Героїня цього сонета сповнена високого стоїцизму – в останні хвилини життя вона знаходить сили подолати страх, не дати йому паралізувати свою свідомість. Для Лесі Українки такий образ постає наочним утіленням її власних життєвих

ідеалів: не зраджувати себе, бути собою навіть у безнадійних ситуаціях, «без надії сподіватись» у змаганні з долею» [2, 8].

Загальноновизнано, що сонет – це поезія-роздум з потужним драматичним струменем, у якій авторська думка розвивається за визначеною схемою: теза, антитеза, синтез. Саме таку структуру має вірш А. Ахматової «Приморський сонет». Тут знаходимо спільний з «Останньою піснею Марії Стюарт» мотив смерті, заявлений уже в першому рядку: «Здесь все меня переживет...». Лірична героїня – особистість, яка прожила довге життя й на порозі вічності пізнала всю його сутність та глибину. У першій строфі, виписаній спокійним ритмом, формулюється теза: життя швидкоплинне, його кінець дуже близький:

*Здесь все меня переживет,
Все, даже ветхие скворешни
И этот воздух, воздух вешний,
Морской свершивший перелет* [1, 198].

Варто звернути увагу учнів, що вдаваний спокій порушується вже в другому рядку. Слово «все» ритмічно виділяється, супроводжується паузою, оскільки воно несе особливе смислове навантаження: «все» – це світ у широкому сенсі: від крихітних деталей, предметів, прикмет часу й навіть символів його швидкоплинності («ветхие скворешни») до невидимого, глобального («воздух»). Відтак читачі розуміють, що мова піде про одвічну життєву антиномію: миттєве й вічне, життя і смерть.

Друга строфа – це антитеза до першої, що увиразнюється словом «нездешней» (на противагу закінченню першої строфи – «здесь»). Читачі розуміють, що «здесь» уособлює життя, «нездешнее» – те, що знаходиться поза межами земного буття – там, де все не так, як тут. У Лесі Українки теж знаходимо протиставлення двох світів, земного й потойбічного, які вона називає «тут» і «там», причому останнє уточнюється словосполученням «у іншій краї»:

*Бо вже коли я тут недолі досить маю,
Хай буду я щаслива там, у іншій краї!* [7, 24]

Незважаючи на загальний похмурий настрій сонета, лірична героїня все ж таки непримиренно бореться за життя, палко вірить у щастя, якщо не в цьому, то в іншому світі. Учитель звертає увагу старшокласників на те, що сонет А. Ахматової, провідним мотивом якого є протиставлення життя і смерті, не містить власне самого слова «смерть», тобто спостерігаємо табу, якого немає в Лесі Українки: «Самої смерті прагну, більше вже нічого...».

У кінці розгляду першого тематичного блоку варто підвести підсумки у формі *бесіди чи слова вчителя*, де наголосити, що ахматівський сонет можна назвати *натурфілософським*, оскільки головними «дійовими особам» виступають явища природи: «воздух,

морской перелет, цветущая черешня, месяц, сиянье, стволы, аллея, пруд». У Лесі Українки ж переважають номінації, пов'язані з людською сутністю («тіло, серце, жаль-туга, мука, сила, лютість, щастя, безталання»), тому її сонет пропонуємо класифікувати як **психологічний**.

Слід зазначити, що Леся Українка повертається до мотиву смерті в поезіях «Сонет» і «Дивлюся я на смерть природи...», а її російська колега розкриває цю тему тільки в одному творі сонетного жанру. Вищезгадані вірші також натурфілософські, оскільки загибель людини й суспільства розглядається в них через призму загибелі природи:

«Сонет»

*Натура гине – вся в оздобах, в
злоті, –
Останній усміх ясний посила
І краскою непевною пала,
Немов конаюча вродливиця в
сухоті [7, 20].*

«Дивлюся я на смерть природи...»

*Дивлюся я на смерть природи, і
благання
Я посилаю доленьці своїй,
Щоб і мені дала кінець такий,
Щоб я була спокійна в час конання
[7, 80].*

Старшокласники з'ясовують, що в цих сонетах, як і в попередніх, немає табу на слово «смерть» – навпаки, воно ще настійливіше увиразнюється в синонімічних формах: «*гине, пала, умира, кінець, в смертним сні, труні, конання, темноти*».

Аналізуючи поезії II блоку, присвяченого темі творчості, натхнення, призначення митця, порівнюємо «Фа (сонет)» Лесі Українки та «Художнику» А. Ахматової. В **історико-літературному коментарі** вчитель повідомляє, що вірш української мисткині мав дві редакції: перша – у збірці «На крилах пісень», друга – поза окремими виданнями. Обидва варіанти дуже різняться між собою, спільною для них є лише перша строфа:

*Фантазіє! ти сило чарівна,
Що збудувала світ в порожньому просторі,
Вложила почуття в байдужий промінь зорі,
Що будиш мертвих з вічного їх сна... [7, 9]*

А далі бачимо абсолютно різний зміст і настроїв віршів, який доцільно прослідкувати з використанням **порівняльної таблиці**:

I редакція

*Життя даєш **холодній** хвилі в морі!
Де ти, фантазіє, там **радощі й**
весна.*

II редакція

*Мету вказала **буйній** хвилі в морі, –
До тебе обертаюсь я **сумна**:
Скажи мені, фантазіє **дивна**,*

*Тебе вітаючи, фантазіє ясна,
Підводимо чоло, похиленеє в горі.*

*Фантазіє, богине легкокрила,
Ти світ злотистих мрій для нас
одкрила
І землю з ним веселкою з'єднала.*

*Ти світове з'єднала з таємним,
Якби тебе людська душа не знала,
Було б життя, як темна ніч,
сумним [7, 9].*

*Як допомогти в безмірнім людським
горі?*

*Як світ новий з старого
збудувати?
Як навчить байдужих почувати?
Як розбудити розум, що заснув?*

*Як час вернуть, що марне
проминув?
Як певною мету вказати
розначливим?
Фантазіє! Порадь, як жити
нещасливим? [7, 136]*

Порівняння показує, що перший сонет має світлий, мажорний настрій, тут спостерігається «опозиція темряви / світла, яка надалі буде однією з домінантних у ліриці Лесі Українки» [8, 30]. Другий сонет – це «низка риторичних запитань у мінорному дусі, які поетеса ставить перед нами не з метою отримання відповіді, а для увиразнення поетичного мовлення, задля акцентації уваги читача» [8, 30].

Компаративний аналіз віршів доньки Прометея з ахматівською поезією «Художник» засвідчує, що вона ближча за ідейно-тематичним звучанням до першої редакції вірша «Фа (сонет)». Це звернення до богині-фантазії – «чарівної сили», здатної творити й надихати. «Вона відкриває людині шлях до таємничого світу краси, привносить у буденність відблиск ідеалу, розширює межі людини й самого життя. Усвідомлення виключної ролі творчого начала в людському житті постає тут глибоко особистісним переживанням, відкриттям-осіянням, що переповнює душу ліричної героїні» [2, 9]. Леся Українка підкреслює творчу сутність праці митця, яка неможлива без натхнення та фантазії, увиразнюючи це нанизуванням дієслів «збудувати, вложити, будити, давати, одкрити, з'єднати». А. Ахматова виражає творчий первень діяльності поета одним-єдиним словосполученням «*благословенные труды*». Хоча російський сонет пов'язаний з темою творчості, але авторка привносить у її трактування свою оригінальну ноту, оживляє її пафосне звучання за допомогою детального опису пейзажу й поетизації кохання.

Спостереження за віршами приводить до висновку, що в них простежуються суголосні підмотиви:

- підмотив води – «*Життя даєш холодній хвилі в морі!*» (Леся Українка), «*И синь сегодня созданной воды*» (А. Ахматова);
- підмотив відродження – «*Підводимо чоло, похиленеє в горі*»

(Леся Українка), *«Там снова обрету я слезный дар»* (А. Ахматова);

- підмотив сну, мрійливості – *«Ти світ злотистих мрій для нас відкрила»* (Леся Українка), *«Подумай, и тончайшая дремота / Уже ведет меня в твои сады»* (А. Ахматова).

Аналізуючи вірші III блоку, що містить вірші зі спільним для обох поетес мотивом вічності й безупинності часу, звертаємось до Лесиних сонетів з циклу «Кримські спогади» («9. Бахчисарай», «10. Бахчисарайський палац», «11. Бахчисарайська гробниця») та ахматівських «Семнадцять місяців кричу...», «Тень», «Не пугайся, – я еще похожей...». Учні зауважують, що і в української, і в російської письменниці тема вічності й часу поєднується з темою смерті. Зокрема, у сонетах «11. Бахчисарайська гробниця» та «Семнадцять місяців кричу...» читаємо «смертоносні» слова: *«гробниця, кладовище, могили, спочили, кривава»; «палачу, казни, гибелью»*. Прикметним є той факт, що в обох поезіях смерть персоніфікується в образах світил: у Лесі Українки це сонце (*«Палкого сонця промені ворожі / На кладовище сиплються, мов стріли...»*), а в А. Ахматової – величезна зірка, можливо, теж сонце (*«И скорой гибелью грозит / Огромная звезда»*). У кількох сонетах зустрічаємо ще один спільний образ – тіні: *«З чужого краю тут співці бували / І тіні бранки любої шукали, – / Витає ж тут інша тінь, кривава...»* (Леся Українки «11. Бахчисарайська гробниця»); *«Тень твою зачем-то берегу...»* («Не пугайся, – я еще похожей...»), а також наскрізний образ у вірші «Тень» А. Ахматової.

Компаративний аналіз сонетарію української та російської мисткинь засвідчує, що їхні інтерпретації цього класичного жанру, крім спільних, мають ще й відмінні риси, які доцільно унаочнити у формі **порівняльної таблиці**:

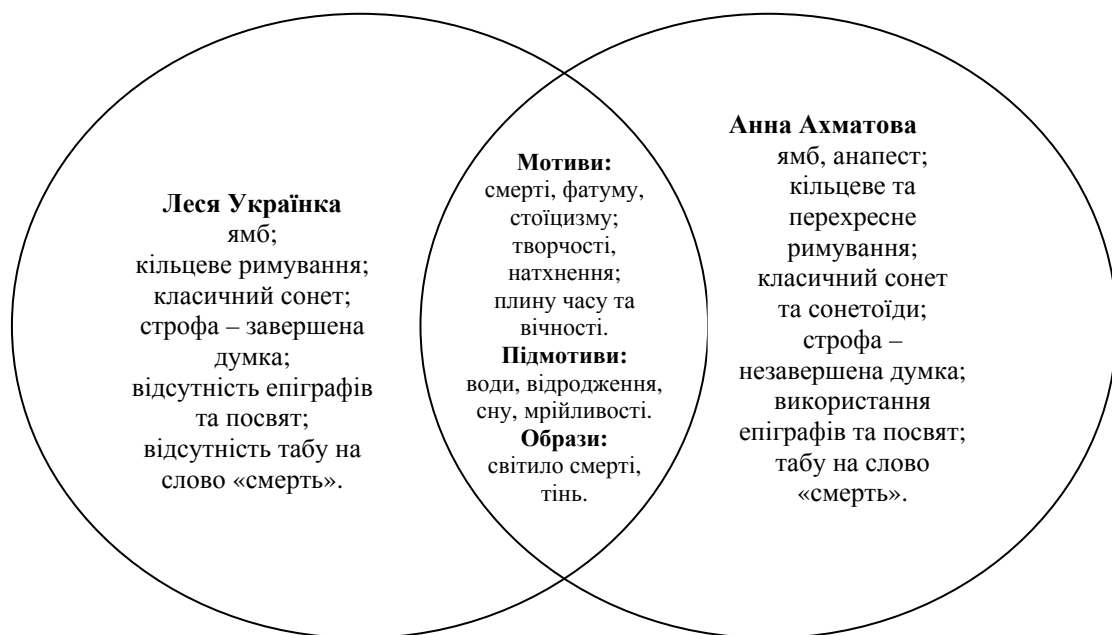
Леся Українка	Анна Ахматова
Використовує лише канонічну сонетну версифікацію (п'яти- або шестистопний ямб);	Поруч з канонічним сонетним віршуванням зустрічаються й неканонічні (трьох- або чотирьохстопний та вільний ямб, трьох- або чотирьохстопний анапест);
німецько-російський сонет;	італійсько-французький сонет;
немає побічних форм сонета;	Зустрічаються сонетоїди: «половинний» сонет («Отрывок»), «безголовий» сонет («С Новым годом! С новым горем!...»);
кожна строфа являє собою завершену думку й закінчується крапкою (окличним знаком);	строфи не завжди містять завершену думку, інколи закінчуються трикрапкою;

синтаксичний перенос частин фрази в інший рядок є лише в кількох сонетах;	синтаксичний перенос частин фрази в інший рядок простежується в багатьох сонетах;
сонети не мають епіграфів та посвят;	ці надтекстові компоненти використовуються в сонетах («Ответ», «Ива», «Тень», «Родная земля»).

Підсумком компаративного розгляду сонетарію Лесі Українки та А. Ахматової може стати *брейн-стормінг* з обговоренням таких запитань:

- Хто з мисткинь частіше відходить від суворих правил канонічного сонета? Як ви оцінюєте їхнє звернення до сонетоїдів, розширення способів римування та віршових розмірів?
- Що засвідчує наявність спільних тем та мотивів у сонетарії української та російської поетес?

Спільне й відмінне у творах сонетного жанру Лесі Українки та А. Ахматової доцільно увиразнити в *діаграмі Венна*:



Отже, компаративне вивчення сонетів Лесі Українки та А. Ахматової збагатить літературний тезаурус старшокласників, розширить їхні знання про цю класичну віршовану форму, дасть імпульс до самостійної пошуково-дослідницької та читацької, а можливо, і творчої діяльності, тобто сприятиме підвищенню рівня літературної освіти сучасної молоді.

Анотація

В статтє представлена методика компаративного изучения поезий сонетного жанра на уроках украинской и зарубежной литературы на материале творчества Леси Украинки и Анны Ахматовой. Акцент сделан

на використанні методів і прийомів порівняльного аналізу сонетів представниць різних літератур.

Ключевые слова: компаративне вивчення, сонет, побочні форми, мотив, образ, методи і прийоми вивчення літератури.

Summary

The methodology of comparative study of sonnet poetry on the lessons of Ukrainian and Foreign Literature on the material of work of Lesia Ukrainka and Anna Akhmatova is represented in the article. The main attention is paid to using the methods and ways of comparative analysis of sonnets of the representatives of different literatures.

Key words: comparative study, sonnet, side forms, motive, image, methods and ways of study of literature.

Література

1. Ахматова А. Я – голос ваш... : збірник / Анна Ахматова. – М. : Кн. палата, 1989. – 383 с.
2. Борзенко О. Неокласицизм і неокласика в українській і світовій літературі / Олександр Борзенко // Наукові праці: Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2009. – Вип. 19. – С. 7-10.
3. Братко В. Суворі традиції форми сонета у творчості поетів-акмеїстів / Валентина Братко // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2010. – № 7/8. – С. 39-43.
4. Галич О. Теорія літератури : підручник / за наук. ред. О. Галича. – 3-є вид., стереотип. – К. : Либідь, 2006. – 488 с.
5. Качуровський І. Строфіка : підручник для студ. філол. фак. вузів / Ігор Качуровський. – К. : Либідь, 1994. – 270 с.
6. Куцевол О. Світ Шекспіра : посібник для вчителя / Ольга Куцевол. – Харків : Веста: Вид-во «Ранок», 2003. – 288 с.
7. Леся Українка. Усі твори в одному томі / передм. Миколи Литвинця / Леся Українка. – К. ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2008. – 1376 с.
8. Лисенко О. Формально-змістове порівняння сонетів Лесі Українки та Адама Міцкевича / Олександра Лисенко // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2006. – № 6. – С. 30-32.
9. Літературні курси за вибором в умовах профільного навчання: 10 (11) класи: зб. програм [Текст] / Т.О. Яценко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 88 с.
10. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Гром'яка, Ю. Коваліва, В. Теремка. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 752 с.
11. Назаров Н. Іван Франко і сонетярство: До 150-річчя з дня народження Івана Франка / Назарій Назаров // Всесвіт. – 2006. – № 7/8. – С. 182-184.

ГНОСЕОЛОГО-ЕВРИСТИЧНІ ВЕКТОРИ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ Ю. І. СУЛТАНОВА

У статті подано класифікаційну та семіотичну характеристику науково-методичної спадщини Ю. І. Султанова.

Ключові слова: методика викладання літератури, СМД-методологія, методична концепція, інонаціональна література.

Вшанування пам'яті про непересічну особистість культурного діяча – а саме такою була і залишається постать Юрія Ібрагімовича Султанова – передбачає декілька можливих перспектив. Насамперед – це подальша фахова розробка тієї наукової проблематики, якою ця людина присвятила свою творчість. І тут у випадку з Юрієм Ібрагімовичем маємо найширше поле для роботи, яка охопить не тільки усі структурні складові методики викладання літератури у школі і вишах (від методології до повсякденної практики), а й загальне літературознавство, літературознавчу компаративістику, історію всесвітньої літератури, культурологію, наукознавство й ін. Ось чому важливо розгорнути системну роботу зі збереження й аналітики текстової спадщини Ю. І. Султанова, його конкретних концептуальних напрацювань, належним завершенням якої має стати видання вибраних праць ученого.

Перший крок у цій справі вже зроблено сім років тому, у першу річницю по смерті Ю. І. Султанова, зусиллями кафедри світової літератури та наукової бібліотеки Прикарпатського університету імені Василя Стефаника, із залученням колег із Києва, Івано-Франківська, Коломиї. Тоді 2004 року у Івано-Франківському видавництві «Гостинець» побачив світ п'ятий випуск з серії «Вчені Прикарпатського університету» під назвою «Юрій Ібрагімович Султанов (1948–2003): Показчик публікацій». У цьому виданні описані всі відомі публікації та доступний архів Ю. І. Султанова. Тому з суто зовнішнього — класифікаційного — боку описати творчу спадщину Ю. І. Султанова зовсім не складно, адже її жанрово-тематична структура відбита у композиційних складових вище названого показника. Інакше кажучи, творча спадщина Ю. І. Султанова складається з двох великих груп текстів: перша (найбільша за обсягом) — це надруковані твори, а друга — ненадруковані твори, їх кількісно найменше. Сюди належать російськомовні тексти: машинопис *п'єси* «В стране мёртвых масок или Бред сумасшедшего», написані за мотивами повісті класика японської літератури Акутагава Рюноске «В країні

водяників» (1927); рукописи трьох російськомовних *оповідань* («Жаркое лето», «Встреча с памятью» та «Сиреневое счастье») та шести *поезій* («Аввакум» («Шрам на ладони...»), «В час когда прорастает семя...» (з посвятою Любі Овсянніковій), «Густых снежинок парашюты...», «Прощанья переполнены печалью...», «Подниму пацанов на руки...», «Нет, я не смог стоять на берегу...»).

Серед надрукованих текстів вирізняються, з одного боку, наукові та науково-методичні праці (86 позицій), а з другого – власне художні тексти (9 позицій, серед яких – три поетичні збірки: російськомовні «Алхимия виртуальных игр» (2001), «Камера-обскура» (2002) та україномовна «Я умру не в Парижі...»)).

Провідне місце у творчій спадщині Ю. І. Султанова належить науковим студіям, які у своїй сукупності репрезентують методичну науку у можливій структурній та проблемно-актуальній повноті, у єдності методологічної (включаючи міжгалузеву взаємодію), теоретичної та власне практичної сфер (ця остання представлена 24-ма позиціями шкільних підручників і навчальних посібників, написаних Ю. І. Султановим одноосібно чи у співавторстві, а також публікаціями у жанрах методичних матеріалів та системи уроків). Звідси – майбутня аналітика творчого потенціалу наукової спадщини Ю. І. Султанова має передбачати аналіз як методологічних і теоретичних студій, так і аналітику дидактичних, навчально-методичних текстів, особливо підручників та посібників з орієнтацією на аналітичне оприявлення втіленого в них реального перспективного методологічного, теоретико-концептуального й аж до технологічного досвіду.

Та усе це справа майбутнього. А сьогодні я хочу запропонувати варіант семіотичної проєкції творчого доробку Ю. І. Султанова, що дозволяє виявити певну культурну традицію, на тлі якої вирізняються нові творчі перспективи. Це те, що для мене особисто є найважливішими «уроками Султанова». Якщо говорити більш спрощено, то далі йтиметься про ті векторні постулати чи ідеї, які Юрій Ібрагімович вважав підвалинами методики літератури як повноцінної гносеологічної й евристичної діяльності, активно пропагував, до останнього свого земного дня палко відстоював і які після його смерті 8 років назад не те що не втратили своєї значущості, а значно її посилили, ще гостріше актуалізувавши. Одні з них стосуються актуальних проблем сучасної методики літератури і оприявнюються у сфері, так би мовити, традиційного, а інші — пошуку простору для їх вирішення і пов'язані з виходом на новий горизонт діяльності у новітніх цивілізаційних умовах.

До концептуальних речей щодо методичної концепції викладання зарубіжної /світової літератури належать:

1) свідома державницька позиція, втілена у тезі про те, що курс інонаціональної літератури «не має бути засобом практичної реалізації

горезвісного «принципу партійності», причому «будь-якої» партійності. Це відповідає, — писав Ю. І. Султанов, — ст. 15 Основного Закону України, де сказано: „Жодна ідеологія не може визнаватися державою як обов’язкова”» [1, с. 2; див. також: 3, с. 2]. Така настанова дозволяє захистити фундаментальну і доленосну за своїм значенням справу шкільництва й загалом освіти від зазіхань будь-якого владного (адміністративного) волюнтаризму, небезпека якого активно присутня в сучасній Україні як у постколоніальній державі пострадянського штибу. Тут дуже важливо пам’ятати: можновладці приходять і відходять, а вільна людська особистість, самостійна нація, вільна країна і незалежна держава як першорядні і непроминальні цінності залишаються;

2) ідея про підпорядкованість вивчення творів зарубіжного письменства інтегральній меті літературної освіти у школі, яка полягає, на думку Ю. І. Султанова, «в тому, щоб осягнути суть предмета» [1, с. 2; див. також: 3, с. 2], якою є «вивчення художнього твору як явища мистецтва» [1, с. 2; див. також: 3, с. 3]. Специфіка такого підходу полягає у розумінні того, що історично обумовлена і водночас історично змінна ієрархічність у стосунках між різними функціями красного письменства не заперечує чинності вимоги «про неприпустимість змішування, а тим паче підміни ідеалу естетичного — етичним у процесі вивчення літератури як мистецтва слова» [1, с. 2]. Адже найістотнішим, тобто тим, що покликане нести у собі мистецтво і завдяки чому воно комунікативно спрямоване у майбутнє, є, з погляду культурної традиції, на яку спирається Ю. І. Султанов, саме естетичний ідеал [див.: 3, с. 2–3, 6]. «Звідси, — читаємо у Ю. І. Султанова, — і адекватне авторському задуму сприйняття художнього твору полягає не в порівнянні його із правдою реального життя, а в осягненні художньої правди інобуття, створеного митцем за законами естетичними, які не мають нічого спільного із законами реального життя — об’єктивної дійсності» [3, с. 2]. Тільки за такого підходу, на думку Ю. І. Султанова, викладання літератури у школі не буде суперечити походженню красного письменства та читацькій діяльності, а перебуватиме у площині розуміння сутності і завдань предмета, пов’язаних, попри все інше, з вимогою до вчителя «чітко усвідомлювати, що на уроках української та зарубіжної літератури ми готуємо не письменників і літературознавців, а читачів, які повинні навчитися розмірковувати відносно прочитаного художнього твору і висловлювати свої почуття та думки, спираючись на певний читацький досвід і певну шкільну систему знань із літературознавства» [3, с. 4]. А це узгоджується з «головною метою шкільної літературної освіти», якою є «підготовка кваліфікованого читача», здатного «до повноцінного, критичного сприйняття художнього твору як мистецтва слова» [3, с. 4], тобто — додає від себе — до вільного діалогу з мистецтвом, що не має нічого

спільного з агітаційно-пропагандистським зомбуванням людини, неприпустимим у вільному цивілізованому суспільстві;

3) розуміння шкідливості спрощеного розуміння ролі вчителя-словесника і його власних поглядів на ті чи інші факти мистецтва. «Світосприйняття вчителя, його світоглядна позиція відіграють важливу роль у процесі викладання художньої літератури, але, — підкреслює Ю. І. Султанов, — не можуть бути об'єктивним критерієм аналізу та оцінки художнього твору. Підміна авторського світосприйняття, його світоглядних позицій своєю, власною, навіть заради «морального виховання»... неприпустима» [3, с. 3].

4) ясне розуміння того, що *контекстне* (у зв'язку з закономірностями всесвітнього літературного процесу) вивчення канонічних творів зарубіжного письменства в системі шкільної літературної освіти в Україні необхідне «тому, щоб глибше зрозуміти роль, місце і значення рідної української літератури, шляхи її подальшого розвитку в системі „національна література і світовий літературний процес”. З одного боку, — розмірковує далі Ю. І. Султанов, — це дасть змогу учням побачити, що, як колись вказував <відомий французький етнограф і соціолог II-ї пол. XIX ст.> Шарль Летурно, «слов'янський реалізм схожий на французький лише назвою: він високого лету, тоді як французький стелиться по землі», що український і російський класицизм настільки трансформувалися порівняно з французьким, що потрібно їх розглядати з урахуванням національної специфіки художньої творчості. З другого боку, на конкретних прикладах учні побачать плідність для розвитку національної і світової літератури взаємозв'язків і взаємовпливів між культурами і літературами народів світу» [1, с. 3; див. також: 3, с. 3]. І коли Ю. І. Султанов пізніше зазначає, що «шкільний курс світової літератури не може і не повинен дублювати сутність мети вивчення рідної, інакше не зрозуміло, навіщо тоді взагалі було його запроваджувати» [2, с. 19], то це, як на мене, абсолютно не означає, що вивчення творів іонаціональних літератур має суперечити цільовій спрямованості вивчення власної національної — української — літератури, покликаною «формувати й розвивати національно-культурну, духовну ідентичність школярів як громадян України» [2, с. 19].

Оминаючи більш локальні питання вивчення іонаціональної літератури в школі (такі, скажімо, як роль фонових знань, вікових і психологічних особливостей учнів, специфіки тематично-естетичного аналізу перекладних творів у порівнянні з суто естетичним аналізом оригінальних художніх текстів, країнознавчо-етнокультурний принцип вивчення творів зарубіжних письменників, жанрова диференціація навчально-методичної літератури тощо), зверну увагу на чітке розуміння Ю. І. Султановим того, що:

– запропонована ним проблематизація методичної концепції викладання зарубіжної / світової літератури, яку утворюють питання: *у чому полягає головна мета вивчення шкільного курсу зарубіжної літератури; яким повинен бути зміст цього шкільного предмета; якою повинна бути його структура; яких конкретних методичних принципів потрібно дотримуватися вчителю для ефективного вивчення цього шкільного курсу,* — «у певному розумінні є традиційною» [3, с. 6, 4], причому неминуче традиційною, щоб гарантовано забезпечити неперервність культурної традиції;

– вирішення сукупності проблем, які актуалізовані цієї концепцією вимагає виходу науково-методичної діяльності на якісно новий пізнавальний рівень, на абсолютно нові змістові горизонти, яких методична наука не знала у минулому.

І про це друге варто сказати окремо, бо це той рубіж, на якому смерть перервала творчу діяльність Ю. І. Султанова. Вихід методики літератури на якісно новий щабель – це розгляд її у параметрах соціокультурної дії, це уведення методичної наукової діяльності у площину інтенсивної міжгалузевої взаємодії, актуальної гуманітарної роботи по вирішенню нагальних суспільно-гуманітарних проблем сучасного існування людської цивілізації. Інакше кажучи, Ю. І. Султанов першим і, здається, єдиним на сьогоднішній день застосував до аналізу стану справ у методичній науці системомислєдїяльнїсну (СМД) методологію Г. П. Щедровицького, яка суттєво відрізняється від усіх попередніх підходів активною практичною спрямованістю і своєю налаштованістю не на прогнозування майбутнього у тій чи іншій сфері діяльності, а на його свідоме проектування і практичну реалізацію. Саме від Г. П. Щедровицького й учасників Московського Методологічного Гуртка Ю. І. Султанов узяв такі ключові категорії, як *онтологічна картина, стратегія соціокультурної дії, цілепокладання* та ін.

Переміщення методики літератури на тло СМД-методології має до принципово переформатувати цю традиційно комплексну наукову галузь. Обрана Ю. І. Султановим стратегія соціокультурної дії виводить на перший план у сфері методики літератури методологічну рефлексію і теоретичний аналіз методологічного спадку. Це, зокрема означає:

а) усвідомлення того, що «однією з найактуальніших проблем методології, теорії і практики сучасної методики шкільного курсу світової літератури» є «з'ясування сутності кардинальних еволюційних змін суспільного та індивідуального буття людини, духовно-ціннісних наративів і гранднاراتивів <метаоповідей>» у зв'язку з історико-генетичною й історико-функціональною динамікою європейської культурної свідомості [2, с. 18];

б) поєднання детального аналізу існуючих результатів методологічної роботи в галузі методики світової літератури (цим займається традиційна історія методики літератури як науки) зі знанням історії зразкових (соціетальних) систем, фаховим аналізом новітніх соціокультурних ситуацій, «що склалися як результат конфронтації або інтеграції різних груп науковців, які сповідують різні, іноді діаметрально протилежні, наукові, філософські та культурологічні теорії» [4, с. 57];

в) «свідоме і логічне впровадження певної **норми** і здійснення **цілепокладань**, які обумовлюють характер... діяльності, аналізу і оцінки їхнього відношення до інших норм і цілепокладань..., аналізу і оцінки можливих наслідків такої соціокультурної дії, врахування тих змін і наслідків цих змін, до яких приведе їх впровадження» [4, с. 57²];

г) репрезентацію конкретної методичної роботи (скажімо, створення шкільної програми світової літератури), що, задаючи певні цінності, формує норму і формулює відповідні їй цілепокладання, як варіанта гуманітарного проектування, що одночасно розгортається в онтологічній (бачення і розуміння) та організаційно діяльній площинах. З огляду на це методологічна робота в методиці літератури — це створення онтологічної картини даної діяльності, тобто побудова у мисленнєвій імітації певної ідеальної конструкції, в якій узгоджуються поняття та побудови особистих уявлень про світову літературу як мистецтво слова і як навчальний предмет. Вказана конструкція — це фактично місце, скажімо, структурований простір, який має бути заповнений у майбутньому. «У цьому випадку, — читаємо у Ю. І. Султанова, — я не прогноую майбутнє, а намагаюся його побудувати», а це «передбачає включення і розробку задумів перетворення існуючих ситуацій, діяльності... та їхню реалізацію, створює не просто **інше...**, а **саме таке, яким воно було мною задумане**» [4, с. 57]. У такій ситуації, коли за кожним варіантом проектування визнається своя рація і враховується той факт, що «**проект перевіряється не на істинність, а на здатність до реалізації**», «говорити можна лише про різні уявлення проєктантів стосовно розвитку історичного процесу і про їх особисту відповідальність за реалізацію своїх ідей... Однак, і це необхідно підкреслити особливо, **проєктанти мають рацію тоді, коли всі поняття узгоджені, а уявлення усвідомлені і теоретично чітко сформульовані та відповідають загально визнаній соціокультурній нормі**» [4, с. 57].

Таким чином, парадигма СМД-методології відкриває можливість (даючи критерії, орієнтири, засоби, змістові вектори, цільові спрямування тощо) послідовно усвідомленої системної методологічної роботи в галузі

² Усі виділення належать авторам цитованих робіт (І. К.).

методики літератури у форматі стратегії соціокультурної дії. Приклад конкретного застосування параметрального потенціалу СМД-методології у сфері методики викладання світової літератури в Україні Ю. І. Султанов дав у чотирьох фундаментальних статтях під загальною назвою «У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури. Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку», надрукованих 2001 року в №№2–5 київського фахового журналу «Всесвітня література в середніх навчальних закладах України». Проте гносеолого-евристичний досвід цих чотирьох статей вимагає самостійної розмови.

Загалом звернення до СМД-методології дозволило Ю. І. Султанову подивитися на стан справ у методиці викладання інонаціональної літератури з нової – загально-методологічної – точки зору, відкрило нову перспективу для вирішення накопичених у методиці проблем. І він наполегливо у своїх останніх фундаментальних статтях 2002–2003 років прагнув закарбувати у свідомості методистів (дослідників і практичних учителів-словесників) основні принципи і категорії СМД-методології, намагався адаптувати їх щодо специфіки освітянської сфери. Такий поворот у наукових пошуках Ю. І. Султанова далеко не всім подобався, викликав супротив, і це не випадково, адже він був спрямований проти чи не головної вади людського життя — звички існувати і діяти за інерцією, механічно, не замислюючись над наслідками такого існування і не беручи на себе відповідальність за свої дії. Та справа в тому, що розвиватися означає подолання інертного існування, розвиток і інерція несумісні. Інша справа, що інерція комфортніша, але такий «комфорт» має для суспільства небезпечні соціокультурні наслідки.

Усе, що пов'язане з впровадженням СМД-методології в галузь методики літератури, – це дуже складна і тривала робота, яка під силу не одній людині. А Юрій Ібрагімович першим тільки її розпочав, і якщо йому, можливо, далеко не все вдалося, то від цього важливість самого починання жодним чином не зменшується.

І насамкінець. Я далекий від ідеалізації творчого досвіду Ю. І. Султанова, де присутні і певні непослідовності, і суперечності тощо. Я жодним чином не закликаю з усім погоджуватися у султанівських теоретико-методологічних розмислах і практичних оцінках. Я переконаний у іншому: потрібно цей досвід системно продумати, проаналізувати задля вирішення ключових проблем і знакових ситуацій актуальної української освітянської дійсності. І це буде найкращим і гідним реальному масштабу особистості ученого вшануванням пам'яті Юрія Ібрагімовича Султанова.

Анотація

В статтє подано класифікацію и семиотическую характ еристику научно-методического наследия Ю. И. Султанова

Ключеві слова: методика преподавания литературы, СМД-методология, методическая концепция, иновациональная литература.

Summary

The article presents classificatory and semiotic characteristics of the methodological heritage of Y.I.Sultanov.

Key words: *methods of teaching literature, СМД-methodology, methodological concept, other nations' literature.*

Література

1. Про деякі концептуальні питання методики викладання зарубіжної літератури: бесіда нашого кореспондента з літературознавцем, методистом, автором посібників, хрестоматій Ю. І. Султановим // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. – 1999. – № 12. – С.2-3.
2. Султанов Ю. І. Духовні цінності античності, премодерну, модерну і постмодерну у контексті методологічних та теоретичних проблем методики шкільного курсу світової літератури / Ю. І. Султанов // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. – 2003. – № 3. – С. 18-22.
3. Султанов Ю. І. Методична концепція викладання зарубіжної літератури / Ю. І. Султанов // Зарубіж. літ. в навч. закладах. – 2000. – № 2. – С. 2-6.
4. Султанов Ю. І. Теоретичне обґрунтування основних положень стратегії соціокультурної дії : цінності, норми, цілепокладання / Ю. І. Султанов // Зарубіж. літ. в навч. закл. – 2002. – № 12. – С. 57-61.

УДК 821.111(73): 82.091

Тетяна Клюка
(Івано-Франківськ)

АНТИЧНІ МОТИВИ У ХУДОЖНІЙ СТРУКТУРІ П'ЕСИ ДЖИНА О'НІЛА «ПРИСТРАСТІ ПІД В'ЯЗАМИ»

У статті проаналізовано античні мотиви драми Юджина О'Ніла «Пристрасті під в'язами». Досліджено міфологічне підґрунтя твору. Визначено місце давньогрецької міфології у художній структурі п'єси.

Ключові слова: *міф, антична трагедія, фатум, художня структура, компаративний аналіз.*

Американський театр початку ХХ ст. характеризується розмаїттям творчих пошуків драматургів, що знайшло вираження у композиційній та образній багатогранності п'єс, наявності високого рівня узагальнень, порушенні гострих соціальних проблем тогочасної дійсності. Фундатором нового американського театру вважається Юджина О'Ніл – лауреат

Нобелівської премії 1936р., автор більше десятка п'єс, теоретик драматичного мистецтва. У 20-их роках він формує нову концепцію трагедії, синтезувавши в ній елементи класичної драми та європейські модерністські віяння. Автор створює гостро психологічні п'єси, наділяє їх глибоким міфологічним підтекстом, спроектованим на тогочасні американські реалії.

Дослідженням спадщини митця на тлі розвитку американського театру I пол. ХХ ст. займалися українські та зарубіжні вчених, зокрема С. М. Пінаєв, Г. П. Злобін, Н. Висоцька, К. Н. Карачієва, В. В. Назарець, Ю. І. Сохряков, Я. Я. Чорненький та В. Б. Шаміна. Проте досі античні мотиви у художній структурі п'єси, як окрема проблема, в українському літературознавстві не розглядалася. Тож **метою** статті є дослідити твір «Пристрасті під в'язами» з позиції античного фатуму як ключового структурного компоненту п'єси.

Поставлена мета зумовила виконання наступних **завдань**:

- виокремити домінуючі структурні компоненти п'єси;
- проаналізувати міфологічне підґрунтя твору;
- визначити місце давньогрецької міфології у художній структурі п'єси.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.

П'єса «Пристрасті під в'язами», написана у 1924 році, належить до періоду творчого злету письменника. У ній відображені творчі пошуки драматурга, втілено різноманітні тогочасні теорії, в той же час п'єса позначена цілісністю та гармонією. Трактатування твору з боку критиків і на сьогодні залишається неоднозначним. Так, В. Назарець вважає, що п'єса присвячена вивченню «свідомих і несвідомих прагнень особистості, спостереженню за руйнівними впливом норм суспільної моралі на людину» [5, 299]. Г. Злобін наголошує на мотиві кохання як провідному [3]. Можна також трактувати п'єсу як продовження традиції психоаналітичного роздумування і пояснення людських вчинків через призму бажань. Розглядаючи різні погляди на концепцію трагедії, важливо взяти до уваги уподобання самого автора, висловлені ним у листах та інтерв'ю: «Я думаю, значення трагедії – це те, що в неї вкладали греки. Трагедія підносила їх і пробуджувала їх відчуття повноту життя. Вона давала їм глибоке сприйняття речей, звільняла від дріб'язковості існування... Грецька мрія про трагедію – найвища мета на світі» [9, 456]. Возвеличуючи грецьку трагедію, Юджин О'Ніл бачить перспективність розвитку американської культури саме через появу драматичного мистецтва: «Зараз Америка переживає момент духовного пробудження, народжується душа, а коли народжується душа з'являється трагедія» [9, 455].

Відомо, що основи грецької трагедії були описані Аристотелем у праці «Поетика». На думку вченого, автори трагедій часто дотримуються імен, взятих з минулого, проте «поету не слід ставити собі за мету просто передавати міф»[1, 635], оскільки він повинен творити власну фабулу. І навіть, якщо поету доводиться передавати реальні події, йому слід пам'ятати, що «він передовсім творець, і тому ніщо не заважає йому передати події як ймовірні чи гіпотетичні»[1, 636].

У п'єсі «Пристрасті під в'язами» можна простежити мотиви одразу трьох давньогрецьких міфів. По-перше, це міф про давньогрецького героя Едіпа, який вбив свого батька та одружився на власній матері. Історія Едіпа це класичний приклад боротьби батька та сина за материнську любов. У п'єсі Юджин О'Ніл, асоціюючи головного героя Ебіна з Едіпом, ускладнює комплекси Ебіна: у героя є не одна, а декілька жінок, які, так чи інакше, керують ним - це рідна мати та мачуха. Ебін обожнює матір та звинувачує батька у її смерті, ненависть до батька зростає з появою мачухи. Син починає розглядати батька як суперника та прагне перемоги над ним будь-якою ціною.

По-друге, можна провести паралель між п'єсою «Пристрасті під в'язами» та міфом про Ферду, Іполита та Тесея. Згідно з драматичною версією Сенеки, Федра, друга дружина Тесея, закохується у його сина Іполита, який відмовляє жінці у взаємності. Прагнучи помсти, вона звинувачує Іполита у згвалтуванні, дізнавшись про це, батько Іполита, Тесей проклинає сина, який згодом помирає у вигнанні. Згідно з версією Еврипіда, Іполит став невинною жертвою помсти богині Афродіти, яка змусила його мачуху Ферду закохати у себе Іполита, що стало згодом причиною його смерті.

Зіставляючи сюжет міфу та п'єси можна ствердити, що ролі Іполита, Федри та Тесея перенесені на Ебіна, Аббі та старого Кебота. Аббі закохується в Ебіна, який спочатку її відкидає, сам не усвідомлюючи наскільки це змінить його долю. Схожість знаходимо також у характерах жінок Федри та Аббі: вони обидві приховують свої справжні почуття та переслідують власні інтереси, керуючись почуттям ненависті, образи та наживи. Кінцівка драми та міфу також схожі: старий Єфрам залишається сам та проклинає сина, проте фабула драми ускладнюється тим, що прокляття нависло не лише над Ебіном, а й над новонародженим немовлям.

Третій міф, з яким можна порівняти сюжет п'єси, це міф про Медею, яка вбила своїх дітей, коли дізналася, що чоловік вирішив покинути її. Так само як і Медея, Аббі принесла в невинну жертву новонародженого сина, який мав закріпити за нею права на ферму.

На основі проведених зіставлень можна зробити висновок, що п'єса «Пристрасті під в'язами» є вдалою спробою автора надати нового звучання грецькій трагедії та використати її мотиви у сучасних драматургові реаліях.

Наголошуючи на мотиві року як провідному у грецьких трагедіях, Аристотель зауважує: «[...] ми не віримо в можливість того, що ще не трапалося, а те, що все сталося, видається нам можливим, оскільки воно б не трапалося, якби не було можливим» [1, 636]. Даний мотив є також провідним і у п'єсі О'Ніла, він виступає у формі «невблаганних, незбагнених сил, що вирують під поверхнею життя» [7, 140]. Драматург особливо підкреслює їх вплив на життя героїв та акцентує увагу на неможливості боротьби з ними, оскільки ця боротьба приречена на поразку. У п'єсі представлена ситуація, коли бажання володіти землею, грошима, коханою істотою веде до страшної сімейної трагедії.

А. Анікст з цього приводу підкреслює, що «практичні життєві інтереси і навіть корисливі розрахунки так тісно сплелися з душевними поривами високого польоту, що іноді важко вирішити, чим зумовлено той чи інший вчинок – справжнім почуттям чи бажанням дошкулити іншому» [6, 120]. І дійсно, старий Єфрам Кебот, власник ферми жорстко ставиться до власних дітей, пригнічуючи їх як морально, так і фізично. Він позбавляє їх не лише винагороди за сумлінну працю на фермі, а й права вибору. Сцена життєвої катастрофи старого Кебота, яка зробила з нього владного тирана, переходить, за Аристотелем, у процес пізнання, розуміння власної долі і призначення, яку, крім нього, ніхто не розуміє. Єфрам визнає, що він самотній: «...Холодно в цьому домі. Холодно і самотньо. Піду до корів. Я з ними розмовляю, і вони мене розуміють. Вони знають ферму, знають мене. Після бесіди з ними я заспокоюсь» [9, 200].

Єфрам Кебот зіставляє свій життєвий досвід з релігійними поняттями, вищу силу він уявляє теж кам'яною: «Бог – він суворий, він не м'який, він у камінні» [9, 203]. Головний герой пафосно звертається до Бога і не чує відповіді – це означає, що він знову залишився самотнім. Образом каміння Юджин О'Ніл майстерно формує навколо героїв кам'яну драматичну декорацію, підсилюючи у взаємовідносинах між людьми холодність, змертвіння, стиглість.

Сюжет трагедії загострюється, коли у Кебота з'являється нова дружина, яка посягає на життєвий і психологічний простір сім'ї фермерів, заявивши: «Це моя ферма... це мій дім... це моя кухня... а на верху моя спальня і моє ліжко!» [9, 208]. Молода дружина бажає володіти не лише фермою, а й чоловіками кам'яного дому. Перша зустріч молодих людей, Ебіна та Аббі, провокує ненависть, адже щойно позбавившись братів, Ебін радіє. Тут маємо яскравий приклад Аристотелівського прийому перепиті (різка зміна сюжету): на зміну братам повертається батько-тиран та його нова молода дружина, ще одна претендентка на «кам'яну ферму», що викликає почуття парадоксальності та мінливості боротьби за родинне гніздо. Молодший син знову опиняється зі своїми загостреними почуттями справедливого розподілу сімейної ферми. Ебін різко звертається до нової мачухи, він

називає її продажною повією і проклинає її. Сюжетно-фабульна схема твору ускладнюється суперечливими еротично-синівськими почуттями Ебіна до своєї мачухи. Він не може розпізнати, хто для нього Аббі: суперниця за право власності на ферму чи кохана та бажана жінка: *«У сусідній кімнаті Ебін встає розсіяно по кімнаті. Аббі одразу ж прислухається. Ебін зупиняється і дивиться на перегородку. Можна подумати, що Аббі і Ебін бачать один одного крізь неї»* [9, 220]. Ебін не хоче морального інцесту, він відштовхує жінку, але та, достатньо настраждавшись у житті, знаходить нову стежку до своєї мети. У даному випадку маємо приклад перепитії, яка проходить інший виток свого ускладнення.

Ще одне звернення до античної моделі знаходимо у фіналі п'єси. Кульмінаційною сценою пізнання у творі стали події навколо питання власності на ферму. Аббі планує подарувати старому Кеботу нащадка, взамін просячи вигнати з родинного помістя молодшого сина Ебіна. Єфрам пророкує собі довголіття, і навіть після смерті він не бачить власником ферми свого молодшого сина. Як і давньогрецькі герої трагедії, він не має жалю до Ебіна і всі надії покладає на новонароджене немовля, не зважаючи на те, що і над дитиною уже навис неминучий рок.

У свою чергу, Ебін звинувачує кохану йому жінку у зраді, він почуває себе морально і матеріально використаним, вважаючи винуватцем трагедії дитину Аббі. За прикладом аристотелівської трагедії герої твору О'Ніла приносять жертву за власне щастя. Важкий емоційний вибір робиться для того, щоб показати мовчазність майбутньої жертви та її невинуватість і безглуздість.

Апофеозом трагедії стали пафосні сцени після вбивства немовляти: каяття Ебіна, розуміння скоєного матір'ю дитини, черствість старого Кебота. Арешт двох молодих людей та їхня майбутня смерть стимулює процес переродження та формування нової людини, яка спрямована не на помсту, її не мучать психоневрологічні комплекси, вона готова дарувати свою любов і більше не думати про *«кам'яну ферму»*. «Нова людина» пройшла катарсисне очищення боротьбою за каміння, вона здійснила моральний злочин, але, переступивши межу, переродилась. Єфрам Кебот, як пережиток старого укладу, не зміг покінчити з причиною страждань, не довівши підпал ферми до кінця – каміння не горить.

Таким чином, злий рок тяжіє над героями протягом усього твору. Проте, на відміну від античності, де функцію долі виконували боги, у наш час, як зауважує Н. Висоцька, *«її виконує сама людина, її руйнівні і суперечливі пристрасті, її незабутнє минуле та біологічна й соціальна природа»* [2, 143]. Старий Єфрам, з одного боку, звертається до Бога, а з іншого гіперболізує свої сили та уміння. Для його синів Симеона і Пітера Богом стають гроші, а саме примарне золото Каліфорнії. Молодший син Ебін скептично ставиться до *«батькового Бога»*, його божеством є

«кам'яна ферма». Подібне переконання сповідує і Аббі, вона теж будь-що прагне заволодіти омріяною власністю. Отже, герої перебувають у боротьбі зі своєю долею, тобто прагнуть за будь-яку ціну досягнути омріяної мети. У цій боротьбі вони втрачають душу.

Трагічний сюжет, здається, не спонукає до формування волі до життя, навпаки викликає почуття безвиході. У своїх листах Ю. О'Ніл так відповідав на подібні зауваження: «Мене звинувачують у безпросвітному песимізмі... Для мене тільки трагічне має незбагненну красу, яка і є правдою» [9, 453]. Автор бачить процедуру удосконалення людини, її переродження передусім у «недосяжних речах, де людина знаходить мрію і саму себе...» [9, 453]. Драматург переконаний, що можливість добратись до «підніжжя веселки дана лише тим, хто здатний надіятись в безнадії» [9, 453]. Героїв твору, як бачимо, підтримує потаємна надія в складних умовах «кам'яної безнадії». Старші сини Кебота ідуть у нікуди за омріяним золотом Каліфорнії, вони там мають народитися знову для нового життя. Молодший син мріє про ферму, розуміючи безперспективність заволодіння нею. Після переродження Ебін усвідомлює, що все життя мріяв не про ферму, а про справжнє кохання, він прагнув думати і піклуватися про інших, а не бути у вічному конфлікті за кам'яні брили.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. У статті доведено, що О'Нілівські герої, як і давньогрецькі, будують своє життя на пошуках щастя, яким себе дезорієнтують і готують собі трагічну життєву участь. Протягом твору складається враження, що щастя приречене і наперед визначене. Проте духовне пробудження та переродження все ж відбувається: молодший син Кебота відмовляється від матеріальних благ на користь вічних цінностей. Разом з тим драматург песимістично налаштований щодо закінчення страждань, оскільки об'єкт бажань та роздорів – ферма – залишається.

У подальших дослідженнях вважаємо доцільним здійснення типологічного аналізу п'єс Ю. О'Ніла та М. Куліша.

Аннотація

В статье проанализированы античные мотивы драмы Юджина О'Нила «Страсти под вязами». Исследована мифологическая подпочва произведения. Определено место древнегреческой мифологии в художественной структуре пьесы.

Ключевые слова: миф, античная трагедия, фатум, художественная структура, компаративный анализ.

Summary

In the article the ancient motives of Eugene O'Neill's drama «Desire under the elms» are analysed. The mythological ground of work is studied. The place of the ancient mythology in the artistic structure of the play is determined.

Key words: myth, ancient tragedy, fate, artistic structure, comparative analysis.

Література

1. Аристотель Сочинения / Аристотель. – М.: Мысль, – 1863. – 725с.
2. Висоцька Н. Доторк до фатуму (До 100-річчя з дня народження американського драматурга Ю. О'Ніла) / Н. Висоцька // Всесвіт. – 1988. – № 11. – С. 139-142.
3. Злобин Г. П. Американские трагедии // Злобин Г. П. Современная драматургия США / Г. П. Злобин. – Изд. 2-е доп. М.: Высшая школа, – 1968. – С. 90-243.
4. Злобин Г. П. Косноязычное красноречие Ю. О'Ніла // Злобин Г. П. О'Нил Юджин, Уильямс Теннеси. Пьесы: Сборник / Г. П. Злобин. – М.: Радуга, – 1985. – С. 3-25.
5. Назарець В. Юджин Гладстон О'Ніл / Зарубіжні письменники. Енциклопедичний довідник. // Тернопіль: Навчальна книга Богдан. – С. 298-300.
6. Пинаев С. М. Трагическая символика Ю. О'Ніла / С. М. Пинаев // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. – 1989. – № 6. – С. 30-38.
7. Пинаев С. М. Юджин Гладстон О'Нил: к 100-летию со дня рождения / С. М. Пинаев // М.: Знание, – 1988. – 64 с.
8. Шамина В. Б. Традиции американского романтизма в драматургии Ю. О'Ніла / В. Б. Шамина // Романтизм и реализм в литературных взаимодействиях. – Казань, 1982. – С. 114 - 126.
9. О'Нил Юджин, Уильямс Теннеси. Пьесы: Сборник. Пер. с англ./ Составл. и вступит. статьи Г. Злобина. – М.: Радуга, – 1985. – 800 с.

УДК 82.091

Інна Лісовська
(Івано-Франківськ)

ГРОТЕСКНО-ІРОНІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПРОЦЕСУ МЕХАНІЗАЦІЇ У РОМАНІСТИЦІ О. ГАКСЛІ ТА УКРАЇНСЬКІЙ ПРОЗІ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті зроблено спробу виокремити та типологічно зіставити гротескно-іронічну інтерпретацію процесу механізації у романі Олдоса Гакслі «Хоровод блазнів» та оповіданні Миколи Хвильового «Іван Іванович». Увагу акцентовано на художніх особливостях моделювання комічних образів.

Ключові слова: *гротеск, іронія, інтерпретація, механізація, комічний образ.*

На початку ХХ століття увагу багатьох вітчизняних та іноземних письменників привернула проблема стрімкого росту науково-технічного прогресу та його впливу на людство. Негативні наслідки цього процесу стали об'єктом художнього переосмислення фантастичних та антиутопічних жанрів, формування яких проходили в окреслений період. Прикладами можуть слугувати такі твори як «Сонячна машина» В. Винниченка, «Господарство доктора Гальванеску» Ю. Смолича, «Ми» Є. Замятіна, «Прекрасний новий світ» О. Гакслі, «1984» Дж. Оруела та інші, у яких митці роздумують над результатами швидкого і всеохоплюючого процесу механізації, який охопив усі сфери суспільного життя. Дійсність постає як грандіозний механізм, який «позбавлений духовного начала, а тому спрямований на руйнування людини в людині, зведення її самої до рівня механістичних сил та функцій» [2, 274].

Дана проблематика у різних модифікаціях проникала в художню структуру різножанрових творів, що свідчило про її актуальність та резонансність у І половині минулого століття. Візьмемо, наприклад, романи Д. Лоуренса «Коханець леді Чаттерлей» та О. Гакслі «Хоровод блазнів», повість М. Хвильового «Санаторійна зона», оповідання «Іван Іванович». У даній статті ми спробуємо виокремити і типологічно зіставити гротескно-іронічну інтерпретацію процесу механізації у романі Олдоса Гакслі «Хоровод блазнів» та оповіданні Миколи Хвильового «Іван Іванович», які у типологічному зіставленні досі не вивчалися.

Центральними персонажами обох творів виступають новоспечені «вчені-інтелектуали», які хоч і займалися усе життя іншим видом діяльності, вирішують своїми «грандіозними» винаходами принести благо суспільству.

Так, у романі «Хоровод блазнів» Олдоса Гакслі головним героєм є Теодор Гамбріл – бакалавр мистецтв, вихованець Оксфордського університету. Він працює учителем історії, та задоволення від своєї професії не отримує, оскільки вважає, що навчання інших – це надзвичайно важка справа, яка забирає багато сил і часу. Теодор не хоче працювати лише задля того, щоб не померти з голоду, а мріє про таку роботу, яка б приносила справжню насолоду. Герой пише заяву про звільнення і вирішує цілковито присвятити себе своєму винаходу.

Микола Хвильовий у оповіданні «Іван Іванович» на передній план висуває партійного діяча Івана Івановича, який постає в очах читачів як ідеальна людина та взірець для наслідування. Своє високе чоло (свідчення мудрості) і рогові окуляри чоловік протирає завжди білосніжною хусткою (свідчення чистоти), костюми носить не із дешевих (добре засвоїв відповідну англійську мудрість: «Я [...] не такий багатий, щоб купувати дешеві костюми» [3, 9]), членські внески робить вчасно, є зразковим сім'янином. Партійна діяльність дуже важлива для товариша Жана

(партійна кличка), і він робить для її блага все можливе. Та героєві видається цього замало, він твердо вирішує прислужитись партії не лише «партійною та радянською роботою», а й своїми винаходами. Іван Іванович пише заяву до комосередку, і йому дають звільнення від партнавантаження як науковому робітнику, який «[...] працює над власним винаходом» [3, 39].

Прикметно, що «геніальні» ідеї не приходять до героїв просто так, вони викликані якоюсь глобальною суспільною проблемою, яку винахідники беруться вирішити. Для кожного з них це стає поштовхом для становлення на науковий шлях.

У містера Гамбріла молодшого у романі О. Гакслі «Хоровод блазнів» думки про винахід виникають під час служби у школі. Незручність церковних лавок не дає можливості чоловікові зосередитись на месі, думки сконцентровані лише на їхній твердості: «[...] *they were meant for stout and lusty pedagogues, not for bony starvelings like himself. An air cushion, a delicious pneu.* «[...] вони створені для солідних, товстих педагогів, а не для такого кістлявого здихлі, як я. Резинова подушка, чудовий пневматик» [5, 10]. Сам Теодор, мабуть, з огляду на місце «осяяння», характеризує свій майбутній винахід як «одкровення», «божественне натхнення».

Гамбріл молодший у школі був не єдиним, кого переслідували наукові ідеї. Їхній директор, якому ніхто і ніколи не перечив через його лютий та водночас вередливий характер, постійно робив якісь відкриття, що мали неодмінно виконуватися учнями. Одним із таких здобутків було підпалювання волосся після стрижки і перед миттям голови: “*The hair, gentlemen, is a tube. If you cut it and leave the end unsealed, the water will get in and rot the tube. Hence the importance of singeing, gentlemen. Singeing seals the tube.* «Волосина, добродію, це трубка. Якщо її обрізати і залишати кінчик відкритим, вода проникне всередину і піддасться гниттю. Тому, добродію, ми закриваємо кінчик трубки» [5, 13]. Утіливши цей задум, учні, проходячи, залишали за собою нудотний запах паленого, неначе «[...] *they were fresh from hell* «[...] усі вони щойно вийшли із пекла» [5, 13].

Іван Іванович ідеєю про майбутній винахід ділиться із дружиною Марфою Галактіонівною: «[...] *сидів я оце й думав про літо. Прийде, значить, літо, а з ним прилетять і мухи. Ти уявляси, як вони перешкоджають нашій роботі? Жах! Так от я й вирішив: треба вигадати якусь мухобойку. І я вигадую, даю тобі чесне комуністичне слово*» [3, 39]. Далі, перевіряючи себе і свою жінку, герой питається, чи ж не бракує йому таланту для такої серйозної справи. Товаришка Галакта беззаперечно стверджує, що талант є, адже він проявляється навіть у простого народу, а Іван Іванович «інтелігент із вищою освітою». Такі

слова підбадьорення настільки окриляють персонажа, що він негайно приступає до роботи.

