

*ДО 65-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ
ТА 10-Х РОКОВИН ВІД ДНЯ СМЕРТІ*

*К 65-ЛЕТІЮ СО ДНЯ РОЖДЕННЯ
И 10-ЛЕТІЮ СО ДНЯ СМЕРТІ*

*COMMEMORATING
THE 10TH ANNIVERSARY
OF HIS DEATH AND HIS
65TH BIRTHDAY*

YURI
SULTANOV

SELECTED WORKS

THE TOPICAL PROBLEMS
OF METHODS OF TEACHING
LITERATURE

IVANO-FRANKIVSK
SYMFONIYA FORTE
2013

ЮРІЙ СУЛТАНОВ

ВИБРАНІ ПРАЦІ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
ЛІТЕРАТУРИ

ІВАНО-ФРАНКІВСЬК
«СИМФОНІЯ ФОРТЕ»
2013

УДК 372.8:82
ББК 74.268.0
С 89

*Друкується за ухвалою вченої ради Інституту філології
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(протокол № 1 від 12.09.2013 року)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

доктор філологічних наук, професор **І. В. Козлик** (*голова*), кандидат
філологічних наук, доцент **І. В. Девдюк**, кандидат філологічних
наук, доцент **С. І. Коршунова**, кандидат педагогічних наук,
доцент **А. М. Мартинець** (*відповідальний секретар*), кандидат
філологічних наук **І. М. Спатар**, кандидат філологічних наук,
доцент **О. В. Тереховська**, кандидат філологічних наук **Т. О. Ткачук**,
викладач **А. Б. Мурейко**, викладач **Д. О. Рега**

Відповідальна за випуск **А. М. Мартинець**

*Видання здійснене за фінансової підтримки
Івано-Франківської обласної діаспори Конгресу Азербайджанців України
(голова – Наджафов Матлаб Таріел оглу) та родини Султанових*

Султанов Юрій

С 89 Актуальні проблеми методики викладання літератури : вибрані
праці / Юрій Султанов / редкол. : І. В. Козлик (голова), А. М. Марти-
нець (відпов. секретар) та ін. – Івано-Франківськ: Симфонія форте,
2013. – 324 с.: іл.

ISBN 978-966-286-013-9

У збірник вибраних праць видатного українського методиста-словесника Ю. І. Султанова (1948–2003) увійшли роботи з методології та теорії методики викладання літератури, методичні матеріали до уроків, літературознавчі студії, а також бібліографічний покажчик його творчого доробку.

В сборник избранных трудов видного украинского методиста-словесника Ю. И. Султанова (1948–2003) вошли работы по методологии и теории методики преподавания литературы, методические материалы к урокам, литературоведческие исследования, а также библиографический указатель творческого наследия учёного.

The book of selected works by Yu. I. Sultanov (1948–2003), an outstanding Ukrainian methodologist-linguist, includes articles on methodology and methods of teaching literature, teaching materials, articles on literary criticism, and the list of the scholar's works.

УДК 372.8:82
ББК 74.268.0

ISBN 978-966-286-013-9

© Кафедра світової літератури
ПНУ імені Василя Стефаника, 2013
© ВЦ «Симфонія форте»
оригінал-макет, 2013

ЗМІСТ

Юрій Ібрагімович Султанов (1948 – 2003)	7
<i>Козлик І. В.</i> Гносеолого-евристичні вектори наукового доробку Ю. І. Султанова	8
Бібліографічний покажчик творчої спадщини Ю. І. Султанова (Упорядники: <i>І. В. Козлик, О. Б. Гуцуляк, Л. Ю. Султанова</i>)	15

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ТЕОРІЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

I

Методична концепція викладання зарубіжної літератури	33
У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури. Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку. Статті 1–4	45
Онтологічна картина функціонування шкільного курсу літератури у контексті системно-мислительно-діяльнісної методології	92
Духовні цінності античності, премодерну, модерну і постмодерну у контексті методологічних та теоретичних проблем методики шкільного курсу світової літератури	109

II

Особливості літературного розвитку учнів 5–7 класів	124
Вивчення теорії літератури в 5–7 класах середньої загальноосвітньої школи	137

III

Працюємо з підручником	149
Проблеми створення сучасного підручника (<i>Ексклюзивне інтерв'ю</i>)	157

МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДО УРОКІВ

Учимся отстаивать свою точку зрения. Возвышает или принижает И. С. Тургенев «нигилиста» Базарова?	164
Горькая правда о своём народе. (Уроки по изучению повести и. С. Тургенева «Муму»)	172
Фамусовская Москва. (Материалы к изучению комедии «Горе от ума» А. С. Грибоедова)	188
«Тримати дзеркало перед природою...»: Матеріали до вивчення творчості В. Шекспіра, зокрема його трагедії «Гамлет»	201
Веди, Біблія, Коран як пам'ятки світової літератури. Матеріали до уроку-лекції	218
«Тільки ж на світ зайнялось і рум'яная Еос засяла...»: До вивчення «Іліади» та «Одіссеї» Гомера. 8 Кл.	231
Проницательные «наблюдатели человеческих характеров». Материалы к изучению романов Стендаля и Бальзака	250
Гюстав Флобер: «...немає прекрасних думок без прекрасної форми і навпаки». (Матеріали до вивчення «Пані Боварі», «Виховання почуттів», «Саламбо»)	274

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ РОБОТИ

«Заповітна мова» класичної суфійської поезії епохи мусульманського Ренесансу	290
Джерела європейської літературної традиції у контексті синтезу культур	305
Покажчик імен	316
Contents	322



ЮРІЙ ІБРАГІМОВИЧ СУЛТАНОВ (1948 – 2003)

Юрій Ібрагімович Султанов народився 6 березня 1948 року в м. Коломиї Івано-Франківської області. 1966 року закінчив Коломийську СШ № 9, а у 1970 році в м. Баку — Азербайджанський педагогічний інститут мов ім. М. Ф. Ахундова (спеціальність «Російська мова і література»). З 1970 року — на педагогічній роботі: звільнений секретар комсомольської організації і вчитель Коломийської СШ № 2 (1970–1972), заступник директора Коломийської середньої заочної школи (1973–1978), директор Новоарківської (нині — Рунгурської) СШ Коломийського району (1978–1980), директор Коломийської СШ № 9 (1980–1983), завідувач методичним кабінетом Коломийського району (1980), викладач Коломийського педагогічного училища (1983–1986). У 1986–1990 роках — асистент кафедри російської і зарубіжної літератури Івано-Франківського державного педагогічного інституту ім. В. С. Стефаника, у 1991 році — старший викладач цієї ж кафедри. З 1992 року і до останніх днів життя — доцент кафедри світової літератури Прикарпатського університету імені Василя Стефаника.

У січні 1983 року був прикріплений до кафедри методики мови і літератури КДПІ ім. О. М. Горького (нині — Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова) як пошукувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності «Методика викладання літератури». У 1985 році навчався в заочній аспірантурі при КДПІ ім. О. М. Горького, а в 1986 році — в річній аспірантурі. Під керівництвом доктора філологічних наук, професора І. А. Луценка написав і 22 травня 1989 року в Московському державному педагогічному інституті ім. В. І. Леніна захистив кандидатську дисертацію (див.: Султанов Ю. И. Изучение революционно-демократической критики как фактор литературного развития старшекласников. Автореф. дисс. на соискание учёной степени канд. педагогич. наук по специальности 13.00.02 — методика преподавания литературы. — К., 1989).

Ю. І. Султанов був багатогранною творчою особистістю — видатним українським методистом, відомим літературознавцем, культурологом, активним громадським діячем і талановитим поетом. Він був членом редакційних колегій, науковим консультантом і постійним автором журналів «Зарубіжна література в навчальних закладах», «Всесвітня література та культура в навчальних закладах України», гуманітарного альманаху «Галицько-буковинський хронограф», був лауреатом (I премія) Всеукраїнського конкурсу науково-методичних студій «У світі арабської літератури» (1996), премії «Світлослов» (2002). Під його керівництвом написано і підготовлено до захисту три кандидатські дисертації, дві з яких були успішно захищені ще за його життя.

Помер Юрій Ібрагімович Султанов 4 травня 2003 року в м. Івано-Франківську. Похований 6 травня 2003 року в м. Коломиї.

ГНОСЕОЛОГО-ЕВРИСТИЧНІ ВЕКТОРИ
ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ Ю. І. СУЛТАНОВА

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, якій 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 із 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 відображена 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'еси* «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 семья...» (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 займають наукові студії, 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 тому) не те що не втратили своєї значущості, а й 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) свідомо державницька позиція, втілена у тезі про те, що курс іонаціональної 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 досягнути 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, — адекватне авторському задуму сприйняття художнього твору полягає не в порівнянні його із правдою реального життя, а в досягненні 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 — додаю 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 П-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. Щєдровицького, 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. Щєдровицького 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 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 <метаповідей>» 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. 57¹];

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 діяльнісній 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].

¹ Усі виділення належать авторам цитованих робіт (І. К.).

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

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.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ПОКАЖЧИК ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ Ю. І. СУЛТАНОВА

(Упорядники: *І. В. Козлик,
О. Б. Гуцуляк, Л. Ю. Султанова*)

У бібліографічний покажчик увійшли наукові студії та інші праці кандидата педагогічних наук, доцента кафедри світової літератури Прикарпатського університету ім. В. Стефаника Юрія Ібрагімовича Султанова (1948–2003), які були надруковані в період з 1984 по 2003 роки. Газетні статті Ю. І. Султанова представлені вибірково. Література в підрозділах розташовується в хронологічному порядку. Нумерація позицій наскрізна. Назви праць та їх бібліографічний опис подаються на мові публікації оригіналу

В библиографический указатель вошли научные труды и другие работы кандидата педагогических наук, доцента кафедры мировой литературы Прикарпатского университета им. В. Стефаника Юрия Ибрагимовича Султанова (1948–2003), которые были напечатаны в период с 1984 по 2003 годы. Газетные статьи Ю. И. Султанова представлены избирательно. Литература в подразделах размещается в хронологическом порядке. Нумерация позиций сквозная. Названия работ и их библиографическое описание даются на языке публикации оригинала.

The bibliographical index contains scientific and other works written by Yuri Ibrahimovich Sultanov (1948–2003), Ph. D., assistant professor of the world literature department at the Precarpathian University named after V. Stefanyk, and published within the period from 1984 till 2003. Y. I. Sultanov's newspaper articles are presented selectively. The literature in subsections is arranged in chronological order. Throughout numerated positions. The titles of works and their bibliographical description are given in the publication language of the original.

Наукові та науково-методичні праці

ПІДРУЧНИКИ ТА НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ

1985

1. Методические рекомендации по изучению критического наследия Н. А. Добролюбова на уроках литературы. — К.: РНМК по ССО, 1985. — 36 с.

2. Изучение эстетической теории Чернышевского в школьном курсе литературы. Методические рекомендации для учителей и студентов пединститутов. — К., 1985. — 21 с.

1990

3. Современное прочтение русской классической литературы. (Методические рекомендации в помощь учителю). — Ивано-Франковск, 1990. — 38 с. — У співавторстві з Г. Д. Слободян.

Відгуки: *Козлик І. В.* Новинка для вчителів-словесників // Педагог Прикарпаття. — 1991. — № 18, 1 листопада. — С. 4.

1992

4. Приложение к пособию-хрестоматии по всемирной литературе для 5 кл. — Ивано-Франковск, 1992. — Ч. I.: Русская литература (чтение и развитие речи). — 146 с. — У співавторстві з Г. Д. Слободян.

1994

5. Зарубіжна література: Проб. навч. посібник-хрестоматія для 5 кл. загальноосвітн. школи / За ред. Ю. І. Султанова. — К.: Зодіак-Еко, 1994. — 384 с. — У співавторстві з Б. Г. Скоморовським та Г. Д. Слободян.

Відгуки: Хроніка. Вчителі зарубіжної літератури, нарешті, відчули ґрунт під ногами // Відродження. — 1995. — № 1. — С. 6–7; Знайомтесь: посібник-хрестоматія із зарубіжної літератури для 5 класу // Обрії. — 1995. — № 1. — С. 66; *Козлик І. В.* Нові шкільні підручники в Україні // Слово педагога. — Кошалін; Ужгород, 1996–1998. — № 2–4. — С. 24–25.

1995

6. Зарубіжна література: Проб. навч. посібник-хрестоматія для 5 кл. загальноосвітн. школи / За ред. Ю. І. Султанова. — К.: Зодіак-Еко, 1995. — 384 с. — У співавторстві з Б. Г. Скоморовським та Г. Д. Слободян. — (Передрук вид. 1994 р.).

1996

7. Зарубіжна література: Проб. підручник-хрестоматія для 5 кл. загальноосвітн. школи / За ред. Ю. І. Султанова. 2-е вид., переробл. і доп. — К.: Вежа, 1996. — 512 с. — У співавторстві з Б. Г. Скоморовським та Г. Д. Слободян.

8. Зарубіжна література: Проб. підручник-хрестоматія для 8 кл. загальноосвітн. шкіл. — К.: Вежа, 1996. — 398 с. — У співавторстві з С. І. Сафарян.

Відгуки: Нова школа: практика, проблеми // Всесвітн. літ. в середн. навч. закладах України. — 1996. — № 5. — С. 3.

9. Русская литература: Проб. учебник для 10 кл. общеобразоват. школы. — К.: Зодиак-Еко, 1996. — 543 с. — У співавторстві з М. В. Теплінським.

Відгуки: З турботою про методичне забезпечення вчителів // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1996. — № 5. — С. 9; *Шиманський Г.* Тепер у нас будет свой взгляд на русскую литературу // Киевские ведомости. — 1996 — 27 марта. — С. 6 (те ж саме — див.: Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1996. — № 8. — С. 9); *Кошкіна Ж. О., Сафарян С. І.* Про викладання зарубіжної літератури, російської мови і літератури в 1996/97 навчальному році // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1996. — № 8. — С. 6; *Козлик І. В.* Намітився методичний прорив // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1998. — № 3. — С. 30–31.

1997

10. Литература. 9 кл.: Проб.-мас. учебник для средн. общеобразоват. школ с рус. яз. обучения. — К.; Ирпень: ВТФ «Перун», 1997. — 448 с. — У співавторстві з М. В. Теплінським.

Відгуки: *Крутикова Н. Е., Козлик І. В.* Марк Вениаминович Теплинский (К 75-летию со дня рождения) // Литература. Літературознавство. Життя: Збірн. наук. праць й матеріалів на пошану докт. філол. наук, проф. М. В. Теплінського / Відпов. ред. І. В. Козлик. — Івано-Франківськ: Плай; ТзОВ «Поліскан», 1999. — С. 31–32; *Тимченко С. В.* «История души человеческой...»: Методические размышления о дневнике в русле культурной традиции и в процессе изучения зарубежной литературы // Всесвітн. літ. та культура в навч. закл. України. — 2002. — № 8. — С. 48.

11. Зарубіжна література: Проб. підручник-хрестоматія для 5 кл. загальноосвітн. школи / За ред. Ю. І. Султанова. 2-е вид., переробл. і доп. — К.: Вежа, 1997. — 512 с. — У співавторстві з Б. Г. Скоморовським та Г. Д. Слободян. — (Додрук вид. 1996 р.).

12. Зарубіжна література: Проб. підручник-хрестоматія для 8 кл. загальноосвітн. шкіл. — К.: Вежа, 1997. — 398 с. — У співавторстві з С. І. Сафарян. — (Додрук вид. 1996 р.).

Відгуки: *Сікорська В. С.* Орієнтовне планування уроків зарубіжної літературки. 8 клас. // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. — 2000. — № 7–8. — С. 45.

13. Русская литература: Проб. учебник для 10 кл. общеобразоват. школи. — К.: Зодиак-Эко, 1997. — 543 с. — У співавторстві з М. В. Теплінським. — (Додрук вид. 1996 р.).

1998

14. Зарубіжна література: Проб. підручник-хрестоматія для 5 кл. загальноосвітн. школи / За ред. Ю. І. Султанова. — 2-е вид., переробл. і доп. — К.: Вежа, 1998. — 512 с. — У співавторстві з Б. Г. Скоморовським та Г. Д. Слободян. — (Додрук вид. 1996 р.).

Відгуки: Головне управління змісту освіти і науки України, Центр середньої освіти Міносвіти України. Офіційна рубрика. Вивчення шкільного курсу зарубіжної літератури у 2000–2001 навчальному році // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2000. — № 7. — С. 1.

15. Зарубіжна література: Проб. підручник-хрестоматія для 8 кл. загальноосвітн. школи. — Вид. 2-е, доп. — К.: Вежа, 1998. — 415 с. — У співавторстві з С. І. Сафарян.

Відгуки: *Маринівська О. Я.* Подвійний ювілей учителя // Освіта України. — 1998. — 18 березня, № 12. — С. 5.

16. Література. Хрестоматія для 9 кл. средн. общеобразоват. школи. — К.; Ірпень: ВТФ «Перун», 1998. — 580 с. — У співавторстві з М. В. Теплінським.

17. Література. Хрестоматія: Учеб. пособие для 10 кл. средн. общеобразоват. школи. — К.: Зодиак-Эко, 1998. — 512 с. — У співавторстві з М. В. Теплінським.

Відгуки: Видавництво «Зодиак-Еко» пропонує... // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1999. — № 10. — С. 58.

2000

18. Література мусульманського Ренесансу. — К.: Перше вересня, 2000. — 64 с. — (Б-ка тижневика «ЗЛ», книга дев'ята).

Відгуки: *Абрамович С. Д., Ткачов Ю. Г.* Синтез культур: Схід – Захід. // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2001. — № 2. — С. 64; *Мойсей І.* Як іслам рятував Пушкіна. («Наслідування Корану», 1824) // Зарубіж. літ. — 2001. — Число 39 (247), жовтень. — С. 1.

19. Зарубіжна література. Підручник-хрестоматія для 8 кл. загальноосвіт. школи. — Вид. 2-е, доп. — К.: Вежа, 2000. — 416 с. — У співавторстві з С. І. Сафарян. — (Додрук вид. 1998 р.).

Відгуки: *Сікорська В. С.* Орієнтовне планування уроків зарубіжної літератури // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001. — № 2. — С. 27; Інформус Міністерство освіти і науки України. Про викладання зарубіжної літератури в 2001–2002 навчальному році у загальноосвітніх навчальних закладах // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001. — № 7. — С. 4; *Дишлок Ю. М.* Орієнтовне планування уроків зарубіжної літератури за програмою 2001 р. // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл.

України. — 2001. — № 9. — С. 33, 35–36; *Шиндлер М. Л.* Злочин задля мрії. Вивчення повісті Карела Чапека. 8 клас // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2001. — № 11. — С. 24.

20. Література. Хрестоматія. 9 кл. — К.: Перун, 2000. — 560 с. — У співавторстві з М. В. Теплінським. — (Додрук вид. 1998 р.).

2001

21. Література. Учебник. 9 кл. — К.; Ирпень: ВТФ «Перун», 2001. — 448 с. — У співавторстві з М. В. Теплінським.

22. Література. Учебник. 10 кл. — К.; Ирпень: ВТФ «Перун», 2001. — 528 с. — У співавторстві з М. В. Теплінським.

Відгуки: *Мафтин Л. В.* Серед книг // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001. — № 11. — С. 95.

2002

23. У світі античної літератури: Посібник для вчителя. — Харків: Ранок, 2002. — 111 с.

2003

24. Література. 9 кл.: Учебник для общеобразоват. учеб. заведений з рус. яз. обучения. — К.; Ирпень: ВТФ «Перун», 2003. — 448 с. — У співавторстві з М. В. Теплінським.

СТАТТІ З МЕТОДОЛОГІЇ ТА ТЕОРІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

1994

25. Психолого-педагогические аспекты формирования литературно-творческих и читательских способностей школьников в процессе изучения литературы в 5–11 классах // Психологічні аспекти розвитку здібностей та творчої обдарованості в дошкільному та шкільному віці: Матеріали міжрегіональної конференції «Психологічна наука і сучасний заклад народної освіти». — Запоріжжя, 1994. — Ч. IV. — С. 69–71. — У співавторстві з З. В. Юрченко.

1996

26. Психолого-педагогічні основи розвитку літературної творчості та уяви школярів // Джерела: Науково-методичний вісник. — Івано-Франківськ, 1996. — № 3 (8). — С. 15–22. — У співавторстві з З. В. Юрченко.

27. О первом украинском учебнике по русской литературе для старших классов // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1996. — № 8. — С. 7–9. — У співавторстві з М. В. Теплінським.

28. Вивчення епічного твору за допомогою системи ключових епізодів // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики». — К., 1996. — С. 146–151. — У співавторстві з О. Я. Мариновською.

1998

29. Працюємо з підручником // Вертикаль. — 1998. — № 1 (6). — С. 12–16.

1999

30. Методологічні засади викладання шкільного курсу зарубіжної літератури // Література. Літературознавство. Життя: Зб. наук. праць й матеріалів на пошану докт. філол. наук, проф. М. В. Теплінського / Відпов. ред. І. В. Козлик. — Івано-Франківськ: Плай; ТзОВ «Поліскан», 1999. — С. 336–340.

Відгуки: *Ненько І. Я.* У широкому літературознавчому контексті // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2000. — №2. — С. 10–11; *Koniewa J.* // *Slavia Orientalis.* — Kraków, 2001. — S. 340.

31. Особливості літературного розвитку учнів 5–7 класів // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 1999. — № 8. — С. 2–7.

32. Вивчення теорії літератури в 5–7 класах середньої загально-освітньої школи // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 1999. — № 12. — С. 3–7.

Відгуки: *Бітківська Г. В.* Оптимізація змісту і структури програмових теоретико-літературних понять як методична проблема // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2002. — № 8. — с. 28–29.

33. Про деякі концептуальні питання методики викладання зарубіжної літератури // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1999. — № 12. — С. 2–3.

Відгуки: *Лімборський І. В.* Дискусія. Несвоєчасні думки про деякі назрілі проблеми, або Як викладати сьогодні зарубіжну літературу // Зарубіжн. літ. в навч. закл. — 2000. — № 7. — С. 11.

2000

34. Методична концепція викладання зарубіжної літератури // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2000. — № 2. — С. 2–6.

Відгуки: *Розозинський В. В.* Наука не для науки, а наука для школи // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2000. — № 5. — С. 3; *Гольберг М. Я.* Світова література в українській школі // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2000. — № 5. — С. 15; Про викладання зарубіжної літератури у 2000/2001 навчальному році (Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки України) // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2000. — № 6. — С. 2; *Козлик І. В.* Історія зарубіжної літератури Середньовіччя та доби

Відродження. Західноєвропейська середньовічна література. Частина перша. Вступ. (Методологічні зауваги, методичні рекомендації і матеріали та геретиторіум до тем). — Івано-Франківськ: Плай, Поліскан, 2000. — С. 7; *Постоловська Н. І.* До вивчення поняття про літературні роди і жанри на уроках зарубіжної та української літератур у 5–8 класах // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2001. — № 6. — С. 14, 16.

35. Урок зарубіжної літератури: проблеми, досвід, перспективи... // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2000. — № 12. — С. 5–8.

Відгуки: *Абрамович С. Д.* Рядки з листів // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001. — №5. — С. 11; *Островська (Кохан) Г. С.* Особливості сприйняття творів параболічного типу старшокласниками // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2001. — № 6. — С. 12, 14.

2001

36. Проблеми створення сучасного підручника // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2001. — № 2. — С. 2–4.

37. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури. Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку. Стаття перша // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001. — № 2. — С. 50–53.

38. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури. Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку. Стаття друга // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001 — № 3. — С. 51–54.

39. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури. Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку. Стаття третя // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001. — №4. — С. 50–53.

40. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури. Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку. Стаття четверта // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001. — № 5. — С. 37–41.

Відгуки: *Волощук Є.* Методичний коментар до програми // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001. — № 7. — С. 13–14.

41. З турботою про літературний розвиток школярів. Деякі аспекти вивчення основ теорії на уроках української та зарубіжної літератур у 5–8 класах середньої загальноосвітньої школи // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001. — № 6. — С. 50–54. — У співавторстві з Н. І. Постоловською.

2002

42. Онтологічна картина функціонування шкільного курсу літератури у контексті системно-мислительно-діяльнісної методології // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2002. — № 9. — С. 54–58.

43. Теоретичне обґрунтування основних положень стратегії соціокультурної дії: цінності, норми, цілепокладання // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2002. — № 12. — С. 57–61.

2003

44. Духовні цінності античності, премодерну, модерну і постмодерну у контексті методологічних та теоретичних проблем методики шкільного курсу світової літератури // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України.— 2003.— № 3.— С. 18–22. — (Те ж саме — див.: Гуманітарні науки. — 2003. — № 1. — С. 172–177).

Відгуки: Зміст курсу «Зарубіжна література» у контексті сучасних літературознавчих, філософських та культурологічних концепцій // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України.— 2003. — № 3. — С. 11.

МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ТА СИСТЕМИ УРОКІВ

1984

45. Критическая статья на уроке. К изучению драмы А. Н. Островского «Гроза» // Рус. яз. и лит. в средн. учебн. зав. УССР. — 1984. — № 9. — С. 39–43. — У співавторстві з Н. Король.

Відгуки: Читатели о журнале // Рус. яз. и лит. в средн. учебн. зав. УССР. — 1984. — № 11. — С. 19–20.

1986

46. Учимся отстаивать свою точку зрения. Возвышает или принижает И. С. Тургенев «нигилиста» Базарова? // Рус. яз. и лит. в средн. учебн. зав. УССР. — 1986. — № 5. — С. 23–27.

Відгуки: Итоги, проблемы, замыслы // Рус. яз. и лит. в средн. учебн. зав. УССР. — 1986. — № 6. — С. 5.

1996

47. Горькая правда о своём народе. (Уроки по изучению повести И. С. Тургенева «Муму») // Відродження. — 1996. — № 2. — С. 24–28.

48. «Поделись живыми снами»: Фет, Тютчев, А. К. Толстой. 10 кл. // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 1996. — № 11. — С. 11–21. — У співавторстві з М. В. Теплінським.

1997

49. Величественный образ родины. (Урок текстуального изучения рассказа И. С. Тургенева «Бежин луг») // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1997. — № 2. — С. 31–37.

1998

50. Фамусовская Москва. (Материалы к изучению комедии «Горе от ума» А. С. Грибоедова) // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1998. — № 3. — С. 55–59.

Відгуки: Сафарян С. І. Фонові знання: зміст, визначення, види // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001. — № 2. — С. 4.

1999

51. «Тримати дзеркало перед природою...»: Матеріали до вивчення творчості В. Шекспіра, зокрема його трагедії «Гамлет» // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 1999. — № 5. — С. 17–24.

52. Веди, Біблія, Коран як пам'ятки світової літератури. Матеріали до уроку-лекції // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1999. — № 6. — С. 34–38.

Відгуки: Заочна журналістська летючка // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — К., 1999. — № 8. — С. 8.

53. «Тільки ж на світ зайнялось і рум'яная Еос засяла...»: До вивчення «Іліади» та «Одіссеї» Гомера. 8 кл. // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 1999. — № 8. — С. 18–24.

54. «Муза до тих пісень кликала душу мою». До вивчення давньогрецької та давньоримської поезії // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 1999. — № 9. — С. 12–21.

55. Фольклор і література. Система уроків // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1999. — № 9. — С. 13–20; — № 10. — С. 9–14. — У співавторстві з О. Я. Мариновською та Н. В. Мафтин.

Розділ з посібника «Вивчення зарубіжної літератури у 5–7 класах», вихід якого планувався у київському видавництві «Абрис». (Про роботу творчого колективу під керівництвом Ю. І. Султанова над вказаним посібником — див.: Конкретна турбота про вчителя // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1999. — № 9. — С. 4).

56. «Хіба у Всесвіті найкращий твір — не ми?»: Матеріали до вивчення літератури Близького Сходу // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 1999. — № 10. — С. 16–27.

57. Природа в літературі. Система уроків // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1999. — № 11. — С. 10–17. — У співавторстві з Н. В. Мафтин та О. Я. Мариновською.

Розділ з посібника «Вивчення зарубіжної літератури у 5–7 класах», вихід якого планувався у київському видавництві «Абрис».

58. Поезія як свічадо людської душі. Система уроків // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1999. — № 12. — С. 9–16. — У співавторстві з О. Я. Мариновською та Н. В. Мафтин.

Розділ з посібника «Вивчення зарубіжної літератури у 5–7 класах», вихід якого планувався у київському видавництві «Абрис».

2000

59. «Краса чистих людських взаємин». Система уроків // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2000. — № 3. — С. 37–42; — № 4. — С. 22–23. — У співавторстві з О. Я. Мариновською та Н. В. Мафтин.

Розділ з посібника «Вивчення зарубіжної літератури у 5–7 класах», вихід якого планувався у київському видавництві «Абрис».

60. Людина та цивілізація. (Система уроків) // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2000. — № 4. — С. 7–13. — У співавторстві з Н. В. Мафтин та О. Я. Мариновською.

61. «Проницательные наблюдатели человеческих характеров». Матеріали к изучению романов Стендаля и Бальзака // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2000. — № 9. — С. 33–42.

62. «О Капитан! Мой Капитан! Сквозь бури мы прошли...». Поэзия Уолта Уитмена. 10 кл. // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2000. — № 10. — С. 35–37.

63. Гюстав Флобер: «...немає прекрасних думок без прекрасної форми і навпаки». (Матеріали до вивчення «Пані Боварі», «Виховання почуттів», «Саламбо») // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2000. — № 11. — С. 35–40.

64. Сторінки майбутніх підручників. Поезія Шарля-П'єра Бодлера // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2000. — № 12. — С. 54–55.

2003

65. Точне і полум'яне зображення людського серця. Матеріали до вивчення життя і творчості Стендаля 10 кл. // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2003. — № 3. — С. 7–11.

66. Перший і останній крок Жюльєна Сореля на шляху до духовного відродження. Матеріали до вивчення роману Стендаля «Червоне і чорне». 10 кл. // Всесвітн. літ. і культура в навч. закл. України. — 2003. — № 7. — С. 16–20.

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ СТАТТІ

1995

67. Коран як пам'ятка класичної арабської літератури. (Методичні поради до його оглядового вивчення та культурологічний коментар) // Відродження. — 1995. — № 7. — С. 23–29; — № 8. — С. 47–51; — № 9. — С. 55–59.

Відгуки: Повниться методичний арсенал // Відродження. — 1996. — № 2. — С. 3; Вітаємо переможців. Підсумки конкурсу «У світі арабської літератури» // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України — 1996. — № 10. — С. 63; *Вівчар Б.* Схід є Схід. Але знають його краще на Заході // Галичина. — 1996. — № 164, 5 жовтня. — С. 8.

1997

68. «Заповітна мова» класичної суфійської поезії епохи мусульманського Ренесансу // Галицько-буковинський хронограф. Гуманітарний альманах. — Івано-Франківськ; Чернівці, 1997. — № 1 (2). — С. 35–50.

1998

69. Загальноісламські релігійні свята // Відродження. — 1998. — №1. — С. 17–19.

Відгуки: *Мамедов Ф. А., Алиев Т. М., Сардарлы А. Д.* От имени всех азербайджанцев — граждан Украины... // Голос Азербайджана. — 1998. — № 2 (4), март. — С. 1; *Мариновська О. Я.* Слово про вчителя // Голос Азербайджана. — 1998. — № 2 (4), март. — С. 1–2.

2000

70. Любов — рушійна сила розвитку високих здібностей людини. «Заповітна мова» суфійської поезії епохи мусульманського Ренесансу // Всесвітн. літ. та культура в навч. закл. України. — 2000. — № 3. — С. 44–47.

71. Античність і християнство як основні джерела європейської культури і літератури // Зарубіж. літ. в навч. закл. — К., 2000. — № 4. — С. 50–54.

Відгуки: *Козлик І. В.* Історія зарубіжної літератури Середньовіччя та доби Відродження. Західноєвропейська середньовічна література. Частина перша. Вступ. (Методологічні зауваги, методичні рекомендації і матеріали та repetytorium до тем). — Івано-Франківськ: Плай; Поліскан, 2000. — С. 9–10, 24–25, 31, 34; *Козлик І. В.* Про методологічні засади викладання зарубіжної літератури // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2001. — № 6. — С. 9–11.

72. Джерела європейської літературної традиції у контексті синтезу культур // Вісник Прикарпатського ун-ту. Філологія. — Івано-Франківськ: Плай, 2000. — Вип. V. — С. 16–24.

2001

73. Середньовічна література. З персидсько-таджицької поезії // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001. — № 9. — С. 27–29.

74. Принцип Добра. Художественный мир Ч. Диккенса // Всесвітн. літ. і культура в навч. закл. України. — 2001. — № 9. — С. 50–55. (Те ж саме — див.: Зарубіж. літ. в навч. закл. України. — 2001. — № 9. — С. 51–56).

75. Національна своєрідність поетичного змісту та форми в китайській ліриці доби Середньовіччя // Зарубіж. літ. в середн. навч. закл. — 2001. — № 12. — С. 35–39.

2002

76. Животворні джерела античної літератури // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2002. — № 2. — С. 41–45.

ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ НА КОНФЕРЕНЦІЯХ

1995

77. Психологічні аспекти проблеми формування і розвитку творчих здібностей учнів у системі підвищення кваліфікації вчителів світової літератури // Актуальні проблеми психологічної освіти в системі підвищення кваліфікації кадрів: Тези доповідей і повідомлень республіканської науково-практичної конференції. 30-31 травня 1994 р. — К., 1994. — С. 134–144. — У співавторстві з З. В. Юрченко.

РЕЦЕНЗІЇ

2003

78. Визначне досягнення вітчизняної науки [Рец. на кн.: Лексикон загального та порівняльного літературознавства. Чернівці, 2001] // Всесвітн. літ. та культура в навч. закл. України. — К., 2003. — № 3. — С. 43–44. — У співавторстві з В. Г. Матвійшиним.

З ГАЗЕТНИХ ПУБЛІКАЦІЙ

2000

79. Від методології до методичної концепції // Зарубіж. літ. — 2000, березень, число 12(172). — С. 2–3.

Відгуки: *Мойсей І.* «Борітеся — поборете!», або її світова величність // Зарубіж. літ. — 2000, березень, число 12(172). — С. 4; *Козлик І. В.* Історія зарубіжної літератури Середньовіччя та доби Відродження. Західноєвропейська середньовічна література. Частина перша. Вступ. (Методологічні зауваги, методичні рекомендації і матеріали та геретуторіум до фонових тем). — Івано-Франківськ: Плаї; Поліскан, 2000. — С. 37; *Абрамович С. Д.* Спроби подолати європоцентризм у викладанні зарубіжної літератури закінчились? До питання про методологічні засади викладання зарубіжної літератури в школі // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001. — № 1. — С. 8.

80. Чолові засади проект-програми і підручника // Зарубіж. літ. — 2000. — Число 45(205), грудень. — С. 3–4.

Відгуки: Вісті. Всеукраїнський семінар // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2000. — № 12. — С. 18; *Волощук Є.* Методичний коментар до програми // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001. — № 7. — С. 13.

2001

81. Поэтический мир Олега Гуцуляка // Прикарпатська правда. — 2001. — 29 вересня, № 38. — С. 6.

82. Американська трагедія очима культуролога / Інтерв'ю Ю. І. Султанова стосовно подій 11 вересня 2001 р.; Розмову вела кор. С. Козлик // Акценти. — Івано-Франківськ, 2001. — 4 жовтня, № 4. — С. 3, 6.

2002

83. Любовь на всю жизнь... [Про М. В. Теплінського] // Прикарпатська правда. — 2002. — № 4, 24 січня. — С. 10.

ІНТЕРНЕТ-ПУБЛІКАЦІЇ

2002

84. Американська трагедія очима культуролога (Інтерв'ю) / Розмову вела С. Козлик // Золотий грифон: Журнал української геополітики, філософії та культури. — 2002. — <http://newright.il.if.ua/sultanov.htm>.

2003

85. Діалог Схід–Захід (Інтерв'ю) / Розмову вела С. Козлик // Мезогея: Премордіальна традиція в Україні. — 2003. — <http://www.mesogaia.il.if.ua/sultanov.htm>.

86. Джерела європейської літературної традиції в контексті синтезу культур // Мезогея: Премордіальна традиція в Україні. — 2003. — <http://www.mesogaia.il.if.ua/sultanov01.htm>.

ДОПОВІДІ ТА ВИСТУПИ НА ВСЕУКРАЇНСЬКИХ НАУКОВО-ПРАКТИЧНИХ СЕМІНАРАХ І КОНФЕРЕНЦІЯХ (1999–2003 РОКИ)

1999

Всеукраїнський семінар методистів зарубіжної літератури обласних (міських) інститутів післядипломної освіти (удосконалення вчителів) «Проблеми методології та методики вивчення зарубіжної літератури в середній школі» / Міністерство освіти України; Інститут змісту і методів навчання МОУ; Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України; Незалежний центр наукових досліджень зарубіжної літератури в Україні; Управління освіти Тернопільської обласної державної адміністрації; Тернопільський інститут післядипломної освіти. — Тернопіль, 1999, 22–25 лютого.

Доповідь «Методична концепція вивчення зарубіжної літератури та проблеми її реалізації у навчальних програмах».

2000

Всеукраїнський науково-практичний семінар «Актуальні проблеми уроку зарубіжної літератури в середніх навчальних закладах» / Міністерство освіти і науки України; Науково-методичний центр середньої освіти Міністерства освіти і науки України. — Київ, 2000, 24–27 жовтня.

Доповідь «Науково-теоретичні та методичні аспекти сучасного шкільного підручника зарубіжної літератури».

2001

Всеукраїнська науково-практична конференція «Морально-етичне виховання школярів у системі громадянської освіти і виховання» / Міністерство освіти і науки України; Науково-методичний центр середньої освіти МОН України; Академія педагогічних наук України; Інститут проблем виховання; Управління освіти і науки Івано-Франківської обласної державної адміністрації; Івано-Франківський обласний інститут ППО. — Івано-Франківськ, 2001, 15–17 листопада.

Керівництво роботою дискусійного клубу «Художньо-естетична діяльність у контексті завдань морально-етичного виховання». **Виступ** «Література як мистецтво слова і навчальний предмет у контексті регулятивної методології».

Всеукраїнський науково-методичний семінар методистів російської мови і літератури інститутів післядипломної педагогічної освіти «Теоретичні та методичні засади викладання інтегрованого курсу „Література” в загальноосвітніх навчальних закладах з російською мовою навчання» / Міністерство освіти і науки України; Науково-методичний центр середньої освіти; Управління освіти і науки Київської обласної державної адміністрації; Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів. — Біла Церква, 2001, 5–6 грудня.

Доповідь «Методологічні засади викладання шкільного інтегрованого курсу „Література”».

2003

Всеукраїнський науково-практичний семінар методистів зарубіжної літератури обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти «Вивчення зарубіжної літератури в школах України: підсумки й перспективи розвитку» / Міністерство освіти і науки України; Головне управління змісту освіти; Науково-методичний центр середньої освіти Міністерства освіти і науки України; Незалежний центр наукових досліджень зарубіжної літератури в Україні. — Київ, 2003, 22–24 січня.

Доповідь «Духовні цінності античності, премодерну, модерну, пост-модерну».

Оригінальні художні твори

ОКРЕМІ ПУБЛІКАЦІЇ ТВОРІВ

1999

87. Стихи из цикла «Миниатюры письменного стола» // *Голос Азербайджана*. — 1999. — № 1 (9), февраль. — С. 12.

2000

88. Императив вдохновения. Пoesия / Предисл. О. Гуцуляка // *Прикарпатська правда*. — 2000. — 25 березня, № 13. — С. 6.

2001

89. «Карпатские акварели» // *Прикарпатська правда*. — 2001. — № 42, 27 жовтня. — С. 6.

Відгуки: *Ешкілев В.* Витрина хорошего вкуса // *Прикарпатська правда*. — 2001. — 27 жовтня, № 42. — С. 6.

2002

90. Пoesія // *Всесвітн. літ. і культура в навч. закл. України*. — 2002. — № 10. — С. 55–56.