Якщо Іван Іванович заради свого винаходу «ламав» собі голову усю зиму, продумуючи усі деталі, то у Теодора Гамбріла увесь план дій «визрів» на тій же церковній службі. Сам із собою сперечаючись, Гамбріл молодший вирішує, що резинові подушки не підійдуть, замість них будуть штани із пневматичним сидінням: «*For all occasions; not merely for church-going*» («*На всі випадки життя, не лише для церкви*») [5, 10]. За його задумом, для молитви ідеальним варіантом були б пневматичні наколінники, які можуть використовувати «*[...] people like revivalists and housemaids*» («*[...] члени товариства релігійного відродження та покоївки*») [5, 11]. Проте основним своїм завданням він вважає розробку пневматичного сидіння: потрібні «*[...] little flat rubber bladders between two layers of cloth. At the upper end, hidden when one wore a coat, would be a tube with a valve: like a hollow tail. Blow it up – and there would be perfect comfort even for the boniest, even on rock*» («*[...] плоскі резинові подушечки між тканиною і підкладкою. А вище, під сюртуком, трубка з клапаном: наче порожнистий хвіст. Достатньо буде надути його – і найкістлявішій людині буде зручно сидіти навіть на найтвердішому камені*») [5, 11]. Містер Гамбіл, швидко усе обміркувавши, вирішує, що для зручності можна зробити хвіст дуже довгим: «*[...] so long that one could blow up one's trousers while one actually had them on. In which case, it would have to be coiled round the waist like a belt; or looped up, perhaps, and fastened to a clip on one's braces*» («*[...] настільки довгим, щоб можна було надувати штани, коли вони одягнуті. У цьому випадку хвіст доведеться обмотувати довкола талії як пояс; чи ні, мабуть, краще зробити його петлею та чіпляти до підтяжок*») [5, 12]. Врешті була дана назва цьому диву техніки – Гамбріловські Патентовані Штани.

В Івана Івановича процес розробки винаходу проходив не так швидко: він роздумував усю зиму і лише весною вирішив, що «*[...] відповідно найновішим досягненням техніки, мухобойку треба зробити за допомогою електрики*» [3, 39]. Далі герой почав студіювати деякі дисципліни і робити перші спроби: «*На його столі появились електроскопи з листочками, він утворював, скажім, протилежні електрики на сполучених електроскопах, він ловив «електричний вітер» і гасив ним свічку. Він звертався до лейденської банки та франклінового колеса і, нарешті, після довгої праці, вражений був раптом у саме серце загадкою про т. зв. спробу Гальвані. Як відомо, Гальвані довів, що м'язи й нерви у тварини можуть бути за джерела електрики, але Івана Івановича страшенно зворушило те, що при сполученні нерва і м'язів жаби, скажім, жаб'яча ніжка дригає. Зворушувало саме те, що вона дригає. Мій герой інакше і не уявляв собі смерть мухи на електричній мухобойці, як смерть, що їй, так би мовити, прелімінарне відповідало дригання ніжками* [3, 39].

Обидва герої розмірковували про глобальну цінність своїх винаходів. У О. Гакслі містер Гамбріл молодший вважав, що його патентовані штани – дар для тих, кого професія змушує вести сидячий спосіб життя. Теодор навіть склав у голові проспект і текст перших оголошень: *«a comfort to all travellers, civilization's substitute for steatopygism, indispensable to first-nighters, the concert-goers friend, the ...»* («[...] неоціненна зручність для усіх мандрівників, винайдений цивілізацією сурогат стеатопігії (товстозадості – І. Л.), необхідний завсідникам прем'єр, любителям концертів і...» [5, 23-24].

Представлена у даній статті тематика наштовхує на проведення аналогій із «Мандрами Гуллівера» Джонатана Свіфта, а саме з Академією Прожектерів. У Свіфта вчені отрова Логадо розробляють наукові проекти, які неможливо втілити в життя: вони хочуть одержати сонячні промені з огірків, порох з льоду, харчові речовини з людських екскрементів, міцну тканину з павутиння. Беззмістовність та непотрібність їхніх винаходів не зупиняє вчених, і вони вдаються до нових, ще фантастичніших та безглуздіших проектів. Ці напівзнайки намагаються ошчасливити людство своїми відкриттями, проте довести задумане до кінця не здатні.

Як і вчені Дж. Свіфта, персонажі О. Гакслі та М. Хвильового, хоча і впевнені у свої спроможності зробити винахід, який принесе неоціненну користь суспільству, також не можуть довести справу до завершення. Ю. Безхутрий стверджує, що інтертекстуальні паралелі з Свіфтом, передусім, з «Подорожами Гуллівера» в оповіданні «Іван Іванович» зустрічаються досить часто, і при цьому додає, що «[...] це, звичайно, не випадковий збіг, а продумана паралель, покликана продемонструвати [...] своєрідну «тяглість ідіотизму», що процвітає буйним цвітом на новому, тепер уже комуністичному ґрунті» [1, 655]. У «Хороводі блазнів» Теодор Гамбріл є справжнім невдахою, який аж ніяк не може здійснити вагомий внесок у розвиток людства [4, 75]. Його Гамбріловські Патентовані штани так і залишаються на стадії розробки. Проте це аж ніяк не тривожить персонажа, адже ще навіть не втілений науковий задум приносить йому славу і зацікавлення таких шахраїв та авантюристів, як містер Болдеро, який здатен розрекламувати і продати, що завгодно.

У М. Хвильового Іван Іванович, після впровадження проекту у життя, стає справжнім героєм: його ім'я було в усіх на устах, а дружина пройнялася ще більшою повагою до нього. Деталі винаходу знаходились у строгій засекреченості, проте було відомо, що мухобійка працювала за таким принципом: «[...] коли муха сідала на апарат, і саме на тому місці, де за проектом бажано було, щоб вона сіла, електрика обов'язково вбивала її. От тільки біда, що муха не завжди сідає там, де треба» [3, 40]. Та, звичайно, така дрібниця аж ніяк не засмутила героя, адже, як каже Іван Іванович, «Головне – початок, а потім якось удосконалиться». Він

був упевнений, що його син Май згодом продовжить справу свого талановитого батька-винахідника, удосконаливши апарат.

Таким чином, у обох творах перед читачами постають «псевдо-науковці», які своїми чудо-винаходами хочуть полегшити життя людству. О. Гакслі та М. Хвильовий за допомогою засобів гротеску та іронії висміюють принцип, що діє у сучасній цивілізації: виробництво заради виробництва. Описуючи безглуздий науковий проект свого персонажа, український письменник іронічного ставлення до нього, натомість англійський митець, дотримується нейтральної позиції, чим значно підсилює комічний ефект.

Аннотація

В статье сделано попытку выделить и типологически сопоставить гротескно-ироническую интерпретацию процесса механизации в романе Олдоса Хаксли «Шутовской хоровод» и рассказе Николая Хвильового «Иван Иванович». Внимание акцентировано на художественных особенностях моделирования комических образов.

Ключевые слова: гротеск, ирония, интерпретация, механизация, комический образ.

Summary

In the article it is made an attempt to single out and typologically compare ironical interpretation of the mechanization process in Aldous Huxley's novel "Antic Hay" and Mykola Khvylioviy's narrative "Ivan Ivanovych". The attention is focused on modeling of comic images.

Key words: grotesque, irony, interpretation, mechanization, comic image.

Література

1. Безхутрий Ю. Удосконалити чи заперечити (Іронія в оповіданні М. Хвильового «Іван Іванович») // Незгасимий СЛОВОСВІТ: Збірник наукових праць на пошану професора Володимира Семеновича Калашника / Уклали М. Філон, Т. Ларіна / Ю.Безхутрий. – Х.: Харківський нац. ун. ім. В. Н. Каразіна. – С. 648-657.
2. Наливайко Д. Искусство: направления, течения, стили: / Д. Наливайко. – К.: Мистецтво, 1985. – 365 с.
3. Хвильовий М. Твори: у 2 т. Т. 2 / М. Хвильовий. – К.: Дніпро, 1990. – 650 с.
4. Ciocoi-Pop Liliana The World of Ideas between the Sublime and the Grotesque in Antic Hay by Aldous Huxley: a Parallel with Camil Petrescu's work // American, British and Canadian Studies. – 2004. –Vol. 5. – pp. 75–87.
5. Huxley A. Antic Hay – London: Oxford University Press, 1994. – 342 p.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОЕКТНО-ВПРОВАДЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

У статті розкрито теоретико-методологічні основи формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: *післядипломна педагогічна освіта, інновації, проектно-впроваджувальна діяльність, готовність, закономірності, принципи, педагогічні умови.*

Інноваційні перетворення в освіті вимагають відповідних змін у підготовці вчителя як конкурентоспроможного фахівця у післядипломній освіті, що обумовлює потребу розроблення та наукового обґрунтування нових технологій роботи з дорослими, зокрема, технології проектно-впроваджувальної діяльності як типу інноваційної, що передбачає підготовку вчителів до впровадження педагогічних інновацій з використанням методу проектів.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури засвідчив наявність широкого кола досліджень, у яких розкрито теоретичні засади підготовки педагогічних працівників у системі післядипломної освіти (Л. Даниленко, Г. Єльнікова, І. Жерносек, Л. Карамушка, Н. Клокар, О. Козлова, В. Маслов, В. Олійник, А. Панасюк, В. Пуцов, Н. Протасова, В. Семиченко, Т. Сорочан та ін.), використання методу проектів у методичній роботі (Т. Гришина, Л. Забродська, В. Логвін, Л. Хоружа та ін.) Однак питання стосовно підготовки вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності не було предметом спеціального педагогічного дослідження.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити теоретико-методологічні основи вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності у системі післядипломної педагогічної освіти.

Концепція дослідження полягає в тому, що готовність учителів до проектно-впроваджувальної діяльності розглядається нами як феномен професійної діяльності, що забезпечується технологізацією їхньої підготовки в системі науково-методичної роботи до вибору інновацій, апробації, адаптації та впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів.

Провідною ідеєю концепції є розуміння проектно-впроваджувальної діяльності як поліфункціонального поняття, невід'ємної складової

інноваційної освітньої діяльності, що забезпечує необхідні умови для успішного вирішення державних завдань реформування змісту освіти.

Концепція дослідження містить три взаємопов'язані концепти (методологічний, теоретичний та технологічний), які зумовлюють реалізацію провідної ідеї.

Методологічний концепт відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів до вивчення проблеми формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти, а саме: системно-синергетичного, антропологічного, герменевтичного аксіологічного, акмеологічного, андрагогічного, культурологічного, конкретно-історичного та особистісно діяльнісного [5, с. 97–101].

У процесі дослідження виявлено та обґрунтовано *закономірності* формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності. Під закономірностями розуміємо об'єктивно існуючий, постійний і необхідний взаємозв'язок між явищами педагогічної дійсності, що впливає з їхньої внутрішньої природи, сутності. Закономірності формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності такі [4]:

- чисельність учителів, готових до проектно-впроваджувальної діяльності, зумовлена якістю реалізації регіональних науково-методичних проектів, спрямованих на формування образу світу педагога, орієнтованих на необхідність змін модернізації освітньої галузі;

- ефективність проектно-впроваджувальної діяльності зумовлена синергетичною взаємодією суб'єкта такої діяльності та освітнього середовища, що передбачає технологічну сумісність обраної інновації щодо вирішування конкретних проблем учителів у професійній роботі;

- результативність проектно-впроваджувальної діяльності вчителів зумовлена якістю розробки персонал-технології досягнення передбачуваного результату, що впроваджується в практику;

- продуктивність проектно-впроваджувальної діяльності зумовлена готовністю до самореалізації та рівнем розвитку професійного потенціалу вчителя.

Виявлені закономірності відбивають процесуально-технологічні зв'язки управління процесом формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності в системі науково-методичної роботи за цілями і результатами. Вони сформульовані і розкриті з урахуванням кількісних та якісних показників (ефективність, результативність, продуктивність), що відбивають взаємозв'язок між андрагогічним процесом підготовки вчителів до впровадження педагогічних інновацій та управлінням системою проектно-впроваджувальної діяльності – однією з

підсистем науково-методичної роботи з педагогічними кадрами в регіоні. Тому при розробці принципів їх умовно розчленовано на загальні педагогічні та специфічні, що вказують на внутрішній технологічний бік процесу формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності, регламентують діяльність.

Ураховуючи, що система проектно-впроваджувальної діяльності є підсистемою науково-методичної роботи закладу післядипломної педагогічної освіти, вона ґрунтується на *загальних педагогічних принципах*: гуманізації та демократизації, цілісності й системності, наступності й неперервності, інтеграції науки й практики, інноваційності й креативності, *специфічних принципах*, які враховують особливості формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності – регіоналізації та особистісної орієнтації, добровільності та партнерства, морально відповідального вибору, персоналізації та технологізації, синергетично узгодженої взаємодії.

У дослідженні керувалися як загальними педагогічними принципами, так і специфічними: добровільності та партнерства у виборі і здійсненні проектно-впроваджувальної діяльності; морально-відповідального вибору за обраний проект, його реалізацію і результати; персоналізації та технологізації, що враховує педагогічний досвід учасника проектно-впроваджувальної діяльності та його особистісні якості; синергетично узгодженої взаємодії суб'єктів проектно-впроваджувальної діяльності – учителів, керівників методичних об'єднань, методистів та ін. Названі принципи є принципово новими і в той же час їх підґрунтям є відомі загальні педагогічні принципи. Зазначимо, ми не ставили мети використовувати принципи, які віддзеркалюють закономірності формування вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності. Адже принципи і закономірності доповнюють одні других у створенні педагогічних умов.

Педагогічні умови формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності наступні.

- Процес формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності здійснюється відповідно до науково обґрунтованих теоретико-методологічних засад здійснення такої діяльності.
- Підготовка в ОППО вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності функціонує як цілісна система науково-методичного супроводу вчителів до впровадження освітніх інновацій, включена в структуру науково-методичної роботи та курсової підготовки, що охоплює повний андрагогічний цикл.
- Технологізація системи проектно-впроваджувальної діяльності передбачає формування готовності вчителів в інститутах післядипломної педагогічної освіти до здійснення такої діяльності (цільовий компонент системи), реалізацію навчальної програми

підвищення кваліфікації педагогічних працівників з педагогічної інноватики та відповідних спецкурсів (змістовий), застосування технології проектно-впроваджувальної діяльності (організаційно-технологічний), використання технології векторного аналізу готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності (аналітико-прогностичний).

- Персоналізація підготовки вчителів до усвідомленого вибору, апробації, адаптації та впровадження інновацій забезпечується шляхом практичної реалізації особистісно компетентнісного підходу в роботі з педагогічними кадрами на різних рівнях функціонування системи післядипломної педагогічної освіти.
- Вибір проекту вчителем, здійснення проектно-впроваджувальної діяльності обумовлено усвідомленою необхідністю вирішення стратегічних державних завдань реформування змісту освіти, конкретних проблем у професійній роботі, задоволення фахових потреб і запитів учителів.

Теоретичний концепт містить визначення провідних понять дослідження, сутність системи формування готовності до проектно-впроваджувальної діяльності вчителів. Поняття «проектно-впроваджувальна діяльність учителя» [3, с. 36–44] можна тлумачити як діяльність, що передбачає самостійне виявлення проблеми в професійній роботі, обґрунтування шляхів її розв'язування з використанням педагогічних технологій, розробку персонал-технології досягнення передбачуваного результату й упровадження цієї технології в практику. Поняття «готовність учителя до проектно-впроваджувальної діяльності» розглядають як інтегровану якісну характеристику особистості, сутнісною ознакою якої є рівень розвитку професійного потенціалу, що постає результатом цілеспрямованої підготовки до впровадження педагогічних технологій.

Технологічний концепт містить основні напрями реалізації системи формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності в інституті післядипломної педагогічної освіти, відповідної технології здійснення такої діяльності. Система проектно-впроваджувальної діяльності передбачає науково-методичний супровід упровадження інновацій у міжкурсний період з використанням методу проектів. Вона оптимально введена в структуру науково-методичної роботи інституту післядипломної педагогічної освіти, районних (міських) методичних кабінетів (центрів), інформаційно-методичних центрів, школи, інтегрує комплекс інноваційних перетворень в освіті, які забезпечують підвищення рівня освітніх послуг, якості загальної середньої освіти учнів. Технологія проектно-впроваджувальної діяльності реалізується у формі науково-методичного проекту. Вона представлена такими технологічними етапами: проблема-

тизація, цілепокладання, концептуалізація, прогнозування, моделювання, конструювання, програмування, планування й реалізація, моніторинг. За допомогою технології векторного аналізу вимірюють рівень розвитку професійного потенціалу вчителя, що є інтегрованим показником готовності до проектно-впроваджувальної діяльності.

Учителі здійснюють добір інновацій для впровадження на основі розроблених критеріїв, застосовують технологію проектно-впроваджувальної діяльності, формуючи образ світу вчителя, орієнтованого на необхідність змін щодо реалізації стратегічних завдань модернізації освітньої галузі, з одного боку, а з іншого – потрібно забезпечити вільний, морально відповідальний вибір педагогічної технології, методики, нових форм і методів роботи як засобу вирішування конкретних проблем практики. Розширюючи права і свободи вчителя, підвищуємо рівень його персональної відповідальності за результати професійної роботи. За таких умов проектно-впроваджувальна діяльність здійснюватиметься не з примусу, а буде усвідомленою необхідністю вчителя як суб'єкта інноваційних перетворень в освіті [1]. Така спрямована самоорганізація професійної діяльності педагога на впровадження інновацій буде внутрішньо узгодженою з об'єктивною потребою суспільства й держави в новій якості освіти.

Анотація

В статті раскрыто теоретико-методологические основы формирования готовности учителя к проектно-внедрительной деятельности в системе последипломного образования.

Ключевые слова: *последипломное педагогическое образование, инновации, проектно-внедрительная деятельность, готовность, закономерность, принципы, педагогические условия.*

Summary

The article examines the theoretic methodological basis of forming teachers readiness to the project-implementing activity in the system of teachers in service training.

Key words: *In-Service Teacher Training education, innovation, project-implementing activity, readiness, regularities, principles, pedagogical conditions.*

Література

1. Мариновська О. Інноваційна діяльність як усвідомлена необхідність реалізації стратегічних завдань модернізації освіти [Електронний ресурс] / Оксана Мариновська // Концепції та методичні моделі вивчення змісту освітніх галузей у профільній школі : матеріали Міжнарод. наук.-практич. конф., 15 квіт. 2010 р., Полтава. – Режим доступу : http://www.dovkillya.com.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=23&Itemid=2&limit=1&limitstart=2

2. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика : [монографія] / Оксана Яківна Мариновська. – Івано-Франківськ : Симфонія форте ; Полтава : Довкілля-К, 2009. – 500 с.
3. Мариновська О. Мисленневий експеримент як метод побудови теоретичної моделі поняття «проектно-впроваджувальна діяльність» / Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова : зб. наук. пр. / ред. кол. : О. Г. Мороз, Н. В. Гузій та ін. – К. : НПУ, 2007. – Розд. 1. – С. 36–44. – (Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики; вип. 7 (17).
4. Мариновська О. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Мариновська Оксана Яківна. – Луганськ, 2010. – 44 с.
5. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: концепція дослідження / Оксана Яківна Мариновська // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : РІПО, 2011. – Вип. 11. – С. 97–101.

УДК 82:82.0

Алла Мартинець
(м. Івано-Франківськ)

НАЦІОНАЛЬНА СПЕЦИФІКА ОБРАЗА-ПЕРСОНАЖА ТА ФОРМИ ЇЇ ПРОЯВУ

У статті розглядається проблема формування національного образу світу та національного образу-персонажа як його складової.

Ключові слова: національний образ світу, національний образ-персонаж, картина світу, художній образ.

Література, як і кожний інший вид мистецтва – це духовна скарбничка народу. Не викликає сумніву твердження, що всі літератури різні за своїм національним змістом, історією, традиціями. Ця відмінність дозволяє сформувати думку, що і образи національних літератур будучи національними, є різними за своєю сутністю. Такий погляд дає підстави стверджувати, що попри усі знані нами поняття у літературознавстві, такі як герой, характер, образ існує ще одне – національний образ в цілому та національний образ-персонаж зокрема, тобто такий, що є характерним для кожної окремо взятої національної літератури. Він зберігає в собі

ментальні особливості народу, представлені, як у єдності, так і у протиріччях, і сприяє формуванню єдиної системи їх прояву.

Проблемам національної своєрідності присвячено чимало робіт як на Україні так і за її межами у яких науковці зверталися до ментальних проявів на мовному, філософському, релігійному, психологічному, літературному та інших рівнях. Разом з тим у літературознавстві виокремленню проблеми національних образів та національних образів-персонажів, створених письменниками різних національних літератур увага приділялась фрагментарна. Відсутність вироблених критеріїв оцінки, а також шляхів аналізу, необхідних для використання критеріїв визначення національних образів та національних образів-персонажів, представлених в текстах художньої літератури пояснює актуальність проблеми, окресленої темою статті.

Оскільки кожна національна література (певною мірою) є відображенням життя конкретного народу, то її творення, як і існування конкретного народу, базується на співвідношенні філософських категорій. Тобто, для того, щоб зрозуміти специфіку національного образу, виокремити риси національного образу-персонажу необхідно осмислити суттєві проблеми буття нації. Частіше у співставленні національних чинників науковці зосереджують увагу на сходженнях та розбіжностях. Дозволимо собі зауважити, що більшою мірою в цьому процесі важливі не протиставлення, а зіставлення, навіть урівнювання форми та змісту, адже за одними і тими ж назвами понять та реалій представник конкретної нації вбачає щось своє, характерне і значиме виключно тільки для нього. Для прикладу візьмемо слово «гора». У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» значиться наступне: «1. Значне підвищення над навколишньою місцевістю або серед інших підвищень. // тільки мн. Гориста місцевість, країна» [4, 191]. Словник російської мови пропонує наступне: «1. Значительная возвышенность, поднимающаяся над окружающей местностью» [10, 124]. У словнику англійської мови знаходимо наступне: «very high hill, usu. of bare or snow-covered rock: He looked down from the mounlain lo the valley belom» (дуже високий пагорб з голою або покритою снігом вершиною) [11, 393]. Легко приходимо до висновку, що описові тлумачні значення цього слова практично тотожні. Такими вони є майже в усіх тлумачних словниках національних мов. Та не дивлячись на такий уніфікований підхід до розуміння конкретного слова українець, росіянин, шотландець, американець, чех, грузин і т.д. попри усе промовляючи слово «гора» бачить свої гори, тобто такі, котрі він знає і які йому близькі на ментальному рівні. Відповідно височини для представників різних національностей за словом «гора» будуть зовсім різні, світ (флора та фауна), що наповнює їх теж буде різним, музика, що звучить у них теж не схожа одна на одну і зовсім різними будуть люди,

що проживають у цій місцевості, не дивлячись на те, що усіх їх можна назвати одним словом – горці, тобто жителі гір.

Для представників різних національностей слово «гора» вкладається в характерний для носія національних рис світоустрій та відповідає його світорозумінню. Така ж річ відбувається і з предметами довкілля, побуту, багатьма філософськими поняттями тощо. Пишучи художнє полотно, митець, як правило, фіксує в ньому саме такі різності світобачення, світосприйняття, що допомагає йому формувати в тексті образи, характерні для носіїв певної нації.

Для прикладу дозволимо собі звернутися до тексту Роберта Бернса «My heart's in the Highlands» та перекладом тексту М. Лукашем, який отримав назву «Моє серце в верховині».

У вірші шотландський поет створює образ рідної його серцю північної країни з її горами, стрімкими скелями, багатими лісами долинами, стрімкими ріками, швидконогими оленями й вільними орлами. У реципієнта під час читання тексту виринає образ шотландських гір, тих, які бачив і любив поет. Жодна інша географічна місцевість та її досконало художня передача не змогли б передати ставлення поета до рідного краю. Шотландські гори попри усі пейзажні замальовки, декларовані автором у тексті є ще і символом волі, історичної героїчної пам'яті корінного населення країни, до якої поет був зовсім не байдужим. Мабуть саме тому рефрен: «My heart's in the Highlands» [2, 254] виконує функцію не тільки обрамлення, але і носія головних відчуттів, переживань ліричного героя, котрий, дозволимо собі зауважити є резонером.

Науковці як і прості читачі вважають художній переклад Миколи Лукаша «Моє серце в верховині» майже довершеним. Разом з тим, в уяві читача під час сприйняття тексту виринають зовсім інші гори, ті, що скоріш за все виконували у світосприйманні поета-перекладача ту ж функцію, що у і автора оригіналу шотландські. Переклад малює м'якші гори, і вони дуже нагадують українські. Таке світосприйняття забезпечують використані перекладачем лексеми «звори» [«...темні звори...»], «гаї» [«...тіняві гаї...»], «верховина» [«...будь здорова, верховино,..»] [3, 53].

Таким чином висловлене вище припущення ми легко потверджуємо звернувшись до широко відомих текстів як на Україні так і за її межами.

Враховуючи результати досліджень Д. Андрєєва, М. Алексєєва, Г. Гачева, О. Діми, Д. Дюришина, М. Кадо, В.Матвіїшина, Д. Наливайка, О. Пронкевича та ін. приходимо до висновку, що національний образ-персонаж є складовим елементом національного образу світу, зафіксованого письменником у художньому тексті. У свою чергу він формує «своєрідну модель світу», яка включає національне бачення, гносеологію, національну логіку, склад мислення. У поєднанні цих складових

проявляється буття народу. Сприйняття такого твердження дозволяє запевнити, що найповніше і найяскравіше національні прояви будуть представлені саме в образі-персонажі, який у такий спосіб набуває ознак національного. Відтак аналітична робота, спрямована на сприйняття та розуміння національних літератур мусить базуватися на виокремленні й увазі до національних образів-персонажів.

Передусім спробуємо з'ясувати, що являє собою поняття національний образ-персонаж як важливої складової національного образу світу. Професор Г. Гачев у роботі «Национальные образы мира» виводить і аргументовано стверджує, що національний образ світу базується на трьох матеріально-духовних основах:

- природі (Космосі);
- складі душі народу (Психеї);
- логіці його розуму (Логос).

На нашу думку, Логос (логіка, розум) входять до складу духовності кожного народу саме тому, що її умовно можна розділити на дві половинки, одна з яких підпорядковується відчуттям, а інша – логіці.

Такі міркування дають підстави зробити висновок, що національний образ світу базується на перетині двох ламаних ліній: лінії Космосу (матеріальній основі) та лінії Психеї (духовній наповненості). Ці лінії у процесі творення образу світу не статичні, а рухомі, зигзагоподібні. Читачеві вони стають зримі виключно через образи художнього твору, які в національних літературах, як правило набувають ментальних ознак. За образним висловлюванням Д. Андреева, вони являють собою «троянду світу» [1], основою якої є системність та гармонія. Далі Д. Андреев продовжує свої думки, називаючи кожен пелюстку життєстверджуючої троянди національною картиною (образом) світу, яка у своїй іманентності є унікальною, але разом з тим, за основними законами буття дуже нагадує ту пелюстку, що знаходиться поруч. На цьому рівні скоріш за все ми можемо казати про наявність у національних проявах загальнолюдських елементів, які є основою буття.

Погоджуємося з думкою М. Лановик, висловленою у статті «Категорія світу в сучасному літературознавстві: перекладознавча проекція» щодо неординарності міркувань про картину світу М. Гайдеггера, висловленні у роботі «Світ і буття». «При слові «картина» ми думаємо перш за все про зображення чогось. Картина світу буде тоді відповідно ніби полотном суцього в цілому. Картина світу, однак, говорить про більше. Ми маємо на увазі тут сам світ, саме його, суще в цілому, як воно стає визначальним для нас... Картина світу, сутнісно зрозуміла, означає таким чином не картину, що зображає світ, а світ, який розуміється у сенсі такої картини...» [12, 49.] Таким чином образ-персонаж є чи не основним поняттям, що допомагає зрозуміти ту чи іншу картину світу, створену митцем.

Притримуємось висуненої раніше думки [9], згідно котрої національний образ-персонаж це не ідеал. Для сприйняття повної картини слід враховувати не лише позитивні, але певною мірою, й негативні прояви національного. Тільки їхня сукупність може бути певною моделлю більше відомою як картина світу.

Згідно переконань науковців, що займалися вивченням цієї проблеми, а саме творенням моделей національних образів світу приймаємо твердження, що «дух» – поняття абстрактне, всюдисуще, універсальне і обов'язкове, без національних напластувань на зразок любові до ближнього, поваги до батьків, терпимості, чесності, сумлінності тощо. Саме це поняття є основою Космосу, який зберігає єдине, обов'язкове але не абсолютно статичне, змінне у матеріальному прояві й існує у свідомості під назвою загальнолюдське.

Загальнолюдським у складному циклі людського буття є прагнення рухатися від негативного до позитивного, від зла до добра, від білого до чорного. А національним проявом такого прагнення можна вважати напрямок такого руху. Якщо, для українця характерним буде рух знизу вгору, від землі до неба, від чорного до білого (світлого). Адже особливості мислення українця доводять, що злі сили пекла, всякої нечисті живуть у темноті, під землею. Звідси прагнення народу до світла, рух, спрямований вгору: від землі до неба. Для киргизів, на думку Г. Гачева [5] характерним є рух зверху – вниз, з гір в долину, від чорного до світлого (жовтого), яке збігається у системі їхнього світосприйняття з білим. Адже для цього народу усі темні сили знаходяться нагорі, у горах, а все ясне, світле, життєдайне – внизу. У такому разі абсолютно логічним для представників цього народу є прагнення рухатися вниз, триматися якомога далі від гір і захованих у них темних сил.

Розуміння світосприйняття мислення, сприяє розумінню особливостей звичаїв, традицій, обрядів, фольклору, мови, поведінки, віросповідання, філософії тощо, що в своїй сукупності характеризує соціальну пам'ять, міститься «генетичний код» кожної нації зокрема. Усе це має під собою конкретні підстави для прояву в текстах художньої літератури взагалі та зосереджено в національних образах персонажу зокрема.

Специфіка художнього образу полягає у можливості конструювання письменником конкретних моделей життя. Саме тому національний образ-персонаж, створений митцем це – особливо відтворена духовність народу, втілена в матеріальний світ у складній системі проявів взаємодії, взаємозв'язку Психеї та Космосу. У сприйнятті художника світ постає одухотвореним, сповненим живих імпульсів та спорідненій людським прагненням. Переробляючи власні враження в національний художній образ, митець створює художню концепцію світобачення, тобто художній твір.

У «Лексиконі загального та порівняльного літературознавства» зазначається, що концепція моделі світу письменником як правило вибудовується крізь призму бачення героїв, які є яскравими особистостями зі складною гамою почуттів, переживань, психічних станів [8, 457]. Це вказує на висловлену раніше думку щодо наявності Психеї у формуванні національної картини світу та національного образу-персонажу.

Зрозуміти специфіку національних образів-персонажів та форми її прояву на нашу думку стане можливе лишень за умови порівняння особливостей розвитку національних літератур з одного боку та національних образів-персонажів з іншого.

У цьому плані найважливішим фактором, на нашу думку, є природа, яка формує національність – народ – людину – героя. Адже саме природа впливає на своєрідність занять необхідних для виживання й продукує характер людини (героя). У своїх дослідженнях Г. Гачев вказує на те, що саме природа є основою створення тої чи іншої моделі світу. Вибудований він як світове яйце чи світове дерево (ясен Ігдрасиль у скандинавському епосі) чи як тіло кита (Левіафан та Мобі Дік), чи як священний кінь та верблюд (твори Чингіза Айтматова) [5]. Рослини, тварини, птахи, дощ, сонце, місяць, вітер, інші явища природи в письменників виступають і як власне явища природи, і як своєрідні символи первісних вірувань, і як живі, одухотворені уявою істоти сучасного автору повсякдення, з якими він веде постійну психологічно насичену, емоційну розмову. Відтак явища навколишнього світу оживають, олюднюються і творять світ художньої реальності.

Аналіз наукових робіт дозволяє на друге місце винести історію, адже вона безпосередньо пов'язана з природою. Природа формує людину й провокує на різні вчинки, відтак виписує історію. Зовсім не випадково сучасність майстрами слова сприймається крізь призму прадавніх звичаїв, національного побуту, національних уявлень про людину і світ. І якщо окремі прошарки суспільства (герої) характеризуються втратою цих звичаїв і уявлень, зміною основ національного буття, збайдужілим ставленням до свого народу і його віками виробленої культури аж до хизування всім потворним і супротивним природі цього буття й цієї культури, вони наділяються національним безпам'ятством.

Наступний чинник – праця. Те, що людина не отримала від природи в силу історичних умов вона бере для себе працею. Усе це разом творить культуру, в якій формується справжня сутність людини, доповнюючи природний образ позитивними чи негативними якостями.

Наявність багато варіативності національних культур це справжня скарбниця людства, адже кожний народ може бачити реальність по-своєму і творити себе в цій реальності. Саме в такий засіб різні національності доповнюють одна одну, утверджуючи несхожість,

інакшість як норму, а не як виключення. Разом з тим національні літератури, що представляють національні образи спроможні не тільки утверджувати свої етноси, але й стверджувати моделі співіснування різних національних образів.

Аннотація

Рассматривается проблема формирования национального образа-персонажа как составной части национального образа национальной литературы.

Ключевые слова: *национальный образ, национальный образ-персонаж, картина мира, художественный образ.*

Summary

In the article it is examined the problem of formatting of the national image of the world and national image-character as its component.

Key words: *national image of the world, national image-character, world picture, image.*

Література

1. Андреев Д.Л. Роза мира / Сост. И подгот. Текста А.А.Андреева. – М.: Новый мир, 1992. – 576 с.
2. Бернс Р. Стихотворения: Сборник / Сост. И. М. Левидова [На англ. и русск. яз.] / Роберт Бернс. – М.: Радуга, 1982. – 702 с.
3. Бернс Роберт. Поезії: Пререклад М. Лукаша та В. Мисика / Роберт Бернс. – К.: Дніпро, 1965. – 204 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови: довідкове видання / гол ред. В.Т.Бусел. – К.: Перун, 2001. – 1425 с.
5. Гачев Д. Национальные образы мира: / Д.Гачев. – М.: Сов.пис., 1988. – 448 с.
6. Етика та естетика: навчальне видання / В.Л.Петрушенко, І.М.Сурмай, Г.Ф. Карвацька, Л.І.Мазур, Ю.Г.Шадських. – Львів: «Новий світ-2000», 2008 – 304 с.
7. Лановик М. Б. Категорія світу в сучасному літературознавстві: перекладознавча проєкція / М. Б. Лановик. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/8771/97/>
8. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. – Чернівці: Золоті литаври, 2001. – 636 с.
9. Мартинець А.М. Формування «національного образа-персонажа» в учнів середніх класів на уроках зарубіжної літератури : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика викладання (зарубіжна література)» / Алла Михайлівна Мартинець; Київський ун-т. – Київ, 1996. – 200 с.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 5700 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой [здание четырнадцатое., стереот.] / С. И. Ожегов. – М.: «Русский язык», 1983. – 816 с.

11. Словарь активного усвоения лексики английского языка / Зав. ред. Л. П. Попова. – М.: Русский мир, 1988. – 710 с.
12. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и Выступления / М. Хайдеггер. – М.: «Республика», 1993. – 447 с.

УДК 801.82:821.161.2

Володимир Матвіїшин
(Івано-Франківськ)

ЄВРОПЕЙСЬКЕ КРАСНЕ ПИСЬМЕНСТВО У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТА ЛІТЕРАТУРНО – КРИТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ РОДИНИ АЛЧЕВСЬКИХ

У статті доведено вагомий внесок Христини та Христі Алчевських у становлення української методичної думки, особливо щодо формування читацьких умінь та вивчення творів красного письменства світових митців.

Ключові слова: науково-методична спадщина, патріот, подвижницька праця.

Науково-методична педагогічна спадщина Х. Алчевської віддавна привертає увагу істориків педагогіки. Їй присвячена монографія М. І. Мухіна [1]. Однак проблема популяризації та використання світової літератури у навчально-виховному процесі Харківської недільної школи та вечірніх шкіл для дорослих заслуговує на окрему увагу.

Христина Данилівна Алчевська (1841-1920) – українська просвітянка, практик, організатор-ентузіаст, вчений-педагог, віце-президент Міжнародної ліги освіти, послідовниця К.Ушинського – пристрасного захисника духовних інтересів українського народу, його права на навчання рідною мовою. Приклад К. Ушинського став взірцем для Х. Алчевської в її педагогічній діяльності в часи жорстокого переслідування усього українського після підписання Валуєвського (1863 р.) та Емського указів (1876 р.), які мали на меті цілковите знищення національної ідентичності українського народу з його самобутньою культурою.

Будучи дружиною українського патріота й промисловця, одного з найбагатших банкірів Росії кінця XIX ст., громадського діяча Олексія Кириловича Алчевського (1835-1901), вона самовіддано й послідовно працювала над удосконаленням методів і форм виховання й навчання, опираючись передусім на велику дидактичну роль національного та зарубіжного красного письменства.

Х. Алчевська підтримувала тісні контакти з О. Герценом, виступаючи в його журналі «Колокол» під псевдонімом «Українка». Зазначимо,

що під псевдонімом «Українець» виступав М. Драгоманов, постійно переслідуваний царською владою за його мужній захист української культури, що піддавалась в Росії гонінню, цькуванню шовіністично налаштованими чиновниками та обивателями.

Ще за життя поета Х. Алчевська всіляко пропагувала творчість Т. Шевченка. На знак глибокої шани до автора «Кобзаря» і всупереч царським заборонам родина Альчевських встановила у своїй садибі (Харків) 1898 р. перший в Україні і другий в світі пам'ятник Т. Г. Шевченкові – мармуровий бюст поета, виготовлений у майстерні відомого архітектора і скульптора В. О. Беклемішева. З її ініціативи Другому Харківському повітовому міському училищу було присвоєно ім'я Т. Шевченка. Вона писала про своє сподівання на те, що в училищі, а також в її недільній школі лунатиме українська пісня й поезія [2, 459].

Її подвижницька праця на освітянській ниві почалася з 1862 р., коли на власний кошт відкрила й утримувала понад півстоліття (до 1919 р.) Харківську жіночу недільну школу. Ця школа стала широко популярною не тільки в Україні, а далеко за її межами, будучи авторитетним навчально-методичним центром початкової освіти дорослих у Росії. Водночас вона стала основоположником методики навчання дорослих через літературні бесіди.

Проте визнання до Х. Алчевської прийшло не відразу. Тривалий час вона вела копітку роботу з апробації для дітей різного віку та рівнем підготовки літературних творів із національного та зарубіжного красного письменства. До цієї критико-бібліографічної роботи вона залучила велику кількість вчителів, яким доручила писати рецензії, анотації на прочитані книжки при їх використанні у позакласному читанні. Педагогів цікавило питання засвоєння змісту книжки, враження від прочитаного, наскільки книжка доступна для учнів вечірньої школи для дорослих. Було розроблено систему оцінки, за якою можна було з'ясувати загальний рівень підготовки учнів. Проводились також колективні читання вголос серед малописьменних робітників та селян класичних творів художньої літератури в оригіналі, або ж спеціально адаптованих до їх рівня сприйняття.

Роздуми учнів, їх запитання, уточнення, схвальні чи критичні оцінки вчинків героїв творів, стислі чи розлогі статті вчителів знайшли свій відбиток у тритомному критичному покажчику книг для народного і дитячого читання «Что читать народу?» (1884, 1889, 1906), який містив анотації та відгуки на 4183 книжки, із них 1150 належало перу Х. Алчевської. Цією подвижницькою працею автори переконливо спростували твердження про те, що читачам «з народу» недоступні для розуміння літературні твори з багатьох країн світу. У покажчику особливо широко представлена на той час вельми популярна в Росії французька

література в російських перекладах, зокрема твори Е. Золя («Кров», «Повінь», «Сім'я Має» (уривок з роману «Жерміналь»), «Жервеза» (уривок із роману «Пастка»); А. Доде («Прапороносець», «Дитина-шпигун»). Особливо зворушливо сприйняли читачі оповідання А. Доде «Останній урок», в якому йдеться про трагічні події франко-пруської війни 1870-1871 рр., коли французька провінція Ельзас – Лотарингія була захоплена пруссаками. Завойовники почали активно впроваджувати німецьку мову, як мову викладання у франкомовних школах. Учитель рідної французької мови сільської школи запрошує на свій останній урок батьків та учнів, повідомивши, що наступного дня замість нього уроки вестиме німецький учитель, присланий з Берліна. Учитель пробуджує патріотичні почуття у своїх слухачів, цитуючи слова поета Фредеріка Містрала – останнього поета, який писав своєю рідною провансальською мовою: «Допоки поневолений народ володіє своєю рідною мовою, він володіє ключем від своїх кайданів». Скупа сльоза вчителя, який пропрацював сорок років, навчаючи дітей рідної мови, глибоко зворушила присутніх. Повернувшись до класної дошки, вчитель великими буквами написав гасло: «Хай живе Франція!».

У своїй короткій характеристиці оповідання Х. Алчевська зауважила, що українські діти не могли слухати твір без сліз. Зрозуміло, що вона не могла провести відповідної паралелі між станом речей у загарбаній тимчасово французькій провінції та долею української мови в Російській Україні, в якій на той час не було жодної школи з українською мовою навчання. Українські діти просльозились, підсвідомо розуміючи натяк змісту оповідання французького автора. Так, у складних соціально-політичних обставинах, коли все українське жорстоко переслідувалось в царській Росії, Х. Алчевська використовувала зарубіжні літературні твори, які пробуджували якнайкращі патріотичні почуття. Зауважимо, що цю актуальну за проблематикою для України новелу переклали й опублікували в Галичині Марія Грушевська – дружина Михайла Грушевського й Марія Загірня – дружина Бориса Грінченка.

Належне місце у методично-педагогічних експериментах харківських учителів під керівництвом Х. Алчевської займали твори Жорж Санд, В. Гюго, Гі де Мопассана, Еркмана-Шатріана, Г. Ібсена, Г. Бічер-Стоу, Ф. Брет-Гарта, Ч. Діккенса, Е. Ожешко, Б. Пруса та ін. Х. Алчевська активно популяризувала в Україні та Росії твори французького шансоньє П.-Ж. Беранже. Рекомендуючи недороге російське видання пісень Беранже, перекладених переважно В. Курочкіним, вона з великою симпатією і розумінням відгукнулася про французького автора, пісні якого «демократичні в кращому розумінні цього слова»[3, 61].

Не поминула Х. Алчевська й поему «Бідні люди» В. Гюго в російській інтерпретації В. Микулича (1904 р.). У своїй рецензії Х. Алчев-

ська подає короткий зміст поеми, наголошуючи на високопоетичній та дидактичній стороні твору, «який зворушує читача до сліз, а тому ми гаряче рекомендуємо його для читання народів»[4]. Авторка зауважує, що бідні люди, які багато настраждалися, часто бувають милосердними до самозабуття. Саме навколо цієї тези й побудована поема В. Гюго, в якій йдеться про нужденне життя рибалки, що разом з дружиною та п'ятьма дітьми ледь-ледь зводить кінці з кінцями, ризикуючи щодня своїм життям у боротьбі з ненаситним морем. Однієї ночі, коли на морі знялася велика буря, рибалка не повернувся. Щогодини, в холод й дощ, його дружина виходить на берег, сподіваючись на його повернення. Зайшовши до своєї ще біднішої вдови-сусідки, у якої двійко діточок, Жанні застає її мертвою. Забравши до себе сонних дітей, дружина рибалки хвилюється: як же сприйме її вчинок чоловік, якщо повернеться? Адже «вже й тепер в лиху пору не раз ми зовсім без вечері лягаємо». Поема закінчується ідилією:

*Будуть рідними нашим п'ятьом, будуть жити!
А як прийдеться з нашими вкупі жити
Те дівчатко маленьке і теє хлоп'я,
То, дасть Бог, більше риби ловитиму я.*

Переклад Лесі Українки [5, 275].

У брошурі В. Микулича, рецензованій Х. Алчевською, був також поміщений переклад оповідання В. Гюго «Жаба». Подаючи коротку характеристику твору, рецензентка зазначає, що це «чудова розповідь про жабу, яку мучили вуличні хлопчики і тільки старий, нещасний осел пошкодував її і не роздушив своїм копитом, знаючи з досвіду, як гірко йому доводилось від людей». Х. Алчевська особливо рекомендувала читати це оповідання дітям та підліткам, що жорстоко ставляться до тварин, до природи.

Покажчик високо оцінили Л. Толстой, А. Чехов, С. Ковалевська, І. Франко, М. Лисенко, М. Павлик, Еліза Ожешко, яка зазначила: «Ваша і Ваших співробітниць праця здається мені величезною, а мета, до якої вона спрямована, викликає в мене найпалкіші симпатії» [4, 348]. Леся Українка у листі від 28 лютого 1894р. до вчительки народних шкіл А. Макарової обіцяла прислати їй книжку «Что читать народу?», зазначивши: «Читать-то народу, може б і було що, та біда, що мало йому дозволяють читать...»[5, 221]. Х. Д. Алчевська вела активну суспільно-корисну працю, зустрічалася й листувалася з Л. Толстим, Ф. Достоєвським, І. Тургенєвим, А. Чеховим, В. Короленком, Г. Успенським, І. Франком, М. Павликом.

У 1889 р. на Всесвітній виставці в Парижі вперше за ініціативою Х. Алчевської було представлено різні експонати про діяльність недільних шкіл в Росії, а в 1890 та 1900 роках там же авторка взяла участь у педагогічних виставках, на яких здобула найвищі міжнародні літературні та педагогічні нагороди (Diplôme d'honneur, дві золоті та дві срібні

медалі). Тоді ж її було обрано віце-президентом Міжнародної ліги освіти, почесним членом багатьох освітніх товариств. Показчик експонувався в Антверпені, Брюсселі, Чикаго, Москві, де також був відзначений найвищими нагородами.

Тритомна праця не втратила своєї актуальності й на сьогодні. Рекомендовані в ній для читання твори заслуговують на більшу увагу в сучасних програмах із зарубіжної літератури для середніх шкіл України.

Не менш активно працювала в царині популяризації в Україні світової літератури через власні переклади дочка Христя Алчевська («Христя-junior») (1882-1931), що продовжила самовіддану літературно-критичну працю своєї матері, яка відіграла вирішальну роль у формуванні літературно-естетичних смаків дочки. Щиру подяку за корисні материнські настанови Христя Алчевська висловила у вірші «Тобі, що свій народ кохаєш», який відкривав її першу поетичну збірку «Туга за сонцем» (1907) і був присвячений матері. Як літературний критик і публіцист Христя Алчевська прислужилася підготовці 3-го тому згаданого бібліографічного показника «Что читать народу?», пишучи рецензії на україномовні художні твори.

Помітного впливу зазнала молода поетеса й від спілкування з Борисом Грінченком, який на початку своєї кар'єри вчителював у заснованій її матір'ю Олексіївською школою на Катеринославщині. Саме Б. Грінченко допоміг Христині опанувати українську мову, сприяв формуванню суспільно-політичних та літературно-естетичних поглядів письменниці. У листі від 13 січня 1903 р. з «російської України» до Б. Д. Грінченка «молода українка-патріотка» щиро дякувала йому за прищеплення їй «національного переконання», «українського духу» [6, 38]. Не менше значення в долі Христі відіграли й харківські літератори Г. Хоткевич, Олександр Олесь, Михайло Обачний (М. Косач), Грицько Григоренко, П. Куліш, М. Міхновський, Т. Рильський, М. Вороний, які часто збиралися у гостинному родинному салоні.

В її особі українська література початку ХХ ст. має талановиту поетесу, прозаїка, авторку двох драматичних поем, літературного критика і публіциста, активну перекладачку. У її творчому доробку – переклади російською мовою ліричних віршів та поеми «Мойсей» І. Франка, твори П. Грабовського, М. Старицького, М. Чернявського, П. Карманського, А. Бобенка, В. Мови-Лиманського, Я. Щоголіва; українською мовою – М. Некрасова, О. Толстого, Я. Полонського, О. Пушкіна, К. Рилєєва (уривок з поеми «Наливайко»), О. Одоєвського, М. Огарьова, І. Нікітіна, О. К. Толстого. Європейська література представлена в її перекладацькому доробку переважно французькими авторами – П.-Ж. Беранже, П. Корнель, А. Ламартін, Вольтер, Ж.-Б. Мольєр, В. Гюго (романи «Бюг Жаргаль», «93-рік», «Трудівники моря»), А. Барбюс. Водночас Х. Алчев-

ська після навчання у 1900-1902 рр. на вищих педагогічних курсах в Парижі переклала французькою мовою окремі твори Т. Шевченка, І. Франка, П. Тичини. В її тлумачній спадщині – уривок з «Фауста» Й.-В. Гете, переклади з польської літератури. Варті уваги її статті 20-х рр. ХХ ст., що були надруковані у редагованому Анрі Барбюсом французькому журналі «Le Monde»: «Письменники Карпат і Прикарпаття», «Український гравер Василь Касіян», «Два ненависники війни: О. Кобилянська – А. Барбюс» та інші. Російською мовою видала збірку статей «З галицької і нашої літератури»(1915). Значна частина її великої рукописної спадщини (близько 4 тисяч творів) ще не опублікована.

Невтомна праця поетеси сприяла ознайомленню зарубіжного читача із маловідомою національною літературою, яка своїми здобутками, наперекір численним імперським заборонам розвивалась на відповідному європейському рівні.

Аннотація

В статтє обосновано веский вклад Кристины и кристи Алчевских в становление украинской методической мысли, в особенности в формирование читательских умений и изучение произведений литературы мировых классиков.

Ключевые слова: *научно-методическое наследие, патриот, подвижнический труд.*

Summary

In the article it is proved a significant contribution of Christine and Christ Alchevsk in formation of the Ukrainian methodical thought, especially in the formation of reading skills and study the works of belles-lettres by world-famous writers.

Key words: *scientific and methodological heritage, patriot, selfless work.*

Література

1. Мухін М. І. Педагогічні погляди і освітня діяльність Х. Д. Алчевської: монографія / М. І. Мухін. – К.: Вища школа, 1979. – 183 с.
2. Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое: воспоминания / Х. Д. Алчевская. – М., 1912.
3. Алчевская Х. Д. Что читать народу?: книги для чтения / Х.Д.Алчевская – М., 1906.
4. Там таки.
5. Леся Українка. Зібр. тв.: У 12 –ти т. – К., 1975.– Т.2.
6. Алчевська Христя. Твори / Христя Алчевська.– К., Дніпро, 1990.

**СПІЛКУВАННЯ ЧИ КОМУНІКАЦІЯ: В ПОШУКУ
МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ДОМІНАНТИ ВИКЛАДАННЯ
СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Розглядається проблема форматування методичних принципів викладання світової літератури у цілісній системі особистісного спілкування. У зіставленні понять «спілкування» та «комунікація» встановлюється ключова методична домінанта – формування максимально суб'єктивованого середовища для пізнання та осмислення літературного твору.

Ключові слова: комунікація, спілкування, освітня діяльність, методична система, цілісний аналіз твору.

Сучасний науково-методологічний пошук дедалі виразніше акцентує на провідних тенденціях формування школи як універсальної системоутворювальної цілісності, як домінантного концепту становлення нових цінностей, окреслення нових життєвих горизонтів усіх учасників освітнього процесу. Масштабності та ґрунтовності процесу додає той факт, що активними складовими є усі громадяни усіх країн світу. Трансформаційні передумови творить суспільство, воно ж є замовником та споживачем результату освітньої діяльності – отож, мусить визнати всеохопну відповідальність за мотивацію реформ, їх впровадження, діагностику, коригування та оцінку. Нині складно обмежити дискурс методики викладання світової літератури саме літературознавчим аспектом, увівши його в панораму гуманітарних дисциплін звичного ряду (філософія, історія, мистецтвознавство, психологія, педагогіка). До кола близько дотичних наукових галузей слід приєднати чи не всі ті, що так чи інакше кореспондують об'єкт і предмет свого зацікавлення із особливостями людини як фізично-духовної сутності, можливостями її біологічного, соціального, інтелектуального, психологічного (передусім, емоційного) ресурсу, а також загрозами для її формування, розвитку й самореалізації. Невипадково на особливу увагу здобувся президент Ізраїлю, Шимон Перес, виступаючи на форумі «Ялтинська економічна стратегія» (2011 р.) та виголошуючи промову, що змістом і стилістикою не лише увиразнила найбільш актуальні проблеми постмодерного суспільства, але й винятково піднесено окреслила шлях, який має найпереконливіші позитивні перспективи. Відзначивши, що «Ізраїль виходить із кризи майже без втрат», політик назвав причину перемоги держави у змаганні з глобальними викликами: «Ми будуємось і

розвиваємось. Адже головним чинником успішного кризового менеджменту для нас був розвиток новітніх технологій... У нас немає великих запасів прісної води, у нас немає великої території, як в інших країн, але в нас є інновації і розум». Саме у цій промові добре визначений наскрізний напрям розвитку сучасних досліджень: «Досі ми використовували свій розум для того, щоби створювати штучний розум. Але ми самі себе не досліджуємо, не залучаємо розум, аби зрозуміти, як працює наш мозок. Ми не знаємо, що змушує нас радіти, хвилюватися, що робить нас екстремістами чи нормальними людьми». Таким чином, людина, її природний та креативний потенціал, її очікування від самої себе та свого оточення – це ключовий об'єкт наукового пізнання від давніх часів дотепер і, очевидно, надовго. В історії закарбовані пошуки центру особистісної рівноваги через «мислю, отже існую», «відчуваю, отже існую» тощо. Щоразу в центрі пошуку опинявся спосіб порозуміння, шлях обміну знанням, інформацією, встановлення гармонійного спілкування, де кожна особистість максимально втілить власне «я» та зуміє почути-пізнати-сприйняти-зрозуміти іншого.

Історія формування науково-методичної думки в царині викладання світової літератури, її практичної реалізації у щоденній освітній діяльності окреслюється системними кроками, цілісно оформленими етапами, здобутками науково-педагогічних шкіл, працею талановитих учителів, викладачів, дослідників. Від початку нормативного позиціонування серед інших навчальних дисциплін світова література залишила поза дискусіями свій пріоритет – формування гармонійної особистості, або, як зазначено у Концепції літературної освіти: «виховання творчого читача із самостійним критичним мисленням, формування гуманістичного світогляду, загальної культури, естетичних смаків особистості» [6]. Особистісно зорієнтована домінанта закорінена також у чіткому окресленні об'єкта літературної освіти, яким є «особистість учня (його духовно-емоційний світ, моральні цінності та орієнтації, творче мислення, уява, читацькі компетенції, мовлення)» [6] та предмет – «вершинні твори українського і світового письменства, представників різних національностей, що проживають в Україні» [6]. Таким чином, Концепція літературної освіти (її зміст і методичний супровід) зосереджується на цілісному гармонійному розвитку кожного учня за допомогою того фрагменту літературної класики, який (за принципами природовідповідності й доступності) може бути пізнаний та осмислений на певному етапі її реалізації. Для оптимальної співдії вчителя та учня мусить відпрацьовуватися певна методична модель, в основі якої, безперечно, перебуватиме індивідуальний педагогічний підхід, зумовлений рівнем фаховості учителя, його всебічною (з боку всіх наукових дисциплін) підготовкою до праці, а також перспективним баченням результату як вивчення літератури, так і –

значно ширше – сприяння гармонізації входження кожного учня у ноосферу (в широкому розумінні – як єдність природи та культури).

У контексті втілення принципів Концепції літературної освіти постає одна із ключових проблем – створення цілісного, неперервного (в часі та переході одного етапу в інший), особистісно зорієнтованого дискурсу спілкування. Власне на етапі форматування методологічних засад викладання світової літератури видається важливим конкретизувати, увиразнити і спроектувати на площину практичного формування компетентного читача аспект дефінітивного означення понять спілкування та комунікація, зауважити ті мотиваційні відмінності, що зумовлюють специфіку дидактичного супроводу навчально-виховного процесу. Відомо, що спілкування характеризується розташуванням учасників у просторі та часі (контактне і дискантне), наявністю чи відсутністю будь-якого посередника (безпосереднє / пряме та опосередковане / непряме); формою існування мови (усне та письмове); змінною чи постійною позицією «я — мовця» і «ти — слухача» (діалогічне й монологічне), кількістю учасників (міжособистісне / особисте, масове), ситуацією спілкування і взаємостосунків тих, хто спілкується, (приватне та офіційне). Синонімічно використовуване поняття комунікації має дещо інше семантичне поле, первинно означаючи – (від лат. *communicatio* — єдність, передача, з'єднання, повідомлення, пов'язаного з дієсловом лат. *communico* — роблю спільним, повідомляю, з'єдную, похідним від лат. *communis* — спільний) – процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами. Розширення дефінітивного ряду підтверджується можливістю використання цього поняття у поза персональному контексті (у значенні: телекомунікації або зв'язок за допомогою технічних засобів; певна система, за допомогою якої забезпечується сполучення між віддаленими об'єктами, наприклад: підземні комунікації, транспортні комунікації, каналізаційні комунікації тощо). Оскільки для досягнення визначеного результату конче необхідна чітко окреслена стратегія, певна логічна послідовність дидактичних прийомів, варто дистанціювати названі поняття і відцентрувати побудову методичної концепції на підвалинах спілкування, що має надзвичайно багату панораму засобів саме для вивчення літературного твору чи процесу.