2003

91. Я умру не в Парижі. Пoesія. // *Репортер*. — 2003. — № 14, 3 квітня. — С. 8.

92. Экстаз. «на губах её...». Нежность в камере-обскуре. «Блуждают в лабиринтах памяти...». «Одета ты, словно птица...». «Мы — волки...». «Прапорщик Богдан Цыбик...». Владимиру Чернявскому. В ритме блюза. Мой ангел-хранитель с перебитыми крыльями. «Я умру не в Париже...» // *Ткань и Ландшафт: Антология русскоязычной литературы Прикарпатья / Гл. ред. проекта В. Л. Ешкілев; Худож. В. В. Чернявский*. — Ивано-Франковск: Гостинець, 2003. — С. 131–142.

ПОЕТИЧНІ ЗБІРКИ

2001

93. Алхимия виртуальных игр. Стихи и проза / Вступит. ст. О. Гуцуляка; Послесл. И. В. Козлика; Худ. оформ. А. Н. Львовой. — К.: Вежа, 2001. — 80 с. — (Збірка присвячена Тамарі Султановій).

Відгуки: *Козлик С.* «Поет рятує душі від гріха...» // *Акценти*. — 2001. — № 6. — С. 7; *Лавренюк О.* Три поети на одному вечорі: Начебто нікому не потрібна, але вічна // *Високий замок*. Іванофранківщина. Тижневий випуск. — 2001. — № 241–242, 26

жовтня – 1 листопада. — С. 4; *Микуцей М.* Зібралися такі несхожі: Три поети на одному вечорі // Світ молоді. — 2001. — 26 жовтня, № 44. — С. 1.

2002

94. Камера-обскура. Стихи / Вступит. ст. В. Ешкилева; Худож. оформ. В. В. Чернявського. — Івано-Франковск: Гостинець, 2002. — 84 с.

Відгуки: *Рябий В.* Голос трембіти над травами // Вільний голос. — 2002. — № 57, 30 липня. — С. 3; *Козлик І. В.* Станіславський феномен // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2002. — № 7. — С. 62. (Те ж саме під назвою «Станіславська хвиля» — див.: Всесвітн. літ. і культура в навч. закл. України. — 2002. — № 10. — С. 54; скороч. варіант під тією ж назвою — див.: Літ. Україна. — 2002. — № 23, 20 червня. — С. 6).

2003

95. Я умру не в Парижі... Поезії / Пер. з рос. В. Рябого, І. Козлика, Ю. Султанова; Передм. Г. Петросаняк; Худ. оформ. В. В. Чернявського. — Івано-Франківськ: Гостинець, 2003. — 84 с.

Відгуки: *Ясінький Я.* Звучали вірші українською // Всевідо. — 2003. — Число 51–52, 2 травня. — С. 4; *Білоцерківець Н.* // Книжник-Review. — 2003. — № 13, липень. — С. 18 (у цьому відгуку, крім спотворення назви збірки, її видання помилково приписано видавництву «Лілея-НВ»).

НЕОПУБЛІКОВАНІ ТВОРИ (З архіву Ю.І.Султанова)

В стране мёртвых масок или Бред сумасшедшего. Пьеса по мотивам произведений Акутагава Рюноске «В стране водяных». (*Машинопис*).

Стихотворения: «Аввакум» («Шрам на ладони...»), «В час когда прорастёт семя..» (з посвятою «Любе Овсянниковой»), «Густых снежинок парашюты...», «Прощанья переполнены печалью...», «Подниму пацанов на руки...», «Нет, я не смог стоять на берегу...». — (*Рукопис*).

Оповідання: «Жаркое лето», «Встреча с памятью» (февраль 1975 г.), «Сиреневое счастье». — (*Машинопис*).

ПУБЛІКАЦІЇ ПРО Ю. І. СУЛТАНОВА

96. Кафедра світової літератури Прикарпатського університету ім. В. Стефаника // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 1998. — № 5. — С. 6.
97. *Мафтин Н. В.* Сповідуючи ідеали добра // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 1998. — № 3. — С. 46.
98. *Маринівська О. Я.* Слово про Вчителя. Юрію Ібрагімовичу Султанову – 50! // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1998. — № 3. — С. 1.
99. *Гуцуляк О.* «Мені чувся крик без'язикий...» [Передмова до збірки Ю. І. Султанова «Алхимия виртуальных игр»] // Мезогея: Премордіальна традиція в Україні. — 2003. — <http://www.mesogaia.il.if.ua/sultanov2.htm>.
100. *Рябий В.* Вчений з замріяним поглядом поета // Вільний голос, 2002. — № 8, середа, 30 січня. — С. 3. (Те ж саме — див.: Рідна земля, 2002. — № 4, четвер, 24 січня. — С. 6).
101. Вечір поезії кандидата наук // Вільний голос, 2002. — № 14, середа, 20 лютого. — С. 3.
102. *Ясінський Я.* Педагог — лауреат премії «Світлослов» // Літературна Україна. — 2002. — № 15, 18 квітня. — С. 6.
103. *Руданець Я.* Ювілей „ЛУ” в Коломиї // Літературна Україна, 2002. — № 16, 25 квітня. — С. 2.
104. *Глід В.* День поезії на Циганському горбі // Літературна Україна. — 2002. — 31 жовтня. — С. 5.
105. *Іванова С.* Той, що збирає бісер ваших снів... // Студентська газета. — Івано-Франківське представництво ВМУРОЛ «Україна», 2002. — Грудень. — С. 4.
106. 25 вчителів і методистів Івано-Франківська і Івано-Франківської обл. Спількування з Вчителем — животворне джерело для душі // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2003. — № 3. — С. 56.
107. *Теплінський М. В.* Поет, методист, вчений // Всесвітн. літ. та культура в навч. закл. України. — 2003. — № 3. — С. 8.
108. *Редакція.* Вітаємо! // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2003. — № 3. — С. 22.
109. Вчені Прикарпаття. Біографічний довідник. (XX–XXI ст.). — Брошнів: Таля, 2003. — С. 315.
110. *Іванів О.* Історія народження і становлення предмета «Світова література» в контексті методологічних проблем реформування літературної освіти в школах України // Мезогея: Премордіальна традиція в Україні. — 2003. — <http://www.mesogaia.il.if.ua/ivaniv01.htm>

ТВОРИ, ПРИСВЯЧЕНІ Ю.І.СУЛТАНОВУ

111. *Гуцуляк О.* Колегам-азербайджанцям [Вірші: «Древняя степь Евразии...», «Мій предок був огуз чи печеніг...»] // Голос Азербайджана. — 1999. — № 1(9). — С. 7.
112. *Гуцуляк О.* Коллегам-азербайджанцям [Вірш «Древняя степь Евразии...»] // Прикарпатська правда. — 2001. — № 38, 29 вересня. — С. 6.
113. *Гуцуляк О.* «Мій предок був огуз чи печеніг...» [Вірш] // Прообраз: Літературно-мистецький альманах. — Івано-Франківськ: Плай, 2001. — Вип. 2. — С. 30.
114. *Рябий В.* сон води і снопідіне // Рябий В. Двері Луни. — Коломия: Плин, 2002. — С. 18.
115. *Козлик І. В.* Методологія літературознавства як актуальна проблема: Цикл статей, присвячених світлій пам'яті Ю. І. Султанова. Стаття перша // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2003. — № 9. — С. 2–9; Стаття друга. — 2004. — № 1. — С. 54–59. Стаття третя. Площина загальної методології науки і методології конкретної науки // Филологические исследования:

НЕКРОЛОГИ

116. Галичина. — 2003. — 8 травня. — С. 2. — (Від ректорату, профкому та колективу Прикарпатського університету ім. В. Стефаніка).

117. Прикарпатська правда. — 2003. — № 19, 8 травня. — С. 8. — (Від Ради Російської общини Івано-Франківської обл.).

118. Репортер. — 2003. — № 19, 8 травня. — С. 1. — (З фотографією та публікацією перекладу на українську мову вірша Ю. І. Султанова «Я умру не в Парижі...») без вказівки прізвища автора перекладу).

119. *Адміністрація та педагогічні колективи Коломийського інституту та педагогічного коледжу Прикарпатського університету ім. В. Стефаніка.* Юрій Султанов // Вільний голос. — 2003. — № 38, 8 травня. — С. 6. — (З фотографією Ю. І. Султанова).

120. *Колективи видавництва «Педагогічна преса», газети «Освіта України», редакції журналі «Всесвітня література в середніх навчальних закладах», «Гуманітарні науки».* Юрія Султанова називали Учителем не лише діти. Він прожив своє життя у постійних пошуках гармонії // Освіта України. — 2003. — № 34, 13 травня. — С. 8. — (З фотографією Ю. І. Султанова).

121. ЗР-інформ. — 2003. — № 20, 16 травня. — С. 12. — (Від друзів).

122. *Борецький М. І., Волощук С. В., Затонський Д. В., Ісасва О. О., Клименко Ж. В., Ковбасенко Ю. І., Кошкіна Ж. О., Кузнецов Ю. Б., Мірошніченко Л. Ф., Наливайко Д. С., Ненько І. Я., Ніколенко О. М., Пронкевич О. В., Сафарян С. І., Шалагінов Б. Б., Шахова К. О., Шинкарук Н. І.* Юрій Ібрагімович Султанов // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2003. — № 6. — С. 64. — (З фотографією Ю. І. Султанова).

123. *Редакція «Всесвітньої літератури».* Спалити себе, щоб жити // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2003. — № 6. — С. 64.

124. *Рогозинський В.* Архітектор сучасної методики літератури // Всесвітн. літ. та культура в навч. закл. України. — 2003. — № 6, червень. — С. 55. — (З фотографією Ю. І. Султанова та публікацією на с. 56 його поезій «В маленькому провінціальному городку...», «Семь сентенций для начинающего», «Памяти Бориса Пастернака», «Ещё вчера, зимою утомлённая, душа...», «Вершины синих гор растаяли...», «В бесконечной вселенной моих фантазий...», «Мне надоело злиться на неурядицы быта...», «Я знал учёных мужей...»).

125. *Колектив видавництва «Педагогічна преса».* Сумуємо... // Гуманітарні науки. — 2003. — № 1. — С. 178. — (З публікацією вірша Ю. І. Султанова «Мне надоело злиться...»).

126. Простір. — 2003. — № 1: Простір почитати. — С. 16. — (З фотографією Ю. І. Султанова та публікацією перекладів на українську мову його віршів «Я умру не в Парижі», «Жінка, якої я не знаю» — без вказівки прізвищ авторів перекладу).

127. Юрій Ібрагімович Султанов (6.03.1948 — 4.05.2003) // Мезогея: Премордіальна традиція в Україні. — <http://www.mesogaia.il.if.ua/sultanov2.htm>.

128. *Рябий В.* Політ над неклем — виклик земній юдолі // Світ молоді. — 2003. — 12 червня. — С. 4. — (Стаття з нагоди сорока днів від дня смерті Ю. І. Султанова з публікацією його віршів «Перевірка Малевичем», «Вуличний музикант», «Трансцендентна пам'ять» у перекладах українською мовою В. Рябого).

129. *Колектив ЗОШ № 9.* 40 днів світлої пам'яті колишнього директора Коломийської школи № 9 Юрія Ібрагімовича Султанова // Всевідо. — 2003. — Число 69–70, 13 червня. — С. 10.

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ТЕОРІЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

I

МЕТОДИЧНА КОНЦЕПЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Методична концепція викладання навчального предмета «Зарубіжна література» базується на певних методологічних засадах, за допомогою яких і формується система поглядів, єдиний, визначальний підхід у вивченні зарубіжної літератури як шкільного предмета. Методична концепція викладання того чи іншого предмета практично реалізується у шкільній програмі, в даному конкретному випадку — в «Програмі для середньої загально-освітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи» [13], пояснювальна записка до якої і повинна допомогти вчителю досягнути основні методологічні засади та головний визначальний задум викладання шкільного курсу зарубіжної літератури.

Більш детально зупинимося на баченні деяких основних і визначальних, на нашу думку, методологічних засад викладання шкільного курсу зарубіжної літератури.

1. Художня література у шкільному курсі зарубіжної літератури повинна вивчатися як мистецтво слова, а не як «підручник життя» або ілюстрація для пояснення тих чи інших історичних подій. Тим, більше шкільний курс «Зарубіжна література» не повинен бути засобом практичної реалізації горезвісного «принципу партійності», підкреслюємо — будь-якої партійності, що відповідає статті п'ятнадцятій Основного Закону України, де сказано: «Жодна ідеологія не може визнаватися державою як обов'язкова» [6, с. 6]. Тому не можна погодитись із твердженням про те, «що мета вивчення (художньої літератури – Ю. С.) — досягнути суть предмета, а не використовувати його з якоюсь іншою метою» [14, с. 4]. Мова не йде про абсолютну самоцінність художнього твору, а

про неприпустимість змішування, а тим паче підміни ідеалу естетичного — етичним у процесі шкільного вивчення літератури як мистецтва слова.

Одночасно ми не можемо погодитись також із тим, що літературі як мистецтву слова не притаманні певні функції (пізнавальна, моральна чи «виховна», комунікативна, гедоністична тощо), які заперечуються деякими вченими-методистами [див., наприклад: 14, с. 4]. Інша річ, який конкретний зміст вкладається у ці поняття, яку роль вони відіграють у літературі та художньому творі. Без сумніву, що їх роль опосередкована і, скажімо, пізнавальне значення літератури полягає не в збагаченні, читача тими чи іншими конкретними знаннями галузевих наук (історії, географії, народознавства тощо), а в збагаченні досвіду переживань читача. Звідси 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.

З цього приводу академік НАН України Іван Дзюба, досліджуючи естетику Довженка у контексті європейської естетичної думки, слушно зауважив: «Довженкова естетика була націлена на відтворення явищ та образів у самій їхній суті, в ідеї, в ідеалі, а, не у випадкових і другорядних, дисгармонійних рисах. Він посилався на красномовні історичні прецеденти.

„Мікеланджело, — казав він, — на зауваження папи, що статуя Медичі не схожа на оригінал, відповідав: через п'ятсот років нікому не буде цікаво, схожа вона чи не схожа”. Але внутрішнім змістом художній образ людини повинен хвилювати і через п'ятсот років. А це можливе тоді, коли в ньому відбилосся істотне» [5, с. 2]. Істотним, на нашу думку, в художньому творі і є естетичний ідеал художника.

2. Світосприйняття вчителя, його світоглядна позиція відіграють важливу роль у процесі викладання художньої літератури, але не можуть бути об'єктивним критерієм аналізу та оцінки художнього твору. Підміна авторського світосприйняття, його світоглядних позицій своєю, власною, навіть заради «морального виховання», на нашу думку, неприпустима:

художника, як стверджував О. Пушкін, можна судити за законами, ним самим над собою визнаними.

3. «Зарубіжна література» в школі — це навчальний предмет, один із небагатьох шкільних предметів естетичного циклу. В структурі «Зарубіжної літератури» як шкільної дисципліни художній твір повинен посідати головне місце. Усі інші структурні елементи «Зарубіжної літератури» як шкільного предмета (основи історії та теорії літератури, окремі літературно-критичні статті, фонові знання, усне і писемне мовлення) підпорядковані вивченню художнього твору як явища мистецтва (у курсі літературного читання — 5–7 класи, де активізація художнього сприймання і художніх переживань, формування художніх нахилів, здібностей і художньо-образного мислення учнів є головною метою навчання, цю підпорядкованість можна вважати абсолютною: у систематичному курсі зарубіжної літератури на історичній основі 8–11 класи, де здійснюється відносно послідовний розгляд світового літературного процесу від найдавніших часів до сьогодення, як в оглядах, так і в процесі аналізу художніх творів, ця підпорядкованість набуває відносного характеру, тому що твір уже розглядається у контексті розвитку світового літературного процесу, хоча і тоді він залишається центральним структурним елементом літератури як шкільної дисципліни).

Разом із тим роль цих підпорядкованих художньому тексту елементів буде значно відрізнятися в залежності від того, з якими текстами ми будемо мати справу — з оригіналами чи з перекладами. Основне змістовне ядро курсу «Зарубіжна література» становлять перекладні твори. Тому закономірно, що серед методичних принципів вивчення зарубіжної літератури перше місце посідає країнознавчо-етнокультурний принцип [див.: 8, с. 7–12]. А це свідчить у першу чергу про те, що у процесі викладання зарубіжної літератури значно зростає роль фонових знань, без яких іноді просто неможливо зрозуміти ні зміст художнього тексту, ні своєрідність психології світосприйняття героїв, ні історичні та етнокультурні реалії епохи в цілому. Проте цілком зрозуміло, що і фонові знання відіграють хоча і суттєву, та все ж допоміжну роль у процесі вивчення зарубіжної літератури, навіть за того беззаперечного факту, що зарубіжна література як

шкільна дисципліна за своїм характером є предметом культурологічно-інформаційним.

4. Хоча художній твір займає головне місце в структурі зарубіжної літератури як навчального предмета, але ми маємо справу не з оригіналом, а з перекладом. Задекларована у пояснювальній записці до нині діючої програми із зарубіжної літератури вимога «навчити школярів порівнювати переклади з оригіналами та один з одним» [13, с. 4], на жаль, у більшості випадків залишається нездійсненою мрією укладачів програми з причин об'єктивно незалежних ні від вчителів, ні від учнів сучасної школи, яким безпосередньо і належить виконувати вимоги державної програми.

Звідси випливають і певні особливості шкільного аналізу перекладного художнього тексту. Тому на уроках зарубіжної літератури, на нашу думку, доцільно говорити не про естетичний, а про тематично-естетичний аналіз художнього твору, на відміну, наприклад, від уроків української літератури, де учні повинні отримувати основні навички та вміння естетичного аналізу художнього твору.

5. Художній твір у шкільному курсі зарубіжної літератури потрібно вивчати у контексті всесвітнього літературного процесу, окрім загальновідомих причин, ще й тому, щоб глибше зрозуміти роль, місце і значення рідної української літератури, шляхи її подальшого розвитку у системі *національна література і світовий літературний процес*. З одного боку, це дасть змогу учням побачити, що, наприклад, як колись указував 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 у порівнянні 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.

Що ж стосується поняття «всесвітній літературний процес», з яким учні починають знайомитися вже з п'ятого класу, то у світлі сучасних наукових тенденцій він повинен розглядатись як іманентний, тобто притаманний внутрішній сутності самої

природи літератури як мистецтва слова. Інакше кажучи, всесвітній літературний процес — це послідовний, нерівномірний розвиток і зміна одних естетичних напрямків і течій іншими, наприклад, на зразок того, як епоха класицизму передує епосі романтизму і тому подібне.

Важливість чіткого визначення й усвідомлення основних методологічних засад викладання шкільного курсу зарубіжної літератури не викликає ніяких сумнівів. Проблема полягає лише в тому, яким конкретним концептуальним змістом наповнюються ці методологічні принципи. Тому ми й розглянули основні аспекти методологічних засад без розуміння яких, з нашого погляду, не може бути створена жодна методична концепція викладання шкільного курсу зарубіжної літератури. Спираючись на вищезгадані методологічні засади і загальновідомі дидактичні принципи (науковості, доступності, міцності, свідомості, активності, систематичності, послідовності засвоєння знань, умінь та навичок), можна сформулювати й основні положення методичної концепції викладання зарубіжної літератури як шкільної дисципліни з урахуванням вікових та психологічних особливостей розвитку учнів.

У будь-якому випадку методична концепція повинна дати вчителю чітку відповідь на наступні запитання: *у чому полягає головна мета вивчення шкільного курсу зарубіжної літератури; яким повинен бути зміст шкільного курсу «Зарубіжна література»; якою повинна бути його структура; яких конкретних методичних принципів (основних правил, керівних ідей, та вимог до організації та проведення навчального процесу) потрібно дотримуватися вчителю, що їх виконання допоможе йому забезпечити ефективність вивчення шкільного курсу зарубіжної літератури.* Таким чином, методична концепція повинна бути орієнтиром для вчителя-словесника на всіх етапах навчально-виховної роботи із зарубіжної літератури.

Розглянемо більш детально основні положення методичної концепції викладання шкільного курсу «Зарубіжна література».

1. «Зарубіжна література» — унікальний предмет серед небагатьох шкільних предметів естетичного циклу, який знайомить юних читачів насамперед із найкращими зразками світового словесного мистецтва, а також із елементами науки про це

мистецтво. «У школі ми вивчаємо... і саме мистецтво, і науку про мистецтво (слова – Ю. С.)» [5, с. 81].

Зрозуміло, що художня культура людини складається під впливом не лише шкільних уроків літератури. Але безперечним є і той факт, що шкільне викладання літератури здійснює вирішальний вплив на становлення і розвиток художніх інтересів і здібностей у дитячому, підлітковому та юнацькому віці. «І якщо уроки літератури виявляються малоефективними, то причина частіше всього криється у тому, що викладання вступає у суперечності з природою літератури та читацькою діяльністю, що втрачається розуміння сутності і завдань предмета» [11, с. 10]. Тому вчитель повинен 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.

Хрестоматійно відомий вислів С. Я. Маршака про те, що «літературі так само потрібні талановиті читачі, як і талановиті письменники», — з нашого погляду, цілком відповідає тим завданням, що повинні бути реалізовані в процесі викладання шкільного курсу зарубіжної літератури. Однак, щоб учень зміг стати насправді талановитим читачем, він повинен постійно збагачувати свій життєвий та читацький досвід. У свою чергу, наприклад, збагачення читацького досвіду відбувається у процесі цілеспрямованого формування в учнів бажання читати, розвитку їх художньо-образного мислення, потреб і вмінь емоційного відгуку на прочитане.

Шкільний курс зарубіжної літератури, залучаючи школярів до найвищих досягнень світової культури і літератури, загальнолюдських і національних духовних цінностей, значно розширює рамки життєвого і читацького досвіду учнів, виховує естетичний смак, високу читацьку та загальну культуру, сприяє виробленню імунітету проти низькопробних явищ масової культури, формує творчу особистість.

Таким чином, головною метою шкільної літературної освіти є підготовка кваліфікованого читача, з урахуванням вікових психологічних особливостей його розвитку, який розуміє та цінить

твори мистецтва, володіє почуттям прекрасного і здатний до повноцінного, критичного сприйняття художнього твору як мистецтва слова.

2. У пояснювальній записці до програми із «Зарубіжної літератури. 5–11 класи» (1998 р.) сказано: «„Зарубіжна література” — навчальний предмет, об’єктом вивчення в якому є кращі твори та розвиток світового літературного процесу (крім творів української літератури, які розглядаються в межах окремого навчального курсу)» [13, с. 3]. Що стосується вивчення «розвитку світового літературного процесу», то з нашого погляду, його легше задекларувати, ніж здійснити у шкільному курсі зарубіжної літератури. Про це свідчить хоча б той факт, що вивчення систематичного курсу зарубіжної літератури на історичній основі (8–11 кл.) починається із літератури європейської Античності, а, наприклад, класичні літератури Стародавнього світу представлені лише «Ведами» (Давньоіндійська література). Це ж саме стосується і епохи Середньовіччя. Скоріше за все, укладачі програми, розуміючи хибність і обмеженість західноцентристського підходу до вивчення розвитку світового літературного процесу, намагалися спрямувати вчителя на впровадження у практику шкільного викладання зарубіжної літератури основних положень загальнонавчальної ідеї синтезу культур Сходу і Заходу. Тому точніше було б сказати, що «Зарубіжна література» — навчальний предмет, об’єктом вивчення в якому є кращі твори всесвітньої літератури, які вивчаються у контексті розвитку європейського літературного процесу.

Програма із «Зарубіжної літератури» репрезентує широке коло високоестетичних художніх творів, різноманітних за жанровою ознакою, та ряд літературознавчих понять і відомостей про письменників різних культур, епох, напрямків і течій. У більшості випадків вибір художніх творів, що включені у шкільну програму, здійснювався з урахуванням їх доступності для учнів того чи іншого віку. Доступність слід розуміти як результат напруженої роботи вчителя й учнів. Високе мистецтво невичерпне за своєю змістовною суттю, тому і різним за віком читачам художній твір може відкритися з більшою чи меншою повнотою і глибиною.

Художні твори, що включені до програми зарубіжної літератури 5–11 класів, розподіляються на дві основні групи.

Перша група — це твори, що вивчаються у класі ґрунтовно. Вони призначені для текстуального аналізу і винесені у заголовки програмових тем. У деяких випадках ці твори названі, але вчителю надається право вибору. Наприклад, у 5 класі «Казки про тварин» вивчаються за вибором учителя. Іноді твори того чи іншого автора не називаються взагалі і право їх вибору надається вчителю і навіть учням. Наприклад, у 8-му класі твори Джауфре Рюделя вивчаються за вибором учителя, а рубаї Омара Хайяма за вибором учителя та учнів.

Друга група — це твори для позакласного і самостійного читання. Наприклад, для 5-го класу — це: Даррель Д. «Паунок, що говорить», «Балакучі квіти»; Керролл Л. «Аліса в країні чудес»; Ліндгрєн А. «Расмус-волоцюга», «Пєппі Довгапанчоха» та ін. Для 6-го класу — це Арський Ф. «В країні міфів»; Бічер-Стоу Г. «Хатина дядька Тома», Верн Ж. «Тасмничий острів»; Хаггард Г. Р. «Рудники царя Соломона» та ін. Для 7-го класу — це Гарсія Лорка Ф. «Балада про морську воду»; Грін О. «Пурпурові вітрила», «Та, що біжить по хвилях»; Дюма О. «Граф Монте-Крісто». «Королева Марго», «Чорний тюльпан» та ін.

Перелік цих авторів і творів може кожен рік мінятися у відповідності з розвитком світового літературного процесу. Для того, щоб скеровувати самостійне читання учнів, у 5–7 класах передбачені спеціальні години для проведення уроків із позакласного читання (по 8 годин у кожному класі).

У програмі кожна тема має коротке пояснення, мета якого — допомогти вчителю визначити основні напрямки роботи з вивчення даної теми й окреслити основні теоретичні поняття, які повинні бути розширені та закріплені або засвоєні у процесі роботи над темою.

Програма передбачає спеціальні години для проведення підсумкових контрольних робіт, а також резерв годин, які вчитель використовує, виходячи з конкретних потреб вивчення зарубіжної літератури у даному класі.

3. В основу добору та структурування матеріалу курсу «Зарубіжна література» покладені два принципи: жанрово-тематичний з елементами хронологічного підходу (5–7 кл.) та історико-хронологічний (8–11 кл.). «Зарубіжна література» як

навчальний предмет, у відповідності з віковими та психологічними можливостями розвитку учнів, складається із двох частин.

Перша частина охоплює 5–7 класи. Ця частина курсу зарубіжної літератури спирається на читацьку підготовку, яку діти отримали у початкових класах, і характеризується своєрідною пропедевтичністю по відношенню до другої частини курсу (8–11 класи). Пропедевтичний курс знайомить учнів із різноманітними жанрами художньої словесної творчості та збагачує молодших підлітків читацьким досвідом, формує якісно нове відношення до літературного твору як до явища словесного мистецтва.

У 5–7 класах основою занять із зарубіжної літератури є вивчення окремих літературних творів. Мета цього курсу — ввести школярів у світ художнього твору. Розвинути їх читацьке сприйняття і тим самим підготувати до наступного етапу літературної освіти.

Найважливішим моментом вивчення художнього твору в 5–11 класах є його читання. Тому цю частину курсу «Зарубіжної літератури» (5–7 кл.) ще називають курсом літературного читання.

Робота читача, як і робота письменника, — робота творча. «Розуміння» художнього твору читачем «є повторення процесу творчості» письменника «у зміненому порядку» [10, с. 549]. Сприйняття художнього твору під час читання вимагає не тільки емоційної реакції, а й специфічних інтелектуальних зусиль від читача. «Щоб читання виявилось плідним, читач повинен сам попрацювати. І від цієї праці його не може звільнити ніяке чудо» [2, с. 56]. Виходячи з того, що читання художніх текстів (класне і домашнє) винятково важливий для загального розвитку учня процес, який замінити іншими видами діяльності неможливо, роль пропедевтичної частини курсу зарубіжної літератури можна вважати вирішальною, базовою у формуванні читацького досвіду учнів 5–7 класів, без якої не може йти й мови про досягнення в період ранньої юності адекватного (дистанційного) авторського задуму сприйняття художнього твору.

Курс «літературного читання» створює передумови для формування в учнів певних критеріїв естетичної оцінки літератури як мистецтва слова. Відомо, що естетична оцінка виявляється на різних рівнях. Вона може бути виражена як у безпосередній

емоційній реакції на художній світ («подобається» – «не подобається»), так і у формі естетичного судження, яке поступово, починаючи із 5-го класу, стає все більше змістовним і аргументованим у процесі формування в учнів навичок шкільного аналізу художнього твору. «В естетичному судженні синтезується здатність читача сприймати, переживати та осмислювати художні твори, виявляється його вміння (на основі особистих вражень та об'єктивних критеріїв) бачити їх справжню цінність і висловлювати своє обґрунтоване відношення до них у формі аргументованого доказу» [7, с. 76]. Читання художнього твору і є тим стартовим майданчиком, на якому і відбувається вся естетична діяльність по засвоєнню художнього твору (сприйняття, переживання, осмислення).

Однак естетична оцінка на рівні судження можлива лише тоді, коли в учнів буде сформоване таке ставлення до читання, яке спрямовує на розуміння того, що письменник створює інобуття дійсності, коли вони, як читачі, будуть націлені на осмислення авторської позиції в художньому творі, естетичних ідеалів письменника, його художньої майстерності, за допомогою якої і була створена цілісна художня картина твору.

Закінчуючи вивчення представленої частини курсу зарубіжної літератури, учні повинні вміти розрізняти епічні, драматичні, ліричні та ліро-епічні твори; визначати родові й жанрові ознаки твору, ідейно-художню роль елементів його композиції. Таким чином, пропедевтичний курс зарубіжної літератури формує не лише емоційний стан учня, а і його інтелект. «На... єдності почуття і фантазії ґрунтується всяке мистецтво» [3, с. 206], — писав Л. С. Виготський. У свою чергу, сприйняття мистецтва слова — це гармонійний сплав роботи «серця і розуму». Знання з теорії літератури сприяють осмисленню читацької позиції учнів-підлітків, що поступово складається під впливом читання і шкільного аналізу художніх творів. Дбайливо зберігаючи та підтримуючи щиросердність читацьких переживань учнів, водночас потрібно привчати їх аналізувати свою читацьку діяльність, критично осмислювати й оцінювати свій читацький рівень, вчити їх ставити перед собою завдання, націлені на підвищення свого особистого рівня літературного розвитку. Тільки за таких умов читання стає для учнів-підлітків творчістю.

4. Методична компетенція викладання зарубіжної літератури реалізується через певну систему методичних принципів навчання, виховання та розвитку учнів. Ці принципи визначають літературознавчу і методичну позицію вчителя у процесі викладання шкільного курсу зарубіжної літератури і спрямовують процес літературної освіти учнів на всіх його етапах.

Можна вважати загальновизнаною [див.: 8, с. 7–12] для шкільного курсу зарубіжної літератури наступну систему методичних принципів:

- принцип країнознавчого й етнокультурного підходу у вивченні зарубіжної літератури;
- принцип вивчення літератури як мистецтва слова;
- принцип історизму;
- принцип пріоритету загальнолюдських цінностей;
- принцип цілісності розуміння художньо-естетичної сутності твору.

Ці методичні принципи тісно пов'язані, з одного боку, із структурою зарубіжної літератури як навчального предмета, з другого — із конкретними шляхами, методами й принципами вивчення зарубіжної літератури, яка має свої специфічні особливості у порівнянні, наприклад, із вивченням рідної української літератури.

Таким чином, розглянута методична концепція викладання зарубіжної літератури, у певному розумінні, є традиційною, але, як слушно зауважив І. Мойсеїв «школа і повинна бути консервативною — гарантом успадкування культурної традиції» [12, с. 3]. Нетрадиційним для шкільного курсу зарубіжної літератури у цій методичній компетенції є зменшення на один рік її пропедевтичної частини, у порівнянні, наприклад, з рідною літературою, де ця частина курсу закінчується лише у восьмому класі. Отже, згідно із програмою (1998 р.), систематичний курс зарубіжної літератури на історичній основі випереджає на один рік аналогічний курс української літератури. Це створює певні передумови для вивчення української літератури у контексті світового літературного процесу. Подальша шкільна практика викладання зарубіжної та рідної літератур внесе певні корективи відносно запропонованої методичної компетенції, виявить як

позитивні, так і негативні наслідки, пов'язані зі зміною терміна вивчення структурних частин курсу зарубіжної літератури.

Література

1. *Антонич Б. І.* Національне мистецтво. Спроба ідеалістичної системи мистецтва // Наука і культура. — 1990. — Вип. 24.
2. *Асмус В.* Вопросы теории и истории эстетики. — М., 1968.
3. *Выготский Л. С.* Психология искусства. — М., 1987.
4. *Гегель Г.В.Ф.* Эстетика: В 4 т. — М., 1968. — Т. 1.
4. *Гейзінга Й.* Homo Ludens. — К., 1994.
5. *Гуковский Г. А.* Изучение литературного произведения в школе (Методологические очерки о методике). — М.; Л., 1966.
5. *Дзюба І.* Знаки духовної співмірності. Олександр Довженко в естетичному сузір'ї Європи: Фрідріх Шиллер, Ромен Ролан, Бертольд Брехт // Зарубіжна література. — 1998. — № 15–16(79–80), квітень.
6. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. — К., 1998.
7. *Крупина Н. Л.* Оценочная деятельность учащихся на уроке литературы // Урок литературы: Пос. для учит. / Сост. Т. С. Зепалова, Н. Я. Мещерякова. — М., 1983.
8. *Лісовський А. М., Пультер С. О., Сафарян С. І.* Вивчення зарубіжної літератури у 5–6 класах. — К., 1997.
9. *Маланюк Є.* Думки про мистецтво // Слово і час. — 1993. — № 6. — С. 60–65.
10. *Потебня А.* Эстетика и поэтика слова. — М., 1976.
11. Методика преподавания литературы / Под ред. З. Я. Рез. — 2-е изд., дораб. — М., 1985.
12. *Мойсейв І.* Методика рушає назустріч програмі // Зарубіжна література. — 1988. — № 12(76), березень.
13. Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи. Затверджено Міністерством освіти України (протокол № 4/1-18 від 25.03.89). — К., 1998.
14. *Стрельцова Л., Тмарченко Н.* Новий погляд на мету й завдання літературної освіти // Зарубіжна література. — 1998. — № 12 (76).
15. *Султанов Ю. І.* Методологічні засади викладання шкільного курсу зарубіжної літератури // Література. Літературознавство. Життя: Зб. наук. праць і матеріалів на пошану професора М. В. Теплінського / Відпов. ред. І. В. Козлик. — Івано-Франківськ, 1999. — С. 336–340.
10. *Франко І.* Из секретів поетичної творчості. — К., 1969.
11. *Чернишевський М. Г.* Естетичне відношення мистецтва до дійсності. — К., 1970.

У ПОШУКАХ ЗАСАД, АДЕКВАТНИХ ШКІЛЬНОМУ КУРСУ
СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ
СУЧАСНОГО МЕТОДОЛОГІЧНОГО ДОРОБКУ

Стаття перша

Науково-методичні дискусії, які впродовж уже десяти років точаться навколо з'ясування суті шкільного курсу світової літератури, намагання вчених — літературознавців, методистів — та вчителів визначити специфіку викладання і вивчення в школі інонаціональних художніх літератур, інтенсивні пошуки новітніх методичних засобів і технологій, які б враховували особливості «Світової літератури» як нової дисципліни в системі шкільних предметів естетичного циклу, накопичений досвід, досягнення і прорахунки у розв'язанні вищезгаданих проблем — усе потребує ґрунтового і всебічного теоретичного аналізу.

З'ясувати світоглядну спрямованість наявних методологічних підходів, на засадах яких ґрунтується розуміння суті, ролі та функцій літератури як мистецтва слова взагалі та її вивчення у школі зокрема, потрібно насамперед у зв'язку з практичною потребою теоретико-методичного забезпечення, предмета, яке, в свою чергу, створює передумови для його повноцінного функціонування в системі літературної освіти української школи. Водночас слід постійно враховувати об'єктивну ієрархічну залежність основних компонентів теоретико-методичної системи забезпечення того чи іншого предмета, її внутрішньо-структурний взаємозв'язок і певну підпорядкованість кожного з її компонентів від вищого до нижчого у структурі, яку можна аналізувати лише як цілісну систему. У даному разі йдеться про теоретико-методичну систему, яка складається з методологічних засад викладання шкільного курсу світової літератури, що реалізуються у конкретних методологічних принципах; методичної концепції; програми; методичного забезпечення предмета (підручники, хрестоматії, посібники для учнів і вчителів) тощо.

Народжений за умов перебудови української шкільної освіти, предмет «Світова література» зіткнувся, здавалося б, із нездоланими труднощами: нерозробленістю методологічних засад

його викладання, відсутністю методичної концепції програм, затверджених Міністерством освіти України, шкільних підручників та посібників і, нарешті, вузівського курсу методики викладання цієї дисципліни. Однак теоретичне і методичне оснащення навчального курсу світової літератури щороку ставало дедалі ґрунтовнішим і різноманітнішим.

У цьому процесі виникнення, становлення і розвитку предмета «Світова література» можна виділити чотири основні етапи:

- перший (1991–1995) — з отримання Україною незалежності до виходу першої затвердженої Міністерством освіти програми зі світової літератури за редакцією К. О. Шахової;
- другий (1995–1998) — функціонування програми за редакцією К. О. Шахової;
- третій (1998–2000) — вихід і паралельне функціонування з програмою за редакцією К. О. Шахової (1995) програми із зарубіжної літератури за редакцією Д. С. Наливайка (1998), затвердженої Міністерством освіти України;
- четвертий (2000) — підготовка, теоретична і практична апробація проекту програми із зарубіжної літератури за редакцією Б.Б.Шалагінова.

Зупинимося докладніше на кожному з періодів.

Перший етап (1991–1995) почався з оновлення української загальноосвітньої школи, з відродження її національної самобутності. Нові концептуальні підходи і положення (у 1992 / 1993 навчальному році тільки для середніх загальноосвітніх шкіл Міносвітою України було запропоновано 60 варіантів навчальних планів) мали докорінно змінити уніфіковану шкільну освіту.

На початку 1992/1993 навчального року значні зміни були внесені як у зміст шкільної літературної освіти, так і в структуру навчальних предметів естетичного циклу. Орієнтир було взято на «естетико-гуманістичну сутність, загальнолюдські цінності, високу художність творів красного письменства» [1, с. 5]. Була поставлена мета: залучити школярів до досягнень світової культури, ознайомити їх з найвизначнішими художніми творами світового мистецтва слова, уникаючи ідеологічних догм. Вперше до програм з літератури були включені біблійні тексти; у тематичних планах

програм з літератури почали дедалі більше окреслювати елементи принципів порівняльного аналізу творчих напрямів, методів, стилів, національних особливостей літератур різних народів, письменницьких індивідуальностей.

У 1993/1994 навчальному році з'явився новий предмет — «Література народів світу».

Уже на першому етапі процесу його становлення окреслились різні підходи до розуміння суті, місця та ролі цього предмета в системі літературної освіти української школи. Характерною його ознакою стали, по-перше, пошуки шляхів подолання наслідків тотальної ідеологізації як художньої літератури в цілому, так і шкільної освіти зокрема; по-друге, практично і цілеспрямовано здійснювалось повернення до сучасної школи всесвітньо відомих художньо-мистецьких цінностей, репресованих, замовчуваних та цензуровано редагованих у світлі ідеологем соцреалізму за часів панування радянської ідеології в українській школі.

Отже, викладати літературу по-старому стало неможливо, а нові підходи тільки-но окреслювалися. Педагог опинився на роздоріжжі.