На переконання заслуженого вчителя України, математика Ісаака Кушніра, «труднощів у спілкуванні з дітьми безліч. Вони – живі люди. По-перше, вони вільні. По-друге, вони можуть бути зі мною незгодні. По-третє, можуть думати, що вони розумніші за мене. По-четверте, можуть розв'язувати завдання краще за мене. Це природно, бо: «Вчителю навчи учня, щоб потім було в кого навчатися» (Сократ)» [1, 11]. Маючи багатий педагогічний досвід і численні, визнані у світі, здобутки у викладанні

геометрії, І.Кушнір зауважує: «Коли людина починає хотіти навчатися, потрібно бути гідним їй» [1, 11]. Однак виникає низка питань: коли ж настає момент виникнення цього бажання, як учителеві підготуватися до нього, як зреагувати і що запропонувати учневі у момент інтелектуального спалаху? Спілкування є тим універсальним засобом, що зближує сподівання учителя та учня, першому даючи інструменти розпізнавання, а другому – відгуку на потребу навчатися.

Для методики викладання світової літератури у дискурсі Концепції літературної освіти надзвичайно важливими є висновки Б. Шалагінова щодо «п'яти суттєвих відхилень від класичної педагогічної і методичної моделі ... в галузях психологічній, соціальній, ціннісній, комунікативній і рольовій» [9, 113]. На думку науковця, «важливих змін зазнав комунікативний аспект» відхилення від традиційних дидактичних моделей [9, 116], що зумовлюється «фрагментарно-кліповою свідомістю» сучасної людини: «Фрагментарно-кліпова свідомість учня формується з випадкових уривків естетичних та життєвих вражень, котрі умовно кажучи, збиваються в його голові в хаотичному порядку в певну дуже міцну, але абсолютно не структуровану субстанцію [...] Там є стихійні елементи, невідконтрольні свідомості не лише вчителя, але й самого учня» [9, 116]. Використовуючи можливості спілкування у всіх його формах, учитель мусить виробити не епізодичну, а логічно структуровану та індивідуально змодельовану методичну систему викладання літератури як мистецького феномену, що існує у власному філософському, історичному, особистісному контексті, однак поступово входить у психологічну реальність учня. Естетичні та етичні максими зі сторінок літературної класики різних народів та різних періодів розвитку літератури повинні скластися у мозаїку особистого досвіду учня – його життєві спостереження чи міркування мали б знаходити асоціації з пізнанням художнім світом, його сумніви та конфліктні настрої трансформуватися через спілкування з текстом. Власне, не через комунікацію, а через спілкування. Істотним видається не обмін інформацією, не лише фіксація певних понятійних категорій, літературознавчих понять чи документального фактажу. Як зауважив П. Фрейре, «найперший тип знання, вкрай важливий як відправний пункт для учителя (тобто для того вчителя, який вважає себе дійовою особою в створенні знання), – це те, що вчити означає не передавати знання, а створювати можливості для продукування чи побудови знання» [8, 46]. Комунікація як процес слугує точній чи модифікованій передачі інформації, репродукції знання, передбачаючи активну співдію вчителя й учня задля засвоєння, запам'ятовування, реконструкції визначеного обсягу навчального матеріалу. Особистісна, психологічно-емоційна співпраця відходить на другий план. Проте метанавик компетентного читання, осмисленого

літературознавчого аналізу формується завдяки численно повтореному набору прийомів роботи з текстом. Водночас спілкування в контексті вивчення світової літератури може забезпечити мотивацію креативності, викликати жваве зацікавлення учнів усіма складовими літературного явища – його жанрово-композиційною своєрідністю, проблемно-тематичним горизонтом, неповторністю художнього світу, оригінальною авторською стилістикою тощо.

Мав слушність В. фон Гумбольдт, стверджуючи, що «позаяк сам інтелектуальний чин людства врожайть лише на ґрунті співпраці, для всіх стає очевидною 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» [3, 25]. Атмосфера успіху може бути створена лише завдяки фахово організованому спілкуванню. Вчитель має якнайширший вибір методичного інструментарію, що здатний моделювати оригінальні креативні ситуації, заохочувати кожного учня (незалежно від його психологічної конституції) до самовияву, до активного бажання показати не лише свої знання-уміння-навички, але, передусім, заявити про свою ціннісну позицію, виказати особисте ставлення до певного літературно-мистецького явища. У процесі спілкування школяр має нагоду подолати свої страхи, упередження, невпевненість у власній інтелектуально-емоційній спроможності. Власне, у міркуваннях В. фон Гумбольдта чітко окреслена методологічна настанова для вчителя світової літератури: «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» [3, 29]. Як бачимо, запорукою успішності предметної методики визнається її максимальна особистісна спрямованість, індивідуалізованість у виборі форм та прийомів роботи. З одного боку, така настанова цілком зрозуміла та мотивована, з другого – вступають у дію численні суперечності, що ускладнюють її практичну реалізацію. Г. Васянович визначив п'ять головних: між об'єктивною необхідністю високого рівня духовною творчістю педагога й неможливістю соціально-економічних умов їх забезпечення, між свободою духовної творчості педагога та її політизацією, між змістом духовних цінностей особистості та формами їх забезпечення, між декларованими та гарантованими можливостями вияву духовної творчості педагога, між нагальними потребами розвитку духовної творчості особистості педагога й недостатнім науково-методологічним і методичним їх забезпеченням [див.: 2, 16–18]. Кожна із названих суперечностей має вичерпне пояснення та обґрунтування, дискурс суспільного розвитку виявляє не зовсім продуктивні

тенденції до розвитку креативних здібностей педагога. Однак на противагу всім названим перешкодам варто запропонувати хоча б одну сприятливу обставину, що відкриває оптимістично-романтичні горизонти для практичної діяльності вчителя. Апелюючи до авторитету і фахового досвіду вже згаданого вчителя геометрії І Кушніра, котрий наполягає, що лише вчитель (якщо став нам з покликання) може дістати найповніше задоволення від своєї професії, продовжимо цю думку. Попри всі недоліки сучасного шкільництва домінантою мусить бути максима В. Сухомлинського: головне – любити дітей. Зробивши її центральною у власній методиці, кожен вчитель має усі необхідні складові успішного спілкування задля навчання, розвитку, виховання кожного свого учня. Світова література як освітня дисципліна – єдина універсальна щодо системи засобів, форм та прийомів здійснення навчального процесу. На відміну від решти, вона слугується текстом літературного твору. Другорядними та важливими, але не життєво необхідними, є новітні технічні досягнення, аудіовізуальні засоби, матеріальні об'єкти для забезпечення фонових знань тощо. Навчально-виховний потенціал викладання світової літератури має можливість оптимально втілитися у самодостатній системі: книга – учень – вчитель. Щоправда, запорукою результативності є фахова компетентність педагога у всіх складових – у ґрунтовному володінні літературним матеріалом, у глибокому знанні теоретичних та критичних здобутків сучасного літературознавства, у психолого-педагогічній та дидактичній майстерності.

Актуальність Концепції літературної освіти означена досить широким колом чинників: «необхідністю ґрунтовного засвоєння дітьми та молоддю мовного і культурного багатства народів України та світу; важливістю підвищення рівня загальної культури та моралі в сучасному українському суспільстві; стрімким розвитком комп'ютерних технологій, мас-медіа, аудіо-й відеопродукції, що витісняють книгу з кола захоплень дітей; формуванням у молодого покоління активної громадянської позиції; розширенням зв'язків України з іншими країнами (зокрема – орієнтацією на входження до Євросоюзу); переходом на 11-річне навчання в загальноосвітній школі; введенням профільного навчання; потребою узгодженості й наступності між різними програмами й підручниками для дисциплін, що забезпечують літературну освіту тощо» [6]. Кожен із зазначених чинників так чи інакше кореспондує з потребою розвитку критично-творчого мислення кожного учня, що може ефективно відбуватися лише в умовах гармонійного діалогу чи полілогу, в середовищі навчального закладу чи поза ним, однак у настроєво-емоційному ключі, заданого вчителем. Давши педагогами наступних поколінь своєрідний кодекс педагогічної етики, Марк Фабій Квінтіліан передусім переймався моральними канонами, особистісними чинниками, котрі гармонізують навчальний процес. Учителям були дані десять цінних порад: викликати в собі батьківські почуття до своїх учнів; не

мати вад і не переносити їх на інших; не гнітити суворістю й не розслаблювати ласкавістю; вести тривалі розмови про моральне і добре (чим частішими будуть умовляння, тим меншою буде потреба в покаранні); не бути роздратованим; бути доступним у викладанні, терплячим у роботі, більше старанним, ніж вимогливим; охоче відповідати тим, хто запитує і запитувати мовчазних; бути на похвалу не надто скупим і не надто щедрим; не бути надто суворим, тим паче сварливим; щодня намагатися сказати учням щось таке, що у них назавжди залишиться в пам'яті [див.: 5]. Отож, найбільшою методичною цінністю має стати мудро та вміло організоване спілкування. Лише в артикуляції думки виявляються життєві, освітні, виховні проблеми. Потреба акцентування можливостей спілкування цілком виразно декларується Концепцією літературної освіти. Не викликає жодних сумнівів чи заперечень те, що «художня література містить у собі величезний виховний потенціал, який треба ефективно використовувати для формування особистісних якостей учнів, які у складний період зростання переймаються моральними (стосунки з батьками, однолітками, ставлення до суспільних обставин, внутрішні суперечності й пошуки) й світоглядними проблемами (місце людини у світі, вибір життєвого шляху, усвідомлення свого покликання, суспільної позиції тощо). Твори художньої літератури мають допомогти школярам у процесі особистісного становлення й духовних шукань. Естетична цінність мистецтва слова полягає в тому, що через прилучення до прекрасного воно здатне надихнути людину на оновлення й покращення життя, дати моральну основу для вибору життєвої позиції. Художня література як вид мистецтва стверджує високі гуманістичні цінності, напрочуд важливі для юного покоління. Література здатна спонукати особистість до одухотворення реальності, до пошуку високого морального змісту в житті, до осмислення себе (через культуру) в складному й суперечливому світі» [6]. Отож, цілком очевидним є як фундаментальне інтелектуально-естетичне спрямування літературної освіти, так і методичний потенціал досягнення визначеної мети. Наскрізна лінія практичної діяльності вчителя світової літератури акцентується у якнайширшому особистісно зорієнтованому спілкуванні на всіх можливих рівнях: активному (вчитель – учень, учень – учень) та інтерактивному (за посередництва художнього тексту чи фонового матеріалу).

Викладання світової літератури як процес має власну історію (не надто тривалу, однак часами винятково драматичну), спирається на здобутки чільних наукових шкіл та авторські методики; як методологічна система – перебуває у контексті постійного пошуку психолого-дидактичних констант, творенні канону сприймання-пізнання-осмислення літературного явища. Як слушно зауважив К.Ясперс, «школи виникають як результат тривалої наукової традиції. Термін «навчання» має два значення: 1) наслідування певної особи, праця якої розширюється і збільшується шляхом аналогічних

досягнень, а система розбудовується, переноситься, примножується; 2) спільність наукової традиції, коли учень може бути рівно ж самотійний, як і вчитель» [10, 137]. У спілкуванні методичних шкіл виникають продуктивні ідеї щодо змістового наповнення програми, її діяльній та компетентній площин, а також продуктивних форм і прийомів організації освітнього процесу загалом. Традиційно методика – винятково особистісна і за джерелом формування, і за формами реалізації: наслідуючи своїх учителів, намагаємося ступити далі. У колі фахово-методичних спроб, експериментів, пошуків та знахідок перебуває значна кількість особистостей з власними уподобаннями, очікуваннями, засторогами. У намірі опанувати значний пласт культури об'єднуються життєві досвіди учителів та учнів, створюючи нову конфігурацію рецепції та інтерпретації літератури. Важливо усвідомити, що «одне покоління, випромінюючи свій дух, творить ідеї, цінності тощо. Той, хто збирається наслідувати ці витвори, мусить зачекати, поки їх буде завершено, тобто поки попереднє покоління закінчить свою працю й наслідувач засвоїть їхні принципи тоді, коли сили попередників почнуть слабнути, а інше, нове покоління торуватиме вже свою реформу, засновуючи товариство якогось нового духу» [7, 71]. Саме тому методичний поступ невичерпний: радше онтологічно детермінована, ніж практична опозиція «спілкування – комунікація» має невичерпну множинність ситуативних рішень. Бо, справді, «... самотійність живе у викладачеві [...] викладач мусить сам вирішувати свої важливі завдання; він повинен провадити свій науковий пошук самотійно, роблячи для нього все сам, включно з самою постановкою питання, без чийось заперечень, без чийось вказівок [10, 156].

Викладання світової літератури у контексті Концепції літературної освіти значною мірою забезпечується особистим перспективним баченням освітнього результату вчителем. Готовність розпочати діалог, бажання розгорнути дискусію (мета якої – процес та результат водночас), природне бажання слухати, навик толерувати право іншого на власну думку та оцінку, максимальна самокритичність у поєднанні з широкою палітрою морального заохочення – ці та інші чинники сприятливо позначаються на літературному, а згодом і на літературознавчому спілкуванні в спорідненому мотиваційному середовищі. Віддаючи належне концептуальним висновкам професора Д. Зербіно щодо засад формування наукових шкіл, можемо перенести ключові домінанти і на методичні аспекти викладання світової літератури. Позаяк і для вчителя (подібно до науковця) вкрай шкідливими є два описаних «синдроми»:

- синдром «трьох не: невихованість, необовязковість, непрофесіоналізм», що спричиняє багато помилок, творячи «ефект вати»: щось робиться, але не все, не так, як належить, багато розмов і немає діла, обіцянки без їхнього виконання,

видимість роботи без кінцевого результату чи з такими огріхами, що вся робота зводиться нанівець [4, 144];

— «БАЗ-синдром: безвідповідальність, агресія, заздрість» [4, 144].

Якщо фах обраний правильно, відповідно до принципу «сродної праці» Г. Сковороди, то вибір шляху викладання літератури у дискурсі спілкування відбуватиметься гармонійно та результативно. У літературознавчій традиції панує емоційна суб'єктивність сприймання та розуміння, що поступово трансформується в об'єктивність інтерпретації та дослідження. Аби панорама моральної оцінки була якомога ширшою та індивідуальною, вчителеві належить навчитися слухати і чути своїх учнів. Лише не боячись відвертого спілкування, майстерний педагог для домашнього завдання пропонує продовжити речення «Одного ранку я прокинувся...» (після прочитання «Перевтілення» Ф.Кафки). Адже прочитавши в одній з учнівських робіт «Одного ранку я прокинувся списаним щоденником» і впродовж розгортання думки з тривогою пізнавши внутрішній світ втомленого підлітка, лише вчитель з покликання зуміє віднайти корінь психологічної проблеми, а відтак спробує допомогти вже не дитині, однак ще й не дорослому – якщо не цілком подолати глибоку емоційну кризу, то принаймні побачити хоча б деякі шляхи виходу з неї.

Усі змістові лінії літературного компонента Концепції – ціннісна, літературознавча, культурологічна, компаративна – покликані сприяти досягненню мети літературної освіти, забезпечити «розвиток творчої особистості, формування у неї гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, мовленнєвої і читацької культури, комунікативної й літературної компетентностей, естетичних смаків, ціннісних орієнтацій» [6]. Завдяки цілісній методичній системі, зосередженій на формативному продуктивному діалозі чи полілозі задля зближення особистого досвіду школяра зі здобутками літературно-естетичної класики, можна сподіватися на гармонійний, ефективний та перспективний процес формування читача-співрозмовника, особистості, котра вміє і хоче пізнавати нове.

Аннотація

Рассматривается проблема форматирования методических принципов преподавания мировой литературы в целостной системе личностного общения. В соотношении понятий «общение» и «коммуникация» устанавливается ключевая методическая доминанта – формирование максимально субъективированной среды для познания и осмысления литературного произведения.

Ключевые слова: *коммуникация, общение, образовательная деятельность, методическая система, целостный анализ произведения.*

Summary

The problem of formatting the methodic principles of teaching world literature in the integrated system of personal communication has been examined. In the comparison of the concepts «intercourse» and «communication» the key methodological dominant – the formation of the most subjective environment for perception and understanding of the literary work is established.

Key words: *communication, intercourse, educational activities, methodical system, the integrated analysis of a literary work.*

Література

1. Білий А., Йосипів В. Одержимий геометрією / А.Білий, В.Йосипів // Дзеркало тижня. – №31 (3 вересня 2011 р.). – С.11.
2. Васянович Г. Педагогічна етика / Григорій Васянович. – Львів : Норма, 2005. – 343 с.
3. Гумбольд В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / Вільгельм фон Гумбольдт // Ідея Університету : Антологія / Упорядники : М.Зубрицька, Н.Бабалик, З.Рибчинська ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С.23–33.
4. Зербіно Д. Наукова школа : лідер і учні (нова концепція) / Дмитро Зербіно. – Львів : Євросвіт, 2001. – 208 с. : іл.
5. Квинтилиан М. Ф. О воспитании оратора / Марк Фабий Квинтилиан // Хрестоматия по истории педагогики : в 4 т. / Под общ. ред. С.А.Каменева. – Т.1 : Античный мир. Средние века. Начало нового времени. / Сост. И.Ф.Свадковский. – М. : Гос. учебно-пед. изд-во, 1935. – С.54–63.
6. Концепція літературної освіти. – К., 2011.
7. Ортега-і-Гассет Х. Місія Університету / Хосе Ортега-і-Гассет // Ідея Університету : Антологія / Упорядники : М.Зубрицька, Н.Бабалик, З.Рибчинська ; відп. ред. М.Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С.65-110.
8. Фрейре П. Педагогіка свободи : етика, демократія і громадянська мужність / Пауло Фрейре. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2004. – 124 с.
9. Шалагінов Б. Сучасний український учень як суб'єкт гуманістичної освіти / Борис Шалагінов // Література. Діти. Час. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – С.112-117.
10. Ясперс К. Ідея Університету / Карл Ясперс // Ідея Університету : Антологія / Упорядники : М.Зубрицька, Н.Бабалик, З.Рибчинська ; відп. ред. М.Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С.109-165.

**ФРАНЦУЗЬКА ЛІТЕРАТУРА В ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІЙ РЕЦЕПЦІЇ
СВЯТОСЛАВА ГОРДИНСЬКОГО**

У статті досліджуються роботи С. Гординського, присвячені французькій літературі. Український літературознавець вивчав творчість відомих французьких письменників, а також маловідомих авторів. С. Гординський розглядає питання літературної рецепції цих письменників в Україні. Статті Гординського свідчать про його високий потенціал як літературознавця-компаративіста.

Ключові слова: французька література, естетичні погляди, літературна критика, рецепція, переклад.

У просторі розмаїтих зацікавлень Святослава Гординського значне місце належить французькій літературі. Це не випадково, адже у Франції він здобував мистецьку освіту. Через захоплення сучасним французьким мистецтвом С. Гординський з 1928 року навчається у Парижі: півроку в Академії Жульєна, а згодом – у Модерній Академії Фернана Леже. У Парижі він багато працює над собою, зокрема студіює літературу у бібліотеці св. Геновеви при Сорбонському університеті, зачитуючись творами французьких поетів та мистецтвознавчими монографіями [1, 10]. Український митець добре знався на французькому образотворчому мистецтві, а знання мови дало можливість творчої реалізації у перекладах. Прикметно, що у виданні «На переломі епох» розділ «Світова література» складають переконливу більшість саме його праці про французьку літературу [3]. Ці статті написані у різні десятиліття минулого століття, отож інтерес до французької літератури не згасав упродовж усього життя дослідника. Характерно, що писав він і про видатних французьких митців слова, і про мало знаних письменників: Франсуа Війон, Стендаль, Еміль Вергарн – і графиня де Ноай, Д'Оревілі. Відповідно його праці мають різне значення: окремі статті ознайомлюють з невідомими французькими авторами, інші у формі анотації з нагоди появи українського перекладу інформують українського читача про значення творчості письменника, а поряд з ними є літературознавчі аналітичні розвідки масштабного рівня.

«У нас, у Галичині, так рідко появляються добрі переклади чужинних творів, передусім класичних, що кожен новий том доброго автора стає видатною літературною появою на нашому скромному літературному ринку», – так розпочинає С. Гординський статтю «Оповідання Д'Оревілі і його погляди на літературу» [3, 370]. Автор аналізує художні особливості прози французького письменника, висвітлює його філософсько-естетичні

погляди, які імпонують йому у зіставленні з сучасним літературним процесом у Галичині. Специфіка літературознавчого мислення Гординського полягає в тому, що він бачить кожного автора в історико-культурному контексті доби, а відтак намагається з'ясувати його роль в історії літератури. Так, стиль Д'Оревілі, «аристократа, католицького публіциста-бойовика», на думку Гординського, «немовби започатковував переродження реалістичного підходу літератури до життя на пізніший чистий психологізм Мопассана і Пруста» [3, 370].

У розвідках Гординського помітне опертя і на принципи рецептивної естетики: його літературознавчий погляд фокусується на читацькій постаті, висвітлюючи авторські інтенції щодо читача та горизонти сподівань останнього. До прикладу, до художніх чеснот цього католицького письменника Гординський відносить його неупередженість, уникнення нав'язливого навертання читача до своїх поглядів: «Він досвідченою рукою бере руку читача і провадить його повз усі складні переживання своїх типів, завжди числячи на його власну догадливість та спроможність робити висновки» [3, 371].

Таким чином, із відзначених Гординським позитивних моментів Д'Оревілі можна робити висновки і про світоглядні засади нашого літературознавця, його художні вподобання і мистецькі переконання. У чому вбачав Гординський актуальність Д'Оревілі для сучасного читача? Його висновки про те, що ці оповідання не для деяких наших католицьких «критиків», вказують на вимогливість у підходах до літературного процесу Галичини, його постійні настанови на досягнення вищої естетико-художньої вартості літератури, що часто знецінювалася через відданість письменників лише реалістичній традиції, її виховним інтенціям. Принагідно варто згадати статтю С.Гординського «Модернізм і українське мистецтво» (1930), в якій він обумовлює назрілі завдання нового українського мистецтва: «Річ іде про мистецьке виховання загалу, про те, щоб суспільність уміла відчувати мистецькі твори незалежно від яких-небудь умовин політичних, соціальних чи релігійних» [2, 335]. Праці літературознавця про французьких письменників також відігравали велику роль у такому «мистецькому вихованні загалу». Знання світової літератури, сучасних літературних течій мало орієнтувати українських авторів на відповідний мистецький рівень.

Отож обізнаність із французькою літературою виявляється у Гординського не лише в зверненні до мега-зірок літературного процесу минулого і сучасного, а й у привертанні уваги українського читача до імен малознаних, майже невідомих у нас. До таких публікації Гординського можна зарахувати і статтю «Велика французька поетка», в якій він розмірковує про творчість графині де Ноай (1876 – 1933). Літературознавець свідомий того, що його звернення до її творчої спадщини – це

передусім фіксація літературного документу епохи. Він відзначає поєднання культури еллінської і французької у її «наскрізь жіночій творчості». Цікаво, що з цієї сторінкової статті можна було б укласти іменний покажчик на десять позицій. Гординський фіксує впливи, яких зазнала французька поетка, починаючи від романтиків: тут і Мюссе, і Гюго, і Верлен, і Франсі Жам. Таким чином, і ця невелика публікація Гординського свідчить про нього як про об'єктивного критика і блискучого знавця французької літератури.

Однією з масштабних літературознавчих розвідок у творчому спадку Гординського є праця «Поезія Франсуа Війона», яка складала вступ до видання «Франсуа Війон. Життя і твори», виданого у Мюнхені у 1973 році. Варто нагадати, що Святослав Гординський дав українському читачеві перший повний переклад творів видатного французького поета. Відтак у статті окремим розділом автор висвітлює проблеми українського перекладу Війона. Він інформує про стан збереження оригінальних рукописів французького поета, викладає попередню історію українського перекладу Війона, дає оцінку його перекладів англійською, російською, німецькою, словацькою і польською мовами. Таким чином, Гординський виступає тут і як сумлінний критик перекладу, а ця галузь українського перекладознавства завжди відчувала дефіцит фахівців.

Життя і творчість Війона Гординський розкриває у контексті доби, цікаво й змістовно змальовуючи звичаї епохи, естетико-філософське тло переходу від готичного Середньовіччя в добу Відродження. «Поезія Війона стала не тільки сповіддю дитини своєї доби, образом її душі, але й широкою панорамою свого часу, і то панорамою, баченою знизу людиною, яка на все мала власний погляд і суд», – пише літературознавець [3, 397]. С.Гординський дає ретроспективний погляд на довійонову добу, аби рельєфно відтворити сутність його оригінальності для своєї епохи. Таким чином, він заглиблюється у стару французьку поезію аж до IX-XI століть, спростовуючи погляд, що стара французька поезія цікава тільки для істориків: «Стара французька поезія має і з погляду артистичного все потрібне, щоб зачарувати й сучасного читача» [3, 401]. Аналізуючи поезію, літературознавець зосереджує увагу не лише на тематично-ідейному рівні творчості Війона. Він враховує і питання віршознавства, поезики, окремі жанрові нюанси.

Чимало слів визнання дісталось від Гординського видатному французькому письменникові епохи реалізму Фредерікові Стендалю у статті «Анрі Марі Бейль Стендаль», опублікованій у 1942 році в часописі «Назустріч». Так, Гординський вважає його одним з найбільших письменників свого часу, що переростали свою добу і творчість котрих належала вже майбутньому. Симпатичним Стендаль є Гординському, мабуть, і тому, що його творчість, крім літературної, твориться й з

мистецько-критичної складової. Стендаля цікавила музика і пластичне мистецтво. Гординський вбачає значення французького письменника передусім у творенні нового роману: він «зумів виробити свій індивідуальний стиль, власний погляд на світ і людей, а дар іронії давав йому змогу висловлюватись по-філософськи глибоко і дошкульно» [3, 387]. Гординський акцентує морально-етичний та суспільно-ідейний план письменника: «Це була своєрідна «релігія свого я», протиставлення себе масі, – звідси його ненависть до всього дрібного, крамарського й користлюбного; такому сплющеному поняттю життя протиставить він великосердність і героїчні почування» [3, 387]. Літературознавець відзначає психологізм прози Стендаля, який знання свого внутрішнього ества оригінально переносить в епічний план: це «своєрідна втіха експериментатора стежити за психологічними проблемами – дослідника, що до всього підходить з недовір'ям, що хоче все наново пережити сам і показати всі «поруки душі» [3, 387].

До розгорнутих праць Гординського належить і праця «Вергарн, поет і людина» (1937). Цей письменник був великою мірою суголосним творчим пошукам українського митця. Цікаво, що в принагідній довідці він подає згадки про Вергарнові студії про Рубенса, Рембрандта та інших художників. Отож звернення Вергарна до образотворчого мистецтва дуже значуще в оцінці критика. Аналізуючи поетику Вергарна, С. Гординський знаходить асоціативні паралелі з Рубенсом та іншими фламандськими малярами: вони «з таким розмахом черкали свої полотна дбаючи не так за саму красу, як за повний вияв життєвої радості, краси існування» [3, 374].

Розвідка будується як аналіз збірок Вергарна в хронології їхньої появи. Гординський тонко передає стихію внутрішнього світу бельгійського поета, суперечності Вергарна. Відчутне його вживання в цю лірику. Енергетизм поетики Вергарна переплавлений у метафоричність критичного слова Гординського. Разом з тим, його думки відштовхуються і від знання попередньої критики творчості поета, до прикладу, він знаходить певну слушність окремих думок соціологічних критиків Вергарна. Суперечності Вергарна літературознавець передає через численні -ізми: так, у біографічній довідці він зараховує до заслуг Верхарна «великий вплив на французьку літературу ХХ ст., зокрема на такі літературні течії, як унанімізм, пароксизм, космізм і т.д.», а в аналізі поетики збірки «Божевільні села» зазначає, що «тут від символізму поет переходить до романтизму, можна сказати навіть – до імперіалістичного романтизму» [3, 379]. Це все засвідчує глибоку обізнаність Гординського з літературним процесом у Франції та специфікою розвитку світового письменства.

Як відомо, у своїй поетичній творчості С. Гординський тяжів, зокрема, до поетики неокласиків, що особливо проявилось у плеканні віршових форм. Ю. Шерех вважав вплив неокласики негативним для його

творчого темпераменту [4, 181]. Разом з тим, Гординський відкритий і до модерних форм вірша. Так, він схвалює перехід Вергарна на верлібр, мотивуючи це тим, що такий перехід диктував сам зміст поезій: ритми міста мусили вилитися у відповідні віршові форми. «Та нова форма найкраще відповідала його завданням, не зв'язувала завжди напруженої уяви та значно посилювала своїм неспокоєм та несподіванками динаміку вірша», – пише літературознавець [3, 377].

Окремим розділом висвітлює Гординський тему «Творчість Верхарна в Україні». Певні збіги з філософським світом Вергарна він фіксує вже у Лесі Українки – «але це був радше один психічний клімат, як літературний вплив» [3, 385]. Літературознавець привертає увагу до оцінок французького поета у нашій критиці (Остап Грицай), оцінює значення його українських перекладів, зроблених Миколою Терещенком, фіксує впливи Вергарна на українських письменників (В. Поліщук, М. Бажан, Є. Маланюк). У підсумках праці Гординський орієнтує українських поетів і літературознавців на глибше вивчення цього французького автора: «А все ж таки зроблено досі для пізнання цього письменника в нас – надто мало, тоді як його напружена творчість представляє спеціальний інтерес для тієї молоді української поезії, що саме шукає нових ритмів сучасності, органічно врослих у життя» [3, 385]. Зазначимо: про кого б не писав С. Гординський, він завжди зберігає причетність до рідної культури, відданість українській традиції. У праці про бельгійського поета він наводить поетичні рядки Вергарна, в яких згадується Україна (і оригінал, і переклад).

Цікавився Гординський і найсучаснішою літературою. Так, у статті «Паноптикум нової французької літератури» (1946) він дає огляд найновіших літературних тенденцій у Франції. Автор розпочинає виклад своїх міркувань з оцінки високої ролі письменства у французів, що завжди мало велику вагу на відміну від інших національних літератур. Варто відзначити легкий і захопливий стиль викладу у цій статті Гординського. Цікаво дізнатися про Французьку Академію як «виразника типово французьких духовних вартостей» і її роль культурному житті країни. «Можна без перебільшення сказати, що саме письменницьку ділянку справжній француз уважає мірою людської вартості. Власне, вибір цього письменницького критерію для оцінки людської особистості має особливе значення, він бо не дає створитися еліті, базованій на вартостях чисто матеріалістичних», – пише Гординський [3, 388], а український читач не може не реконструювати актуальні надтекстні акценти його послання для сучасності.

Отож, констатуючи колосальну літературну традицію у Франції, Гординський виокремлює три напрямки, що характеризують духовне життя країни середини ХХ століття: марксизм, католицизм і екзистенціалізм [3, 390]. У другій частині своєї праці автор висвітлює ці головні ідейні течії. Найбільше уваги відведено саме екзистенціалізові,

який літературознавець оцінює у сильних і слабких моментах. «Отже, в порівнянні з напрямками раціоналістичними, можна сказати, що екзистенціалізм заходить глибше в духовну суть сучасної Франції», – коректно підсумовує Гординський, незважаючи на попередньо висловлені стримані або й несхвальні оцінки напряму [3, 393].

Не обійшов увагою літературознавець і питання сюрреалізму у французькій літературі. Перед тим, як дати огляд сюрреалістичної поезії, Гординський звертається до малярства. Він розкриває особливості поетики сюрреалізму через оригінальний художній світ Пікассо. Специфіка відтворення надреальності у французькій поезії, суперечності цієї поезії, еволюція тематики і поетики крізь призму останніх історичних подій – такі різні ракурси висвітлення французького літературного сюрреалізму у третій частині «Паноптикуму нової французької літератури». Гординський оцінює творчі пошуки сюрреалістів переважно як безплідні та невдалі формальні експерименти («Ця література для самих літераторів, без елемента загальнолюдського» [3, 394]). Літературознавець не толерує сюрреалізму: «Поезія ця не зворушує, майже зовсім, вона безпристрасна і, як безпристрасна жінка, вона просто малоцікава»; «Слова більшості сучасних поетів – як стріли з обламаними вістрями. Вони летять, але заперечують своє призначення – не поціляють у свою мету» [3, 395].

Таким чином, інтерес С. Гординського до французької літератури реалізувався в його творчості у розмаїтих формах творчої рецепції. Літературознавчі праці про французьких письменників та окремі літературні напрями знайомлять читача зі світом французької літератури, розкриваючи при цьому і естетико-художні погляди українського митця. Дослідник був добре обізнаний з усією історією літератури Франції: від старої французької поезії IX-XI століть до найсучасніших тенденцій XX століття, від видатних французьких авторів до маловідомих письменників. Статті С. Гординського про французьку літературу засвідчують його високий потенціал як дослідника-компаративіста.

Аннотація

Исследуются работы С. Гординского, посвященные французской литературе. Украинский литературовед изучал творчество известных французских писателей, а также и малоизвестных авторов. С. Гординский рассматривает вопросы литературной рецепции этих писателей в Украине. Статьи Гординского свидетельствуют о его высоком потенциале как литературоведа-компаративиста.

Ключевые слова: французская литература, эстетические воззрения, литературная критика, литературная рецепция, перевод.

Summary

S. Hordynsky's works about French writers and different literary schools are analyzed in this article. The Ukrainian writer researched the literary work

of the famous authors and unknown ones. Hordynsky traces the question of the reception of these authors in Ukraine. Hordynsky's articles show his high potential as a researcher of Comparative Literature.

Key words: *French literature, aesthetic views, literary criticism, literary reception, translation.*

Література

1. Волошин Л. Рання графіка Святослава Гординського 1920 – 1930 роки / Л.В. Волошин. – Львів: «Афіша», 2007. – 188 с.
2. Гординський С. Модернізм і українське мистецтво // Українські мистецькі виставки у Львові. 1919 – 1939: Довідник; антологія мистецько-критичної думки / С. Гординський. – Львів: Львівська національна академія мистецтв; Інститут народознавства НАН України, 2011. – С.334-335.
3. Гординський С. На переломі епох. Літературознавчі статті, огляди, рецензії, спогади / С. Гординський. – Львів: Світ, 2004. – 504 с.
4. Шерех Ю. Стилi сучасної української літератури на еміграції // Шерех Ю. Пороги і запоріжжя. Література. Мистецтво. Ідеології. У 3 т. / Ю.Шерех. – Харків: Фоліо, 1998. – Т.1. – С.161-196.

УДК 821.161.2: 82–1/–9

Світлана Нісевич
(Івано-Франківськ)

ІНТЕРМЕДІАЛЬНИЙ ХАРАКТЕР ЖАНРУ «АКВАРЕЛЬ» В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

В статті йдеться про інтермедіальний характер жанру «акварель» в українській літературі кінця ХІХ – початку ХХ століття. Висвітлено особливості «акварелі» у творчості О. Кобилянської та М. Коцюбинського. Проаналізовано принципи побудови творів, форму викладу тощо. Розглянуто прагнення письменників до перенесення низки засобів живопису в літературу.

Звернено увагу на відображення в українській літературі кінця ХІХ – початку ХХ століття загальноєвропейської тенденції до синтезу мистецтв. Вказано на взаємозв'язок літератури з іншими видами мистецтва, зокрема з живописом, що певною мірою і вплинуло на формування жанрової системи «межі століть».

Ключові слова: *синтез мистецтв, жанр, акварель, інтермедіальність, художні засоби, авторський стиль, М. Коцюбинський, О. Кобилянська.*

Складна та суперечлива перехідна епоха кінця ХІХ – початку ХХ ст. позначена загальноєвропейською тенденцією до синтезу мистецтв. Процес взаємовпливу літератури й живопису не оминув і український мистецький простір. У цей час багато митців різних спрямувань виступали зі спільними закликами до оновлення літератури [3, 58]. Вони наголошували на необхідності розширення тематичних обріїв, опрацюванні філософської, соціальної, психологічної проблематики. Молоді письменники звертають особливу увагу на зображально-виражальні засоби, нерідко запозичені з інших видів мистецтв, та реалізують себе у пошуку різновидів жанрових форм літературних творів.

Якщо українських письменників ХІХ ст. можна, за словами І. Франка, назвати великими епіками, оскільки вони малювали широкі об'єктивні картини дійсності, показували вплив зовнішніх обставин на душу і характер людини, то молоді письменники кінця ХІХ – початку ХХ ст. були насамперед психологами й ліриками; вони внесли у літературу нові принципи зображення: для них головне – людська душа, її стан, її порухи за тих чи інших обставин, дійсність вони показували не через сприймання автора, а крізь призму «душі і серця героїв». Навколишнє оточення втрачає значення фону, переломлюється через внутрішній світ персонажів, їх настрої, думки, переживання, психологічні особливості особистості. Багато творів початку ХХ ст. являють собою своєрідні «психологічні студії» («Цвіт яблуні», «Поєдинок», «Дебют» М. Коцюбинського, «Камінний хрест» В. Стефаніка, «Царівна» О. Кобилянської та ін.). Поглиблення психологізму спостерігається у всіх родах і жанрах літератури [6, 6-7]. Ці нові риси літератури органічно поєднуються з тяжінням до внесення деяких елементів живопису і музики, потребою суміжних мистецтв у співпраці.

Синтез на межі мистецтв, а саме прагнення до зближення з живописом породжувало такі жанри в окреслений період, як «акварель», «нарис», «етюд», «малюнок», «панорама», «триптих» (композиція із трьох окремих малюнків, пов'язаних між собою спільною темою або ідеєю) та ін., взяті з образотворчого мистецтва [3, 191]. Жанрова система української літератури кінця ХІХ – початку ХХ ст. увібрала в себе нові віяння епохи і знайшла своє логічне втілення в кращих творах видатних митців.

До живописних жанрів часто зверталися В. Стефанік (етюд «Дорога»), Гр. Тютюнник (етюд «Три зозулі з поклоном»), М. Коцюбинський (акварель «На камені», етюди: «Лялечка», «Цвіт яблуні», образки: «Відьма», «Поєдинок», «Він іде», нарис «В путях шайтана»), Г. Хоткевич (акварель «Гірські акварелі»), О. Кобилянська (нариси: «Під голим небом», «На полях», «Impromptu phantasie», етюд «Рожі»), М. Хвильовий (зб. «Сині етюди»), Є. Мандичевський (акварель «Буря»), Д. Маркович (образок «У найми»), Н. Кобринська (ескіз «Душа») та ін.

З'ясування наслідків впливу живопису на літературу в процесі інтермедіальності стає актуальною проблемою в сучасному літературознавстві, адже вона не тільки продовжує традиції дослідження взаємозв'язку літератури з іншими видами мистецтва, але й стає невід'ємною ланкою в системі новаторських підходів до аналізу творів.

До названої проблеми зверталось багато українських та зарубіжних дослідників, серед них М. Ільницький, Н. Калениченко, В. Чайківська, І. Денисюк, О. Рисак, У. Вайсштайн та ін. Вони вказують на здатність літератури запозичувати живописні засоби та прийоми, що не могло не відбитися на жанровій системі української літератури. Науковці розкрили багато аспектів взаємозв'язку літератури і малярства, проте ще й досі не подано поглибленої характеристики жанрових особливостей, зумовлених впливом живопису, у літературних доробках прозаїків к. XIX – поч. XX ст., зокрема, це стосується й творів М. Коцюбинського та О. Кобилянської.

Мета цієї статті – простежити вплив інших видів мистецтва, зокрема живопису, на українську літературу к. XIX – поч. XX ст. З'ясувати, як засоби живопису позначилися на жанровій системі зазначеного періоду. Проаналізувати особливості жанру «акварель» у творчості М. Коцюбинського та О. Кобилянської, визначити художні своєрідності жанру під впливом індивідуального авторського стилю.

Уявлення М. Бахтіна про жанр як «категорію руху» дає підстави трактувати жанр як елемент, що фіксує певні закономірності розвитку літературного процесу: «Розвиток жанру – це передусім його зміна на всіх рівнях: від ідейно-тематичного до структурно-композиційного» [Цит. за: 7, 89]. За словами М. Євшана, жанр – це пам'ять мистецтва, що видозмінюється в залежності від рівня естетичного розвитку літератури, творчого методу, індивідуального стилю митця. Жанрові параметри твору відіграють важливу роль у його інтерпретації. Будучи однією із провідних характеристик твору, жанр підпорядковує собі всі його творчі елементи [Цит. за: 7, 89].

Так, в акварелі, яка є, згідно з визначенням В. Будного, різновидом фрагментарної новелістики, що спрямована на творення словесними засобами тих мистецьких ефектів, які притаманні живописній акварелі – картині, мальованій фарбами, що розчиняються водою і дають змогу передати відтінки барв, їх багатство і ніжність, гру світлотіней тощо, домінуючими рисами виступають: кольористичність, мальовничість, витонченість виконання та картинність бачення, яка викликає асоціації з ніжнопрозорою технікою малярської акварелі [1, 296]. Еталоном цього жанру вважають новелу М. Коцюбинського «На камені» (1902). У ній справді переважають живописні образи. Колоритні картини моря і гір, сповнені невтихаючого гомону життя, виразно постають перед уявою читача [6, 17].

Оповідь зосереджена переважно на внутрішньому конфлікті героїв. Портрет у творі майже зовсім неінформативний, він складається з колористичних деталей [2, 18]: *«Алі раз побачив її. Він стояв коло кав'ярні і стежив, як тихо ступали жовті палички по кам'яних сходах, що єдали Меметову хату з землею, а ясно-зелене фередже складками спадало по стрункій фігурі од голови аж до червоних шароварів. Вона спускалась тихо, поволі, несучи в одній руці порожній кухоль, а другою притримуючи фередже так, що тільки великі довгасті чорні очі, вимовні, як у гірської сарни, міг бачити сторонній»* [6, 378].

Пейзаж у новелі органічно пов'язаний з подіями, виразно розкриває психологічний стан Фатьми, її нудьгу, горе і безвихідь [6, 18]. У найнапруженіші моменти письменник зосереджує увагу на морі. Якщо на початку твору *«море зливалось з сонцем в радісний усміх, що досягав аж ген далеко, через татарські оселі...»*, то чим більше внутрішнє напруження, тим вищі *«хвилі на морі»*. Це допомагає читачеві краще зрозуміти те, що відбувається в душах героїв, що вони відчують [2, 19].

Акварель М. Коцюбинського не безпідставно порівнюють з картинами великого художника-імпресіоніста Клода Моне: *«Скелі і морський берег в д'Аваль»*, *«Маннепорт, Етрета»*, *«Етрета. Ворота д'Аваль»* (1882 – 1883)... Головну увагу художник зосереджує на камені, – він хоче *«знайти»* світло, яке, переливаючись, відбивається від води і гір. Море живе на полотні: то спокійне, тихе, то бурхливе, гнане вітром. Наближуючись до моря і скель, художник *«зменшує»* небо, *«піднімаючи вгору лінію горизонту»*. На одному полотні море яскраво-блакитне, на іншому – сіро-зелене або темно-зелене. І щоб передати свої враження від побаченого в різний час доби, Клод Моне пише по кілька зображень одного й того ж об'єкта, але в різний час. Полотно *«Етрета. Ворота д'Аваль»*, на якому зображено бурхливе море в сіро-зелених тонах, як вважає Людмила Дядечко, є своєрідною ілюстрацією до новели-акварелі М. Коцюбинського *«На камені»* [2, 19].

Коцюбинський відмовляється від традиційного розгорнутого сюжету і в центр твору ставить внутрішні переживання Алі і Фатьми. Фрагментарна фабула, насиченість твору кольоровими елементами, мальовничість, тонкий психологізм, експресивність (досягнута завдяки питальним, окличним, незакінченим реченням, повторам), емоційно забарвлені діалоги (*«/ – Ти не боїшся, ханим, розмовляти зо мною? Що зробить Мемет, як нас побачить?/ – Що він схоче.../ – Він нас заб'є, як побачить./ – Як він схоче...»* [6, 380].) стали тими доміантними рисами цього жанру, які вирізняють його з поміж інших та дозволяють розпізнати творчу манеру автора.

Схожими ознаками позначена й новела О. Кобилянської *«Битва»*, яка, на думку Ніни Калениченко, сполучена у неї з такою вразливістю на

красу природи, яку помічаємо хіба у малярів-пленеристів [3, 191]. Письменниця шукала гармонії між людиною і природою, розглядала останню як одне із джерел духовного збагачення. Саме тому їй так боляче вражало порушення цієї гармонії, варварське ставлення до природи. У новелі «Битва» О. Кобилянська пристрасно стала на захист рідного довкілля. У тужливому реквіємі про загибель карпатського лісу виразно відчувається протест проти пограбування капіталістичними визискувачами національних багатств народу [5, 13].

Структурні, композиційні, стильові параметри твору наближають його до жанру «акварелі». Вся новела справляє враження серії «картин», вдало підібраних і тематично пов'язаних ідеєю величі природи, в яку знахабніло втручається людина-споживач. Твір побудований за живописними принципами, на що вказують такі риси, як згорнута фабула, обмежена кількість героїв, відповідні художні засоби. Головними героями виступають ліс і людина. Та за цими образами глибока символіка – наступ Зла на Добро. Дві протилежні сили сходяться у смертельній боротьбі – Карпати і «наємники». Це становить основний конфлікт твору [4, 19]. Акцент робиться не на зовнішню дійсність, а на її внутрішній зміст. О. Кобилянській вдалося передати своє ставлення до подій, не описуючи їх, як це робили письменники-реалісти XIX ст., а наочно показавши їх так, ніби вони безпосередньо відбуваються перед нашими очима.

Хоча оповідь ведеться від третьої особи, автор, здається, зливається з самою природою, переймається її болем, що забезпечує ефект безпосередньої дії. Притримуючись лаконічного викладу та уникаючи розлогих описів, О. Кобилянська створює словами начерк, за яким художник міг би змалювати змістовну, промовисту картину: *«Криваво-червоний вогонь палахкотів по таких перемогах до півночі по горах, а герої-рубачі, умостившись вигідно округ нього, позакурювавши люльки, обговорювали відпорну силу побуджених»* [5, 337].

У творі часто використовуються різні відтінки кольорів, але автор не зловживає ними, а застосовує так, щоб викликати у читача певні уявлення, асоціації, відчуття: *«Цегляно-червоні комини предивної великості знімалися з землі і викидали чорні хмари диму під небозвід, під час коли в самім будинку фабрики панував гук і свист і жужжання, що всі прочі звуки заглушувалися цілковито»* [5, 380] або *«Тут і там до землі придавлена крушина, не позбавлена своєї сили цілковито – вродила безліч червоних ягід, а ті сіяли здалека з матово-зеленого тла, немов яркі калюжі крові...»* [5, 385].

Новела «Битва» рясно переплетена риторичними запитаннями, вигуками, епітетами, порівняннями, що посилює виразність слова та значно додає до емоційного забарвлення. *«Неначе церквою, пробігло лісом: «Зрубати! Зрубати!» – задзвеніло недалеко, і zarazом в тій самій хвилі в найдальшій далечині»* [5, 370].

У творі все ніби «оживає». Пейзаж перетворюється з традиційного тла, на якому розвивається дія, у самостійний образ-символ. Персоніфікуються гори, квіти, дерева, які ще на початку новели «... *кепкують собі з кожної зміни, що перед їх очима відбувається, розкошують у власній красі, свідомі своєї довічної тривкості*» [5, 368], а в кінці, стомлені та виснажені «битвою», таки «*рішилися вмерти...*» [5, 385].

Отже, твори «Битва» О. Кобилянської та «На камені» М. Коцюбинського об'єднують такі спільні жанрові особливості, як концентрація уваги на внутрішньому стані головних персонажів, співзвучний їхньому психологічному стану пейзаж, насиченість текстів багатством кольорів та їх відтінків, лаконічність викладу, експресивність. Однак індивідуальний стиль О. Кобилянської упізнається в ліричності, драматичності, символіці та підборі специфічних художніх засобів, зокрема персоніфікації.

Твори М. Коцюбинського та О. Кобилянської поєднують в собі кращі традиції української та зарубіжної літератури XIX століття та нові техніки і засоби інших видів мистецтва, що активно заявили про себе на зламі століть.

Таким чином інтермедіальність, а зокрема перекодування живопису в літературу, внесла свої корективи в жанрову систему, яка, в свою чергу, позначилася на структурі та особливостях численних літературних творів перехідного періоду. Проаналізована проза М. Коцюбинського та О. Кобилянської свідчить про «живописність» їх творчої манери та доцільність подальших досліджень даної теми.

Аннотація

В статье рассматривается интермедиаальный характер жанра «акварель» в украинской литературе конца XIX – начала XX столетия. Освещено особенность «акварели» в творчестве О.Кобылянской и М.Коцюбинского. Проанализировано принципы построения произведений. Рассмотрено желание писателей переносить средства живописи в литературу.

Ключевые слова: синтез искусства, жанр, акварель, интермедиаальность, художественные средства, авторский стиль.

Summary

The article deals with the intermedial character of the genre «aquarelle» in the Ukrainian literature of the end of the XIXth – the beginning of the XXth century. The peculiarities of «aquarelle» in O. Kobylyanska's and M. Kotsyubynskyi's works are enlightened. The principles of their works' structure, the form of narration, etc. are analyzed. The writers' striving for transforming of some means of painting into literature is observed.

The attention is paid to the reflection of generally European tendency to the arts' synthesis in the Ukrainian literature of the end of the XIXth – the beginning of the XXth century. It is pointed to the interconnection of literature

with other kinds of art, with painting in particular, that influenced the genre system formation of the «centuries' verge».

Key words: *the synthesis of arts, genre, aquarelle, intermediality, artistic means, author's style, M. Kotsyubynskyi, O. Koblyanska.*

Література

1. Будний В. Порівняльне літературознавство: Підручник / В. Будний, М. Ільницький. – К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 430 с.
2. Дядечко Л. Мистецтво бути імпресіоністом: Клод Моне та Михайло Коцюбинський / Людмила Дядечко // Українська мова та література. – 2004. – Груд. (№48). – С. 17-19.
3. Калениченко Н. Л. Українська література кінця ХІХ – початку ХХ ст. Напрями, течії / Ніна Лукинична Калениченко. – К.: Наукова думка, 1983. – 255 с.
4. Кобилянська О. Ю. Вибрані твори: Повість, оповідання (Класики української літератури) / Упоряд., вступна стаття Ю. Б. Кузнецова. – К.: ІНТЕЛЕКТ-АРТ, 2008. – 432 с.
5. Кобилянська О. Ю. Твори: В 2-х т. Т. 1 / Упоряд., передм. і приміт. Ф. П. Погребенника. – К.: Дніпро, 1983. – 495 с.
6. Коцюбинський М. М. Твори: В 2 т. / Упор. і приміт. М. С. Грицюти: Вступ. ст. Н. Л. Калениченко. – К.: Наукова думка, 1988. – (Б-ка укр. Дожовт. укр. літ.). Т. 1: Повісті та оповідання (1884-1906) / Ред. тому М. Т. Яценко. – 584 с.
7. Семак О. Взаємозв'язок конфлікту й жанру у драматургії діаспори першої половини ХХ / Оксана Семак // Вісник Черкаського університету. Випуск 168. – 2009. – С. 89.

УДК 821.161.2

Аліна Рега

(Івано-Франківськ)

«СПОКУТНИК І КЛЮЧІ ЗЕМЛІ» ВАСИЛЯ БАРКИ: РИСИ ХРИСТИЯНСЬКОГО РОМАНУ

Статтю присвячено дослідженню жанрової своєрідності роману Василя Барки «Спокутник і ключі землі». Висвітлено вплив релігійно-філософського мислення письменника на поетику твору. Виділено основні структурно-змістові ознаки жанрового різновиду християнського роману та простежено специфіку їх функціонування в досліджуваному творі.

Ключові слова: *жанр, жанровий різновид, християнський роман, біблійні архетипи, біблійний інтертекст, релігійна символіка.*

Проза Василя Барки в силу її смислової багат шаровості не надається до однозначного трактування. Ідейно-концептуальна наповненість творів, різноаспектність викладу онтологічних проблем, схильність до синкретичності жанрових форм – основні ознаки індивідуального стилю письменника. У цьому контексті вплив релігійного фактора на його художнє мислення, а отже, й на поетику творів є очевидним. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибокого і всебічного аналізу маловідомих творів Василя Барки, потребою детальнішого розгляду творчої манери автора.

Попри помітну увагу науковців до прози Василя Барки роман «Спокутник і ключі землі» в українському літературознавстві залишається майже не поміченим. Одне з найповніших досліджень цього твору, в якому зроблено спробу окреслити його жанрову природу, представлене в дисертації І. Набитовича [5]. Однак особливості індивідуальної творчої манери письменника, зокрема жанровий синкретизм та поліфонічність, а відтак складність і неоднозначність жанрових характеристик його прозового доробку, в тому числі й роману «Спокутник і ключі землі», вказують на необхідність подальших досліджень у цьому напрямку.

Звідси метою статті є з'ясування жанрової своєрідності та основних структурно-змістових особливостей роману «Спокутник і ключі землі» у світлі релігійно-християнської парадигми художнього мислення автора.

Динамізм розвитку романного жанру призводить до виникнення нових жанрових форм, у тому числі й за рахунок певних тематичних привнесень. Це стосується й релігійно-філософської проблематики сучасного роману. Спрямованість великої прози в бік осмислення буттєвих проблем під кутом зору релігійного світобачення часто зумовлює в ній ознаки притчевості, і це закономірно. Притча біблійного зразка за принципом аналогії також використовувалась для тлумачення і роз'яснення складних релігійних понять. Однак наявність у художньому тексті релігійно-філософського проблемно-тематичного комплексу і його вплив на поетику літературного твору зумовлює потребу більш цілісної жанрової інтерпретації та класифікації літератури такого типу. Про таку потребу свідчить також відчутна термінологічна розбалансованість: у наукових публікаціях, присвячених вивченню цих питань, зустрічаються терміни «християнський роман», «духовний роман», «теологічний роман». Звідси виникає також необхідність впорядкування категоріального апарату досліджень.

В основі виділення жанрових різновидів християнського та духовного роману знаходиться спільна ознака, що вказує на контекстуальну спорідненість обох термінів. І. Франко в одному і тому ж контексті вживав ці поняття як рівноцінні [9; 6]. Російська дослідниця Н. Крюкова наголосила на їх синонімічності [4]. Ми вважаємо, що принципової

різниці між цими термінами немає, оскільки обидва передбачають наявність у тексті чітко вираженої релігійної картини світу, а саме поняття духовного неможливе поза релігійно-аксіологічним контекстом. У випадку наукової інтерпретації твору Василя Барки доцільніше застосувати термін «християнський роман», оскільки художнє втілення в тексті пошуків духовних основ буття здійснюється в межах релігійно-християнської світоглядної системи та відповідного духовно-культурного простору.

І. Набитович, проводячи компаративний аналіз романів «Спокутник і ключі землі» Василя Барки та «Щоденник сільського кюре» Ж. Бернаноса, визначив їх жанровий різновид як теологічний роман. Причиною для такого трактування науковець назвав наявність у них художнього викладу християнської церковної догматики. «Сюжетні лінії у цих творах переплітаються із певними теологічними та філософськими роздумами; життєві історії героїв цих творів або стають своєрідною верифікаційною дискурсією навколо певних теологічних постулатів, або художнім узагальненням буття-у-світі людини та екзистенції окремо взятого героя. Ці романи є своєрідною енциклопедією основних правд віри, загальних теологічних понять» [5, 25-26].

Не відкидаючи наявних у тексті теологічних акцентів, у нашій генологічній інтерпретації ми робимо спробу вивести жанрове визначення твору за межі суто теологічних доктрин і церковно-догматичного мислення, оскільки смислове поле роману значно ширше.

Основним показником, за яким Н. Крюкова визначила жанр християнського роману, є «головний конфлікт, визначальна ідея» [4], тобто передусім фактор змістовий. Дослідниця також виділила певні формально-структурні особливості цього романного різновиду. Однак при цьому важливо враховувати те дискурсивне поле, в межах якого функціонування такого жанру в літературі є найбільш можливим. Згідно з генологічною концепцією Ц. Тодорова, певні дискурсивні властивості шляхом їх повторення отримують стійке закріплення в суспільній та культурній практиці, а тому поява будь-якого тексту, його рецепція та інтерпретація безпосередньо залежать від такої кодифікації. «Жанр – літературний чи ні – є не чим іншим як цією кодифікацією дискурсивних властивостей» [8, 27]. Тому більш доцільним видається розгляд цього жанрового різновиду в контексті наявного в просторі літератури релігійно-філософського дискурсу.

Жанр християнського роману виник у середньовічний період, коли християнське релігійне вчення стало панівною світоглядною системою того часу. І. Франко вказував на цей жанр як на своєрідний проміжний результат розвитку давньої літератури [9, 317]. Виникнення і розвиток християнського роману також були пов'язані з розширенням тематичних

обріїв художньої літератури. При цьому цей жанр певним чином був переплетений з агіографічним дискурсом та церковною догматикою.

Сучасний християнський роман дуже чітко відрізняється від свого середньовічного літературного попередника, насамперед зняттям різких теологічно-догматичних акцентів і відходом від агіографічних принципів сюжетотворення, порушенням складних і неоднозначних проблем філософського та морально-психологічного характеру. У ХІХ столітті продовжувачами традицій християнського роману в світовій літературі називають Ф. Достоевського, у ХХ столітті – Г. Гріна, Г. К. Честертона, Ф. Моріака та ін. В Україні класики жанру християнського роману не було створено, що пов'язується як з дещо пізнішим, порівняно з європейською літературою, розвитком української романістики, так і з тривалою забороною релігійних мотивів у літературі вже радянського періоду. Через це роман Василя Барки «Спокутник і ключі землі» є чи не єдиною жанровою формою християнського роману в українській літературі ХХ століття.