Цей стан невизначеності та розгубленості, на наш погляд, доволі влучно схарактеризував учитель з Волинської області Ф.М.Штейнбук. «Так или иначе необходимо отдать себе отчет в том, что литература в школе переживает свои, прямо скажем, не лучшие дни. А происходит это потому, что из-под преподавания литературы вышиблена основа: размыты и опрокинуты историческим процессом мировоззренческие посылки марксизма-ленинизма, придававшие стройность и устойчивость системе литературного воспитания подрастающего поколения. И это неудивительно, поскольку в результате более чем семидесятилетнего эксперимента, полагавшего своей целью воплощение этой философии в жизнь, выяснилось, что деятельность эта была ничем иным, как войной на уничтожение и тотальное подавление Человека и в физическом, и в духовном смысле» [2, с. 22].

Пошуки нових політично та ідеологічно не заангажованих методологічних засад викладання літератури народів світу здійснювались у двох основних взаємозалежних напрямках.

Перший характеризувався намаганнями визначити методологічну суть, основні принципи побудови шкільної програми та змістовну наповненість нового предмета, тобто —

стратегію шкільного курсу «Літератури народів світу» в цілому, яка б враховувала специфічні особливості світового історико-літературного процесу (курс охоплює різні культурологічні зони і вимагає постійного переходу від однієї системи художніх координат до іншої), а також визначенням критеріїв оптимального змістового наповнення предмета з урахуванням вікових і психологічних особливостей школярів. *Другий* напрямок, був пов'язаний з пошуками методологічних підходів до вивчення художніх творів, включених, на етапі становлення предмета і за умов відсутності затверджених Міністерством освіти України шкільних програм, до рекомендованого переліку з правом вибору вчителем того чи іншого твору для текстуального вивчення.

Як засвідчив аналіз науково-методичних статей і виступів науковців та вчителів-словесників того періоду, методологічні пошуки в першому напрямку звелися в основному до з'ясування оптимального змістового наповнення предмета і проблем структурування навчального матеріалу програми. Однак уже тоді, хоча і не дуже чітко, окреслилися і три основні методологічні підходи щодо можливих шляхів вивчення світового історико-літературного процесу в цілому і до їх практичної реалізації у шкільному курсі літератури народів світу зокрема.

1993 року з'явився перший посібник для вчителів «Світова література. 5–8 класи» Д. М. Веприяка. Вихід у світ цієї книги був сприйнятий учительським загалом «як благородне бажання наших науковців задовольнити інформаційний «голод» словесників, озброїти їх сучасною методикою, щоб проголошене відродження літературної освіти перестало бути черговою декларацією» [3, с. 76]. Слід зазначити, що згаданий посібник створювався за конче несприятливих умов: не було розроблено ні методологічних засад нового предмета, ні методологічної концепції його викладання, ні затвердженої Міністерством освіти України програми. Отже, автор посібника повинен був вирішувати не тільки методичні, а й методологічні завдання. Фактично у цьому підручнику вперше був проголошений і практично реалізований найпродуктивніший, на нашу думку, методологічний принцип синтезу культур.

У тому ж році в № 7 журналу «Відродження» були надруковані тези доповіді О. В. Пронкевича «Про принципи викладання світової літератури в школі і вузі», з якою її автор виступив на науково-методичній конференції вчителів-словесників (м. Чернівці). Одразу ж зазначимо, що доповідь ученого викликала загальний інтерес, хоча відгуки були

неоднозначні. Це пояснюється насамперед тим, що доповідач цілком слушно зосередив увагу на методологічних проблемах викладання світової літератури і запропонував вивчати її у школі в світлі семиотики (наука, що досліджує властивість знаків і знакових систем) культури.

В аспекті врахування специфічних особливостей при вивченні всесвітнього історико-літературного процесу О. В. Пронкевич, нехай і не дуже послідовно, пропагував методологічний принцип локального розвитку культур, хоча і не називаючи його. Автор, пояснюючи свою методологічну позицію, стверджував: «Главная установка, которая дается семиотикой культуры человеку, воспринимающему то или иное явление культуры (текст), состоит в том, что его нужно воспринимать в системе законов (кода) той культуры, в которой оно порождено. Такой подход может стать руководящим принципом при интерпретации текстов произведений мировой литературы: следует не навязывать им чуждые трактовки, а понимать их изнутри, исходя из их собственной системы, при изучении которой мы можем лишь сказать, что в ней просматриваются такие-то и такие-то закономерности, понимая, почему они есть (как это объясняется в общей коммуникативной системе культуры), но не оценивая, хорошо это или плохо» [4, с. 11].

Свідомо чи підсвідомо О. Пронкевич до викладання і вивчення у школі світової літератури проповідував концепцію локальності і замкненості різних культур, коли стверджував, що художнє явище іншої культури («текст») можна сприймати лише в «системі законів (коду) тієї культури, якою воно народжено» і вивчаючи яку «ми можемо лише сказати, що в ній проглядають такі й такі закономірності».

Отже, О. В.Пронкевич, по-перше, заперечував існування всесвітньої культури як історії взаємодіючих культур, а водночас і можливість спадкоємності у розвитку світової культури і літератури.

Нагадаємо, що ще в останній чверті XVIII ст. Ж. Кондорсе, розглядаючи культурні зв'язки між Арабським Сходом і Західною Європою, писав: «Труды арабов погибли бы для человеческого рода, если бы они не послужили для подготовки возрождения более прочного, картину которого представит нам Запад» [5, с. 128]. Заперечуючі теорію локальності культур, сучасник Ж. Кондорсе, Й. Гердер стверджував: «Если бы каждая нация оставалась на своем месте, то на землю можно бы смотреть как на сад, в котором цветет здесь одно человеческое национальное растение, там другое, каждое со своими собственными

формами и со своим складом; здесь одна, а там другая порода животных ведет образ жизни... Люди не растения, вросшие корнями в землю... со временем они могли и должны были менять место жительства» [6, с. 249].

По-друге, вимагаючи від вчителя і учня інтерпретації тексту з позицій «системи законів (кодів)» культури, яка вивчається, шановний автор доповіді не врахував, що оволодіти всіма системами законів (кодів) культур різних епох і народів, навіть тих, що вивчаються у шкільному курсі світової літератури, нереально.

Безперечно, для того, щоб допомогти учням «налаштуватися на хвилю» певної художньої системи, вчитель повинен зрозуміти притаманні тільки їй особливі якості. Однак це аж ніяк не означає, що викладач, знайомлячи учнів із тією чи іншою культурою, обов'язково мусить досконало знати всю «систему законів (кодів)» даної культури.

У зв'язку з цим нагадаємо міркування відомого російського сходознавця А. Бертельса, який писав стосовно сприйняття сучасними читачами творчості Нізамі: «Знатоку и поклоннику античной древности, Карлейлю, принадлежит такой парадокс: „Во всей „Илиаде“ Гомера нет ни одного слова, которое понимали бы сейчас точно так же, как его понимал сам Гомер”. Нам кажется, что *при соблюдении должной осторожности*, говоря о Низами, мы имеем право быть менее скептическими, тем более что суть важнее деталей (подчеркнуто нами. – Ю. С.)» [7, с. 6].

Отже, вивчаючи на уроці далекі від нас культури і епохи важливо осягнути головну їхню суть, а це цілком можливо, свідомо приносячи у жертву деталі «системи кодів», виходячи з того, що «суть важливіша від деталей».

І останнє: чи варто абсолютизувати принципи однієї науки, в даному разі — семіотики, навіть «збагаченої методами сучасного літературознавства», і впроваджувати їх як методологічні принципи викладання шкільного курсу світової літератури?

На нашу думку, лише окремі елементи семіотики, як і інших літературознавчих методів, у трансформованому вигляді можуть і вже давно успішно використовуються (в системі так званої групи літературознавчих прийомів у процесі шкільного аналізу художніх текстів) сучасною методикою викладання літератури [8, с. 166–178].

Чіткіша і послідовніша позиція в утвердженні ідеї локальності культур автора програми «Систематический курс западной

літератури. 9–11 класи» Б. Б. Шалагінова, який наголошував на принциповій неможливості вивчення в єдиному шкільному курсі літератури не тільки світової, а й літератур російської та західної:

«Отдельная Программа по западной литературе отражает принципиальную установку автора, согласно которой сливать воедино преподавание западной и русской литературы в одну дисциплину нельзя» [9, с. 50]. (Одразу ж відзначимо, що літературу США, хоча і з певними застереженнями, автор все-таки включає до програми із західно-європейської літератури). Аргументуючи свою позицію, Б. Б. Шалагінов стверджував: «В отечественном и западном литературоведении утвердилась мысль, что развитие культуры и литературы в Европе шло отдельно в двух культурно-исторических зонах, которые обозначились ко второму тысячелетию: западной, унаследовавшей традиции римской культуры и воспринявшей этику католического, а затем и протестантского вероисповедания, и восточной, унаследовавшей традиции греко-византийской культуры и православное вероисповедание. В последующие века сложились культуры двух разных типов, которые мы условно называем „западная“ („европейская“) и — „восточнославянская“ („православная“). Они обнаруживают совершенно различную историческую природу развития. Чтобы яснее донести до учителя эту истину... автор ввел в Программу раздел „Учителю — о доминантах эпохи“» [9, с. 51].

На наш погляд, методологія поділу культур, в основу якої покладені в першому випадку географічні ознаки («західна» культура — європейська), а в другому — релігійні («східно-слов'янська» — «православна»), є некоректною. Крім того, стадіальний розвиток європейських літератур в жодному разі не заперечує контактних зв'язків, взаємовпливів і взаємозбагачення літератур різних культурно-історичних зон. Хоча методологічні орієнтири Б. Б. Шалагінова з цього питання, порівняно з позицією О. В. Пронкевича, послідовніші, однак і вони містять низку суттєвих суперечностей, зумовлених, вважаємо, загальною непереконливістю ідеї локальної замкненості культур.

З перших кроків становлення предмета «Світова література» виокремились прихильники двох принципово різних методологічних підходів, в основу яких були покладені, хоча й не чітко сформульовані, але все ж таки очевидні за своєю спрямованістю, різні методологічні засади: перший спирався на *принцип синтезу культур*, другий — на *принцип локальності культур*.

Який же з цих двох принципів був практично реалізований у першій рекомендованій Міністерством освіти України орієнтовній програмі зі світової літератури, що була запропонована на початку 1993/1994 навчального року?

Пояснювальна записка до програми не дає відповіді на це запитання. Методологічні засади, на які спиралися її укладачі, не вказані, що свідчить про відсутність чітких методологічних орієнтирів авторського колективу під час створення орієнтовної програми. Однак виявити їх можна, проаналізувавши наповнення даної програми.

Репрезентація літератур різних культурологічних регіонів і зон в орієнтовному тематичному плані програми «Література народів світу» (1992) та орієнтовній програмі «Світова література» (1993)

№ з/ч	Рік	Європ. л-ра	Л-ра США	Л-ра Латин. Америки	Рос. л-ра	Білорус. л-ра	Л-ра Сходу
1	1992	44%	7,7%	0,8%	40,5%	–	7%
2	1993	47,5%	7,1%	1,7%	28,2%	2,5%	13%

Можна впевнитися, що задекларованої у пояснювальній записці до програми основної мети предмета — «залучити школярів до скарбниці світової культури, ознайомити їх з визначними зразками художньої літератури різних країн і народів, дати уявлення про світовий літературний процес, історію його розвитку від стародавніх часів до сьогодення...» — в основному було досягнуто. Орієнтовна програма «Світова література» (1993), порівняно з орієнтовно-тематичним планом програми «Література народів світу» (1992), при зменшенні мінімуму персоналій з 279 прізвищ письменників до 234, майже вдвічі збільшила відсоток, який припадав на репрезентацію у школі всієї літератури Сходу (з 7% до 13%), європейської літератури — з 44% до 47,5%, літератури Латинської Америки — з 0,8% до 1,7%, білоруської — з 0% до 2,5%. Водночас був зменшений відсоток письменників і творів, які репрезентували російську літературу, — з 40,5% до 28,2%, літератури США і Канади — з 7,7% до 7,1%.

Дані, вміщені у таблиці, дають підстави стверджувати, що за своєю змістовною наповненістю орієнтовна програма зі «Світової літератури»

(1993) певною мірою відповідала принципу синтезу культур, принаймні її укладачі розуміли необхідність певної збалансованості представлення літератур різних культурологічних зон і регіонів у шкільній програмі і намагалися звести до мінімуму односторонньої орієнтації, наприклад, тільки на російську літературу, відповідно до інструктивного листа Міністерства України від 27 вересня 1993 р.

На хвилі незадоволень, висловлених вчителями-словесниками щодо загального перевантаження шкільної програми з «Світової літератури», серед певної групи науковців і методистів дедалі частіше стали виявлятися тенденції, які зорієнтовували українську школу тільки на літературу Західної Європи та США. Раніше проголошена теза про необхідність орієнтації української літературної освіти на ознайомлення учнів з вершинними досягненнями культури всього людства, а не окремих регіонів, починаючи з 1994 р., поступово і цілеспрямовано відсувалася на задній план. Натомість послідовно пропагувалися ідеї локальності культур, які логічно трансформувались до ідей європоцентризму.

9–10 червня 1994 р. відбулась Всеукраїнська науково-практична конференція з проблем викладання світової літератури в середніх та вищих навчальних закладах України. На ній уперше пролунали відверті виступи, спрямовані проти впровадження до шкільної практики ідей європоцентризму. «Несмотря на то, что мы не являемся первопроходцами в выдвигании концепции всемирной литературы и осознаем свое скромное место после Вольтера, Гёте, Жирмунского и Конрада, тем не менее создается впечатление, что со времен постановки этой проблемы двух веков так и не миновало. И если в отношении античной или западноевропейской литературы ученый, преподаватель, и читатель сталкивается с привычными проблемами... — то в отношении восточных литератур мы, к сожалению, остались на уровне Афанасия Никитина. Восток для многих настолько экзотичен, что «Махабхарата», «Рамаяна», Рудаки, Мацуо Басе воспринимаются как пустой звук, а введение этих феноменов в школьную программу вызвало среди учителей состояние стресса. И дело не только в общем разрушении культуры или разнице между классическим образованием прошлого и современным. Проблема более глубока. Речь идет о преодолении научного европоцентризма» [10].

Другий напрямок, повторимо, був пов'язаний з пошуками методологічних підходів до шкільного вивчення художніх творів світової літератури. Теоретичний аналіз матеріалу з цієї проблеми дав змогу виокремити такі концептуальні підходи:

- вивчення світової літератури з погляду християнських цінностей [11; 12; 13];
- вивчення світової літератури як «підручника життя» [14; 15];
- вивчення світової літератури як мистецтва слова [16; 17; 18];
- вивчення світової літератури з урахуванням пріоритетності загальнолюдських цінностей [19; 20];
- духовно-ціннісний підхід до вивчення світової літератури [21; 22].

Таке розмаїття концептуальних підходів свідчить, по-перше, про певний методологічний плюралізм за умов демократизації української школи взагалі і викладання шкільних курсів літератури зокрема; по-друге, про певну розгубленість учительського загалу, а також про концептуальну невизначеність і еkleктичність у розв'язанні проблеми методологічного забезпечення викладання світової літератури за нових обставин.

Зупинимось докладніше на теоретичному аналізі лише двох з вищеназваних концепцій, які найкраще засвідчили діаметральну протилежність у поглядах вчителів на вивчення світової літератури: на етичній, яка орієнтується на пріоритетність загальнолюдських цінностей, і релігійно-етичній, що визнає пріоритетними християнські цінності в процесі шкільного аналізу художніх творів. На жаль, теоретична нерозробленість даних концепцій (зокрема відповідної термінології) спричинила плутанину і певний розрив між шкільною практикою, методикою викладання літератури і літературознавчою наукою.

12–14 квітня 1993 р. Житомирський обласний інститут удосконалення вчителів провів науково-практичну конференцію «Християнські сюжети та образи в художній літературі». З погляду проблеми визнання пріоритетності християнських цінностей привертають увагу доповіді, що були проголошені на секції «Методичні й психолого-етичні аспекти вивчення християнських ідей та образів» [23, с. 44–54]. Характеризуючи загальне враження від конференції, журналіст І. В. Красуцька зазначила: «Зрозумілий і давно очікуваний факт введення Біблії в шкільну програму з літератури, схвально зустрінутий більшістю вчителів, поставив перед ними суттєві проблеми вивчення Вічної Книги. Яким чином має проходити цей процес? Ким бути вчителю на такому уроці — теологом чи літературознавцем, переповідати біблейські сюжети як нові казки чи намагатися донести їх величний духовний зміст? Таким був лейтмотив

конференції, під час якої на трибуну піднімалися і священники, і атеїсти» [24, с. 47].

На першому етапі народження, становлення, формування і розвитку предмета «Література народів світу» яскравим прикладом, який свідчить про вдале впровадження до шкільної практики аналізу художніх творів з погляду християнських цінностей, може бути стаття В. В. Гладишева і О. В. Пронкевича «Следуя авторскому замыслу. Изучение сказки Г. Х. Андерсена с точки зрения христианских ценностей», автори якої підійшли до висвітлення цієї проблеми як культурологи і літературознавці, а не як проповідники-моралісти.

Однак пріоритетність християнських цінностей під час вивчення художніх творів як методологічний підхід викликав і супротив певної групи вчителів-практиків, насамперед через їхню релігійно-етичну позицію. «Нас интересует не теология и не атеизм, но человек и законы его бытия, а также отражение (! – Ю. С.) всего комплекса проблем, с этим связанных, в литературе (! – Ю. С.)», — писав Ф. М. Штейнбук [2, с. 22].

Спираючись на пріоритетність загальнолюдських цінностей, «руйнуючи кордони між світом реальності та вимислом», розглядаючи вчинки героя «у світлі вічних проблем буття», цей автор закликав вважати вчинки літературних героїв «основним предметом уроків літератури». У статті «Ще раз про методичну безпорадність» він писав: «Та коли ми нарешті зрозуміємо, якщо учнів і можливо зацікавити літературою, то в основному її загальнолюдською проблематикою, а не академічними... викладками теми, які так далекі від того, що насправді хвилює людей різного віку, а тим більше — у віці юному?» [25, с. 7]. Для практичного втілення даної концепції Ф. М. Штейнбук запропонував тезисно-психологічний метод аналізу художнього тексту.

Пріоритетність загальнолюдських цінностей у процесі шкільного аналізу художніх творів викликала методологічні заперечення у деяких науковців: «Общечеловеческие ценности и художественная литература находятся в разных плоскостях духовной культуры. Общечеловеческие ценности лежат в области социальных отношений..., где они выполняют функцию общественного договора... Механический их перенос на сферу художественного творчества возможен только в условиях тоталитарного

режима, породжуючого феномен заказної літератури. Подлинная и свободная художественная литература находится как раз в оппозиции к общепринятому, к общественным моральным нормам и идеалам; она отражает индивидуальный нравственный поиск писателя и поэтому неминуемо ставит под сомнение общечеловеческие ценности, тем самым их питая... Приведение общечеловеческих ценностей и художественной литературы к одному знаменателю имеет опасные последствия... Как результат, в головах учеников остаются клишированные представления о литературе как о вместилище банальных, пошлых в набокковском смысле истин и об общечеловеческих ценностях как о застывших и ходульных моральных предписаниях» [26, с. 22].

Отже, на підставі проаналізованого матеріалу можна стверджувати, що пошуки методологічних підходів до вивчення світової літератури, незважаючи на різноманітність концептуальних поглядів, в основному зводились до двох основних позицій. *Прихильники традиційного підходу* стверджували, що художній твір у шкільному курсі світової літератури потрібно вивчати як «підручник життя», змінивши тільки марксистсько-ленінські принципи на демократичніші і актуальніші, з погляду сьогодення, духовні цінності (релігійно-етичні, загальнолюдські, європейські тощо). *Прихильники естетичної концепції*, навпаки, заперечуючи тезу про те, що літературі нібито можна і треба навчити, вважали: художній твір на шкільному занятті слід вивчати насамперед як мистецтво слова.

Вважаємо, що на першому етапі становлення і утвердження світової літератури як шкільного предмета жоден методологічний принцип не був чітко сформульований і теоретично обґрунтований науковцями і хоча б тому не був визнаний учительським загалом як необхідний, а проблема так званого «виховуючого навчання», хоча і викликала у педагогічній пресі бурхливі дискусії, на думку багатьох фахівців, так і не була доведена до логічного закінчення [27]. Водночас кардинальні зміни в суспільно-політичному і культурному житті України так чи так впливали на формування і внутрішню динаміку концептуальних методологічних поглядів науковців і вчителів, на викладання шкільного курсу літератури. Однак потрібно враховувати і той факт, що світоглядне становлення більшості учених і педагогів здебільшого відбувалося у попередні роки. «Нам нині важко долати багато стереотипів, —

писав Р. Піхманець. — Передусім той, буцімто художня література обов'язково повинна реалістично-правдиво відтворити життя і буцімто в красному письменстві домінуючим є зміст. Та чи не найбільшим нашим упередженням є те, ніби література обов'язково повинна виконувати якусь суспільно-політичну чи громадську роль. Може, та не це є її прямим і безпосереднім завданням» [28]. Намагання подолати вищезгадані стереотипи і є найхарактернішою рисою першого етапу процесу формування методологічних засад викладання шкільного курсу світової літератури.

Література

1. Мельник Н. Н., Дорофеева Н. И. Русский язык и литература в новом учебном году // Рус. яз. и лит. в средн. учебн. заведениях Украины. — 1992. — № 7–8. 2. Штейнбук Ф. М. Найти в человеке человека // Рус. яз. и лит. в средн. учебн. заведениях Украины. — 1992. — № 7–8. 3. Гусев В. В. Рецензія на підручник // Відродження. — 1993. — № 7. 4. Пронкевич О. В. Про принципи викладання світової літератури в школі і вузі // Відродження. — 1993. — № 7. 5. Кондорсе Ж. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума. — М., 1936. 6. Гердер И. -Г. Избр. соч. — М. 1959. 7. Бертельс А. Низами // Низами. Пять поэм. — М., 1968. — (Б-ка всемирной литературы). 8. Маранцман В. Г. Приемы изучения литературного произведения в школе // Методика преподавания литературы. — М., 1985. 9. Шалагинов Б. Б. Западная литература как самостоятельный предмет. Программа для старших классов в средней общеобразовательной школе с преподаванием на русском языке // Відродження. — 1994. — № 7. 10. Руссова С. Н. Важлива ланка полікультурного виховання. З виступів учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції «Проблеми викладання зарубіжної літератури в навчальних закладах України і загальнолюдські цінності // Відродження. — 1994. — № 10–11. 11. Гладышев В. В., Пронкевич А. В. Следуя авторскому замыслу. Изучение сказки Г. Х. Андерсена с точки зрения христианских ценностей // Рус. яз. и лит. в средн. учебн. заведениях Украины. — 1992. — № 7–8. 12. Моторин А. В. «Смирись, гордый человек!» // Відродження. — 1994. — № 3. 13. Лехман Т. Р. Як осягнути образ Раскольнікова? // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1997. — № 2. 14. Зарубіжна література. — 1998. — № 33. 15. Мойсей І. К. Вершинне пасмо, а не «підніжка» // Храм української культури. — К., 1999. 16. Дубинина Д. В. Вовремя формировать культуру чтения // Відродження, — 1993. — № 8. 17. Дроздовский В. П. и др. Извечный вопрос «Как?...» // Рус. яз. и лит. в средн. учебн. заведениях Украины, — 1992. — № 1. 18. Морозов Ю. Г. Художественно-семантический анализ литературного произведения // Відродження. — 1993.— №№ 3–4, 7, 8, 11. 19. Любимов О. И. Люди все разные... Новый подход к изучению романа Теодора Драйзера «Дженни Герхардт» // Рус. яз. и лит. в средн. учебн. заведениях Украины. — 1992. — № 11–12. 20. Вітрук О. В. Крізь призму загальнолюдських ідеалів // Відродження. — 1993. — № 11. 21. Будкевич І. В. Крутий образ дорослості. Урок за романом Дж. Д. Селінджера «Над прірвою у житі»... //

Відродження 1993. — № 7. **22.** Шалагінов Б. Б. З урахуванням вікових ціннісних орієнтацій учнів // Відродження. — 1994. — № 2. **23.** Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. — Житомир, 1993. **24.** Відродження. — 1993. — № 7. **25.** Штейнбук Ф. М. Ще раз про методичну безпорядність // Всесвітня література. — 1997. — № 4. **26.** Волощук С., Бегун Б. Техче Майевтике. Теория и практика анализа литературного произведения // Тема. — 1997. — № 1–2. **27.** Розенбаум С. М. Не обучение и воспитание, а эдукация. О концепции гуманизации образования в Украине, органическом соединении его с культурой // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1997. — № 2. **28.** Піхманець Р. «Кімната сто один», або Дещо про соціологічні аспекти вивчення літератури в школі. — Івано-Франківськ, 1999.

Стаття друга

Другий етап (1995–1998) процесу становлення і розвитку методики шкільного курсу світової літератури розпочався з появи довгоочікуваної вчителями програми за редакцією К. О. Шахової. Це була перша програма, рекомендована Міністерством освіти України для 5–11 класів середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання, що, на відміну від попередніх — орієнтовно-тематичного плану програми (1992) та орієнтовної програми (1993), — вже на початку 1996–1997 навчального року отримала статус повноправного документа і була майже повністю забезпечена рекомендованими Міністерством освіти України підручниками-хрестоматіями із зарубіжної літератури для 5–8 класів і підручниками та хрестоматіями для 9–11 класів. «Учителі зарубіжної літератури, нарешті, відчули ґрунт під ногами», — оптимістично стверджувалося в одній з публікацій журналу [1, с. 6].

Проаналізувавши згадані програми та реакцію на них вчителів-практиків, можна помітити, що різниця між ними була суттєвою.

По-перше, кардинально змінилася, вже втретє за три роки, назва предмета (1992 р. — «Література народів світу», 1993 р. — «Світова література», 1995 р. — «Зарубіжна література»). Щоправда, у пояснювальних записках до жодної з програм пояснень з цього приводу не було зроблено.

По-друге, хоча пояснювальна записка до програми 1995 р. майже не змінилася (в ній, як і у попередній програмі 1993 р., не були визначені методологічні засади нового предмета), однак змістовне наповнення нової програми дещо трансформувалося.

**Динаміка змін репрезентації літератур різних
культурологічних регіонів і зон у шкільних програмах із світової
літератури (у відсотках):**

№ з/ч	Рік	Європ. л-ра	Л-ра США	Л-ра Латин. Америки	Рос. л-ра	Білорус. л-ра	Л-ра Сходу
1	1992	44%	7,7%	0,8%	40,5%	—	7%
2	1993	47,5%	7,1%	1,7%	28,2%	2,5%	13%
3	1995	55,4	10,4	1,7	22,8	1	8,7

Як свідчать наведені дані, у програмі 1995 р., порівняно з орієнтовною програмою 1993 р., значно збільшився відсоток репрезентації європейських літератур та літератури США і Канади: відповідно — на 7,9% і 3,3%. Для порівняння, наприклад, уся література Сходу була представлена лише 8,7% від загальної кількості репрезентованих літератур. Висновок очевидний: автори програми взяли курс на вивчення в школі в основному літератур Західної Європи та США.

«Шаблоны прежней системы преподавания литературы связывают новый курс по рукам и ногам. На эмбриональной стадии заморозилась, например, проблема соотношения европейского и восточного литературных миров: объяснительная записка эту тему деликатно обходит, а списочный состав писателей свидетельствует о том, что зарубежная литература является европоцентричным курсом с ориентальными элементами. Пусть так (я тоже принадлежу к числу сторонников европоцентричной концепции школьного курса), авторы обязаны были четко определить и аргументировать свою позицию», — писала Є. В. Волошук [2, с. 7].

По-третє, автори нової програми на 16% скоротили кількість письменників, названих у програмі, порівняно з орієнтовною програмою і збільшили кількість годин, відведених на оглядове і монографічне вивчення їхньої творчості.

Однак ці зміни не розв'язали проблему розвантаження програми. Риторичне запитання вчителів: «Як, наприклад, за 2 години можна вивчити творчість Ф. Тютчева, А. Фета, М. Некрасова або за 1 годину творчість 5 поетів з румунської, японської, білоруської, грузинської та казахської поезій (10 кл.)?» — залишилося без відповіді. «Ці програми аж ніяк не дають можливості збагнути специфіку літератури як мистецтва слова, сприймати літературний твір як естетичне явище у нерозривній єдності форми і змісту, — скаржились вчителі. — Якщо працювати за ними, то завдання послідовного формування в учнів культури

аналізу художнього тексту не може бути виконаним (курсив наш. – Ю. С.)» [3, с. 8]. Ось де з усією очевидністю виявились основні огріхи методологічної неосмисленості нового предмета. Невизначеність, зокрема, характеру нового предмета спричинила дезінформацію вчителів світової літератури щодо основних завдань її викладання, адже, як бачимо, більшість з них щиро вважали своїм головним завданням *формувати в учнів культуру аналізу художнього тексту*, дарма, що ці тексти перекладні. Проблема виникла не випадково і була пов'язана насамперед зі стереотипом, сутність якого полягала ось у чому.

За радянських часів у школах України вивчали дві літератури: українську і російську. (Факультативний курс «Література народів СРСР» сприймався як додаток до літератури російської і не відігравав суттєвої ролі у літературній освіті учнів). Російській літературі *de facto* в українських школах належала провідна роль. Після проголошення державної незалежності нашої країни українська література в шкільній освіті нарешті посіла належне їй місце. Відтепер саме на неї покладено основний тягар і почесний обов'язок послідовно формувати в учнів уявлення про специфіку літератури як мистецтва слова на кращих зразках рідної літератури, в тому числі формувати й поглиблювати знання, навички й вміння аналізувати художні тексти. Відтепер саме на уроках української літератури школярів мають вчити сприймати «художні твори як естетичне явище у нерозривній єдності форми і змісту», що цілком зрозуміло і виправдано методично. А новому предмету — «Світова література» — визначено не менш важливу, але другорядну роль.

Однак характер, роль і місце світової літератури в системі літературної освіти української школи в жодній з вищезазначених програм визначені не були. Натомість «Світова література» автоматично зайняла місце дисципліни «Російська література», а вчителі-русисти — місце викладачів-зарубіжників. Те саме сталося і з концептуальними підходами до вивчення світової літератури. Намагання викладати світову літературу так, як раніше російську, і призвело до того, що деякі науковці фактично звели курс нового предмета до вивчення літератур Західної Європи, США та Росії.

Водночас зовсім не вмотивованою нам здається позиція і тих науковців, які, турбуючись про загальну збалансованість програми у репрезентації в шкільному курсі літератур різних регіонів і зон, пропонували вилучити твори *всесвітньо відомих письменників* на тій підставі, що вони «занадто далекі від України, від менталітету її

народу»: «Як дітям розриватися між народними епосами „Калевала” та „Калевіпоег”, „тонким психологізмом” Г. Белля, „сумом самотності” Мацуо Басьо, далекими від Європи Кораном і Ведами? А як їм осягнути „напівфантастичну притчу” Маркеса?» [4, с. 5]. На нашу думку, такий підхід до розв'язання проблеми перевантаження програми некоректний і не може бути критерієм добору того чи того письменника, якщо йдеться про світову літературу. І насамперед тому, що поняття «занадто далекі» чи «близькі» менталітетові українського народу є не наукові, а скоріше — ідеологічні. Цікаво, далекі чи близькі менталітетові українського народу, наприклад, староіндійські міфи? Адже дехто з поважних вітчизняних учених переконливо доводить, що в українській та індійській міфології одне коріння. І чи справді такими «далекими від Європи є Коран і Веди»? Складається враження, що прихильники даного підходу живуть у якійсь нереальній Європі: вони нібито не знають, що у сьогodнішній Німеччині майже 200 тисяч автентичних німців сповідують іслам, не говорячи вже про Україну, в якій проживають сотні тисяч кримських татар — громадян України. Отже, і критерій на основі «менталітету народу» непродуктивний, неспроможний розв'язати проблему перевантаження програми. Він скоріше свідчить про інше. Укладачі програми 1995 р. критикуються передусім за те, що вони непослідовно втілюють європоцентристські підходи. У зв'язку з вищесказаним дивує, як прихильники назви шкільного курсу «Світова література» водночас можуть заявляти: «Нова програма має бути «європоцентричною». Що це: незнання наукової термінології чи свідома еквілібрістика науковими термінами і поняттями, у кращих традиціях тоталітарного минулого? Питання риторичне. Справді, будувати дім, який ми називаємо «Світовою літературою», потрібно з фундаменту, а не з даху, але треба бути дуже уважним і дивитися, яке наріжне каміння ми кладемо в основу цього фундаменту і чи витримає він, чи встоїть, якщо замінити його глиною старих ідей?

Створюючи новий курс літератури, нам варто було б прислухатися до роздумів відомого сучасного історика східної філософії М. Т. Степанянц: «Ожидание европеизирующего монолога, которым была отмечена первая половина XX в., кажется, сменяются все более усиливающимся предчувствием долгосрочного, а может быть и вечного, диалога Востока и

Запада, даючого надіжду на сохрание богатства культуры во всем ее многообразии» [5, с. 112].

З цього приводу актуальною залишається критика програми 1995 року, висловлена Д. С. Наливайком. У статті «Як же вивчати зарубіжну літературу в школі» він писав: «Щодо „літературної частини” цих програм, то в ній варто було б більше уваги, ніж в існуючих, приділити середньовічній арабській і перській поезії, далекосхідним літературам, зокрема класичній китайській і японській поезії» [6, с. 8]. Разом із тим ми аж ніяк не можемо погодитись з тими методологічними ідеями, які були проголошені у цій самій публікації щодо розуміння сутності світової літератури як «європейської моделі». Стверджуючи, що між цивілізаціями Старого світу існували лише спорадичні зв'язки, учений доходить такого європоцентристського висновку: «Формування єдиної світової цивілізації закономірно супроводжується і формуванням світової літератури як спільноти на основі європейської моделі», категоричність якого не залишає вчителю жодних шансів на свободу вибору, що існує в академічних колах: «согласиться с историко-философскими воззрениями, сконструированными в рамках западноцентризма, либо признать принципиальное различие культур, исключающее наличие каких-нибудь общих фундаментальных оснований, либо, наконец, создавать новую всемирную историю философии, проявляя равное уважение к традициям всех народов мира» [5, с. 6].

На щастя, нам не потрібно створювати нову історію всесвітньої літератури. Вона вже існує [див.: 7]. Нам тільки слід знати і не забувати, наприклад, про те, що культура Сходу впливала на культуру західних країн і навпаки, різними шляхами — насамперед завдяки перекладам на латину й національні мови західних народів з арабської (і в арабських коментарях) античних філософів і письменників, не говорячи вже про мислителів Сходу, починаючи з X, і особливо у XII ст.

Як же в цілому була сприйнята програма 1995 р. вчительським загалом? Судячи з аналізу опублікованих у журналі «Відродження» відгуків на нові програми — «одноставно негативно» [див.: 8; 9]. Підсумовуючи в редакційній статті враження вчителів-практиків від нової програми, журнал «Відродження» писав: «Оцінка програм одноставна, в усякому разі до редакції не надійшов жодний позитивний відгук на них. Програми слід визнати недосконалими, бо в них мало враховується специфіка школи, вони методично неадаптовані до її умов. Та однозначно негативно оцінювати їх з боку змісту було б неправильно. Адже ніхто не буде заперечувати, що укладачі програм відібрали до них, за

незначними винятками, справді вершинні твори із розмаїття національних літератур, завдяки чому курс не є якимось доважком чи заміником чогось, а має власну, самодостатню педагогічну цінність» [10, с. 9].

Заради справедливості зазначимо, що «одноставно негативно» програма 1995 р. була сприйнята в основному вчителями Львівщини, і на те були свої підстави. На той час ця область уже четвертий рік працювала за своїми регіональними програмами зі світової літератури. У листі до редакції журналу «Відродження», опублікованому під заголовком «Монополія на програми... Кому вона потрібна?», керівники районних та міських об'єднань вчителів зарубіжної літератури цієї області писали: «За львівським навчальним планом на вивчення зарубіжної літератури відводиться 3 тижневі години (курсив наш. – Ю. С.), що дозволяє повніше ознайомити учнів з визначними зразками світової літератури... Від імені вчителів Львівщини звертаємося з проханням до Міністерства освіти затвердити львівський варіант програми із зарубіжної літератури і дозволити хоча б нашій області працювати за ними» [11, с. 8]. На думку вчителів Львівщини, однією із «суттєвих помилок» програми 1995 р. було те, що на вивчення зарубіжної літератури відводилось 2 тижневі години, а не 3.

Що ж стосується статті Є. В. Волощук «В плену стереотипов», то треба відверто зазначити, що це був перший і чи не єдиний виступ у пресі, в якому нова програма була піддана ґрунтовному, всебічному аналізу. Автор звернула увагу на низку принципових положень щодо методологічного забезпечення шкільної програми зі світової літератури, які і сьогодні ще, на жаль, досить зловоденні. Не втратила актуальності і пропозиція Є. В. Волощук організувати координаційний центр, який би під егідою Міністерства освіти України створював і апробував шкільні програми зі світової літератури. Водночас у публікації пролунали й не зовсім коректні до укладачів нової програми звинувачення, пов'язані з виходом «міністерських програм». «...Все произошло по классическому узурпаторскому сценарию, — писала автор вищезазваної статті. — „Вчера”, т. е. до начала учебного года, еще было рано — а ну как поднялась бы волна справедливого педагогического негодования? „Завтра”, т. е. через год, уже, возможно, будет поздно, — а ну как появится нечто более совершенное и почетное место «первых в истории» будет занято?

„Сегодня” — было единственным шансом стать хозяином положения» [2, с. 8].

По-перше, шкільна програма з літератури не п'єдстал пам'ятника, на який можна один раз скочити і посісти «почесне місце в історії». З цього приводу варто згадати дискусії, що велись упродовж 20 років на теренах колишнього СРСР стосовно програм з російської літератури, які до того, як були визнані вчительським загалом, майже 20 років удосконалювалися. Окрім того, і наш подальший досвід програмотворення засвідчив зовсім протилежне.

По-друге, «нечто более совершенное» з'явилося лише у 1998 р. — програма із зарубіжної літератури за редакцією Д. С. Наливайка, — тобто через три роки.

По-третє, з виходом альтернативної програми 1998 р. дуже скоро з'ясувалось, що попередня не така вже й погана. Багато вчителів-практиків виявили бажання працювати саме за нею (і вона функціонувала паралельно з програмою 1998 р.).

Конкретніше висловилась з цього приводу редакція журналу «Відродження»: *«Обурили вчителів не тільки (і, можливо, не стільки), власне програми (курсив наш. – Ю. С.). Хіба вони бувають ідеальні? Обурення викликала та зухвалість, з якою старі програми видавалися як нові, стабільні, та зверхність у ставленні до вчителя, якою супроводжувалась ця маніпуляція, та вдавана турбота про нього, вчителя, про його методичне забезпечення... Хоч кожен зрозумів суть запропонованої гри: хрестоматії із зарубіжної літератури готувалися саме під орієнтовні програми. Деякі з них вже видані, а як би добре було ще й перевидати їх! Тож навіщо міняти програми, чи не краще обмежитися косметичним ремонтом?»* [10, с. 9]. Отже, «одностайно негативне» сприйняття програми 1995 року насамперед було пов'язано не з її якістю, а з іншими чинниками. Зупинимось на них докладніше.

Одразу ж зазначимо, що ніхто з авторів програми із зарубіжної літератури 1995 р. за редакцією К. О. Шахової не був причетний ні до хрестоматій, ні до підручників, що вийшли чи готувалися тоді до друку.

Парадоксальність ситуації, що виникла у зв'язку з виходом програми 1995 р., полягала в тому, що ніхто — ні Міністерство освіти України, ні тим більше укладач програми — і гадки не мали «образити вчителя», вони щиро дбали про його методичне

забезпечення. Однак деякі прорахунки як суб'єктивного, так і об'єктивного характеру, допущені Міністерством освіти, стали причиною даного конфлікту. Серед них такі:

По-перше, програма справді вийшла невчасно, тобто в жовтні 1995 р., коли навчальний рік вже почався. Вчитель опинився в ситуації, коли вже раніше виконане (календарно-тематичне планування, складене за орієнтовними програмами 1993 року, і пов'язане з ним методичне забезпечення уроків літератури) потрібно було докорінно переробляти.