Опираючись на запропоновані Н. Крюковою критерії визначення християнського роману [4], ми виявляємо певні формально-змістові ознаки цього жанру, а саме: наявність християнської світоглядно-аксіологічної парадигми, біблійних архетипів, а також біблійного інтертексту та релігійної символіки. Однією з ознак християнського роману є доволі традиційна для цього жанрового різновиду сюжетна схема «гріх – спокута – спасіння (духовне відновлення)», що у творі Василя Барки набуває особливого значення в загальносвітовому масштабі.

Представлена в тексті релігійна картина світу, яку Н. Крюкова назвала «християнською ментальністю» [4], зумовлюється відповідним типом світобачення письменника. Світоглядно-філософська домінанта, що ґрунтується на релігійній основі художнього мислення автора, значною мірою витворює жанр християнського роману і відіграє першорядну роль у формуванні жанрових форм такого типу.

Релігійно-філософський тип мислення Василя Барки є результатом активного пошуку письменником власної світоглядної парадигми. Свідомість автора тривалий час перебувала на межі між вірою і атеїзмом. Природна атмосфера релігійності, що панувала в сім'ї письменника, змінилась атеїстичною спрямованістю тодішньої системи освіти. Василь Барка почав цікавитись марксизмом, однак так і не став прихильником цієї теорії. Світоглядний перелом у житті письменника настав після 1943 року, під час його перебування в Берліні: «Життя на «граничних ситуаціях», читання нових книжок, недоступних раніше, передусім – релігійних, відвідування церкви, а найбільше довгі роздуми на самоті зовсім змінили погляди»[1, 650].

У 1958 році, на своє п'ятдесятиліття, він прийняв сан білого чернецтва, бажаючи присвятити своє життя «вибраній справі: в моєму

випадку – відновити образ Христа Спасителя в українській літературі, як в зосередженні всього культурного життя народу в Україні» [7, 14].

На основі морально-релігійних переконань Василя Барки ґрунтуються і його погляди на мистецтво і літературу. Пошуки автором глибинних духовних основ буття позначаються на смисловому й структурному рівні роману «Спокутник і ключі землі», що був виданий 1992 року в українсько-канадському видавництві «Орій-Кобза».

Роман «Спокутник і ключі землі» – твір про життя українських емігрантів у США, їх намагання вжитися в нове суспільство та духовні пошуки українців у період кризи моральних цінностей у світі. Розвиток сюжету твору визначається проблемою вибору між матеріальним і духовним, між досягненням соціального добробуту та пошуком ціннісних орієнтирів.

Одним з основних проблемних моментів роману є вибір людиною власного життєвого шляху та певної системи цінностей на тлі дедалі гостріших глобальних світових культурно-цивілізаційних проблем. Занепад моралі, культури, мистецтва, релігії, загострення соціальних та міжособистісних відносин, цілковите ігнорування людьми духовних основ буття – типові характеристики суспільства ХХ століття. Доба, зображена у творі, має певні апокаліптичні риси: «Здається, почала насуватися льодова доба, – в метафізичному значенні: на весь людський рід, завалений криговертами політичності і грязевою повіддю злочинів і всякого негодяйства» [2, 146]. Це доба кризи ідеалів, моральних цінностей, справедливості, довіри до навколишнього світу, доба втрати людьми свого людського обличчя: «Цей вік розчарованості втрачає людські міри в кожній діяльності, весь перевертається вверх дном. Вулканічна доба для всіх відносин» [2, 337].

Виявити справжні, нематеріальні основи буття в умовах зростаючого духовного нігілізму і разом з тим віднайти власне місце у цій системі координат персонажам роману вкрай непросто. Головний герой, український музикант Олег Паладюк, заради розв'язання власних життєвих проблем вирішив звернутися по допомогу до астрологів. Дуже скоро, однак, він переконується, що природа всього побаченого ним в астрологічному центрі є виразно окультною, а містичне знання, яким нібито володіють астрологи, – всього лише ерзац-замінник справжньої Істини. Паладюк, для якого церква як суспільно-релігійний інститут має важливе значення, усвідомлює гріховність свого вчинку з релігійної точки зору, однак тут ідеться не стільки про гріх як порушення певного закону чи заповіді. Мова йде радше про ситуацію кризи віри у свідомості персонажа, а це чинник значно небезпечніший, ніж може здатися на перший погляд. Через те Паладюк відчуває внутрішню потребу не лише в покаянні, а й у більш глибоких духовних змінах. Йому потрібне

утвердження у вірі, а це так чи інакше передбачає питання про вище призначення людини та пошук певних духовно-ціннісних орієнтирів.

Споглядання головним героєм картини зі стражданнями ранньохристиянських мучеників ставить перед ним питання про глибину й міцність його власної віри, про готовність до такого ж самовідданого її захисту, і тут Паладюк, який і до цього вирізнявся певним рівнем релігійності, визнає свою слабкість. Звідси всі наступні життєві випробування персонажа можна розглядати не лише як спокуту за власний гріх, але й як шлях до духовного вдосконалення, загартування і зміцнення душі, віроутвердження.

Глибинний зміст екзистенційних питань, які хвилюють Паладюка, висловлює його земляк Геннадій Нестріха. Прикметно, що цей персонаж не є ні священником, ані професійним богословом, ні навіть праведником у світському значенні. Це своєрідний філософ-самоук з доволі оригінальними поглядами на світ і людину, причому його релігійне мислення далеке від догматизму. Діалог Паладюка з Нестріхою становить один з ідейних центрів роману.

Ідея духовного очищення набуває у Нестріхи нового звучання в загальносвітовому контексті. Він зазначає, що будь-яка нація формується на основі особливих духовних зв'язків між її представниками. Більше того, така єдність пов'язує людей навіть тоді, коли вони ще не стали нацією, і суть цієї єдності полягає «в братерській любові між людськими душами» [2, 123]. Така система невидимих зв'язків існує в кожного народу, проте не кожен народ може її зберегти. Втрата цих зв'язків може спровокувати війну чи якусь іншу соціальну катастрофу. На основі таких же метафізичних зв'язків можливе формування особливої духовної єдності всього людства, яку Нестріха позначає метафорично-символічною формулою «ключі землі».

Тема духовної єдності людей на макрорівні безпосередньо пов'язана з темою організації людської душі на мікрорівні. Нестріха припускає існування двох рівнів організації душі: земного, безпосередньо пов'язаного з тілом, і небесного, що здатний існувати самотійно. Сама ж душа складається з «клітинок», кожна з яких виступає мислячою субстанцією («мікророзумом»). Звідси виводиться теза про величезні можливості людини, якими вона була наділена при її створенні, а унікальне ієрархічне впорядкування «клітин» душі свідчить про неповторну цінність кожної людської особистості. Недосконалість людської природи пояснюється втратою частинками душі божественного образу людини: «На відміну від небес, відчищених з повсталого заколотництва, – сфери наших мікророзумів здебільшого застаються почорнені ним, без нашої рішучості: звільнитись через спокуту» [2, 143]. Спокута як вихід потрібна для очищення душі, для відновлення її

первозданих можливостей. Крім того, через спокуту людина може змінити хід дійсності, визначений наперед задовго до того, коли певні події починають відбуватися насправді: «Наявність окремих праведників, хоч небагатьох, рятує грішні міста і народи» [2, 145].

Звідси духовна єдність людства безпосередньо залежить від екзистенційного вибору кожної людини. Паладюк усвідомлює цінність власного життєвого шляху не лише в індивідуально-особистісному плані, а й у вимірі глобальному. Він не тільки повністю приймає ідеї Нестріхи, а й стає їх практичним реалізатором.

Усі подальші життєві випробування головного героя відбуваються за детективним принципом нанизування подій. Таємниче спалювання персонажем речей на березі океану, спроба радянських агентів та місцевих кримінальних кіл фізично знищити Паладюка спочатку власними силами, а згодом руками сліпого і недосконалого правосуддя, фабрикування кримінальної справи проти нього при допомозі корумпованих поліцейських і дивне мовчання самого Паладюка в суді, причина якого – дотримання обітниці мовчання з метою зберегти церкву від розколу – розкривається лише згодом. Життя Олега стрімко наближається до катастрофи. Складається враження, що якась невідома сила неухильно веде його до фатального кінця. Паладюка засуджують до страти, і він психологічно готується до такого фіналу, проте через такий же дивний збіг обставин залишається живим.

Однак зовнішні обставини, якими б дивними вони не були і як би несподівано не склалися, є лише видимою стороною дійсності. У романі помітним є активний вплив вищих сил на долю окремих людей і всього людства. Цього разу вони дивом рятують головного героя від страти, яка за часом виконання мала б уже відбутися. Провидіння ніби вибудовує для Паладюка своєрідний «план порятунку», який підтверджує тезу про можливість реальних змін у наперед визначеній дійсності.

Таким чином, роман «Спокутник і ключі землі» є не стільки мистецьким утвердженням якихось теологічних постулатів, а радше художньою апологією християнського способу життя. Метою автора є не лише відстоювання релігійних переконань персонажів твору чи певних ціннісно-світоглядних установок взагалі, а й спроба віднайти трансцендентну природу людської душі і той життєвий шлях, який би цій природі відповідав. Це завдання виходить за рамки простого моралізування і не обов'язково може розглядатися в системі церковної доктрини.

Біблійні архетипи як важливий структурно-смісловий елемент християнського роману формують ідейно-концептуальне підґрунтя твору, не виступаючи при цьому на передньому плані. Фактично вони втілюються в символічних образах або ж через наявність біблійного інтертексту. Фундаментальною основою всієї смислоструктури твору є

вся новозаповітна історія та її вплив на подальший розвиток людства. Основним архетипним образом, який незримо перебуває у романі протягом майже усього сюжетного розвитку, є образ Христа. Його присутність виявляється в різних смислових шарах твору: у філософсько-теологічних роздумах про значення Христової жертви і її вплив на майбутнє як окремої людини, так і цілого всесвіту; в образі євхаристійної чаші, з якою пов'язане випробування головного героя; у намаганні Паладюка побудувати таку модель власної поведінки, яка б відповідала наслідуванню Христа.

Архетипну структуру має також представлена в романі модель світу. У творі постає триєдиний образ всесвіту, який складається зі світу земного, «надсвіття», тобто небесного світу, та «підсвіття», що представлене силами зла. Така модель втілена в символічних образах монастирської лікарні, а також химерної будівлі з видіння Паладюка, будова яких у вертикальному вимірі тричастинна.

Одна з основних структурно-змістових особливостей християнського роману – наявність біблійного інтертексту, який у найрізноманітніших формах свого вияву – ремінісценціях, алюзіях, розробках євангельських мотивів – пронизує весь текст твору. Так, життєві перипетії персонажів роману є своєрідними художніми ілюстраціями окремих біблійних тез. Зокрема, на суть переступу Паладюка – втрату віри і звернення до окультних практик – вказує вислів з книги Ісаї, винесений в епіграф твору: «І коли вам скажуть: звертайтеся до викликачів померлих, і до чародіїв, до шептухів і черевомовців, тоді відмовляйте: чи ж не повинен народ звертатися до Бога свого?..» Індивідуальний шлях духовного очищення персонажів, який часто відбувається в межах ситуацій, чітко відсилає до тези апостола Павла про спасіння «мовби через вогонь» (1 Кор. 3: 14, 15). Мотиви спокуси і падіння, покаєння і духовного вдосконалення, випробування віри і страждання за неї цілком ґрунтуються на біблійному архітексті.

Вставні притчі, що функціонують як «вбудований» елемент» [3, 10] у структурі роману, є однією з форм залучення євангельського контексту. Ці притчі здебільшого авторські, схема їх побудови відрізняється від класичних біблійних зразків. Однак з біблійним першоджерелом їх споріднює саме функціональна роль у тексті, за якою притча вияскравлює, увиразнює концептуальні ідеї в діалогічному наративі роману.

Біблійний інтертекст актуалізується в романі також через численні філософські та теологічні роздуми, дискусії, проповіді, що акцентують на вузлових моментах твору, надаючи йому виразного релігійно-християнського обрамлення.

Релігійна символіка, що є одним з аспектів художньої взаємодії Святого Письма та роману «Спокутник і ключі землі», оприявнюється

здебільшого в сюрреалістичних картинах сновидінь персонажів і має виразний есхатологічний підтекст. Так, фантазмагоричне видіння Паладюка в повному обсязі є своєрідною інтерпретацією біблійних мотивів апокаліпсису. Наявні у ньому символи людської цивілізації кінця днів (хімерна будівля-місто), втручання метафізичного зла (образи потвор, жовтої райдуги), а також знаки божественної могутності (вогняний фонтан, блискавки, подув вітру) створюють містичну картину кінцесвітнього завершення та подальших перетворень всесвіту.

Таким чином, у романі Василя Барки «Спокутник і ключі землі» представлена оригінальна індивідуально-авторська художня картина світу, що виявляється через призму християнсько-релігійного сприйняття й осмислення дійсності. Значною мірою це позначається й на рівні художньої форми. Основні структурно-змістові константи твору, зокрема наявність у ньому біблійних архетипів, релігійної символіки, біблійного інтертексту, а також розробка мотивів переступу, покаяння, духовного очищення й спасіння, з якими пов'язаний провіденційний аспект, дозволяють характеризувати його жанрову форму як християнський роман. Видається можливою перспективність подальших наукових розробок проблеми художньої своєрідності роману «Спокутник і ключі землі» з огляду на незначний рівень її дослідження, а також зважаючи на жанровий синкретизм як провідну ознаку прози Василя Барки, що створює можливість поліваріантності її генологічної інтерпретації.

Аннотація

Статья посвящена исследованию жанрового своеобразия романа Василя Барки «Спокутник і ключі землі». Выяснено влияние религиозно-философского мышления писателя на поэтику текста произведения. Выделены основные структурно-смысловые качества жанровой разновидности христианского романа, а также выяснено специфику их функционирования в исследуемом произведении.

Ключевые слова: жанр, жанровые разновидности, христианский роман, библейные архетипы, библейный интертекст, религиозная символика.

Summary

The article is devoted to research of genre peculiarities of Vasyl Barka's novel «Repentant and the keys of earth». Here the influence of the writer's religious-philosophical thinking on the poetics of work is reflected. The basic structural and content features of genre variety of Christian novel are revealed and specific of their functioning in the investigated work are traced.

Key words: genre, genre variety, Christian novel, biblical archetypes, biblical intertext, religious symbolic.

Література

1. Барка В. Автобіографія // Українське слово. Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ століття: У 3-х книгах/ Василь Барка. – К., 1994. – Кн. 2. – С. 642 – 653.
2. Барка В. Спокутник і ключі землі: роман-притча / Василь Барка. – К.: Орія, 1992. – 428 с.
3. Колодій О. Притча і притчевість в українській прозі 70 – 80-х років ХХ ст.: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.06 / О. І. Колодій. – К., 2000. – 18 с.
4. Крюкова Н. «Християнський» и «антихристиянський» роман (к проблеме жанра) [Электронный ресурс] / Н. Л. Крюкова // Писатель & литературовед. – 2007. – № 1. – Режим доступу: <http://www.mineralov.ru/krukova1.htm>
5. Набитович І. Категорія SACRUM у художній прозі ХХ-ХХІ століть: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук: спец. 10.01.06 / І. Й. Набитович. – Львів, 2009. – 36 с.
6. Пінчук С., Регушевський Є. Словник літературознавчих термінів Івана Франка / С. П. Пінчук, Є. С. Регушевський. – К.: Наукова думка, 1966. – 272 с.
7. Стех М. Світ мене впіймав, але не вдержав / М. Стех // Наша віра. – 2001. – №4. – С. 14 – 15.
8. Тодоров Ц. Походження жанрів / Ц. Тодоров // Поняття літератури та інші есе. – К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 162 с. – С. 22 – 39.
9. Франко І. Варлаам і Йоасаф. Старохристиянський духовний роман і його літературна історія / І. Франко // Франко І. Збір. творів: У 50 т. – К.: Наук. думка, 1986. – Т. 30. – С. 314 – 538.

УДК 82.091

Данило Рега
(Івано-Франківськ)

ІДЕЙНО-ЕСТЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛЬСЬКОГО ТА УКРАЇНСЬКОГО ФУТУРИЗМІВ: ТИПОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті на типологічному рівні здійснено аналіз основних ідейно-естетичних засад польського та українського футуризмів. Виокремлені як спільні, так і відмінні риси футуризму в Україні та Польщі спираючись на маніфести та поетичні твори їх представників.

Ключові слова: футуризм, типологія, принцип, «месіанство», «оспівування тіла», «слова на свободі», «зорова поезія».

Потужний розвиток міста за рахунок промисловості у ХХ ст., технічний прогрес і зацікавленість світової спільноти майбутнім стали одними із найбільших віддзеркалень життя Європи першої третини ХХ ст.

Двадцяте століття характеризувалося великою кількістю різноманітних -ізмів, які не могли не зацікавити італійського письменника Філіпо Томазо Марінетті – редактора газети «Poesia» і «створити власний літературно-світоглядний напрямок... який назвав футуризмом» [9, 144].

Вивченням футуризму як мистецького явища займалася велика кількість науковців із різних країн Європи, але у порівняльному ключі, на жаль, не так вже й багато. Мабуть це пояснюється тим, що спершу варто пізнати своє, рідне, національне, а вже потім виходити за межі окремо взятого національного письменства. Така позиція є вірною, але це зовсім не означає, що не варто робити перших спроб у цьому напрямі. Чи не найвдаліше, і поки що, чи не єдина більш-менш вагома праця стосовно типологічної складової між футуризмами України та Польщі є праця Володимира Моренця «Національні шляхи поетичного модерну першої половини ХХ ст.: Україна і Польща», де досліджено у вже згаданому ракурсі вищеназвані футуристичні рухи. Звичайно, що таких праць потрібно більше, адже є чимало як схожостей, так і відмінностей між футуризмом, що розвивався у Польщі та футуризмом на Україні й усе це в комплексі дає можливість не тільки розглядати це явище у типологічному напрямі, а й у загальній європейській системі футуризму. Тому нашим завданням, яке ми поставили перед собою у цій статті стало дослідження ідейно-естетичних засад польського та українського футуризмів саме у типологічному аспекті з огляду на збільшення зацікавленості дослідників у роботі саме компаративістичного спрямування.

З часу свого заснування (20 лютого 1909 рік), футуризм напрочуд швидко почав розповсюджуватися на інші країни не тільки Європи, а й світу. Щоб уявити масштабність цього руху, перелічимо країни, де з різним, щоправда, успіхом намагалися утвердити його прихильники: Італія, Франція, Чехословаччина, Румунія, Португалія, Іспанія, Німеччина, Англія та Бельгія. Свій вплив футуризм поширював методами читання лекцій стосовно нового напрямку в літературі, а також сприяння перекладам маніфестів італійських футуристів на інші мови світу.

Польща та Україна познайомилися із футуризмом одні з останніх, а «прийшов» футуризм до цих країн із Росії, де футуристичний рух набув неабияких обертів і розвивався напрочуд плідно, тим паче члени цих майбутніх рухів у Польщі та Україні бували у Росії і мали нагоду безпосередньо познайомитися із цим новим напрямком у мистецтві.

Головними елементами, які стали центральними у філософії італійських футуристів були хоробрість, сміливість та бунт. За допомогою звуконаслідування, малюнків, гри слів, а також

математичних символів футуристи планували знищити традиційний, однозначний зв'язок слова і значення, натомість створити нові, сучасні, неосяжні тільки словами і загальною графікою вирази. Цього прагнули, і такі ж методи досягнення мети, мали польські та українські футуристи. На підтвердження цього, наведемо слова одного із польських футуристів Титуса Чижевського, який писав: «То не програми, не канони творчості, а загальні обриси сучасного синтетичного мистецтва. Якщо додамо до цього і мову, яка часто повинна послуговуватись різноманітними знаками та словами, які широко не прийняті як логічні поняття, але смисловими та слуховими – ось і маємо спосіб нашого самовираження і нашої форми. Це і є сучасна поезія, синтетичне мистецтво людини ХХ і ХХІ століть» [7, 14].

Польських та українських футуристів «гнали» сучасність і майбутнє, їм було ніколи оглядатися назад, та й зрештою навіщо, адже саме слово «футуризм» означає «майбутнє». Ці два напрями у своїх країнах заперечували своїх попередників, якщо польські футуристи закликали забути Міцкевича і Словацького, то українські – Шевченка. Уособлення традиції, якими були для кожного із народів і Міцкевич, і Шевченко враз стали ворогами номер один для футуристів. Така нелюбов пояснюється самою природою руху, адже він сам, *ab-ovo* суперечить минулому. Польський та український футуризми відкидали традиційну культуру, прагнули до новацій та перейняли у італійців та росіян таку рису, як бунтівливість, а також представники цього авангардного напрямку культивували урбанізм та руйнацію загальноприйнятої мови, використання «слів на свободі». Час, у який зародився футуризм на території Польщі та України визнавався самими його представниками як початковий етап, нова відправна точка творення історії для кожного із цих народів: «Не розумію минулого...кожне «вчора», розглянуте окремо, втрачає сенс. Додаємо до нього кожне нове «сьогодні» [11, 21] або «У мистецтві цілком не цікаве все знайдене й пережите (для знайшовшого й пережившого), тому все здійснене не є мистецтво... мистецтво – ж є теперішнє, момент» [4, 265-267]. «У 1921 р. не маємо наміру пов'язувати те, що вони (*попередники* – прим. Рега Д.) чинили вже у 1908 році. Знаємо, що ми старші за них. Те, що в них було за відчуття, поспішним «киданням» нових перспектив – мусить у нас стати твердим, свідомим себе і творчим зусиллям... тому постановляємо: не дозволено нікому в 1921 році творити так, як раніше, до нього. Життя іде й не повторюється. Творця зобов'язує усе те, що він застав + той чудовий, новий стрибок, який кожний митець повинен здійснити у вакуум Всесвіту» [11, 9]. Про момент так званого «стрибка у «майбутнє» і про покінчення із минулим говорить і лідер українських футуристів Михайль Семенко у маніфесті «Кверо-футуризм»: «Нам треба догнати сьогоднішній день. Тому ми плижкуємо. У сім'ї наша консеквнтність. Хай

наші батьки (що не дали нам нічого в спадщину) втішають ся «рідним» мистецтвом, доживаючи з ним вкупі, ми, молодь, не подамо їм руки. Доганяймо сьогоднішній день!» [4, 267].

Представники футуризму цікавилися рухом, динамікою, технічним прогресом, вони віддавали перевагу «залізній людині», якій усе під силу, все до снаги зламати, знищити, змінити. Урбаністичні пейзажі із автомобілями, потягами, аеропланами, електрикою – ось, що б мали оспівувати поети-футуристи, але так не завжди було. Попри всю амбітність руху, не все, що проголошували і до чого закликали його представники було втілено в життя через ряд причин. В Україні, не дивлячись на власний ореол месій для народу, він (футуризм) залишається тісно пов'язаним із національним ґрунтом з його яскравими національними виявленнями, хоча як не старалися його представники це заперечувати: «Ознаки національного в мистецтві – ознаки його примітивності. Кверо-футуристичне мистецтво мусить бути виявом вселюдського почуття, й тонкий шар національного мистецтво вже перебуло» [4, 267]. У наших побратимів поляків-футуристів завдання месіанства також відіграло важливу роль, але на відміну від нас, вони брали (чи хотіли брати) активну участь у розбудові цілком нового польського суспільства, тобто соціальна складова була дуже важливою для них. Можливо це пояснюється тим, що в той період, історичні події зіграли на руку футуристам, адже у 1918 році Польща здобула незалежність і це підтвердило те, що суспільству, зрештою і поезії, потрібні нові віяння, нові напрями. Якщо у маніфестах українських письменників-футуристів на перше місце виходить їхня боротьба з сучасною їм літературою і її представниками, то у поляків: «від сьогоднішнього дня ми розпочинаємо радикальну перебудову і реорганізацію польського життя і взиваємо усіх жителів вільної Польщі до допомоги і спільної праці» [12, 4].

Пропагувався футуризм у будь-якій країні за рахунок листівок та публічних виступів, які найчастіше мали характер епатажності та викличності. Так було в Італії, Росії (прогулянки по місту в чудних костюмах), не виключенням стали Польща та Україна. Сам напрям диктував таку поведінку його учасників, адже демонстрування чогось нового, дивного, нелогічного ніяк не вписувалися у монотонне життя тогочасного суспільства. Практично кожний публічний виступ футуристів, де б він не відбувався, закінчувався бійками.

Ідеї, які футуристи декламували у своїх маніфестах, чи не найулюбленіша літературна форма, знайшли своє відображення у віршованій формі. Такі футуристичні риси як от бунт проти традиції, зухвале заперечення минулого, «месіанство» ми легко можемо віднайти у віршах як польських, так і українських футуристів. Яскравими прикла-

дами можуть слугувати відомий вірш Бруно Ясенського «But w butonierce» і текст Михайля Семенка «Промова». Що поєднує ці тексти – так це репрезентативність тієї сучасності, яка наближається, не якісь віднесення до минулого, а саме до майбутнього:

Коли Уолт Уїтмен вмер
(1892)
народивсь я.
Дев'ять років плутавсь
харкавсь
плювавсь
в канатах віків минулих
але вже з першого року
повітря майбутнього ковтнув
Легче 3-м верблюдам
з теличкою
в 1/8 вушка голки
за раз пролізти
ніж футуристові крізь українську літературу до своїх
продертись.

[5, 86]

Повітря майбутнього для ліричного героя – це ковток свіжого повітря, яке не пахне минувиною, якоюсь затхлістю, як думав Семенко. Він – репрезентант теперішнього і майбутнього як і Б. Ясенський:

Nie zatrzymam się nigdzie na rozstajach, na wiorstach,
Bo mnie niesie coś wiecznie, motorycznie i przed.

...

Tak mi dobrze, tak mojo, aż rechoce się serce.
Same nogi mnie niosą gdzieś – i po co mi, gdzie?
Idę młody, genialny, niosę BUT W BUTONIERCE,
Tym co za mną nie zdążą echopowiem: – Adieu! –

[13, 64]

Як зазначає Е. Бальцежан: «Футуристична утопія – на відміну від інших візій щасливого майбутнього – не була аж такою наївною, як можна судити на підставі цитованих віршів. Її образи щасливого завтра мали характер – до певної міри – розважальний, самоіронічний, добре впадали в гротеск» [6, 31].

Ще одним типовим футуристичним елементом у творчості польських та українських представників є прийом «оспівування тіла», поетизація тілесного. Мабуть чи не найяскравішим прикладом у польській футуристичній поезії є вірш «HYMN DO MASZYNY MEGO CIAŁA» («Гімн до машини мого тіла») Титуса Чижевського, який побудований за

дуже цікавою схемою, що нагадує будову людського тіла. Автор зобразив словесно фізіологічне розташування людських органів. Лінія, що розділяє текст у нижній половині вірша нагадує розподіл тіла людини на ліву та праву сторони:

rew	pepsyna	rew
żołądek	serce	rew
pulsują	biją	natężone
zwoje	mych	kiszek

mózg

kable do moich żył	raz raz raz
skręcony drut przewód	bije moje serce wraz
do mego serca	elektryczne serce raz
akumulator	
zmiłuj się nade mną	transmisyjny pasie
moje serce	moich kiszek
dynamo-serce	dwa dwa dwa
elektryczne płuca	zmiłujcie się nade mną
magnetyczna przepono	raz dwa
brzuszna	
telefon mego mózgu	
dynamo-mózgu	
trzy trzy trzy	
raz dwa trzy	
maszyno mojego ciała	
funkcjonuj obracaj się	
żyj	

[8, 30]

Таке ж милування собою нерідко переростало у нарцисизм ліричного героя, яке читач може зустріти у вірші М. Семенка «Бронзове тіло»:

В мене бронзове тіло
 На білім піску
 Скільки іскор горіло
 На яснім струмку

Скільки плямок тремтіло
На обличчі води
В мене бронзове тіло
Я – молодий.

[3]

Ще однією яскравою типологічною подібністю обох національних футуризмів є принцип «слів на свободі». У футуризмі цей принцип був сформульований Ф. Т. Марінетті, який наводив наступний приклад: «Ваш приятель перебуває у зоні інтенсивності життя (революція, війна, землетрус) і намагається поділитися з вами своїми враженнями. Зрозуміло, що у такому випадку він не буде думати ні про жоден синтаксис, а замість цього буде використовувати міміку, жести, слова з його уст будуть вилітати швидко, можливо нерозбірливо» [15]. Цей принцип став одним із основних елементів творення футуристичної поезії. Ледь чи не в кожній порядній антології можна віднайти приклади поезії, де представлений саме цей, поряд із іншими, принцип. Наведемо приклад такої поезії у виконанні польського футуриста С. Млодоженца:

... zawiosniało – latopedzi przez jesienność białosnieze.

KINEMATOGRAF. K I N E M A T O G R A F. KINEMATOGRAF.

.....
...slowikując szeptolesia falorycznie c a r u z i e j a.

GRAMOPATEFON. G R A M O P A T E F O N. GRAMOPATEFON

...jokohama. K i m o n o o k a, cię kochaaj. E U R O P A.

RADIOTELEGRAM. RADIOTELEGRAM.RADIOTELEGRAM...

[1,165]

В основі цього поетичного прийому була закладена метафоризація слова, яке містить у собі динамічність, що виступає як єдине ціле незалежно від місця його розташування у поетичному творі. Футуристи досягли надзвичайної вправності у цьому, чого лиш вартують такі приклади, як: «тихопад», «біло сніжить», «коловіє», «відваршавлюю», «кометую», «досонцюю»; «мототрамвай», «пахучо сосни», «стриножено», «очезпідбровено», «обезпаморочено», «сонце кров», «мертво петлюю», «хрещатикуючи». Така незалежність слова викликала, одночасно, і новизну, і певний інтерес у читача, а також акумулятивність поліваріативності того чи іншого значення, адже за допомогою лише одного слова футурист у поетичному тексті міг висловити думку чи описати щось замість того, щоб обійтися двома, трьома чи навіть більшою кількістю слів.

Візуальні експерименти не були чужими для представників як польського, так і українського футуристичного рухів. Варто зазначити, що футуристи надзвичайно клопітливо ставилися до оформлення своїх витворів. Поети повинні були використовувати курсив, який, на думку Марінетті, був ідеальним засобом вираження «слів на свободі», кожна

сторінка повинна була бути оформленою трьома або чотирма кольорами і двадцятьма видами шрифтів, якщо це було необхідно. Як приклад, Томазо Марінетті говорив: «курсив для вираження однакових або змінних відчуттів, жирний шрифт для грубих форм і звуконаслідування...» [15]. В українській літературі періоду футуризму, прикладами такої «візійної» футуристичної поезії можуть слугувати вірші Михайля Семенка, екранізований роман Леоніда Скрипника «Інтелігент», «Вітрини» Гео Шкурупія. Це були спроби ввести візуальні елементи в українську літературу ХХ ст. Є чимало прикладів того, що футуристи відмовлялися від кирилиці на користь латини. Яскравим прикладом може слугувати вірші Гео Шкурупія «Avtoportret» та Станіслава Млодоженця «ХХ вік» (більше інформації про візуальні експерименти можна знайти у статті «Візуальні експерименти у творчості українських та польських футуристів» [2]). Зазначимо, що польський футуризм, на нашу думку, випередив у цьому плані свого українського колегу. Ми не будемо повторюватися, тільки заaktuалізуємо увагу на думці, що репрезентативність візуальної поезії у польському футуризмі куди багатша ніж це ми можемо бачити в українському футуризмі.

Чим ще різниться польський футуризм від українського – так це у більшій соціальній спрямованості своєї, якщо так можна назвати, «політики». Звичайно, український футуризм не позбавлений соціального стрижня, але у поляків-футуристів він був представлений куди багатше і носить надзвичайно рішучий характер. Скажімо польські футуристи «визначали поняття «машина», «демократія» і «натовп» як нові цінності польського суспільства, на яких воно повинно будуватися. За українським футуризмом простежуємо меншу декларативність суто у цьому напрямі. Що поєднують їх, так це спільна позиція щодо ролі мистецтва та митця: футуристи у Польщі прирівнювали особу митця, поета до чи не найвищої посади у країні – посла Сейму. Сучасний митець, як зазначав Б. Ясенський, «це не тільки поет, маляр, різьбяр, архітектор, музикант, актор, а також ремісник, кравець, швець, коваль, перукар, технік, інженер, хімік» [14, 84] чи, скажімо, на підтвердження наших слів зі сторони України – це цілий текст маніфесту М. Семенка (тоді був написаний під псевдонімом П. Мертвопетлюйко) «Мистецтво переходної доби». Їхня діяльність і є мистецтвом, а кожний із них – митцем своєї справи.

Отже, ми побачили, що схожостей між польським та українським футуризмом дуже багато, що й не дивно, є, звичайно, і відмінності, деякі з яких ми вже згадали, а деякі, ми впевнені, стануть предметом подальших досліджень у заданій нами площині.

Аннотація

У статтє на типологическом уровне осуществлен анализ основных идейно-эстетических основ польского и украинского футуризма.

Выделены как общие, так и отличительные черты футуризма в Украине и Польше опираясь на манифесты и поэтические произведения их представителей.

Ключевые слова: футуризм, типология, принцип, «мессианство», «воспевание тела», «слова на свободе», «зрительная поэзия».

Summary

In the article on the typological level is made an analysis of the main ideological and aesthetic foundations of the Polish and Ukrainian futurism. Singled out common and distinctive features of futurism in Poland and Ukraine on the basis of manifestos and poetry of their representatives.

Keywords: futurism, typology, the principle, «messianism» «glorification of the body», «words in freedom», «visual poetry».

Література

1. Моренець В. Національні шляхи поетичного модерну першої половини ХХ ст.: Україна і Польща. – К.: Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001. – 327 с.
2. Рега Д. Візуальні експерименти у творчості українських та польських футуристів// Вісник Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. Серія «Філологія». – 2010. – Випуск 27-28. – С. 307-312.
3. Семенко М. Бронзове тіло [Електронний ресурс] / Клуб поезії – Режим доступу: http://www.poetryclub.com.ua/metrs_poem.php?poem=7922
4. Семенко М. Кверо-футуризм//Семенко М. ВИБРАНІ ТВОРИ / Упоряд. А. Біла. – К.: Смолоскип, 2010. – С. 265-267
5. Семенко М. «Промова» [Золоті рядки української поезії: Розстріляне Відродження. – Донецьк: ТОВ ВКФ «Бао», 2007. – 224 с.
6. Balcerzan E. Poezja Polska w latach 1918-1939. 188 s. [Електронний ресурс] / Poezja Polska w latach 1918-1939. – Режим доступу: <http://biblioteka.kijowski.pl/balcerzan%20edward/1918-1939.pdf>
7. Czyżewski T. Pogrzeb romantyzmu – uwiad starczy symbolizmu – śmierć programizmu// Futuryzm. Formiści, nowa sztuka (Wybór tekstów) [na podstawie wyd.: Antologia polskiego futuryzmu i nowej sztuki. Wstęp i komentarz opracował Zbigniew Jarosiński. Wybór i przygotowanie tekstów Helena Zaworska. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Wrocław 1977]. 41 s. [Електронний ресурс] / Futuryzm. Formiści, nowa sztuka (Wybór tekstów) – Режим доступу: <http://docs6.chomikuj.pl/164771834,0,1,Futuryzm.pdf>
8. Futuryzm. Formiści, nowa sztuka (Wybór tekstów) [na podstawie wyd.: Antologia polskiego futuryzmu i nowej sztuki. Wstęp i komentarz opracował Zbigniew Jarosiński. Wybór i przygotowanie tekstów Helena Zaworska. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Wrocław 1977]. 41 s. [Електронний ресурс] / Futuryzm. Formiści, nowa sztuka

- (Wybór tekstów) – Режим доступу: <http://docs6.chomikuj.pl/164771834,0,1,Futuryzm.pdf>
9. Gazda G. Słownik europejskich kierunków i grup literackich XX wieku. Wydawnictwo naukowe PWN. – Warszawa, 2000. – 767 s.
 10. Jasienski B. Futuryzm polski (BILANS)// Futuryzm. Formiści, nowa sztuka (Wybór tekstów) [na podstawie wyd.: Antologia polskiego futurizmu i nowej sztuki. Wstęp i komentarz opracował Zbigniew Jarosiński. Wybór i przygotowanie tekstów Helena Zaworska. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Wrocław 1977]. 41 s. [Електронний ресурс] / Futuryzm. Formiści, nowa sztuka (Wybór tekstów) – Режим доступу: <http://docs6.chomikuj.pl/164771834,0,1,Futuryzm.pdf>
 11. Jasienski B. Manifest w sprawie poezji futurystycznej// Futuryzm. Formiści, nowa sztuka (Wybór tekstów) [na podstawie wyd.: Antologia polskiego futurizmu i nowej sztuki. Wstęp i komentarz opracował Zbigniew Jarosiński. Wybór i przygotowanie tekstów Helena Zaworska. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Wrocław 1977]. 41 s. [Електронний ресурс] / Futuryzm. Formiści, nowa sztuka (Wybór tekstów) – Режим доступу: <http://docs6.chomikuj.pl/164771834,0,1,Futuryzm.pdf>
 12. Jasienski B. Do narodu polskiego. Manifest w sprawie natychmiastowej futuryzacji życia [Електронний ресурс] / Futuryzm. Formiści, nowa sztuka (Wybór tekstów) – Режим доступу: <http://docs6.chomikuj.pl/164771834,0,1,Futuryzm.pdf>
 13. Jasienski B. Poezje zebrane: wstęp, opracowanie I komentarze Beata Lentas, współpraca Małgorzata Ogonowska. Słowo/ obraz terytoria. - Gdańsk, 2008. – 547 s.
 14. Jaworski K. Dandys. Słowo o Bruno Jasienskim. Wydawnictwo Iskry. Warszawa. 2009. – 279 s.
 15. Marinetti F.T. Destruction of syntax—imagination without strings—words-in-freedom. [Електронний ресурс] / Marinetti F.T. Destruction of syntax—imagination without strings—words-in-freedom. – Режим доступу: <http://www.unknown.nu/futurism/destruction.html>

УДК 81'221.7 : 028.02

Оксана Ріжко

(Івано-Франківська область)

ПРОБЛЕМА ЧИТАЦЬКОГО СПРИЙНЯТТЯ

У статті розглянуто проблему читання та сприйняття художнього тексту. Сконцентровано увагу на ці процеси, які відбуваються одночасно, проте вимагають від учня та вчителя різних зусиль і, відповідно, різних методик для їхнього розвитку та спрямування.

Ключові слова: читання, процес сприйняття, учень-читач, читацька рецепція, інтерпретація, читацькоцентрична парадигма, типи читацького сприйняття, рівень читацької компетентності.

Прикро усвідомлювати, що кількість байдужих до читання людей з року в рік зростає. Практично кожен другий українець не цікавиться книжками, за рівнем читання Україні належить далеко не перше місце в Європі. Питання різкого зниження інтересу до книги, небажання людей ХХІ ст. читати останнім часом гостро обговорюють не тільки в нашій країні. Світова проблема нечитання зумовлена епохою цифрового середовища, невідповідністю фондів бібліотек запитам користувачів, надзвичайно високою собівартістю книжок, пов'язаною з проблемами на ринку як книговидавництва, так і книгорозповсюдження, ставленням в родині до книжок тощо.

Нам слід осмислити, що змінюється не тільки процес читання дітьми друкованої продукції, а й підходи до сприйняття інформації. І тому найвними виглядають думки, що проблему нечитання всього суспільства може подолати одна лише школа, вибудована в ній система формування читацької культури та «унікальні» програми із літератури. Нам усім необхідно адаптуватися, комбінувати, синтезувати старі цінності та нові реалії, щоб спробувати подолати проблему нечитання, щоб слова поета Є. Маланюка, сказані ще на початку ХХ ст., не виявилися пророчими: «Нечитання вижене українців зі світу», що й окреслює актуальність нашої статті. У новій Концепції літературної освіти акцент робиться на вихованні і формуванні свідомого читача.

Метою статті є дослідження проблеми читацького сприйняття, аналіз і узагальнення позиції читача у процесі сприйняття художнього твору.

Читання – один зі способів формування образного мислення індивідуальності, що тісно переплітається із процесом сприйняття художнього тексту, в центрі якого психологи поставили термін пізнання людини, хоча згодом, на думку Г. Бенеша, віддали перевагу «вислову оцінювання особистості, тому що йдеться про оцінку інших людей, яка ґрунтується на сприйманні та пізнанні» [2, 267].

Читання та сприйняття – процеси, які відбуваються одночасно, проте вимагають від учня та вчителя різних зусиль і, відповідно, різних методик для їхнього розвитку та спрямування. На думку сучасної української дослідниці О. Орлової, процес сприйняття подібний до процесу творчості [8, 7]. Тому можна порівняти шлях, який проходить автор, із шляхом читача, який іде за автором, тільки у зворотному напрямку. Читацькі рецепції уможливають безкінечне життя мистецтва, сприяють його розгортанню у часі та просторі. Ю. Лотман так узагальнив позицію читача

у процесі сприйняття художнього тексту: «Читач вносить у текст свою особистість, свою культурну пам'ять, коди й асоціації» [6, 32].

У чинних програмах сприйняття згадується лише в одному формулюванні – «учень сприймає великий за обсягом текст цілісно» [12, 3]. Тому, мабуть, і саме викладання літератури відбувається без урахування особливостей читацької рецепції.

Асоціативний аналіз – це один з поширених методичних прийомів розвитку та поглиблення сприйняття, але про нього, на жаль, не згадується в чинних програмах.

Процес сприйняття тісно пов'язаний із почуттям, уявою, пам'яттю, мисленням, мовою, волею. Важливу роль у ньому відіграють емоційний стан особистості, її очікування, сподівання, переживання змісту сприйнятого [8, 7].

Вивчаючи літературний твір, потрібно обговорювати ці емоційні стани, дітей треба вчити грамотно висловлюватися про свої почуття щодо прочитаного – коли було сумно, смішно, страшно, міркувати щодо значення цих емоцій для розуміння характеру героя, системи подій, ідеї твору. Адже автор свідомо викликає ті чи ті емоції, володіючи цілим арсеналом впливу на читача. Як віртуозний піаніст, він натискає потрібні клавіші, щоб досягти потрібного результату, і завдання вчителя – звернути на це увагу учнів.

У програмі замість розвитку почуттєвого, емоційного сприйняття постійно робиться акцент на аналітичній діяльності учнів і вчителя, які передовсім мають аналізувати, характеризувати, досліджувати етичний зміст твору, оцінювати вчинки героїв.

«Сприйняття літератури – це діалог двох суб'єктів, де один – автор твору, інший – його читач. Перший освітлює шлях, а другий рухається самостійно, маючи основні координати. Сприйняття відбувається як процес, під час якого активізується читацький досвід, асоціативне мислення й уява, осмислюється художньо-естетична цінність твору, здійснюється хоча б часткова інтерпретація, осягаються співвідношення тексту, підтексту і контексту, позицій автора, оповідача, розповідача, ліричного героя, персонажів» [8, 8].

Таким чином, цей емоційний процес тісно пов'язаний з мисленням, пам'яттю, зумовлюється мовною структурою тексту й властивостями суб'єктивної картини світу читача.

Відомі методисти-словесники минулого та сучасності (В. Острогорський, В. Голубков, М. Кудряшов, О. Никифорова, М. Корст, Н. Молдавська, В. Маранцман, О. Богданова, Л. Мірошніченко, О. Пронкевич та ін.) розглядають учнівське сприйняття літературних творів як важливу і складну методичну проблему. Традиційно «процес сприйняття вважається актом первісного емоційного пізнання художнього тексту й протистав-

ляється аналітичній роботі. Цей процес розглядається як специфічна реакція учня на художній твір. Зумовлена вона його віковим, ментальним, особистісним, етичним і естетичним досвідом. Характер процесу сприйняття – творчий. Це «перша сходинка до логіки пізнання літератури» [9, 14].

Сприйняття – невід’ємна складова аналізу. Чуттєве і логічне взаємопов’язані і доповнюють одне одного. Включення сприйняття в аналіз твору – необхідна умова його повноцінного осягнення.

М. Кудряшов довів необхідність діалектичного взаємозв’язку методів навчання в процесі викладання літератури, їхнього впливу на культуру сприйняття, моральні й естетичні почуття учня-читача. Вчений стверджував, що метод творчого читання є специфічним для викладання літератури як виду мистецтва, «його призначення – розвиток художнього сприйняття, естетичних переживань, глибокого проникнення у світ художніх образів; цей методособливо сприяє розвиткові уявлення учнів, їхнього образного мислення, стимулюванню до творчої діяльності» [5, 76]. Ним запропоновані такі форми активізації читацького сприйняття:

- коментар вчителя для встановлення асоціативного зв’язку між думками та уявленнями учнів і образами поета;
- прийоми «введення» учнів у ті життєві умови, за яких створювався твір;
- робота над окремим поетичним словом, тропом;
- зіставлення різних поетичних творів, перекладу та оригіналу;
- перекази прозових творів, окремих епізодів;
- усне словесне малювання;
- творчі роботи (твори, відгуки, рецензії, кіносценарії, сценарії літературних вечорів тощо) [5, 84–96].

Сучасні методисти розглядають процес сприйняття у різних аспектах. Вони з’ясовують типи читацького сприйняття та їхню залежність від вікових особливостей; взаємозв’язок емоційного сприйняття з аналізом художнього тексту; залежність від жанрово-родової приналежності; психологічні основи; структуру та етапи читацького сприйняття. Важливою методичною проблемою є врахування особливостей сприйняття літературних творів учнями різних вікових категорій у поєднанні із індивідуальними особливостями художнього сприйняття. Якщо судження про літературних героїв молодших школярів зазвичай категоричні та емоційно забарвлені, то підлітка цікавить людина як носій певних особистісних властивостей, моральних якостей. А учні старшого шкільного віку здатні оцінити художню значущість твору за допомогою узагальнень естетичного характеру. Водночас із віковими спільними рисами розрізняють типи психологічного сприйняття залежно від переваги образних і

логічних моментів сприйняття. Перший тип – це перевага наочних і образних елементів, другий – словесних і логічних. Третій тип – змішаний, коли образні та логічні елементи сприйняття з однаковою інтенсивністю включені в процес сприйняття.

Завдання вчителя – допомогти учням усвідомити свої емоційні переживання, спричинені зустріччю з художнім текстом, дати їм словесне оформлення, розвинути розумові дії. Тільки в такому разі вони зможуть відкрити для себе світ прекрасного, відчути радість від спілкування з ним.

У шкільній практиці постійне повернення від чуттєвого до логічного пізнання та навпаки відбувається на кожному етапі вивчення літературного твору. У процесі його сприйняття головними є переживання, реакція на нього читача, якими свідомо керує автор, спрямовуючи їх у потрібне емоційне русло. Звісно, що ці переживання не позбавлені аналітичної діяльності, що вони постійно порівнюються, зіставляються, синтезуються, згадуються, запам'ятовуються читачем. Цією аналітичною діяльністю необхідно розумно керувати, враховуючи та активізуючи естетичні почуття учня.

Шкільний аналіз, якщо в ньому враховується учнівське сприйняття, не самоціль, а спосіб поглиблення сприйняття. Слушно зазначає відомий методист О. Богданова: «Сприйняття є основою аналізу, як шкільного, так і літературознавчого, інакше цей аналіз не матиме адресата» [3, 123].

Естетична реакція – завершальна стадія сприйняття, коли твір прочитаний і власні емоції, переживання читач усвідомив, прийняв у власну систему цінностей. За висловом М. Бахтіна, «реакція, що безпосередньо стосується предмета, не може бути естетично продуктивною, а лише пізнавальною та естетичною; естетична реакція є реакцією на реакцію, не на предмет і сенс самі по собі, а на предмет і сенс для даної людини, відповідні цінностям даної людини» [1, 17]. Це положення естетичної теорії М. Бахтіна стосується і проблем викладання літератури.

Якщо аналізувати літературний твір лише з його пізнавальної та естетичної цінності, не враховуючи читацької реакції, то найголовніша – естетична – функція літератури залишиться порожньою декларацією.

На жаль, останнім часом виховна функція літератури була втрачена в результаті надмірного захоплення суто літературознавчим компонентом. У жодному разі не спростовуючи необхідність вивчення літератури як мистецтва слова та важливості розуміння теоретичних понять, вважаю, що головна мета літературної освіти в загальноосвітній школі – це виховання не літературознавців, критиків чи перекладачів, а творчих читачів із самостійним критичним мисленням.

У новій Концепції акцент робиться на вихованні і формуванні свідомого читача. І це надзвичайно актуально.

Міжнародний досвід вирішення проблеми підтримки та розуміння читання свідчить, що найбільші успіхи досягнуті у тих країнах, де проводиться державна стратегія в сфері дитячого читання.

У багатьох країнах світу створені інститути дослідження дитячого читання, центри і будинки дитячого читання та спеціалізованої літератури для дітей. Можливо, в інших країнах питання літературного канону може бути вирішено легко і офіційно. Ми лише розпочинаємо поетапний процес створення відповідної нормативної бази.

Сьогодні в Україні існує криза дитячого та юнацького читання.

Як досягти справжнього інтересу учнів, не лише відмінників, і не тільки філологічно зорієнтованих відповідно до профілю навчання, до книжки?

Якраз варіантом вирішення цих складних питань і має стати Концепція як домовленість про перспективні орієнтири, можливі шляхи виходу з кризи нечитання.

Щодо нашого ставлення до проблеми формування любові до читання, то, мабуть, формування цієї любові залежить від кількох складників.

- Прикладу у сім'ї, бо ще до того, як дитина починає розуміти, що казки бувають різні і читати їх можуть дідусь, бабуся, або мати і тато, маленька дитина спостерігає на інтуїтивному рівні ставлення до книги, взагалі наявності їх у домі, ставлення дорослих членів родини до читання.
- Системи шкільного вивчення літератури, коли величезне значення має авторитет учителя.
- Сформованості потреби до отримання естетичної насолоди від творів мистецтва, потреби у «високих емоціях», що проявляється в аргументованій повазі до книги як до універсального носія інформації у світі [13, 17].

Література (чи то у вигляді окремого твору, чи то у сукупності творчості письменника) є багаторівневим явищем. Зазвичай виділяють три рівні: творця, творіння й читача.

Рівень творця охоплює такі аспекти: долю автора, його світогляд, взаємодію з людським оточенням, вплив культурного, релігійного, соціального середовища (не забудемо й філософські та естетичні віяння доби), процес та історію створення книги тощо.

Рівень читача починається від вульгарного «подобається – не подобається» і «скільки читачів – стільки й думок». А звідси впливає зовсім серйозне ставлення до цього рівня: відмінності свідомості читачів, критиків породжують потужний потенціал змістового оновлення тексту, а у часовому просторі – і функціональне його прочитання. Саме читачі не дають художньому твору загубитися, «залежатися» в часі та просторі – надають йому все нові й нові трактування.

Рівень творіння – цей рівень вважатимемо ідеальним і об'єктивним: «рукописи не горять» і тексти не змінюються. На рівні творіння художній текст – самодостатня, універсальна художня одиниця (художній феномен). У центрі аналізу тут сам текст як самобутнє явище [14, 18].

Головне завдання школи сьогодні полягає не в тому, як вивчати літературу, а в тому, як не відучити дитину від книжки. Читання – найвища цивілізаційна цінність. Це треба збагнути нам усім, а передусім учителям-словесникам.

Мотивація до вивчення літератури в суспільстві, яке дедалі більше орієнтується на матеріальні, а не духовні цінності, яке молиться на гроші, стає все меншою. А це додає клопотів учителю. Адже без мотивації успіху в навчанні не домогтися. Тож якщо немає зовнішньої мотивації, треба створити внутрішню. Це завдання вчителя. Як його вирішувати? Кожний це робить по-своєму. Найефективніший спосіб заохотити учня до навчання – звернутися до його інтелектуальної сфери, розбудити її, включити в роботу. Важливо розвивати пошукову діяльність на уроці шляхом застосування технологій проблемного навчання, розвитку критичного мислення, проектної методики та ін. [15, 2].

Порівняно з попередніми десятиліттями знизилася, і суттєво, інтенсивність читання у всіх вікових групах, навіть у дошкільному віці – слухання.

Що ж визначає сьогодні інтенсивність читання учнів?

Дослідниками встановлено, що значною мірою рівень освіченості батьків. У сім'ях, де вони мають вищу освіту, діти читають більше. Особливо відчутний їхній вплив на молодших підлітків.

Найактивніша читацька група – діти 10–12 років. Але з підростанням у них змінюється й інтенсивність читання (читають рідше), і його якість.

У старшокласників переважає «ділове читання», тобто читання за шкільною програмою. При цьому прочитується лише половина передбачених нею творів. Як наслідок – завдання, що 30 років тому успішно виконувалися, сьогодні здаються занадто складними.

Учитель вправляє школярів у різних видах читання. Водночас тренує відповідати на запитання різного характеру: що відомо з даної проблеми, про що іще хотілося б довідатися, на що кожен звернув увагу тощо.

Вправлення у читанні потрібні для подолання бар'єрів у розумінні текстів, оволодіння необхідною термінологією та й для удосконалення техніки читання.

Кожна вікова група учнів потребує свого кола творів, сформованого відповідно до їхніх читацьких характеристик (вони вже давно розроблені дослідниками). Вік визначає інтерес до певних жанрів, героїв, тем. Якщо, скажімо, діти 10-11 років цінність художнього твору встановлюють наявністю в ньому героя-однолітка, то діти двох старших вікових груп –

12–13 і 14 років (це різні у читацькій класифікації групи) – орієнтуються на дорослого героя. Важливим критерієм цінності твору для читачів будь-якого віку є його здатність задовольнити їхній інтерес [11, 12].

У наш час склалися три форми читання школярами художньої літератури: навчальне читання, додаткове, вільне. Всі ці форми читання знаходяться в тісних взаємозв'язках, доповнюють одна одну, сприяючи набуттю учнями повноцінної літературної освіти, формуючи їх читацьку культуру, виховуючи естетично [7, 264].

Оскільки мета вивчення літератури полягає насамперед у вихованні читацької культури особистості, здатної до самостійного повноцінного спілкування з літературними творами, у формуванні духовно-ціннісних орієнтацій та естетичних потреб учнів, настав час заявити про читацькоцентричну парадигму літературної освіти.

В сучасних умовах процес формування читача ускладнюється в силу певних чинників суб'єктивного і об'єктивного характеру. Реалії сьогодення засвідчують загальне падіння рівня читацької активності, пріоритет аудіовізуальних засобів отримання інформації. Дослідники вказують, що основний мотив читання художніх творів сучасних школярів має прагматичний характер і пов'язаний з необхідністю реалізації навчальних програм. Серед загальних закономірностей процесу сприйняття художніх творів учні виділяють серйозні суперечності між власним читацьким досвідом учнів і нормативним читанням, пропонованим шкільними програмами з літератури.

На жаль, іноді доводиться спостерігати ситуацію, описану у підручнику відомого вітчизняного методиста Є. Пасічника: «Учні, аналізуючи художній твір, йдуть не стільки від вдумливого читання, скільки від зовні привнесеного і наперед сформульованого положення, готового висновку, під який підгоняться прочитане. Замість того, щоб вникнути в авторський текст, учні витрачають свої зусилля лише на те, щоб до сформульованих учителем готових положень дібрати певний матеріал, найчастіше цитати з твору» [10, 5].

Для поглиблення читацької культури школярів необхідно індивідуалізувати процес навчання, урахувати первісні читацькі враження, «читацьке право» учнів на своє ставлення до прочитаного. Аналіз методичної спадщини переконує, що, організовуючи процес вивчення художніх творів, важливо використовувати різні види читання (повільне, коментоване, читання з зупинками, повторне, виразне та інші) [4, 3].

Сьогодні увага більшою мірою зосереджується на рівні засвоєння фактичного матеріалу учнями, при цьому осторонь залишаються такі важливі чинники читацької культури, як рівень сформованості особистісної позиції, володіння мовленнєвими компетенціями. Адже зараз достатньо за критикою або численними дайджестами засвоїти головний зміст твору, що

вивчається, іноді просто вгадати правильні відповіді, вирішуючи тести, і можна отримати достатньо високу оцінку. От і виходить, що учень начебто засвоїв зміст виучуваного твору, необхідні поняття з теорії літератури, але сам твір він не читав, відповідно і власної позиції не сформував. Так втрачається мотивація читання твору. Звичайно, що ні про яке естетичне задоволення також йтися не може. Врешті-решт, так втрачається і сам читач. Отже, суцільне захоплення тестами закритого типу, часто сумнівної якості, що ми тепер спостерігаємо, дуже часто не виявляє справжнього рівня читацької компетентності учня.

Серед критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів слід звернути увагу на емоційне особистісне сприйняття прочитаного у широкому культурологічному контексті на основі його розуміння і естетичного переживання, уміння аналізу та інтерпретації літературного тексту, коригування власної оцінки твору, навички зіставлення та узагальнення, здатність вести дискусію, робити аргументовані висновки, потребу в творчій діяльності на основі вивченого. Тому перевагу сьогодні слід надавати різноманітним усним та письмовим творчим завданням на виявлення власної індивідуальної оцінки прочитаного.

Оскільки читацька культура особистості – це складник її загальної культури, то піклуватися про формування такої особистості має не тільки школа, учитель літератури, а все суспільство. Безумовно, потрібна комплексна державна програма формування та розвитку читацької культури особистості, яка б включала серйозні соціологічні дослідження проблем читання, розробку соціальної реклами щодо ролі книги і читання в житті людини, низку масових заходів, спрямованих на розвиток читацьких інтересів молоді.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що важливим завданням нашої школи є формування особистості. Однією зі сторін особистості є рівень її читацької культури, яка виявляється в щоденній потребі працювати з текстом, в ступені естетичної розвиненості, кола й напрямку читацьких інтересів [7, 263]. Цілеспрямованість читацьких інтересів відіграє велику роль у процесі навчання й виховання. Формування учня-читача має здійснюватися в єдиній системі використання різноманітних методів, прийомів і видів навчальної діяльності.

Анотація

В статтє рассмотрена проблема чтения и восприятия художественного текста. Сконцентрировано внимание на эти процессы, которые происходят одновременно, однако требуют от ученика и учителя разных усилий и, соответственно, разных методик для их развития и направления.

Ключевые слова: чтение, процесс восприятия, ученик-читатель, читательская рецепция, интерпретация, читательскоцентричная

парадигма, типи читательского восприятия, уровень читательской компетентности.

Summari

The problem of reading and perception of artistic text is considered in the article. Attention is concentrated on these processes which take a place simultaneously, however require from a student and teacher of different efforts and, accordingly, different methods for their development and direction.

Key words: *reading, process of perception, student-reader, reader reception, interpretation, chitackocentrichna paradigm, types of reader perception, level of reader competence.*

Література

1. Бахтин М. Автор и герой в эстетической деятельности / М. Бахтин // Литературно-критические статьи / [сост. С. Бочаров и В. Кожин]. – М. : Худож. лит., 1986. – 543с.
2. Бенеш Гельмут. Психологія: dtv-Atlas : довідник / Бенеш Гельмут / [пер. з нім.] ; [наук. ред. перекладу В. О. Васютинський]. – К. : Знання-Прес, 2007. – 512 с. : іл.
3. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы : учебник / О. Ю. Богданова, С. А. Леонова, В. Ф. Чертова. – М. : Академ А, 1999. – 365с.
4. Ісаєва О. Про основні парадигми шкільної літературної освіти / Олена Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – № 1.– С. 2–4.
5. Кудряшов Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: пособие для учителя / Н. И. Кудряшов. – М. : Просвещение, 1980. – 190с.
6. Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Лотман Ю. М. Об искусстве. – СПб. : «Искусство – СПб», 1998. – С. 14–285.
7. Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник / [за ред. Н. Й. Волошиної]. – К. : Ленвіт, 2002. – 344с.
8. Ніколенко О. «Круглий стіл». Наблизити коло читання до потреб дитини / Ніколенко Ольга, Мацапура Валентина, Орлова Ольга, Чередник Людмила, Зуєнко Марина, Чеботарьова Анастасія // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2010. – № 5.– С. 4–9.
9. Орлова О. Сприйняття художнього тексту як методична проблема / Ольга Орлова // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – № 2.– С. 14–18.
10. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середній школі: навчальний посібник / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.

11. Півнюк Н. Читання як проблема державного рівня / Надія Півнюк, Наталія Гребницька // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2010. – № 3. – С. 10–12.
12. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література. 5–12 класи / [за ред. Р. В. Мовчан, кер. проекту М. Г. Жулинський]. – К., Ірпінь : Перун, 2005. – 201с.
13. Пряма мова. Концепція літературної освіти і проблеми читання // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2010. – № 11–12. – С. 17–18.
14. Рада І. Література – предмет естетичного циклу / Ірина Рада // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2009. – № 3. – С. 18–19.
15. Янкович О. Сьогодні головне: не як вивчати літературу, а як не відучити школяра від книжки / Оксана Янкович // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2010. – № 3. – С. 2–3.

УДК 821.161.2 : 371.3

Наталія Савчук

(м. Коломия)

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКТ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ. РОБОЧИЙ ЗОШИТ З ДРУКОВАНОЮ ОСНОВОЮ

У статті досліджуються можливості розширення навчально-методичного комплексу з української літератури через використання різнорівневих робочих зошитів з друкованою основою. Запропоновано структуру робочого зошита та збірника розвивальних аналітичних вправ у відповідності з цілепокладанням пропедевтичного курсу української літератури.

Ключові слова: навчально-методичний комплект, робочий зошит з друкованою основою, аналітичні вправи з літератури, навчальний засіб.

Навчально-методичний комплект з української літератури складають підручник, хрестоматія, зошит, додаткові посібники для учня і для вчителя. Традиційно склалося, що функціональні можливості підручника з літератури обмежені. Нові підручники пропонують розвивальні завдання, літературознавчі довідки, ілюстративний матеріал, з'являється схематизація, отже спостерігається позитивна тенденція, проте сам підручник з літератури носить хрестоматійний характер через необхідність подавати художній текст, що збільшує обсяг. Тому в чинних підручниках

практично відсутній методичний алгоритм уроку, він покладається на вчителя або пропонується у методичному посібнику для вчителя чи в розроблених конспектах уроків. Проте самостійна робота учня з підручником (на уроці, поза уроком) саме цим недоліком і обмежується, для порівняння – підручники з мови, іноземної мови, математики пропонують готовий комплекс завдань, вправ, задач на кожен окремий урок, і в цьому комплексі відстежується алгоритм послідовного ускладнення, спостерігається направленість завдань на певну компетентнісну парадигму. Йдеться про навчальний посібник, з яким учень може працювати максимально автономно.

Системно зреалізувати літературно-художній розвиток із збільшенням частки учнівської самостійності, доповнити навчально-методичний апарат тренувальними вправами на основі прочитаного тексту дозволяє зошит з друкованою основою – додатковий засіб навчання. Традиційно склалися засади впровадження зошитів у навчальний процес: відсутність великого текстового матеріалу; алгоритмізовані інструкції з виконання необхідних дій, алгоритм послідовності навчальних кроків, узгодженість із підручником і програмою, диференціація завдань відповідно до рівнів навченості [6].

Функціональною сферою робочого зошита традиційно вважається закріплення, самоконтроль, самоосвіта, проте запропоновані в зошиті різнорівневі навчальні завдання дозволяють організувати одночасну різнорівневу роботу, тому що регулюванню піддається частка самостійності учнів. Різнорівневі завдання, запропоновані в надлишку до однієї теми, дають змогу залучити учнів вищого рівня досягнень до складнішої роботи, надати їм більше самостійності чи просто запропонувати виконувати завдання швидше і йти за зошитом вперед, тобто по-різному розпланувати урок. Наприклад, на уроці вивчення загадок учні вищого рівня навченості мають можливість «обігнати» однокласників, працюючи самостійно у зошиті: розв'язати кросворд, лабіринт, розкодувати предмет, знайти порівняння в основі загадки, відчитати загадку-метафору в художньому тексті, порівняти звичайну загадку і метафору [14, 32-33; 13, 34-35]. Зрозуміло, таким чином засвоюються передбачені програмою поняття «загадка», «метафора» і... зошит говорить з учнем.

Та ж перспектива диференціації домашнього завдання, яке вибирає учень чи рекомендує вчитель. Наприклад, під час вивчення казки Івана Франка «Фарбований лис» учень може вибрати домашнє завдання «Назвіть позитивні і негативні вчинки Лиса» або більш складне: «Прочитайте і запам'ятайте прислів'я. Брехнею світ пройдеш – назад не вернешся. Брехня має короткі ноги. Хто вчора збрехав, тому й завтра не повірять тощо. Зробіть висновок, як ставляться українці до брехунів. Запишіть свої думки» або «Запишіть назви народних казок, у яких лис чи

лисиця мають ті ж риси характеру, що й Лис із казки Івана Франка» [13, 20].

Пропонувати учням кросворд, схему чи таблицю для заповнення у підручнику – незручно (заповнить перший учень, що буде користуватися), навчальні завдання, вправи, що потребують нотаток, зручно подавати у зошиті з друкованою основою. Літературознавчі словники, читацькі щоденники, інтимні анкетники із записами улюблених поезій, що повинні зберігатися кілька років, – та методична ніша, яку повинен зайняти зошит з друкованою основою.

Образотворчі та словесні тематичні малюнки учнів реалізують інтермедіальні зв'язки (учень малює, замальовує, розглядає малюнок, а також вербально описує задане явище [13, 40]), становлять своєрідний спосіб оволодіння учнями мовою метафори, спостереження за механізмом метафоризації, оскільки передають сутність метафори як семантичного зміщення.

Традиційно функціональною нішею зошита вважається закріплення в пам'яті засвоєної художньої інформації. Малюнок, схема, таблиця працюють як зорові фіксатори, самостійно заповнені учнем, фіксують інформацію через розуміння. Вправи на інтерпретацію віршової фрази, перефразовування метафори, переведення смислу в автологічну площину, відстежування потоку рефлексій ліричного героя, зміни картинок, виділення мікрообразів у вірші тощо є найкращим підготовчим тренінгом до вивчення напам'ять.

В аксіологічну складову зошита доцільно закласти ментально важливу інформацію з метою формування етнічної самосвідомості (міфологія, етнологія, етнографія), в ракурсі, дотичному до тексту. Наприклад, образ персоніфікованої річечки, («Дніпра маленька синя доня») у Миколи Вінграновського є нагодою пригадати давньоукраїнську богиню води Дану, не вдаючись у складні теоретичні пояснення міфологічних коренів персоніфікації. Метафоричний мікрообраз «на колінах яблуні спить вітер» асоціативно веде до протоукраїнського Стрибога. У пропедевтичному курсі завдання подаються (і зошит оформляється) в ігровому ключі сензитивно до екстравертивного оптимізму молодших підлітків.

Навчальне видання «Українська література. Аналітичні вправи. 5 клас: робочий зошит», «Українська література. 5 клас: робочий зошит» [13; 14] спрямоване на реалізацію основних навчальних аспектів пропедевтичного курсу української літератури: вміння відтворювати художні картини, виразного читання, лексичної роботи тощо (перший концепт).

У формуванні навичок виразного читання допоміжний засіб – партитура тексту. У контексті аналізу лірики важливо навчити дитину вловлювати настроєвий малюнок вірша як сугестивного тексту, ця ж навичка ключова у виборі інтонації при виразному читанні. Традиційної

партитури для п'ятикласника недостатньо, пропонуються спеціальні значки (в жартівливому ключі), весело ☺, загадково 🔑, голосно 🔔, повчально 📖, оптимістично 🙌, тихо 🤫, плаксиво 😞, грізно 🖊️*.

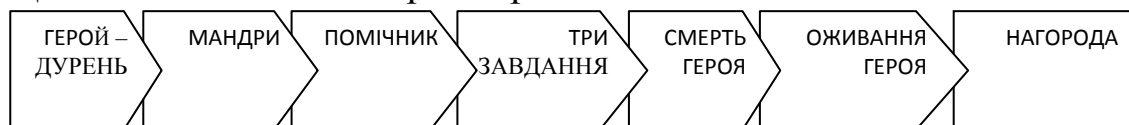
Далі стверджуємо, що розмірковуючи над тим, чому фразу з казки Василя Симоненка «Цар Плаксій та Лоскотон»: «з дивним ім'ям – Сльозолий» треба промовляти таємничо, – учні вже аналітично мислять, навчальне завдання з виразного читання зосереджує їх увагу на промовистій назві країни.

У функції зошита не входить розвиток навичок переказування як усного виду роботи, проте в зошиті фіксується план тексту як опорна схема. Досить складна для п'ятикласника здатність планування тексту, виділення вузлових моментів, відтворення ланцюжка подій, наприклад, казки потребує готової схеми [13, .20], за якою учень може спочатку просто спостерігати, укладати послідовність разом з учителем, однокласниками. Наприклад.

✳ Це ланцюжок казки «Летючий корабель».



Це ланцюжок казки «Про Жар-Птицю та Вовка»



✳ Заштрихуйте спільне у двох ланцюжках. Допишіть ланцюжок ще однієї казки.

✳ Складіть свою сучасну казку за подібним ланцюжком.

Один ланцюжок учень може не зрозуміти, а два – порівняє, помітить спільне (героя з маскою дурня, завдання чи перешкоди, що долає протагоніст, щасливий кінець і нагороду в кінці казки), відмінне: у казці «Про жар-птицю та Вовка» протагоніст гине і оживає, в «Летючому кораблі» – перетворюється в красеня. І тільки після цього учням пропонується спроба скласти ланцюжок казки самостійно. І далі – складніше – власну казку за подібним ланцюжком. Простіший шлях у «Зошиті»: відстежити послідовність подій [14, 10, 49].

✳ Поставте стрілки між овалами так, щоб було видно послідовність подій у казці «Летючий корабель».



Лексична робота у напрямках – невідома лексика, ключова смисло-творча лексика [14, 18, 71, 73, 77] – проектується через письмові навчальні завдання паралельно із роботою з цитатами, що стимулює учня до повторного вдумливого перечитування тексту, вона спрямована на виявлення вузлів, ключових художніх деталей, портретних характеристик, якщо вони є засобами творення образу. У зошиті пропонуються також завдання на розпізнавання засобів виразності [14, 61, 69], на складнішому рівні – розпізнавання уособлення [13, 15], пошук подібності, на основі якої відбулося перенесення [13, 12]. Рубрики «Портрет героя». «Вчинки героя» спрямовані на вироблення звички вести розмисел про образ персонажа за алгоритмом: портрет → мова → вчинки → ставлення до героя. Необхідним є також вироблення (через спеціальні завдання) здатності сформулювати визначення теоретичного явища, що базується на розумінні, а не запам'ятовуванні. Окрема увага приділяється біографічному контексту, зошит спонукає учня знаходити цікаві факти про життя письменника, мета цього – зняти формалістичний момент у сприйманні особи автора (автор як людина замість автора як схеми). Діти запам'ятовують Івана Франка як дядька, що вмів ловити руками рибу тощо.

Другий концепт – відображена у зошиті система розвитку мовлення. Обов'язкова вимога до заповнення учнями зошита – зв'язна відповідь повним реченням, з умовою уникнення (подолання) на уроках побутової фрагментарості усного потоку мовлення учнів, вироблення навичок стилістичної узгоджуваності. А ще – систематичне виконання письмових творчих завдань [13, 31, 42, 43, 48, 62]. З цією ж метою – спеціальні вправи: міні-описи, усне малювання [13, 59], на ускладненому рівні – письмова підготовка до виступу [13, 64].

Пропедевтика літературної освіти не має на меті аналітичних компетенцій [4; 5; 10; 11], проте зрозуміло, що формування елементарних аналітичних навичок учня (третій концепт) необхідно починати з п'ятого класу з двох причин: основний курс (9-11 класи) настільки перевантажений художніми текстами, що для поглибленої роботи з текстом, для шліфування навичок аналізу просто не вистачає часу, крім того здатність вести аналітичний розмисел не з'явиться з нічого, потрібна попередня підготовка, засвоєні окремі аналітичні ходи, прийоми, налаштованість мислення на аналітичний розмисел, для цього, власне і пропедевтика. Необхідна система розвивальних вправ, магістральною метою якої є формування і подальше вдосконалення (систематично і з послідовним ускладненням) вміння відчитувати та розгортати смисли тексту.

Структура збірника вправ [13] доповнює робочий зошит, подає ускладнені завдання і вправи для учнів вищого, частково і достатнього рівня навченості.

На початку кожної теми (орієнтовно – уроку) пропонується своєрідне введення в метафоризований художній світ, покликане здинамізувати настановчі моменти, підготувати психотехніку до сприймання твору, – літературна розминка в обов'язковому ігровому ключі. Елементарні аналітичні спроби п'ятикласників організуються через дроблення поетичного плетива. Навчальні завдання, вправи побудовані на основі однієї промовистої деталі, передбачають аналітичну роботу з мікрообразом, поетичною фразою, яка може сприйматися інформаційно і художньо самодостатньою поза контекстом. Проектуються вправи на поетапне формування ключової рецептивної компетенції – декодування метафори, починаючи з елементарних аналітичних навичок: вправи з семантикою слова, на оприявлення рецептивних сенсорних відчуттів, активізацію слухового, зорового, дотикового аналізаторів [13, 9, 24], на виявлення подібності [13, 12, 25, 27], асоціативні, лексичні ігри, ускладнені завдання на реалізацію творчих спроб. Учні тренують навичку розпізнавати спектр емоцій, відтінки в образному слові. Вправи на емоційну чутливість передбачають семантично-емоційне маркування слова, тренування здатності вловлювати його емоційне забарвлення, відчитувати закладені у ньому емоції.

Зошит з друкованою основою як додатковий засіб формування компетенцій учнів у пропедевтичному курсі літературної освіти має на меті сприяти виробленню навичок виразного читання і відтворення художньої інформації. Зошит індивідуалізує навчання школярів, орієнтує учнів на розвиток власного усного і писемного мовлення. Пропоноване навчальне видання допоможе вчителю більш продуктивно розпланувати урок, розширити спектр самостійної роботи учня.

Аннотація

В статье исследуются возможности расширения учебно-методического комплекта по украинской литературе посредством использования разноуровневых рабочих тетрадей на печатной основе. Предложено структуру рабочей тетради и сборника аналитических развивающего характера упражнений в соответствии с целью пропедевтического курса украинской литературы.

Ключевые слова: *учебно-методический комплект, рабочая тетрадь на печатной основе, аналитические упражнения по литературе, учебные средства.*

Summary

In this article there is considered the possibility of the extension of the educational and methodical complex in studying the Ukrainian literature through the use of work dairies of different levels with the printed basis. There is offered the structure of the work dairy and the collection of analytic and developing exercises according to the goal of the propaedeutic course of the Ukrainian literature.

Key words: educational and methodical complex, work dairy with the printed basis, analytic exercises in literature, educational means.

Література

1. Волошина Н. Й. Вивчення української літератури в 5 класі: посібник / Н. Й. Волошина. – К.: Педагогічна думка, 1997. – 174 с.
2. Когут О. І. Робочий зошит учня з української літератури. 5 клас / О. І. Когут. – Тернопіль: Астон, 2006. – 96 с.
3. Концепція літературної освіти: (проект) / [Волошина Н. Й., Пасічник Є. А., Скрипченко Н. Ф., Хропко П. П.] // Початкова школа. – 1994. – № 3. – С. 48 – 56.
4. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі / [Волошина Н. Й., Сімакова Л. А., Фасоля А. М., Шевченко З. О.] // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 5. – С. 56 – 57.
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти: (загальні критерії, українська мова, українська література) // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях і колегіумах. – 2000. – № 5 (8). – С. 6 – 33.
6. Лікарчук А. М. Технологія створення та використання зошитів з друкованою основою (на матеріалі хімії): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / А. М. Лікарчук. – К., 2003. – 20 с.
7. Мовчан Р. В. Українська література: підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Р. В. Мовчан. – К.: Генеза, 2005. – 240 с.
8. Пасічник Є. А. Робочий зошит з української літератури учня 5 класу / Є. А. Пасічник, О. В. Слоньовська. – К.: Освіта, 1999. – 96 с.
9. Пасічник Є. А. Українська література: підруч. для 5 кл. / Є. А. Пасічник, О. В. Слоньовська. – К.: Освіта, 1998. – 352 с.
10. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література. 5-12 класи / [авт. М. Г. Жулинський, Р. В. Мовчан, Н. В. Левчик, О. А. Камінчук, М. П. Бондар, О. Б. Поліщук, М. М. Сулима]. – К.: Перун, 2005. – 208 с.
11. Програми для загальноосвітніх закладів з українською і російською мовами навчання. Українська література. 5-11 класи / [укл. О. М. Бандура, Н. Й. Волошина]. – К.: Шк. світ, 2001. – 159 с.
12. Паращич В. В. Українська література. 5 клас: Заліковий зошит для тематичного оцінювання (Для шкіл з українською мовою навчання) / В. В. Паращич. – Х. : Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 40 с.
13. Савчук Н. Г. Українська література. Аналітичні вправи. 5 кл.: робоч. зошит / Н. Г. Савчук. – К.: ВЦ «Академія», 2011. – 96 с.

14. Савчук Н. Г. Українська література. 5 кл.: робоч. зошит / Н. Г. Савчук. – К.: ВЦ «Академія», 2011. – 96 с.
15. Цимбалюк В. І. Українська література: підруч. для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів / В. І. Цимбалюк, В. В. Потіха. – К.: Навчальна книга, 2005. – 288 с.

УДК 10.821.161.2: 82-94 (075)

Наталія Савчук

(м. Івано-Франківськ)

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ВАЖЛИВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ БІОГРАФІЇ ТА ЛІРИКИ ВАСИЛЯ СИМОНЕНКА В 11 КЛАСІ

У статті Надії Іванівни Савчук «Методика вивчення важливих особливостей біографії та лірики Василя Симоненка в 11 класі» проаналізовано життєпис провідного поета-«шістдесятника», а також належно проінтерпретовано передбачені чинною програмою вірші та поеми цього автора. Науковець пропонує ряд важливих рекомендацій, зосереджує увагу на найважливіших моментах творчості.

Ключові слова: *вірш, лінгвостилістичний аналіз тексту, робота на художніми тропами.*

Творчість Василя Симоненка лише на перший погляд здається доступною й зрозумілою всім без винятку. У багатьох випадках для усвідомлення сказаного Поетом є серйозна потреба насамперед у глибокому прочитанні його біографії, адже вслід за Т.Шевченком (хоч є припущення, що цю фразу приписав Кобзареві Пантелеймон Куліш) Симоненко міг би сказати: «*Історія мого життя є часткою історії моєї батьківщини*» [4, 13], а вслід за Олександром Довженком повторити: «*Я син свого часу і весь належу сучасникам своїм*» [3, 79]. Навіть професія радянського журналіста не деформувала чесного й чистого світогляду Василя Симоненка, хоч ламала й не таких, здавалось би правдолюбців, заставляючи заради сенсації і прославляння радянського щастя йти на явні компроміси з совістю. Щоб пояснити це старшокласникам якомога дохідливіше, варто ще під час вивчення біографії поета зачитати вірші «Злодій», «Дума про щастя», «Некролог кукурудзяному качанові» й порівняти зміст цих текстів зі змістом уривка з автобіографічної книги В. Дрозда «Музей живого письменника, або Моя довга дорога в ринок», як це дуже доречно радить зробити Ольга Слоньовська. Зважаючи на те, що далеко не кожен сільський учитель має сьогодні можливість відшукати потрібну книгу, наводимо відповідні рядки повністю: «Я був молодий бюрократичний вовк, що вийшов на полювання. Хіба вовк задумується

про жах смерті і біль своєї жертви? Цинізм роз'їдав наші душі, а ми ще й тішилися, що ми – такі бойові, динамічні, рвучкі і позбавлені всяких там моральних забобонних гальм... Трохи пізніше дійду думки, що в двадцятому віці не було Христа, а були самі антихристи. Але поки що я далекий до подібних самооцінок та історичних паралелей. Поки що я запитую свою героїню: «У гуртку самодіяльності береш участь?» – «Ні, слон на вухо наступив...» – «Книги читаєш?» – «А коли їх читати, підмінної на фермі нема, ні празника у нас, ні вихідного». – «Ну, хоч на танці до клубу ходиш?» – «Ой, я так натанцююся на день біля корів...» Але відступати нам не було куди, уже – ніч, а завтра «гвоздь» номера має бути в друкарні. Сфотографувавши героїню майбутнього святкового репортажу коло корів, бредемо потемки по фермівському багню та грязюці до її домівки... Я намагаюся з усіх сил розговорити доярку, вхопитися хоч за якусь ниточку, навколо якої можна виплести сюжет... І ось ми – у хаті героїні. Хата як хата, дві кімнати, кухня з піччю. Я бігаю очима по стінах, по столу з двома цеглинками магазинного хліба. Але на стінах – матір'ю вишиті рушники і стандартна репродукція, з трьома мисливцями... На лежанці – підручники за десятий клас, героїня минулої весни скінчила школу. Ну, це вже щось: вечорами передова доярка готується до вступу в сільськогосподарську академію. Це можна написати і не запитуючи про її плани: хто не мріє про вищу освіту? Я зазираю до світлиці: ліжко, стіл, телевізор, а біля стіни – щось громіздке, обшите полотном. «А це що у вас?» – запитую з легким тремтінням у голосі: передчуття! «А це піаніно сестра з Німеччини прислала, щоб у нас постояло, вона там – за військовим замужем...» І – геніальна ідея народжується в моїй газетярській голові. Юна передова доярка – за піаніно! Я вже чую текст неперевершеного репортажу: «А вечорами, повернувшись із ферми, молода трудівниця сідає за піаніно, і кімнату наповнюють чарівні мелодії життєрадісного Бетховена...» Чого коштувало мені умовити героїню репортажу та її матір розшити полотно, в якому пересилали з Німеччини піаніно! І ось – полотно розшито, одкинуто до стіни, передова доярка – за музичним інструментом. Григорій Бібік метушиться навколо, він теж професійно схвильований: обіцяється блискучий фотокадр. Доярка кладе пальці, темні од роботи, порепані, в мозолях, на білі клавіші... Руки, правда, як граблі, – уперше в житті за піаніно. Я трохи згинаю їх у ліктях, домагаючись більшої природності. І – фотоспалах. І – ще. «Обличчя! – гукаю я. – Роби задумливе, мрійливе обличчя, ти граєш, ти вслухаєшся у звуки класичної музики, ти культурно відпочиваєш після роботи, твоя душа співає!..» Героїня стомлено, жалібно усміхається, прагнучи догодити настирливим газетярам. Нарешті ми дякуємо і поспішаємо на трасу, до машини. І вже ми знову – в цивілізованому світі. У затишній машині. І мчимо у місто. Нічною трасою. Ми майже щасливі. Ми веземо «гвоздь»

номера. Подумки я вже пишу репортаж. Уранці його треба покласти на стіл редактора. І Григорій Бібік усю ніч кадруватиме знімок. На першу сторінку, на чверть її формату: молода доярка за піаніно. Ми – молоді, енергійні, перспективні. Ми не усвідомлюємо, що чинимо. Ми усвідомимо це, хоч – значно пізніше. І в цьому єдина надія, що нам – проститься» [5, 571]. Зіставивши вірші Василя Симоненка й відповідним моментом «журналістської практики» Володимира Дрозда, варто запитати старшокласників:

– Чому Василь Симоненко не міг писати в такому псевдо-оптимістичному тоні, який превалював на шпальтах усіх радянських газет і журналів?

– Як ви можете проінтерпретувати такі рядки Ліни Костенко: «Тут цитували маланюківський запис про Симоненка, що «Симоненко – це крик прозрілого раба». це дуже тяжко, це така доля українських поетів, – вони жили в такій країні» [1, 9]?

Шкільна програма пропонує для текстуального вивчення інтимну лірику Василя Симоненка, причому далеко не найкращі його вірші про любов. Щоб хоч якось виправити ситуацію варто бодай зачитати, за браком часу й не аналізуючи, поезії «Може, ти зі мною надто строга», «Як хороше радіти без причини», «Буду тебе ждати там, де вишня біла», «Ти спішила до мене, ти квапилась дуже». Доречно також нагадати, що найкращі свої вірші про любов поети пишуть після тридцятирічного віку, що яскраво підтверджує інтимна лірика Ліни Костенко й Дмитра Павличка. Також дуже важливим для сприймання поезій про любов В. Симоненка є його письменницьке кредо – проголошені митцем постулати особливо трепетного ставлення до дівчини, жінки, інтимних стосунків, що найкраще виражені у віршах «Я юності не знав», а також менш відомому творі, який саме з цієї причини й цитуємо – «Мені здавалась пошлою й бридкою»: «Мені здавалась пошлою й бридкою / Бравата напускна безвусих юнаків, / Що вчорами, пригасивши світло, / Несли в кімнатах плітки еротичні, / Розповідали про сумнівні вчинки. / І смакували голосно й цинічно / Свої любовні втіхи й насолоди... / Я не хотів про тебе / Розповісти завзятим брехунам, / Які б моє кохання осміяли». Така позиція проливає яскраве світло на ідею віршів цього ж митця: «Одурена» та «Одинока матір». У поезії «Одурена» В. Симоненко стає на захист зганьбленої дівчини: «Він байдуже потис її руку / І не чув її милих докорів, / І так довго стогнали по бруку / Перестуки її підборів. / І стояв він, тупий, плечистий, / І байдужий, немов колода. / І здалося – на ціле місто / Заридала вона на сходах» [6, 153]. точні, але у звичному мовленні непокєднувальні епітети «тупий, плечистий» і порівняння «байдужий, немов колода» розкривають внутрішню сутність хлопця, котрий підло використав наївну дівчину, яка навіть захистити себе не може, а її «милі докори» не пробуджують у винуватцеві найменших мук

совісті. Ліричний герой В. Симоненка – повна протилежність такому персонажеві. Навіть нерозділене кохання він сприймає як велике щастя: *«Все було. Дорога закричала, / Блиснули байдужі ліхтарі. / Ти пішла від мене до причалу / І згоріла в полум'ї зорі. // Вибухали дні незрозуміло / І життя котилося моє... / Але там, де ти тоді згоріла, / Кожен ранок сонце устає»* [6, 141]. Метафора «дорога закричала» якнайкраще підкреслює стан покинутого героя, який не втратив поваги до тієї, яку любив, але вона його не змогла покохати. Тому в останніх двох рядках вірша розкривається чистота й благородство юнакової душі. За внутрішньою наснаженістю ця поезія Василя Симоненка дуже близька «Світлому сонету» Ліни Костенко, тому варто зіставити й порівняти такі вірші.

Для текстуального вивчення у профільних класах чинна програма також пропонує поемний за жанром художній текст В. Симоненка «Казки про Дурила», в якій «лисі вожді» маніпулюють масовою свідомістю громадян, обіцяючи рай і світле майбутнє ціною повноводих рік пролітої крові невинних жертв. Доречно познайомити старшокласників з тим довгим шляхом, який долав цей твір до читачів. Друком віршова казка-притча В. Симоненка вийшла при сприянні професора Василя Яременка, який вважав «Казку про Дурила» лебединою піснею Василя Симоненка. Це сталося тільки 12 грудня 1987 року, причому текст було запропоновано лише в журнальному варіанті. Те, що у творі Василя Симоненка батько головного героя – Петро – у воді не тоне так і напрошується: «І в огні не горить, і в воді не тоне», є натяком на безсмертя українського народу, котрий упродовж століть різні колонізатори винищують всіма можливими способами. Народження маленького Дурила (традиція називати особливо розумних дітей, щоб уберегти їх від злих сил, існувала ще при язичеські часи в Київській Русі, тому історія подає нам імена Поган, Нелюб; у Росії ж навіть значно пізніше чимало придворних вельмож, державних сановників з діда-прадіда мали ім'я, що з часом переходило в прізвище – Дурак) стає зав'язкою твору.

Симоненкова казка не подає точної вказівки на часи царизму чи на часи сталінської сваволі. Проте влучна фраза «за третім ударом упали двері» [8, 155] підкреслює брутальне вторгнення в мирний уклад простих людей представників влади, а батьків гнів на те, що немудре хлоп'я верзе, «що усім відомо» [8, 148], але про що всі інші говорити бояться, й вигнання малого з рідної хати як єдиний спосіб вберегти свою дитину від проживання в злиденному й безправному (в підтексті – колгоспному) селі, де залишається хіба що «врізати дуба» [8, 149], реципієнтами сприймається з належним розумінням езопівської мови твору й чітко окресленим часовим сегментом радянської доби. Врода, фізичне здоров'я і сила юнака, що виріс далеко від батьків, але таки відчув магніт отчого дому, В. Симоненко змальовує із щирим захопленням: «Спало, де впало,

/ іло, що мало» [8, 149]. Оточення для головного героя не відіграє суттєвого значення до його повноліття, але ставши повноправним громадянином, Дурило мусить підпадати під ідеологічний прес. У сукупному образі галасливої юрби В. Симоненко змалював прихильників комуністичної ідеології. Криваві виконавці вказівок влади не втаюють перед Дурилом своїх садистських методів боротьби з дисидентами: *«А кров там чия? – не / гамується він. / – Чия? А відомо чия – / тих людей, / що підло не визнали наших ідей... / Ми їх, значить, трішечки, / зовсім помалу / кого задавили, кого / зарубали»* [8, 153]. Бюрократична система «раю» промовиста – це вульгарна суспільна гримаса. Саме з цього приводу Анатолій Ткаченко акцентує на тому, що В. Симоненко *«саркастично батожить величезну бюрократичну армію, яка засіла за паперовими горами і чорнильними морями, та ще й намагаються повчати усіх»* [9, 301]. З невимовною радістю представники галасливої юрби знайомлять Дурила зі своїм ідолом, котрий *«навчив нас хапати, / навчив убивати, навчив людям в вічі оману / пускати»* [8, 153]. Та, збагнувши облудність обіцянок галасливого натовпу і його кривавого вождя, Дурило старається дістатися острова, на який в «раю» нікого не пускають. Таємничий острів у творі стає уособленням духовної скарбниці, можливості самоідентифікації кожної самодостатньої людини, права народу на власну державу. Цей момент у казці надзвичайно важливий: йдеться про перетворення героя з людини соціальної в людину національну. Закономірно, що, побачивши, як юнак виходить з-під їхнього контролю, жителі «раю» пробують його вбити, але Дурилові вдається не тільки перебігти поверхнею води останній відрізок часу, але й визволити з печери дівчину-Свободу й з нею вирушити в Рідний край. А. Ткаченко небезпідставно вважає, що завершальний момент казки-притчі має автобіографічний характер, який, до речі, суттєво посилює власне українське звучання твору, не робить його зміст узагальненим, а виразно конкретним адже посеред Біївців досі височіє гора Лисак, на якій є місце, де влітку ніколи не вигорає трава. За народними легендами, воно пов'язане з міфічним Золотим Конем.

На завершення вивчення творчості Василя Симоненка можна запропонувати старшокласникам опрацювати статтю О. Гончара «Витязь молоді української поезії», в якій є такі слова про автора «Лебедів материнства»: *«Перед нами молода людина, яка до важливих життєвих істин здобувалась сама, жила своїм розумом, не позиченими уявленнями; перед нами образ людини, для якої естетичною нормою стала суворота, майже аскетична вимогливість до себе, прагнення самовдосконалюватись, готовність взяти будь-який труд, будь-який випроб на себе ради щастя народу, Батьківщини, людства»* [2, 7]. При опрацюванні варто запропонувати одинадцятикласникам такі запитання:

- Коли саме була написана О. Гончарем стаття «Витязь молодії української поезії»? Чи вдалою є її назва? Чому Василя Симоненка автор називає «Витязем молодії української поезії»? Чи погоджуєтесь ви з думкою О. Гончара? Чому?
- Як саме розцінює О. Гончар патріотичні мотиви в ліриці В. Симоненка?
- Що сказано в статті про «шевченківські інтонації лірики молодого поета»?
- Прокоментуйте таку цитату О. Гончара: «Не примеркла з літами поетична зоря Василя Симоненка. Горить високим, чистим світлом в небі українського письменства. По цій високості й чистоті, по алмазному блиску впізнаємо її серед інших. Є в його творчій доробку речі, які сьогодні справедливо можемо назвати класичними» [2, 8].

Старшокласники повинні збагнути, що Василь Симоненко – митець, патріотична і громадянська лірика в доробку якого займала особливе місце. Він був совістю своєї доби й голосним докором усім талановитим сучасникам, які заради кар'єри йшли на компроміси з совістю. Він любив людей, світ, прекрасне у цьому світі й ненавидів усе, що заважало його поколінню бути щасливими: «Любов – першопричина і поезії, і краси. Як у всезагальному, так і в сокровеному» [9, 94]. Ці слова Анатолій Ткаченко з його літературознавчої розвідки, присвячені Василеві Симоненку, радимо використати як орієнтир для невеликих за обсягом учнівських творів-роздумів за творчістю В. Симоненка.

Аннотація

В статтє Надежды Ивановны Савчук «Методика преподавания важных особенностей биографии и лирики Василя Симоненко в 11 классе» проанализировано жизнь ведущего поэта-«шестидесятника», а также надлежащим образом проинтерпретировано предусмотренные школьной программой стихи и поэмы данного автора. Ученый-методист предлагает ряд существенных рекомендаций, обращая внимание на самые важные моменты творчества.

Ключевые слова: *стихотворение, лингвостилистический анализ текста, работа над художественными особенностями.*

Summari

In the article “Learning methods of some important features of Vasyl Symonenko’s biography and lyrics for 11th grade pupils» (by Nadiya Ivanivna Savchuk) the biography of the leading poet-of-the-sixties has been analyzed; the curriculum notice verses and poems of Vasyl Symonenko have been properly commented. The researcher offers a number of some important recommendations and focuses on the most significant moments of the poet’s creative work.

Key words: *verse, poem, linguistic and stylistic analyses of the text, work on tropes.*

Література:

1. Вона як хліб: На пошану творчості Ліни Костенко. Публікації 2005 – 2011 рр. – К.: Український пріоритет, 2011. – 159 с.
2. Гончар О. Витязь молоді української поезії / Олесь Гончар // Симоненко В. Поезії. – К.: Радянський письменник, 1984. – 246 с.
3. Довженко О. Зачарована Десна / Олександр Довженко // Довженко О. Твори в п'яти томах. – Т. 1. – К.: Дніпро. – С. 36 – 81.
4. Сверстюк Є. Шевченко і час / Євген Сверстюк. – К.: Воскресіння, 1996. – 159 с.
5. Слоновьська О. Конспекти уроків з української літератури для 11-х класів: Нове прочитання творів / Ольга Слоновьська. – К.: Рідна мова, 2001. – 797 с.
6. Симоненко В. Берег чекань / Василь Симоненко. – Мюнхен: Сучасність, 1973. – 310 с.
7. Симоненко В. Народ мій завжди буде / Василь Симоненко. – К.: Веселка, 1990. – 159 с.
8. Симоненко В. Казка про Дурила / Василь Симоненко. // В.Симоненко Народ мій завжди буде – К.: Веселка, 1990. – С.147 – 157.
9. Ткаченко А. Василь Симоненко / Анатолій Ткаченко. – К.: Дніпро, 1990. – 312 с.

УДК 82.091

Андрій Сав'юк

(м. Івано-Франківськ)

ГУЦУЛЬЩИНА І ГУЦУЛИ В НОВЕЛІ Л. ЗАХЕР-МАЗОХА «ОПРИШОК»

У статті проаналізована новела Л. фон Захер-Мазоха «Опришок», гуцульський колорит якої досягається у змалюванні типово гуцульських образів опришків, у етнографізмові портретних характеристик та змалюванні побуту й житла гуцулів, у ліричності пейзажних описів гуцульської природи, в апелюванні до гуцульських міфологем Чорногори, озера Несамовитого, легендарної постаті Довбуша, у філософських мотивах страху й смерті, навіяних первозданною карпатською природою, у позитивному замилуванні усім гуцульським та й, зрештою, в ремінісценції народних легенд і переказів, передусім про Олексу Довбуша.

Ключові слова: *Леопольд фон Захер-Мазох, гуцульські мотиви, портретна характеристика, етнографізм, гуцульські міфологеми.*

Леопольд фон Захер-Мазох увійшов до історії літератури не лише як виразник мазохізму. Для австрійської та німецької літератур він відкрив народне життя Східної Європи, передусім українців. Знаючи багато мов, живучи на теренах Західної України, письменник витворив своєрідний пласт німецькомовної белетристики: «при довершеній філігранності та контрольованості літературної норми національної мови кризь її стрій звучить мелодія етнічно барвистого мовного середовища» [3, 366]. Його творчість ставала предметом дослідження багатьох науковців, зокрема й у контексті її українського наповнення (Марія Вальо, Лариса Цибенко, Антоніна Чорнооченко, Ярина Коваль та ін.). Ще в 1880 році у львівському часописі «Зоря» з'являється одна з перших розвідок, присвячених українській тематиці у творчості Л. фон Захер-Мазоха «Захер-Мазох і русини», автором якої був Лев Сапогівський. Дослідник зазначав, що письменник «перший з чужинців звеличив наш народ з такою любов'ю, якої навіть тяжко межі нашими авторами знайти (...), і перед цілим світом виявив його незаслужену недолю» [Цит. за: 1]. Поряд із цим гуцульська тематика в творчості письменника ще не була предметом спеціального дослідження, що й зумовило актуальність та новизну пропонованої статті, завданням якої є виявити елементи змалювання гуцулів та Гуцульщини в новелі Л. Захер-Мазоха «Опришок» на різних рівнях архітектоніки твору: змалювання героїв та характерів, опис пейзажів, художнє вкраплення фольклорних мотивів, легенд, переказів, художня обробка гуцульських міфів тощо.

Гуцульщина в новелі (чи, як визначають жанр цього твору дослідники, – в оповіданні-легенді [6]) «Опришок» яскраво впадає у вічі читачеві уже з самого заголовку твору, адже опришки – це винятково українські народні месники, бунтарі, що діяли в Карпатських горах. Цей етнонім, як і багато інших, яскраво вказує на гуцульський колорит твору, недарма саме цим словом названо твір, адже «заголовок відіграє основну роль у процесі формування читацького інтересу, який виникає як акт «побачення», «порозуміння» з твором та «спільної домовленості» з автором на її читання» [5, 16].

Прагнучи надати власній новелі гуцульського колориту та правдоподібності, Леопольд фон Захер-Мазох використовує різноманітні прийоми, серед яких передусім зупинимось на зовнішньотекстових маркерах, якими є різноманітні оніми. Так, у творі наче мимохить називаються гуцульські імена дійових осіб: козачок Івашко, Микола Оброк – гуцул-провідник, опришок, Петро Будзул – випадково згадане капеланом ім'я тощо. Однак говорячи про змалювання людських характерів, передусім привертає увага замилювання гуцулами, яке розгортається із світського діалогу між капеланом та панною Лодойскою, яка дає поштовх розмові своїм запитанням: «Що, властиво, означає слово

«гуцул»? – поцікавилася панна Лодойска. – Можете нам пояснити?» (81)³. Далі в кількох абзацах автор викладає своє бачення і розуміння гуцулів, їх ментальності, звичаїв, характеру, при чому робить це з таким захопленням і повагою, що, безперечно, викликає чимале зацікавлення в читача і симпатію до простого гуцульського селянина. Варто відзначити, що сама техніка опису й змалювання гуцулів на початку твору, вкладає в уста капелана з Жаб'є, створює певний екзотизм оповіді: така манера властива описові якогось екзотичного племені, невідомого ще нікому, яке зберігає в своїх традиціях і звичаях давно забуте дитинство всього людства, а саме тому це плем'я так цікавить та притягує до себе увагу. Письменник так і окреслює гуцулів: *«незважаючи на спільну для усіх українців мову, ми маємо тут справу з відособленим племенем великої слов'янської раси, яке надзвичайно мало схоже на своїх братів. Здебільшого слов'яни – землероби, однак наші гуцули, як і козаки, збереглися у цих неприступних горах, де вони живуть, як народ пастухів та вершників»* (82). Впадає у вічі порівняння гуцулів із козаками – волелюбним народом бунтарів, відомим усій Європі своєю хоробрістю, мужністю, стійкістю, волелюбністю. Недарма далі в тексті автор дає схожі характеристики гуцулам: *«Мужні, хоробрі, сповнені непереможної любови до свободи, вони в усі часи зберігали свою незалежність»* (82).

Описуючи далі гуцулів, письменник звертає увагу на визначальні риси їх характеру та ментальності: *«Їхньою головною рисою характеру я вважаю **гордість** (виділення авторське)...»* (82). Л. Захер-Мазох влучно підтверджує ці слова оригінальним порівнянням (*«сторонні люди звертаються до них на «ти» або «ви», самі ж про себе вони кажуть, як монархи, тільки «ми»* (82)), говорить про веселу вдачу гуцулів та їх життєвий оптимізм (*«Не печалуйся, а берись до роботи!» – ось їхнє життєве кредо»* (82)), їхню гостинність, щирість та відважність *«до безумства»*.

Свої характеристики письменник «підтверджує» своєрідною теорією походження гуцулів та їхнього номена. Капелан, відповідаючи панні Лодойській, наводить етимологію слова гуцул: *«Дехто виводить його походження від валахського «гуц», тобто «сильний»»* (83). Зазначимо принагідно, що в «Етимологічному словнику української мови» такі коріння лексеми *гуцул* не зафіксовано, натомість наводяться паралелі з румунським *hotul* 'злодій, розбійник, опришок', з назвою тюркського племені *уци*, з дієсловом *кочувати* через форми **кочул*, **гочул*, **гоцул*, з дієсловом *гуцати* і навіть з готським словом *guta* 'гот' [2, 630]. Можливо, саме ці етимології, які певною мірою були відомі Л. Захер-Мазоху, а також гуцульські легенди послужили основою для витворення власної

³ Тут і надалі при цитуванні в дужках вказується сторінка видання [3].

оригінальної версії походження гуцулів з кочових народів Кавказу ще за часів існування Римської імперії. Така версія, на нашу думку, не випадкова, адже вона працює на загальний образ гуцулів як волелюбного сміливого народу з древнім видатним корінням із Кавказу та Риму, який ніколи нікому не корився.

Завершує цей романтичний, дещо легендарний образ гуцула й зовнішні портретні характеристики, які на початку твору наводяться у вигляді узагальнених реплік (*«їхні надзвичайно пропорційної будови тіла моцні, як дзвін»*(82)), а пізніше переростають у детальну портретну характеристику колишнього опришка Миколи Оброка: *«наш провідник вийшов у повному вояцькому обладунку гуцулів: коротка, з грубого полотна чиста сорочка, вишита барвистими квітами, без комірця, скріплена коло шиї мідною пряжкою, сягала йому лише до стегон, тож при кожному русі по обидва боки оббитого мідними клепками пояса прозирано засмагле тіло. Широкі сині полотняні штани були зав'язані поверх червоних шкарпетів-гамашів, зграбні ноги озуті в постолі із сирої шкіри. Поверх, наче далман, він накинув яскраво-червоного, оздобленого сірими шнурами, сердака. Могутні груди захищали, мов римським панциром, перетягнуті навхрест чотири широкі з наклепанними металевими бляшками реміні.*

За чересом стирчали пістолі та схожий на кинджал ніж, на маленьких ланцюгах звисали свинячі міхури, наповнені угорським тютюном, маленька дерев'яна люлька з мідною кришечкою та кресало. Через праве плече висіла картата торба, тайстра, а через ліве – порохівниця, оздоблена мідними цвяшками та кістю, на грудях красувався великий мідний хрест. Рушницю опришок закинув за спину, широкополу, прикрашену мідними гудзиками, бляшками та орлиним пір'ям крисаню насунув на чоло, у правиці тримав топір, гостре лезо якого погрозово зблискувало» (88).

Як бачимо, автор не пропускає жодної деталі, щоб витворити правдоподібний образ гуцула, описати усі елементи його одягу та аксесуарів. Більше того, вустами панянки він дає йому захопливу й привабливу характеристику: *«Ах, як розкішно виглядає це вбрання! – вигукнула юна полька. – Як по-рицарськи!»* (88).

Цей образ гуцула, як бачимо, насичений вкрай позитивними характеристиками, автор наче смакує його спогляданням, по-музейному розглядаючи екзотичний образ.

Залюбляється письменник не тільки у волелюбну та сміливу вдачу жителів Карпатських гір, а й милується їхніми пейзажами, краєвидами. Звертаючись у творі до яскравих ментальних концептів Гуцульщини – Карпати, Чорногора, Несамовите, – автор тим самим окреслює до певної міри сакральний простір гуцульської природи, первісної і недоторканної,

священної для жителів цього краю. Так, озеро Несамовите письменник, наслідуючи народні легенди, називає чорним озером, морським оком, наводячи елемент красивої легенди: *«місцеві люди вважали, що озера сполучені під землею з морем, і море дивиться у горах на світ ось цими очима, а під час кожного шторму на морі штормують і озера. Мешканці гір, начебто, знаходили навіть у них уламки кораблів»* (136).

Автор здебільшого скрупульозно дотримується точності у зображенні гуцульської природи, красивою метафоричною мовою прагне відтворити захоплення від споглядань гірських пейзажів, якими насичений аналізований твір. Наведемо приклад такого пейзажного змалювання:

На квітучому узгір'ї наслися вівці. Дзеленькіт скликанчиків долинав аж до нас, а дурманний духмян забивав памороки, наче кадильний дим. Темно-синіми очками поглядали на нас карпатські незабудки, поряд хитали голівками альпійські фіалки, привітно кивала услід рожева радіола.

А над усім цим сонце розпростерло іскристе плетиво чарівних павутинок. Сріблясте джерело било струменем з-під каміння, скроплюючи квіти та мох, що заховалися під ним, наче під скляним прозорим куполом. Усе менше траплялося нам на шляху наших старих знайомих, останніми відступили смереки, а назустріч виходили усе нові й нові чужинці: покручені карликові дерева, повзучі сосни, афіни, папороть, мох та лишайники...

...Коли хмари на якусь мить розступалися, перед нашим зором з'являлася чудова картина, наче в білому обрамленні: пустельні вивітрені скелі, устелені високо вгорі мерехтливим снігом, піщаник поступався місцем яскраво-білому вапнякові або блідо-зеленому гранітові, у якому час од часу зблискували на сонці, немов діаманти, кварцові кристали...» (137).

Як бачимо, пейзажні замальовки написані доволі витончено та захопливо, вони працюють на загальну тональність твору – романтичне залюбування Гуцульщиною та її людьми. Такий аспект доволі виразно проступає в тих епізодах твору, де автор порівнює екзотичні для німців Карпати з близькими для них Альпами:

Якщо в Альпах, навіть при всій їхній неприступності та могутності, над усіма верхами і долами панує веселість, приязність та спокій, то нашим Карпатам, як і нашому народові, властива глибока, мовчазна й невимовна туга, якась певна дикість, предвічна поганська велич; їхня похмура маєстатичність, здається, намагається нас пригнітити й розчавити, щоб потім з іще більшою силою вознести над важкою задушливою землею.

У віковичному пралісі, який оточує нас зусібіч, царює незайманка-природа» (91).

Письменник доволі часто звертається в своїх пейзажних, як і портретних, описах до атрибуту дикого, незайманого, предвічного. Здається, це одна із найважливіших рис гуцульського краю, яка іманентно приваблює до себе міщанина-автора й, зрозуміло, повинна привабити його читача. Ця незайманість природи органічно переростає в мотив страху перед непізнаним, диким, навіть страхом перед смертю. І цей страх, який пронизує мандрівників мурашками по тілу, передається читачеві й підкріплюється оригінальними метафорами:

Розкішні дерева сходилися усе тісніше й тісніше і врешті безкрайї праліс прийняв нас у своє лоно.

Важкий гіркуватий дух обценьками стиснув груди, нас оповила глибока холодна тінь та вільгість. Грізно випиналися з клаптів туману голі сірі скелі, побагрянені сходом сонця, ніби охоплені полум'ям. Монотонно й сумно співали невидимі гірські потоки, і дятел монотонно стукав дзьобом по дереві, у тому моторошному стукоті вчувалося гупання молотка, котрим забивають цвяхи в домовині...» (91).

Або в іншому місці автор прямо говорить про свої танатологічні відчуття, викликані похмурою природою карпатських пралісів:

Поміж струнких смерек мерехтіли червоні стовбури сосен, трохи вище велетенські ялиці утворювали похмурі нефі з високим склепінням, немов у гігантському храмі. ... тут не співали птахи, не чутно було навіть шарудіння гадюки, жодного звуку не долиняло ні з верхів'їв, ані з під ніг; зелене віття дерев, темне й нерухоме, нависало над нами, навіть опала глиця не шерхотіла під копитами наших коней, бо звоглася й перетліла.

Безмежний сум від глибочної самоти, невтішної пустки огорнув мене, відчуття смерти та й не тільки її. Здавалося, ми забрели туди, де ще й не починалося життя, де ще ніхто не чув теплого биття серця...» (93).

Мотив всесвітньої первозданної скорботи, відомий європейській літературі, з Байронівським відтінком, чітко простежується у Захер-Мазоха. І такий мотив також виокремлює концепцію автора стосовно гуцулів та їхньої первозданності.

Пейзажні й портретні описи в новелі наближують її певним чином до етнографічних студій, що можна визначити як характерну особливість твору. Такі етнографічно розлогі характеристики наводить письменник при описі гуцулів (82-83), гуцульської гражди (86), святкування Водохрещта на Гуцульщині (87-88), гуцульського одягу (88), опришків (105-106), соціального устрою гуцулів (106-107) тощо.

Окреслюючи гуцульськість аналізованого твору на рівнях портретних характеристик, пейзажних описів та наскрізних мотивів захоплення гуцулами, смертельним танатологічним страхом перед їхньою

загадковістю і войовничістю, страхом перед правічністю природи, варто звернути увагу й на фольклорно-міфологічні ремінісценції у творі. Це чи не передусім працює на авторську концепцію екзотичності гуцульського ества. Подаючи гуцульські легенди та перекази, своєрідно інтерпретуючи їхні міфологеми, Леопольд фон Захер-Мазох підкреслює оту незвичність гуцулів, створює їх образ колоритно, заглиблюється у їх національний характер.

У творі легендарне вміло переплітається з реальним часопростором. Так, центральна оповідь колишнього опришка про Олексу Довбуша та його участь в Довбушевому загоні наскрізно виткана з таких переплетінь. Звернімо увагу, наприклад, на саму постать Довбуша, який у творі зображується не тільки як реальна людина, а й як легендарний герой, який ще в немовлячому віці задушив вовка, обманув саму Смерть, якого не могли убити ні вогонь, ні вода, ні шабля, ані звичайна куля, який мав нелюдську силу тощо. Автор не приховує свого захоплення Довбушем, зіставляє його з іншими легендарними героями (зокрема, Іллею Муромцем, Робін Гудом (118)), тим самим підтримуючи романтичний ореол народної любові. Письменник на кількох сторінках наводить чималу кількість легенд та оповідань про Довбуша та його подвиги, і в манері цього змалювання проступає і жаль за пригнобленими людьми, і жорстокість розправи (наприклад, над писарем князя Сапіги, над молодим магнатом (119-120)), а й навіть життєдайний народний гумор (випадок з єпископом (120)).

Варто відзначити своєрідність письменницького трактування окремих гуцульських легенд, зокрема про летавицю – зірку, що падає, а згодом перетворюється на білявку-вампірицю. Леопольд фон Захер-Мазох, наводячи цей випадок (121), згодом підводить читача до здогадки, що Дзвінка, яка погубила Довбуша, і є тією летавицею: «То була жінка, яку рідко коли побачиш, уродлива з довгим аж до землі волоссям, загорталася у нього, мов у золотий плащ. Була вона, наче сонце на небі... Дзвінка встала з ліжка і вийшла до гостя босоніж, тільки в одній спідниці. Отак стояла перед Довбушем, а він згадав собі летючу зірку і подумав, якщо це летавиця, то хай буде, що має бути, хай навіть кров вип'є з тіла, хай змусить спинитися серце, хай цілує мене, скільки їй заманеться» (122).

З інших легенд, вкраплених у художню канву твору, варто відзначити пастуші легенди та перекази, які побутували на полонинах між вівчарями, зокрема легенду про діда (доброто духа, охоронця домашнього огнища), про нехрещену душу у вигляді сови, яку охрестив опришок, тощо.

Таким чином, новела Леопольда фон Захер-Мазоха «Опришок» наскрізно пронизана гуцульським колоритом, який досягається у змалюванні типово гуцульських образів опришків, у етнографізмові

портретних характеристик та змалюванні побуту й житла гуцулів, у ліричності пейзажних описів гуцульської природи, в апеляції до гуцульських міфологем Чорногори, озера Несамовитого, легендарної постаті Довбуша, у філософських мотивах страху й смерті, навіяних первозданною карпатською природою, у позитивному замилюванні усім гуцульським та й, зрештою, в ремінісценції народних легенд і переказів, передусім про Олексу Довбуша.

Аннотація

В статтє проанализировано новеллу Л. фон Захер-Мазоха «Опрышок», гуцульський колорит реалізован через зображення типично гуцульських образів опрышков в етнографізме портретных характеристик и зображенні быта и жилья гуцулов, в ліричності пейзажних описаний гуцульської природи, в обращенні к гуцульським міфологемам Чорногори, озера Несамовитого, легендарної личности Довбуша, в в філософських мотивах страху и смерті, продиктованих первобытної карпатської природой, в позитивном любованні всем гуцульським, через ремінісценції народних легенды рассказов, прежде всего про Алексея Довбуша.

Ключевые слова: *Леопольд фон Захер-Мазох, портретная характеристика, этнографизм, гуцульские мотивы.*

Summary

In the article the novel by L. von Sacher-Masoch «Opryshok» Hutsul color which is achieved in a typical depiction of Hutsul images in portrait ethnographism characterization and depiction of life and housing Huzuls lyricism in landscape descriptions Hutsul nature, appeal to the Hutsul Chornogory myths, lake boisterousness, a legendary figure Dovbush in philosophical reasons of fear and death, inspired by the pristine nature of the Carpathian, in a positive delight to all Gutsulskim and, ultimately, in Reminiscences of folk legends and stories, especially about Olexa Dovbush.

Key words: *Leopold von Sacher-Masoch, Hutsul, portrait characteristics, ethnographism Hutsul mythologeme.*

Література

1. Вальо М. Л. Захер-Мазох і Україна / Марія Вальо // Літературний Львів. – 1993, IV – № 5.
2. Етимологічний словник української мови: В 7-ми томах. – Т.1. А-Г. – К.: Наук. думка, 1982. – С.630.
3. Захер-Мазох Л. Вибрані твори / Леопольд фон Захер-Мазох. – Львів : Літопис, 1999. – 383с.
4. Цибенко Л. Післямова / Лариса Цибенко // Захер-Мазох Л. Вибрані твори. – Львів : Літопис, 1999. – С.363-383.
5. Черлецька М. Поетика заголовкового комплексу в ліриці Івана Франка / Черлецька Мар'яна Маркіянівна: Автореф. дис. ... канд.

філол. наук: 10.01.01 / Львівський національний університет ім. Івана Франка. – Львів, 2006. – 22с. – С.16.