По-друге, Міністерство освіти України не обрало принципової позиції щодо регіональних програм і методичного їх забезпечення, як правило, з урахуванням регіональних особливостей (зокрема у Львові, Полтаві, Кіровограді, Луцьку, Тернополі, Вінниці). Міністерство освіти, яке повинно було або дозволити функціонування регіональних програм та посібників, або їх заборонити, мотивуючи це, від прийняття конкретного рішення ухилилося, сподіваючись, що все владнається саме собою.

По-третє, Міністерство освіти своєчасно не проінформувало вчителів про те, що в період підготовки державних стандартів освіти, зокрема і з «Зарубіжної літератури», доки вони не будуть затверджені, альтернативні програми вводити недоцільно.

По-четверте, ще задовго до початку навчального року потрібно було опублікувати проект стабільної програми або пояснити вчителям, що цю функцію виконували орієнтовні програми 1993 р.; офіційно в педагогічній пресі повідомити про результати їх теоретичної і практичної апробації, організувати обговорення критичних зауважень, висловити власну думку з цього питання. Тільки після такої процедури доопрацьований проект програми мав з'явитися не пізніше серпня поточного року як стабільна програма.

Однак коріння «лихоманки», пов'язаної з перипетіями розвитку нового предмета, було значно глибше, в царині методології, але якраз ця проблема «загубилася» в процесі дискусій, що виникли навколо виходу програми, серед проблем не менш важливих, але другорядних. Академічна наука з цього приводу мовчала, а тим часом невизначеність *методологічних засад нового предмета, його характеру, місця та ролі в системі літературної освіти української школи* не дозволяли укладачам програми чітко окреслити ні зміст предмета, ні його назву. Тому не дивно, що перша стабільна програма з'явилась на світ без чіткої *методичної концепції викладання світової літератури в школі*. Але навчальний процес тривав, і дана програма, забезпечена посібниками і

хрестоматіями, фактично не маючи конкурентів, була чинною аж до 1998 р. З появою програми за редакцією Д. С. Наливайка вона не припинила свого існування, а функціонувала паралельно з нею, засвідчивши не тільки свою життєздатність, а й конкурентоспроможність «альтернативним» програмам. Водночас «глас волаючого в пустелі» — «зосередити зусилля на створенні методологічної бази даного шкільного курсу» — знову не був почутий. І хоча ця проблема активно дискутувалася на всеукраїнському науково-практичному семінарі «Зарубіжна література: концептуальні підходи до розроблення державних стандартів» (Київ), однак далі постановки і констатації стратегічних питань викладання предмета справа не зрушила, а учасники форуму ще раз переконались, «що все треба починати з початку — з напрацювання методологічних основ шкільної «Зарубіжної літератури» [12, с. 4].

На нашу думку, обговорення на семінарі проблеми державних стандартів без з'ясування основних методологічних положень методичної концепції викладання світової літератури було недоцільним і несвоєчасним. У редакційній статті, присвяченій його роботі, журнал «Всесвітня література» писав: «Незважаючи на важливість такого питання, як державні стандарти, хочеться зауважити, що і воно не є первісним. Таким є концепція. Саме вона мусить визначити мету вивчення предмета, його зміст (обсяг), способи досягнення мети. Концепції ж немає. То питається, за якими критеріями визначати стандарти?» [13, с. 4].

Так, методичної концепції викладання світової літератури на цьому семінарі проголошено не було, але це не означає, що її не існувало взагалі. Комуś було вигідно до певного часу її не проголошувати або, точніше, не зосереджувати на ній увагу вчителів та науковців.

Звернімося до фактів. У статті Б. Б. Шалагінова «Яким бути предмету?», в основу якої були покладені тези його виступу на згаданому семінарі, читаємо: «Мета вивчення світової літератури у широкому змістовному спектрі визначається прилученням учня до *фундаментальних цінностей слов'янського та західного світу* (курсів наш – Ю. С.), що стане фундаментом для повної культурної інтеграції нашого народу у світове товариство. Такий підхід, гадаємо, відповідає наявній концепції гуманізації

вітчизняної освіти» [12, с. 5]. Як бачимо, мета, що чітко впливає з методологічної концепції європоцентризму, є, а самої методологічної та методичної концепції викладання «Світової літератури» немає. Чому?

По-перше, якщо чітко сформулювати і обґрунтувати методологічні засади предмета, тоді вже не вдасться уникнути терміна *європоцентризм*. Якщо ж ужити цей термін, то новий предмет одразу ж втратить статус світової літератури і стане тим, чим насправді його хотіли зробити, тобто, в кращому разі, зарубіжною літературою.

По-друге, розуміючи, що зміна головної мети курсу не відповідає б статті «Закону України „Про освіту”», з внесеними змінами і доповненнями» (де чітко проголошено, що одним із основних принципів освіти в Україні є «органічний зв'язок з світовою та національною історією, культурою, традиціями»), прихильники європоцентризму старанно приховували ігнорування цієї статті за безвинним «гадаємо», коли стверджували: «Такий підхід (тобто європоцентристський. – *Ю.С.*), гадаємо, відповідає наявній концепції гуманізації вітчизняної освіти...». Як бачимо — не відповідає. Окрім того, впевнені, що ніхто не має права перекручувати і по-своєму тлумачити «Закон України „Про освіту”», зокрема один із вищеназваних принципів в статті цього Закону.

Отже, другий етап процесу становлення і розвитку предмета «Світова література» можна охарактеризувати як біг по замкненому колу. Замовчуваність існування різних, у більшості випадків чітко не сформульованих, а тому і не зрозумілих для вчительського загалу, методологічних поглядів, сама по собі вже не дозволяла визначити як назву самого предмета, так і сутність його характеру. А нерозуміння місця та ролі «Світової літератури» в системі літературної освіти української школи призвело до того, про що вже говорилося вище, тобто до намагання вивчати новий предмет так, як колись російську літературу.

Література

1. «Відродження». — 1995. — № 1. 2. *Волощук С. В.* В плену стереотипов // Відродження. — 1996. — № 1. 3. *Давидюк Н. З. та ін.* Монополія на програми... Кому вона потрібна? // Відродження. — 1996. — № 1. 4. *Борецький М. І.* Коли бракує методологічного фундаменту. Дещо про критерії відбору художніх творів до програми // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1996. — № 5.
5. *Степаняніч М. Т.* Восточная философия. Вводный курс. Избр. тексты. — М., 1996.
6. *Наливайко Д. С.* Як же вивчати зарубіжну літературу в школі? // Зарубіжна література. — 1996. — № 1.
7. История всемирной литературы: В 9 т. /

Ин-т мировой литературы им. А. М. Горького АН СССР. — М., 1983.
8. Штейнбук Ф.М. Для творчої роботи необхідна програма-мінімум // Відродження. — 1996. — № 1. 9. Дім, який будується з даху, або Про деякі проблеми програмно-методичного забезпечення курсу «Зарубіжна література» // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1996. — № 5. 10. Відродження. — 1996. — № 1. 11. Монополія на програми... Кому вона потрібна? // Відродження. — 1996. — № 1. 12. Всесвітня література в середн. навч. закл. України. — 1996. — № 7. 13. Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1996. — № 1.

Стаття третя

Хронологічна умовність запропонованої нами періодизації процесу народження, становлення і подальшого розвитку методики викладання курсу світової літератури в системі літературної освіти української загальноосвітньої школи найяскравіше виявляється при спробі схарактеризувати його третій етап (1998–2000), головна особливість якого, на нашу думку, полягає в тому, що його визначальні риси почали формуватися під впливом певних чинників у надрах ще другого етапу. Насамперед це стосується інтеграції шкільних курсів літератури та їх стандартизації, що так чи інакше вплинули на характер третього етапу, визначивши його відмінність від попередніх. Зупинимось докладніше на цих чинниках.

Третій етап в історії функціонування предмета «Світова література» був найдраматичніший і водночас найактивніший з погляду утвердження нового предмета як самостійного курсу. На тлі невизначеності статусу світової літератури в українській школі інтеграційні ідеї Пояснювальної записки проекту Базового навчального плану середнього загальноосвітнього закладу з українською мовою навчання, запропоновані Міністерством освіти України, а також виступ на Всеукраїнському семінарі методистів зарубіжної літератури (травень 1998 р.) заступника начальника Головного управління середньої освіти Д. І. Дейкуна, який зосередив увагу на проекті майбутньої інтеграції української та зарубіжної літератур, одностайно були сприйняті методистами, вчителями світової і української літератур та провідними українськими вченими як «крок назад у справі прилучення нашої молоді до загальнолюдських цінностей» [1; 2]. 1997 р. на редакцію часопису «Всесвітня література» буквально «обрушився шквал

схвильованих дзвінків майже шекспірівського змісту: бути чи не бути предметові «Зарубіжна література» в українській школі?..» [3].

Чому так сталося? Ідею інтеграції шкільних предметів представили як обґрунтовану концепцію. У зв'язку з цим не можна не погодитись із основною думкою, висловленою методистом з Хмельниччини О. П. Перваком щодо самої проблеми інтеграції шкільних предметів: «Приємно усвідомлювати, що Міністерство, зважаючи на важливість цього питання для вчителів-словесників, винесло його на обговорення, а не вдалося, як це було раніше, до келейних рішень. Та що обговорювати?.. Ідею, спрямовану на знищення цього предмета в українській школі... Ми, вчителі, не проти обговорення будь-якого питання, хай і такого, яке зачіпає наші власні інтереси. Та, повторюю, обговорювати треба концепцію, а не ідею, задумку» [4].

24 грудня 1997 р. на засіданні Колегії Міністерства освіти України було розглянуто питання про Базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи. Статус предмета «Зарубіжна література» у ньому було залишено без змін. На прохання редакції журналу «Всесвітня література» прокоментувати мотиви появи та циркуляції в освітніх установах проекту Базового навчального плану було отримано відповідь: «Це один із альтернативних варіантів Базового плану, який розглядався під час підготовки питання до слухання на Колегії» [5].

На сторінках педагогічної преси велася жвава дискусія щодо проекту Державних загальноосвітніх стандартів, зокрема предмета «Світова література». 19 грудня 1996 року в Міністерстві освіти відбулася нарада-семінар за участю керівників груп з визначення стандартів. Аналіз виступів учасників обговорення зазначених документів свідчить, що представлені на цій нараді проекти стандартів потребували серйозного доопрацювання. Серед загальних зауважень, що стосувалися більшості проектів стандартів шкільних предметів, насамперед можна виділити такі:

— до стандарту деяких предметів було включено велику кількість необов'язкової навчальної інформації;

— окремі стандарти скоріше нагадували робочі програми, а не державні нормативні документи;

— у деяких випадках стандарти передбачали варіативність, хоча за своєю суттю стандарт має бути інваріантним, тобто обов'язковим для всіх;

— не всі стандарти враховували вікові та психологічні особливості учнів.

Заступник міністра освіти О. Я. Савченко, яка проводила нараду, наголосила: «Державний загальноосвітній стандарт має визначити норми знань, а не повний зміст того чи іншого предмета. Тому, окреслюючи його, потрібно передовсім урахувати вікові особливості дитини, не перевантажуючи її необов'язковою інформацією. Треба також усвідомлювати, що переобтяженість змісту несумісна з розвивальним характером навчання...» [6].

Що ж до проекту державного стандарту з предмета «Зарубіжна література», представленого керівником творчої групи Б. Б. Шалагіновим, то він привернув увагу багатьох присутніх науковців. 24 грудня того ж року відбулося чергове засідання науково-методичної комісії із зарубіжної літератури, яку очолював професор Д. С. Наливайко, присвячене обговоренню проекту стандарту з предмета. Найсуттєвіші зауваження до нього були такі:

— переобтяженість змісту, розбалансованість через надмірну увагу до російської літератури за рахунок інших національних літератур різних регіонів і епох;

— у проекті домінує реалізоцентризм, недостатня увага надається постмодернізму;

— проект диспропорційний з погляду розподілу матеріалу між класами;

— відсутня внутрішня узгодженість з програмою з української літератури.

На цьому ж засіданні було прийнято рішення про створення ще однієї творчої групи під керівництвом Ю. І. Ковбасенка для термінової підготовки альтернативного проекту Державного стандарту. У березні 1997 р. два «альтернативні» проекти згаданого стандарту були надруковані у журналі «Всесвітня література в середніх навчальних закладах України» (Державний стандарт загальної середньої школи. Світова література (керівник творчої групи Б. Б. Шалагінов) [7]; Державний стандарт загальної середньої школи. Всесвітня література (керівник творчої групи Ю. І. Ковбасенко) [7]).

Чим же відрізнялися зазначені проекти один від одного і що в них було спільного з погляду теоретико-педагогічного обґрунтування основних розділів стандарту та визначення методологічних підходів до викладання і вивчення шкільного курсу світової літератури?

Спільні риси. По-перше, в обох проектах зазначених стандартів предмет було названо майже однаково: «світова література» – «всесвітня література».

По-друге, світова література розглядалася як навчальний предмет, що посідає самостійне місце серед інших дисциплін галузі «Словесність».

По-третє, однакове формулювання головної мети курсу світової літератури — прилучити учня до фундаментальних цінностей світової культури і літератури тощо.

По-четверте, не були визначені методологічні підходи до змістового наповнення, викладання і вивчення шкільного курсу світової літератури.

По-п'яте, в обох проектах були допущені прикрі помилки в теоретико-педагогічних формулюваннях. Наприклад, у другому розділі проекту Б. Б. Шалагінова читаємо: «Завдання вивчення світової літератури визначаються такими основними принципами: дидактичні., педагогічні., методичні...». Але ж у жодному підручнику з педагогіки чи методики не знайдемо вищеназвані «основні принципи» у такому поєднанні. Подібна «класифікація» «основних принципів» (чого? – Ю. С.) не витримує критики, бо згадані компоненти даної «класифікації» руйнують ієрархічну взаємозалежність між ними: поняття «педагогічні» об'єднує такі поняття, як «дидактичні» і «методичні». І далі у цьому ж розділі натрапляємо на не менш еkleктичний опус: «У змісті літературної освіти відповідно до визначених завдань виділяють три складники: літературознавчий, що містить у собі всі рівні літературної освіти (? – Ю.С.); — етнокультурознавчий, що формує загальну культуру школярів...; — методологічний, що передбачає духовне збагачення особистості гуманістичними цінностями світової літератури...» (Державний стандарт загальної середньої школи. Світова література (керівник творчої групи Б. Б. Шалагінов).

Таке важко коментувати тому, що неможливо зрозуміти. Проект стандарту, розроблений творчою групою під керівництвом Б. Б. Шалагінова, рясніє антинауковими формулюваннями типу: «нагромадження знань» замість «опанування знань»; незрозумілими поясненнями: «Система вдосконалення усної та писемної мови учнів подається як розвиток їхньої літературно-творчої

спроможності» (виділено нами. – *Ю. С.*); надуманими назвами розділів «Духовна лірика», «Духовні твори» тощо.

На не менш вражаючі «відкриття» з педагогіки і методики натрапляємо і в проекті стандарту, розробленому творчою групою під керівництвом Ю. І. Ковбасенка. Наприклад, у четвертому його розділі «Головні принципи та структура предмета» читаємо: «В основу добору і структурування матеріалу навчальної дисципліни «Всесвітня література» покладено два головні принципи: 1) Методичний (для пропедевтичного курсу) (! – *Ю. С.*); 2) Історико-літературний (для систематичного курсу) (! – *Ю. С.*)». Коментарі, як кажуть, зайві.

Відмінності. По-перше, проект стандарту, підготовлений творчою групою під керівництвом Ю. І. Ковбасенка, передбачав вивчення систематичного курсу світової літератури на історичній основі не з 9-го, а з 8-го класу.

По-друге, якщо у першому проекті основна увага вчителів зосереджувалася на завданні «прилучити учня до фундаментальних цінностей світової культури», то у другому це завдання суттєво уточнювалося: «...об'єктом вивчення... є вершинні твори та розвиток всесвітнього літературного процесу».

По-третє, проекти стандарту суттєво відрізнялись один від одного добором творів для текстуального вивчення. Якщо перший проект тяжів до максималізації змісту навчального матеріалу, то другий — до його мінімізації.

Як бачимо, спільних рис між двома зазначеними стандартами значно більше, ніж відмінних, та через методологічну невизначеність предмета в обох проектах назвати їх альтернативними можна лише умовно. Правильніше вважати їх варіативними.

У жовтні 1997 р. на сторінках журналу «Всесвітня література» було опубліковано рекомендований науково-методичною радою Міністерства освіти для широкого обговорення перероблений, уточнений і доповнений новий варіант Державного стандарту зі «Світової літератури», підготовлений творчою групою під керівництвом Б. Б. Шалагінова. Цей варіант проекту порівняно з попереднім в основному зазнав певних змін лише за рахунок стислішого загального обсягу і конкретизації розділу «Обов'язковий мінімум змісту освіти»: значно був скорочений

мінімальний обсяг текстуального читання в 5–11 класах, усунені підрозділи «Навички читацької культури» та «Розвиток літературно-творчих здібностей підлітків» тощо. У преамбулі нарешті зникли «відкриті» авторами цього проекту і еkleктично поєднані «три складники» змісту освіти: літературознавчий, етнокультурний, методологічний. Всі інші похибки залишилися.

Отже, робота над створенням проектів стандартів ще раз засвідчила, що без чітких методологічних засад і теоретично обґрунтованих концептуальних підходів неможливо створити ні якісної програми зі «Світової літератури», ні тим більше Державного освітнього стандарту. В цілому розробка проектів стандартів шкільного предмета «Світова література» викликала у вчительського загалу низку суттєвих запитань стосовно доцільності введення вищеназваного стандарту, суть яких зводилась до занепокоєння: чи не стане вчитель після впровадження стандарту «жертвою» чергового експерименту? Чи не перетвориться стандарт на своєрідне обмеження, блок-систему, що гальмує впровадження альтернативних підходів до вивчення світової літератури?

І, нарешті, чи в змозі невеликі групи фахівців, які працюють на громадських засадах, створити якісні стандарти? Адже у галузі науково-технічної інформації цим займаються спеціалізовані лабораторії і навіть інститути.

Разом з тим необхідно підкреслити, що робота над стандартами не тільки виявила суттєві недоліки в розробці методологічних і теоретичних питань викладання шкільного курсу світової літератури, а й чіткіше окреслила шляхи подальших досліджень цієї проблематики, в кінцевому підсумку спрямованої на з'ясування основних положень методичної концепції предмета. У статті, присвяченій аналізу обох проектів стандартів, З. В. Кирилюк писала: «Теза про вивчення окремих творів у певній системі видається дуже продуктивною... Попри цілком очевидну змінюваність тем, проблем, ідей, етичних та естетичних норм, у літературному процесі спостерігаються спільні тенденції, що по-різному реалізуються у національних літературах. ...Усвідомлення закономірностей розвитку світової культури та специфіки того, як вони виявляються на різному національному ґрунті, може стати основою для побудови концепції викладання курсу всесвітньої

літератури. Це дасть можливість вивчати не окремі видатні явища літератури, а розглядати їх як такі, що відображають своєрідність різних етапів розвитку світової культури» [8].

Отже, ситуація, що передувала появі нової програми зі світової літератури (1998), в методологічному і методичному планах більш-менш визначилася.

На тлі вищеназваних подій новій програмі 1998 р. зі світової літератури був забезпечений тимчасовий успіх. Змальовуючи «діаграму долі програм ЗЛ», І. Мойсеїв писав: «1997–98 рр. — апробація та розкрутка програми Ю. І. Ковбасенка; 1998 р. — її затвердження...; рекомендовано МОУ; 1998–99 рр. — триумфальний марш т. зв. „нової” програми. Хоча Н. І. Шинкарук скрізь роз’яснювала про паритет, однакову чинність обох програм, т. зв. „нову” програму підняли на щит, а видавці з низки областей нюхом учули прибуток і завалили ринок посібниками, зокрема без грифа МОУ; 1999, грудень — маленький палацовий переворот на високоповажному килимкові та повалення з чільного „трону” програми Ю. І. Ковбасенка; 2000, серпень — натомість „базовою”, тобто головною, знову оголошено стократ розпушену програму 1995 р.» [9].

Чому програмі 1998 р., створеній під науковою редакцією члена-кореспондента НАН України, доктора філологічних наук Д. С. Наливайка (керівник авторського колективу Ю. І. Ковбасенка), судилося таке «коротке життя»? Чому її спіткала та сама зрадлива доля, що і попередню? Спробуємо знайти відповідь на ці запитання, не торкаючись економічних («ринкових») чинників, які, безумовно, теж відіграють певну роль у процесі розбудови української школи, залишивши їх аналіз спеціалістам від економіки.

Спочатку спробуємо з’ясувати, чому програма 1998 р. була прийнята вчительським загалом в цілому позитивно.

По-перше, вищеназвані чинники (інтеграція та стандартизація) вплинули як консолідуючий чинник на вчителів світової літератури. У ситуації «бути чи не бути світовій літературі» усі інші проблеми відсунулися на задній план.

По-друге, програма 1998 р. так чи інакше пройшла гласну апробацію, а її результати були оприлюднені у фаховій пресі [10].

По-третє, як засвідчили результати апробації та численні виступи учителів-словесників на сторінках педагогічної преси, програма 1998 р., безумовно, була кроком вперед у розв'язанні проблем змістового наповнення предмета і структурування навчального матеріалу. У цьому неважко переконатися, якщо зіставити програми 1995 і 1998 рр. (див. таблицю).

Динаміка змін репрезентації літератур різних культурологічних регіонів і зон у шкільних програмах із світової літератури:

Рік	Програма	Європ. л-ра	Л-ра США і Канади	Л-ра Латин. Америки	Рос. л-ра	Білорус. л-ра	Л-ра Сходу
1995	Програми середн. загальноосвітньої школи з укр. мовою навчання. Зарубіжна література. 5-11 кл. (За ред. К.Шахової).	55,4%	10,4%	1,7%	22,8%	1%	8,7%
1998	Програми для середн. загальноосвіт. школи з укр. мовою навчання. Зарубіжна література. 5-11 кл. (За ред. Д.Наливайка).	64,5%	7,5%	3%	20,2%	0,8%	4%

Динаміка змін кількості письменників, включених до шкільних програм зі світової літератури, і годин, передбачених на оглядове і монографічне вивчення їхньої творчості

Рік	Назва програми	Кількість навчальних годин на весь курс	Кількість письменників	Кількість навчальних годин на оглядове і монографічне вивчення творчості письменників
1995	Програми середньої загальноосвіт. школи з укр. мовою навчання. Зарубіжна література 5-11 класи.	476	197	364
1998	Програми для середн. загальноосвіт. школи з укр. мовою навчання. Зарубіжна література. 5-11 класи.	476	145	359

Отже, найхарактернішими ознаками програми 1998 року, що забезпечили її популярність серед вчителів, можна вважати такі:

— *розвантаженість, збалансованість вивчення російської літератури щодо літератур інших регіонів і зон;*

— *чітка літературознавча спрямованість; намагання, хоч і не завжди послідовно, дотримуватися дидактичного принципу науковості у доборі та структуруванні програмового матеріалу;*

— *вмотивована скомпонованість тем та дібраних до них творів;*

— *достатня (за незначними винятками) кількість годин, виділених на текстувальне вивчення творів;*

— *надання вчителю права, в межах програми, вибору творів для текстувального вивчення;*

— *врахування при виборі творів, включених до програми, психолого-вікових особливостей школярів.*

Однак, незважаючи на такі позитивні характеристики та тимчасовий успіх, програма 1998 р. була приречена. Цьому сприяли як суб'єктивні, так і об'єктивні чинники. Розглянемо останні докладніше.

По-перше, в методологічному і концептуальному планах програма 1998 року, як і програма 1995 р., виявилась неспроможною протистояти більш-менш серйозній критиці: ні чітких методологічних принципів, відповідно і науково обґрунтованої методичної концепції викладання світової літератури, у Пояснювальній записці до програми не знайдемо. Натомість всі недоречності, наприклад, «два головні принципи добору і структурування матеріалу» – «методичний (5–7 кл.) і «історико-літературний (8–11 кл.), незважаючи на неодноразові наші виступи з приводу антинауковості і еkleктичності як самої термінології, так і змістового наповнення цих принципів, були перенесені з «проекту стандарту всесвітньої літератури» до нової програми. Взагалі складається враження, що укладачі проектів стандартів і програм неспроможні сприймати навіть доброзичливу і конструктивну критику, інакше чим можна пояснити той факт, що і програма 1995 р., маючи 3 роки на доопрацювання, і програма 1998 р., маючи майже рік на вдосконалення, ні на йоту не

змінилися (не враховуючи «косметичні» правки), навіть перетворившись з «експериментальних» у «рекомендовані».

Окрім зазначених вище недоліків, укладачі програми 1998 р. не врахували ще багато зауважень і пропозицій, що могли, на нашу думку, суттєво поліпшити її зміст. Серед них передусім можна назвати такі:

— невмотивоване зменшення (більш ніж удвічі) матеріалу, що репрезентував літератури Сходу. Це, у свою чергу, створило невідповідність між задекларованими у програмі вимогами до учнів і можливостями їх реалізувати, виходячи із змістового наповнення програми. Наприклад, у 6 класі в розділі «Міф. Література» пропонувалося вивчати причини появи подібних елементів у міфах різних народів про виникнення світу. «Але щоб з'ясувати ці причини, – справедливо зауважувала С. М. Гержан, – потрібно спочатку вивчити міфи Давнього Єгипту та міфи Давньої Індії. Програма ж лише пропонує міфи Давньої Греції про Прометея та Геракла» [10];

— перенасиченість пропедевтичного курсу теоретичними поняттями, зумовлена невизначеністю характеру предмета. Наприклад, програма пропонувала дати в 5 класі у процесі вивчення розділу «Природа в літературі» «поняття про епітет, ліричний відступ, метафору, пейзаж, порівняння, риторичний вигук, уособлення, хоку». Але ж перше поняття про ці теоретико-літературні категорії, окрім «хоку», учні муслили отримувати на уроках української літератури при засвоєнні художніх текстів, створених рідною для них українською мовою, а на уроках світової літератури, у кращому разі, – поглибити їх під час вивчення уривка з повісті М. Гоголя «Травнева ніч» або в процесі усвідомлення особливостей мови того чи того перекладу. Знайомити ж учнів з поняттям, наприклад, про епітет на перекладних текстах – методичний абсурд;

— хронологічні недоречності, еkleктичність поєднання окремих письменників під одним розділом у систематичному курсі літератури на історичній основі. Наприклад, у 8 класі розділ «із літератури Середньовіччя» починався з вивчення середньовічної літератури народів Європи (французький класичний епос «Пісня про Роланда», «Роман про Трістана та Ізольду»), потім продовжувався, всупереч елементарній логіці, поезією Сходу епохи мусульманського Ренесансу (Рудакі, Омар Хайям, Гафіз) і, нарешті, закінчувався середньовічною європейською лірикою Джауфре Рюделя, Бертраана де Борна і «Божественною комедією» Данте. Таким чином, епоха мусульманського Ренесансу, яка хронологічно передувала європейській добі Відродження, губилася в надрах літератури

європейського Середньовіччя, спотворюючи уявлення учнів про розвиток всесвітнього літературного процесу.

По-друге, зосередивши увагу на змістовому наповненні програми і структуруванні навчального матеріалу, її укладачі проігнорували необхідність суто методичного обґрунтування своїх позицій у пояснювальній записці (яка скоріше нагадувала преамбулу до стандартів програм), розставити всі крапки над і. Навіть цікаве нововведення — збільшення на один рік систематичного курсу літератури на історичній основі – не було теоретично обґрунтоване. Тому не дивно, що програмі «приклеїли ярлик» «типового зразка застарілого підходу», несправедливо і безпідставно визнавши її методологічними принципами сцієнтизм і позитивізм [11].

По-третє, намагання укладачів докорінно змінити змістове наповнення програми (іноді за рахунок непринципових змін одних творів іншими), за умов відсутності нових підручників і хрестоматій, спричинило об'єктивні труднощі у впровадженні даної програми у шкільну практику навіть у її прихильників.

По-четверте, «ведмежу послугу» програмі надали видавці з низки областей, які підготували низькопробні посібники до неї, часто без грифа Міністерства освіти України, заповнивши ними ринок.

Отже, незважаючи на те, що програму 1998 р. спіткала доля її попередниці, вона, безперечно, стала вагомим внеском у розвиток методики викладання світової літератури.

Дискусія, що розгорнулася на сторінках фахових видань стосовно двох вищеназваних варіативних програм, сприяла чіткішому усвідомленню як позитивних напрацювань у галузі програмотворення, так і помилок, зумовлених нерозв'язанням цілої низки методологічних проблем. Окрім того, паралельне функціонування впродовж певного часу різних варіантів програм зі світової літератури розширило можливості творчого пошуку як вчителів, так і науковців. У цілому третій етап завершився появою перших спроб теоретичного осмислення методичної концепції викладання світової літератури на різних методологічних засадах [12; 13; 14; 15; 16], але їх вплив на подальший розвиток методики викладання світової літератури

став відчутний дещо пізніше і став характерною ознакою її четвертого етапу.

Література

1. До уваги читачів// Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1998. — № 10.
2. *Наливайко Д. С.* Вивчення зарубіжної літератури в школах України цілком відповідає політичному курсу нашої держави // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1998. — № 8. **3.** Зарубіжній літературі в шкільному розкладі — бути! // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1998. — № 8. **4.** *Первак О. П.* Потрібна дискусія. Коли ж вона буде? // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1998. — № 11. **5.** Післямова редакції // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1998. — № 2. **6.** Міністерство освіти розпочало роботу над стандартами шкільних дисциплін // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1997. — № 2. **7.** Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1997. — № 3.
- 8.** Програмуючи концепцію предмета // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1997. — № 8. **9.** *Мойсей І.* Чого чекати дітям від програми ЗЛ? // Зарубіжна література. — 2000. — № 45. **10.** *Гержан С. М.* Про результати апробації // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1998. — № 7).
- 11.** Круглий стол, посвящений изучению ЗЛ // Зарубіжна література. — 1998. — № 33. **12.** *Затонский Д. В.* Есть ли Прогресс в искусстве, или Какой не должна быть история литературы? Опыт негативного катехизиса в девяти вопросах и стольких же ответах // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1997. — № 12. **13.** *Доманський В. А.* У пошуку методологічних основ викладання літератури. Про культурологічний підхід як Необхідну умову структурування курсу // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1997. — № 12.
- 14.** *Шалагінов Б. Б.* Заповнюючи методологічну порожнечу. Роздуми про роль філософії Заходу у становленні нових підходів до викладання зарубіжної літератури // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1998. — № 7.
- 15.** *Султанов Ю. І.* Методологічні засади викладання шкільного курсу зарубіжної літератури // Література. Літературознавство. Життя: Зб. наук. праць і матеріалів на пошану професора М. В. Теплінського // Відпов. ред. І. В. Козлик. — Івано-Франківськ, 1999. **16.** *Султанов Ю. І.* Методична концепція викладання зарубіжної літератури // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2000. — № 2.

Стаття четверта

Якщо третій етап можна вважати переломним в утвердженні світової літератури як самостійного і самодостатнього шкільного предмета, що відіграє важливу роль в системі літературної освіти учнів української школи, то початок **четвертого етапу** (2000) став переломним з погляду з'ясування його методологічної та теоретичної суті. Накопичений досвід, досягнення і помилки, що супроводжували процес народження, становлення і подальшого

розвитку світової літератури як нової дисципліни в системі шкільних предметів естетичного циклу, створили необхідну теоретичну і практичну базу даних, спираючись на яку, можна було розставити всі крапки над «і» — остаточно визначитись у своїх методологічних позиціях.

Водночас з'ясування методологічних засад, адекватних характеру шкільного курсу світової літератури, їх формування й реалізація у вигляді конкретних методологічних принципів, у свою чергу, вимагали відповіді на, здавалося б, прості запитання: «Який зміст ми вкладаємо у поняття *виховна роль літератури*? Як розвести ідеологізацію викладання літератури з її вульгаризацією?»

І перше, і друге запитання можна віднести до проблеми уточнення термінології методики викладання світової літератури як структурної підсистеми педагогічної науки. Важливість чіткої відповіді на них очевидна. Вони, по-перше, пов'язані з розумінням сутності літератури як *мистецтва слова* і тих законів, за якими вона створюється й функціонує. По-друге, відповідь на них дає змогу чітко визначити як мету вивчення світової літератури в системі шкільних предметів естетичного циклу, так і її виховну роль взагалі. Власне, ці запитання, як і відповіді на них, визначають методологічний контекст основ викладання світової літератури. У цьому контексті викладання літератури як мистецтва слова є альтернативою її вивчення як підручника життя. Якщо в основі викладання цей, альтернативний підхід, шкільний курс світової літератури розглядається як ідеологічна зброя, знаряддя боротьби за ті чи ті ідеали (соціальні, політичні, релігійні, загальнолюдські тощо), увага акцентується насамперед на етичних цінностях, тим самим проголошується пріоритетність виховного потенціалу уроків літератури над естетичним. Перший підхід, навпаки, передбачає, що художню літературу слід вивчати як мистецтво слова, а не як підручник життя або ілюстрацію для пояснення тих чи тих етичних категорій та історичних подій. І вже поготів — не як засіб практичної реалізації горезвісного «принципу партійності», підкреслюємо, будь-якої партійності, відповідно до статті 15-ї Основного Закону України, де сказано: «Жодна ідеологія не може визнаватися державою як обов'язкова» [1, с. 6].

У зв'язку з цим Д. Затонський писав: «Хочу особливо підкреслити, що тут має йтися не про пристосування до якоїсь

нової панівної ідеології, а навпаки, про свідому відмову від пристосовництва, тобто про заперечення тези, ніби мистецтво є соціальним за своєю самою природою й тому покликане прямо й безпосередньо служити державі, партії, панівній ідеології» [2, с. 61]. Тому не можна не погодитись із твердженням тих вчених-методистів, які вважають, що першочергова мета вивчення шкільного курсу літератури — «осягнути суть предмета, а не використовувати його з якоюсь іншою метою» [3, с. 4].

Йдеться не про абсолютну цінність художнього твору, законів соціальних, політичних, моральних тощо, а про неприпустимість змішування, а тим паче підміни ідеалу естетичного етичним у процесі вивчення літератури як мистецтва слова. «Потворне, непоказне, повсякденне як об'єкт мистецтва викликає в нас естетичне враження. Естетичне охоплює і красиве, і потворне», вважав О. М. Веселовський. А етичний ідеал, навпаки, аж ніяк не може бути потворним.

Водночас слід визнати, що літературі як мистецтву слова притаманні певні функції — пізнавальна, моральна чи «виховна», комунікативна, гедоністична тощо, що їх дехто заперечує (подібну позицію обстоюють, наприклад, Л. Стрельцова і Н. Тамарченко). Інша річ, який конкретний зміст вкладають у ці поняття, яке значення вони мають для рецепції. Звичайно, їхня роль опосередкована: скажімо, пізнавальне значення літератури полягає не в поповненні читачем якихось конкретних знань галузевих наук (історії, географії, народознавства тощо), а в збагаченні досвіду його суб'єктивних переживань. І. Кант у «Критиці здатності судження», стверджуючи, що «судження смаку є естетичним», писав: «Аби визначити, чи є це прекрасним, чи ні, ми зіставляємо уявлення не з об'єктом (посередництвом розуму) заради пізнання, а з суб'єктом і його почуттям задоволення чи незадоволення посередництвом уяви (можливо, у зв'язку з розсудливістю). Судження смаку тому не є *пізнавальним судженням* (виділено мною. – Ю. С.); отож воно не логічне, а естетичне судження, тобто таке, що його визначальна основа може бути тільки суб'єктивною» [4, с. 163].

Звідси й адекватне авторському задуму сприйняття художнього твору полягає не в порівнянні його з 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. Мікеланджело на зауваження Папи Римського, що статуя Медічі не подібна до оригіналу, відповів: «Через п'ятсот років нікого не цікавитиме, схожа вона чи не схожа». Але внутрішнім змістом художній образ хвилюватиме і через п'ятсот років. А це можливо тоді, коли в ньому втілюється естетичний ідеал митця.

Художня дійсність відрізняється від «об'єктивної» і тим, що вона — невичерпна за своїм змістом. «Заслуга митця не в тому мінімумі змісту, який вкладав він у свій твір, — писав О. Потебня, — а в достатній гнучкості образу, в силі внутрішньої форми продукувати найрізноманітніший зміст. Скромна загадка: „одне каже: „світай, Боже”, друге каже: „не дай, Боже”, третє каже: „мені однаково” (вікно, двері й сволок) — може викликати думку про ставлення різних прошарків народу до світанку політичної, моральної, наукової ідеї, і таке тлумачення буде хибне тільки тоді, коли ми видамо його за об'єктивне значення загадки, а не за наш особистий стан, зумовлений загадкою». І хоча «форма» і «зміст» поняття не тотожні, але перебувають у нерозривній єдності: з'ясування форми — це і є з'ясування змісту, з'ясування змісту — це і є з'ясування форми.

Тож скасування горезвісного «принципу партійності» дає змогу вивчати художню літературу в школі як мистецтво слова, а не як підручник життя або ілюстрацію до певних історичних подій, постійно підміняючи естетичний ідеал етичним заради тих чи тих ідеологем, не «гнутиися разом із лінією партії», поділяючи образи-персонажі на «позитивних» і «негативних», «своїх» і «чужих».

Однак, як засвідчила дискусія, що розгорнулася на сторінках методичної преси, подолати стереотипи на кшталт «поет в Росії — більше, ніж поет» не так просто. «Чому ми останнім часом так боїмося говорити про життя на своїх уроках? Про чесність і порядність, про зраду і підступність, про кохання і дружбу, про сміливість і мужність? Чому комусь не до вподоби, коли вчитель, вивчаючи з учнями певний твір, звертає увагу на моральні категорії, порушені письменником? А де ще говорити про згадані категорії — на уроках фізики, математики, хімії, на зупинці?» — стурбовано запитує вчителька із Запорізької області Л. Я. Бойко [5, с. 5]. Відома думка, яка від педагогічної концепції талановитого викладача Є. М. Ільїна відрізняється одним, але дуже суттєвим положенням: санкт-петербурзький педагог-новатор називав свій предмет не літературою, а практичним людинознавством. А ми

говоримо про світову літературу як про предмет естетичного циклу. Ще за радянських часів проти заміни в школі вивчення літератури як мистецтва слова людинознавством категорично виступили провідні вчені, методисти, вчителі. Як бачимо, незнання історії розвитку методичної думки призводить до постійного намагання «винайти колесо».

Але, крім суб'єктивних факторів, що сприяють поширенню цієї ідеї серед певної частини вчительського, й не тільки вчительського, загалу, потрібно враховувати і об'єктивні умови. «Поставимо себе на місце вчителя, — справедливо зауважує І. Я. Ненько. — Десятиліттями — та де там, ще з часів революційних демократів Белінського, Чернишевського — його запевняли, що література — знаряддя боротьби за світле завтра людства, виховання борців за це завтра, що вона потужна ідеологічна зброя, а нині — засіб прилучення до надбань світової цивілізації. Головне в ній — служіння передовим ідеям часу» [6, с. 3]. А коли ще врахувати, що навіть матеріалістичну філософію за радянських часів у педвузах вивчали дуже своєрідно, акцентуючи на «Науковому комунізмі», тобто ідеологія завжди домінувала над філософією, то й нема чого дивуватися, що наша школа й сьогодні ще не може позбутися, ні, не матеріалістичного світогляду, а вульгарного матеріалізму і соціологізму, який щодо мистецтва слова стверджує, що воно нібито відображає дійсність, хоча матеріалістична філософія постійно підкреслювала і підкреслює — мистецтво не є дзеркальним відображенням реальності. І тому цілком слушно зауважує І. Мойсеїв, попереджаючи: «Якщо в програмі якась однобічність буде гіпостазована на копійку, то в практиці викладання на 100 гривень» [7, с. 6].

На практиці підхід до вивчення літератури як підручника життя профанує літературу як мистецтво слова і перетворює урок літератури з предмета естетичного циклу на людинознавство, використовуючи художні образи для ілюстрації моральних сентенцій. Неодноразово критикований, цей підхід має стійку тенденцію до відродження добрими намірами сприяти становленню особистості учня.

«Становление личности происходит в ситуациях выбора, — писав ще у січні 1987 року на сторінках «Учительской газеты» вчитель із

Запоріжжя О. Іпполитов, — когда от человека требуется осознать, как и почему он поступит в том или ином случае. И я решил построить разговор с ребятами, отталкиваясь от самого художественного текста» [8, с. 4]. І далі автор згаданої статті ілюструє, як він, справді «відштовхуючись від художнього тексту», готує своїх учнів «до труднощів морального вибору»: «Герасим понял, что ему приказано уничтожить Муму. Как бы вы поступили на его месте, будучи в положении крепостного?» [8, с. 4].

Пробачимо автору цього запитання, адресованого п'ятикласникам, незнання тексту повісті-притчі І. С. Тургенєва «Муму», інакше він не вважав би, що хтось наказав Герасимові знищити Муму. Як відомо, це рішення виникло у тургенєвського героя спонтанно: під впливом його поганських уявлень про буття. Але в даному разі нас більше цікавить правомірність таких запитань в цілому, тому що наведений приклад, на наш погляд, найбільш характерний для практики вивчення літератури як підручника життя.

Сучасному читачеві, навіть такому, що володіє певним життєвим і читацьким досвідом, досить непросто уявити себе у ролі кріпака, то що вже говорити про п'ятикласника, який постійно сплутує такі поняття, як «дворовой», «дворянин» тощо. Але річ навіть не в цьому. Якщо ми на мить припустимо, що дитина завдяки розвиненій уяві змогла «перевтілитися» у Герасима, то на це запитання вчителя він мав би відповісти не інакше, як: «На місці Герасима я вчинив би так само, як він», тобто втопив «бідного песика».

Але вчитель, який поставив учня у ситуацію такого «морального вибору», чекає зовсім іншої відповіді — прямо протилежної тій, яка логічно випливає за законами художньої правди з тексту повісті і яка не має нічого спільного з правдою реального життя і нашим уявленням про моральність або аморальність у сучасному житті. Ось до чого на практиці призводить підміна естетичного ідеалу етичним у процесі вивчення художнього твору. Впевнені, що запитання типу: «Правильно чи неправильно вчинив Матео Фальконе, вбивши свого сина Фортунато?» або «Як би ти вчинив на місці Матео Фальконе?» — некоректні, позаестетичні і вульгарно-моралізаторські.

Прихильники вивчення літератури як підручника життя, акцентуючи увагу на виховній меті уроку, на практиці займаються, свідомо чи підсвідомо, моралізованою демагогією, прикриваючись вихованням учнів на засадах загальнолюдських (релігійних, європейських тощо) духовних цінностей. «А потім виявляється, як доповіла Інесса Переденко з Кіровограда, що відмінниця з літератури вже два роки займається проституцією, а ще одного відмінника по всіх усядах розшукує міліція за вбивство... А вони ж так гарно розповідали про цінності» [7, с. 6].

Не менш загрозливими для естетичного та етичного виховання учнів української школи є намагання на уроках літератури відгородити їх як від всесвітньо відомих шедеврів мистецтва слова, так і від реального життя, впровадженням у шкільну практику так званої концепції пріоритетності текстів, «які розкривають насамперед красу та доцільність світу». Але й цю «цнотливу педагогіку» наша школа вже пододала і, як відомо, не врятували українського учня «рожеві окуляри», крізь які йому пропонували сприймати наше недалеке минуле, а сьогодні з допомогою цих самих окулярів дехто намагається відгородити учня від реальних проблем нашого життя, а водночас і від художніх творів, «що змальовують людину в душі світоглядного скепсису та зневіри, принижують людську гідність чи з гіпертрофованою увагою розкривають «тіньові» сторони людської психіки» [9, с. 3].

Що стосується реального життя — то від дійсності не сховася за жодними окулярами. І не зрозуміти таким педагогам, що і копійки не вартий той «рожевий» світогляд, який розсипається на порох, не витримуючи першої-ліпшої зустрічі з реаліями зовсім не рожевого повсякденного життя, з яким, до речі, щоденно стикаються наші учні.

Щодо мистецтва слова, то тим, які розглядають його як підручник життя, варто було б прислухатися до риторичного запитання літературознавця М. І. Борецького: «А хіба є де в світі справді високохудожні твори, що «принижують людську гідність»?!» [10, с. 6].

За Едгаром По, шлях до храму Краси, на який прагнуть вивести людство митці, має бути встелений не творами, пройнятими моральними проповідями, логіко-послідовною дидактикою і цнотливою красивістю, а художніми витворами, вщерт сповненими трагедіями, гріховними пристрастями, готичними жахами, містиккою і шуканнями краси в потворному і бридкому, що має викликати у читачів емоційні потрясіння, навіть шок і вибухи афектів. Із цим можна не погодитись або погодитись. Але слід визнати, що передували цим висновкам Едгара По шукання античних трагіків і авторів середньовічних містерій, філософські сентенції Якоба Бьоме і західноєвропейська фаустіана, бароковий містицизм і спадщина преромантиків, жажливо прекрасні марення Гофмана і... Продовжувати можна й далі. Едгар По узагальнював.

А десь, незнаний, поза свідомістю американського митця, блукав у містичних видіннях Гоголь... Набирав силу талант Шарля Бодлера, котрий прагнув вилікувати людство отруйним ароматом квітів Зла... Астрологи віщували наближення доби Моріса Метерлінка, Леоніда Андрєєва, Альбера Камю... А за ними накочувалась із майбутнього хвиля латиноамериканських романів, європейського театру «жахів».

Отже, справедливо зазначає Д. С. Наливайко: «Треба міняти теоретико-методологічні засади вивчення. Раніше літературу уявляли як відображення дійсності: є дійсність, і вчитель показує, в чому письменник її правдиво відображає. Оцей поділ на негативних і позитивних героїв — повна байдужість до іманентності самого процесу розвитку літератури. Куди годиться ця методика, що вона має спільного з літературознавством, взагалі з наукою? Потрібні інші підходи. А це, можливо, ще складніша річ. Література — це окрема галузь духовної культури, і тут ще дуже багато треба працювати» [11, с. 3].

Однак рекомендація викладати літературу як мистецтво слова викликала певну розгубленість серед частини вчителів. Тому поява на сторінках часопису «Всесвітня література в середніх навчальних закладах України» статті І. Я. Ненька «Викладання літератури як мистецтва слова; зміст і форми, або Учити вмінню виробляти власні естетичні судження» [6] була зустрінута вчителями особливо зацікавлено.

Розмірковуючи над практичним розв'язанням даної проблеми, автор статті робить висновок: «...Сказати, що література вивчається сьогодні саме як мистецтво слова, не можна. Бо тут усе вирішують акценти: на якій меті вони ставляться — виховній чи емоційно-естетичній. На жаль, акценти досі ставляться на першій» [6, с. 4]. Отож і «завдання полягає в тому, щоб на уроках літератури добитись єдності образного і свідомого осягнення художнього твору (гармонії розуму і почуттів). Лише добившись такої єдності, ми можемо говорити про викладання літератури як мистецтва слова як про факт, що відбувся» (там само). Докладно проаналізувавши суть вивчення літератури як мистецтва слова, І. Я. Ненько аргументовано визначає її основну мету вивчення предмета: «Виховання читача, розвиток і плекання в ньому

особливого таланту, без якого не мислиться творча, повноцінна особистість, — читацького» [6, с. 4–5].

Отже, на початку четвертого етапу методологічні засади змістовного наповнення і викладання світової літератури набули конкретності й остаточної визначеності: були нарешті з'ясовані і підкріплені певною аргументацією різні, часом діаметрально протилежні, методологічні принципи. [12; 13; 14; 15; 16; 17]. Які ж ідеї цих методологічних тенденцій знайшли свою практичну реалізацію і були покладені в основу нового проекту програми зі світової літератури (2000)?

Всебічний аналіз перехідного проекту програми зі світової літератури міститься у низці критичних статей науковців і методистів [18; 19; 20]. Тому розглянемо докладніше лише методологічні принципи, які стосуються загального визначення характеру предмета, його змістовного наповнення й вивчення художніх текстів.

Ні в Пояснювальній записці до названої вище програми, ні в роз'ясненні основних положень методичної концепції проекту програми її розробником Б. Б. Шалагіновим [21] ми не знайдемо чіткого визначення характеру предмета. Про це красномовно свідчить вже сама назва предмета (світова література), яка не відповідає офіційній назві програми (зарубіжна література). Однак за певних зусиль окремі й притаманні тільки даному шкільному предмету ознаки із Пояснювальної записки виокремити можна.

Які ж вони? Це, по-перше, вживана у Пояснювальній записці згадана вже назва предмета («світова література»); по-друге, задекларовані у меті вивчення предмета настанови («прилучити учня до найвищих досягнень світової літератури, а через них — до фундаментальних цінностей культури..», «виховувати людину... наділену... широкими культурно-пізнавальними інтересами», «особистість, відкриту до інших культур, здатну синтезувати національні і загальнолюдські цінності»); по-третє, у розділі Пояснювальної записки «Науково-літературознавчий аспект» проголошено: «Учителю потрібно закріпити національну неповторність різних народів у свідомості учня не лише через художні тексти, а й через музику, образотворче, декоративно-прикладне мистецтво тощо».

Отже, наведені приклади свідчать про те, що курс світової літератури мусив би бути культурологічним за своїм характером. Тому важко не погодитись із думкою З. В. Кирилюк, яка наголошує: «При вивченні літератури необхідно враховувати, що кожен твір несе в собі ознаки конкретної епохи та країни, пануючих в ній уявлень про світ, громадянських та етичних переконань і виражає все це у формах, притаманних художній культурі певної доби. Такі орієнтири сприятимуть глибшому осмисленню твору, допоможуть побачити характерні ознаки культури народу, духовного світу тогочасної людини. Якщо твір представити в конкретному культурологічному контексті, це значно полегшить учням його сприйняття» [22, с. 13]. Враховуючи те, що шкільний курс світової літератури, на відміну, наприклад, від української, мав би давати учням перше уявлення про різні культурологічні зони, а це означає, що при вивченні цього курсу неможливо уникнути постійного переходу від однієї системи художніх координат до іншої, на уроках світової літератури, знову ж таки, порівняно з уроками української літератури, зростає роль оглядових тем, які й мають стати для учня основними орієнтирами в системі художніх координат світової літератури різних епох, народів і культурологічних зон.

Наприклад, як відомо, культура Середньовіччя складається з п'яти культурологічних зон: індійської, східноазійської, близькосхідної, візантійської та західноєвропейської. Якщо західноєвропейська культурологічна зона представлена у програмі максимально, і це виправдано, то інші культурологічні зони навіть не згадуються, ніби їх і не було, бо те, що включено і безсистемно розкидано по всій програмі, аж ніяк не дає навіть уяви про ці культурологічні зони і розбалансовує саму програму. Цю розбалансованість можна було б усунути за рахунок оглядових тем з включенням для текстуального вивчення, поки що в рамках перехідного періоду, творчості одного-трьох найхарактерніших для кожної з цих культурологічних зон письменників. Натомість роль оглядових тем у даному проекті програми зведена до нуля, а запитання: «Невже методологічно правильно вивчати світову літературу без зазначення окремих оглядових тем (антична, середньовічна літератури тощо; окремих стилів: бароко, класицизм, романтизм)?» [23] — залишається без відповіді.

Таким чином, з одного боку, в проекті програми характер предмета чітко не визначений, з другого — за певних зусиль деякі його характерні ознаки виокремити можна. Водночас задеклароване або проголошене у Пояснювальній записці до проекту програми ще зовсім не означає, що воно реалізовано у змістовному наповненні цього самого проекту програми. Тому виникає закономірне запитання: «Чому автори згаданої програми вживають у Пояснювальній записці одну назву предмета (світова література), а у назві програми іншу (зарубіжна література)? Припустити, що автори проекту програми вважають ці терміни синонімами, ми не можемо тому, що не маємо сумніву в їхній компетентності як науковців. На нашу думку, «подвійна» позиція укладачів проекту програми зумовлена певними причинами, що безпосередньо пов'язані з методологією змістового наповнення предмета.

З моменту народження нового предмета він мислився як такий, що сприятиме розширенню духовних горизонтів українського учня. Коли залізна завіса, якою штучно відгороджували українського читача від надбань світової культури і літератури, зникла, а ідеологічна полуда спала з очей, тоді й з'явився новий предмет — світова література. З самого початку всі розуміли, що впровадження цієї дисципліни в шкільну практику тільки тоді матиме сенс, коли вона знайомитиме учнів справді зі світовими зразками літератури як мистецтва слова.

Але не так сталося, як гадалося. Методологія змістового наповнення нового шкільного курсу завуальовано, але неухильно і цілеспрямовано скочувалась з позицій синтезу культур до кондового європоцентризму, про що красномовно свідчить і новий проект програми із зарубіжної літератури.

Наповнення програми зразками лише західноєвропейської та американської літератур цілком відповідає звичній для вузівської практики часів існування Радянського Союзу ідеологічній назві — «зарубіжна література» і зовсім не відповідає науковій назві — «світова література», бо, як відомо, західноєвропейська, російська, американська літератури — це ще не світова література.

І, насамкінець, не назвавши методологічного принципу вивчення художніх текстів, автори задекларували у проекті програми, що літературу потрібно вивчати як мистецтво слова, а

насправді у цьому самому проєкті постійно акцентували на її вивченні як підручника життя іншими словами: послідовно підмінювали вивчення літератури як мистецтва слова людинознавством «у формі характеристики образів». Наприклад: «Кмітливість, винахідливість, простодушність Пеппі», «Гуллівер: його людяність, мужність, витримка, допитливість...» і т. п. Звернувши увагу на ці людинознавчі формулювання, якими переповнений новий проєкт програми, І. Мойсеїв справедливо вважає: «Адже одна справа написати: «Вірність Одіссея», інша — «Краса і сила душі Одіссея, вірного улюбленій Ітаці». І вже людинознавство переходить у людинотворення, тобто вчитель і учні оживлюватимуть стан душі героя, збагачуючи себе» [7, с. 6].

Важко не погодитись із змістовим наповненням запропонованого І. Мойсеївим терміна *людинотворення*, якщо розуміти його як намагання вчителя всіляко сприяти процесу самовдосконалення особистості учня. Однак сам термін «людинотворення», на наш погляд, невдалий. По-перше, він об'єктивно спонукає вчителя виконувати не притаманні йому функції Творця. По-друге, чи гарантовані ми від того, що вчитель не почне «творити учня» «за своїм образом і подобою»? Якщо йдеться про шкільну програму, то й термінологія, що визначає, наприклад, підхід до вивчення художніх творів, має бути не загальнофілософською (екзистенціал як внутрішнє визначення духу), а методично-концептуальною, яка реалізується у конкретних методологічних принципах, скажімо, у методологічному принципі естетично-контекстного аналізу художнього твору.

Щодо нового проєкту програми, то невідповідність між задекларованим й реалізованим настільки очевидна, що М. І. Борецький мав усі підстави стверджувати: «Та знову-таки декларація залишилася декларацією, і твори, які розкривають «тіньові сторони» життя й людської психіки, не зникли з проєкту програми» [23, с. 6]. Від себе додамо: не зникли тому, що таких творів у природі не існує, а якщо й існують, то їх навряд чи можна назвати високохудожніми, і врешті-решт не такі ж твори духовно збагачують людину, і чи варто взагалі про них говорити.

Отже, четвертий етап тільки-но розпочався. Усім зрозуміло, що цей етап, як і запропонований проєкт нової програми, перехідний. Чи стане він початком науково виваженого, практично перевіреного, теоретично обґрунтованого поступу на шляху

подальшого вдосконалення методики викладання світової літератури як мистецтва слова, засвідчить час. Але вже тепер можна зробити висновок: сам факт існування в українській школі предмета «Світова література» є свідченням високої духовності, відкритості і демократичності нашої шкільної освіти і громадянського суспільства в цілому.

Література

1. Конституція України. — К., 1998.
2. *Затонський Д. В.* Зарубіжна література в школах України // Вікно в світ. — 1999. — № 3.— С. 61.
3. *Стрельцова Л., Тмарченко Н.* Новий погляд на мету й завдання літературної освіти // Зарубіжна література. — 1998. — № 12 (76).
4. *Кант И.* Соч.: В 6 т. / Под. ред. В. Ф. Асмуса. — М., 1966. — Т. 5.
5. Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2000. — № 10.
6. *Ненько І. Я.* Викладання літератури як мистецтва слова: зміст і форми, або Учти вмінню виробляти власні естетичні судження // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001. — № 1.
7. *Мойсей І.* Чого чекати дітям від програми ЗЛ? // Зарубіжна література. — 2000. — № 45.
8. *Іпполитов О.* Література как нравственный выбор // Учит. газета. — 1987. — № 5.
9. Зарубіжна література. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 5–11 класи. Проект // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2000. — № 7–8.
10. Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001.—№ 1.
11. *Наливайко Д. С.* Не кількість письменників — а якість вивчення // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 1999. — № 4.
12. *Затонський Д. В.* Есть ли Прогресс в искусстве, или Какой не должна быть история литературы? Опыт негативного катехизиса в девяти вопросах и стольких же ответах // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1997. — № 12.
13. *Доманський В. А.* У пошуку методологічних основ викладання літератури. Про культурологічний підхід як необхідну умову структурування курсу // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1997. — № 12.
14. *Шалагінов Б. Б.* Заповнюючи методологічну порожнечу. Роздуми про роль філософії Заходу у становленні нових підходів до викладання зарубіжної літератури // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 1998. — № 7.
15. *Султанов Ю. І.* Методологічні засади викладання шкільного курсу зарубіжної літератури // Література. Літературознавство. Життя: Зб. наук. праць і матеріалів на пошану професора М.В.Теплінського / Відпов. ред. І. В. Козлик. — Івано-Франківськ, 1999.
16. *Султанов Ю. І.* Методична концепція викладання зарубіжної літератури // Зарубіж. літ. в навч. закл. — 2000. — № 2.
17. *Ковбасенко Ю. І.* Про місце і роль предмета «Зарубіжна література» в системі літературної освіти української школи та про шляхи підвищення ефективності його викладання // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2000. — № 6.
18. *Пронкевич О. В.* «...Знову почнемо маніпулювати текстами в такий спосіб, щоб у школярів складалося тільки приємне враження про світ, в якому вони живуть?» // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2000. — № 10.
19. *Султанов Ю. І.* Чолові засади проект-програми і підручника // Зарубіжна література. — 2000, № 15 (205).
20. *Султанов Ю. І.* Урок зарубіжної літератури: проблеми, досвід, перспективи // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2000. — № 12.
21. На основі духовно-ціннісного підходу.

Бесіда з керівником авторського колективу укладачів проекту нової програми із зарубіжної літератури, розробником її концепції кандидатом філологічних наук Б. Б. Шалагіновим // Всесвітн. літ. в середн. навч. закл. України. — 2000. — № 7–8. 22. Кирилюк З. В. Сучасні підходи до вивчення зарубіжної літератури в школі // Всесвітня література в середн. навч. закл. України. — 2001. — № 1. 23. Борецький М. І. «...хіба є де в світі справді високохудожні твори, що «принижують людську гідність»?!» // Всесвітня література в середн. навч. закл. України. — 2001. — № 1.

ОНТОЛОГІЧНА КАРТИНА ФУНКЦІОНУВАННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ЛІТЕРАТУРИ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМНО-МИСЛИТЕЛЬНО-ДІЯЛЬНІСНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ

Теоретичний аналіз методологічних засад програмового забезпечення та викладання шкільного курсу світової літератури на різних етапах історіотворення методичного дискурсу [див.: 9] засвідчив:

1. *Методика викладання шкільного курсу світової літератури має справу не лише з природними, а і з соціокультурними явищами.* Відомо, що методика світової літератури це педагогічна наука, предметом дослідження якої є суспільний процес виховуючого навчання учнів літературі як навчальному предметові, а її завдання полягає у відкритті і вивченні закономірностей цього процесу з метою найбільш ефективного керівництва ним. Водночас, і це дуже важливо, методика викладання шкільного курсу світової літератури є комплексною дисципліною, що функціонує на межі багатьох суспільних наук. Взаємозв'язок методики світової літератури із філологічними науками (літературознавством — методологією, теорією і історією літератури, літературною критикою; компаративістикою; семіотикою; мовознавством; структурною та металінгвістикою); з дидактикою та психологією з філософією, історією та культурологією, естетикою та етикою тощо — факт загальноновизнаний.

Спираючись на історичний підхід до явищ людської діяльності і мислення і виходячи з того, що методика викладання світової літератури має справу із соціокультурним, а не лише з природним світом (опозиція історичного і натурального), тобто, поряд із категоріями природного ми маємо справу із категоріями штучно розробленого, моє завдання полягає у створенні онтологічної

картини функціонування шкільного курсу світової літератури на засадах системо-мисленнєво-діяльнїсної методології (надалі – СМД-методології).

Як відомо, і світ мислення, і світ соціальний за своєю суттю — штучно-природні світи. Вони, отже, містять процеси принципово різнорідні: ті, котрі ми описуємо у категоріях природного й ті, які ми повинні додатково описувати у категоріях дії — цілеспрямованої, штучної. «І це стає поряд із іншим однією з найважливіших проблем і завдань розвитку наукового мислення, яке тепер вже будується не тільки на категорії природного, але й на категорії кентавр-системи. І ми тепер, приступаючи до кожного явища, яке хочемо дослідити, повинні розділяти план природного існування природної еволюції і плани штучні, цільові. На цьому буде будуватися... розвиток усіх наук. Це є основна проблема і завдання революції в царині науки — відновлення наук у їхній ефективній ролі і функції» [11, с. 13–14].

Таким чином, намагаючись виконати поставлене завдання необхідно здійснити певний науковий пошук та визначити його основні принципи, тобто стратегію наукового пошуку. Виходячи із сказаного, потрібно, хоча б у загальних рисах, з'ясувати, що я розумію, коли говорю про наукові пошуки та їх стратегію, і визначитись у поняттях.

Що стосується *наукових пошуків*, то я опираюся у своєму дослідженні, з одного боку, на факт беззаперечного зв'язку практики і — мислення, з іншого — розглядаю практичну і пізнавальну діяльність не як опозицію, а як єдине ціле, виходячи з того, що факти створюються у процесі діяльності і є «не об'єктами споглядання, а предметами практичної чуттєвої діяльності» (К. Маркс. Перша теза про Фейєрбаха). Таким чином, створення онтологічної картини функціонування шкільного курсу світової літератури — це наукове дослідження, або практика особливого роду, в розрізі якої тільки й можливо вирішити, не стільки в теоретичному, скільки в практичному плані, кантівську опозицію *апріорного* (те, що не ґрунтується на досвіді) і *апостеріорного* (набутого з досвіду).

Що ж стосується стратегії наукового пошуку, то потрібно чітко розрізняти такі два вузлові поняття як стратегія і технологія, які характеризують функціонування методики світової літератури.

Водночас ці поняття потрібно розглядати як штучні і природні, бо вони пов'язані між собою певними процесами: «оприроднювання, коли ми переходимо від стратегій до технологій, і артіфікації, коли ми співвідносимо технології з умовами їх реалізації і організуємо їх у складні пластичні комплекси» [11, с. 508].

Виходячи із сказаного вище, «діяльність» як принцип СМД-методології є альтернативою по відношенню до «натуралістичного» принципу логіки [див, 4; 5; 11, с. 278]. Тому сутність «діяльнійсної» точки зору можна звести до таких основних положень:

— усі «речі», або «предмети», сприймаються людиною через діяльність, а їхня «визначеність» як «предметів» обумовлена у першу чергу характером людської діяльності;

— «натуралістичні» і «діяльнійсні» уявлення не виключають, а скоріше доповнюють одне одного. Вони нерівнозначні з точки зору спільності: діяльнійсні уявлення більш ширші, включають і пояснюють натуралістичні. Разом із тим натуралістичні уявлення не можуть бути зведені до діяльнійсних і не можуть бути частиною діяльнійсних. Тому натуралістичні уявлення доповнюють діяльнійсні, а не навпаки [див.: 11, с. 278].

Отже, концептуально діяльність виражає собою активну позицію індивіда. Діяльнійсний підхід «складався і формувався при чіткому розумінні того, що людина не може знімати з себе відповідальності і що цей бік, суб'єктивний підхід і вольове рішення, доконче потрібні у кожній справі і є, напевно, найголовнішим, що вимагається від усякої людини...» [11, с. 16].

Таким чином, стратегія наукового пошуку в царині методології методики світової літератури — це стратегія соціокультурної дії.

2. Найважливішим завданням вивчення історичного процесу становлення та розвитку методики шкільного курсу світової літератури є осмислення цього процесу як цільової, системної і мисленневої діяльності.

Зміна історичної ситуації, що відбулась в Україні на початку 90-х років минулого століття, вимагала і заміни існуючих «морально застарілих» методологічних підходів до вивчення шкільних курсів літератури в цілому. Тоді ж світова література майже спонтанно стала новим шкільним предметом — своєрідною

альтернативою російській літературі, яка до того займала домінуюче положення в українській школі.

Ситуація ускладнювалась ще й тим, що на той час ні історії, ні теорії, ні методології методики викладання світової літератури в Україні не існувало, а вузівська практика викладання зарубіжної літератури не могла дати відповідь майже ні на одне практичне питання хоча б тому, що у більшості педагогічних вузів вивчався курс не історії світової літератури, а історії «зарубіжної літератури», сама назва якого і до сьогоднішнього дня свідчить, окрім заідеологізованості та заполітизованості викладання цього предмета у ті часи, про стійкість та традиційність європоцентристських ідей, які, незважаючи на нову історичну та політичну ситуацію, що склалася в Україні наприкінці ХХ ст., тоді ж успішно перекочували в сучасне українське літературознавство і методику.

З моменту впровадження у шкільну практику «Світової літератури» нова дисципліна мислилася предметом, який, враховуючи вікові можливості школярів, дасть юним громадянам новоствореної незалежної держави, нехай у загальних рисах і на емоційному рівні, але об'єктивне, ідеологічно незаангажоване уявлення про світову літературу і культуру, допоможе зрозуміти та оцінити роль, місце і значення українського красного письменства в еволюційному світовому соціокультурному просторі.

Це була спроба практичної відповіді Міністерства освіти і науки України на глобальне запитання, що постало перед людською спільнотою з усією очевидністю вже у другій половині ХХ ст., стосовно вселюдських ідеалів та цінностей: «як їй жити і існувати надалі: чи буде вона розвиватися таким чином, щоб зберегти одне і єдине людство, або ж ми оберемо принципово інший шлях, і людство розіб'ється на велику кількість підсистем, кожна з яких буде розвиватися у своїй особливій екологічній ніші? Зараз ми знаходимося у такій ситуації, коли це питання повинно бути поставлене з усією гостротою... Тому що єдність людства визначалась і ставилась як мета в першу чергу завдяки єдності і цілісності існуючої у неї картини світу. І навпаки, коли єдина картина світу руйнується і розпадається, то це, поряд із іншими факторами, діє у напрямку розчленування і розшарування людства на ряд підсистем, що займають різні екологічні ніші» [11, с. 396].

Таким чином, новий шкільний предмет «Світова література» повинен був виконувати благородну місію — сприяти створенню єдиної і цілісної картини соціокультурної еволюції людства. Діяльність саме у цьому напрямку, мені здається, і була найбільш продуктивною.

Загалом саме таку діяльність, підкреслюю, будь-якого гатунку та світоглядного спрямування, і вважають цільовою або цілепокладанням. Інакше кажучи, цільова діяльність — це предмети думки, що ми обговорюємо, або продукти дії.

У нашому конкретному випадку цілепокладання здійснюється у формі вказівки на результат (символ – Р), який повинен бути отриманий у процесі роботи: відносно цілісне уявлення про світову літературу як мистецтво слова, якщо ми стоїмо на позиціях можливості створення єдиної і цілісної картини соціокультурної еволюції людства (символ – Ц1), або, навпаки, вибіркове, нецілісне уявлення про «зарубіжну» (в основному західноєвропейську) літературу, якщо ми вважаємо нормальним явищем розчленування і розшарування людства на ряд підсистем, що займають різні екологічні ніші (символ – Ц2).

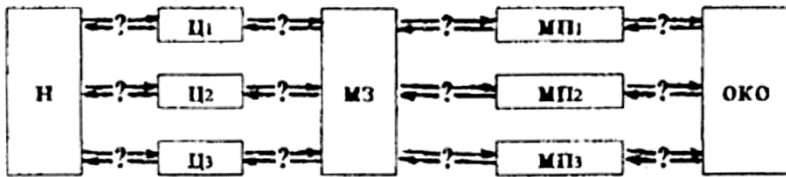
Названі цілепокладання (Ц1, Ц2,...) належать до групи цілепокладань, що визначають відбір та змістовне наповнення шкільного курсу світової літератури художніми творами. Таких груп цілепокладань (принципових і важливих для створення онтологічної картини функціонування методики шкільного курсу світової літератури) є щонайменше чотири: 1 група визначає відбір та змістовне наповнення програми шкільного курсу світової літератури, а також назву курсу; 2 група — характер вивчення художніх творів на уроках світової літератури; 3 група — характер вивчення основ історії світової літератури; 4 група — характер шкільного аналізу художніх творів. У свою чергу, кожна група повинна мати не менше двох, альтернативних по відношенню одне до одного, цілепокладань.

Таким чином, для того, щоб ми могли створити ідеальний об'єкт — модель функціонування шкільного курсу світової літератури — нам треба визначити норму (символ Н) і, у відповідності із нормою, обрати із кожної групи цілепокладань ті цілепокладання, із багатьох можливих (Ц1, Ц2, Ц3,...) у кожній групі, що відповідають нормі.

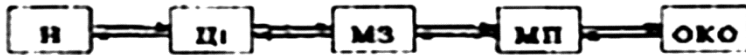
Ми не тільки описуємо об'єкт дослідження (науковий підхід), але і задаємо норму, від якої і залежать наші цілепокладання. Ця процедура складається із двох етапів: перший етап — пошукова робота і її фіксація у блок-схемі, другий етап — фіксація у блок-схемі і теоретичне обґрунтування результатів пошукової роботи. Без цієї процедури ми не можемо з'ясувати, якою в принципі може бути онтологічна картина функціонування шкільного курсу світової літератури.

Схематично це можна зобразити так (див. рис. 2.1):

I а) — блок-схема пошукової роботи



I б) — блок-схема результатів пошукової роботи



Знак «?» — символізує пошук;

МЗ — методологічні засади;

МП — методологічні принципи;

ОКО — онтологічна картина об'єкту.

Рис. 2.1. Зображення пошукової роботи та її результатів у схематичних блоках однієї групи цілепокладань

Таким чином, маючи чотири групи цілепокладань (кожну самостійну групу цілепокладань можна уявити як площину або шар), ми можемо, спростивши зображення пошукової роботи та її результатів у схематичних блоках (див. рис. 2.1.), отримати наступну блок-схему (див. рис. 2.2):

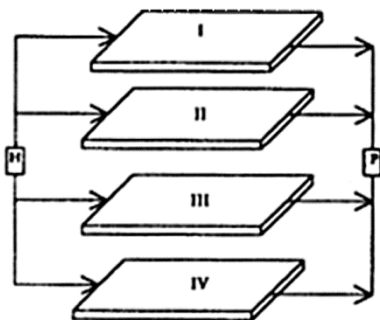


Рис. 2. 2. Зображення пошукової роботи та її результатів у схематичних блоках чотирьох груп цілепокладань

I, II, III, IV — групи цілепокладань;
 Н — норма; Р — результат.

Отже, створюючи онтологічну картину функціонування шкільного курсу світової літератури на засадах СМД-методології, потрібно з'ясувати:

- що для нас є нормою;
- які з багатьох можливих цілепокладань кожної з чотирьох груп найбільш відповідають нормі та сутності спроектованого і досліджуваного об'єкта і дозволяють прийти до осмисленого і змістовного вирішення проблеми, тобто досягнути результату у відповідності із нормою і обраним нами тим чи іншим цілепокладанням.

Вирішивши ці завдання, ми надалі можемо також з'ясувати:

- якими в ідеалі можуть і повинні бути методологічні принципи, за допомогою яких створюється методична концепція змістовного наповнення, викладання і вивчення шкільного курсу світової літератури;
- від чого залежить вибір тих чи інших методологічних принципів і як здійснюється їхня регулятивна роль у системній структурі уявного об'єкта – онтологічній картині функціонування шкільного курсу світової літератури.

Однак у першу чергу необхідно з'ясувати, що для нас є нормою.

Без сумніву, що для «Світової літератури», як і кожної шкільної дисципліни, такою нормою є Основний закон України — Конституція України (особливо Статті 10,15, 22, 23, 34, 35, 52, 53),

нормативні документи МОН України, а також сучасні методологічні, філософські, філологічні, психолого-педагогічні та методичні концепції, що не вступають у протиріччя з вищеназваними нормативними документами.

Водночас історичний процес становлення та розвитку методики шкільного курсу світової літератури потрібно розглядати як системну діяльність. Враховуючи те, що структура і організація «системного руху» (термін Г. П. Щедровицького) у методологічному плані в методиці світової літератури ще не склалася, ми можемо, в якості зразка, обрати ідеальне, з нашої точки зору, цілепокладання і мати своє уявлення про кінцевий продукт своєї роботи. Тому, з одного боку, потрібно критично розглянути усі існуючі цілепокладання і методологічні принципи шкільних програм, а з іншого боку — висунути альтернативні, з нашої точки зору більш перспективні цілепокладання і методологічні принципи, які відповідають нормі.

Така методологічна діяльність системна ще й тому, що вона, по-перше, є соціокультурною за своїм характером (опозиція «рух» — «напрямок», «підхід»); по-друге, тому, що потрібно співвідносити і пов'язувати різнопредметні уявлення про один об'єкт, наприклад, літературу як навчальний предмет і літературу як мистецтво слова (останнє одночасно є головним структурним елементом літератури як навчального предмета — читання і аналіз художнього твору).

Разом із тим це і *мисленева* діяльність або *миследіяльність* (неологізм Московського методологічного гуртка, надалі – МД), тобто комплекс інтелектуальних і комунікативних процесів, включений у контекст організованої колективної діяльності.

Традиційно вважається, що *мислення* — це категорія, що визначає процесуальність функціонування свідомості (пізнавальну діяльність). Попри всю різноманітність підходів до мислення і його трактування, зазвичай виділяють три його типи: онтологічне, процесуальне і *Dasein*-мислення, або присутнє *тут-і-зараз*. Для створення онтологічної картини функціонування шкільного курсу світової літератури найбільш продуктивним є другий тип мислення, а саме — *процесуальний*.

Аж до ХХ ст. філософи уявляли мислення *гомогенним* (тим, що виявляє однакові властивості) і *гомоморфним* (єдність форми і виду)

процесом. Тому завжди здійснювались спроби або штучно створити для нього правила, або запровадити закони процесу мислення, і, спираючись на ці правила або закони, визначити для нього норми.

Нормуванням правильного мислення займалася логіка, підґрунтям якої була силлогістика Арістотеля. З того часу, як з'явилися програми побудови наукових теорій діяльності, виник цілком очевидний розрив між схемами мислення і знань з одного боку, і схемами діяльності з другого. Наукова теорія мислення та знань і наукова теорія діяльності почали розвиватися у різних напрямках [див.: 12; 13].

Згодом давно помічені зв'язки і взаємозалежності між мовою та мисленням дали нову можливість аналізувати і досліджувати процес мислення, якщо цей процес був репрезентований дискурсом, зафіксованим у текстах. Однак відсутність засобів і методів аналізу поліморфних систем та нелінійних процесів, з одного боку, і настанова на нормативність у дослідженні процесу мислення, з другого боку, не дозволили на основі класичних текстів сформулювати закони і правила мислення, тому самі класичні тексти проголошувалися нормою і ставали каноном правильного мислення [див.: 6, с. 449–450]. Однією із останніх спроб уникнути канонізації зразкового тексту — «Капіталу» К. Маркса — була спроба, здійснена А. А. Зінов'євим [див.: 3].

Завдання вже вкотре не було вирішене: «предметна і дисциплінарна організація науки, філософії і європейського мислення в цілому виявилась застарілою перед обличчям завдань дослідження мислення. Вимагались нові форми об'єднання і конфігурування областей знання і методів із різних предметів... Стало зрозумілим, що мислення повинно бути спеціально організовано як трансперсональний процес у діяльності, діалозі (полілозі) або у грі» [6, с. 450].

Що ж стосується методики шкільного курсу світової літератури, то процес її становлення й розвитку в Україні відбувався на тлі загальносвітової кризи та руйнації наукового і філософського мислення, яке почалось ще у другій половині ХХ ст., і супроводжувався формуванням принципово нового типу мислення, яке тоді ж отримало назву *методологічного мислення*. Ще у 60-х роках ХХ ст. Г. П. Щедровицький стверджував:

«Історики майбутніх століть будуть характеризувати середину ХХ століття як час агонії наукового мислення. Руйнація наукового мислення, що супроводжується паралельним розвитком інших формацій і інших стилів мислення, створює дуже складну й своєрідну ситуацію, яка руйнує цілісність, монолітність мислення взагалі і паралельно – людського існування. Виникає маса дуже складних розривів у нашій діяльності... Наукове мислення на початку ХХ століття розбилося на цілий ряд автономних і ізольованих наукових предметів, або „наук”, ... зв’язки між цими предметами, або „науками”, виявились, в дійсності, розірваними,... уся армія вчених розбита на ряд загонів, кожний з яких просувається по своєму особистому коридору і, як правило, не знає і не відає, куди рухаються інші і як вони рухаються... У підсумку, вельми розгалужена і диференційована наука не може сьогодні забезпечити те, що ми звикли називати єдністю наукової картини світу... Ми маємо сьогодні фізичну картину світу, хімічну картину світу, біологічну картину світу, навіть математичну, але єдиної картини ми не маємо» [11, с. 382–383].

Таким чином, розподіл пізнання та мислення на різні і автономні наукові предмети вже у ХХ ст. став гальмувати розвиток традиційних наук, «перш за все тому, що вичерпав себе, досягнув, можна сказати, свого кінця і був «вичавлений» [11, с. 395]. Методика викладання світової літератури як наука комплексна, що функціонує на стику багатьох наук, не була винятком.

Але невдала спроба А. А. Зінов’єва мала і позитивні наслідки. Результатом цієї спроби, поряд із іншими розробками, стало виникнення СМД-методології. У відповідності з цією методологією мислення розглядається, по-перше, як варіація від діяльності, а не від роботи свідомості і голови, по-друге, як явище багатомірне, інтенціональне.

За Г. П. Щедровицьким, суть *мислення* полягає у тому, що воно *несе інтенціональні структури всередині себе*. При цьому *інтенціональність* мислиться як відношення «від мене — назовні». Він писав: «Ось, наприклад, я вас бачу. Вульгарні сенсуалісти думають, що бачення — це образи у голові. А я говорю: нісенітниця! Бачення — це інтенціональний акт, що йде від мене до вас. Образто в мене є, але бачу я вас тут, перед собою, на відстані півтора метра. І ось те, що я вас бачу на відстані півтора метра, а не у себе в

голові, є інтенціональність. Образ є скороченою назвою для інтенціонального відношення. Що таке інтенціональне? Це означає — з виносом назовні. Бо ми бачимо все як таке, що знаходиться поза нами і на тій відстані, на якій воно знаходиться» [11, с. 395].