6. Чорнооченко А. Фольклорна мудрість гуцулів в оповіданні-легенді Леопольда фон Захер-Мазоха «Опришок Магас» // Антоніна Чорнооченко // [режим доступу]: <http://www.abc-people.com/data/masoch/tvo3.htm>

УДК 6.821.161.2 (075)

Ольга Слоньовська
(Івано-Франківськ)

ШКІЛЬНІ ПІДРУЧНИКИ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 5-х ТА 6-х КЛАСІВ: АВТОРСЬКІ АМБІЦІЇ І РЕАЛЬНІ ДЕФІНІЦІЇ

У статті проаналізовано чинну програму з української літератури та підручники Р.Мовчан для 5 та 6 класу за цією ж програмою.

***Ключові слова:** методичні вимоги, стандарти освіти, програма, підручник, методичний апарат.*

Написати хороший шкільний підручник, а тим більше, створити бездоганну програму з будь-якого навчального предмета – величезна відповідальність. Укласти програму з шкільного курсу красного письменства й написати підручник з рідної літератури, якими природно закладаються основи національної свідомості й патріотизму з дитячих літ, – справа державної ваги, тому відповідальність авторів у цьому випадку зростає у геометричній прогресії.

Якщо брати до уваги тільки славословія і не вникати в зміст чинної програми з української літератури для 12-річної школи, якщо професійно не аналізувати підручників і посібників названої авторки, можна припустити, що йдеться про методичне відкриття. До того ж, своїми виступами в Україні й за кордоном Р. Мовчан не просто критикувала, а постійно перекреслювала всі напрацювання в методиці відомих українських науковців (до речі, дійсно великих, талановитих!): Б. Грінченка, С. Васильченка, Т. Бандури, Ф. Бандури, В. Сухомлинського, К. Сторчака, В. Мазуркевича, В. Неділька, Б. Степанишина, Є. Пасічника, Н. Волошиної, З. Шевченко, Г. Клочка, Л. Мірошніченко, А. Лісовського, Г. Токмань, О. Куцевол, С. Пультера і багатьох-багатьох інших, хто натужно двигав і двигає шкільну методику не на словах і не в похвальбах, а на ділі, в поті чола і високій напрузі інтелекту.

Водночас за словами Р. Мовчан, той, критикує її програму, але при цьому береться писати підручники, чинить аморально. При цьому Р. Мовчан не береться до уваги найважливіший аргумент: щоб учні хоч

якось могли собі дати ради з рекомендованими текстами, треба створювати набагато потужнішу навчальну книгу, ніж якби програма містила художні тексти, в яких сповідаються найважливіші методичні вимоги: висока художність, цікавість, доступність, відповідність віку школярів. А програма ж дійсно недолуга. Щоб не бути голослівними, приступимо до найбільш зримих недоліків чинної програми:

I. Психолого-вікові особливості учнів в цьому важливому документі до уваги не взято взагалі, а тим часом вікова низхідна градація, як, до речі, й низхідна градація художнього рівня творів одного й того ж автора, в шкільній програмі та підручниках недопустимі. Грубе порушення цього правила маємо насамперед в ланцюжку запропонованих творів Є. Гуцала: «Лось» (5 клас) – «Олень Август» (6 клас) – «Сім'я дикої качки» (7 клас), оскільки останнє з перелічених оповідань адресоване учням молодших класів і аж ніяк не надається для вивчення в цьому класі. Також великий сумнів викликає доступність віршів Б.-І. Антонича та повісті Григора Тютюнника «Дивак» п'ятикласникам, повісті «Климко» цього ж автора семикласникам, повісті Віктора Близнеця «Звук павутинки» шестикласникам, новели Любові Пономаренко «Гер переможений», віршів «Додому» і «Катерина» (Шевченкову поему «Катерина», без глибокого розуміння якої належно сприйняти твір Л. Кисельова неможливо, учні текстуально вивчатимуть аж через два роки!) семикласникам, надто важкого і величезного за обсягом курсу давньої літератури дев'ятикласникам.

Викликає великий сумнів доречність багатьох низькопробних художньо або таких, що втратили адекватність сприймання і розуміння нинішнім читачем творів, хоча загалом деякі з них є художньо добротними: довгих і одноманітних поезій Олександра Олеся з книги «Княжа Україна», оповідання А. Лотоцького «Михайло-семиліток» (розраховане на дошкільнят або школярів молодших класів), оповідання Олени Пчілки «Сосонка», віршів С. Чернілевського «Теплота родинного інтиму» і «Забула внучка в баби черевички», вірша Ліни Костенко «Кольорові миші», оповідань С. Васильченка «Басурмен» і «Свекор», оповідання О. Стороженка «Скарб», оповідання Б. Лепкого «Цвіт щастя» і казки «Мишка», вірша В. Сосюри «Сад», повісті О. Назарука «Роксоляна», драми «Володимир» Ф. Прокоповича, повісті «Конотопська відьма» Г. Квітки-Основ'яненка, повісті «Вечір проти Івана Купала» М. Гоголя, повісті М. Старицького «Оборона Буші», оповідання «Каторжна» Б. Грінченка, усмішок О. Вишні «Моя автобіографія» та «Отак і пишу», новелістики О. Гончара. Чому б не запропонувати для текстуального, у повному обсязі вивчення й аналізу, один з кращих романів письменника, наприклад «Людина і зброя», адже Гончар – насамперед талановитий романіст!?. Пояснювати причини мого несхвалення всіх цих творів не

буду: стосовно кожного вона інша. Зупинюся лише на вкрай недоречних у шкільній програмі текстах.

При всій повазі до С. Чернілевського, мушу сказати, що в багатьох випадках «прив'язати ниточкою диму» до небес батьківську хату вже давно неможливо: значна частина українських сіл газифіковані. Стосовно сприймання дітьми вірша «Забула внучка в баби черевички», то пам'ятаю, як покійний професор-методист Є. Пасічник прочитав його своїй сусідці-шестикласниці й поцікавився, як саме вона зрозуміла зміст цієї поезії. Дівчинка відповіла, що шофер скоїв аварію: від удару тіло дитини злетіло вгору, тому й *«махнуло рученя на бензовозі»*, а *«бабка все стояла на дорозі, / Хустинкою торкаючись до сліз»*. Минулого року я сама була свідком того, як під час аналізу вірша на уроці інша шестикласниця заявила: «Бензовоз – машина підвищеного ризику, в ній не дозволяється перевозити пасажирів взагалі, а цей шофер взявся везти жінку з маленькою дитиною! У такого водія міліція повинна забрати права». Іншими словами, вчимо учнів правил вуличного руху, а на уроках літератури подаємо яскраві зразки, як цими правилами треба нехтувати.

Автобіографічний твір М. Стельмаха «Гуси-лебеді летять», в якому з причини обов'язкових вимог соцреалізму патетично оспівано прихід радянської влади, в мене, як педагога, теж не викликає захоплення. Якщо дитина прочитає повість у повному обсязі – а Р. Мовчан постійно ратує за це! – то станеться, як у загальновідомому анекдоті, коли у безправні й злиденні часи тоталітаризму вихователька дитсадочка, проводячи виховну роботу, розповідала діткам, як гарно живеться малятам в СРСР, поки один хлопчик не вигукнув: «Хочу в Радянський Союз!». Оскільки текст повісті М. Стельмаха містить виразне ідеологічне спрямування, то обов'язково породить в сучасної, особливо сільської і, до речі, далеко не завжди забезпеченої матеріально й щасливої дитини, однозначну тугу за «прекрасними» більшовицькими часами. У той же час творчість М. Стельмаха обов'язково треба вивчати в курсі шкільної літератури, але у старших класах, і аналізувати насамперед найкращий його роман – «Дума про тебе», сміливий, написаний чудовою мовою, динамічний, сюжетно й композиційно досконалий, з незабутніми образами-характерами і яскравими вчинками персонажів, багатопроблемний, надзвичайно актуальний і сьогодні – твір, про який у програмі нема жодного слова. Жорстоке за змістом дитячих вчинків і сценою самогубства полоненого німця оповідання Л. Пономаренко «Гер переможений» для семикласників – чергова нагода психологічно травмувати незміцнілу психіку підлітків. Врешті, чинна програма з української літератури подібні удари завдає школярам на кожному кроці: однолітки учнів чи й значно молодші за віком діти – герої художніх текстів – наймитують, мало не замерзають («Сосонка»), зазнають принижень з боку ровесників і дорослих на

кожному кроці («Дивак»), безневинно постають перед безжальним судом інквізиції («Кольорові миші»), тонуть, тяжко хворіють і вмирають («Федько-халамидник»), опиняються в страхітливих умовах існування («Куди тече та річка»), спостерігають, як від невиліковної хвороби повільно й у муках гине найкращий друг («Звук павутинки»), виявляються зарізаними і запрованими «нечистій силі» («Вечір проти Івана Купала») і т.д., і т.п. Точилася ж і в Україні всередині 90-х років дискусія провідних методистів стосовно доречності в шкільній програмі з української літератури у середніх класах навіть таких високохудожніх (але з трагічними розв'язками!) творів Панаса Мирного «Морозенко» і М. Коцюбинського «Ялинка», «Маленький грішник» – і їх зняли з вивчення! Зверніть увагу: блискучу класику зняли, а значно слабші художньо тексти, та при цьому не менше морально пригнічуючі, депресивні, травмуючі дитини читача фрустраційним зарядом життєвої безвиході, Р. Мовчан ввела! Парадокс: те, що шкільна методика у цілому світі категорично забороняє для програм і підручників, адресованих молодшим підліткам, щоб під впливом трагічних подій у художніх текстах майбутні громадяни не виростили з найтяжчими комплексами невдач й песимістами – Р. Мовчан пропагує на повну потужність, зовсім не беручи до уваги, що це твори про дітей, але НЕ ДЛЯ ДІТЕЙ.

Дуже прикра ситуація з повістю О. Назарука «Роксоляна». Здогадайтеся з трьох спроб, що таке «муслеми» або «фарари»? Перше, виявляється, перевернуто самим автором «мусульмани». Лексичне значення другого (і тьми-тьмущої інших неймовірно спотворених автором слів!), мабуть, міг би пояснити лише автор. До того ж, Роксоляна з цього твору аж ніяк не постає патріоткою України, а тільки жінкою-монстром, здатною без найменших мук совісті фізично розправлятися з власними дітьми, причому навіть не з тих причин, які штовхнули до дітовбивства Шевченкового Гонту.

Стосовно творчості Т. Шевченка, то чинною програмою бездумно вилучено з шкільного курсу української літератури надзвичайно важливий для розуміння творчості Кобзаря вірш «Розрита могила». Немає у програмі й «Щоденника» Олександра Довженка, творчість якого пропонується вивчати в 11 класі. У старшій школі навряд чи доцільно сьогодні вивчати «Кайдашеву сім'ю» І. Нечуя-Левицького, в якій гіперболізовано насамперед найгірші побутово-соціальні риси в українській ментальності, якщо вже стали доступними заборонені в радянські часи його історичні романи, й насамперед «Князь Єремія Вишневецький», де проблема зради України постає у всій її неприглядності, а вірність народові возноситься до найвищої доблесті.

Та найголовніший недолік: неймовірно перевантажена програма підібраними для вивчення убогими художньо текстами не працює на

консолідацію нації, не плекає почуття людської гідності, національної гордості. У програмі відсутня чітко виражена й належно продумана, без шароварщини й балаганного ура-патріотизму, національна парадигма, нема цілісності в триєдиній навчальній, розвивальній і виховній меті, яка теж повинна наскрізно проходити через весь шкільний курс літератури. Саме з цієї причини Г. Ключек повів розмову про гуманітарну катастрофу, яка вже почалася в Україні.

II. Морально-естетичні національні взірці українського народу, гарантована Конституцією України свобода совісті, кримінальна відповідальність за розпалювання міжконфесійної ворожнечі чинною програмою з української літератури (а заодно й підручниками Р. Мовчан) грубо знехтувані. Чесно кажучи, ні у своїй учительській практиці в брежнєвські часи, ні викладачем університету, будучи багаторічним керівником навчально-виховної практики у школі студентів спеціальності «Українська мова і література», я не зустрічала такого неймовірного несмаку в підборі художніх текстів, пропаганди такої порнографії, яку чинна програма рекомендує сьогодні! Приклади? Їх надто багато, щоб аналізувати кожен зокрема. Та найбільш вульгарною в програмі вважаю співомовку С. Руданського «Козак і король». Як я не протестувала проти цього тексту, а самовільно замінивши його іншим поплатилася виходом свого підручника, дехто навіть з «незалежних експертів» уперто захищав право одіозної співомовки на місце в шкільній програмі. Тому детально зупиняюся на аналізі фривольного підтексту твору. Табуйовані теми у фольклорі, зокрема – в анекдотах, звідки С. Руданський почерпнув фабули для співомовок «Дочка – син», «Указ», «Козак і король», завжди передбачали натяк, який ставав цілком достатнім для розуміння дорослими людьми завуальованого змісту. Врешті, якби йшлося про хутро на кожусі, то в тексті співомовки вистачало б фрази «*А той поли закотив*» (хоч логічніше показувати хутро на комірі), проте маємо ще одну, яка однозначно вказує на брутальний жест персонажа: «*Чи як довелося*». Якщо навіть узяти до уваги медичну термінологію, за якою хутро тварин складається з окремих волосин, то й у такому випадку не завадить пригадати, що за цією ж термінологією наші нігті, а також кігті у звірів, пазурі у птахів, панцир у черепахи є роговими утвореннями. Проте як ніхто не називає нігті на руках рогами, так ніхто й не називає овечу вовну волоссям. Пропозиція козака королеві зіставити кількість волосся на лобку з кількістю зірок на небі у співомовці «Козак і король» для простолюду, якому й призначалися твори грубого змісту, була такою ж мірою зрозуміла, як і фривольний підтекст співомовки «Указ»: «*По сему наказу / Кожна дівка козакові / Довжна дати по разу*». Чи тут, за логікою Р. Мовчан, йдеться про те, що дівчина має дати козакові води напиться або злагодити йому торбу харчів у дорогу? Невже п. Мовчан припускає,

що геніальний мовознавець – український патріот Павло Житецький – написав би розгромну рецензію на рукопис книжки українського поета С. Руданського, цим самим взагалі унеможлививши її видання, якби не був переконаний, що у співомовках «Дочка – син», «Указ», «Козак і король» автор грубо переступив межі дозволеного? І невже з досить великої творчої спадщини поета не можна було підібрати для шкільної програми дві-три високохудожні поезії, як-от: «Наука» та «Повій, вітре, на Україну» або хоч делікатніші співомовки, ніж «Козак і король». Але в тім-то й річ, що Р. Мовчан komponувала програму тільки за назвами творів, попередньо навіть не перечитуючи художніх текстів!

Крім порнографії у рекомендованих для текстуального вивчення художніх текстах, у багатьох випадках натрапляємо ще й на вульгарне і злобливе, а то й жорстоке ставлення персонажів до своїх рідних. Невже була крайня потреба пропонувати не щось значно краще з доробку Остапа Вишні (наприклад, його щоденники, тим більше, що з чинної програми мемуаристика неоправдано випала зовсім), а саме калічні твори «Моя автобіографія» й «Отак і пишу»? Займенник «моя» зі словом «автобіографія» за всіма існуючими правилами вживатися не може, та в учнівських роботах після прочитання твору Остапа Вишні буде траплятися дуже часто: зорова пам'ять міцно зафіксує саме таке написання. По-друге, запропонований Р. Мовчан текст «цінний» ще одним параметром: звідки ж наші учні, як не з «Моеї автобіографії», поповнять свої словникові запаси ненормативної лексики такими перлинами, як «стерво», «сукин ти син», звідки довідаються про те, що в сім'ї героя усмішки (сказати – «Остапа Вишні» з етичних міркувань в жодного вчителя язик не повернеться) аж ніяк не бракувало пияків, які помирали від «білої-білої, як буває білий сніг, гарячки», а батько його ж неньці ще й дорікав: «Не вдалася ти, голубонько, у свою матір. Хіба ж так, як оце ти, п'ють?! Царство небесне покійниці: і любила випити, і вміла випити». З нарису «Отак і пишу» наша юнь теж почерпне важливу інформацію, та ще й у зневажливому тоні, що ті, хто знав українську мову, «перепетлюрилися», а також довідається про історію написання калічної «Зенітки», в якій дід Свирид, як істинний садист, з любов'ю ніжно гладить вила-трійчатку, що ними попростромлював живих людей.

У середніх класах змістове наповнення програми (й підручників Р. Мовчан, але про це буде йти мова далі) у подібному ключі теж реалізується безвідмовно. Ось у новелі Григора Тютюнника про матір власної дружини один із персонажів відзивається вкрай недоброзичливо: «Хе-хе! Ти не знаєш, що таке теща? Ні? Підростеш – узнаєш. Клята баба» [4, 220]. Але ж та «клята баба» в очах дитини – любляча бабуся. Ще один приклад, де пояснено, що «Хай його батько стеряється» [5, 209] – це «фразеологізм, що означає: «Нехай хтось інший витрачає

сили» [5, 209]! Але ж текст твору подає грубу простонародну лайку, якою висловлено прокляття – побажання батькові втратити розум. Правда, в контексті маємо дещо пом'якшене, бо вжите в переносному значенні, формулювання: мовляв, від таких проблем і клопотів навіть досвідчений, загартований життям старий батько може збожеволіти. У іншому випадку натрапляємо на таке тлумачення лексичного значення загальновідомого слова: «Свекор – так дружина називає батька свого чоловіка» [5, 209]. Але ж невістка ніколи й ніде свекром батька чоловіка не називає, тобто не кличе, не звертається: «Свекре!», бо для цього існують загальноприйняті форми слів «батьку», «тату». Свекор – це ієрархічне ім'я у великій українській родині серед багатьох інших: тато, мама, дід, бабуся, брат, сестра, невістка, зять, свекор, свекруха, теща, тесть, тітка, дядько і т. д.

Аналізуючи програму і підручники Р. Мовчан, ніяк не можна позбутися думки, що вони укладені войовничою атеїсткою. Такий факт жодного значення не мав би, оскільки конституційно гарантована кожній людині в державі свобода совісті передбачає як віру, так і відсутність у людини віри в Бога, проте вести атеїстичну пропаганду, а тим більше, сіяти міжконфесійні чвари, зазіхати на релігійні переконання неповнолітніх, Раїсі Мовчан ніхто права не давав. А тим часом діюча програма з української літератури – чи не єдиний в сучасній правовій сфері чинний документ, офіційно затверджений, і при цьому такий, у якому свобода совісті, а заодно права дитини на доступні й високохудожні твори українських письменників та якісні підручники, порушуються на кожному кроці. Про засилля в програмі й підручниках «нечистої сили», яка постійно пропагується у рекомендованих програмою фольклорних і художніх текстах, навіть говорити не приходиться: гидко. Я про інше.

У 6 класі для текстуального вивчення пропонується твір «Басурмен», написаний С. Васильченком у атеїстичні часи, відомі горезвісними закличками «Валіть церкви!» і «Бога нема», в епоху гоніння й переслідування, коли мало не кожен український митець засвідчував свою лояльність усіма можливими і неможливими способами, щоб вціліти, вижити (врешті, останнім бажанням вмираючого з голоду С. Васильченка був шматочок чорного хліба з пелюсткою сала). В оповіданні мати вчить маленького сина молитися, а водночас так лається, що подібні слова годі почути й від п'яного двірника: «махамет», «кателик», «невіра», «хрещена тварюка», «дурень», «коняка», «безбожник». Звичайно, Р. Мовчан годилося б знати, що зараз в Україні живе більше 10 мільйонів греко-католиків і католиків, а ці глибоко віруючі люди прилучають дітей до церкви з дошкільного віку, тому дитина з такої сім'ї неймовірним бодем у серці реагуватиме на кожен твір, де висміюється Бог, молитва, звучить груба насмішка за приналежність до її віросповідання. Правда, дісталася не лише католикам, а й православним. І протестантам, і лютеранам, адже

програмою з української літератури для 7 класу непродумано запропоновано вірш Андрія Малишка «Приходять предки», де є рядки: *«Чи ти не став розщепленим, як атом, / Недовірком, схизматом чи прелатом, / Ярижкою нікчемним, псом на влові...»*. Схизматами (у перекладі – «розкольникми») у часи релігійного протистояння, як відомо, католики називали православних. Прелат – це почесна назва представника вищого духовенства (кардинал, архієпископ, єпископ) у католицькій, лютеранській і протестантській церквах. Отже, поряд зі словами «ярижка», «пес на влові», тобто у вкрай негативному контексті, віршем А. Малишка, який атеїстично налаштовані партфункціонери не ризикували ввести в підручники й у кульмінаційний момент розгулу більшовицького атеїзму, у часи незалежної України добрячу порцію зневаги отримали всі, без винятку, віруючі. Навіть у тексті «Зачарованої Десни» Р. Мовчан знайшла речення (не епізод – одну малесеньку фразочку!), щоб на основі мікроскопічної згадки не забаритися поставити шестикласникам запитання з атеїстичним підтекстом, з якого однозначно випливає: ага, малий Сашко таки сміявся в церкві, хоч і самому це робити було неприємно: [5, 99]! До того ж, у шкільному підручнику в скороченому варіанті «Зачарованої Десни» невідомо задля якої, але вже точно – не виховної – потреби вміщено й такі рядки: *«Неприємно, як батько приходить додому п'яний і б'ється з дідом, з матір'ю або б'є посуд»* [5, 99]. Невже без цього повідомлення не можна було обійтися?

Крім ідеологічно-«виховних» ляпів, неприємно вражають численні грубі помилки. У програми згадується кобзар В. Нечема [7, 58], хоча мало би бути Василь Нечепа, майже поряд йдеться про неіснуючі в теорії літератури «віршовані розміри» [7, 62] (на час написання книги – кандидат філологічних наук, зараз – професор, виявляється, мала на увазі розміри віршові!). Назви художніх творів часто-густо зумисно перекинуті, окремі тексти взагалі перейменовані. Спитати б, з якою метою це зроблено? А для того, щоб ніхто інший, крім Р. Мовчан, не міг написати підручник за чинною програмою! Безлад і свавілля майже на кожній сторінці!

У підручниках для 5 і 6 класів Р. Мовчан біографічні дані про всіх письменників до краю примітивні, нічого для розвою світогляду дітям не дають. Таких біографій дійсно не треба, але це не означає, що вивчення життєвого і творчого шляху митців у підручниках – методично застарілий підхід. Пригадаймо, що сказав про власну біографію у контексті України своєї доби Т. Шевченко. Ці знамениті слова про життя кожного митця як невід'ємну частину історії рідного, а до того ж, великого й багатостраждального, народу з честю особисто проілюстрували О. Довженко, В. Багряний, В. Стус! Припускаю, що Р. Мовчан наштовхнулася на неабиякі труднощі в написанні біографій, і, як Лисиця з відомої байки Езопа, що не змогла дістати гроно стиглого винограду, заявила, що

виноград ще надто зелений. Портретів митців, за незначним винятком, нема, зате є портрет Р. Мовчан! У підручнику для 6 класу читаємо: «Ля-дя-ля» [5, 217] (замість «Ля-ля-ля»). До того ж, авторка часто використовує абсолютно незрозумілі дітям слова й навіть пояснень-виносок до них не подає. Наприклад: «*титли*» [4, 112], «*скоморохи*» [4, 135], «*дії (акти), яви (картини)*» [4, 135]. Але постільки ці недоліки загалом можна списати на механічні помилки чи недоліки автоматичної комп'ютерної правки, я вестиму розмову лише про ті жахливі упущення й помилки, відповідальність за які несе виїмково автор.

1. Поняття з теорії літератури у програмі і в підручниках перекинуті до невпізнаності й спримітизовані до краю.

П'ятий клас: пісня «Ой, хто, хто Миколая любить» [4, 17] не може йти в одному блоці разом з колядками й щедрівками. Вона стилістично не належить ні до новорічних чи різдвяних віншувальних, ні до колядок та щедрівок, бо це духовна (церковна) пісня, створена в часи літератури українського Бароко; авторка підручника абсолютно не розуміє суті такого художнього засобу, як персоніфікація, тому ставить абсурдне для роботи над текстом Державного Гімну України запитання: «Пригадай, що називається персоніфікацією. Знайди цей художній засіб у творі «Ще не вмерла Україна» [4, 31]. Україна ж у цій державній пісні не є персоніфікованим образом, вислів «ще не вмерла» – типова проста метафора (подібна до «упав сніг», «пішов дощ»), яка зовсім не передбачає повного олюднення (персоніфікації). «Казка, складена однією людиною – письменником, називається літературною казкою» [4, 52]. Чому обов'язково однією людиною? Відомі ж, наприклад, такі казкарі, як брати Грімм. «Художній опис – це... різновид художніх творів» [4, 187]. Невже?!

Шостий клас: «Чи можна вірш «Думка» поділити на строфи? Як вони римуються?» [5, 45]. Але ж римуються не строфи, а рядки, а поділ вірша на строфи природно закладається вже в самому процесі написання поезії автором – це зовсім не прерогатива читача, тим більше – учня. «Символ (образ-символ) – особливий образ, що багато значить» [5, 230]. Визначення терміну абсурдне. «Щедрівки – віршові побажання своїм рідним, близьким, гостям...» [5, 230]. Щедрівки, як відомо, – це насамперед календарно-обрядові пісні зимового циклу. У підручнику для 6 класу як заспів чи епіграф подається півтора строфи вірша В.Симоненка «Гей, нові Колумби й Магеллани» [5, 147], що за чинною програмою текстуально має вивчатися у 7 класі. З якою метою Р. Мовчан використовує прийом подібних зигзагів, пояснити неможливо.

З причини нечуваного абсурду «Твоя мала енциклопедія», вміщена у підручниках Р. Мовчан, цілком заслуговує на право вважатися зразком того, як не треба подавати відомості про митців і тлумачити слова іншомовного походження. Факти? Безмежна кількість!

П'ятий клас: «Підсвідомо – не задумуючись спеціально, мимохідь» [4, 229]. Ну й ну!. «Глазова Вікторія – сучасна українська художниця» [4, 230], «Межевчук Володимир – сучасний український художник» [4, 232]. Навіть років народження, короткого переліку назв художніх полотен цих митців нема! Невже школярі самі, без такого убогого пояснення не здогадаються, що під картиною вміщено прізвище художника, а не, наприклад, конструктора космічних кораблів?

Шостий клас: «Гонорар – грошова винагорода за що-небудь» [5, 231]. Невже за що-небудь?! «Реєстр – перелік» [5, 233]. І тільки?; «Тайга – важкопрохідні хвойні ліси» [5, 233]. Де? У Карпатах?!. «Клейноди – коштовності, самоцвіти, що використовуються як знаки влади» [5, 232]. Абсурд: окремо взяті коштовності ніколи не були знаками влади, хоч знаки влади, як-от: корона, булава, пірнач – справді були прикрашені дорогоцінним камінням, золотом, сріблом. До того ж, козацькими клейнодами (тобто найбільшими цінностями) вважалися насамперед прапори (хоругви), гармати, навіть козацькі барабани-литаври – про які ж у такому випадку самоцвіти може йти мова? «Яра пшениця – посіяна весною, молода» [5, 233]. Нісенітниця! Яра пшениця – це особливий сорт скороспілої пшениці, який не потребує зимування зерна в ґрунті.

У «Словнику юного літературознавця» псевдо-трактування вкотре говорять самі за себе: «Експозиція в художньому творі – та його частина, в якій розповідається про місце, час дії, основних персонажів» [5, 227]. З якого часу ці параметри характерні для експозиції? «Епічний твір – твір, у якому про щось розповідається, описується побут, історія життя, пригоди та вчинки героїв» [5, 227]. Невже? Про подібне «розповідається» і в ліро-епічному, і в драматичному творі. «Жанр літературний – різновид творів у літературі, які мають певні сталі ознаки. Наприклад, оповідання, повість, поема, вірш, байка тощо» [5, 228]. Вперше чую, що «певні сталі ознаки» жанрів – це «оповідання, повість, поема, вірш, байка...», «Інверсія – змінений звичний порядок слів у реченні» [5, 228]. Якщо змінений, то який же він «звичний»? «Критичне мислення – таке, яке характеризується вмінням самостійно розглядати, оцінювати когось або щось» [5, 228]. І т.д., і т.п. – помилок хоч гать гати!

Програма нібито пропонує вивчати відомості з теорії літератури, але чомусь стабільно на матеріалах саме того художнього тексту, який вкрай погано надається для такої роботи. При цьому часто-густо штучно розриваються цілісні літературознавчі об'єкти аналізу. Наприклад, пояснювати у 5 класі, що таке кульмінація, результативно лише одночасно з поясненням особливостей, місця у художньому творі, основних рис й інших важливих складових сюжету – бодай зав'язки і розв'язки, інакше вся робота піде нанівець, але програма цього не враховує. Зустрічаємо

твори, в яких для розуміння змісту самого тексту або характерів і вчинків персонажів виникає крайня необхідність пояснення певного художнього засобу, терміну чи поняття з теорії літератури, але, виявляється, програмою це теж не передбачено. Наприклад, повість Григора Тютюнника «Климко» неможливо зрозуміти без найпростішого уявлення про екскурси у минуле героя – складний позасюжетний елемент. Під час повторного вивчення вірша Т. Шевченка «Садок вишневий коло хати» (9 клас) годилося б розширити уяву учнів про особливості цього твору, на прикладі унікального тексту пояснити, що таке автологічний вірш, чому він може існувати без епітетів, метафор та порівнянь і при цьому залишатися високохудожнім. Чесно кажучи, практична реалізація матеріалів з теорії літератури – одна з найслабших ланок програми і підручників Р. Мовчан.

2. Надзвичайно убогий методичний апарат підручників. Врешті, хіба він може бути іншим, якщо сама авторка вже на самому початку підручника для 5 класу так скеровує учнів: «Завдання додому» – для творчих людей або тих, які хочуть такими стати...» [4, 3]. Отже, хто з учнів не вважає себе творчою людиною, може за домашнє завдання й не братися. Величезна кількість запитань, які передбачають відповідь словами-реченнями: «Так», «Ні» або «Не знаю». Але ж подібні запитання у наш час практикуються лише в методичному апараті для учнів шкіл із педагогічною корекцією, де вчать діти з вадами розумової діяльності! Синтаксично недолуга розмовно-побутова мова запитань і завдань замість чистої, впорядкованої – літературної: у методичному апараті постійно фігурують неповні речення, поламани до невпізнання синтаксичні конструкції з нековирними інверсіями, а це, у свою чергу, просто унеможлиблює розуміння дитиною суті того, що вимагає від неї окреме завдання або запитання. Чи, може, стара добра методика – пережиток, а цей бедлам Р. Мовчан пропонується як взірець геніального новаторського методичного принципу?

Підручники рясніють прикладами жахливої мовної недбалості, нетолерантності, некоректного ставлення до учнів:

П'ятий клас: «Про що вірш-пісня П Чубинського...» [4, 31]. Питальне речення неповне, грубо збудоване. «Яке походження жанру пісня-гімн?». Невідповідність відмінка, в якому вжито термін «пісня-гімн». «Про що ця лірична пісня?» [, с. 31]; «Чому, як ідеться у творі, попи, ченці...» [4, 169], «Як прокоментуєш цей вірш?» [4, 175]? «На які теми розглядалися твори?» [4, 175]; «Я там таке пропустив» [4, 187]; «Чи додають людині впевненості, оптимізму такі вірші? Чи вони просто красиві?» [4, 213].

Шостий клас: Алогічні пояснення: «Євшан-зілля – трава полину» [5, 37]. Мало би бути: «Євшан-зілля – пахучий полин». «Що може

виконувати роль євшан-зілля для сучасних українців? Як ти думаєш, про що їм варто нагадати?» [5, 41]. Запитання абсурдні за логікою побудови. «Федько перший раз на крижині – це вчинок чи поведінка бешкетника?» [5, 70]. Перший, другий, десятий раз – яке це має значення для безпеки дитини? До того ж, запитання мало б закінчуватися приблизно так: «...це вчинок сміливця чи бездумна (безглузда, смертельно небезпечна) витівка бешкетника?». «Знайди у творі, де проявляється поведінка Федька, а де він здійснює вчинок» [5, 77]. А хіба вчинок – не складник поведінки? Вкотре неприпустимий у підручниках, але для продукції Р. Мовчан дуже типовий розмовно-побутовий варіант неоковирного запитання, характерний хіба що для усного мовлення малоосвічених людей: «У характерах Павлика і Федька є щось спільне? Знайди епізод про це» [5, 87]. Про що школярі повинні шукати епізод, про спільне в характерах? Але ж це не може бути епізодом! «Чи добре бути «задоволеним собою» [5, 140]? Чому так називається оповідання? Оповідання так не називається, бо автор дав йому назву «Хлопчик-фігурка, який задоволений собою» [5, 140]. «Про які риси характеру хлопців свідчить ця історія з боєм «биків»?» [5, 154]. За логікою речення, йдеться про один характер на двох хлопчиків, а до того ж запитання в корені брутальне.

3. Окремі запитання і завдання підручників Р. Мовчан могли б успішно поповнити рубрику «Страшне перо не в гусака»:

П'ятий клас: «Потерчата вміють літати і кричати, як коти; завжди допомагають своїм родичам, навіть повернутися з потойбічного світу» [4, 63]. По-перше, коти не літають. По-друге, потерчата – душі вбитих власною матір'ю, народжених поза шлюбом і нехрещених, дітей. За народними уявленнями, потерчата – яскраві виразники негативного й підлого: заманюють в болото, бажають смерті пізнім перехожим, які заблукали. Згадаймо «Лісову пісню» Лесі Українки, де через них з намови Русалки мало не загинув Лукаш. «Чи є смерть Олега логічним завершенням його земних справ?» [4, 115]. Хоч смійся, хоч плач – смерть кожної людини є кінцем «земних справ»: абсурдне залишається абсурдним! «Що потрібно для того, щоб роги лося щовесни зеленіли, наче «розложистий кущик»?» [4, 209]. Може, пофарбувати? В іншому випадку це вже з фільму жахів: йдеться ж про роги вбитого лося!!! У 6 класі подібних казусів теж немало, зокрема у методичному апараті до «Зачарованої Десни»: «Яблукатий кінь» був у дійсності чи в уяві малого Сашка? Як ти думаєш, продав він його коли виріс і став письменником?» [4, 110]. Крім безглузвих гіпотез, що О. Довженко міг продавати чи не продавати уявного коня, автор підручника не усвідомлює, що в «Зачарованій Десні» йдеться про масть коня, а не плоди яблуневого саду. Як підкреслює тлумачний словник, кінь у яблука – це білий кінь з круглими, завбільшки з кулак, темнішими, тобто сірими, плямами на

шкірі [1, 1421]. Що таке «яблукатий кінь», хай краще тлумачить Р. Мовчан, бо цього епітета тлумачний словник взагалі не подає та й у О. Довженка такого слова нема..

4. Явні нісенітниці, грубі перекручення фактів, недостовірність інформації:

П'ятий клас: «Що означає виділений вислів? Прокоментуй його відповідно до зображеного» [4, 141]. А малюнок, тобто зображеного, нема! Панські діти на ілюстрації до оповідання «Сосонка» – босі, поселянськи вдягнуті! [4, 191]:

Шостий клас: «Очевидно, доля була поблажливою до нього» [5, 43]. Але ж усі ж факти біографії свідчать, що поблажливою долю Т. Шевченка назвати не можна! Під одним з фото напис – «О. Довженко з батьком під час написання «Зачарованої Десни» [5, 101]. «Щоденник» О. Довженка документально засвідчує, що Олександр Петрович не встиг евакуювати своїх стареньких батьків. Вони залишилися на дачі під Києвом, довгий час навіть не здогадувалися, що почалася війна. Згодом батько помер голодною смертю в окупованому Києві. До того ж, Р. Мовчан подає ще й уточнення, що «Зачаровану Десну» «О. Довженко писав 14 років – з 1942 по 1956 р...» [5, 92]. Для чого це робиться? Щоб читачі повірили, що Петро Довженко прийшов з того світу читати разом з живим сином «Зачаровану Десну»?!! При таких грубих «ляпах» годі дивуватися черговій помилці: за всіма правилами української мови мало би бути «з 1942 до 1956»!. «Дзвінка – ім'я коханої ватажка карпатських опришків Олекси Довбуша» [5, 129]. Це не ім'я, а простонародно деформоване прізвище дружини, утворене від прізвища чоловіка. Дзвінкою Ксеню (паралельно дослідниками історії опришків наводиться ім'я Марія) односельці позаочі називали тому, що її чоловіком був Штефан Дзвінчук. Сучасне ім'я Дзвінка – пестлива форма від повного жіночого імені давньоруського походження – Дзвенислава).

Закономірно, що підручники з такою кількістю огріхів нізащо б не вийшли навіть у наших найближчих сусідів: у Польщі, Чехії, Росії чи Білорусії. А в нас не тільки вийшли багатотисячними тиражами, а й ще котрий рік саме з них – єдиних! – вчаться бідолашні школярі. Може, доречно ще й на конкурс цю горе-продукцію подати й премію автору присудити? А чому ж? Якщо мед, то ложкою!

Анотація

В статтє сделано анализ существующей школьной программы по украинской литературе и учебников Р. Мовчан для 5 и 6 классов за этой же программой.

Ключевые слова: методические требования, стандарты просвещения, программа, ученик, методический аппарат.

Summaru

The valid programme in the Ukrainian literature and the manuals for the fifth and sixth forms developed by Raisa Movchun according to this programme is analyzed in the article.

Key words: *methodical requirements, educational standards, programme, manual, methodical tools.*

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2002. – 1440 с.
2. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: Монографія / Ольга Куцевол. – Вінниця, 2006. – 347 с.
3. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах / Леся Мірошниченко. – К.: Вища школа, 2007. – 415 с.
4. Мовчан Р. В. Українська література: Підручник для 5-го кл. загально-освіт. навч. закл. / Раїса Мовчан – К.: Генеза, 2006. – 240 с.: іл.
5. Мовчан Р. В. Українська література: Підручник для 6 кл. загально-освіт. навч. закл. / Раїса Мовчан. – К.: Генеза, 2006. – 240 с.: іл.
6. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / Євген Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
7. Українська література: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання. 5 – 11 класи / за загальною редакцією Р. В. Мовчан. – К: Генеза, 2002. – 136 с.

УДК 821.161.2 : 821.161.1

Ірина Спатар

(м. Івано-Франківськ)

ЖАНРОТВОРЧА ФУНКЦІЯ ЧАСОПРОСТОРУ У ТВОРАХ Е. ОЖЕШКО «ТАДЕЙКО» ТА О. МАКОВЕЯ «САМОТА»

У запропонованій статті доводиться, що формотворчим чинником малої прози Е. Ожешко та О. Маковея є хронотоп, який домінує у процесі жанротворення й архітектонічної організації новел. Авторка розглядає часопросторові координати, які впливають на ущільненість і конденсацію змісту, інтенсифікують емоційність і напруженість фабули крізь призму мисленнєвого потоку та його фіксації (О. Маковей) й обірваності розповіді (Е. Ожешко).

Ключові слова: мала проза, поетика, типологія, реценція, міжлітературна комунікація, переклад, жанр, стиль.

Часопросторові відношення стали центротворчими векторами на шляху продукування малих прозових одиниць Е. Ожешко та О. Маковеєм. Польська письменниця взялася до праці на ниві новелістики після досконалого підкорення романних вершин. На думку О. Цибенко, повернення до жанрів малих форм мало велике значення для вдосконалення художньої майстерності Е. Ожешко, адже «письменниця вчилася мистецтву лаконічної оповіді, відмови від неважливих деталей. У неї поступово виробляється більш чіткий і строгий стиль, вільний від притаманної для ранніх творів риторики» [8, 15]. Але для того, щоб відшліфувати новелістичний почерк, авторка змушена була подолати розлогість (простір) й ретардувати тривалість (час) зображуваного, притаманного для великої прози. Така зміна відбулася не одразу. Наприклад, у тритомнику «З різних сфер» ще немає зразка, в якому було б присутнє інтенсивне зростання фабульної напруги (закон новелістичної концентрації, обґрунтований І. Денисюком), чи наявний Боккачівський ефект «сокола». Твори збірки синтезують ознаки повісті, оповідання й власне новели та характеризуються поступовим накопиченням необхідних елементів для конфліктного загострення, яке, у свою чергу, послаблюється описами та екскурсами. Абсолютна відмова від «непотрібних» для новели деталей була здійснена Е. Ожешко в наступній збірці малої прози – «У зимовий вечір», зокрема у творі «Тадейко», завдяки ущільненню часопросторових меж. Отож, наше завдання полягає в з'ясуванні особливостей хронотопу та його функції в процесі жанротворення і видового розмежування на матеріалі новел Е. Ожешко «Тадейко» й О. Маковей «Самота».

Твором «Самота» (1897), що пропонується для порівняння, О. Маковей розширив й поглибив не тільки власну літературну скарбницю, але й формотворчі горизонти української літератури. Новела виділяється в художньому доробку автора сконденсованістю думки й архітектонічним експонуванням. Цей твір увійшов до збірки «Оповідання» (1904), перед якою О. Маковей вже видав зібрання «Наші знакомі» (1901) та декілька творів малої прози, за які отримав схвальну оцінку І. Франка. Український письменник, що успішно зарекомендував себе у сфері новелістики, особливо мистецьким поєднанням публіцистики, фактажу й фікції, мав неабиякий хист до нарисового відтворення. Класична новела не стала у творчості автора домінуючим жанром, але твір «Самота» є зразком нової структурної організації сюжету, коли специфіка часопросторових зв'язків позначилася на жанровому моделюванні.

Поняття хронотопу, введене в літературознавчий дискурс М. Бахтіним на означення «взаємозв'язку часових і просторових відношень, що

художньо засвоєні в літературі» [1, 234], посідає релевантну позицію у структурі будь-якого твору. На думку вченого, часопростір характеризується жанровизначальним значенням, бо «жанр і жанрові різновиди різняться саме хронотопом, причому в літературі провідним структурним елементом хронотопу є час» [1, 235]. Художній час та простір як елементи поетики становлять осердя композиційного обширу творів малих форм, оскільки мають панівне значення у визначенні жанрової віднесеності. На переконання Н. Копистянської, «часопростір як поняття і образ, як структурний та ідейно-філософський фактор є жанро- і системотворчим» [3, 249]. За дослідницею, поява жанрового різновиду пов'язана зі змінами в часопросторовому мисленні, тому «при аналізі в цьому аспекті літературного процесу встановлюється взаємозв'язок: хронотоп – жанр – жанрова система – художній напрям» [3, 249]. Отож, хронотоп безпосередньо впливає на новелістичну форму та її видову диференційність, одночасно забезпечує цілісність художнього твору.

Прозова творчість малих форм Е. Ожешко представлена архітектонічним різноманіттям. Часто авторка сама окреслювала піджанр презентованої літературної креації. Однак жанрові окреслення в заголовку чи підназві не завжди відповідають справжній організації твору. У збірці малої прози «З різних сфер» (1879-1882) декілька новел позначені жанровизначальними підзаголовками образків: «міський образок» («Юліанка», «Чотирнадцята частина», «Сильний Самсон», «Мілорд», «Нерожева ідилія»), «образок із життя жінок» («Зефірик») та «сільський образок» «Тадеуш»⁴ зі збірки «У зимовий вечір» (1888).

Композиційній структурі більшості «образків» Е. Ожешко властива розбудована фабула та часова протяжність. За героями можна спостерігати від моменту народження чи раннього дитинства до періоду формування та становлення їхніх характерів. Тобто відсутня «фрагментарність, мініатюрність, обмеженість певними рамками «дрібного» матеріалу» [2, 228], що притаманні образкові. Згідно польського словника літературознавчих термінів, образок – це «невелике оповідання, насичене суспільно-побутовими спостереженнями, що відображає характерні для окремого середовища реалії» [11, 349]. У цьому визначенні немає чіткого окреслення меж епічної розлогості зображення, зате конкретизовано тематично-подієву обсервацію – життєву дійсність певної соціальної групи, як, наприклад, життя міської бідноти у «міських образках» Е. Ожешко.

«Тадейко» (1884), на тлі попередніх творів Е. Ожешко, вразив насамперед ощадливістю стилістичних засобів вираження подієвих колізій та

⁴ У 1962 році опубліковано переклад новели Е. Ожешко "Тадеуш", здійснений М. Коцюбинським. Український автор інтерпретував твір під назвою "Тадейко".

силою інспіраційного ефекту кінцівки. Письменниця вже не зосереджувала увагу на другорядних деталях і побутових описах, відмовилась від розтягнутих нараторських вступів та менторських партій, що часто застосовувалися в новелістиці раннього періоду.

За Т. Буйницьким, «Статичні рамки жанру (образка. – І. С.) розширили відомі новелісти позитивізму (Прус, Сенкевич, пізніше Конопніцька [...]), образом дебютувала Ожешко), вмонтувавши момент сильного драматичного напруження на основі контрасту банального сценарію та внутрішньої глибокої значеннєвості» [9, 66]. Саме до «розширеної» форми образка звернулася Е. Ожешко в «міських образках», де реалістично-натуралістична дійсність проектує трагічно тематичну канву з обов'язковим ліричним струменем, тобто змінюється функція сюжетно-фабульного вузла, який залежно від авторського задуму презентує натуралістично-ліризований зміст. «Гадейко» («сільський образок»), на перший погляд, витриманий в рамках жанру образка. Однак архітектоніка «Гадейка» безапеляційно відповідає принципам класичної новели – «невеликий за обсягом прозовий епічний твір про незвичайну життєву подію з несподіваним фіналом, сконденсованістю та яскраво вималюваною дією» [4, 497]. Зрештою, письменниця особисто визначила рамки й ознаки новели в статті «Роман та новела» [10]. «Новела повинна мати за правило обмеження якнайменшого часового виміру, простору та явищ для зображення обраного предмета якнайменшою кількістю з якнайбільшим концентруванням на його рисах. Жодного наговпу, жодних ускладнень і досліджень. Не роки, але момент, не життя, але епізод із життя, не світ, а лише його фрагмент – оце властиві їй предмети [...]. Якщо повість є дзеркалом, у якому людина, покоління, людськість можуть подивитися ззовні і зсередини, від ніг до голови, то новелу можна вважати за шматок дзеркала, в якому видно лише одне око, одну усмішку, одну сльозу, одне кривляння, один порух душі» [10, 324-325]. Усі вищевказані принципи були витримані в новелі «Гадейко». Часопросторові межі зображуваного «світу» відтворені з незвичною для Е. Ожешко конкретністю й детальністю. Дія відбувається протягом кількох годин «спекотного липневого дня, у п'ятницю», немає жодних екскурсів, ретроспекцій, не використовуються прийоми аналепсису й пролепсису – є чітко окреслена часова тривалість. Просторова локалізація визначена кількома віддаленими між собою місцями: дім сім'ї Гадейка – капличка – сад і город – панський двір, що утворюють умовне коло, в центрі якого стоїть Гадейко. Фабула розвивається на тлі буденної тривіальності життя селянської родини та літнього пейзажу. Такий зовнішній інтерпретаційний зріз має ідилічний характер, що посилюється імпресіоністичною кольористикою та акустичними описами співу птахів. Серед ідилічного хаосу увага наратора зосереджена на двох просторових пунктах: капличці та панському дворі, що належать до «іншого світу». Капличка – це призма до

небесної недосяжності й святості, двір – також територія недосяжності, але земної та протиставленої сфері «sacrum». Прийом контрасту лише увиразнює й констатує факт протилежності й не супроводжується жодним коментарем: ні зовнішнім (відавторським або через наратора), ні внутрішнім (висловлювання, монологи, полілоги, роздуми героїв). Звичайно, в підтексті закладена позитивістська формула – протистояння заможності та бідності, де представники останньої володіють багатством природи й можуть очікувати заступництва лише «вищої сили». Раптова смерть Тадейка супроводжується секвенційною акцентацією дій і образів, які позбавлені емоційного, тенденційно-викривального коментаря. Прихована іронія вказує причину й напрям вектора осуду: *«На дні ями, під стовпом сонячної, зеленастої води, синок Хведори і Кліма лежав навзаки і нерухомо, а на замурзане обличчя і покояні ноги його стелився довгий, слизький, барви цілий кушір. Птах з жовтою головою і блакитними крилами гойдавсь помаленько на калиновій гіллячці то догори, то вниз [...] зелені жаби плигали по мокрій траві, липи пахощами повівали і, мов тисячі тихострунних бандур, гучали роями літаючих над ними бжіл. [...] Понад кипучим морем цвітучого, повного любощів, розцебетаного, сліпучого життя, знімався з одного боку тінявий садок, з другого – капличка з святою постаттю»* [7, 171–172]. Подібно до часу, виразно змальовано просторові координати. Це панський двір, капличка й додається ще одна точка – річка.

Смерть Тадейка не зупинила природного ритму життя. Е. Ожешко використала незвичний для її творчості прийом «замовчування», пантонімічно увиразнивши адресата оскарження, тобто не прямо звинуватила шляхту «панського двору», а сам процес праці батьків на чужому полі, внаслідок чого дитина залишилася без нагляду: *«Делікатні квіти з своїми стеблинами і корінням розтулилися понад берегом ями, вода плюснула, Тадейко щез. Нічого, ані крику, ані стогону, ані однісінького поклику на матір або батька. Часу не було. Одна мить»* [7, 171]. Наведений фрагмент увиразнює момент ситуаційної несподіванки, що підтверджує жанрову сутність саме новелістичного твору, в якому, за Е. Ожешко, «розповідь несподівано обривається, на майбутнє падає завіса невідомості так, як буває у кожен, окремо взятий момент життя» [10, 324]. Кінцівка містить своєрідний код причин трагедії й органічно пов'язує закінчення з початком (опис убогості селянської сім'ї, яка щоденно працює на панській землі), довершуючи у такий спосіб структурність новелістичної організації тексту. Така побудова твору відповідає характеристиці новели Е. Ожешко в згадуваній вище праці «Роман та новела»: «Речі навіть дуже важливі і серйозні може вказувати новела, але тільки вказувати й одразу втікати, дозволяючи розумові читача домислюватися, відгадувати, приходити до висновку» [10, 324]. Отож, беручи до уваги вищенаведені факти як словникового, так авторського

визначення жанру новели, відносимо «Тадейка» виключно до охарактеризованої новелістичної форми малої прози, утвореної, в значній мірі, через концентрованість й ущільненість часопросторових координат. Слід відмітити, що твердження про новелістичну належність «Тадейка» можна виводити з іншого, досить таки поширеного явища – дифузності жанру.

Скрупульозний розгляд композиційної організації «Тадейка» розвужує бінарну структурну комбінацію твору. Перша частина кореспондує з архітектонікою оповідання, де введені й охарактеризовані персонажі (Тадейко, Хведора, Клеменс) та презентована схема щоденної діяльності. Фабула (цієї частини) обмежується такими подіями, як: приготування перед виходом із дому – дорога на роботу й пояснення матері синові найпростіших понять – молитва біля каплички – зустріч із батьком. Інтерпретовані епізоди не виходять за рамки «сільського образка», буденного малюнка сім'ї й одночасно утворюють експозицію для другої частини. Остання відтворює мандрівку дитини в незнаний та розлогий простір природи, саду й городньої рослинності. Дворічного хлопчика вабить невідомість і цікавість навколишнього пленеру. Стилістична гіперболізація сільської флори й фауни продукує художні метафори («мур високого бадилля», «гайок квасолі і гороху», «опудало – військова орудина городників») крізь призму дитячої рецепції. Образ Тадейка, що опинився без нагляду, стає предметом авторського творчого експерименту не тільки на ідейно-тематичному зрізі, але й на жанровому рівні твору. Статична оповідь першої частини змінюється динамікою дії в другій. Амплітуда розгортання акції відбувається з кожним кроком Тадейка, з переломним, вирішальним моментом біля річки. Увага концентрується на кульмінаційному пункті – смерті Тадеуша, і, як зауважила Е. Ожешко, «правдива новела не має [...] ані зав'язки, ані розв'язки дії, бо є лише одним її моментом, що було перед ним і що наступило потім, то вже їй (новелі. – І. С.) не належить» [10, 324]. Таким чином, часопростір виконав функцію жанротворчого чинника, надавши твору новелістичних характеристик. Як видно з попереднього визначення жанру новели Е. Ожешко, письменниця також надавала хронотопу вирішального значення при видовій диференційності, вказавши на часове й просторове обмеження.

Для українського автора О. Маковея, на відміну від польської письменниці, мала форма залишалася на паритетній позиції з іншими видами художнього розмаїття протягом всієї літературної діяльності, адже, за вітчизняним дослідником Ф. Погребенником, «найповніше таланти письменника виявився в прозі, зокрема в малих її жанрах (новелі, оповіданні, нарисі)» [5, 16].

Як відомо, наприкінці ХІХ століття спосіб оповіді творів поступово змінювався в площину глибоких внутрішніх переживань, тобто зароджувалися «початки тієї новітньої техніки психоаналізу, з якою

пов'язана викладова форма так званого «потоків свідомості» [2, 124]. Твір «Самота» є зразком нової структурної організації сюжету, коли специфіка часопросторових зв'язків позначилася на жанровому моделюванні. У першому реченні твору О. Маковея сфокусовано час дієгезису, тобто фабульний рух («Цілу ніч я не спав» [6, 210]), на тлі якого розгортатиметься ще не відомий час дискурсу, тобто сюжетний час. Одночасно зазначено й просторовий вимір: «Сиджу в альтані і пишу» [6, 210]. У двох наведених реченнях закодована система поетики твору. Окрім хронотопу, розвуальовується нарація від 1-ї особи, яка проектується на експлікацію щоденникового викладу. Кожна наступна думка, спогад, нотатка відділяється від попередніх записів, як окремих виток творчості героя, спровокований сплеском емоцій під впливом ранкових спостережень («Соловій на черемшині за альтаною так лящить, що мені аж у голові дуднить ...» [6, 210]) чи спалаху пригадувань.

Фіксування факту безсоння підкреслюється аналогічною фразою, замикаючи повідомлення за допомогою обрамлення. Далі наратор розпочинає оповідь про причину нервового напруження героя, що спонукала його «бачити на папері» [6, 210] власний внутрішній світ, переповнений меланжем споминів, дійсності, відчаю й захоплення. «По вечері мене напала нудьга. Неділя, люди бавляться, як уміють, а я нуджуся. Господи що за нудьга! Вийшов я з хати і стрів її» [6, 211]. Крізь призму спогадів героя вчорашнього вечора відбуваються ретроспекційні екскурси до пройдених етапів кар'єрного росту та визначення його віку: «в гімназії вчився, на університеті вчився, потім, крім бюрової роботи на хліб, напивав собі ще добровільної, захотів суспільним діячем бути, політикою займався, в літерата бавився; пішов рік за роком, рік за роком – і мені вже тридцять п'ять літ...» [6, 211]. Минулий час переходить у теперішній, зміщуючись у один часовий вимір, у тракті якого здійснюється нарація, змінюючи просторові координати: гімназія – університет – кабінет (на роботі) – квартира (місце проживання) – альтанка (місце теперішнього нотування).

Час у творі домінує над простором, останній змінюється й отримує визначеність через темпоральну скерованість спогадів. Якщо ретроспективний ракурс спрямований на «вчорашній вечір», то локалізація окреслюється вулицями й парком, натомість анахронічні звернення до трьохрічної минувшини, пов'язаної з «нею» (героїнею. – І. С.), супроводжуються замкненим простором будинку й кімнати: «Наші двері в сусідстві. [...] Вона (дочка коханої. – І. С.) приходила до мене в гості [...] В моїй хаті я не чув ніколи плачу» [6, 214–215].

На початку твору час змінюється від теперішнього до минулого й розмежовується окремими помітками, але під впливом внутрішнього неспокою «думки розлітаються» [6, 212], упорядкована свідомість героя

змінюється хаотичним переплетенням міркувань у теперішньому часі доконаного виду («В міському парку є таке затишне, любе місце, що лиш я його знаю. Нагадав я собі його і пішов туди» [6, 213]) та роздумів-спогадів («Три роки вже мешкаю у тій самій камениці» [6, 214]) у площину минулого: «І при його смерті я був. Тримав її у своїх руках, коли плакала у розпуці і зімліла; успокоював дитину, коли та собі страшенно розплакалася, побачивши невидану подію» [6, 214].

Нарація «Самоти» надзвичайно динамічна й імпульсивна. Велика кількість окличних речень та інтенсифікований часовий рух чи навіть «перескакування» від сучасності до спогадів, пришвидшує просторове переміщення з одного місця або предмета до іншого з проекцією нервового перегортання списаних карток, швидкого нотування мисленнєвого потоку, в якому кожна думка – це емоція, а кожна емоція – це графічне її відтворення.

Кінцівка твору, подібно до «Гадейка» та концепції Е. Ожешко про обірвану розповідь, що немає ані початку, ані завершення, уподібнюється до недомовленої думки, недокінченого запису: «А! От і вона! Як звичайно рання пташка!

Іде просто в альтану!

Ще готова думати, що я тут на неї жду так рано...

Ов, немиле положення!

Ну – годі!

– Добрий день вам, пані!

– Добрий день! А ви що пишете так ранесенько?..» [6, 216].

Композиційний обшир твору побудовано відповідно до закону новелістичної концентрації, причому кульмінація розташована в кінцевому діалозі, а представлений наратором ретроспективно мінливий екскурс є експозицією, тобто шляхом накопичення, «збирання» передконфліктних елементів, необхідних для конфлікту новели.

Окреслення жанрового визначення твору «Самота» як новели близької до потоку свідомості еманує саме з часопросторової організації. Час тут конденсується й ущільнюється рамками трирічного виміру крізь призму стислих екскурсів-спогадів та епізодів фабульної сучасності, семантично пов'язаних лише з однією подією – стосунків, точніше їхньою відсутністю, героя та сім'єю жінки, в яку він закоханий. Просторова територія також має обмежені кордони. Дія розгортається в мисленнєвому просторі, в ретроспекціях і думках героя й викладається у формі щоденникового запису «на альтані». Всі інші просторові точки швидко змінюються, не означаються конкретними локальними характеристиками чи інтер'єрними описами. Отже, простір визначається принаймні двома чітко окресленими координатами: «альтана» й міркування-спогади, які підпорядковуються часу. Від його руху змінюється просторовий горизонт.

Швидка мінливість часу (з теперішнього в минулий) фіксується нотуванням вражень та їх деформації героєм-наратором.

Таким чином, хронотоп виконує функцію жанрового визначення новели «Самота». Структура часопросторових координат осмислюється через щоденниковий запис, який, у свою чергу, має короткий час ведення – ранок – й особливу форму, що спричинена емоційним станом героя. У щоденнику немає матеріальних, соціальних, політичних і т. ін. відомостей. Він є продуктом напруженої мисленнєвої діяльності героя, що прочитується завдяки синтаксичній відтворюваності: багато окличних, питальних та незакінчених речень. Такий спосіб розкриття душевного стану героя наближує виклад до потоку свідомості. У творчості О. Маковея композиційна форма залежна від часопросторових рамок, якими обмежується й змістова розлогість. Фабульний час і простір часто ущільнюються зосередженням на конкретній події, що акцентується, як домінантна, кульмінаційна точка й динамізує фабулу та забезпечує швидке розгортання сюжету. Тому мала проза українського автора представлена такими жанровими видами, які фокусуються на інтерпретацію одного моменту, події, конфлікту й виражаються за допомогою новелістичного та нарисового відтворення.

Отже, доробок польського й українського письменників об'єднує насамперед майстерність творення прози малих форм, які репрезентовані тематичною палітрою та жанровим різнобарв'ям. Е. Ожешко та І. Франко шліфували новелістичні зразки одночасно з продукуванням романних / повістевих видів, тому їхні креації малих форм інколи виходять за межі енциклопедичного визначення новели чи образка й у рамках одного твору синтезуються особливості кількох жанрів. Для О. Маковея характерна коротка форма та лаконічний виклад матеріалу, близький до літератури факту та документалістики.

Аннотація

В предложенной статье доведено, что формообразующим элементом малой прозы Э. Ожешко и О. Маковей является хронотоп, доминирующий в процессе жанросоздания и архитектурной организации новелл. Автор рассматривает временно-пространственные координаты, влияющие на плотность и конденсацию содержания, интенсифицируют эмоциональность и напряженность фабулы сквозь призму смыслового потока и его фиксации (О. Маковей) и оборванности рассказа (Э. Ожешко).

Ключевые слова: *малая проза, поэтика, типология, рецепция, межлитературная коммуникация, перевод, жанр, стиль.*

Summary

In the suggested article it has been proved that formative factor of O. Ozheshko's and O. Makovey's short prose is the chronotop that prevails in

the process of genre-formation and architectonic organization of short stories. The authoress investigates the temporal-spatial coordinates which affect the compression and condensation of the contents, intensify the emotive power and tension of the fable through the prism of a stream of thoughts and its fixation (O.Makovey) and a break in the storytelling (E. Ozheshko).

Key words: *small prose, poetics, typology, comparativism, cross-literature communication, translation, genre, style.*

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
2. Денисюк І. О. Розвиток української малої прози ХІХ – початку ХХ ст. / І. О. Денисюк. – Л. : Академічний експрес, 1999. – 280 с.
3. Копистянська Н. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства : [монографія] / Нонна Копистянська. – Л. : ПАІС, 2005. – 368 с.
4. Літературознавчий словник-довідник / [за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка]. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 752 с.
5. Маковей О. Твори в двох томах / Осип Маковей : [авт. передм. Ф. П. Погребенник ; упоряд. та авт. приміт. О. В. Мишанич]. – К. : Дніпро, 1990. – Т. 1 : Поетичні твори. Повісті. – 1990. – 719 с.
6. Маковей О. Твори в двох томах / Осип Маковей : [упоряд. та авт. приміт. О. В. Мишанич]. – К. : Дніпро, 1990. – Т. 2 : Художня проза. – 1990. – 537 с.
7. Ожешко Е. Тадейко / Еліза Ожешко ; [пер. з пол. М. Коцюбинський] // Коцюбинський М. Твори в 6 т. – К. : Вид-во АН УРСР, 1961–1962. – Т. 4. – 1962. – С. 157–172.
8. Цыбенко Е. Творческий путь Элизы Ожешко: [вступит. стат.] / Е. Цыбенко // Елиза Ожешко. Сочинения в 5-ти т. – М. : Гослитиздат, 1953. – Т. 1. – 1953. – С. 5–25.
9. Bujnicki T. Tragedia w «ułamku zwiercadła». Analiza «Tadeusza» Orzeszkowej / T. Bujnicki // W świecie Elizy Orzeszkowej. – Kraków : Wyd-wo Naukowe WSP, 1990. – S. 64–77.
10. Orzeszkowa E. Powieść a nowela / E. Orzeszkowa // Pisma krytycznoliterackie : [zebrał i oprac. E. Jankowski]. – Wrocław – Kraków : Wyd-wo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, 1959. – S. 322–326.
11. Słownik terminów literackich / [pod red. J. Sławińskiego]. – Wrocław – Warszawa – Kraków : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2007. – 706 s.

Тамара Ткачук
(м. Івано-Франківськ)

ТИПОЛОГІЯ ХУДОЖНЬОГО МИСЛЕННЯ СТАНІСЛАВА ПШИБИШЕВСЬКОГО ТА ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ

У статті шляхом компаративного зіставлення здійснено аналіз есе «З психології творчої особистості. Шопен і Ніцше» («Z psychologii jednostki twórczej. Chopin i Nietzsche») (1892) С. Пшибишевського та фантазії «Поети» (1897) О. Кобилянської. Аналізуються тематичні, образно-семантичні, синтаксично-стильові, словотворчі особливості творів.

Ключові слова: типологія, типологічні сходження, митець, мистецтво.

Проблема типологічної характеристики літературних процесів різних народів завжди становить собою актуальне дослідження. У даному контексті виправданим є дослідження творчості видатних письменників С. Пшибишевського й О. Кобилянської методом компаративного аналізу. Тим більше, що на сьогоднішній день попри існуючі в українському літературознавстві численні студії, де аналізується творчість О. Кобилянської (приміром студії Т. Гундорової [1], І. Демченко [2], Л. Луціва [5] та ін., чи праці компаративного характеру, як от, В. Моренця [6], Д. Наливайка [7], С. Павличко [8], С. Хороба [10], Я. Поліщука [9] та ін.), у польському літературознавстві відсутні системні компаративні дослідження творчості польського модерніста в контексті українського літературного процесу кінця ХІХ – початку ХХ століття.

У літературознавчій концепції С. Пшибишевського найвищим мірилом постає «гола душа». Вона є втіленням творчого начала, а тому притаманна лише для творчих особистостей. Душа контрастує з недосконалим людським суспільством, є астральною, надземною, а тому недосяжною для пересічної людини. Проте вони однаково прагнуть віднайти красу, насамперед у душі. Поетична душа, яка в О. Кобилянської набуває відтінку часовості і окреслена епітетом «поранкова», є своєрідним втіленням абсолютної краси на землі, вона і творить прекрасне, урізноманітнюючи прагматичну філістерську дійсність. Прикметно, що у теорії С. Пшибишевського мистецтво, основною категорією якого є «гола душа», вважається абсолютним, є універсальним.

Українська авторка наче ліризує «суху» теоретичну риторичну польського митця: «Бог сам не міг займатися поезією і для того створив поетів. А поезія – се мати усякої величі, всякої краси» [4,132]. Основою авторського світогляду українського творця є романтичне розуміння краси, її генези. Найпрекраснішою є «поранкова душа» лірично-ніжна,

замріяна, героїчна, що «різьбить себе», прагне до світлих вершин, однак від інших повністю не відривається.

С. Пшибишевський та О. Кобилянська прагнуть гармонізувати світ, проте здійснюють це амбівалентними шляхами. Письменниця зображує ліричний, цнотливо-жіночий образ, що на наш погляд має гротескно-фантастичні та народно-фольклорні витoki. «Гола душа» С. Пшибишевського є перш за все філософською категорією та символізує стан творчості письменника, ідентифікується із «душею астральною», що протягом віків проходить коловорот перетвілень. Її витoki, як і образу О. Кобилянської, слід вбачати в польському романтизмі, зосібна теорії «астральної душі» Ю. Словацького.

Польський літератор у своєму «Confiteor» («Визнаю») раціоналістичне мистецтво опозиціонує із мистецтвом, що прагне до пізнання таємниць душі, вважаючи останню домінантною для сучасного йому митця. Таке переконання теоретик «голої душі» використав для інтерпретації розвитку мистецтва загалом і європейської культури зокрема. Про перенесення основних колізій твору із зовнішніх подій у душу героїв писали й українські митці І. Франко, і О. Кобилянська, яка, зокрема вказувала, що внутрішні катаклізми – теж подія.

У фантазії «Поети» синтетично поєднані дидактичні елементи, з ліричними відступами, символічними образами. Дидактизм виступає об'єднуючим чинником, ліризм багато в чому різниться. В українській письменниці він пронизує усю мініатюру, яка сповнена мелодійності, що дозволяє їй розглядати крізь призму музичності. Натомість С. Пшибишевський раптово переходить до скрупульозних імперативів, ліричних тонів, що семантично випадає із загальної цілісності твору. У «Поетах» простежується алогізм: виклад думки стрибкоподібно змінюється на дидактичне судження, що настає раптово після незакінчених речень. Цим письменниця змушує читача мислити, бути співтворцем. Щодо реципієнта, то польський модерніст виводить власну концепцію активного, інтелектуально розвинутого читача, який задля максимального розуміння твору здатен сягнути аналогічних станів, у яких перебував творець у процесі творчості. Такі риси свідчать про модерний стиль письма буковинянки.

Твір структурований на шість компонентів, зв'язаних семантично, кожен з яких завершується риторично-окличним чи то розповідним реченням, яке є ідейним центром, семантичним та інформаційним ядром, своєрідним висновком-закликом, що намагається донести до реципієнта авторка. Вони виконують сугестивну функцію, оскільки неодноразово повторюються, як от: *«Нехай живуть поети, творці поранкових душ...»*, чи то, приміром: *«Коханці моєї поранкової душі! Квіти людськості!..»* [4,133]

Генологічна природа «поезії у прозі» (а саме такою є його жанрова приналежність), породжена вдалим накладанням родових особливостей лірики (суб'єктивність, безпосередньо емоційний вияв особистісних переживань і думок ліричного «я», спрямованість на розкриття внутрішнього світу творчої особистості, як неповторного художнього феномена, розповідними засобами та прозовою оболонковістю). Поет – автор монологу – скерований інтровертно; вглиб, усередину власної так званої «поранкової душі».

Вертикальну зв'язність текстів творить система ключових слів-образів (концептів), які несуть головне смислове навантаження, створюючи ланцюг: У О. Кобилянської це «*поранкова душа*» – «*поети*» – «*артисти*» – «*добірна публіка*» – «*жерці краси*» – «*творці поранкових душ*» – «*квіти людськості*» і у фіналі твору – «*жебраки*», що вказує про неминучий перехід від величі до занепаду, безпорадності, тональність твору є спадною. Поетам опозиціонує натовп – «*юрба*» – «*тупоумна юрба*». Отже, основну колізію твору складає антитеза, що є відображенням гегелівської діалектики буття: співіснування величного і нищого, духовного і матеріального, ідеальної та філістерської дійсності. Авторка засмучена долею поетів, оскільки фінал приземлено-матеріальний, що підтверджує відому істину: божественне несумісне із земним, поети – це самітники, які ніколи не будуть зрозумілими для загалу.

Суголосні сентенції подає і польський модерніст, однак він це робить у формі наукового дослідження, цим спричинена і насиченість мови твору термінами з галузі філософії, фізіології, психології, проте вже у кінці другої частини есе автор, намагаючись передати неповторність музики Ф. Шопена, вводить ліричні образи природи, створені музикою. Таким чином маємо приклад синтезу художнього, образотворчого і музичного мистецтв. Явище творчої синестезії спостерігається й у творчості О. Кобилянської, зосібна у малій прозі.

С. Пшибишевський у зображенні художніх картин цілком непередбачуваний, подекуди алогічний: від замилювань образами, що творять музичний твір, він переходить до різких експресіоністських замальовок, намагаючись якнайточніше передати внутрішні зміни стану душі, ліричного настрою наратора, а тому ефект впливу на реципієнта досягається за рахунок парадоксальності. Як змінюється тональність музичного твору, переходячи від мінорного настрою до різких музичних акордів, так і душа творчої особистості зазнає потрясінь. Польський митець вказує на тісний зв'язок між «словом» і «звуком», себто між художньою і музичною творчістю: «*Те раптове гарчання, враженого списом звіра, серед глухого, напівсонливого колисання степу – той дикий, божевільний акорд сміху серед траурної поваги осінніх ночей: це вже не музика, це оголений, безпосередній лемент душі...*» [13,17].

Емотивно-експресивну валентність звуків автор підсилює за допомогою висхідної градації, в якій суміжне розташування мовних одиниць, в даному випадку ряд епітетів *«раптове»*, *«брутальний»*, *«дикий»*, *«божевільний»*, веде до нагнітання, згущення агресивних станів душі ліричного героя; плеонастичний повтор, невмотивований логічно і вживається як засіб стилістичного увиразнення мовлення.

«Поранкова душа» гине саме після «вандрівки» своїм краєм. Авторка вживає градацію, проте на відміну від С. Пшибишевського вона є спадною, що вказує на раптову зміну в душі, її зруйнували, принизили, що прочитується в підтексті.

Засобом мовчання передається багатство емоційних переживань, вразливість до будь-якої брутальності світу. На думку митця таке ставлення до творців може спонукати їх до мовчання, тим паче речі філістерської дійсності сприяють знищенню тонкої душі, блиск золота спалює її. Таким чином піднесеність, мажорний настрій, який превалював на початку твору, змінюється на спадний домінант розчарування, болю, а згодом смерті. *«Ішла, волочучи ноги, з очима, втупленими в землю. Її лице нагадувало блідість трупа»* [4,135].

На зміну вітальності приходять танатос; вказівка на блідість трупа передвіщає швидку смерть, яка набуває онтологічного сенсу, стає єдиним порятунком від духовної деградації. У творі душа матеріалізується, набуває людських рис: будучи піднесеною, вона посміхається, після мандрівки рідним краєм стає мовчазною, сповненою болю і страждань: *«Але вона [душа – Т.Т] мовчала. Мовчала й затулювала очі перед усіма ними, немов вид їх справляв їй біль або навіть осліплював її, як найясніші блискавки полудня. Грубі сльози спливали по її лиці»* [4,135]. Авторка послуговується неоромантично-символічним стилем ідейно-естетичної свідомості, крім того помітним є вплив гротескно-фантастичного романтизму Е. Т. А. Гофмана, який знайшов своє відлуння у мистецтві модернізму. Німецький романтик, найтрагічнішим вважав процес витіснення філістерами ентузіастів із реального життя, відведення їм жалюгідної ролі, залишаючи царство фантастичного.

Авторка «Поетів» вільно поводить із міфічною істотою, символічним образом «душею», яка то персоніфікується, набуваючи фізичних ознак, що зближує її з людиною, то раптово стає недосяжною, вічно живою, здатною літати, що підкреслює величність і невмирущість мистецтва. Відповідь на роздуми ліричного героя, який прагне розгадати таїну «Поранкової душі», дає С. Пшибишевський, коли вказує на потаємні сторони внутрішнього «я» творчої особистості, яке ніхто не здатен пізнати і розгадати, це мопассанівське «горля», ремінісценції якого спостерігаємо у польського письменника *«Що ми знаємо про силу, що вічно народжується з нещастя, про демона в нас, який подібно до*

середньовічного князя темряви живе у Ночі вічності нашого «я», в руках якого ми є безвільними, сомнамбулічними медіумами?» [13,17]. Подібне стається і з «поранковою душею» О. Кобилянської, проте на причини такої трагічності вона не вказує, справляючи недовомленості, вводить натяки, надіючись на читача із багатими фоновими знаннями. Нищий натоп, «тупоумна юрба» не здатні піднятися до рівня творця, вони є його антиподом.

Митці вибрані, «Боги землі», а тому юрба повинна схилитися перед ними. Тут спостерігається повна тотожність поглядів ліричного героя із наратором С. Пшибишевського, який у власних трактатах торував шлях елітарному вишуканому мистецтву. У неоромантичному стилі у творі зображено смерть, ця лексема звучала б надто просто і, очевидно, применшила б статус «душі», як втілення творчого злету, тому на її окреслення вжито неоромантичний образ-метафору «*море вічної тиші*» [4,135], який свідчить про перманентність, безсмертя душі, оскільки тиша як стрижневий компонент метатексту О. Кобилянської, є продуктивною, а отже здатна творити вічне мистецтво.

Водночас від «мелодії дня» та блиску сонця, себто зорових і слухових позитивно валентних асоціацій, душа трансформується у «трупне», сповнене золота, цвітів і клейнодів тла, які створюють полярні асоціації і, зрештою, виливаються у символічне відчуття туги, яка сповнює душу митця. Онтологічно модерністські образи-символи пов'язані спільним фольклорним кодом, що вміщено у текст, який за Ю. Лотманом містить не абстрактний набір «речових» правил, а є синтагматичним вибудованим цілим, організованою структурою знаків. При цьому структурні текстуальні зв'язки, що містяться у міфологічній метафориці, вибудовують народно-імпровізаційні чи індивідуально-авторські позиції.

Амплітуда психологічного і, водночас, філософського трактату С. Пшибишевського коливається від індивідуалістських інтересів до суспільних. Викладово-композиційна форма близька до потоку свідомості, однак тільки в окремих фрагментах проявляється в уривчастості думки, її хаотичності, що органічно переходить у послідовний виклад суджень, який за своєю сутністю є асоціативним.

Елементи потоку свідомості поєднано із науковими висновками, до яких письменник доходить за принципом «теза-антитеза-синтез». Твір можна назвати науково-поетично-музичною студією, домінантою якої є імпресія та намагання зафіксувати у слові від найекспресивніших до найделікатніших звуків. Проте діє він як музикант-професіонал, що розуміється на музичних тонкощах, про це свідчить багата наукова музична термінологія.

Вищерозглянуті особливості побудови сюжету та образної системи твору (символічно-узагальнені герої) можна розглядати як іманентні

ознаки модернізму, вужче експресіонізму. Як ще одну з рис поетики модернізму у нарації «З психології творчості особистості. Шопен і Ніцше» можна означити відкрите вираження письменником власних філософських ідей.

Усі перелічені стильові, тематичні, структурні особливості есе польського письменника та «Поетів» О. Кобилянської, перелік яких можна продовжувати, дають нам підстави зарахувати дані твори до нової модерністської прози.

Аннотація

В статтє путем компаративного сравнения проанализировано эссе «С психологии творческой личности. Шопен и Ницше» («Z psychologii jednostki twórczej. Shopin i Nietzsche») (1892) С. Пшибишевского и фантазии «Поэты» (1897) О.Кобылянской. Анализируются тематические, образно-семантические, синтаксически-стилевые, словообразующие особенности произведений.

Ключевые слова: типология, типологические паралели, художник, искусство.

Summary

The article deals with the comparative analysis of the essay «On psychology of a creative personality» (1892) by S. Pshybyshvskiy and poetry in prose «Poets» by O. Kobylianska. The author of the article analyses thematic, character-semantic, syntactical-stylistic, word-building peculiarities of the narrative.

Key words: typology, artist, art.

Література

1. Гундорова Т. Femina melancholica: Статтє і культура в гендерній утопії Ольги Кобилянської / Тамара Гундорова. – Київ: Критика, 2002. – 272 с.
2. Демченко І. Особливості поетики Ольги Кобилянської: Монографія / Ірина Демченко. – К.: Твім інтер, 2001. – 208 с.
3. Денисюк І. Розвиток української малої прози ХІХ – поч. ХХ ст. / Іван Денисюк. – Львів: Науково-видавниче товариство «Академічний Експрес», 1999. – 280 с.
4. Кобилянська О. Поети / Ольга Кобилянська // Кобилянська О. Оповідання / Упоряд., післямова І. О. Денисюка; Худож. І. Г. Пенік. – Львів: Каменяр, 1982. – С. 132–137.
5. Луців Л. О. Кобилянська і Ф. Ніцше / Л. Луців. – Львів: накл. Т. Ковальського, 1928. – 30 с.
6. Моренець В. Національні шляхи поетичного модерну першої половини ХХ ст.: Україна і Польща / Володимир Моренець. – К.: Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001. – 327 с.

7. Наливайко Д. Теорія літератури й компаративістика / Дмитро Наливайко. – К.: Вид. Дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 347 с.: портр.
8. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі: Монографія / Соломія Павличко. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Либідь, 1999. – 447 с.
9. Поліщук Я. Міфологічний горизонт раннього українського модернізму: Літ. студії. / Ярослав Поліщук. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1998. – 296 с.
10. Хороб С. Українська модерна драма кінця ХІХ – початку ХХ століття (Неоромантизм, символізм, експресіонізм) Степан Хороб. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 413 с.
11. Matuszek G. Der geniale Pole? Niemcy o Stanisławie Przybyszewskim (1892–1992). – Kraków: Universitas, 1996. – 292 s.
12. Matuszewski I. Słowacki i nowa sztuka (modernizm). – Warszawa, 1902.
13. Przybyszewski Stanisław. Wybór pism. Opr. R. Taborski. – Wrocław: Zakł. Nar. im. Ossolińskich, 1966.

УДК 82.091:316.423.6

Олена Турчанська
(м. Івано-Франківськ)

**ХУДОЖНЄ ВТІЛЕННЯ АРХЕТИПУ «САМІСТЬ» У ЖІНОЧІЙ
ПРОЗІ О. КОБИЛЯНСЬКОЇ ТА Е. ГАСКЕЛЛ (НА ПРИКЛАДІ
ПОВІСТІ «ЦАРІВНА» ТА РОМАНУ «ДРУЖИНИ І ДОЧКИ»)**

У статті досліджується архетип «самість» як ідентифікуюча ознака жіночого письма та прояв авторського «я» на основі компаративного аналізу роману Елізабет Гаскелл «Дружини і дочки» та повісті Ольги Кобилянської «Царівна». Аналізуються текстуальні та інтертекстуальні прояви архетипу «самість» та концепту «самотність», деструктивний і конструктивний вплив самотності на картину світу головних героїнь.

Ключові слова: *архетип «самість», концепт «самотність», фемінізм, концепт жіночості, жіноче письмо, феміністична теорія, патріархальна традиція.*

Взаємовплив жіночого письма можна прослідкувати на різних етапах розвитку національних літератур – це спільні тематичні центри, спільні емоційні переживання, трансляція образів, спільний життєвий досвід і навіть манера письма, стилю, тобто спільність того, що відома американська дослідниця Елейн Шовалтер у статті «Феміністична критика

у пущі» називає «жіночою культурою», а жіночу душу визначає як «продукт чи конструкцію культурних сил» [12, 695]. «Жіноча культура формує колективний досвід, досвід, який пов'язує жінок-письменниць, долаючи час і простір» [12, 696]. Концепт «самотність» якраз є одним зі спільних стрижнів у просторі жіночої культури, а відтак і жіночої літератури як однієї з її форм вираження.

Актуальність нашого дослідження полягає в тому, що в ньому вперше здійснено спробу дослідження архетипу «самість», а також концепту «самотність» як однієї зі складових цього архетипу в жіночій прозі, зокрема, на основі компаративного аналізу повісті Ольги Кобилянської «Царівна» та останнього незакінченого роману британської письменниці Елізабет Гаскелл «Дружини і дочки» із використанням інструментарію феміністичної методології. Підставою для такого компаративного аналізу є спільний концепт «самотності» та архетип «самість» у творах англійської та української письменниць, які на образному рівні інтертекстуально відчитуються в образах емансипованих «нових» жінок – головних героїнь творів – Наталки Верковичівни (повість «Царівна») і Моллі Гібсон (роман «Дружини і дочки»).

Метою нашої статті є дослідження архетипу «самість», і зокрема концепту «самотність» як ідентифікуючих ознак жіночого письма та прояву авторського «я» на основі компаративного аналізу роману Елізабет Гаскелл «Дружини і дочки» та повісті Ольги Кобилянської «Царівна», а також аналіз текстуальних та інтертекстуальних проявів концепту «самотність», його деструктивний і конструктивний вплив на картину світу головних героїнь.

На початку нашого дослідження з'ясуємо роль і значення концептів у творенні лінійності, зв'язності тексту, а також витворенню його ієрархічної вертикалі. Літературознавець В. Кухаренко вважає, що «є твори без сюжету, без теми, яку можна легко виокремити, але творів без концепту немає. Втілення соціальної, моральної, естетичної ідеї – концепту – художніми засобами лежить в основі творчого процесу. Тому обов'язкову наявність концепту – концептуальність художнього тексту – можна вважати його основною категорією» [9, 75]. Що ж стосується конкретно концепту «самотність», то літературознавець Ю. Ємець-Доброносова у книзі «Відлуння самотності: Кнут Гамсун та контекст українського модернізму» заявляє: «Говорячи про феномен відлуння переживання самотності в текстах, не маємо на увазі просте соціальне вилучення із загалу або відлучення від Єдиного, а скоріше – тривання самоусвідомлення своєї персональної приреченості та феноменальну присутність, відповідальність за неї» [3, 17]. Особистість у стані самотності відчуває потребу, необхідність внутрішньої комунікації, і лише потім вона потребує виходу у світ інших людей. Автокомунікація – це

внутрішній діалог людини з самим собою, спілкування «Ego» і «Alter Ego» особи. Як бачимо, концепт «самотність» належить до ключових понять і когнітивної лінгвістики, і літературознавства, тому всебічне дослідження цього концепту у тексті дозволить нам глибше зазирнути у лабіринти жіночої душі, пізнати таємниці жіночого писання.

Обидві письменниці у своїх національних літературах стояли біля витоків і феміністичного руху, і феміністичної теорії, тому самотність і сильний супротив патріархальної літературної традиції вони відчували на собі і, відповідно, передали це відчуття своїм героїням. Тому концепт самотності в обох творах детермінований і великим ступенем автобіографізму, і загальним контекстом літературного процесу, зокрема домінантною позицією маскуліної літератури. Так, творчість Елізабет Гаскелл належить до літератури так званої «вікторіанської доби». Український літературознавець Кісельова А. Л. у дисертації «Концепт «жіночість» у вікторіанській лінгвокультурі» приходить до висновків, що соціальний статус вікторіанської жінки був тотожним її сімейному статусу. Найважливішою соціальною роллю було материнство. Для свідомості вікторіанців характерне протиставлення жінок, в яких переважає фізичне, чуттєве, гріховне начало, жінкам, які відзначаються високим моральними якостями та духовною красою, тобто протиставлення жінок із «демонічним» та «ангельським» началом [7, 11].

Головна героїня повісті О. Кобилянської Наталка Верковичівна та головна героїня роману Е. Гаскелл «Дружини і дочки» Моллі Гобсон – це образи «нових» жінок, що в першу чергу прагнуть бути жінками освіченими, інтелігентними, здатними займати активну суспільну позицію, тобто досягнути «самість». Вихованню їх спартанського характеру, здатності говорити оточенню «ні» сприяло сирітство. Моллі Гібсон виховується батьком і гувернанткою, але згодом їй часто доводиться маневрувати між мачухою і батьком, щоби творити ілюзію щасливої сім'ї. Наталка Верковичівна з повісті О. Кобилянської виховується в сім'ї свого дядька, який далеко не милує сироту. Життєві обставини сирітства формують у обох жінок сильний характер. Однак читачі не зможуть до кінця побачити наслідки прояву внутрішньої сили Моллі, бо британська письменниця не встигла закінчити роман, тому читачу доводиться тільки здогадуватись, чи одружились Моллі і Роджер, чи щасливим став їхній шлюб.

Художнє втілення у тексті архетипу «самість» у повісті «Царівна» розпочинається уже з перших сторінок завдяки текстовому представленню концепту «самотність» як одного з основних у структурі архетипу «самість». Про свою самотність Наталка заявляє вже на початку розповіді про себе: *«Не маю нікого, кого би мої думки й чуття в якій-небудь спосіб могли заняти хоч крихітку, хоч на хвилину»* [8, 24]. А згодом дізнаємося,

що єдина сродна душа, яка розуміла Наталку – її бабусю – вже в інших світах, тому між ними залишається тільки трансцендентний зв'язок. На зміну людям її самотність починає розділяти природа: *«Тепер, коли я без дорогої бабусі, така осамочена й не маю нікого, хто мене розумів би, ба лиш розуміти хотів, стали ліси й гори якимось самотнім моїм світом і притулком [8, 26].*

Самотність є однією із форм відчуження, після якого настає або «бунт» (термін екзистенціалістів), або повна апатія до світу. Обидві головні героїні обирають шлях бунту. Але якщо Моллі залишається самотньою до останніх сторінок незакінченого твору, втікаючи від світу у читання книжок, то Наталка О. Кобилянської сама пробує писати і досягає самоті і навіть деякого прояву нарцисизму. Архетип «замість» належить до найскладніших понять архетипної критики. Архетип «замість» належить до архетипів прихованих, імпліцитних, таких, що знаходяться на рівні смислового, а не вербального, тому вимагають глибокого дослідження міфопоетики тексту. «Самість емпірично не знаходиться. Це щось типу Атмана Упанішад, християнського «Бога всередині нас», казкового мудреця, божого життя, кільця, квадрату – символів цілісності» [11, 496]. Першоавтор К. Юнг вважає цей архетип центром людської психіки, через нього стає можливим заглиблення у «колективне несвідоме», що має безпосереднє відношення до процесу творчості, в першу чергу літературної.

На думку М. Зубрицької, «творчий процес для Юнга – це процес одухотворення архетипів, їхнє розгортання і пластичне оформлення. Таке художнє розгортання архетипів дає змогу охарактеризувати епоху, в якій народжується твір мистецтва, і дух часу, на формування якого і впливає мистецтво, оскільки забезпечує його тими фігурами, символами та образами, яких він потребує» [10, 117-118]. К. Юнг не тільки розкриває феноменологію «самоті», але й з'ясовує її ієрархічне місце відносно індивідуального «Я»: «Особистість як цілісний феномен не тотожна єго, тобто усвідомленій особистості, а утворює об'єкт пізнання, який необхідно відрізнити від єго... Я пропоную називати таку цілісну особистість, яка, хоч і наявна, але не може бути до кінця пізнаною, *самістю*. Єго перебуває в субординарному зв'язку із самістю і співвідноситься з нею як частина і ціле» [13, 153]. На думку німецького філософа-екзистенціаліста Карла Ясперса, «здатністю до комунікації людина відрізняється від решти суцього, бо завдяки їй вона може знаходити сама себе, свою *самість*, яка лежить в основі екзистенціального відношення між людьми, відношеннями «Я» і «Ти» [11, 459]. У «жіночому» дзеркалі Кобилянської домінують очі і погляд на саму себе. Тілесність за допомогою синекдохи переноситься виключно на очі, білу мармурову шкіру, руде волосся. Відвертаючи очі героїні від дзеркала, вона, однак, підглядає в нього опосередковано: очима бабусі, тітки. «Я

плакала по тихих ночах, що Бог дав мені такі великі очі... А одного разу, коли з дому порозходилися всі і я лише сама одна лишилася, забігла нишком до салону, де висіло велике дзеркало, і глинула в нього... Двоє великих синяво-сірих ... ні, зелених очей впилилося сполохано в мене ... і аж тепер я пересвідчилася, що вони всі щодо одного говорили правду. І я від тої пори не дивилася майже ніколи в дзеркало: а коли й кидала часом в нього оком, то чинила це лише тоді, як було конче потрібно. Але чому моя дорога бабуня любила ті очі й цілувала, ой, як часто цілувала!» [8, 151]. Ідеал Наталки як жінки матеріалізується під час «великого прегарного балу», «де товариство було би саме пишне, вибране, якісь прегарні жєнщини й мужчини», «поміж ними всіма – я», «прекрасно вбрана, в строю, властивім лише моїй істоті, красна, мов сонце», «я хотіла би лише бути красою, прояснитись нею» [8, 71].

Самість Наталки Верковичівни проявляється і через усвідомлення національної ідентичності. Вона сміливо заявляє: «Я донька українсько-руського народу!» [8, 128], а далі ще й проголошує себе борцем, адже на запитання Орядина «Ви ж казали, що любите боротьбу!» впевнено відповідає: «Люблю» [8, 128]. Як бачимо, Наталка має сформоване «я», добре усвідомлює власну самоцінність і аж ніяк не примириться із відведеною їй роллю другої статі. Попри замкненість простору навколо головної героїні повісті «Царівна», попри відчуття самотності, її життєва позиція залишається вітаїстичною: «Чотири стіни, проймаючий гамір дитячий, глумливі безсердечні слова моєї рідні, бездушна одностайність, що пригнітає душу, вузькоглядність, самолюбство – оце світ, в котрім я засуджена жити! Але смерті я про те все не бажаю. Я страшно хочу жити! Я пила би це життя!» [8, 31].

Для Моллі Гібсон єдиною можливістю втекти від світу і перемогти свою самотність залишаються книги. У ставленні до книг та освіти позиція молоді дівчини контрастує із позицією її батька лікаря містера Гібсона. Для нього бібліотека – це знак суспільного становища і певного статусу, тоді як Моллі «читала кожную книгу, що потрапляла їй до рук, із таким задоволенням, ніби це було заборонено» [4, 27]. Важливо також звернути увагу на ставлення патріархального пуританського суспільства на освіту жінок. Англійська мудрість говорить: «Моя сім'я – моя фортеця». Але у цій фортеці місця розумній жінці не було. Тому містер Гібсон дає такі вказівки гувернантці Моллі: «Не надто багато учить її: вона повинна вміти шити, читати, писати і рахувати, але я хочу, щоб вона залишалась дитиною, і якщо я вважатиму за необхідне, що їй треба вчитися більшому, я сам цим займусь. Все ж я не впевнений, що читання і письмо необхідні. Багато благородних жінок виходять заміж, пишучи хрестик замість імені» [4, 27]. На початку твору письменниця детально описує школу, засновану графінею Камнор – ремісничу школу, в якій

«дівчат навчали прекрасно шити, бути найкращими покоївками, кухарками, робити реверанси і говорити «будь ласка, мем» [4, 3].

Надійним прихистком для Наталчиної душі також були книги. Як бачимо, головні героїні аналізованих творів ніколи не залишаються насправді самотніми. Промовистим є той факт, що на свій день ангела найкращим подарунком для Наталки є дозвіл на читання: *«Я їй в день ангела не хотів нічого відмовити, так як і своїм дітям: а вона й не просила більше, як лише того, щоби в вільних хвилинах і по домашній праці могла читати» [8, 29].* Читання рятує Верковичівну від духовної смерті: *«Одні книжки оживляють ще мене, інакше в тім заколоті я погубла би...» [8, 124].* Читання книг наповнює її свідомість новим досвідом для власного писання. Світ художньої творчості, виписаний у повісті автобіографічно, дозволяє переступити через самотність і досягнути інший світ – досягнути щастя творця (*«Я найщасливіша, коли пишу, коли потону цілою душею в іншій світі. Це багатий, барвний світ, повний гармонії, повний якоїсь несказанної ніжності або здержаної радості, буйної, благородної втіхи. Так живу я мовби двоюким життям» [8, 221]).*

Самотність має подвійний вплив на формування життєвої позиції Наталки: і конструктивний, і деструктивний. Так, самотність Наталки з одного боку допомагає їй прислухатись до себе, до голосу своєї душі (*«Я тут, у долині, сиджу сама і прислухаюся вихрові своєї душі...» [8, 80]),* а з іншого боку творить у її душі хаос, каламбур, який письменниця намагається передати через оксюмори (*«Мене обняла нетерпеливість, туга; я сміюся сльозами, а плачу радістю... перенятим плачем!» [8, 53]).* Для Моллі самотність має виключно конструктивний вплив: допомагає пізнати себе, проаналізувати соціальні ролі жінки і чоловіка, самовдосконалитися через читання книг, і, зрештою, дистанціюватися від «іншого» світу мачухи і Синтії.

У романі «Дружини і дочки» Е. Гаскелл найприйнятнішим для жінки способом побороти самотність є любов, що не завжди дорівнює шлюбові. Більше того, шлюб у консервативному пуританському суспільстві може тільки посилити відчуття самотності, як це бачимо на прикладі подружжя Хемлі. Більше того, англійська патріархальна сім'я устами містера Хемлі проголошує любов фантазією і не більше: *«Фу! Геть любов! Люди зараз не такі, якими були в роки нашої молодості. Вся любов у наші дні – тільки дурна фантазія і слізний роман, наскільки я розумію» [4, 48].* Тому любов для Моллі як спосіб позбутися самотності тільки залишається віддаленою перспективою. Протест Моллі проти нових правил мачухи зводиться до публічних випадів і висловлювань власної думки, а згодом переростає у непоборне бажання залишатися собою, не жертвувати своїм життям, щоб постійно подобатися іншим. У одній із розмов з Роджером Моллі заявляє: *«Буде нерозумно, якщо я стану вбивати себе і жити, стараючись бути*

такою, як подобається іншим. Я не бачу в цьому кінця. Так я ніколи не зможу жити. А що стосується щастя, про яке ви говорите, то я ніколи більше не буду щасливою» [4, 118]. Так, британська письменниця гостро ставить питання сексизму як дискримінації, що ґрунтується на розрізненні статі, зокрема дискримінації жінки.

Для художнього втілення концепту самотності О. Кобилянська обирає оригінальну жанрову форму – форму щоденника, що дозволяє підвищити коефіцієнт щирості головної героїні через форму оповіді від першої особи («Я»-форму). Більшість дослідників жанру щоденника сходяться на тому, що концептуальною ознакою щоденника є власне авторська суб'єктивність, тобто сильне особистісне начало. Темпоральні номінанти «минуле» / «сучасне» у щоденниковому жанрі завжди умовні та відносні, бо часто від опису подій сучасних Наталка Верковичівна мимохіть переходить до спогадів і самоаналізу, а відтак її щоденник стає одним зі способів подолання самотності. Головна героїня сповідається чистому листковій паперу, тільки перу може довірити найсокровенніші і найсміливіші думки (сповідальність – одна з концептуальних ознак щоденника як жанру), а відтак цей найінтимніший з усіх жанрів художньої літератури стає своєрідною «рятівною соломинкою» для першого кроку на шляху подолання самотності і відкриття занавіси своєї душі світові через потенційного читача щоденникових записів. Анатомія його екзистенції крізь призму щоденника дозволяє Наталці Верковичівні збагнути причини своєї відчуженості, бо втеча від себе, від свого минулого водночас стає пошуком себе, своєї особи, «власного голосу». Завдяки цьому жанру для головної героїні розгортається простір між собою колишньою і собою теперішньою. Як бачимо, самотність Наталки прочитується і текстуально (через слова «осамочена», «одинок», «притулок», «чотири стіни»), й інтертекстуально (через обрання оригінальної форми твору – форми щоденника як одного зі способів автокомунікації, а відтак, подолання самотності).

Отже, дослідження концепту «самотність» і архетипу «самість» на основі компаративного аналізу текстів жіночої прози української і британської письменниць дозволило нам віднести цей концепт та архетип до ідентифікуючих ознак жіночого письма, назвати одним із проявів авторського «я» у тексті жіночої прози. Обидві героїні шлях втечі від самотності знаходять у книгах, а героїня О. Кобилянської започатковує в українській літературі ще й образ жінки-письменниці. Героїні аналізованих творів Наталка і Моллі своє несприйняття загальноприйнятих правил виражають через активну освітянську позицію, через самотність, яка у свідомості Наталки Верковичівни досягає аскетизму самоті як самоусвідомлення власної ідентичності у колективному «Ми», через нове відчуття у тендітному жіночому естві пориву до боротьби, причому

боротьби в усіх сенсах цього слова. Самотність Наталки з одного боку має конструктивний вплив, адже приводить її до успіху, допомагає стати ковалем свого щастя, а з іншого – деструктивний, бо породжує у її душі сумніви, каламбури. Для Моллі самотність має виключно конструктивний вплив самопізнання і самовдосконалення. Через домінуючу патріархальну позицію щодо шлюбу любов для Моллі як спосіб позбутися самотності залишається тільки віддаленою перспективою.

Аннотація

В статье исследуется архетип «самость» как идентифицирующий признак женского письма и проявление авторского «я» на основе компаративного анализа романа Элизабет Гаскелл «Жены и дочери» и повествования «Царевна» Ольги Кобылянской. Анализируются текстуальное и интертекстуальное проявления архетипа «самость» и концепта «одиночество», влияние одиночества на картину мира главных героинь.

Ключевые слова: архетип «самость», концепт «одиночество», феминизм, концепт женственности, женское письмо, феминистическая теория, патриархальная традиция.

Summary

The article deals with the archetype “selfhood» as an identifying feature of feminist writing and the development of the author’s “I» on the basis of the comparative analysis of the novel “Wives and daughters» by E.Gaskell and the narration “Tsarivna» by O.Kobylyanska. Textual and intertextual development of the archetype “selfhood» and the concept “loneliness”, their influence on the world picture of the main heroes is analyzed.

Key words: archetype “selfhood», concept “loneliness», feminism, femininity concept, feminist writing, feminist theory, patriarchal tradition.

Література

1. Агеєва В. Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму / Віра Агеєва. – К.: «Факт», 2003. – С. 218.
2. Вергановська О. Дещо про Ольгу Кобилянську // Літературно-науковий вісник. – 1926. – №1. – С.45.
3. Відлуння самотності: Кнут Гамсун та контекст українського модернізму / Упоряд. Ю. Ємець-Доброносова. – К.: Факт, 2003. – 472 с.
4. Гаскелл Э. Жены и дочери [перев. с англ. В.Григорьевой]. – Электронный ресурс: <http://apropospage.ru/lib/gaskell/2/wd8.html>
5. Гундорова Т. Femina melancholica. Стаття і культура в гендерній утопії Ольги Кобилянської / Тамара Гундорова. – Київ: Критика, 2002. – 272 с.
6. Камю А. Сочинения. – М., 1989.
7. Кісельова А.Л. Концепт «Жіночість» у вікторіанській лінгвокультурі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук / А.Л. Кісе-

- льова. – Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2007. – 21 с.
8. Кобилянська О. Царівна: повість // О.Кобилянська. Твори: в 2т. – К.: Дніпро, 1983. – Т.1. – С. 24-310.
 9. Кухаренко В. А. Интерпретация текста: Уч. пособие для студ. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
 10. Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / [за ред. М. Зубрицької. – 2-е вид., доп.] – Львів: Літопис, 2001. – 832 с.
 11. Філософія: навчальний посібник / Л. В. Губерський, І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко та ін.; за ред. І. Ф. Надольного – К.:Вікар, 2004. – 516 с.
 12. Шовалтер Е. Феміністична критика у пущі // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької. – Львів: Літопис, 2001. – С. 680-709.
 13. Юнг К. Сознание и бессознательное: сборник / К. Юнг; [пер. с англ.]. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 544 с.

УДК 378. 091.12: 015.311

Оксана Федик, Світлана Маркус
(м. Івано-Франківськ)

САМОВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБОМ ЛІТЕРАТУРНОГО СЛОВА

У даній статті аналізуються деякі шляхи самовиховання майбутнього вчителя у процесі індивідуалізації його професійної підготовки.

Ключові слова: *самовиховання, професійна підготовка, майбутній вчитель, індивідуалізація.*

За твердженням В.Сухомлинського самовиховання потребує дуже важливого, могутнього стимулу – почуття власної гідності, поваги до себе, бажання стати сьогодні кращим, ніж був учора. Самовиховання можливе тільки за умови, коли душа людини дуже чутлива до найтонших, суто людських засобів впливу – доброго слова, поради, ласкавого чи докірливого погляду. Не може бути й мови про самовиховання, якщо людина звикла до грубості й реагує тільки на «сильне» слово, окрик, примус. За самою своєю суттю самовиховання передбачає віру людини в людину, звертання до честі й гідності людини [11].

Вітчизняна модель професійно-педагогічної підготовки, яка була спрямована на передачу майбутньому спеціалісту необхідних знань,

умінь, навичок втрачає свою перспективність. Важливим завданням педагогічних навчальних закладів є підготовка студентів до індивідуалізації впровадження нових технологій навчального й виховного процесів у ВНЗ.

Проблема вдосконалення вузівської підготовки майбутніх вчителів – найважливіша у педагогічній теорії і практиці. Одним із шляхів її розв'язання є формування у студентів стилю навчальної діяльності шляхом самовиховання своєї особистості.

Пошуком шляхів і оптимальних методів професійного самовиховання та становлення вчителя в умовах вищої педагогічної школи займались І. Зязюн, З. Курлянд, Г. Нагорна, Р. Хмелюк; дослідженням теоретико-методичних засад самовиховання вчителів у логіці безперервної педагогічної освіти особистості Н. Воскресенська, Л. Лисенко, Н. Максименко, Б. Шиян; розробкою педагогічних технологій, спрямованих на актуалізацію професійних інтересів майбутнього фахівця на етапі вузівського навчання С. Ніколаєнко, Т. Солодка, О. Пехота, Н. Тарасович [5]. Інтеграція України у світовий освітній простір і відповідно приєднання до Болонського процесу зумовили визнання нею тенденції навчання протягом життя (*lifelong learning*).

Інтеграція України в європейський освітньо-культурний простір потребує пошуку нових підходів до організації педагогічного процесу в навчальних закладах. У цьому контексті пріоритетного значення набувають гуманізація й демократизація освіти, утвердження нових цінностей, зорієнтованих на самоосвіту, самовиховання, самовизначення, самореалізацію особистості; концептуальні ідеї та положення стосовно розвитку освіти не лише як засобу здобуття інформації, засвоєння певного переліку знань, умінь, навичок, а й як процесу особистісного саморозвитку індивіда. Це стає можливим, як зазначено в Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), завдяки використанню «в навчально-виховному процесі високохудожніх творів літератури і мистецтва...». Отже, інтенсифікація самовиховання особистості передбачає її залучення до аналізу змісту художніх творів, зокрема, вивчення творчої й епістолярної спадщини українських письменників 20-30-х рр. ХХ ст. Питання всебічного розвитку дитини, її особистісно орієнтованого навчання й виховання зазначені в загальнодержавних освітніх документах: Законі України «Про освіту», Концепції національного виховання, Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), Національній доктрині розвитку освіти України [8].

Вирішення багатьох завдань професійної підготовки можливе за умови активізації в навчально-виховному процесі певних чинників, що сприяють інтенсифікації у студентів процесів самовиховання, які розвиваються в конкретному професійному напрямку, оскільки доведено, що

особистість не може бути виключно об'єктом виховання, а обов'язково є і його суб'єктом.

Одне з головних завдань підготовки вчителя через самовиховання – розвиток творчої індивідуальності педагога. Під індивідуальністю ми розуміємо неповторну своєрідність людини, сукупність тільки їй властивих особливостей. Індивідуальність людини може проявитися в рисах темпераменту, характеру, в специфіці інтересів.

Формування людини як особистості обумовлено не тільки зовнішніми факторами (певним соціумом, діяльністю педагога, інших людей і т.д.), але, в значній мірі, залежить від її власної діяльності, учіння, самовиховання та самоосвіти [2].

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].

Кочетов розглядає самовиховання як засіб підготовки до професійної діяльності. Зокрема в юнацькому віці, коли, уявлення про професійно значимі якості виступають як зразок самовдосконалення в процесі професійного самовизначення, еталону для оцінки своєї майбутньої трудової діяльності [6].

Значну роль у здійсненні студентами професійного самовиховання та самореалізації відіграє попередній досвід самовиховання.

Формування особистості передбачає три основні компоненти: вплив соціального середовища; цілеспрямований виховний вплив суспільства на особистість через соціальні інститути та свідомий, цілеспрямований вплив людини самої на себе, тобто самовиховання. Перші два компоненти мають об'єктивний характер, третій – суб'єктивний, оскільки містить процеси, що відбуваються у свідомості людини: осмислення, оцінку, відбір тих позитивних зовнішніх впливів, які складають основу її переконань, ідеалів, життєвих цілей, мотивів діяльності, звичок.

Ці процеси лише тоді можуть називатись самовихованням, коли вони являють собою свідомі дії особистості, спрямовані на самовдосконалення, тобто дії, в яких людина виступає активним суб'єктом самоосвіти, морального, трудового, фізичного, естетичного саморозвитку. У найзагальнішому визначенні самовиховання, на думку І. Д. Беха та Ю. М. Орлова, це певний тип ставлення, дій щодо самого себе і власного майбутнього з точки зору відповідності певним моральним нормам .

Якщо виховання може інколи здійснюватися незалежно від волі і бажання вихованця, то самовиховання як процес усвідомленого, цілеспрямованого і бажаного розвитку можливе лише в разі збігу сприятливих зовнішніх умов і певних внутрішніх передумов. Зокрема, як зазначає І. Д. Бех, самовиховання ґрунтується на повазі особистості до себе. Як

діяльність, самовиховання знаходить своє вираження у поєднанні об'єкта і суб'єкта. Особливість цієї взаємодії пов'язана з подвійністю позиції особистості у самовихованні, оскільки людина виступає немовби у двох особах стосовно себе в особі виховуваного і в особі вихователя. При цьому основна мета – «створення» індивідуумом себе через творче ставлення до себе [1].

Відомо, що твори художньої літератури – важливий засіб здійснення комплексного підходу до навчання і виховання молоді. Адже призначення красного письменства – пробудити у людини чисті, світлі емоції, розвинути творчу уяву, самостійність мислення, потяг до краси і добра. Саме тому, як зазначає А. Княжинський, «школа мусить не тільки призвичаїти учня до книжки, часопису чи журналу, але – що більше – мусить навчити його читати, чи – скажімо виразніше – «вчитати» увесь зміст книжки, часопису чи журналу...».

Читаючи художні твори чи слухаючи їх, людина з раннього віку прилучається до осягнення таємниць навколишнього світу, вчиться вести спостереження за ним, робити свої власні відкриття. Таким чином, художні твори, а також »...книжки з окремих відділів знання треба брати до бібліотеки в певній пропорції так, щоб кожна ділянка заняла в цілому об'ємі своє правдиве місце, в залежності від свого впливу на розвиток людини, чи значення для практичного життя» [8].

В. О. Сухомлинський пише: «Якщо не поліпшиться виховання, ми наплачемося з математикою, електронікою і космосом... Найголовніший засіб самовиховання душі – краса. Краса в широкому розумінні – і мистецтво, і музика, і сердечні відносини з людьми»[11]. Це застереження не було почуте вчасно. Тому проблеми духовного розвитку людини сьогодні, по суті, стали обов'язковою умовою виживання суспільства. Усі наші сучасні біди мають, як правило, одну причину – дефіцит культури і моральності, нестачу доброти і милосердя, краси людських стосунків.

Розвиток людини – надзвичайно складний процес, в якому беруть участь багато факторів. Серед них помітну роль відіграє і художня культура – специфічна сфера діяльності з різнорідними і неоднозначними зв'язками з багатьма сферами суспільного життя. Розвиваючись під безпосереднім впливом ідеологічних і соціально-економічних процесів, художня культура, в свою чергу, має на них суттєвий вплив, і передусім тоді, коли вона виступає ефективним засобом самовиховання людини [10].

Соціальна значущість мистецтва визначається рівнем впливу художніх образів на внутрішній світ людини, на всі напрямки її соціальної діяльності. Л. С. Виготський відзначав, що мистецтво втягує в коло соціального життя найінтимніші і найособистіші складники нашої істоти. Для цього мистецтво володіє значним арсеналом специфічних засобів, відсутніх в інших формах людської свідомості. Ідеологічні аспекти в художньому творі, будучи органічно вплетеними в тканину живих, зримих

художніх образів, впливають на свідомість людини непомітно, як і на розум, почуття, волю.

Характеризуючи цей феномен, Ф. М. Достоевський відзначив, що в процесі спілкування з мистецтвом художні враження, «поступово нагромаджуючись, пробивають з розвитком серцеву кору, проникають у серце, в його сутність, і формують людину». Передаючи людям цілісний конкретно-почуттєвий соціальний досвід, мистецтво використовує феномен емоційної пам'яті людини, яка в багато разів сильніша за раціональну. Емоційна пам'ять надзвичайно тривка і формується як «пам'ять серця» без усякого заучування.

Сприйняті і засвоєні художні образи стають мотивуючою силою людської поведінки, смислоутворюючими чинниками життя людей. Художня культура поєднує їх спільністю відношень до соціальних цінностей. «...Художні творіння, – підкреслював основоположник теорії психоаналізу З. Фрейд, – даючи привід до спільного переживання високо поцінованих відчуттів, викликають почуття ідентифікації, яких так гостро потребує культурне оточення». А коли твори мистецтва «відображають досягнення цієї культури», то вони «вражає нагадують про її ідеали».

Значний науковий та практичний інтерес становлять дані про стимулюючий вплив мистецтва на здібності людей, на їх загальний розвиток, підвищення успішності діяльності. З великим навантаженням краще можуть впоратися люди з розвинутими художніми інтересами. Згідно з висловленою гіпотезою, перш ніж студент візьметься за вивчення основ різних наук, його мозок має досягти певного рівня саморозвитку. Це відбувається лише за умови постійних і повторюваних сенсорних впливів. І ось тут найважливішу роль відіграє художнє виховання.

Особиста культура стає основоположним фактором зростання продуктивності праці, її ефективності й якості. Науково-технічний прогрес висуває абсолютно інші вимоги. Сучасному світу необхідні особистості з широтою світогляду, багатою структурою потреб, з розвиненою уявою, постійним прагненням до самовдосконалення не лише фахового, але й загальнокультурного. І тут також надзвичайно велика формуюча роль художньої культури.

Молодь сьогодні виявилася в кризовій ситуації. Разом з катастрофою системи суспільного ладу й моральних ідеалів, змінилися традиційні норми і способи поведінки. Залишилися в минулому критерії життя [6]. Відбувається переоцінка цінностей. Молоді доводиться адаптуватися до нових умов життя. Мінються моральні ідеали й цінності. Всі ці фактори мають значний, не завжди позитивний, вплив на особистість. Якщо переконати молодь у необхідності самовиховання й допомогти їй у його організації, то процес формування особистості буде протікати більш ефективно [6].

Педагогічно правильно організоване самовиховання сприяє тому, що виховний процес набуває яскраво вираженого особистісно-зорієнтованого характеру протікання. Як зазначає І. Д. Бех, виховний процес, який не забезпечує належних умов для розвитку самовиховання, здебільшого будується на безпосередньому підкоренні, приниженні гідності людини, в кінцевому результаті не сприяє її моральному становленню, а, навпаки, викликає спалахи агресивності [1].

Отже, самовиховання – педагогічно керований процес. Психологічна й практична підготовка до роботи над собою становить одну з найважливіших завдань виховання. Робота зі студентською молоддю з розвитку в них потреби самовиховання важлива проблема сучасності.

Анотація

В статті проаналізовано окремі шляхи самовоспитання майбутнього вчителя через призму індивідуалізації його професійної підготовки.

Ключевые слова: самовоспитание, профессиональная подготовка, будущий учитель, индивидуализация.

Summary

In this article are analysed some ways of self-education of future teacher in the process of individualization of his professional preparation.

Key words: self-education, professional preparation, future teacher, individualization.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. / Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Балтаджи О. Технологія навчання в системі професійної підготовки майбутніх вчителів / О.Батлажи // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 183: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – 206 с.
3. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: пособие для учителя / С. Б. Елканов.– М.: Наука, 2003. – 170 с.
4. Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание / С. М. Ковалев – М.: Мысль, 2004. – 284 с.
5. Карпенчук С.Г. Самовиховання особистості / С. Г. Карпенчук. – К.: ІЗМН, 1998. – 216 с.
6. Кочетов А. И. Личность воспитывает себя / А. И. Кочетов. – М.: Политиздат, 1983. : Видавництво ХДУ, 2005. – Вип. 39. – С. 33–38.
7. Оржеховська В. М., Посібник з самовиховання / В. М. Оржеховська, Т. В. Хілько, С. В. Кириленко. – К.: ІЗМН 1996. – 192 с.

8. Проців Л. Художній твір як засіб стимулювання професійного самовиховання майбутніх вчителів (на матеріалі творів В. Домонтовича і В. Підмогильного): Збірник наукових праць. Педагогічні науки / Л. Проців. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. – Вип. 39. – С. 33–38.
9. Синельников В. М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості / В. М. Синельников // Педагогіка і психологія. – 2005. – №3. – С. 34-41.
10. Соловйова А.Е. Психологія самовиховання / А. Е. Соловйова. – М.: Наука, 2002. – 215 с.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори В 5-ти т. Т.5 Виховання і самовиховання / В. О. Сухомлинський. – К., 1997. – 346 с.

УДК 821. 162. 1

Ольга Цівкач

(м. Івано-Франківськ)

**ТЕАТРАЛЬНІ РЕЦЕНЗІЇ СТЕФАНІЇ СКВАРЧИНСЬКОЇ
(1926 -1929 РОКІВ) ЯК ДОКУМЕНТ РОЗВИТКУ ПОЛЬСЬКОГО
ПРОВІНЦІЙНОГО ТЕАТРУ**

Статтю присвячено діяльності професора Стефанії Скварчинської в період 1926-1929 рр.. в якості театрального еритика газети «Курер Станіславівський». Рецензії Станіславівської характеризувалися актуальністю, об'єктивністю та точністю оцінки, оригінальністю форми. Зміст цих невеликих рецензій свідчить про те, що польський театр у Станіславі рухався в руслі художніх тенденцій, характерних для польського театру взагалі, а рецензії Стефанії Скварчинської являються важливим документом історії розвитку польської журналістики та театру. Ці нові матеріали ще не були предметом вивчення.