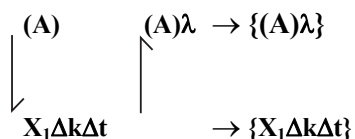
У 80-х роках ХХ ст. Г. П. Щедровицькому і групі його однодумців та розробників СМД-методології вдалося у комунікативних і проблематизуючих формах зафіксувати те, що зараз називають «базовою схемою МД» — однієї з чотирьох базових онтологічних і організаційно-діяльнісних схем СМД: схема багатоплощинної організації знання; схема відтворення діяльності і трансляції культури; схема організаційно-технічного відношення і штучно-природного розвитку; схема МД.

Схема і поняття МД стали результатом багаторічних пошуків шляхів і засобів об'єднання («конфігурування») теоретико-методологічних уявлень про мислення і діяльність.

Для зняття можливих непорозумінь у трактуванні МД необхідно з'ясувати такі поняття як «реальність» і «чуттєвість», а також, як у контексті реальності та чуттєвості відбувається мислення.

Загальновідомо, що сенсуалізм — це напрямок у теорії пізнання. Вульгарний сенсуалізм визнає відчуття єдиним джерелом знань. У матеріалістичному сенсуалізмі відчуття розглядаються як відображення об'єктивної реальності, в ідеалістичному — як суб'єктивний стан свідомості.

З позицій СМД-методології мислення і пізнання існують тільки у знакових формах, а окрім того існує ще безпосереднє чуттєве відображення. Отже, щоб побачити де відбувається мислення, скористаємося схемою, розробленою П. Г. Щедровицьким [див. рис. 2. 3]:



X — будь-який об'єкт, змінна; $\Delta k\Delta t$ — операції; (A) , $(A)\lambda$ — знакові форми з відповідними процедурами; $\{X_1, \Delta k\Delta t\}$ — образи об'єктів і операцій з ними; $\{(A)\lambda\}$ — образи знакових форм з відповідними процедурами.

Рис. 2.3. Схема включення об'єкта у процесуальну діяльність (мислення, пізнання, чуттєве відображення)

Уявімо, що X — це будь-який об'єкт, змінна, а — $\Delta k \Delta t$ відповідно, певні операції. Отже, ми маємо певну організованість об'єкта, що включений у процедури діяльності. І ось це все заміщається знаковими формами, які самі включені в певні процедури, або операції. За К. Марксом, усе це утворює реальність (див. ліву частину схеми. Чуттєве відображення розгортається $\{X_i, \Delta k \Delta t\}$ — образи об'єктів і операцій з ними, а зверху — образи знакових форм з відповідними процедурами $\{(A)\}$ (див. праву частину схеми). І між ними, за законами свідомості, здійснюється асоціативне замикання. Мислення ж розгортається у лівій частині схеми, поза людиною. І сенс його полягає у заміщенні операцій з об'єктами операціями зі знаками і знаковими формами. «Голова і свідомість до цього підключені, але саме ортогонально. Вони відображають діяльність людини з об'єктами, знаковими формами та процедурами... Тому що, говорю я, мислення є варіацією від діяльності, не від роботи голови і свідомості» [11, с. 527].

Схема МД синтезує досягнення у дослідженнях діяльності, комунікації та інтелектуальних процесів [див. рис. 2.4].

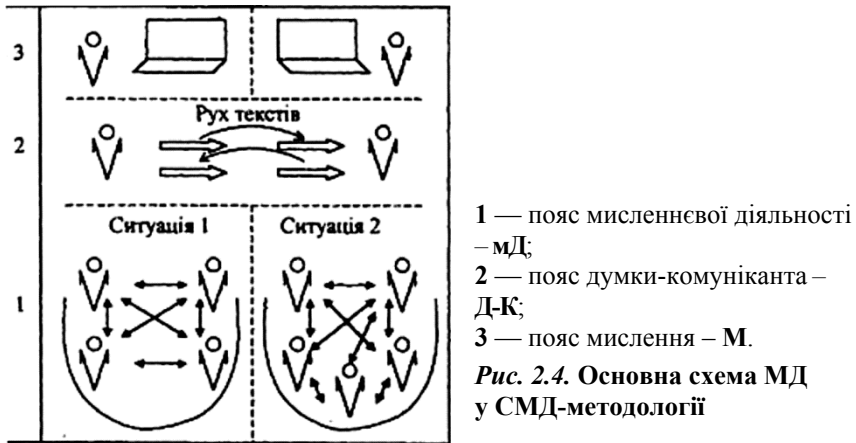


Рис. 2.4. Основна схема МД у СМД-методології

Основна схема МД складається з трьох відносно автономних поясів, розташованих горизонтально один над одним: *перший пояс* — це пояс соціально організованої і культурно закріпленої колективно-групової мислєдїяльності — мД; *другий* — це пояс поліфонїчної і поліпарагматичної думки комуніканта, що виражається і закрїплюється перш за все у словесних текстах — Д-К; *третій*

пояс — це пояс чистого мислення, що розгортається у невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях, діаграмах тощо — М.

Таким чином, центральним у цій системі є пояс Д-К, який поєднує в єдине ціле праву і ліву частини схеми. Два інші пояси (мД і М) розглядаються як такі, що лежать по різні сторони від осі Д-К. За П. Г. Щедровицьким, це принциповий момент, що визначає місце і функції М у системі мД і його відношення до поясу мД: «кожен із названих поясів має свою специфічну *дійсність*, що може ставати тим місцем, куди проектується зміст інших поясів, і, таким чином, основою для автоматизації і відокремлення кожного з них у редуційну систему мД» [11, с. 286–287].

Використовуючи схему мД як систему знань і засобів мислення та діяльності, потрібно враховувати:

— дана схема не може бути «натурально-прочитаною — як опис реального об'єкта;

— місце, сенс і значення мД у СМД-методології можуть стати для нас зрозумілими лише тоді, коли ми враховуємо опозиційність натуралістичного і діяльнісного підходів: мД для методологічного підходу виконує ті ж самі функції, які для натуралізму виконує категорія і поняття природи;

— будь-яка методологічна схема або її окремий блок є семіотичним комплексом, який може використовуватися принаймні у три різні способи: 1) як принцип, що задає систему категоріального розрізнення; 2) як організаційно-діяльнісна схема, тобто така, що визначає норму (проект, ціль) діяльності; 3) як об'єктно-онтологічна схема, тобто як зображення якогось ідеального або реального об'єкта [див.: 1, с. 448].

Отже, для створення онтологічної картини функціонування шкільного курсу світової літератури за допомогою схеми мД ми можемо використати другий і особливо третій спосіб: для теоретичних досліджень нам потрібний ідеальний об'єкт — побудована модель з визначеною нормою і тими чи іншими цілепокладаннями.

3. *За десять років існування шкільного курсу світової літератури ми не змогли створити чіткої і цілісної онтологічної картини методики його функціонування. Вузька спеціалізація більшості українських вчених — істориків літератури — і відсутність самої науки методики викладання світової літератури,*

ігнорування узагальнюючих робіт вітчизняної і світової науки з теорії та історії світової культури і літератури і стали причиною того, що ми не мали, і ще й досі не маємо уяви про цілісну картину як світового літературного процесу, так і картини функціонування шкільного курсу світової літератури на засадах, проголошених на етапі створення нового предмета. Про це свідчить і неодноразова заміна назви нового предмета («Література народів світу» (1992 р.) «Світова література» (1993 р.), «Зарубіжна література» (1995 р.)), і невизначеність методологічних підходів до змістовного наповнення шкільних програм (див.: програми 1995, 1998, 2000 років), і пропозиції деяких науковців і методистів щодо шкільного вивчення художніх творів світової літератури, з абсолютизацією та універсалізацією методів окремих галузевих напрямків філологічних наук, наприклад, семіотики або компаративістики, і, нарешті, непереконливість теоретичного обґрунтування деяких методологічних засад, наприклад, «репрезентативного принципу», у програмі зарубіжної літератури 2001 року за редакцією Д. В. Затонського, К. О. Шахової, Є. В. Волощук [див.: 2, с. 9–10].

Що ж таке «онтологія» за своєю суттю у системі СМД-методології? Який зміст ми вкладаємо у поняття «онтологічні схеми і картини»? І, нарешті, навіщо нам потрібна онтологічна картина функціонування методики шкільного курсу світової літератури? Для того, щоб відповісти на ці запитання, розглянемо вищеназвані поняття більш детальноше.

Як відомо, онтологія (від *грец.* – *суще і... логія*) — вчення про буття. У домарксистській філософії під «онтологією» розуміли самостійну частину філософії, що досліджувала «вищі основи всього сущого». «Вищі» — значить такі, що осягаються не відчуттями, а тільки розумом.

У діалектичному матеріалізмі термін «онтологія» вживається при витлумаченні явищ об'єктивної дійсності, що існують незалежно від свідомості.

В ідеалістичній філософії ХХ ст. онтологія — це система найзагальніших понять буття, які осягаються за допомогою надчуттєвої і надраціональної інтуїції [див.: 8, с. 481].

У філософії та культурі постмодерна онтологія інтерпретується як антионтологічна деструкція. Постмодерна філософія, що заснована на постструктуральному трактуванні реальності як

текстової, задає радикально нові стратегії по відношенню до тексту, беручи за основу «хайдеггерівську деструкцію метафізики, онтологічного визначення буття як наявності» (Дерріда).

У постмодерністській парадигмі вичерпного семіотизму онтологія, в якості системно організованої категоріальної матриці для опису буття поза його соціокультурної ангажованості, принципово неможлива: «система категорій — це система способів конструювання буття» (Дерріда). Безкінечність і відкритість значень знаку детермінована безкінечністю його культурних інтерпретацій, практично розчиняє об'єкт як якісну визначеність самоті у плюралізмі трактувань [див.: 7, с. 487].

Я ж розглядаю онтологію з позицій СМД-методології тобто «як уявлення про об'єкти як такі (звичайно, не у логічному, а в самому пізнавальному або дослідницькому мисленні; логіка і методологія можуть лише вірно або невірно відобразити і зафіксувати цей момент)» [11, с. 491].

Таким чином, онтологія — це створення спеціальної системи взаємопов'язаних між собою зображень об'єкта, що досліджується, тобто конструювання онтологічних уявлень. Маючи велику кількість знань про об'єкт, ми повинні працювати з усіма цими знаннями, а отже мати якісь засоби їхнього співвіднесення і зв'язку. В якості таких засобів і використовуються *онтологічні картини об'єкта*. Іншими словами, онтологія — це уявлення про об'єкт, яким він є «насправді», і, отже, така схема і таке зображення об'єкта, яке ми ототожнюємо із самим об'єктом, ми розглядаємо це уявлення як сам об'єкт. Але тут потрібно враховувати два моменти: по-перше, коли ми застосовуємо слово «насправді», то воно характеризує установку певного роду, а саме те, що ми приймаємо щось за основу наших оцінок, за взірць або еталон; по-друге, цим онтологічне уявлення про об'єкт принципово відрізняється від знань. І в людському мисленні і у роботі свідомості одним із найважливіших моментів є наявність або побудова і привласнення онтологічних картин. Наприклад, якщо ми хочемо з'ясувати: «А що воно таке, за своєю суттю, методика світової літератури?» І якщо ми на це запитання відповідаємо, то ми *здаємо онтологічну картину*.

Онтологічна картина — це об'єкт у схемі, яка зображує його як ідеальну дійсність, і водночас ця схема — місце для

мислення. Якщо така картина або схема створена, то стають можливими особливі процедури: ми можемо отримати, з одного боку, необхідні нам псевдодані, а з другого боку — псевдознання. У цьому й полягає сутність методологічної роботи. «Сучасна наука без онтологічних картин і схем просто немислима, а тому побудова й розвиток онтологічних картин стає особливою і самостійною метою і завданням методологічної роботи» [11, с. 492].

СМД-методологія передбачає «вихід до об'єктивності, інтенціональний вихід» (термін Г. П. Щедровицького), а для цього потрібно «тримати» онтологічну картину об'єктивності, тобто контролювати ті процеси світу об'єктів, які потрібно бачити і розуміти. «І це є тим, що після Лейбніца отримало назву *онтологічні картини*, або картини об'єктивності, які створюються філософським мисленням, потім передаються науці і в науці використовуються як об'єктивне підґрунтя її роботи» [11, с. 521]. І вчителю-словеснику, для того щоб плідно та осмислено працювати, потрібно таку картину мати (або у схемах, як у даній роботі, або, якщо вчитель має математичний склад мислення — він може працювати в аксіоматиці).

Що ж стосується істинності результатів такої роботи, то, у кінцевому підсумку, істинність і сучасна актуальність теоретичних побудовань визначається суспільно-історичною практикою і відображується ця практика, у першу чергу, в онтологічних картинах, тобто в різних організованостях наукового предмета. Не істина взагалі, а та чи інша істина. Наприклад, в залежності від вибору нами цілепокладань ми і отримаємо ту чи іншу онтологічну істину.

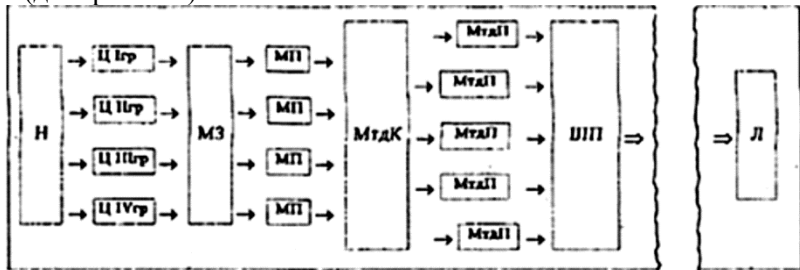
Онтологічна картина — це наші уявлення про об'єкт, зафіксовані у певних блок-схемах — мові онтологічних картин. Як відомо, матеріалізм заперечує принцип паралелізму. Він стверджує: є світ сам по собі, і його побудова зовсім інша у порівнянні з побудовою мови. І якщо ми намагаємося побудувати онтологію, ми повинні її будувати окремо, самостійно, як онтологію, тобто картину сутності об'єкта.

Але навіщо нам об'єкт, коли ми збираємося будувати поняття? Для того, щоб створити поняття, потрібно уявити собі об'єкт цього поняття. Закономірно виникає питання: так що нам потрібно — об'єкт чи уява про об'єкт? СМД-методологія на це запитання відповідає так: *нам потрібно мати уявлення про об'єкт, і це уявлення про об'єкт і є онтологією, але тим самим і об'єктом.*

Таким чином, ми повинні побудувати уявлення і поняття, які повинні відповідати об'єктові і задати об'єктивність, і ці уявлення про об'єкт повинні показати, що вони дають нам бачення об'єкта за принципом відображення, а не об'єктивізацію ідеальних уявлень. Спочатку ми будуємо уявлення про об'єкт, а потім виводимо із нього знання і поняття. Довгий і непродуктивний шлях пошуків, наприклад, методологічних засад методичної концепції змістовного наповнення і вивчення світової літератури, на мою думку, пов'язаний саме з тим, що ми працювали діаметрально по-іншому: знання і поняття «ліпили» на об'єкт, про який не мали чіткої уяви. Тобто, ми діяли як дилетанти — непрофесіонально.

Отже, проблема створення онтологічної картини функціонування шкільного курсу світової літератури була і нині залишається актуальною для теорії методики в першу чергу тому, що без неї неможливо конфігурувати різні знання, необхідні для обґрунтування системи методологічних принципів, адекватних шкільному курсу світової літератури, з урахуванням психолого-педагогічних чинників літературного розвитку учнів 5-11 класів. Окрім того, вона потрібна і для розуміння, і для теоретичного обґрунтування змістовної сутності методичної концепції даного предмета.

Виходячи із вищесказаного, онтологічна картина методики шкільного курсу світової літератури у блок-схемах може виглядати так (див. рис. 2.5):



Н — норма; **Ц I гр.** — цілепокладання I групи; **Ц II гр.** — цілепокладання II групи; **Ц III гр.** — цілепокладання III групи; **Ц IV гр.** — цілепокладання IV групи; **МЗ** — методологічні засади; **МП** — методологічні принципи; **МтдК** — методична концепція; **МтдП** — методичні принципи; **ШП** — шкільна програма; **Л** — література як навчальний предмет.

Рис. 2.5. Основна схема онтологічної картини «Методики шкільного курсу світової літератури»

Література

1. *Бабайцев А. Ю., Мацкевич В. В.* Мыследеятельность // Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. — Минск, 1998.
2. *Волощук Є.* Методичний коментар до програми // Всесвітня література в навчальних закладах України. — 2001. — № 7.
3. *Зиновьев А. А.* Восхождение от абстрактного к конкретному (на материале «Капитала» К. Маркса) // Автореферат канд. диссертации. — М., 1954.
4. *Мамардашвили М. К.* Формы и содержание мышления (к критике гегелевского учения о формах познания). — М., 1968.
5. *Мамардашвили М. К.* Анализ сознания в работах К. Маркса // Вопр. философии. — 1968. — № 6.
6. *Мацкевич В. В.* Мышление // Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. — Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998.
7. *Можейко М. А.* Онтология // Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. — Мн., 1998.
8. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. — К., 1974.
9. *Султанов Ю. І.* У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури. Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку. Стаття перша // Всесвіт. літ. в середн. навч. закл. України. — 2001. — № 2; Стаття друга. — № 3; Стаття третя. — № 4.; Стаття четверта. — № 5.
10. *Щедровицкий Г. П.* Избр. труды. — М., 1995.
11. *Щедровицкий Г. П.* Философия. Наука. Методология.— М., 1997.
12. *Юдин Э. Г.* Деятельность как объяснительный принцип и как предмет научного изучения // Вопр. философии. — 1976. — № 5.
13. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности. — М., 1978.

ДУХОВНІ ЦІННОСТІ АНТИЧНОСТІ, ПРЕМОДЕРНУ, МОДЕРНУ І ПОСТМОДЕРНУ У КОНТЕКСТІ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ТА ТЕОРЕТИЧНИХ ПРОБЛЕМ МЕТОДИКИ ШКІЛЬНОГО КУРСУ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

З'ясування сутності кардинальних еволюційних змін суспільного та індивідуального буття людини, духовно-ціннісних наративів і гранднاراتивів у різних, фундаментально важливих стазилах європейської культурної свідомості з урахуванням їхньої історико-генетичної та історико-функціональної динаміки, на мою думку, є однією з найактуальніших проблем методології, теорії і практики сучасної методики шкільного курсу світової літератури.

Враховуючи специфічну спрямованість семінару, тільки побіжно торкнуся методологічної проблематики і зупинюся докладніше на теоретичних аспектах практичного використання ціннісних систем, домінуючих у концептуальних рамках соціокультурних духовних ситуацій *античності, премодерну, модерну і постмодерну*.

У методологічному плані духовні цінності як історичне утворення і як штучне конструювання функціонують у якості соціально-нормативних регуляторів буття людини. Тільки спираючись на ті чи інші духовні цінності, ми можемо здійснювати певну соціокультурну, системо-мисленнєву діяльність. Коли йдеться про методiku світової літератури, то така діяльність обов'язково передбачає гуманітарне проектування, яке відбувається у двох взаємопов'язаних площинах: онтологічній (бачення і розуміння) та організаційно діяльнісній (діяльність і її організація). Без такої двошарової діяльності жодний методологічний принцип не спрацьовує.

Духовні цінності функціонують і конкретно реалізуються у тріаді: *цінності – норма – цілепокладання*, яка і є основою створення онтологічної картини функціонування методики шкільного курсу світової літератури. Без такої ідеальної онтологічної картини створення і системи методологічних засад, і методичної концепції шкільного курсу світової літератури приречене на невдачу. Першу спробу побудови основної схеми онтологічної картини «Методики шкільного курсу світової літератури» як місця для системомисленнєвої діяльності я і намагався здійснити у статті «Онтологічна картина функціонування шкільного курсу світової літератури у контексті системомисленнєводіяльнісної методології», яка була опублікована 2002 р. у № 9 журналу «Зарубіжна література в навчальних закладах». Спираючись на цю статтю, дозволю собі нагадати, що цінності відіграють важливу роль у процесі аналізу механізму *цілепокладань і належного* як варіантів ціннісного спричинення. Цінності забезпечують часову спадковість, дають змогу розділити світ суцього і світ належного, структурують майбутнє, долаючи умови суцього як світу ціннісно вмотивованих цілей. У свою чергу, цілепокладання визначають засоби реалізації інверсованих у норми цінностей як в актуальній (тут і тепер) соціокультурній діяльності, так і у довгостроковій (насамперед у перспективі). Цілепокладання визначають характер і змістовну сутність системи методологічних принципів, на основі яких і створюється та чи інша методична концепція функціонування світової літератури як шкільного предмета.

Зважаючи на практичні потреби методики шкільного курсу світової літератури, доцільно розглядати тріаду «цінності – норми – цілепокладання», як таку, що пояснює механізм створення методичних концепцій (соціокультурних фактів). У даному конкретному аспекті — як пояснення цільових установок (цілепокладань), що визначають, через систему методологічних принципів, і назву шкільного курсу «Світова література», і його змістовне наповнення, і характер вивчення художніх творів, і основ історії та теорії світової літератури, а також особливості шкільного аналізу художнього тексту. Водночас у контексті наших професійних потреб дана тріада, через систему методологічних принципів, є засобом досягнення тієї чи тієї мети.

Отже, духовні цінності є засадничими і ключовими орієнтирами, на основі яких формується провідна мета будь-якого шкільного курсу. Наприклад, сутність головної мети шкільного курсу української літератури полягає в тому, що вона, використовуючи художньо-естетичні засоби, функціонально притаманні літературі як мистецтву слова, має формувати й розвивати національно-культурну, духовну ідентичність школярів як громадян України. Цілком логічно, що шкільний курс світової літератури не може і не повинен дублювати сутність мети вивчення рідної, інакше не зрозуміло, навіщо тоді взагалі було його запроваджувати.

Не беруся тепер і негайно чітко сформулювати основну мету нашого курсу, бо вважаю, що цьому питанню має бути присвячена спеціальна доповідь і заздалегідь підготовлені виступи. В обговоренні цієї проблеми мали б взяти участь провідні науковці і методисти, тому що мета курсу визначає і його назву, і його характер. Скажу лише, що сутність цієї мети, на моє переконання, потрібно шукати у площині диференціації таких понять, як *«історія національної літератури»*, *«історія світової літератури»*, *«література як мистецтво слова»* і *«література як навчальний предмет»*.

А ми, запровадивши у шкільну практику новий предмет, якого не було і немає ні в Росії, ні в Європі, ні у цілому світі, тобто, сказавши «а», як завжди, злякалися і навіть у назві шкільного курсу повернулися до такої «рідної» ідеологічної радянської назви «Зарубіжна література», а оскільки «радянське» кануло у Лету, то

назва курсу сьогодні, на превеликий жаль, свідчить про нашу нездоланну відрубну й хуторянську психологію. Хоча багато хто з нас вживає цей термін лише як офіційну назву шкільного предмета, тобто в лапках.

Докладніше зупинюся на теоретичних аспектах практичного використання ціннісних наративів і гранднاراتивів у процесі вивчення шкільного курсу світової літератури. Він передбачає вивчення життя і творчості письменників різних епох, різних культурологічних зон, різних художніх напрямів і течій. Усе це вимагає постійного переходу від однієї системи художніх координат до іншої.

Цінності людини античності суттєво відрізняються від цінностей людини премодерну. Для античної людини і розум людини, і розум богів є вищою цінністю, але вони володарюють у середині світу і обмежені світом, який сприймається як «усе взагалі». «Антична людина, — зазначає Р. Гвардіні, — не знає жодної точки поза світом, тому вона не може і намагатися подивитися на нього зовні. І почуттям і уявленням, вчинком і ділом вона живе у світі. Будь-який її рух, навіть найвідважніший, спрямований у найбільш потойбічні сфери, лишається у середині цього світу» [4, с. 128].

Антична культура, як і кожний тип культури, пов'язана з ієрархією, супідрядністю ціннісних сфер. Найвищою цінністю в ієрархії чеснот Платон вважав мудрість, розглядаючи її як безвідносне благо, якого кожна людина повинна прагнути лише заради нього самого. Якщо Платон наголошував на потребі прагнення найвищого, абсолютного, «небесного» морального ідеалу, орієнтуючись на *належне*, то Арістотель, навпаки, виходячи із *суцього*, тобто з того, яким є реальне життя, робив наголос на реальних (відносних, конкретних) для людини і суспільства благах. По суті, це розходження між Платоном і Арістотелем стало початком однієї з «корінних суперечностей, закладених у «онтологічну основу» європейської культури, — нестерпної суперечності між ідеалом і дійсністю, між належним і суцим» [8, с. 19–20].

Окрім того, Арістотель спростовував протагорівське твердження про *людину як міру всіх речей*. Він писав: «Протагор же каже: «Людина є мірою всіх речей», що рівнозначно тому, коли б

він сказав: «людина знаюча» або «сприймаюча почуттями» (є міра всіх речей), а вони – тому, що володіють: один – чуттєвим сприйняттям, другий – знаннями, про які ми (і так) говоримо, що вони міра предметів. Таким чином, цей вислів нічого не містить, хоча здається, що містить щось особливе» [3, с. 255].

Якщо Арістотель спростовував протагорівське твердження з позицій формальної логіки, то Софокл великий мораліст «золотого віку Перікла» – заперечував це твердження засобами драматургії, захищаючи традиційні суспільні цінності. Драматург розвінчує «мудрість» тирана Креонта, який не зважає на волю могутніх богів («Антигона»), засуджує спритність Одиссея, котрий обдурює Філоктета («Філоктет»). Софокл не погоджувався з софістами, які не визнавали неписаних божественних законів і вважали людину «мірою всіх речей». Він убачав у цьому твердженні зародки руйнівного скептицизму. Водночас Софокл не міг не відчувати приреченості традиційних морально-етичних цінностей за нової доби. Тому гостре протистояння старого і нового набуває у його творчості значення трагедійного конфлікту.

І «чисте буття» Парменіда, і «благо» Платона, і «нерухомий рушій» Арістотеля, й навіть «над'єдине» Плотіна, незважаючи ні на що, — є міцно прив'язаними до світу (всього взагалі) як джерела множинності сущого, керованого еросом і катарсисом. Але й у цьому обмеженому світі існують універсальні цінності. Таким універсальним, ціннісно-сенсовим орієнтиром для античності був **естетичний підхід** до світу. Прекрасне, як сутність природи і мистецтва, і тут пов'язане з ієрархією: штучно створене мистецтво підпорядковувалось природному, як результат наслідування останнього.

На противагу естетичному підходові премодерн стверджує і універсалізує релігійно-моральні цінності.

Людина премодерну вже може подивитися на «все взагалі» ззовні. Найвищою цінністю для неї стає «біблейське об'явлення, що засвідчує дійсність Бога, який стоїть поза світом і над ним» [11, с. 20–21]. «Об'явлення» є найвищою цінністю тому, що допомагає людині премодерну вибудувати свій *Всесвіт*, який об'єднує безпосередньо реальний і символічний сенс життя в єдине ціле. Теоцентризм премодерну відкидає верховенство Розуму і визнає істину Серця, бо тільки воно здатне сприйняти трансцендентне

веління і тим самим позбутися кайданів диктатури розуму. «Іудейсько-християнська філософія не може прийняти ані основних проблем, ані першопринципів, ані техніки мислення раціональної філософії. Коли Афіни проголошують *urbi et orbi: Si vis tibi omnia subijce rationi*, Єрусалим чує у цьому: «усе це дам тобі, якщо, впавши, поклонися мені», і відповідає: «відійди, Сатано; бо написано: Господу Богу твоєму поклоняйся і Йому одному служи» [15, с. 606].

Теоцентризм стає точкою опертя людини у земному житті, дає їй можливість серцем і душею відчутти єдність буття і свій зв'язок з абсолютним, трансцендентним, божественним. «Тому у премодерні, — зауважують В. С. Лук'янець і О. М. Соболев, — вести мову про «несвободу» (людини. – Ю. С.) не тільки було б неточним, а й неправомірним» [11, с. 29]. Але саме у надрах премодерну з його релігійно-ідеалістичним поглядом на людину як *центр і найвищу мету Всесвіту (антропоцентризм)* зароджується жадання індивідуальної свободи, протест проти суцільного панування авторитету релігійних догм. Так починає утворюватись нова духовна ситуація — модерн.

Духовна ситуація модерну заявила про себе тріумфальним соціокультурним поступом (Коперник – Декарт): революцією у науці та філософії, критичним обґрунтуванням судження про **сущє і належне**. Людина модерну починає усвідомлювати саму себе, стає цікавою для себе самої і перетворюється на «суб'єкт». Протагорівське *«людина є мірою всіх речей»* набуває у ситуації модерну нового сенсу: **«людина стає тим сущим, на яке спирається все сущє»** (М. Гайдеггер).

Фантастичній вірі премодерну модерн протиставляє *раціоцентризм*, релігійним цінностям — суто *світську систему цінностей* не тільки байдужу до Об'явлення, а й ворожу йому. Якщо премодерн розглядав людину як вінець Божого творіння, носія Його образу і подоби, який, певна річ, цілком і повністю перебуває під патронатом Божої влади і є центром буття, то модерн, іронізуючи з такого поцінування людини, «витискує» її з центру буття, приземлює людину і вважає її лише частиною природного буття. Отже, людина модерну опиняється у ситуації, коли вона вже «не ходить більше під поглядом Бога, який з усіх боків охоплює світ; людина тепер автономна, вільна робити, що

хоче, й іти, куди заманеться, – але і вінцем творіння вона уже не є, ставши лише однією з часток світобудови» [4, с. 141].

Розум, Свідомість, Знання стають серцем і душею модерну. Декартівське *cogito ergo sum* взято за основу, що допомагає людині модерну відчувати себе індивідуально мислячою свідомістю, яка сприймає буття завдяки свідомості і за її посередництвом. Але водночас перехід від розуміння до дії не утруднюється жодною незручністю. У цьому і полягає еллінізм... І саме тут, по суті, закладена таємниця усієї філософії модерну, яка цілком міститься у виразі *cogito ergo sum*, у тотожності буття і мислення» [9, с. 318–319]. Яке мислення, таке й буття, як Я мислю, так і дію, або, як сказала б людина премодерну, – «яка віра, така й людина».

Виявивши у собі невичерпні сили і безмежну впевненість у майбутньому, людина модерну з безпрецедентною відвагою завойовує всю планету: формуються нові національні європейські держави, заново відкриваються моря і континенти, завойовуються нові території, виникає система колоній і новий тип господарювання – капіталізм. «Усе це тоді мало вигляд могутнього сплеску невідомих сил з якихось глибин, які раптом розверзлися» [4, с. 150].

Теоретики модерну вважали, що витoki ціннісної свідомості укорінені в глибинах самої людської сутності, у її культуротворчій діяльності. У свою чергу, представники неокантіанства ціннісну свідомість розглядали як чисту свідомість, де ціннісно-нормативні утворення є складовими компонентами чистої свідомості, які виявляються у процесі трансцендентальної рефлексії, а вчення натуралістично-психологічної спрямованості спонукальні мотиви першості ціннісних переваг людини пояснювали звичаєво-природними імпульсами.

Людина модерну *свято вірить*, що *Знання* — це найвище благо, запорука щастя, здоров'я, сили, влади, що її природа найдосконаліша, а тому проблеми духовного й морального удосконалення людини відсуваються на задній план.

Вона не надає значення тій обставині, що знання дають можливість «людині модерну залежно від орієнтованості її волі використовувати їх не лише на благо, а й на шкоду і навіть на зло людству, що «знання – сила – влада» може стати і зряддям насильства, репресії, маніпуляції ... що згубність злодія, диктатора,

тирана, приватизатора Всесвіту так само зростає разом зі зростанням його інтелектуально-технічної могутності» [11, с. 35].

Життєвий світ культурної діяльності модерну за період ліберального капіталізму наділяє загальнозначущим статусом вартісні характеристики, зафіксовані у грошовій символіці: в кожній предметній цінності людина нового часу вбачає якусь певну універсально-вартісну основу. Тоталітарні ж суспільства універсалізують політичну владу — символ вождя, культивуючи цінності іншого гатунку.

Отже, як і духовність премодерну, духовність модерну становить собою сумісне буття різних центримів (теоцентризму, раціоцентризму, антропоцентризму, телеоцентризму, логоцентризму тощо), але домінуючим, на протигагу теоцентризму премодерну, стає *раціоцентризм*. *Звідси* модерн нерідко справедливо кваліфікують «як епоху панування особливої релігії — «науковірування» (тобто ідололатрії, бо науковий розум не є Бог)» [11, с. 37].

Модерн уподібнюється премодерну не лише «релігіоморфністю», а й упевненістю в тому, що багатовікова духовна еволюція людства — історичний процес досягнення фінального стану. Для премодерністів це стан теоцентристської ситуації, для модерністів — раціоцентристської.

Фанатичне «науковірування» як фундаментальне європейське світосприйняття, зведене модерном до абсолютної істини, вважалося його теоретиками чимось подібним до кінцевого стану («режимом вічної наявності», «фінальним станом духовної еволюції цивілізації»), до якого, як до вищого блага, повинна бути спрямована (за необхідності — навіть насильно) історична динаміка не тільки європейської, а й загальнопланетарної культури людства.

Якщо абсолютизація теоцентризму в ситуації європейського премодерну призвела до жахів інквізиції, релігійних війн і засилля церковних догматів, то раціоцентризм модерну з його претензією на абсолютну істину всепланетарного масштабу — до згубних за своїми наслідками революційних потрясінь, двох найжахливіших в історії людства світових війн, геноциду, голокосту, екологічної кризи, негативних наслідків НТП.

Модерн створив власну «систему цінностей», що знайшла своє вираження і практичне втілення у «патетичних» гранднаративах:

- картезіансько-беконівське уявлення про суб'єкта, який самозвільнює себе від усіляких ідолів з метою досягти стану досконалості кантівського трансцендентального суб'єкта;
- гегелівська діалектика Духу, самоусвідомленого в абсолютності суб'єкта, що саморефлексує;
- уявлення про Всесвіт як стабільну лінійно-детерміністичну систему, що піддається контролю з боку людини;
- уявлення про людину як богоборця, всесильного природокористувача, світоупорядника, косміурга;
- уявлення про науково-технічний прогрес як поступ, що самоприскорюється і робить людину дедалі вільнішою та всесильнішою тощо.

Система «культурних цінностей» реалізується у екзистенціально-феноменологічному процесі людської діяльності, тому її компоненти стабільніші, динаміка їхніх змін повільніша, ніж, скажімо, соціальні (індивідуальні або групові) ціннісні орієнтири. І за гранднаративи модерну людство впродовж трьох століть «віку Розуму» і «Просвітництва» жертвувало життям багатьох поколінь. Реалізуючи імперативи модерністських гранднаративів, «людина... відчула себе заручницею деструктивних сил, покликаних до життя її власною науково-технічною активністю» [11, с. 43].

Іронізуючи з цих «пантетичних помилкових думок», сучасні критики гранднаративів епохи модерну риторично запитують: «Та й чим не пожертвуєш в ім'я великих фінальних цілей нації, класу, людства? Чи можуть бути надмірними такі жертви, які б не належало принести, щоб навіки зробити народ, націю, людство щасливими, такими, що живуть творчим і гармонійним життям?» [11, с. 41].

Фінальна перемога антропності у Всесвіті не тільки не відбулась, а й зазнала краху, породивши нову ситуацію — «занепад модерну», культурний песимізм і зародження постмодерністського мислення. Однак потрібно зазначити, що існування будь-якої культури неможливе за умов безконфліктного, «ура-оптимістичного» розвитку. Цікаві висновки з цього приводу робить К. З. Акоюн, порівнюючи радянську культуру, яка могла бути

лише оптимістичною, і так звану буржуазну, гордістю якої були «песимістичні» митці й філософи: Кафка, Далі, Йонеско, Гайдеггер, не говорячи вже про Шопенгауера, К'єркегора, Бодлера та багатьох інших: «Тепер стало очевидним, що в суспільстві, де оптимістичне мистецтво «відображало» життя, яке не мало нічого спільного з дійсністю, дедалі більше і більше явним ставав занепад економічний, соціальний, політичний тощо. Офіційна культура, втративши духовну опору – в щирості, творчості, безкорисності, що не знала справжніх духовних потреб, які поступово дозрівали в суспільстві, деградувала і дедалі більше заходила у глухий кут, де і закінчила своє існування. Водночас, незважаючи на присутність у мистецтві «руйнуючого» песимізму ...розвинені країни світу досягали дедалі відчутніших успіхів, залишивши далеко позаду країни, де творили прихильники оптимізму в мистецтві і апологети ідеї революційного перетворення світу за допомогою ідеологічно здорової культури» [2, с. 365].

Погоджуючись із висновками К. З. Акоюна стосовно відносності значення понять «життєстверджуючий оптимізм» і «руйнуючий песимізм» в розвитку мистецтва і культури, слід зазначити, що обидві політико-економічні стратегії (соціалістична і капіталістична) у ХХ ст. практично виявили, а капіталістична продовжує ще виявляти, властивий їм «психолого-соціальний патологізм». Якщо соціалізм знищував індивіда заради «свого бачення суспільства», то капіталізм, прикриваючись гаслом про вільну людину, породив небачених монстрів — страхітливе розмаїття егоїзмів, гедонізмів тощо. «В обох системах індивід розглядається тільки як калькульована величина» [11, с. 47].

Отже, ще у надрах модерну починає зароджуватись екзистенційна ситуація невпевненості, розгубленості, скепсису та нігілізму. В концепціях Шопенгауера, К'єркегора, Дильтея та ін. під сумнів були поставлені основоположні цінності європейської цивілізації. Ситуацію тотального нігілізму чи не найпершим відчув Ніцше, коли «кинув відкритий виклик» європейським цінностям і запропонував свою стратегію «переоцінювання усіх цінностей». Ця екзистенційна ситуація стала домінуючою на межі доби модерну й постмодерну. Д. М. Левін зазначає: «Нігілізм» виявляється у трьох відмінних психопатологіях як патологіях волі до влади: у

нарцисизмі, у депресії як втраті волі, втраті влади; і в шизофренії як фрагментованій волі, відокремленій від себе самої» [18, с. 83].

На межі модерну й постмодерну, відповідаючи на виклик нової історичної соціокультурної ситуації, філософія екзистенціалізму прискіпливо і тверезо ставить у центр своїх досліджень людину, яка, завдяки трагічному досвіду двох світових війн, виявилася більш реалістичною і ворожою щодо будь-яких ідеологій і єдиною метою якої стало намагання вижити і внутрішньо подолати тягар своєї долі.

Екзистенціалізм перемиг поняття «свідомості і буття – поза межами – світу суб'єкта» і проголосив, що відповідальність за особисте існування людини можлива лише за умови стану її існування і розуміння. Світ може існувати лише як світ спільний, а тому «інші» завжди вже існують разом зі мною, і їх не потрібно попередньо пізнавати, тобто існування — це спільне буття, а спільне буття з іншим — загальна турбота. Але, якщо онтологічний аналіз у Гайдеггера перетворюється у скасування аксіологічної проблематики, то Сартр, навпаки, доходить висновку, що цінності, як особливого роду нормативні реальності, є похідними від акту самотворення людиною себе самої, її вільного волевиявлення.

Прагнення досягти адекватного розуміння нинішньої кризової ситуації оксиденталістської цивілізації й породило розвиток постмодерністського мислення, ключовим естетичним поняттям якого проголошується *деконструкція* Ж. Дерріди, який ввів це поняття у науковий обіг. Він писав: «Деконструкція є рухом досвіду, відкритого до абсолютного майбутнього, що неодмінно з'явиться, досвіду, з необхідності невизначеного, абстрактного, спустошеного, досвіду, який постає в очікуванні іншого і відданий очікуванню іншого і події. У його формальній чистоті, у тій невизначеності, якої потребує цей досвід, можна виявити його внутрішню спорідненість з певним месіанським духом» [16, с. 148]. Піддавши сумніву твердження метафізиків про те, що «джерело істини — це Логос» — слово мовлене, слово Бога з першої фрази Старого Завіту), Дерріда лібералізує поняття писемності, скасовує його логоцентристську блокаду. Писемність починає демонструвати себе не як «засіб фіксації змісту тих чи тих видів діяльності... а як те, що є сутністю і змістом самих цих видів діяльності... Як те, що має безпосередній стосунок до процесу

мислезначення, або як те, що само по собі подібне виникненню значення» [17, с. 19–20]. «Таким чином, основними об'єктами деконструкції стають *знак, письмо, мовлення, текст, контекст, читання, метафора, несвідоме* тощо. Руйнуючи, дестабілізуючи і змінюючи статус традиційних цінностей, деконструкція намагається виявити теоретичні поняття і артефакти, що вже існують у прихованому вигляді. У світлі деконструкції як основного поняття пост-модерністської естетики аксіологічні запитання постають як наслідок фонологістської будови європейського мислення. Тобто постструктуралістичне вчення Дерріди – це радикальна спроба позбавити філософію ціннісної проблематики, що, врешті-решт, виявляється неможливим: саме існування в мові фундаментального акту відмінності, зафіксованої Деррідою, свідчить про неможливість звільнення від ціннісної свідомості, тому що, виявивши тотожність і нетотожність, ми, хочемо того чи ні, *наближаємося до утвердження ціннісно-значущого*.