Ключові слова: *драматургія, театр, рецензія, газета.*

Стефанія Скварчинська – професор, доктор філологічних наук, доктор *honoris causa* університету у Лодзі, визначний вчений, теоретик і історик літератури, театролог, автор блискучих монографій, багатьох наукових статей, наставник студентської молоді та аспірантів декілька років після закінчення Львівського університету жила і працювала в Станіславі. У житті Скварчинської, багатим на події «станіславівський епізод» займає не таке вже велике, але на наш погляд, місце особливе і важливе. Правда, в її науковій біографії цим рокам відведено лише декілька рядків: «Працювала вчителькою польської і французької мови в гімназії ім. Елізи Ожешко.

Одночасно була театральним рецензентом і публіцистом «Кур'єра Станіславівського» [9, 531]⁵ Окрім цього, в багатьох статтях, присвячених творчості Стефанії Скварчинської [9, 531–532] перш за все йдеться про її наукову діяльність після 1945 року, хоча деякі її наукові праці 1933–1939 років теж не обійдені увагою. А ось про її діяльність як театрального рецензента «Кур'єра Станіславівського» (1925-1928) відомостей обмаль. Лише професор Анна Куліговська згадує про те, що вона в Станіславі «систематично писала про місцевий театр ім. Александра Фредро. Залишила кілька десятків рецензій, які друкувала під псевдо «Еска». Інші статті підписувала: др. Стеф. Скварчинська. Рецензії не відрізнялися особливою вразливістю щодо сценічної форми вистав і не віщували майбутнього теоретика і історика театрального мистецтва. Вимоги, які вона ставила перед театром, не відрізнялися оригінальністю. Часто дивували приголомшуючою наївністю» [8, 138]. Коли сьогодні ми аналізуємо працю Скварчинської в «Кур'єрі Станіславівським» в нашій пам'яті вона висвітлюється в своїй вже сформованій постаті відомого вченого. Ми, звичайно, забуваємо, що коли з'являються перші статті в станіславській пресі їй було лише 23 роки, і виповниться – 26 років, коли вона залишить це місто. А попереду буде усе життя, майже 60 років (!), за які вона і виросте в ту харизматичну фігуру, якою тепер ми її і сприймаємо. Але все буде потім. У Станіславі починалася її журналістська і викладацька діяльність. Усе, що відбувалося тут, можна було би описувати, починаючи зі слів «саме тут вперше...». Так саме в Станіславі 5 серпня 1922 року Скварчинська вийшла заміж і разом з чоловіком мешкала тут декілька років. 1929 року у зв'язку з переводом по службі її чоловіка – поручника Тадеуша Скварчинського, родина назавжди покине Станіславів.

Саме в Станіславі доля зведе її з театром і вона буде майже кожного тижня в газеті «Кур'єр Станіславівський» друкувати свої театральні рецензії і випробувати себе в ролі журналіста. На сторінках станіславівської газети побачать світ її перші наукові праці, чи скоріше сконденсовані їх плани, тут Скварчинська дасть волю своїй фантазії і «допише» фінали деяких класичних творів польської літератури.

Скварчинська була активною журналісткою, писала багато і на різноманітні теми. Як вже згадувалося, не завжди її статті чи замітки підписані повним прізвищем, деякі друкувалися без підпису, тільки віднайдені нами редакційні екземпляри газети в Івано-Франківському державному обласному архіві з позначками редактора (синім олівцем) дозволяють встановити авторство Стефанії Скварчинської. Найбільш активними і плідними для журналістики Стефанії Скварчинської були

1. ⁵ Тут і далі переклад з польської мови мій – О.Ц.

1925-1926, 1927 роки та перша половина 1928 року. За цей період на сторінках «Курера Станіславського» Скварчинська надрукувала понад 200 різних за жанром публікацій. Надзвичайно цікавими є рецензії, які Скварчинська писала на вистави місцевого польського театру. Ці рецензії різні за обсягом, змістом, композицією, але вони завжди несуть в собі характерні риси авторки. Особливістю стилю Скварчинської можна вважати цікаві спостереження й дотепність, логічність у викладенні матеріалу, своєрідні порівняння, аналогії, використання латини чи просто крилатих висловів. Ці невеличкі рецензії з провінційної газети, на перший погляд не дуже важливі, вони написані не про події загальнопольського масштабу, але в них теж знаходили відлуння тогочасних ідей і мрій про відродження польського національного театру.

У своїй подальшій праці Стефанія Скварчинська, як теоретик літератури і театрознавець, звернула увагу на те, що «театральна вистава гостро відрізняється за своєю натурою від природи – також дуже різноманітної – інших видів мистецтв, вона (...) існує лише в той час, в якому відбувається вистава і зникає з хвилиною свого здійснення» [11, 182–183]. Скварчинська слушно вважала, що тільки театральна рецензія, написана під свіжими враженнями від вистави, стає справжнім документом для істориків театру: «театральна рецензія здобуває в наших очах – за логікою самої природи театального мистецтва – друге обличчя, що вже належить до світу науки про театр – до документу» [11, 186]. Це надає найменшій рецензії в газеті, в журналі ваги: «ця її функція (...) наштовхує нас на думку про її статус, відмінний від статусу інших видів рецензій» [11, 186]. Тому рецензії Стефанії Скварчинської в газеті «Кур'єр Станіславський» також стають важливим документом історії діяльності польського театру в Станіславові.

Характерною рисою рецензій Скварчинською було їх «літературознавче» підґрунтя. Рецензентка перш за все давала оцінку не самій виставі, а ніби знайомила читачів з п'єсою, як з літературним твором, розповідала про автора або про театральний колектив, який створював дану театральну виставу. Дуже часто в «Кур'єрі Станіславському» використовували своєрідний композиційний прийом: в підвалі, друкувалася велика науково-популярна стаття доктора Стефанії Скварчинської про драматурга, поета, письменника, твір, якого буде відтворений на театральній сцені, а в рубриці «З театру» з'являлася рецензія на цю виставу, яку вже підписувала *Еска*, або в деяких випадках взагалі без підпису, як вислів редакційного погляду.

Аматорський польський драматичний театр в Станіславові був важливим елементом публічного життя, формував естетичні смаки глядачів, визначав ступінь культури суспільства. За потребою часу та відсутністю цікавих сучасних драматичних творів, театральні режисери часто

інсценізували відомі класичні твори польської, або світової літератури, як наприклад поеми Адама Міцкевича, історичні романи Генрика Сенкевича, Владислава Станіслава Реймонта або Льва Толстого. Правда ці інсценізації викликали у тогочасного глядача різні почуття, дуже часто невдоволеність від побаченого, яка пояснювалась, не тим, що великі прозові твори не могли вміститися у просторово-часові рамки вистави, а тому, що не завжди іперенесений на сцену роман чи поема залишалися художньою цілісністю. Інколи вони перетворювались на фрагменти, вилученим з твору так, що лінія відриву була досить помітною, а глядачі та критики вимушені були займатися порівняннями вистави (свідомо чи підсвідомо) з оригіналом. Так Скварчинська, підтримуючи дирекцію аматорського станіславського театру ім. Александра Фредро, пише, що «вистава «Селян» була ініційована шляхетним намаганням наблизити твір Реймонта, укоронований Нобелівською нагородою⁶, більш широким колам» [4, с. 9]. Але у своїй рецензії підкреслює, що після відвідування цієї вистави «на початок ... висувається літературна проблема: які стосунки існують між романом і спробою його інсценізації?» [4, 9] і робить невтішний висновок: «Необхідність перенесення центру ваги в сценічній переробці на дію (що виникає з природи драматичного твору) призводить найчастіше до плачевних наслідків як для роману, так і для його інсценізації» [4, 9]. Величний розмах роману Владислава Станіслава Реймонта «Селяни» (чотири книги!), його складна композиція і багатоплановість, майже енциклопедичність в зображенні життя селян, на думку рецензентки не були охоплені автором переробки: «Епічний розмах роману Реймонта, забарвлений епізодами селянського буденного і святкового життя, звівся до звичайної селянської любовної історії, з якої ще й випали усі типові роздуми-описи Реймонта» [4, 9]. До того ж, автор театральної адаптації, місцевий письменник, Єжи Завейський, досить своєрідно поставився до тексту роману Реймонта, змінюючи важливі акценти в трактуванні образів – персонажів: «Найгірше те, що автор переробки в гонитві за драматизацію повихоплював з роману моменти другорядні і третьорядні, використав їх і надав їм значення першорядних, що шкодить цілісності, наприклад, епізод з Ясем-ксьондзом, який на сцені виглядав не зовсім пристойно» [4, 9]. У цілому вистава, не дивлячись на досить вдалу гру акторів, була оцінена негативно.

В своїх рецензіях Скварчинська постійно звертала увагу на небезпеку вільного поводження з авторським текстом, що часто ставалося в провінційних театрах, або на гастрольних виставах й досить популярних театрів. Так, в рецензії на виступи краківського «Нового театру» під керівництвом Людвіка Стефанського, вона пише про виставу за відомим романом «Куди йдеш?» лауреата Нобелівської премії Генріка Сенкевича.

⁶ 1925 року Владислав Станіслав Реймонт був нагороджений Нобелівською премією і галузі літератури за роман-епопею «Селяни».

Рецензентка слушно зауважує, що не варто обирати такий великий твір для сценічного показу, тому що, на її думку, «жодна до того часу інсценізація прозового твору не була таким абсурдом, як переробка цього роману в сценічну виставу» [5, 7]. До того ж переробка була невдалою і не передавала головних ідей роману Сенкевича: «Вистава, яку представив «Новий театр» не тільки не відповідала своїй назві, але зводила ідею Сенкевича про відродження душ через християнство до мелодрама-тичного мотиву: за любов хоч в зуби дикіх звірів», [5, с. 7] іронізує рецензентка. Хоча Скварчинська і припускала, що важко показати на сцені усі основні події з роману «Куди йдеш?», але якщо «маємо справу з ім'ям Сенкевича, то не можна дуже вільно поводитися з його текстом, або позбавляти виставу відомих усім героїв» [5, 7]. Висновок рецензентки був досить вимовним: «Якщо додамо, що світ християн був представлений без Апостолів і Кристіана, а світ поганський – без Петронія, то справді, треба сказати, що обскували райську пташку, а потім прикрасили її індічими перами» [5, 7]. Не менш легковажно, на думку Скварчинської, поставився колектив аматорського театру до показу сценічної переробки складного філософського твору – повісті Льва Толстого «Крейцерові соната». Режисером був запрошений відомий львівський актор Едвард Житецький з групою львівських акторів. Авторами інсценізації були досить відомі драматурги, які писали переважно водевілі і комедії. У рецензії Скварчинська влучно зауважить: «Вже прізвища авторів інсценізації гарантують, що твір яким би стопудово філософським не був в оригіналі, в переробці стане легенькою п'єсою, як піна французького шампанського» [3, 6] і додасть з сарказмом: «Просто дивовижний дар зміни вартостей, правда для слухачів це було добродійством, але позбавив зміст вистави її особливого російського і взагалі толстовського характеру» [3, 6]. Рецензентка зробила висновок, що тільки досконала гра акторів врятувала виставу від ганебного провалу.

В рецензії на виставу силами театру ім. Александра Фредри комедії Стефана Жеромського «Втекла від мене перепілочка», Скварчинська підкреслить, що була неприємно здивована скороченнями в тексті, напише, що Жеромського просто «скривдили», не відомо з яких причин вирізавши з тексту дуже важливі сцени, а глядач не був попереджений про зміни. [2, 5]. Можна по різному ставитися до таких рецензій, але в них є одна важлива якість, вони не байдужі, вони скеровані до широкої читацької аудиторії, до молоді. І якщо ці рецензії Скварчинської не стали явищем в міжвоєнній театральній критиці, то в житті станіславівського театру вони відіграли значну роль, допомагаючи як акторам, так і художньому керівництву театру.

Зовсім інший спосіб інсценізації побачили глядачі на виставі за поемою Адама Міцкевича «Дзяди». Скварчинська підкреслила, що театр

використав класичну переробку, зроблену відомим польським поетом, драматургом і художником Станіславом Виспянським 1901 року для Краківського драматичного театру ім. Юліуша Словацького [6, 7]. У своїй рецензії Скварчинська перш за все звернула увагу на те, що: «Геніальний поет і чудовий знавець театру намагаючись показати «Дзяди» на сцені був поставлений перед важкою проблемою. Він повинен був пристосувати до вимог сцени величезний і геніальний твір, в якому багато сюжетних ліній, фрагментів, які схрещуються і навіть входять в конфлікт з художніми принципами сцени» [6, 7]. Але, підкреслила рецензентка, Виспянський, скорочуючи текст поеми і пристосовуючи його до потреб сцени, перш за все дбав про збереження певної єдності дії, що тримало темп і вповні зберігало художню значимість поеми Міцкевича, її неповторне романтичне звучання. [6, 7]. Колектив театру імені Фредри дуже старанно готував цю виставу, режисер Генрик Цепнік продумав усі деталі, були виготовлені нові декорації і вдалі костюми. Скварчинська звернула також увагу на старанне опрацювання «дуже складних масових сцен і чудову підготовку хору» і те, що актори-аматори добре вивчили свої ролі: «заслуговеє на похвалу добре опрацювання тексту майже всіма акторами» [6, 7], а тому «цілість імponує вкладеним в неї зусиллям» [6, 7]. Вистава була дуже вдалою. Про це свідчить не тільки позитивна рецензія, а те що за бажанням публіки «Дзяди» були зіграні 6 разів на протязі двох місяців, абсолютний рекорд для провінційного аматорського театру.

12 листопада 1927 року станіслав'яни побачили на сцені театру ім. Александра Фредри комедію Владислава Пежинського «Щастя Франя» у виконанні акторів театру «Атенеум» під керівництвом відомого польського актора Стефана Ярача [1, 758-759]. Вистава і гра гостей з Варшави дуже сподобалась глядачам, а рецензентка – Eska —підкреслила, що вечір вистави «можна сміливо назвати художнім бенкетом» [7, 9]. Молодому провінційному критику важко щось нового написати про велику роль великого артиста, Скварчинська все ж зауважила дуже важливий аспект у грі відомого актора, а саме те, що Стефан Ярач розширив трактовку образу Франя, додав до неї трагічний акцент: «В інтерпретації Ярача комедійні елементи сховалися під широкі крила трагедії» [7, 9]. Звернула увагу Скварчинська і на своєрідні «протиріччя» у грі актора, в якій імпульсивність контрастувала з опануванням, моменти експресивні змінювалися хвилинами повної бездіяльності. Ті деталі, на які звернула увагу Скварчинська, були спробою Ярача використати поетику експресіонізму, яка проклала собі дорогу в тогочасному польському театрі [10, 157-158]. Рецензія свідчить про те, що і станіславівський глядач міг познайомиться з новаторськими пошуками у польському театрі, а Стефанію Скварчинську не підвело глибоке естетичне чуття у визначенні

особливостей акторської гри варшавського гостя, тому що дуже важко відшукати серед акторів міжвоєнного двадцятиліття, окрім Ярача, таких, які б свідомо і з розмахом використовували засоби експресіоністичного виразу.

В одній невеликій статті неможливо проаналізувати усі театральні рецензії Стефанії Скварчинської, які вона написала для «Кур'єр Станіславовського», їх понад шістьдесять. Вона писала рецензії на комедії і драми, на фарси й урочисті академії. Її рецензії присвячені виставам за творами Стефана Жеромського, Міхала Балуцького, Александра Фредро, Адама Гжимали-Седлецького, Габріелі Запольскої, Збігнева Орвіча, Владіслава Станіслава Реймонта, Юліуша Словацького, Льва Толстого тощо. Можливо в них не завжди, дійсно, піднімалися кардинальні питання перебудови тогочасного польського театру. Але ці невеликі за розміром праці молодого журналістки в наш час стали важливим документом з життя польського театру періоду міжвоєнного двадцятиліття і цікавим зразком тогочасної польської газетної статті та театральної рецензії. Вони також можуть розглядатися в контексті зрілої творчості Стефанії Скварчинської як своєрідна творча лабораторія і проба пера. У листопаді 1926 року в газеті «Кур'єр Станіславовський» ця молода журналістка напише пророчі слова в статті про День поминання померлих: «Людина помирає не уся; залишаються по ній її вчинки добрі і вчинки погані – одні і другі живуть, проростають, визрівають, наслідками врастають в майбутнє. Майбутнє збирає їх насіння і сіє далі» [12, 2] Ці слова Стефанії Скварчинської були пророчими. Не одне покоління філологів звертається до її наукової спадщини, збирає це «насіння» і сіє далі.

Аннотація

Статья посвящена деятельности профессора Стефании Скварчинской в период 1926–1929 гг. в качестве театрального критика газеты «Курьер Станиславовский». Рецензии Скварчинской отличались актуальность, объективностью и меткостью оценок, оригинальностью формы. Содержание этих небольших рецензий свидетельствовало о том, что польский театр в Станиславе двигался в русле художественных тенденций, характерных для польского театра вообще, а рецензии Стефании Скварчинской являются важным документом истории развития польской журналистики и театра. Эти новые материалы еще не были предметом научного изучения.

Ключевые слова – рецензия, драматургия, театр, критика.

Summary

This article is dedicated to the Professor Stephanie Skvarchinsky's activity, while she was in the position of the «Courier Stanislavovsky» newspaper's theatrical critic (1926-1929). The topicality, objectivity and apt remarks clearly distinguished her theatrical notices among the others. The

actual contest of these notices evidenced that polish theatre in Stanislavov was moving towards the course of artistic tendencies (however, it was typical for polish theatre as a whole), and that the Skvarchinsky's notices were documental verification of the polish journalistic and theatre's history of development. Moreover, these new materials have never been researched yet.

Key Words – *Theatrical Notice, Dramaturgy, Theatre, Criticism.*

Література

1. Ярач Стефан Казімеж (1883–1945) – відомий польський драматичний актор, директор варшавського театру «Атенеум», письменник і публіцист // *Słownik biograficzny teatru polskiego.* – Т.2 (1900-1980). – Warszawa, 1994. – 862 s.
2. Eska. *Z Teatru* // *Kurier Stanisławowski.* – 1926. – № 284. – s. 5
3. Eska. *Z Teatru* // *Kurier Stanisławowski.* – 1926. – № 305. – s. 6
4. Eska. *Z Teatru* // *Kurier Stanisławowski.* – 1926. – № 321. – s. 9
5. Eska. *Z Teatru* // *Kurier Stanisławowski.* – 1926. – № 343. – s. 7
6. Eska. *Z Teatru* // *Kurier Stanisławowski.* – 1926. – № 381. – s. 7
7. Eska. *Z Teatru* // *Kurier Stanisławowski.* – 1926. – № 383. – s. 9
8. Kuligowska A. *Stefania Skwarczyńska i teatr jej współczesny* / Anna Kuligowska // *Dialog.* – 1990. – № 10. – 137–148 s.
9. Popel J. *Dramat a teatr polski dwudziestolecia międzywojennego* / Jacek Popel . – Kraków, 1995, – 255 s.
10. Skwarczyńska Stefania // *Polski słownik biograficzny.* Т. XXXVIII. – Warszawa, 1998. – 630 s.
11. Skwarczyńska Stefania. *Swoisty status recenzji teatralnej* / Stefania Skwarczyńska // *Stefania Skwarczyńska. W orbicie literatury, teatru, kultury naukowej.* – Warszawa, 1985. – 270 s.
12. Skwarczyńska Stefania. *W Dzień Zaduszny* / Stefania Skwarczyńska // *Kurier Stanisławowski.* – 1926. – № 326. – S.2.

УДК 821.111:82.02

Наталія Яцків

(м. Івано-Франківськ)

ВПЛИВ ІМПРЕСІОНІЗМУ НА СТРУКТУРУ ТВОРІВ МАЛОГО ЖАНРУ КЕТРІН МЕНСФІЛД

У статті визначається вплив імпресіонізму на структуру творів малого жанру, роль імпресіоністичної деталі у творенні психологічної картини внутрішнього світу персонажів та виявляються імпресіоністичні прийоми пейзажної та портретної характеристики у стильовій палітрі К. Менсфілд.

Ключові слова: імпресіонізм, стиль, новела, оповідання, структура, композиція, колір, простір, час, пейзаж, портрет, враження.

Неповторна стильова манера англійської письменниці Кетрін Менсфілд залишається незаслужено забутою в українському літературознавстві. Однак стильова палітра її письма, коло порушених тем та проблем, заглиблення у внутрішній світ особистості вказують на наближеність до імпресіонізму, який найповніше розвинувся у французькій літературі як виклик академічному мистецтву. Зацікавлення К. Менсфілд імпресіонізмом свідчить про нерозривність світового літературного процесу, про зміну традиційних уявлень митців стосовно таких фундаментальних мистецьких категорій як колір, перспектива, рух, час і точка зору спостерігача.

Літературний імпресіонізм проявив себе не тільки у формі імпресіоністичних прийомів – особливого використання кольорових відтінків та фіксації тактильних відчуттів для передачі суб'єктивного враження, але й вплинув на структуру творів, на фрагментарність композиції та динамізм сюжетів. Літературному імпресіонізму також притаманне «прагнення передавати, спираючись на спостереження і чуттєві враження, об'єктивний «природний зміст» [5, 171]. Об'єктивний «природний зміст» імпресіоністичного тексту – це навіювання певних смислів шляхом тонкої фіксації суб'єктивних вражень, відчуттів ліричного героя через пейзажні замальовки, деталі, розкладання рухливих, мінливих емоцій до найтонших складових, передача внутрішнього руху почуттів, мотивація певних вчинків героя саме його переживаннями. Увага до сфери ірраціонального, підсвідомого, зосередженість на враженнях, відчуттях, емоціях, почуттях, які складають переживання, визначає структуру імпресіоністичного тексту, його сюжет, особливості образної системи, проблематику та поетику.

Під структурою літературного твору мається на увазі «спосіб зв'язку між складовими частинами, компонентами твору як цілісного організму, система істотних відношень між ними» [3, 659]. Ще з часів Аристотеля структуру твору вбачали у відношеннях теми, фабули, перипетій, характерів дійових осіб, мовних засобів. Структура твору до певної міри співпадає з композицією, яка поєднує всі компоненти твору в художньо-естетичну цілісність, зумовлену логікою зображуваного. Композиція «виражає взаємини, взаємозв'язок, взаємодію персонажів, сцен, епізодів зображених подій, розділів твору, способів зображення і компонування художнього світу (розповідь, оповідь, опис, портрет, пейзаж, інтер'єр, монолог, діалог, репліка) і кутів зору суб'єктів художнього твору (автора, розповідача, персонажів)» [3, 371]. Традиційні твори малого жанру, такі як оповідання чи новела, зазвичай побудовані за лінійним хронологічним принципом: вмотивована зав'язка, розвиток сюжетної лінії до кульміна-

ційного моменту і непередбачувана чи логічна розв'язка. Варто зауважити, що реалістичний метод передусім передбачає розвиток подій в хронологічній послідовності, а новаторські тенденції більше проявляються у нетрадиційному поєднанні елементів композиції, зокрема слідуючи Ібсенівській аналітичній драматургії, часто використовується ретроспекція, що спонукає до поступового розгадування прихованих таємниць, які на перший погляд здаються прихованими зовнішньою сприятливою видимістю, а насправді приховують внутрішні трагедії, які ведуть до фатальних наслідків.

Як зазначає Л. Андреев, «імпресіонізм є ... єдність зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного. У цій єдності суб'єктивне займає позиції переважаючі – звідси і сам принцип «враження». Але враження завжди спрямоване, завжди виходить від чогось, зовні. Точного дозування складових частин єдності немає, але їх специфічна рівновага – умова імпресіонізму. Рівновага може бути порушена» [1, 65]. Об'єктивне і суб'єктивне в літературі імпресіонізму пов'язане з внутрішнім світом людини, з її чуттєвою, емоційною сферою, з неповторністю і значущістю кожної миті душевного, психічного, духовного життя людини.

Саме такий принцип дуалістичної єдності зовнішнього та внутрішнього і лежить в основі структури оповідань К. Менсфілд. Наприклад, у новелі «Я не розмовляю французькою» ця сама фраза, винесена у назву твору, викликала душевне потрясіння у молодого чоловіка, коли він випадково прочитав її на серветці у кафе. Цей клаптик паперу спонукав героя до переоцінки власного життя, до пошуку відповідей на запитання стосовно його мети, породив спогад про єдине справжнє короткочасне і навіть не взаємне кохання. К. Менсфілд будує своє оповідання довкола цієї фрази, порушуючи актуальний хронотоп, змішуючи минуле, сучасне й майбутнє, через враження від зовнішнього подразника прагне передати всю гаму почуттів, які вирують у душі героя. Слідуючи принципам імпресіоністичної естетики про миттєвість вражень, англійська письменниця не переймається історією героя, їй не важливо змалювати факти, а тільки відчуття. Однак саме враження і відчуття дають можливість зрозуміти внутрішню сутність героя, його нікчемність, боягузтво, лицемірність. Він втратив єдине справжнє почуття просто тому, що побоявся зробити перший крок назустріч, тому, що завжди тільки відповідав спокусам, тому, що хоч і мріяв про справжнє почуття, проте виявився нездатним його захистити і просто ганебно втік, залишивши жінку, яка не розмовляла французькою, в Парижі без грошей і без підтримки.

Варто зауважити, що композиція даного оповідання повністю відповідає вимогам імпресіоністичної поетики. Перебування героя в кафе є своєрідним обрамленням розповіді, а основна сюжетна лінія – це спогад, викликаний враженням від слів на клаптику паперу. Саме цей спогад

становить основну сюжетну лінію, розвиває інтригу й перетворюється, по суті, в єдине цілісне враження.

Стилістична тональність оповідання підсилює враження й тримає читача в постійній напрузі. Авторка сугестивно спрямовує читача разом з героєм у його минуле, натяками, паузами спонукає до співпереживання.

Протест проти абсурдності буття лежить в основі оповідання К. Менсфілд «Муха». Критики вважають його шедевром письменниці за оригінальність змісту та трактування проблеми. У даному творі авторка слідує принципам імпресіонізму, будуючи інтригу на цілісності враження, нехтуючи традиційні композиційні елементи сюжету. Початок оповідання скоріше нагадує його кінець – адже йдеться про кінець розмови між давніми друзями. Сама зустріч і розмова не описані у творі, отже, вони не мали значення для письменниці, бо, як стає зрозуміло з ремарок, такі розмови відбувалися щотижня протягом шести років. Важливою деталлю, яка розпочинає інтригу, є згадка старого Вудфілда про відвідування його дочками могили сина, похованого в Бельгії, і натяк на могилу сина шефа, яка знаходиться десь поряд. Ця згадка розбудила давнє горе шефа, його надії на сина, його марні сподівання, що той продовжить його справу, адже все своє життя шеф невтомно працював тільки для нього. Звістка про смерть сина, який безглуздо загинув у першій світовій війні, приголомшила шефа, вибила його зі звичного ритму життя. Шість років пройшли дуже швидко, але тепер він розумів, що час не лікує біль, а тільки притуплює. Однак його враження болю і горя відволікла муха, яка потрапила в чорнильницю й марно намагалася звідти вибратися. Тоді шеф взяв ручку, підчепив нею муху й скинув на промокальний папір. Отож тепер увага шефа сконцентрована на мусі, її порятунок та прагнення привести себе в порядок нагадує дії людини. «Трохи перепочивши, муха ніби звелась на пальці, спробувала розправити одне крило, потім друге..., вона всілась на промокальний папір, як мініатюрна кішечка, і почала вмиватись. Легко й радісно терла вона передні лапки, небезпека минула, і вона готова жити далі» [4, 431]. Однак у шефа майнула думка і він вирішив продовжити страждання мухи, капаючи на неї чорнилом і спостерігаючи за її агонією. Коли після третьої краплі муха не змогла оговтатись, шеф просто викинув її у смітник. Отак життя людини порівнюється із життям мухи, над якою просто так хтось вирішив поекспериментувати і подивитись, як вона буде конати, а коли все закінчилось, то її викинули як непотріб.

Отже, К. Менсфілд нехтує традиційними правилами розвитку сюжету, та й сам сюжет акумулюється у створення і розвиток цілісного враження, почуття, яке переживає шеф зі втратою сина. Стеля, яка ніби впала на нього, коли він дізнався про смерть свого спадкоємця, порівнюється з краплями чорнила, які придушують муху. І тепер шеф очікує чергових ударів, від яких від вже не підведеться.

В. Кухаренко стверджує, що домінуючими особливостями оповідання К. Менсфілд «Чужа» є нарощення і контраст. Аналізуючи наративну модель твору, дослідник зауважує, що «форма викладу постійно змінюється: внутрішнє й невласно-пряме мовлення, авторські вкраплення, діалог взаємодоповнюють один одного, взаємопроникають» [2, 219]. Це виражається передусім на структурному новаторстві даного твору, що під впливом імпресіонізму орієнтується передусім на вираження внутрішнього сюжету. На мікроструктурному рівні, зокрема в побудові абзацу, можемо спостерігати всі типи викладу, у зв'язку з чим перехід від однієї точки зору до іншої здійснюється непомітно і усвідомлюється ретроспективно (наприклад, абзаци в першій частині оповідання, які розпочинаються словами «*I expect you do ...*», «*No, not yet. Steady...*», «*Hammond stuffed the cigar case...*» та інші). Окрім головного переключення від одного типу викладу до іншого, з однієї свідомості в іншу, така організація абзацу суттєво сприяє ущільненню текстових зв'язків (включаючи між абзацні) – всі наведені вище початки є репліками-відповідями (діями) і пов'язані з попередніми абзацами в діалогічні (оповідні) єдності.

Головним засобом зв'язку і створення єдності та цілності тексту, однак, є наростаючий розвиток провідних характеристик героїв, який завершується антиклімаксом у кінці твору.

Аналізуючи лексико-стилістичні особливості даного твору, В.Кухаренко вказує на ненормативне передумання займенникового анафоричного замісника, що створює «початок зсередини» - в даному випадку передає інформацію про тривалість очікування – люди чекали приходу пароплава до початку оповідання [2, 220]. Слово «*boat*» з'являється лише на другій сторінці. До цього є лише непрямі вказівки на об'єкт очікування – займенник («*she was never going...*») першого речення ще дуже розпливчатий. Показним мінімумом для розшифровки значення займенника служать лише «*the wharf*». Конкретизуючими показниками далі виступають позначення частин пароплава – «*the stern*», «*the deck*», «*the bridge*». Власне ж позначення «*the boat*» виникає начебто випадково, як може з'явитися неодноразово згадуваний і ситуативно визначений об'єкт – в репліці персонажа.

Змалювавши атмосферу очікування, автор вводить героя. Причому всі його дії, висловлювання, реакція інших персонажів спрямовані на те, щоб показати його сильне хвилювання. Автор робить акцент на те, що містер Хеммонд – не нервозна людина, яка не тримає себе в руках, а що його стан викликаний почуттями, які переповнюють його в даний момент.

Авторська оцінка ненав'язливо інтригує читача, спонукаючи його до інтуїтивного відгадування сутності героя. З одного боку, його впевненість у собі, стабільність, високе суспільне та фінансове становище (опис його одягу, форма звертання до нього начальника порту, згадка про ділових

партнерів і знайомих, які сиділи у фешенебельному й дорогому барі, характеристика каюти в готелі, тривале очікування кеба, купе на двох у поїзді додому та ін..). З іншого боку – відбувається постійне нагнітання ознак його хвилювання. Побачивши дружину, герой виливає свою радість на начальника порту і дарує йому всі сигари, ризикуючи ускладнити ділові контакти, проходить мимо знайомих, вихована людина, він намагається скоріше забрати дружину, не давши їй можливості попроситися з капітаном і пасажирями; люблячий батько, він сердиться, що розмова про дітей може завадити його усамітненню з дружиною, – все це виказує його сильне та глибоке почуття.

Отож, оповідання К. Менсфілд вирізняються як тематико-проблематичним висвітленням сучасності, так і структурним новаторством. «Чужа» – є свідченням цього методу. Авторка концентрує увагу не довкола події, сама подія у творі є незначною і не важливою, акцент переноситься на враження від події – зустріч з дружиною. Лексико-стилістичним засобами, чергуванням займенників створюється враження розповіді «зсередини». Портретні та пейзажні характеристики доповнюють імпресіоністичність відтінків та штриховість розповіді.

Звернення К. Менсфілд до малої прози було пов'язане передусім із загальним процесом перебудови жанрової системи англійської прози, характерної для періоду кінця ХІХ – початку ХХ століття. Оповідання, новела поряд з великими романними формами ставали рівноправними учасниками літературного процесу. Наступним і не менш важливим фактором, який визначив жанровий вибір письменниці, була суспільна думка переломної епохи. Менсфілд зуміла передбачити соціальну типологію літератури ХХ ст. Подібно до А. Чехова, вона цікавилась не індивідуальними характерами, а станом єдиної епохальної свідомості, для відтворення якої скоріше потрібні були короткі оповідання. Однак основне новаторство авторки полягає в тому, що навіть у коротких оповіданнях вона прагне вловити і показати зміну внутрішнього світу особистості. Тобто не подія як така лежить в основі кожного твору письменниці, а враження від події, передані сугестивним засобами, щоб читач відчув те, що переживає герой.

Аннотація

В статтє определено влияние импрессионизма на структуру произведений малого жанра, роль импрессионистической детали в создании психологической картины внутреннего мира персонажей, а также выявляются импрессионистские характеристики в сителевой палитре К. Менсфилд.

Ключевые слова: *импрессионизм, стиль, новелла, рассказ, структура, композици, цвет, пространство, время, пейзаж, портрет, впечатление.*

Summary

In the article it is determined the impact of impressionism on the structure of small prose works and the role of impressionistic detail in creating psychological picture of the inner world of characters are determined. It is outlined the impressionistic techniques of landscape and portrait characteristics in the style palette of K. Mansfield.

Keywords: *impressionism, style, short story, structure, composition, colour, space, time, landscape, portrait, impression.*

Література

1. Андреев Л. Г. Импрессионизм / Л. Г. Андреев – М., 1980. – 244 с.
2. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту: Навчальний посібник для студентів старших курсів факультетів англійської мови / В. А. Кухаренко. – Вінниця, НОВА КНИГА, 2004. – 272 с.
3. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
4. Менсфілд К. Расскази / К. Менсфілд. – М.: «Книга», 1988. – 445 с.
5. Теория литературных стилей. Типология стилиевого развития XIX века. – М., 1977. – 494 с.
6. Mansfield Katherine. Selected Stories. – М: Raduga Publishers, 2002. – 220 с.

УДК 378.147:821.161.2 – 143.0

Ірина Ярошевич, Віра Зенкевич
(м. Донецьк)

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ЖАНРУ ЕЛЕГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ Т.ШЕВЧЕНКА)

У статті досліджується методика викладання жанру елегії у вищій школі на прикладі творчості Т. Шевченка. Автори з'ясовують основні риси елегії, теоретично осмислюють специфіку цього жанру з урахуванням історії його виникнення, подають системний та поетичний аналіз однієї з них.

Ключові слова: *жанр, елегія, медитація, думка, послання.*

Серед актуальних проблем, які розробляються у сучасному літературознавстві, важливе місце посідає елегія як жанр літератури. Поштовхом до розробки заявленої теми є те, що методи вивчення жанру елегії у вищій школі є малодослідженими.

Мета роботи – з'ясувати специфіку вивчення жанру елегії під час розгляду творчості Т. Шевченка, демонструючи це на конкретних прикладах.

Для реалізації мети необхідно виконати наступні завдання: систематизувати науково-теоретичні праці про жанр елегії, окреслити генезис жанру визначивши значення елегії у світовій та давній літературі, дослідити творчість попередників Т. Шевченка, виділити жанрові різновиди елегії у творчості Т. Шевченка, виконати їх поетичний аналіз, з'ясувати найбільш характерні риси, які притаманні жанру елегії.

Вивчення теоретичного матеріалу можна спланувати і представити у вигляді евристичної бесіди під час якої доступний «вільний обмін думками між викладачем і студентами як рівноправними учасниками навчальної взаємодії», більше того наявне «пробудження в кожній особистості потягу до самопізнання шляхом постановки цілеспрямованих запитань» [6, 246].

Уявіть собі, що Ви мешканець одного з античних міст і маєте можливість слухати елегії відомих поетів. Прослухавши декламації віршів, зробіть висновок щодо характеру творів і дайте визначення жанру з погляду того часу.

Для давньогрецьких поетів VII-VI ст. до н.е. Солона, Ксенофана, Мінерма та інших елегіями були твори з чіткою строфічною будовою (елегійний дистих). Античні елегії водночас стверджували радість життя і в той же час розчарування. Якщо взяти до уваги римську літературу, то у порівнянні з давньогрецькою, її тематичні межі значно звужуються.

Зробіть спробу, з погляду сучасності, дати визначення жанру «елегія». Чи існують локанічні ненаукові визначення цього поняття?

Існує приблизно десять визначень поняття елегія. «Елегія (грец. ἐλεγεία, від ἐλεγεῖον – утворено, від фрігійського слова, що означало очерет, тобто від музичного інструмента, виготовленого з очерету, – сопілки, під акомпанемент якої співались елегії) – вірш, у якому виразно спостерігаються настрої журби, смутку, меланхолії» [4, 293]. Серед ненаукових визначень жанру елегії слід виокремити висловлювання М. Гоголя: «Елегія є немовби спокійним викладом почуттів, що постійно в нас перебувають... Це сердечна історія – те ж саме, що й товариське відверте послання, в якому висловлюються самі собою внутрішні стани душі... найчастіше чути від неї скарги, тому що в таку мить серце зазвичай прагне висловитись і буває багатослівним» [5, 379].

Виділіть основні характерні ознаки жанру елегії та її різновиди.

Переважає більшість дослідників (Ю. Івакін, В. Бородін, В. Смілянська, Н. Чамата, О. Ткаченко та ін.) основними характерними рисами жанру елегії вважають: «інтенсивність внутрішнього переживання, болісно-емоційне осягнення навколишнього світу, поетична рефлексія, суб'єктивізм, розмаїття мотивів» [7, 176].

О. Ткаченко у науковій розвідці «Українська класична елегія» виділяє такі її різновиди: латиномовна елегія, духовна елегія, жалобна

елегія, історико-патріотична елегія, світська елегія, любовна елегія, романтична елегія, елегія на смерть, невільницька елегія.

Простежте історичний розвиток жанру «елегії» в античний період, спираючись на творчість поетів давньої Греції та Риму.

Виникнення жанру елегії сягає античності. «Антична (від лат. *antiques* – давній), або греко-римська (також – класична) література хронологічно охоплює приблизно 8 ст. до н.е. – 5 ст. н.е. Включає в себе літературу давньої Греції та Риму, започаткувала в Європі головні літературні роди й жанри: драматичні – трагедію (Есхіл, Софокл) і комедію (Арістофан), поетичні – епічну поему (Гомер, Вергілій), ліричну поезію (Алкей, Сапфо), байку (Езоп, Федр), прозу – роман, повість, новелу (Лонг, Петроній, Апулей), а також філософію, естетику, риторику, мистецтво й архітектуру, точні та природничі науки» [1, 159]. Перші зразки таких творів знаходимо в давньоєгипетській поезії «Плач Ізиди по Озірісу», в літературі Стародавнього Китаю «Пісня покинутої дружини», у творчості поетів Еллади (Архілох, Каллін, Мінерм, Солон, Калімах, Тіртей, Феогнід), Риму (Проперцій, Тібулл, Катулл, Овідій).

Якщо поглянути на давні традиції рецепції античності в українській культурі, то швидке засвоєння Т. Шевченком античного топосу є логічним і закономірним. Весь масив греко-римської присутності у творчості поета можна розділити на три рівні: на першому (верхньому) рівні – згадки міфологічних образів і персонажів, літературних творів, історичних осіб (митців, філософів, письменників, державних діячів), ідіоми, цитати, сентенції, порівняння тощо, а також малярські твори. Цей рівень почав формуватися ще в помешканні П. Енгельгардта. Сформуватися цьому рівню допомогли такі видатні художники як В. Ширяєв, І. Сошенко. У цей період Т. Шевченко пише поеми «Кавказ», «Неофіти», а також повість «Художник» в яких ми спостерігаємо велику кількість ремінісценцій. У поезії та прозі поета спостерігається інтенсивність вживання імен античних філософів та майстрів слова (Демосфена, Сократа, Геракліта), поетів і мислителів (Федра, Езопа, Горація, Овідія, Вергілія, Гомера, Есхіла), імператорів (Октавіана Августа, Нерона, Декія), а в малярських творах відображено сюжети античної міфології та історії.

До середнього рівня належить ряд ремінісценцій та мотивів із Горація, Овідія, Софокла, греко-римської міфології. Т. Шевченко захоплювався творчістю Овідія, а саме «Скорботними елегіями» – це відобразилося у його творчості «Думка – Вітре буйний» (1838), «Тополя» (1839), «Сова» (1844).

Третій – найглибший рівень рецепції в поезії Т. Шевченка називають архетипним, або перцептивним.

Починаючи від перших творів «Думка – Тяжко, важко в світі жити», «Думи мої, думи мої», «Перебендя» – до останнього «Чи не покинуть нам,

небого» «знакова система поетичної мови письменника істотно не змінилась» [1, 165]. У поета домінували такі категорії-символи як Слово, Доля, Муза, Слава, Мати, Могила, Рай, Небо та інші. Отже, античність була музою Т. Шевченка, його невід'ємною частиною, яка супроводжувала його все життя. Поет, не вподобав барокову літературу, підтримуючи думку П. Куліша, М. Костомарова та інших романтиків: письменство «середньої доби» («від Нестора до Гоголя») не було виявом «народного генія», бо зазнало «чужинецьких впливів» і не послуговувалося народною мовою.

Яке значення відіграла давня література у становленні жанру елегія?

У давній літературі була широко представлена жалобна елегія, а особливо ляменти. Визначальною рисою є те, що вона зародилася з фольклорних жанрів: із голосінь, плачу над покійним. Одним із зразків елегійного твору літературного походження є плач Ярославни у «Слові о полку Ігоревім». Плачі та ляменти набувають громадянської забарвленості, це знаходить відгук у пізніших піснях та елегіях.

Однією з характерних рис давньої української елегії є її зв'язок з історією країни. Українська дійсність XVI-XVIII ст. була досить нестабільна, складна і трагічна, та авторам навіть не спадало на думку зображувати щось вигадане, тому події національно-визвольних змагань стали джерелом для історико-патріотичних елегій послуживши подвигом багатостраждального народу. Елегія відображала найрізноманітніші сфери життя українців, «що спричинило її тематичну розмаїтість і гостре соціальне забарвлення» [10, 68].

О. Ткаченко у монографії «Українська класична елегія» досліджує історію розвитку жанру елегії в українській поезії від давнини і до початку XX століття. Особливу увагу приділяє еволюції жанру в українській літературі XIX ст., де першорядне місце відводиться поезіям Т. Шевченка.

Хто із українських поетів був попередником Т. Шевченка у жанрі елегії?

Т. Шевченко високо оцінював творчість Г. Сковороди. Виокремлення жанру елегії у Г. Сковороди є дискусійним, адже жодного свого вірша він не назвав елегією, проте його пісні друга, десята, одинадцята, вісімнадцята, двадцять перша мають ознаки елегії: «рефлексійний роздум, елегійне розгортання ліричного сюжету, тон спокійного смутку, зажури, глибокий вплив почуттів» [10, 98].

Сум, філософське меланхолійне споглядання світу ліричного героя є концептуальною основою твору. Характерною особливістю елегій Г. Сковороди є звертання ліричного героя до Христа, що побудовані на засадах діалогізму. Ліричний герой у Г. Сковороди – це не узагальнений образ християнина, а конкретна особа – передова людина свого часу,

мислитель, який домагається відповіді на болючі питання людської сутності та буття й шукає правдивий світ у Бога, розуміючи антигуманність існуючої дійсності. Елегійна поезія Г. Сковороди ввібрала здобутки жанру впродовж його тривікового розвитку. У елегіях Г. Сковороди роздуми домінують над почуттями, чітко виражене ліричне «Я», спостерігається експресивність туги і суму.

Досвід давньоукраїнської елегійної поезії засвідчує появу в літературі самодостатнього і сформованого жанру елегії, що згодом була запозичена романтиками. П. Білоус зазначав, що «ідеї, літературну творчість Г. Сковороди неодноразово використовували у творах нового письменства, особливо у перші десятиліття ХІХ ст., коли відбувалося становлення нової української літератури, бурлеск і трагедія як вияв «низового бароко» стали альтернативою поважного книжно-церковного письменства, романтизм оновлював у літературі мотиви, теми, образні системи зверненням передусім до фольклорних джерел, шукаючи там тривку опору в національному самоствердженні і нових літературних героїв» [2, 404-405]. У той час Г. Сковороду вважали «символом віджилого часу», а твори «застарілим раритетом», але водночас його постать була романтично незвичною і легендарною.

Серед перших романтичних елегій слід відзначити пісні І. Котляревського з п'єси «Наталка Полтавка» – «Віють вітри...», «Видно шляхи полтавській», які ввібрали і трансформували поетику народної пісні, традиції давньоукраїнської елегії.

Ознайомившись з поетичною творчістю Т. Шевченка, варто особливо увагу звернути на специфіку його елегій та їх жанрові різновиди.

Дослідники творчості Т. Шевченка, зокрема В. Смілянська та Н. Чамата, виділили такі різновиди елегії у різні періоди його творчості: елегію думку («Думка» («Тече вода в синє море...»), елегію-епітафію («На вічну пам'ять Котляревському»), громадянську елегію («Розрита могила»), елегію-рефлексію («Чого мені тяжко, чого мені нудно...», «Заросли шляхи тернами...»), описово-медитативну елегію (« N. N. – «Сонце заходить, гори чорніють...», «Барвінок цвів і зеленів...»), елегію-послання («Заворожи мені волхве», «Гоголю»), філософську елегію («Не завидуй багатому») [9, 6].

Що характерно для модифікації жанру «елегії» у різні періоди творчості Т. Шевченка?

У 1837-1843 р.р. написані елегії «Думка» («Тече вода в синє море...»), «На вічну пам'ять Котляревському». У період трьох літ: «Розрита могила», «Чого мені тяжко, чого мені нудно», «Заворожи мені, волхве», «Гоголю», «Не завидуй багатому», «N. N. («Сонце заходить, гори чорніють»). У період арешту і заслання: «Заросли шляхи тернами». У 1857-1861р.р. «Барвінок цвів і зеленів».

У ранній період творчості Т. Шевченко переважно схилився до романтизму. Основа естетичної платформи поета – правдиве зображення дійсності, висока художність, викриття антинародного ладу, активний гуманізм, впевненість у кращому майбутньому, заклик до визволення і побудови демократичної держави. Неабиякий вплив на ранню творчість Т. Шевченка мали збірки пісень М. Максимовича, М. Цертелева, А. Метлинського, «Історія Русів», «Запорозька старовина» Ізмаїла Срезневського, наукові праці з історії України М. Бантиш-Каменського, М. Маркевича, козацькі літописи, зокрема «Літопис Величка». Багато уваги приділялось історичній тематиці [8, 101-103].

У період «Трьох літ» у Т. Шевченка відбулася різка зміна тематики творів. Усе частіше поет описує сучасне життя, порушує злободенні проблеми буття: викриття феодально-кріпосницького ладу, національного гноблення Російською імперією. Проблема національного утвердження українців, майбутньої долі України, особливо постає у віршах «Розрита могила» й «Чигрине, Чигрине...». У творах Т. Шевченка, як й інших поетів-романтиків, могила – символ героїчного минулого України. Образ розритої могили – це, за словами Ю. Івакіна, «узагальнений до символу образ України, пограбованої царизмом».

Останній період творчості поета, на думку багатьох науковців, – найвизначніший етап, новий ступінь розвитку революційно-демократичного світогляду митця.

Для кращого розуміння «елегії», як жанру можна запропонувати для аналізу декілька творів, поділивши групу на дві частини, а в кінці заняття порівняти результати досліджень студентів.

Елегія-епітафія «На вічну пам'ять Котляревському» написана у листопаді 1838 року в Петербурзі «як відгук на смерть українського поета і драматурга Івана Котляревського» [1, 18]. Остання частина тексту носить дещо недовершений характер, про що свідчить перенасиченість тексту романтичними штампами, стилістичними кліше фольклорного та літературного походження. Прикладом можуть слугувати такі висловлювання як «праведная душе», «прийми мою мову не мудру, та щиру, прийми, привітай», «на одно слово», «усміхнеться серце на чужині», «славу козацьку», «сизий орле», «море широке, глибоке», «хвилі ідуть та ревуть», «я темний», «доля плаче», «сироту усюди люде осміють», «море грає», «місяць ясніше сія», «з вітром могила в степу розмовляє» [11, 609-611].

Серед тропів у вірші можна виділити тавтологію, що підкреслює певне явище, допомагає виділити його з контексту «місяць ясніше сія», «Чи дівчина, що милого // Що день виглядає», «Праведная душе, прийми мою мову // Не мудру, та щиру, прийми, привітай», «Не кинь сиротою, як кинув діброви», «Згадаю Енея, згадаю родину, // Згадаю, заплачу, як тая дитина». Епізоди в елегії поєднуються за принципом

«сурядності у складному композиційному періоді з анафоричними займенниками» [11, 24]: «І світ Божий як Великдень, // І люди як люди!», «Поки живуть люди; // Поки сонце з неба сяє», «Не мудру, та щире, прийми, привітай. // Не кинь сиротою, як кинув діброви», «Згадаю Енея, згадаю родину, // Згадаю, заплачу, як тая дитина», «А хвилі на той бік ідуть та ревуть. // А може, я й темний, нічого не бачу», «Там сонце, там місяць ясніше сія, // Там з вітром могила в степу розмовляє, // Там не самотній був би з нею й я».

Асиндетон надає елегії інтонації переліку, підсилює хронологічність викладу: «Сонце гріє, вітер віє // З поля на долину, // Над водою гніє з вербою // Червону калину, // На калині самотній // Гніздечко гоїдає». Еліпсис наявний у творі для уникнення недоречних повторів (тавтології), дає змогу читачеві «читати між рядків»: «Згадай лихо, та й байдуже... // Минулось... Пропало... // Згадай добре – серце в'яне, // Чому не осталось?», «Защечебече соловейко – // Сохнуть дрібні сльози. // Послухає, усміхнеться, // Піде темним гаєм...». Ампліфікація присудків використовується автором для створення прийому градаційності, підкреслення значущості описуваного явища: «Убирає, доглядає, // Не мине калину. // Чи сирота, що до світа // Встає працювати, // Опиниться, послухає, // Мов батько та мати // Розпитують, розмовляють, – // Серце б'ється, любо...». Майстерне використання метафори виступає предметом зіставлення та «логічного монтажу чотирьох сюжетних епізодів, в яких ідеться про типові для сучасного Шевченкові життя долі людей, кожний з яких є слухачем соловейкової пісні» [9, 24]: «Вербка сміється, свято скрізь!», «Недавно, недавно у нас в Україні // Старий Котляревський отак щечебетає», «Все осталось, все сумує, // Як руїни Трої. // Все сумує – тільки слава Сонцем засіяла». Персоніфікація надає образам оновлених рис: «Дівчата вийдуть воду брати, // І сонце гляне – рай, та й годі!», «Недавно, недавно у нас в Україні // Старий Котляревський отак щечебетає; // Замок, неборака, сиротами кинув // І гори, і море, де перше витав», «Пішла дібровою руна, // Руна гуляє, Божа мова» [11, 609-611]. Елегія «На вічну пам'ять Котляревському» є джерелом словесно-художніх засобів які збагачують образність нашого мовлення.

Отже, елегія як жанр зароджується в античні часи, проте в українській літературі найбільшого розвитку набуває в добу романтизму, про що свідчить неперевершений і самотній поетичний доробок Т.Шевченка. Тому його елегіям-думкам притаманне поєднання суб'єктивних форм ліричного персонажа та розповідача, наспівний інтонаційний стиль, а також індивідуалізація ліричного переживання.

Аннотація

В статті досліджується методика преподавания жанра элегии в высшей школе на примере творчества Т. Шевченка. Авторы выясняют основные черты элегии, теоретически осмысливают специфику этого жанра с учётом истории его возникновения, подают системный и поэтический анализ одной из них.

Ключевые слова: жанр, элегия, медитация, думка, послание.

Summari

The method of teaching of the genre of elegy in university is analysed in the article in question on the example of the works of T. Shevchenko. The authors explain the main features typical of elegy, the specific of this genre is comprehended theoretically in terms of the history of its origin, set an example of the systems and poetic analyses of one of them.

Key words: genre, elegy, meditation, idea, epistle.

Література

1. Ашкаренко Г. Робочий зошит А: «А нумо знову віршувать» // Шевченківська енциклопедія. – К.: Наукова думка, 2004. – 240 с.
2. Білоус П. Історія української літератури XI-XVIII ст.: Навчальний посібник – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 424 с.
3. Бородин В. Над текстами Т.Г. Шевченка. – К.: Наукова думка, 1971. – 221с.
4. Галич О. Теорія літератури: Підручник. – Київ: Либідь, 2001. – 488 с.
5. Гоголь Н. Собрание сочинений: В 7. т. – М.: Художественная литература, 1986. – Т. 6. – С. 379.
6. Куцевол О. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури. – Вінниця: Глобус-прес, 2006. – 348 с.
7. Лексика загального та порівняльного літературознавства. – Чернівці: Золоті литаври, 2001. – 636 с.
8. Мосенкіс Ю. Глибини Кобзарєвого слова // Шевченкознавчі студії. – К.: Наукова думка, 1994. – С.101-103.
9. Смілянська В., Чамата Н. Структура і смисл: Спроба наукової інтерпретації текстів Тараса Шевченка: [Монографія]. – К.: Вища школа, 2000. – 207 с.
10. Ткаченко О. Українська класична елегія. Монографія. – Суми: Видавництво СумДУ, 2005. – 256 с.
11. Шевченко Т. Повне зібрання творів: У 12 т. / Т.Шевченко: Твори. – К.: Наукова думка, 2003. – Т. 1. – 784 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ботнарєнко Наталія Михайлівна – аспірантка кафедри світової літератури Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника

Василіук Христіна Володимирівна – магістр спеціальності французька мова та література Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника

Глеб Оксана Володимирівна – викладач Івано-Франківського коледжу Львівського національного аграрного університету, пошуковець

Горєлова Світлана Вікторівна – аспірантка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Дєвдюк Іванна Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри світової літератури Інституту філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Джочка Ірина Федорівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Інституту філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Дячок Світлана Олександрівна – вчитель вищої категорії, старший вчитель світової літератури Колиндянської ЗОШ I-III ступенів Чортківського району Тернопільської області, лауреат Всеукраїнського конкурсу «Вчитель року 2011», переможець Всеукраїнського конкурсу «Панорама творчих уроків 2010» та «Панорама творчих уроків 2011»

Жарик Анастасія Олександрівна – студентка магістратури, Інститут філології й журналістики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Зєнкевич Віра Олександрівна – студентка філологічного факультету Донецького національного університету

Козлик Ігор Володимирович – доктор філологічних наук, професор кафедри світової літератури Інституту філології Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Клюка Тєтяна Любомирівна – аспірантка кафедри світової літератури Інституту філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Лісовська Інна Володимирівна – аспірантка кафедри світової літератури Інституту філології Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Маринєвська Оксана Яківна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту та освітніх інновацій Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Маркус Світлана Ігорівна – вчитель першої категорії школи №4 I-III ступенів м. Калуш Івано-Франківської області

Мартинєць Алла Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри світової літератури Інституту філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Матвіїшин Володимир Григорович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри світової літератури Інституту філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Мацевко-Бекерська Лідія Василівна – доктор філологічних наук, Львівського національного університету імені Івана Франка

Мочернюк Наталія Дмитрівна – докторант кафедри української літератури Інституту філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Нісевич Світлана Іванівна – аспірантка Косівського інституту прикладного та декоративного мистецтва ЛНАМ

Рега Аліна Сергіївна – аспірантка Інституту філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Рега Данило Олексійович – аспірант кафедри світової літератури Інституту філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Рішко Оксана Григорівна – вчитель вищої кваліфікаційної категорії Медичкої ЗОШ I-III ст. Галицького району Івано-Франківської області

Савчук Наталія Григорівна

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Коломийського інституту

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Савчук Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і країнознавства Інституту туризму Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Сав'юк Андрій Мирославович – здобувач кафедри світової літератури Інституту філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Слоньовська Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри української літератури Інституту філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Спатар Ірина Миколаївна – кандидат філологічних наук, асистент кафедри світової літератури Інституту філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Ткачук Тамара Олексіївна – асистент кафедри світової літератури Інституту філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Турчанська Олена Сергіївна – аспірантка кафедри світової літератури Інституту філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Федик Оксана Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Цівкач Ольга Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри світової літератури Інституту філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Яцків Наталія Яремівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри світової літератури Інституту філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Ярошевич Ірина Андріївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри історії української літератури і фольклористики Донецького національного університету

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ
У СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛІ**

СУЛТАНІВСЬКІ ЧИТАННЯ

Збірник статей

Випуск II

Підп. до друку 22.02.2012. Формат 60x84/16.
Папір офс. Друк різнографічний. Гарн. Times New Roman.
Умовн. др. арк. 13,25. Наклад 50.

Видавець та виготівник «Симфонія форте»
76019, м. Івано-Франківськ, вул. Крайківського, 2
тел. (0342) 77-98-92

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців
та виготівників видавничої продукції: серія ДК № 3312 від 12.11. 2008 р.