Таким чином, постмодерн – це якісно нове самоусвідомлення людством себе і того становища, в якому воно нині опинилося, визнання своєї відповідальності за майбутнє антропності, культури, історії у всепланетарному масштабі, пошук шляхів подолання бар'єрів міжкультурного взаєморозуміння, бар'єрів, що людство отримало у спадок від епохи модерну.

Гадамер вважав, що відмінність є мостом, а не бар'єром розуміння, що «солідарність, яка згуртовує людей і робить їх партнерами у діалозі, завжди достатня для того, щоб досягти взаєморозуміння та взаємозгоди» [5, с. 284]. Постмодерністське прозріння — це не прагнення до затвердження диктату концептуального, особистісного, індивідуального, вітального над універсально загальним, а намагання зрівняти в правах згадані опозиції, зберегти позитивну спадщину модерну і подолати усі прояви «центризмів», зокрема і європоцентризм. Ліотар писав: «Стан постмодерну не має нічого спільного як з розчаруванням, так і зі сліпою позитивністю встановлення кордонів... Постсучасне знання не є суто інструментом влади. Воно також відточує нашу чуттєвість до відмінностей і підсилює нашу здатність витримувати взаємоневідповідність» [10, с. 12]. Отже, поняття «постмодернізм» — гетерогенне, полісемантичне, лексично нестабільне, тому його

можна розглядати як сумісне буття «тенденцій-суперників», що постійно змінюється і тяжіє до мультикультуралізму.

Якщо час європейського монологу епохи модерну справді закінчився на початку другої половини ХХ ст., про що постійно нам нагадують філософи і політологи, і настав час діалогу між Сходом і Заходом, діалогу довготривалого, а можливо, й вічного, то чи не свідчить це про те, що ідеї ідеаліста Канта, його віра в можливість виникнення «царства цілей» — загальнолюдської моралі, позбавленої усяких національних та класових бар'єрів [див. 7, с. 92–94], не такі вже й утопічні? «За останні два століття, — вважає російський філософ Я. А. Слінін, — людство дуже просунулось вперед на... шляху створення всесвітніх комунікацій, глобальної економіки і загальнолюдської культури. Є всі підстави думати, що цим шляхом воно піде й надалі ще з більшою швидкістю. Врешті-решт, він приведе до знищення державних, національних, класових, релігійних та інших антагонізмів такого роду, незважаючи на шалений спротив сучасних нам расистів, націоналістів, сепаратистів і антиєкуменістів усіх сортів і фасонів. Ось тоді-то і відкриється та єдина загальнолюдська мораль, яка нині ще закрита різнокольоровими ширмами численних групових етик» [13, с. 52].

Таким чином, цінності є сутністю будь-якого об'єкта і водночас умовою його повноцінного буття.

Якщо Кант вважав, що цінності задаються трансцендентно сенсам і лежать поза межами свідомості та пізнання і зумовлюють досвід, а не набуваються з досвіду [див. 7, с. 55–258], то В. Франкл ототожнював цінності із сенсами і вважав, що вони «безперечно» визначають стратегію життя, діяльність, вчинки, рішення, тобто є механізмами сенсорного утримання й укорінення людини у світі. Утверджуючи унікальність сенсів, Франкл вводить уявлення про цінності як про універсалії сенсів, виділяючи три групи цінностей: *творчості, переживання, ставлення*. За Франклом, *цінності творчості* найбільш природні і важливі, але не є найнеобхіднішими, бо людина, як творча особистість, виходить за межі своєї діяльності. З *цінностей переживання* Франкл вважає найважливішим почуття любові, яке, на рівні духовного сенсорного виміру, сприяє у взаєминах між людьми переживанню іншої людини в її неповторності й унікальності, пізнанню її глибинної

сутності. Коли ж людина перебуває у полоні обставин, які не в змозі змінити, тоді вона звертається до *цінностей ставлення*. Займаючи осмислену позицію щодо цих обставин, людина надає своєму стражданню життєвий сенс. Знайти життєвий сенс людині допомагає совість, яка, за В. Франклом, є сенсовим органом, інтуїтивною здатністю віднаходити єдиний необхідний сенс. Франкл вводить поняття надсенсу, яке трансцендентне людському існуванню, і людині доводиться миритися з неможливістю охопити буття у цілому, з неможливістю пізнати його надсенс. Але це не означає, що людина не може знайти й реалізувати сенс життя. У контексті проблеми свободи, навіть тоді, коли людина суттєво обмежена у своїй свободі обставинами, Франкл переконаний, що вона вільна у своїх можливостях знайти і реалізувати сенс життя [див. 14].

Цінності як сенсоутворюючі основи людського буття, що задають напрямок і мотиваційність життю, діяльності і конкретним справам, народжуються і формуються у надрах тієї чи тієї культури, маніфестуючи світ належного, цільового, абсолютного. Цінності визначають системи пріоритетів, зумовлюють системи орієнтирів суб'єкта у світовому соціокультурному просторі, визначають критерії оцінок, є сенсоутворюючими універсаліями. Як один із найважливіших компонентів людської культури, цінності укорінені «в екзистенціальній активності суб'єкта культурної творчості, в його діалозі з іншими людьми, зорієнтованому не тільки на зону суцього, але й на значуще, нормативно належне» [6, с. 342]. В історії філософії і соціології цінностям приписується позаособистісний, надособистісний, а інколи й позаісторичний характер.

Окрім того, як справедливо зауважує В. Л. Абушенко, «цінності вносять «метафізичний вимір» у світ людського буття — вони завжди абсолютні як самодостатні сутності, як ті, що визначають «межу» мінливості, як «останні аргументи», що не підлягають обговоренню і запереченню, завдячуючи своїй безумовності. «Метафізичність» цінностей зміцнюється, якщо вони при цьому трактуються як позаісторичні (існуючі у просторі культури) і (або) трансцендентні, що дає можливість вкладати у їхню сутність систему релігійних взаємин» [1, с. 798].

Катаклізми і катастрофи, з яких почалося ХХІ ст. (американська трагедія 11 вересня 2001 р., літні повені у Європі 2002 р. та ін.), і пояснення науковцями причин цих подій і явищ та їхніх наслідків вимагають від сучасної людини *планетарного мислення*. А це означає, що за умов існування динамічних соціально-культурних систем, що спричинені різними цінностями і побутують у різних локусах постмодерністського соціокультурного простору, розуміння сутності тих або тих цінностей слід шукати в інтерсуб'єктивних стосунках людей.

Таким чином, критичне усвідомлення сутності духовно-ціннісних систем античності, премодерну, модерну і постмодерну, *по-перше*, дає нам можливість цілеспрямовано і свідомо удосконалювати створену онтологічну картину функціонування шкільного курсу «Світова література» як місця для системомисленнєвої діяльності з урахуванням перспективних тенденцій соціокультурної еволюції людства; *по-друге*, спонукає у методологічному плані (в межах тріади: цінності – норми – цілепокладання) визначитись із системою духовно-ціннісних наративів і гранднاراتивів сучасної нам соціокультурної ситуації, свідомо обрати, чітко сформулювати їхню змістовну сутність і назвати у програмі шкільного курсу світової літератури, з'ясувати назву предмета і його стратегічну мету, а також чітко сформулювати, теоретично обґрунтувати і послідовно впроваджувати у шкільну практику систему методологічних принципів, які, у свою чергу, зумовлюють характерні особливості курсу в цілому та його методичну концепцію зокрема; *по-третьє*, у психолого-педагогічному плані дає змогу створити умови, що сприяють самоутвердженню особистості школяра у процесі «суб'єкт-суб'єктивних» стосунків, тобто таких, що «визнають особистісні якості та своєрідність ціннісних орієнтацій інших і тим самим обмежують власну діяльнісну активність» [12, с. 142]; *по-четверте*, у практичному плані духовно-ціннісні характеристики фундаментально важливих стазисів європейської культурної свідомості у вигляді фонових знань можуть бути використаними під час вивчення оглядових тем, життєвого і творчого шляху та конкретних художніх творів того чи того письменника.

Література

1. *Абушенко В. Л.* Ценность // Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. — Мн., 1998.
2. *Акопян К. З.* Культурный пессимизм // Культурология. XX век. Энциклопедия в 2-х т. — СПб., 1998. — Т. 1.
3. *Аристотель.* Метафизика // Аристотель. Соч.: В 4-х т. / Пер. с древнегреч. — М.: Мысль, 1976. — Т. 1.
4. *Гвардини Р.* Конец нового времени // Вопросы философии. — 1990. — № 4.
5. Герменевтика і деконструкція: дискусія Г. Г. Гадамера та Ж. Дерріди // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. М. Зубрицької. — 2-е вид., доп. — Львів., 2001.
6. *Губман Б. Л.* Ценности // Культурология. XX век. Энциклопедия в 2-х т. — СПб., 1998. — Т. 2.
7. *Кант И.* Основы метафизики нравственности // Кант И. Критика практического разума. — СПб., 1995.
8. *Кессиди Ф. X.* Этические сочинения Аристотеля // Аристотель. Соч.: В 4-х т. / Пер. с древнегреч. — М., 1983. — Т. 4.
9. *Кьеркегор С.* Болезнь к смерти // Кьеркегор С. Страх и трепет. — М., 1993.
10. *Лиотар Ж. Ф.* Состояние постмодерна / Пер. с фр. Н. А. Шматко. — М.; СПб., 1998.
11. *Лук'янець В. С., Соболев О. М.* Філософський постмодерн. — К., 1998.
12. *Маковецький А.* Людське буття, цінності, наука: нові підходи і оцінка // Буковинський журнал. — 2002. — № 1–2.
13. *Слинин Я. А.* Этика Иммануила Канта. Вступительная статья // Иммануил Кант. Критика практического разума. — СПб., 1995.
14. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. — М., 1990.
15. *Шестов Л.* Афины и Иерусалим. // Шестов Л. Соч.: В 2-х т. — М., 1993. — Т. 1.
16. *Derrida J.* Spektres de Marx. — Paris: Editions Galilee, 1993.
17. *Derrida J.* De la Grammatologie. — Paris: Les Editions de Minuit, 1967.
18. *Levin D. M.* Existentialism at the End of Modernity. Questioning the I's Eyes // Philosophy Today. — 1990. — Vol. 34. — № 1.

II

ОСОБЛИВОСТІ ЛІТЕРАТУРНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ

Учні 5–7 класів це своєрідна категорія читачів з притаманними їм особливостями та закономірностями загального розумового та літературного розвитку, індивідуальними характеристиками читацького сприйняття. У 5-й клас приходять десятилітні діти, а 7-й клас закінчують тринадцятилітні підлітки. Це період інтенсивного загального розумового розвитку. У процесі цього розвитку нових якостей набуває те, що вже є в наявності, з'являється щось нове, відживає старе. Ці інтенсивні зміни і стають ґрунтом для розвитку. «Розвиток — це безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших її ознак» [1, с. 28].

З перших днів життя дитина під впливом дорослих починає переймати досвід попередніх поколінь, засвоює і «присвоює» його. У процесі оволодіння цим досвідом і відбувається розумовий розвиток дитини, формування її людськості. «Розумовий розвиток — складна динамічна система кількісних та якісних змін, які відбуваються в інтелектуальній діяльності людини у зв'язку з її віком і збагаченням життєвого досвіду, відповідно до умови розвитку та індивідуальних особливостей психіки» [2, с. 5]. Розумова діяльність людини залежить від взаємодії процесів мислення, сприйняття, уяви, мовленнєвих здібностей, естетичних уподобань та інтересів. Усі ці процеси взаємопрониклі і доповнюють один одного. Так, наприклад, без мови не можна оформити думки (результат мислення), а без мислення мова буде мертвою площиною, набором форм і схем.

Кожен із перелічених елементів розумової діяльності людини у їх сукупності характерний для розвитку особистості певного віку. Так, наприклад, зміни у розвитку мови дитини ведуть до змін у мисленні, а разом з тим — до змін у сприйнятті, формуванні світогляду. «Для дітей вік є певним часом, епохою, циклом, відносно замкненим періодом, який відбувається у загальному розвитку, і загальні закони розвитку знаходять у ньому своє відображення» [3, с. 19].

Труднощі, пов'язані із віковим розвитком особистості, ще більш яскраво виявляються, коли мова йде про літературний розвиток учня. За роки навчання у школі учень проходить у своєму розвитку кілька стадій. Кожній стадії загального розумового розвитку особистості в основному відповідає певний період літературного розвитку: молодшому підлітковому віку (10–12 років) — наївно-реалістичне сприйняття словесного мистецтва; старшому підлітковому віку (13–14 років) — образне сприйняття словесного мистецтва з тяжінням до морального егоцентризму; період ранньої юності (15–17 років) — так зване дистанційне сприйняття (Г. І. Беленький), або епоха зв'язків. З цим поділом співпадає поділ учнів на класи згідно із загальноприйнятою системою навчання:

1. 10-12 років — молодший підлітковий вік — V – VII класи;
2. 13-14 років — старший підлітковий вік — VIII – IX класи;

3. 15-17 років — період ранньої юності — X–XI класи.

Звичайно, цей поділ умовний, оскільки не завжди вікові параметри співпадають із загальним розумовим розвитком, а значить, і з літературним розвитком того чи іншого учня.

Літературний розвиток становить собою дуже складний, діалектично суперечливий процес, у якому перехід на новий, більш високий ступінь розвитку означає не заперечення попередніх вікових особливостей читацького сприйняття, а свідчить про їх перебудову, удосконалення. Тому періоди літературного розвитку не статичні.

Мікрозміни у процесі літературного розвитку читача-школяра у кожному із названих періодів охоплюють всі сторони читацького сприйняття (безпосередні емоційні реакції, понятійне засвоєння смислу, відтворюючу уяву, естетичне усвідомлення автора і форми художнього твору і т. п.). Але в межах визначеної вікової стадії загального розвитку особистості, у процесі еволюції читацького сприйняття його окремі сторони стають домінуючими. Так, наприклад, у молодшому підлітковому віці мікрозміни у літературному розвитку більш за все виявляються в області читацьких емоцій, коли увага зосереджена на конкретному епізоді. У той же час саме розвиток безпосередніх емоційних реакцій у молодшого підлітка і підготовлює його до якісного зрушення, стрибка на більш високий ступінь сприйняття словесного мистецтва. «Це свідчить про те, що успіх, поступальне просування читача-школяра у літературному розвитку визначається не перевагою тих чи інших сторін читацького сприйняття, а рівнем їх розвитку.

Таким чином, читацьке сприйняття — «складний психічний процес, у якому бере участь ряд психічних функцій, які призводять «до руху» весь життєвий досвід людини у відповідь на «сигнали», які йдуть від художнього тексту» [4, с. 28].

Художній твір за своїм змістом та формою багатогранний та багатовимірний, тому й не зразу, може бути осмислений юними читачами. Художній образ тяжіє до широкого узагальнення, яке базується на конкретно-чуттєвій основі. Тому повноцінне сприйняття художнього образу» читацька «співтворчість» характеризується одночасно яскравою конкретністю й великою

здатністю до узагальнення. Можливість повноцінного художнього сприйняття обумовлена сутністю словесного мистецтва, яке опановує дійсність за законами естетичними, цілісно, через реалізацію загального в індивідуальному, конкретному й навпаки.

Як підкреслюють вчені-методисти, не слід забувати, що провідною рисою читацького сприйняття є конфліктність і суперечливість. Ці якості знаходять своє вираження при первинному сприйнятті художнього тексту, сприйнятті неповному, іноді досить поверхневому, неадекватному авторському задуму. Відомо також, що рівень сприйняття учня-читача залежить і від наступних факторів: вікових особливостей; індивідуальних рис сприйняття; теоретико-літературних знань, на основі яких формуються самостійні критерії оцінки художнього твору; методів, форм і прийомів роботи вчителя у процесі вивчення художнього твору; характеру створення митцем художньої дійсності (художній метод, жанр, стиль тощо).

Як свідчать дослідження психологів і методистів (Л. Г. Жабіцької, Н. Д. Молдавської, В. Г. Маранцмана, О. І. Нікіфорової, З. Я. Рез, Є. А. Пасічника, Л. І. Рожиної, Я. І. Мещерякової та ін.), читач-школяр у процесі навчальної діяльності поступово з одного, більш низького рівня сприйняття словесного мистецтва (за умови дотримання визначених вимог) піднімається на наступний, більш високий рівень. Це просування обумовлено, з одного боку, – індивідуальними і віковими особливостями літературного розвитку особистості, а з другого — усією системою навчання, націленою на осягнення літератури як мистецтва слова.

Індивідуальністю видів мисленнєвої діяльності (наочно-дійової або практичної, наочно-образної, абстрактно-теоретичної або словесно-логічної) визначається і індивідуальність типів сприйняття словесного мистецтва. У процесі загального розумового розвитку школярів основні види мисленнєвої діяльності формуються послідовно (від практичного мислення до теоретичного), до того ж ті види мислення, що виникли раніше, з віком розвиваються і вдосконалюються. «У основній масі людей більш-менш рівномірно розвинуті усі види мислення («середній тип»). Але є і такі люди, у яких один із цих видів переважає над іншими, справляючи на останні свій вплив» [2, с. 31].

У відповідності з тим, який вид мислення переважає, можна виділити і індивідуальні типи сприйняття творів словесного мистецтва: «середній» тип, «практики», «митці», «теоретики» або «мислителі». І. П. Павлов вважав, що домінуючий вид мислення не тільки впливає на сприйняття мистецтва і відповідну творчу діяльність, але, у певному розумінні, також і на психічну діяльність людини, визначаючи сильні або слабкі сторони цієї діяльності у кожному конкретному випадку (більш детально про залежність психічної діяльності школярів від домінування того чи іншого виду мислення див.: [5; 6; 7; 8; 9]).

Слід також відмітити, що кількісні та якісні зміни сприйняття учнів у процесі літературної освіти залежать не стільки від домінування того чи іншого виду мислення, скільки від рівня його розвитку. Характерною ознакою розвитку мислення школярів у процесі літературної освіти є те, що теоретичне мислення не вступає у суперечності з образним, а формується у єдності із ним. «Література як навчальний предмет формує цілісний тип мислення учня. У процесі вивчення літератури розвиваються взаємопов'язані конкретно-образні, теоретичні і дійові компоненти мислення учнів» [10, с. 60]. Загальним для всіх типів сприйняття в кожному віковому періоді є рівень початкової позиції *в оцінці* творів словесного мистецтва.

Період наївно-реалістичного сприйняття характеризується тим, що учні, наприклад, 5-го класу ще не усвідомлюють художній твір як мистецтво слова. Але, «не розуміючи, що таке мистецтво, дитина поступово засвоює особливості художньої реакції у спілкуванні з мистецтвом. До цього її готують гра і мова, умовність яких вона без осмислення, чисто практично засвоює у ранньому дитинстві. Усі ці види умовності — мова, гра, словесне мистецтво — сприймаються дитиною в єдності. Вона перетворює казку в гру, а гру — в казку, вигадує різні історії, вільно користуючись вигадкою, за допомогою фантазії вона переконується у реальності світу і пізнає його закони» [11, с. 61].

Говорячи про вікові особливості літературного розвитку особистості, ми виходимо з того, що, по-перше, вікові особливості літературного розвитку минуші у порівнянні, наприклад, із індивідуальними особливостями (більш детально про вікову та індивідуальну відмінність школярів див.: [12, с. 43–45]); по-друге,

вікові особливості у процесі сприйняття художніх творів виявляються у всіх без винятку представників того чи іншого вікового етапу в розвитку.

Поняття «літературний розвиток учнів», характеризуючись відносно стійкою методичною специфікою, разом із тим є структурним елементом широкої системи таких понять, як «загальний розумовий розвиток», «спеціальний розвиток», «розвиток спеціальних і загальних здібностей». Літературний розвиток взаємопов'язаний із названими поняттями, «по-різному відображає зміст кожного із них» [13, с. 18] і розглядається психологічною наукою у безпосередньому зв'язку із дійсністю. Тому мікрозміни у літературному розвитку учнів 5–7 класів здійснюються у процесі спеціально організованої навчальної діяльності, спрямованої не тільки на засвоєння та формування знань та вмінь, але й на удосконалення потреб, інтересів та ціннісних орієнтацій молодших підлітків із врахуванням вікових та індивідуальних особливостей особистості.

Таким чином, літературний розвиток учнів повинен бути спрямований не тільки на формування власне естетичних, але й опосередковано світоглядних, духовно-моральних якостей.

Як один із аспектів всебічного розвитку особистості, літературний розвиток формує і загальну здібність сприйняття нового у всіх галузях людської діяльності. Тому що досягнути певних успіхів не тільки в мистецтві, але й в інших видах людської діяльності неможливо без розвитку спостережливості, відтворюючої уяви, інтуїції, образного мислення, емоційної та логічної пам'яті.

Ми розглядаємо проблему літературного розвитку учнів як складову частину методичної системи навчання, розуміючи літературний розвиток як довготривалий віковий і навчальний процес, який супроводжується складними якісними змінами здібності мислити словесно-художніми образами, що виявляється у художньому сприйнятті і сприяє проникненню юних читачів у сутність та різноманітність форм художньої умовності літератури як мистецтва слова.

Якісні зміни у процесі літературного розвитку, здібності мислити словесно-художніми образами об'єктивно забезпечують осягнення умовності літератури як мистецтва слова і залежать від

життєвого досвіду учнів, співвіднесеного із художніми враженнями від постійного збагачення цього досвіду, від сформованості естетичних критеріїв, системи оцінок, художніх смаків. Вищезгадані компоненти, знаходячись у багатогранних і складних відношеннях один із одним, власне, і складають основний зміст процесу літературного розвитку учнів.

При генетичному підході до проблеми літературного розвитку школярів у процесі навчання необхідно також вказати і на ті «рушійні сили» або засоби, під впливом яких здійснюється цей розвиток. Такими «рушійними силами» літературного розвитку, що функціонують у процесі шкільного навчання, є: по-перше — безпосередні художні враження школярів, співвіднесені із їх життєвим досвідом (перш за все із досвідом переживань, а також читацьким досвідом). По-друге — власне художні враження школярів, що виникають при читанні художнього твору. Ці художні враження у практиці шкільного викладання літератури частіше всього реалізуються у вигляді учнівських творів, в усних та письмових відповідях учнів. Разом із тим необхідно пам'ятати, що рівень відтворення художніх вражень залежить від багатьох факторів, зокрема від розвитку усної та письмової мови учнів. По-третє — літературний розвиток залежить від теоретичних та історико-літературних знань, вмінь та навичок, а також від розвитку літературно-критичного мислення учнів.

Н. Д. Молдавська справедливо вказувала, що «ці три струмені об'єднуються в один загальний потік, вплив якого диференціювати можливо тільки у тому випадку, коли він суворо обмежений рамками керованого навчального процесу» [13, с. 153].

Як бачимо, літературний розвиток учнів не здійснюється спонтанно. Це «дуже складний і суперечливий процес, який розвивається не лінійно, а по висхідній спіралі» [14, с. 30]. Вона «розкручується», починаючи з етапу розуміння вчителем-словесником вікових особливостей школярів, і йде до свого уявного «завершення» на стадії розв'язання проблеми аналізу художнього твору. Спіраль не вичерпує себе, а є своєрідним продовженням, «поштовхом до виходу на новий рівень читацького сприйняття. В результаті спостерігаємо зрушення у процесі літературного розвитку школярів, які є передумовою виходу на

вищу сходинку читацького сприйняття. Коло не замикається, тому що кожному віковому періоду притаманні свої психолого-педагогічні особливості навчально-пізнавальної діяльності учнів. Вони передбачають їх вихід на вищу сходинку літературного розвитку. Але в рамках кожної вікової групи, кожного класу, про що свідчать численні роботи вчених-психологів і методистів, є учні, яким притаманні досить суттєві індивідуальні відмінності у сприйнятті художнього твору в межах конкретного рівня літературного розвитку. У зв'язку з цим, спираючись на матеріали новітніх експериментальних даних, необхідно виділити найважливіші особистісні новоутворення, основні психічні особливості і закономірності формування особистості учнів 5–7 класів. Виявлення сензитивних можливостей психічного особистісного розвитку дуже важливе, по-перше, для успішного вирішення навчально-виховних завдань літературного розвитку учнів 5–7-х класів; по-друге, для вивчення тих якісних змін у їх сприйнятті словесного мистецтва, які здійснюються під впливом «рушійних сил» літературного розвитку.

Розглядаючи психолого-педагогічні передумови, що характеризують вікові та індивідуальні особливості розвитку учнів 5–7 класів, ми також виходимо з того, «що кожному віковому етапу відповідає не просто сукупність окремих особливостей новоутворень, а своєрідність деякої цілісної структури особистості дитини і наявних для даного етапу тенденцій розвитку» [15, с. 11].

Знання особливостей читацького сприйняття, рівнів літературного розвитку учнів 5–7 класів — орієнтир для цілеспрямованої роботи вчителя-словесника у вихованні кваліфікованого читача. Зупинимося на цих питаннях більш детально.

В учнів 5–7 класів формується враження про те, що вони вже не діти. Хоча в їх поведінці є ще багато дитячого, вони намагаються переконати всіх, а насамперед самих себе, у тому, що вони вже дорослі. «Хисткість підлітка — він вже не дитина, але ще й не дорослий — знаходить вираження у підвищеній активності, емоційності (за спостереженнями психологів, критичні періоди в житті людини особливо багаті на емоційні реакції, на життя серця) [16, с. 88]. Така надмірна активність (загальновідомо, якими рухливими бувають учні 5-7 класів) та

чутливість певною мірою сприяє творчості, зокрема творчості читацької. До того ж, за спостереженнями Л. С. Виготського, творчі здібності молодших підлітків найбільш повно виявляються саме в царині літературної творчості. Тому завдання вчителя у цьому конкретному випадку полягає в досягненні того, щоб на уроці літератури вміло скерувати емоційно-чуттєву активність учнів у потрібному напрямку.

Загальновідомо, що повноцінне сприйняття мистецтва — це робота «серця» і розуму. «Розум — умова необхідна для творчості, проте недостатня; творчі здібності не створюються, а вивільняються» [17, с. 19]. Якщо людина сприймає мистецтво тільки «серцем» — вона стає «рабом» своїх емоцій (таке сприйняття мистецтва слова характерне для молодших підлітків), якщо ж людина сприймає мистецтво тільки розумом — вона втрачає відчуття вищого сенсу» (термін Н. Я. Мещерякової, Л. Я. Гришиної), образно кажучи, вона не відчуває «аромату квітки» (таких людей називають «логістами», а таке сприйняття мистецтва характерне для перехідного періоду від старшого підліткового віку до періоду ранньої юності — 9 кл.). І в першому, і в другому випадках людина залишається на рівні наївно-реалістичного сприйняття мистецтва.

Складність вирішення проблеми полягає в тому, що досягнути рівня світосприйняття, адекватного авторському, учням можливо лише в період ранньої юності, але це не означає, що в 5–7 класах вчитель не повинен послідовно формувати у своїх вихованців вміння визначати ставлення автора до зображуваних подій і дійових осіб за авторською характеристикою, портретом, вчинками і мовою героїв, оточуючої обстановки, художніми деталями. Молодші підлітки у своїх усних або намальованих ілюстраціях відтворюють портрети героїв, пейзажі, ті чи інші деталі обстановки і все ж таки не бачать у відтворених образах «вищого сенсу» твору. «Можна співпереживати героям або засуджувати їх поведінку, тобто виявляти, спираючись на свій життєвий досвід, чутливість відносно самих подій твору або вчинків його героїв, і в той самий час не сприймати авторського ставлення до створених письменником явищ, до даного типу людської поведінки, що свідчить про наявність у читачів лише емоцій „матеріалу”, але не емоцій „форми” (термін Л. С. Виготського)» [18, с. 14]. А між тим,

емоційність реагування на авторське світосприйняття, стиль, пафос, оцінку відтвореного, на думку психологів, одна із найважливіших властивостей кваліфікованого читача.

Молодший підліток, читаючи художній твір, в цілому розуміє, що перед ним інша дійсність, але в той же час описані події він сприймає як такі, що мали місце, а літературних героїв — як реальних людей, залишаючись у своєму сприйнятті на рівні наївно-реалістичного ставлення до мистецтва слова. Так, наприклад, не сприймаючи лірику адекватно до авторського переживання, юні читачі водночас із захопленням декламують вірші (особливо це стосується учнів 5-х класів, але вже у 7-му класі картина дещо змінюється, лірикою продовжують захоплюватися переважно лише дівчата).

Наївно-реалістичне ставлення молодших підлітків до мистецтва слова і допомагає, і водночас ішкодить їх сприйняття. Читаючи художні твори, молодші підлітки поринають у світ своїх емоцій та асоціацій, викликаних прочитаним. І ці асоціації у більшості випадків зовсім не відповідають авторським.

«Політ фантазії настільки сильний у підлітка, що він здатний жити паралельно і реальним, і створеним його уявою життям, інколи не розрізняючи дійсність і результати своєї фантазії» [16, с. 89]. Про це свідчать також результати аналізу особливостей читацького сприйняття п'ятикласниками мистецтва слова, отримані М. Д. Пушкарьовою [19, с. 55]. Дослідниця наводить численні приклади, коли різні за якістю своєї літературної підготовки учні п'ятих класів виявляються єдиними у бажанні «вигадати», «доповнити» текст художнього твору своїми дотаціями. Так, наприклад, читання казки Андерсена «Снігова королева» дає п'ятикласнику привід для вигадування різноманітних складних ситуацій, якими він «доповнює» казку письменника. Тільки-но закінчивши її читати, він запитує: «Як Герда дісталась би палацу Снігової королеви, якщо б їй не допомогла Маленька Розбійниця?» І всі свої зусилля він спрямовує на вирішення вигаданої ним самою проблеми, яка не має ніякого відношення ні до художнього тексту, ні до авторського задуму. «Виправляючи» письменника, молодші підлітки, проте, зовсім не стурбовані художністю твору: вони просто намагаються зняти

гіркі, сумні моменти; у кожному випадку, в кінці, на їх думку, повинна перемагати справедливість» [20, с. 20].

Учні 5–7 класів здатні до естетичного переживання, а щирість та жвавість сприйняття компенсує в певній мірі неадекватність їх переживань відносно авторських. І хоча почуття і думки митця в їх діалектичній складності не сприймаються молодшими підлітками, художній твір може захопити їх своїм настроєм, підкорити і апріорно збагатити їх наочно-чуттєвим досвідом.

Вчителю необхідно враховувати ще одну характерну рису, притаманну сприйняттю молодшими підлітками творів мистецтва слова. Намагання переконатися у справедливості своїх суджень приводить до того, що молодші підлітки стають надто категоричними у своїх оцінках. Учні 5–7 класів майже ніколи не критикують художній твір або його автора, але в оцінці літературних героїв вони бувають дуже часто безапеляційними і прямолінійними.

Молодший підліток не відчуває напівтонів і сприймає життя тільки в двох кольорах: білому та чорному. Складних та суперечливих літературних героїв він взагалі не сприймає. Йому все потрібно вирішити напевно і негайно. Як стверджував В. Сухомлинський, витоки такої категоричності молодшого підлітка криються у його бажанні скоріше переконатися у справедливості своїх оцінок, на відміну, наприклад, від учнів старших класів, у яких з'являється і інша причина: бажання всупереч будь-чому ствердити свою точку зору. Така категоричність зберігається інколи надовго, ледь не до пори ранньої юності, і підтримується не тільки інфантильністю підлітка, що занадто затягнулася, але й непрофесійним викладанням літератури у школі, коли художній твір розглядається не як мистецтво слова, а як ілюстрація для підтвердження якихось певних моральних сентенцій або виключно побутових поглядів.

Характерною особливістю сприйняття підлітками прочитаного твору є яскраво виражене намагання знайти в ньому певні моральні орієнтири, свій ідеал або підтвердження своїх уявлень про нього. У прочитаних книгах підлітки в першу чергу шукають того, чого їм бракує у реальному повсякденному житті, в оточуючій їх дійсності. Особливого значення цей пошук набуває для молодших підлітків,

тому що в літературному герої вони бачать реальну людину, яка існувала або існує у реальному житті.

Молодші підлітки і говорять про літературних героїв як про добрих знайомих або, навпаки, як про своїх ворогів, оцінюючи їх тільки за вчинки і не звертаючи ніякої уваги на почуття, внутрішнє духовне життя героїв, та і вчинки героїв вони сприймають неісторично, спираючись тільки на свій, ще дуже малий життєвий досвід або своє суб'єктивне уявлення про добро і зло.

Учні 5–6 класів, наприклад, без допомоги вчителя не можуть, на відміну від семикласників, осягнути художній образ в цілому і, зазвичай, сприймають лише окремі вчинки героя, що викликали в них найсильніші враження, не піднімаючись до осмислення його особистих якостей. Так, наприклад, виконуючи малюнки-ілюстрації до казки Г. Андерсена «Снігова королева», більшість п'ятикласників змальовує Маленьку розбійницю привабливою, гарною, «забуваючи» про її грубість та брутальність, тільки тому, що вона допомогла Герді, а Снігову королеву малюють, за деяким виключенням, навпаки, злою, некрасивою та бридкою.

Залишаються поза увагою молодших підлітків також внутрішні переживання героїв. Вони не звертають уваги на боротьбу почуттів, самооцінку героїв, а також на те, як переживання героїв виявляються в жестах, у голосі.

Таким чином, у молодшому підлітковому віці наївно-реалістичне сприйняття художнього твору є домінуючим. Однак сприймати цей факт потрібно як реальність, яка сама по собі не є ні негативною, ні позитивною. Особливості наївно-реалістичного сприйняття молодших підлітків у процесі вивчення художніх творів потрібно постійно враховувати, підвищуючи їх читацьку культуру, тобто систематично розвиваючи їх естетичне сприйняття, уяву, пам'ять, логічне, асоціативне та художньо-образне мислення. Цілеспрямована і систематична робота вчителя у цьому напрямку дає певні позитивні результати.

Література

1. Вікова психологія / За ред. Г. Костюк. — К., 1976.
2. Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения. — М., 1979.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М., 1967.
4. Молдавская Н. Д. Опыт изучения читательского восприятия старших школьников // Восприятие учащимися литературного произведения и методика

школьного анализа / Под ред. А. М. Докусова. — М. 1974. **5. Борисова М. Н.** Исследование явлений относительного преобладания первой и второй сигнальной системы в условиях зрительного запоминания // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. — М., 1956. **6. Косов Б. Б.** Особенности усвоения начальных алгебраических знаний школьниками с различным типологическим соотношением первой и второй сигнальных систем // Вопросы психологии. — 1956. — №4. **7. Терехова Т. П.** Индивидуальные особенности мыслительной деятельности учащихся // Учен. зап. Тамбовского пединститута. — Тамбов, 1956. — Вып. X. **8. Лейтес Н. С.** Об умственной одаренности. Психологические характеристики некоторых типов школьников. — М., 1960. **9. Якобсон П. М.** Психологические особенности, их формирование и развитие // Профессионально-техническое образование. — 1962. — №10. **10. Богданова О. Ю.** Усиление воспитательного воздействия художественной литературы на старшеклассников // Советская педагогика. — 1979. — №9. **11. Качурин М. Г.** Содержание и структура курса литературы в школе // Методика преподавания литературы / Под ред. З. Я. Рез. — Изд. 2-е, дораб. — М., 1985. **12. Рабунский Е. С.** Индивидуальный подходе процессе обучения школьников. — М., 1975. **13. Молдавская Н. Д.** Литературное развитие школьников в процессе обучения. — М., 1976. **14. Пасічник Є. А.** Вікові особливості учнів і проблеми аналізу твору // Укр. мова і літ. в школі — 1993. — №4. **15.** Формирование личности в переходной период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Добровиной. — М., 1987. **16. Станчек Н. А.** Ученик. Возрастные особенности восприятия учащимися литературных произведений // Методика преподавания литературы / Под ред. З. Я. Рез. — Изд. 2-е, дораб. — М., 1985. **17. Султанов Ю., Юрченко З.** Психолого-педагогічні основи розвитку літературної творчості та уяви школярів // Джерела. Науково-методичний вісник. — 1996. — №3 (8). **18. Мецержакова Н. Л., Гришина Л. Я.** Урок литературы и читательская деятельность школьников-подростков // Урок литературы. — М., 1983. **19. Пушкарева М. Д.** Учащиеся четвертого класса как читатели. // Изучение литературы в IV классе. — М., 1973. **20. Никольский В. А.** Приподавание литературы в средней школе. — М., 1963. **21.** Литературное чтение в школе. — М., 1954. **22. Рыбникова М. А.** Очерки по методике литературного чтения. — М., 1963. **23.** Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи. Затверджено Міністерством освіти України (протокол №4/1-18 від 25.03.98). — К., 1998. **24. Качурин М. Г.** Теория литературы в школе. Формирование теоретико-литературных понятий // Методика преподавания литературы / Под ред. З. Я. Рез. — Изд. 2-е, дораб. — М., 1985. **25. Снежневская М. А.** Теория литературы в 4–6 классах средней школы: Пос. для учит. — М., 1978. **26. Кудряшев Н. И.** О некоторых тенденциях развития литературного образования в средней школе. // Советская педагогика. — 1974. — №12. **27. Копнин П. В.** Диалектика как логика и теория познания. — М., 1973. **28. Гачев Г. Д., Кожин В. В.** Содержательность литературных форм // Теория литературы. Основные проблемы в историческом освещении. Роды и жанры литературы. — М., 1964. **29.** Програми. Зарубіжна література. — К., 1998. **30. Чирковская Т. В.** Изучение драматического произведения // Методика преподавания литературы. — М., 1985.

Додаткова література

Выготский Л. С. Психология искусства. — М., 1987. *Жабицкая Л. Г.* Восприятие художественной литературы и личность. — Кишинев, 1974. *Кан-Калик В. А., Хазан В. И.* Психолого-педагогические основы преподавания литературы. — М., 1988. *Маранцман В. Г.* Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников — Л., 1974. *Рожина Л. Н.* Психология восприятия литературного героя школьниками. — М., 1977. *Симакова Л. А.* Психологічні особливості сприйняття художньої літератури учнями підліткового віку. // Укр. мова і літ. в школі. — 1985. — № 7. *Султанов Ю. І., Юрченко З. В.* Психологічні аспекти проблеми формування і розвитку творчих здібностей учнів у системі підвищення кваліфікації вчителів світової літератури // Актуальні проблеми психологічної освіти в системі підвищення кваліфікації кадрів. — К., 1994.

ВИВЧЕННЯ ТЕОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ

В 5–7 КЛАСАХ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Загальновідомо, що глибина сприйняття художнього твору залежить не тільки від вікових особливостей, життєвого чи читацького досвіду школярів, а і від рівня їх літературного розвитку. У свою чергу, літературний розвиток здійснюється під впливом певних рушійних сил, до яких і належать теоретико-літературні знання. Про значення теоретичних знань у літературному розвитку юних читачів писали ще В. В. Голубков і М. О. Рибнікова. Відомий російський вчений-методист В. В. Голубков, наприклад, стверджував, що «теоретико-літературні знання необхідні для того, щоб допомогти учням осмислити спостереження і виробити критерії для подальшої самостійної роботи із літературним текстом» [1, с. 14]. Більш рішуче про це говорила і відомий методист М. О. Рибнікова: «Ми повинні пам'ятати, що література — це мистецтво, до якого треба вміти підійти. У нас у музеях вчать дивитися картини і статуї, вчителя музики вчать не тільки грати і співати, але й слухати музику, а ми, словесники, вчимо „читати художній твір”, — для початківця ця справа так само важка, як і розуміння полотен Репіна і Левітана або композицій Чайковського і Глінки» [2, с. 30].

Таким чином, для повноцінного сприйняття художнього твору потрібні неформально засвоєні теоретико-літературні знання, за допомогою яких читач зможе оцінити художній твір, розмірковуючи над прочитаним.

На уроках зарубіжної літератури теоретико-літературні поняття формуються у 5–7 класах, як і в старших, під час вивчення

художніх творів. Яке ж місце займають спеціальні знання у структурі вивчального предмета «Зарубіжна література»? Розділ «Літературна казка», наприклад у 5-му класі, не тільки завершує вивчення творів світової народної творчості, але й ставить питання про зв'язок художньої літератури з фольклором, про подібність та відмінність усної народної творчості і писемної літератури, про ставлення письменника до подій життя, про особливості відношення художнього твору до дійсності, про роль письменника та його майстерності у створенні художніх картин життя, подій, людей, природи. Те ж саме можна сказати і про розділ «Фольклор і література», що вивчається у 6-му класі.

У структурі «Зарубіжна література» як шкільної дисципліни вивчення основ теорії літератури підпорядковано вивченню художнього твору. У пропедевтичному курсі зарубіжної літератури цю підпорядкованість можна вважати абсолютною. Як структурний елемент шкільного предмета «Зарубіжна література», він взаємопов'язаний з іншими структурними елементами (основами історії літератури, окремими літературно-критичними статтями, фоновими знаннями, розвитком усного і писемного мовлення), які, у свою чергу, теж підпорядковані вивченню художнього твору. Отже, вибір теоретико-літературних понять у 5–7 класах обумовлений тим, що в них вивчаються окремі художні твори. Тому більшість включених у шкільну проблему теоретико-літературних понять пов'язані з художнім твором та його компонентами. Окрім понять літературний герой, зображувальні засоби мови, учні знайомляться з такими теоретико-літературними поняттями, як «тема», «ідея», «сюжет», «композиція», формування яких у більшості випадків завершується у 8-му класі [див.: 3]. Тоді ж учні знайомляться і з визначеннями цих понять.

Головною особливістю вивчення теоретико-літературних понять у курсі «Зарубіжна література» є те, що початок формування цих понять здійснюється при вивченні рідної української літератури. Виняток становлять лише ті теоретико-літературні поняття, які не вивчаються на уроках української літератури у 5–7 класах. Їх не дуже багато. До них, наприклад, можна зарахувати наступні теоретико-літературні поняття: *початкове поняття про всесвітню літературу, поняття про оригінальні та перекладні твори, поняття про переспів*

художнього твору, автора і перекладача, початкове поняття про антиутопію, мандрівні сюжети, а також поняття про хоку, танка тощо.

У шкільному курсі зарубіжної літератури теоретико-літературні поняття використовуються у двох основних формах. Одні з них входять у пояснення до кожної теми програми. Наприклад, **5-й клас**, 4 розділ «Природа в літературі»: Микола Гоголь. «Чи знаєте ви українську ніч?» (уривок із повісті «Майська ніч, або Утоплена») — *ліричний відступ у художній прозі; зорові та звукові деталі в описові; роль риторичних вигуків тощо.*

Окрім того, подібні теоретико-літературні поняття зустрічаються у поясненнях вчителів, у статтях підручника, але не виділяються для спеціального вивчення (наприклад, **5-й клас**: *реальне та фантастичне в казках, типологічна подібність казок різних народів світу, «мандрівні сюжети» тощо; 6-й клас*: *фантастичні елементи у міфі, байка як жанр літератури, нафос художнього твору, роль художньої деталі в прозі, роман Дефо як початок всесвітньої «робінзонади» тощо; 7-й клас*: *література та дійсність, художній світ твору і реальний світ життя, образна система художнього твору, традиція і новаторство, реальність та вигадки в оповіданні тощо.*

Інші теоретико-літературні поняття виділені у шкільній програмі під спеціальною рубрикою — «Теорія літератури». Наприклад, **5-й клас**: *«Поняття про літературну казку та її відмінність від народної. Початкові відомості про драму як жанр літератури, літературного героя, реальне і фантастичне» тощо; 6-й клас*: *«Поняття про міф; відмінність міфу від казки» тощо; 7-й клас*: *«Поняття про епос як рід літератури та його жанри; історичний колорит; історичний роман» тощо.*

Ці та інші теоретико-літературні поняття повинні працювати у процесі вивчення художніх творів: перші — поступово засвоюються учнями 5–7 класів як елементи наукового підходу до художньої літератури; інші — виводяться у ході аналізу художніх явищ, закріплюються у вигляді визначень, стають основними орієнтирами у процесі вивчення художньої літератури. Як слушно зауважив у свій час відомий вчений-методист М. Г. Качурін, для того, «щоб теорія літератури стала живою і дієвою, необхідно вчити їх (учнів – Ю. С.) застосовувати її як інструмент пізнання,

що дозволить більше побачити, зрозуміти, відчуті у світі художньої літератури, глибше розібратися у явищах мистецтва і життя» [4, с. 248].

Вибір та послідовність теоретико-літературних понять, що повинні бути засвоєні учнями 5–7 класів на уроках зарубіжної літератури, визначається, по-перше, тим, що початок формування багатьох із цих понять здійснюється на уроках української літератури; по-друге, — художніми особливостями літературних творів, запропонованих шкільною програмою.

Так, наприклад, у першому випадку, вивчаючи на уроках зарубіжної літератури розділ «Фольклор. Народна казка», п'ятикласники вже мають початкове поняття про казку, прислів'я та приказку, загадку, а також певні уявлення про порівняння. Ці початкові поняття вони отримали при вивченні рідної літератури. На уроках зарубіжної літератури ці поняття збагачуються новими спостереженнями, але тепер вже у контексті світової літератури.

У другому випадку — знайомство, наприклад, семикласників, із героїчними піснями народів світу супроводжується засвоєнням поняття про билину як один із жанрів усної поетичної творчості, а також понять про гіперболу та постійні епітети, які є характерними ознаками цього жанру.

У процесі літературної освіти школярів передбачається, що теоретико-літературні поняття, вміщені у шкільній програмі із зарубіжної літератури для учнів 5–7 класів, поступово повинні збагачувати їх знаннями про мистецтво слова, а вступаючи у різноманітні зв'язки між собою, утворювати певну систему цих теоретико-літературних знань, етапи становлення якої водночас були б і сходами літературного розвитку молодших підлітків.

Процес формування теоретико-літературних понять — довготривалий і складний. Він включає у 5–7 класах три наступні етапи: 1) *початок формування поняття*, який завершується у наступних класах; 2) *формування початкового поняття*; 3) *формування відносно повного поняття*.

Як зауважують методисти, потрібно розрізняти початок роботи над поняттям від так званого початкового поняття [5, с. 6–7]. Так, у 5-му класі з першого уроку учні починають знайомитись із поняттям про *всесвітній літературний процес*, *початкова*

сформованість якого завершується у 8-му класі, а відносно повна сформованість цього поняття — в 11-му класі.

Без накопичення емпіричного матеріалу учням 5-7-х класів важко досягнути ті чи інші теоретико-літературні поняття. Тому на першому етапі вивчення художньої літератури необхідні емпіричні спостереження над планом художнього твору, розвитком подій, системою дійових осіб, співвідношеннями між елементами композиції. Лише на основі певних фактів, багаторазових спостережень можливі певні узагальнення, знайомство із термінами та визначення теоретико-літературного поняття, що формується. Це здійснюється, у відповідності із вимогами програми 1998 року, лише у 8-му класі, а відносно деяких більш-менш повних понять — навіть в 11-му. «Теоретичні поняття лише тоді засвоюються ґрунтовно і глибоко, коли у школярів є певний запас художніх вражень, коли вони володіють більш-менш розвинутою культурою переживань і роздумів про прочитані твори» [6, с. 19].

Якщо відносно *повне теоретико-літературне поняття* — це підсумкове знання, результат узагальнюючих спостережень, відображення суттєвих ознак того чи іншого явища, то *початкове поняття* — це найпростіша форма узагальнення. До першого належить, наприклад, поняття про *всесвітній літературний процес*, до другого — «*літературний герой*». М. А. Снєжневська підкреслює: «Якщо у повному понятті об'єднуються суттєві, найбільш типові ознаки предмета, зв'язки і відношення між явищами, то початкове поняття спирається на дві, три суттєві ознаки відображуваного явища, його окремі зв'язки з іншими поняттями» [5, с. 6]. Інакше кажучи, початкове поняття, незважаючи на певну незавершеність, дає відповідь на запитання, «що це за предмет і в чому полягає його сутність...» [7, с. 168, 182].

У програмі із зарубіжної літератури 1998 року ми зустрічаємось також з терміном «*поняття*», коли мова йде про фольклор, «*мандрівні*» сюжети, народну і літературну казку, епітет, ліричний відступ, метафору, пейзаж, уособлення, хоку, танка тощо. Більшість із цих теоретико-літературних понять у початковій формі вже відомі учням з уроків української літератури і спираються на досить велику кількість спостережень. Меншість із них, наприклад, «*мандрівні*» сюжети, хоку, танка, хоча і вводяться вперше і не

спираються на велику кількість спостережень, все ж таки доступні молодшим підліткам. І в першому, і в другому випадках це дозволяє дати учням більш-менш повне їх визначення на уроках зарубіжної літератури.

У світлі сказаного вище розглянемо більш детально процес формування початкового поняття про роди та жанри у взаємозв'язку із вивченням художніх творів учнями 5–7-х класів.

Як відомо, знайомство учня-читача з художнім твором починається в першу чергу із сприйняття зовнішньої змістовності його форми. Саме жанрова орієнтація читача створює і певний настрій по відношенню до того чи іншого твору. Таким чином, твердження про те, що зовнішня змістовність форми — це «той верхній шар, крізь який тільки і можна проникнути в наступні, більш глибокі верстви змісту» [8, с. 20], у повній мірі стосується і молодших підлітків.

Відомо також, що саме жанрова форма художнього твору багато в чому визначає і методику його вивчення. Наприклад, програма із зарубіжної літератури передбачає вже у 5-му класі формування початкового поняття про основні роди та жанри літератури (на матеріалі, засвоєному учнями як на уроках української, так і зарубіжної літератури). А вже у 7-му класі в учнів повинні бути більш-менш повно сформовані поняття «про епос як рід літератури та його жанри» і «про лірику як рід літератури та її жанри» [3, с. 19, 20]. Що ж стосується драми як жанру літератури, то у зв'язку із недостатньою кількістю спостережень, емпіричного матеріалу в 5–7 класах — дається лише початкове поняття про цей жанр, а більш-менш повне поняття формується вже у старших класах.

У зв'язку з цим доцільно простежити, як збагачуються знання учнів про жанри і роди літератури, якщо вже у 5-му класі передбачається початок формування поняття про епос, лірику, драму, а в 7-му класі формується більш-менш повне поняття про епос та лірику. Щоб виявити динаміку в знаннях учнів 5–7 класів, порівняємо їх відповіді про повість та оповідання. З цією метою учням ряду шкіл міста Івано-Франківська були запропоновані наступні запитання:

Учням 5-х класів:

1. Які повісті ви читали? 2. Які оповідання ви знаєте? 3. Чим відрізняється повість від оповідання?

Учням 6-х класів:

1. Які повісті ви читали? 2. Які оповідання ви знаєте? 3. Чим відрізняється повість від оповідання? 4. Які твори називають епічними?

Учням 7-х класів:

1. Які повісті ви читали? 2. Які оповідання ви знаєте? 3. Чим відрізняється повість від оповідання? 4. Які твори називають епічними, а які — ліричними? Наведіть приклади.

Характерні відповіді учнів 5-7-х класів:

5-й клас: «Я читав наступні оповідання і повісті: „Майська ніч, або Утоплена”, „Іван Богун”, „Діти підземелля”, „Каштанка”, „Журавлики-веселики”, „Грицева шкільна наука”, „Школяр”, „Федько-хламидник”, „Гроно горобини”.

Повість від оповідання відрізняється тим, що у повісті описується майже все життя людини, а в оповіданні — лише невеликий епізод».

6-й клас: «Я прочитала наступні оповідання: Д. Лондон. „Жага до життя”, „Біла тиша», А. Чехов. „Хамелеон”, М. Носов. „Вибрані оповідання”, О'Генрі. „Вождь червоношкірих”, П. Куліш. „Орися”, Б. Грінченко. „Сорока”, М. Вінграновський. „Первінка”.

Я також прочитала декілька повістей: М. Гоголь. „Страшна помста”, О. Пушкін. „Заметіль”, Ч. Діккенс. „Різдвяна пісня у прозі”, С. Васильченко. „Широкий шлях”.

Оповідання від повістей відрізняються у першу чергу розмірами. У повісті розповідається про різні події з життя героя. В оповіданні описується тільки один або два епізоди, у повісті таких епізодів значно більше, і всі вони різні.

Епічними називаються такі твори, в яких розповідається про життя і різних людей, про відношення між ними».

7-й клас: «Я прочитала багато повістей, наприклад: Ч. Діккенс. „Різдвяна пісня у прозі”, М. Гоголь. „Тарас Бульба”, Д. Свіфт. „Мандрі Гуллівера”, М. Стельмах. „Гуси-лебеді летять”, Г. Тютюнник. „Вогник далеко в степу” та багато інших, а також

оповідань: А. Конан Дойль. „Пістрява стрічка”, Г. Маркес. „Стариган з крилами”, Д. Олдрідж. „Останній дюйм”, О. Довженко. „Мати” та інші.

Повість суттєво відрізняється від оповідання. По-перше вона відрізняється обсягом, по-друге, кількістю героїв: у повісті їх значно більше, ніж в оповіданні, по-третє, оповідання охоплює лише один епізод із життя героя, а в повісті відображено все його життя. Оповідання дуже маленьке, а повість велика (за змістом). В оповіданні характеристика героя дається в одному епізоді, а у повісті герой розкривається поступово, від одного розділу до другого. Головна думка оповідання міститься або в кінці, або на початку оповіді, або у самій назві оповідання, у повісті вона розкривається упродовж усієї дії, що описана в ній. Ось чим відрізняється повість від оповідання.

Повість і оповідання — це епічні твори. Епічними називають ті твори, в яких є оповідь про якісь події, героїв, через вчинки героїв ми можемо судити про героя... Є ще ліричні твори — це вірші. Головним у них є не події та долі людей, а їх почуття. Дуже часто у віршах знаходять відображення почуття самого поета, але це необов'язково. Є дуже багато ліричних творів. Це вірші Т. Г. Шевченка, Алкмана, Басьо, Поля Верлена, Гайне і багато інших».

Отримані відповіді учнів свідчать про те, що тільки поетапне та цілеспрямоване засвоєння теоретико-літературних знань у процесі вивчення художніх творів із урахуванням їх жанрової специфіки може забезпечити поступовий «ріст» молодших підлітків як читачів від 5-го до 7-го класу. Тому вже у 5-му класі при вивченні народних казок, коли тільки-но починається формування поняття про роди і жанри, доцільно враховувати їх жанрову природу. Читаючи, переповідаючи та аналізуючи народні казки, потрібно акцентувати увагу дітей на чарівних подіях, казковій обрядовості та подвигах героїв. Враховуючи наївно-реалістичний рівень літературного розвитку учнів 5-х класів, при вивченні казки у центрі їх уваги повинні бути не внутрішній світ персонажів, не переживання героїв, а незвичайні події, чарівні перевтілення, подвиги богатирів, яскраві пригоди.

Вивчаючи у 5–7-х класах повість, де зображені складні взаємовідношення дійових осіб, потрібно акцентувати увагу учнів

на зображенні людини, її зовнішності і внутрішнього світу, на обстановці, що її оточує. Тому, спостерігаючи за вчинками, наприклад, героїв повісті В. Короленка «Діти підземелля», звернемо увагу учнів на ті прикмети життя, які допомагають зрозуміти переживання дітей («два дитинства у повісті»).

Для більш чіткого уявлення учнів про жанрову специфіку епосу доцільно співставляти різні за жанрами твори. Наприклад, зіставляючи байку із казкою або оповіданням, учні легше усвідомлюють жанрові особливості цих творів. Як свідчить шкільна практика, найбільш плідним є співставлення байки з народною чи літературною казкою про тварин або побутовою казкою.

Потрібно також враховувати і те, що у процесі засвоєння того чи іншого теоретико-літературного поняття молодші підлітки не завжди можуть схопити усі суттєві ознаки цього поняття. Так, наприклад, при формуванні поняття про байку шестикласники, у більшості випадків, не усвідомлюють того, що байка — це коротка цікава оповідь. Цю характерну особливість байки молодші підлітки не усвідомлюють тому, що не надають їй великого значення, а іноді і зовсім не помічають, якщо при формуванні початкового поняття про байку вчитель не розкриє перед ними функції короткого і розгорнутого сюжетів. І тут на допомогу вчителю знову приходять порівняльний аналіз художніх творів різних жанрів, який дає можливість наочно показати учням шостого класу роль короткого сюжету, зведеного до епізоду, за рахунок чого і посилюється сатирична спрямованість байки. Порівнюючи байку із казкою, учні побачать, що у цих різножанрових творах є мораль, але у казці вона розчиняється у подіях, взаємовідношеннях героїв, тому не виражається, та і не може бути виражена прямолінійно, як у байках. У казці важливим є не висновок, як у байці, а сама оповідь, вчинки героїв, розвиток подій. Повчальність казки усвідомлюється непомітно для читача, як натяк, а не як відкритий висновок або повчальна сентенція, що є характерною ознакою байки.

На ці особливості казки та байки і слід звернути увагу учнів, зіставляючи теми, сюжети, героїв, висновки та форму викладу подій у цих різножанрових епічних творах. Із цією метою доцільно порівнювати байки Езопа «Вовк і Ягня», Федра «Вівця, Пес і

Вовк», наприклад, із казкою братів Я. і В. Грімм «Бременські музиканти».

Спираючись на спостереження і початкові узагальнення, які виникли в учнів у результаті порівняння байки із казкою, формуємо поняття про байку як про коротку алегоричну оповідь із повчальним змістом.

Якщо при вивченні епічних творів (казок, оповідань, повістей) у центрі нашої уваги будуть герої та події, то при вивченні ліричних творів нас будуть цікавити в першу чергу почуття, думки та переживання ліричного героя, викликані різними обставинами життя. Маючи на увазі особливості ліричного твору, ми будемо читати його, слідкуючи за тим, як виражається в ньому настрій поета, які слова та вислови допомагають нам сприйняти картини, створені у віршах, і як допомагають вони пережити почуття поета, сприйняти його настрій. Образна сила слова не тільки допомагає поету розкрити свої почуття, але й створює художню картину, робить його мову виразною та емоційною.

Важливе місце під час вивчення ліричних творів займає навчання дітей виразному читанню. Цей вид роботи не тільки допомагає учням глибше зрозуміти твір, що вивчається, але й гостріше сприйняти його жанрову своєрідність, побачити, що у ліриці головне не картини життя, не людські долі, не зіткнення характерів, а почуття поета, викликані тими чи іншими обставинами життя.

При вивченні у 5-му класі розділу «Літературна казка» передбачається формування в учнів початкового поняття про драму як жанр літератури. Для того, щоб показати своєрідність драматичних творів і дати початкове поняття про драму, необхідно не тільки спиратися на читацький досвід учнів, знання ними фільмів та вистав, але й заздалегідь підготувати з п'ятикласниками сцену із вистави — казки С. Я. Маршака «Дванадцять місяців». Методисти рекомендують для цього вибрати сцену в хаті Старої, в якій беруть участь Стара, її Донька, Падчерка. Окрім того, ця сцена не вимагає особливих декорацій.

Після виконання вищезгаданої сценки, обговорення її та пояснення того, що казка-вистава Маршака відноситься до драми і називається драматичним твором, можливе запитання і про те, чим відрізняється драматичний твір від епічного і ліричного. Головне

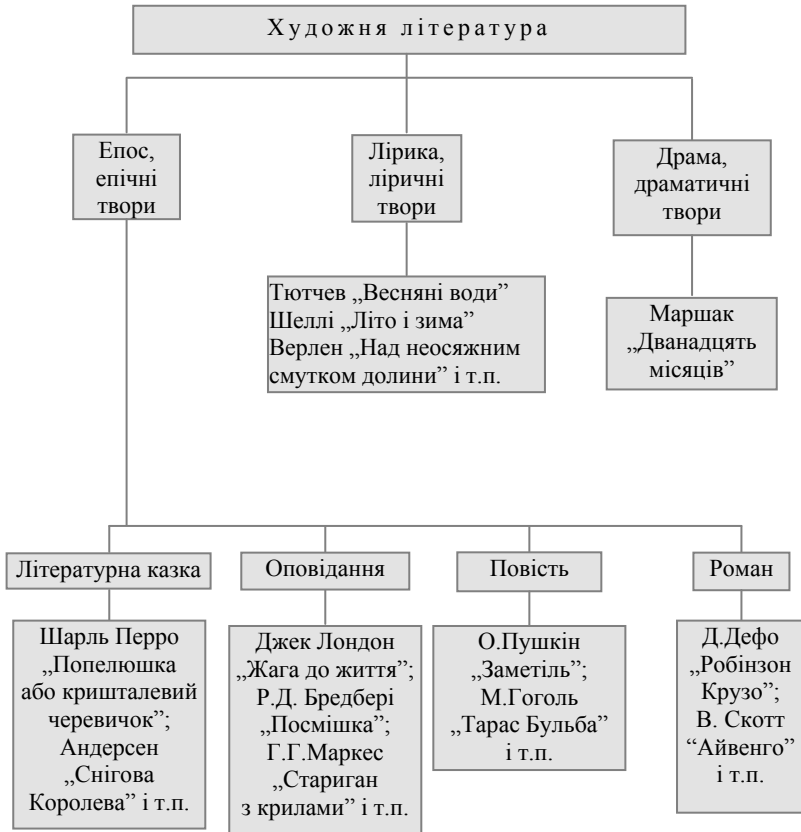
полягає у тому, щоб діти відразу зрозуміли основну різницю між драмою та іншими літературними родами, щоб вони чітко усвідомили, що драматичний твір пишеться для театру, ставиться на сцені і живе за її законами.

Початкові поняття про літературні роди формується у 7-му класі, коли учні вже мають певний досвід спостережень за епічними, ліричними і драматичними творами. Спираючись на ці твори, можна вже показати дітям, що було покладено в основу розподілу художніх творів за родами. Якщо людина зображується у дії, якщо її характеризують, у першу чергу, вчинки, як, наприклад, у повісті Миколи Гоголя «Тарас Бульба» або у казці Андерсена «Снігова королева», то перед нами епічні, оповідні твори. Якщо зображуються переживання, то це ліричний твір, у якому велику роль відіграє віршована форма, за допомогою якої поет найбільш яскраво і повно передає почуття, те чи інше сприйняття навколишнього світу. Якщо ж твір написаний для сцени, якщо в ньому є перелік дійових осіб, описані декорації і місце дії, якщо текст твору поділений на дії та явища — то це драматичний твір. У центрі драматичного твору зазвичай стоїть життєвий конфлікт, вирішення якого відбувається в напруженій боротьбі дійових осіб між собою. «Конфлікт у драмі, — пише Т. В. Чирковська, — це та пружина, яка рухає дію і виявляє характер» [9, с. 192].

Формуючи початкове поняття про літературні роди, доцільно із самого початку показати учням співвідношення родів та жанрів (видів) літератури схематично.

Схема записується на дошці і в зошитах і заповнюється відповідними прикладами впродовж навчання у 5–7-х класах. Аналізуючи цю схему, ми не тільки будемо торкатися тих чи інших особливостей зображення людини і її життя у художніх творах, але будемо також наводити конкретні приклади, що характеризують поняття про жанри літератури. Говорячи про літературну казку, згадаємо казки Пушкіна, Андерсена, Перро, Гауфа, характеризуючи оповідання як твір епічний, назвемо оповідання, прочитані в 5-х, 6-х класах. Говорячи про ліричні твори, прочитаємо вірші Ф. Тютчева, Поля Верлена, С. Єсеніна, Г. Гайне. На цьому етапі вивчення літератури узагальнюємо знання про жанри літератури і формуємо більш-менш повне поняття про літературні роди, окрім драматичного, формування поняття про який здійснюється у

старших класів. Сформованість у молодших підлітків теоретико-літературних понять про літературні роди сприяє більш цілісному сприйняттю художніх творів з урахуванням їх жанрової специфіки.



Література

1. Литературное чтение в школе. — М., 1954. 2. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. — М., 1963. 3. Программы для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи. Затверджено Міністерством освіти України (протокол №4/1-18 від 25.03.98). — К., 1998. 4. Качурин М.Г. Теория литературы в школе. Формирование теоретико-литературных понятий // Методика преподавания литературы / Под ред. проф. З. Я. Рез. — Изд. 2-е, дораб. — М., 1985. 5. Снежневская М. А. Теория литературы в 4–6 классах средней школы. — М., 1978. 6. Кудряшев Н. И. О некоторых тенденциях развития литературного образования в средней школе // Сов. педагогика. — 1974. — № 12. 7. Копнин П. В. Диалектика как логика и

теория познания. — М., 1973. **8.** *Гачев Г. Д., Кожин В. В.* Содержательность литературных форм // Теория литературы. Основные проблемы в историческом освещении. Роды и жанры литературы. — М., 1964. **9.** *Чирковская Т. В.* Изучение драматического произведения // Методика преподавания литературы. — М., 1985. **10.** *Беленький Г. И.* Теория литературы в средней школе. — М., 1976. **11.** Введение в литературоведение / Под ред. Г. Н. Поспелова. — Изд. второе, доп. — М., 1983. — С. 286–303. **12.** Вступ до літературознавства: Хрестоматія. — К., 1995. — С. 178–253.

III

ПРАЦЮЄМО З ПІДРУЧНИКОМ

Навчити дитину читати — значить не лише допомогти оволодіти технікою, але й розуміти зміст тексту, підтекст. Ця робота вимагає систематичності, бо націлена на формування в учнів навичок і вмінь.

Про те, що школярі не вміють працювати з підручником, знає кожен учитель. Наведемо окремі наукові дані: елементарними прийомами розуміння тексту володіють 0,5 відсотка абітурієнтів, котрі вступають до вищих навчальних закладів України; за результатами досліджень, які проводились автором названої статті впродовж 1985–1990 рр., рівень літературно-критичного осмислення учнями 9–11 класів твору не перевищує 0,8 відсотка. Як вважає психолог, дитячий письменник В. Левін, розуміння школярами художнього тексту становить 6 відсотків.

Учити працювати з підручником потрібно на різного роду текстах, у тому числі й художніх. При їх підборі повинні враховуватись загальні й специфічні особливості. Пропоновані консультації мають на меті, з одного боку, допомогти вчителю в організації роботи учнів з текстом підручника, з другого, — озброїти їх основними навичками та вміннями.

К о н с у л ь т а ц і я I

Зрозумій кожне слово

Робота з підручником — це насамперед розуміння й запам'ятовування тексту, який складається зі слів, словосполучень, речень, які пов'язані між собою за змістом та структурою. Такі одиниці й сприяють його розумінню в цілому. Від кожної з них

зокрема та взаємозв'язку між ними читач отримує певні сигнали. Тому інформація, що міститься в тексті, сприймається не одночасно, а поступово. Отже, перше завдання — осмислити в реченні кожне слово, яке допоможе зрозуміти прочитане.

З а в д а н н я 1. Знайдіть у тексті незрозумілі слова та вирази, з'ясуйте їхнє значення за тлумачними словниками.

Сьогодні ми переживаємо щасливий час відродження інтересу до слов'янської міфології загалом і до української зокрема, пильніше вчитуємось у найдавніші твори, у першу чергу літописи, які є першоджерелами для вивчення народознавства. Цінні свідчення знаходимо й у візантійських джерелах (твори Прокопія, патріарха Фотія, Костянтина Порфирородного, Льва Диякова), географічних описах середньовічних арабських та європейських авторів. (*За кн.: Соболь В. О. З глибини віків. — К., 1995. — С. 14.*)

З а в д а н н я 2. Знайдіть у тексті слова, вжиті в переносному значенні.

Епічні співці відповідно до свого таланту не лише передавали із уст в уста сюжети героїчних епічних поем, а й доповнювали їх новими ідеями та образами. (*Зарубіжна література. 8 клас.*)

Без перебільшення можна сказати, що ім'я Рами й розповіді про його подвиги знає в Індії старе й мале. Про Раму індійці дізнаються ще змалку не тільки з книжок. У казках для дітей, в крилатих народних прислів'ях і приказках, веселих оповідках і анекдотах — скрізь трапляються сюжети чи образи, пов'язані з життєписом Рами. (*Віктор Балін. Улюблений герой Індії.*)

З а в д а н н я 3. Знайдіть у тексті відомі слова в незвичному для вас уживанні.

IV. 10. Слухай, мій сину, і сприймай мої вискази, й років життя твого буде багато. 11. Дороги мудрости тебе навчаю, веду тебе по стежках простих.

IV. 26. Вирівняй стежку для ноги твоєї, нехай усі твої дороги будуть прості. 27. Не збочуй ні праворуч, ні ліворуч; відверни ногу твою від зла.

VI. 12. Людина розбещена, чоловік безбожний — ходить з неправдивими устами. 13. Мружить очі, совгає ногами, подає знаки своїми пальцями. 14. З лихими думами на серці він увесь час зло кує, сіє розбрат. (*Старий Завіт. Приповідки Соломонові.*)

З а в д а н н я 4. У тексті допущені друкарські помилки — двічі пропущено одне коротеньке слово, тому окреме речення суперечить змісту. Знайдіть це речення, виправте помилки.

...Кожна з високих душевних чеснот Рами перевіряється в найтяжчих випробуваннях. Він мужньо зносить злигодні. Виконуючи батькову волю, без вагань залишає царський палац і йде у вигнання. Слово старших — для нього закон. Вдачею добрий і чуйний, Рама в інших бачить насамперед позитивне. Тому він осуджує задрісну мачуху і зневажає свого брата Бгарату, який замість нього має посісти престол. (*Віктор Балін. Улюблений герой Індії*).

З а в д а н н я 5. Знайдіть у тексті необгрунтоване твердження, висловлене як припущення. Укажіть слово, яке про це свідчить.

Цікаве відкриття зробили... археологи з Франкфуртського університету. Вони створили в пам'яті ЕОМ архів із найдокладніших даних про 3 500 наскельних малюнків, які були знайдені в Сахарі. Деяким із цих зображень майже 20 000 років. ЕОМ проаналізувало ці малюнки, зіставивши таку кількість інформації, яку людина просто не може запам'ятати. Машина дійшла висновку, що малюнки жителів Сахари розвивалися від реалістичного зображення до спрощеного, абстрактного, символічного. Можливо, що цей шлях привів до появи писемності. (*Наука і життя. — 1983. — № 11*).

К о н с у л ь т а ц і я П

Як зрозуміти суть тексту?

Його аналіз здійснюється інакше, ніж одного речення. У тексті той, про кого йдеться, або те, про що йдеться, характеризуються не в одному реченні, а в їх сукупності. Головне простежити хід думки в процесі переходу від одного речення до іншого.

Читач отримує сигнали тексту лише в тому випадку, якщо в нього є вже певний запас знань. Тому в тексті залишаються прогалини, які потрібно заповнити самостійно. Розуміння слів, словосполучень, взаємозв'язків між ними, а також подолання такого явища сприяють розумінню змісту тексту. Щоб навчитися це робити, виконайте наступне завдання.

З а в д а н н я 1. Прочитайте речення, розставте розділові знаки. Отримайте всю інформацію, що міститься в реченні. Викладіть її у формі зв'язної розповіді.

Сократ говорив: «Я знаю, чого я не знаю, а інші афіняни не знають і цього». Отже, сідаючи за підручник, запам'ятайте, що необхідно знайти незнайомі слова, словосполучення, думки, з'ясувати їхнє значення.

К о н с у л ь т а ц і я III

Чому потрібно знати властивості тексту?

Подільність і варіативність — фундаментальні особливості тексту. Автор і читач поділяють його на розділи або параграфи, частини, абзаци та фрази. Це свідчить про те, що елементи тексту можуть бути об'єднані у варіативній послідовності, утворюючи певний взаємозв'язок між частинами.

З а в д а н н я 1. З окремих слів складіть речення, щоб вийшло японське прислів'я. Слова: вчителя, день, за, кого, хоч, мав, рідного, все, як, життя, поважай, батька.

З а в д а н н я 2. Запишіть з окремих речень всі можливі варіанти тексту. Визначте найкращий.

Повне ім'я поета — Гіяс-ад-Дін-Абу-аль-Фахт Омар ібн Ібрагім Хайям Нішапурі. Омар Хайям народився 18 травня 1048 р. у м. Нішапурі — одному з головних культурних центрів давнього Іраку. Припускають, що гороскоп міг бути складений самим поетом, який захоплювався астрологією.

Роки навчання й мандрування проходили в різних містах Хоросану під Наваераннахру — Нішапурі, Самарканді, Бухарі, Гераті, Балхі, Ісфахані.

Дату народження змогли встановити порівняно недавно, розшифрувавши гороскоп.

Перевірте, чи правильно виконали завдання. (*Зарубіжна література. 5 клас. — С. 147; Зарубіжна література. 8 клас. — С. 96: перший абзац.*)

Прогнозування. Розуміння чужої мови й створення власної пов'язано з чудовою здібністю людини, для позначення якої створено цілий ряд слів: передбачення, відгадування, передчуття, інтуїція, випередження, прогнозування. Так, наприклад, читаючи речення, яке починається зі слова «той» ми передбачаємо, що скоро з'явиться слово «який». Багаточисельні «ті», «там», «той» дають нам можливість передбачити й думку, й інтонацію, і синтаксичну конструкцію, яка виражає цю думку, і навіть розділові знаки.

Таким чином, прогнозування здійснюється відразу в різних напрямках: смислу, семантико-синтаксичних блоків, які виражають основний зміст слів, інтонації, звуків.

Навіщо ж потрібен прогноз?

Уже знайомлячись із заголовком, досвідчений читач прогнозує зміст тексту. Подальше читання йде через свідоме створення припущення. Подумки звіряючи свої сподівання з текстом, він пропускає їх через себе; навіть тоді, коли вони не виправдалися, усе одно сприяють розумінню. Прогнозування здійснюється на основі раніше засвоєних знань або власного досвіду. Але в будь-якому випадку здібності потрібно постійно вдосконалювати.

З а в д а н н я 3. Виконуючи завдання, уважно читайте фрагменти тексту, використовуючи інструкцію, що міститься між його частинами.

Цей випадок стався в Індії. Одного разу західний вітер приніс чорну грозову хмару, і скажена злива линула на землю. Але не тільки струмені дощу линули на людей, а ще якісь блискучі довгасті предмети сипались з неба.

Які у вас виникли здогадки щодо подальшої розповіді, спробуйте висловити їх.

Разом із дощем з неба падала риба; і люди, які бачили це чудо, ставали на коліна. Вони підіймали руки до неба і дякували богам.

Американські вчені зацікавились цією казковою подією і з'ясували, що це непоодинокий випадок.

Які запитання у вас виникли? Звірте їх із наступним текстом. Які сили підняли рибу в повітря? Чому потім водяні жителі падають на землю? Сформулюйте свої здогадки і звірте їх із наступним текстом. «Шалені буревії, які здіймаються над океаном, підіймали риб разом із водою. Коли буревій проноситься крізь великі простори, його сила зменшується, й підняті ним предмети падають на землю. Власне тоді з грозових хмар звалюється на землю рибний дощ».

Чи не виникають у вас ще якісь припущення? Звірте їх із наступним текстом.

У різних місцях земної кулі випалали дощі з водоростей, жаб, дрібних камінців, а в Горьківській області одного разу випав дощ із старовинних монет.

К о н с у л ь т а ц і я І V

Як працювати з підручником?

Для цього треба запам'ятати наступну інструкцію:

1. До початку читання починайте роботу з текстом із заголовка.
2. Під час читання ведіть діалог із текстом. Виявляйте приховані запитання. будуйте свої передбачення й перевіряйте їх. Під час діалогу намагайтесь усвідомити те, що вам незрозуміло. Виявляйте важкі для вас запитання. Робіть виписки, підкреслюйте важливі думки, складайте схеми, креслення, таблиці. Розглядайте конкретні приклади.
3. Після прочитаного тексту спробуйте висловити думку. Прочитайте повторно важкі для вас частини тексту. Складіть план. Ставте запитання до змісту всього тексту. Перевіряйте себе Для того, щоб ви могли свідомо користуватися даною інструкцією, опрацюйте матеріал наступних консультацій.

К о н с у л ь т а ц і я V

Як треба працювати із заголовком тексту?

Прочитавши заголовок розділу або параграфа, не зразу переходьте до читання тексту, а потратьте деякий час на його осмислення. Поставте перед собою запитання: про що йтиме мова? Із чим мені потрібно буде ознайомитися? Що я вже про це знаю?

Після того, як ви подумки дасте на них відповідь, потрібно спробувати коротко передати ваші міркування з цього приводу. Така попередня розумова робота спрямує подальше читання допоможе вичленити найголовніше в тексті.

Таким чином, роздуми над заголовком — важливий крок па шляху осягнення нового тексту. Після цього може приступати до його читання.

К о н с у л ь т а ц і я V I

Як потрібно вести діалог з текстом?

Для того, щоб діалог із текстом був повноцінним і змістовним, треба вміти піл час читання здійснювати різноманітну розумову роботу.

Виникнення запитань, висунення можливих, відповідей на них, зіставлення своїх припущень із реальним змістом є умовою осмислення. У прихованій формі запитання містяться в будь-якому

тексті. Вони бувають такими: Про що тут розповідається? Що мені вже відомо? Що саме про це повідомляється? Чим це можна пояснити? Як це співвідноситься з тим, про що я вже знаю?

Продумуючи під час читання відповіді на приховані запитання, здебільшого перевіряйте, чи збігаються припущення з тим, про що йдеться в тексті.

Самоконтроль — необхідна умова розуміння й запам'ятовування.

К о н с у л ь т а ц і я VII

Як потрібно працювати з текстом на заключному етапі його вивчення?

Після закінчення діалогу з текстом, слід розпочати роботу, яка дозволить осмислити прочитане в цілому. Спочатку виділяємо найважливіше, заради чого текст створювався автором; потім складаємо його план.

Виокремлення головного. Не вся інформація, що міститься в статті підручника, рівноцінна, тому після діалогу з текстом потрібно обміркувати матеріал і вибрати основне. Така робота повинна здійснюватись у процесі читання.

Головну думку можна зрозуміти за допомогою аналізу тексту або інтуїтивно. У багатьох випадках людина сама не може пояснити, як, якими шляхами вона прийшла до правильного висновку.

Подаємо окремі прийоми виділення основної думки: формулювання суті тексту; його аналіз із метою розуміння, де основна думка, а де приклади, що її пояснюють; відкидання непотрібної в конкретному випадку інформації.

Завдання 1. Спробуйте самостійно дати стисле формулювання головної думки уривка. Визначте, де в тексті основне, а де приклади, що це підтверджують.

Гуманістичний пафос доби європейського Відродження полягає у відкритті Людини. У промові «Про гідність людини» італійський філософ Піко делла Мірандола закликав кожного свого співвітчизника бути вільним від обмежень, стати самому для себе творцем і самому виховувати свій образ. Звертаючись до людини, він стверджував: «Тобі дана можливість впасти до рівня тварини, але також і можливість піднятися до рівня істоти

богоподібної — лише завдяки виключно особистій внутрішній волі". Урочисту промову італійського філософа справедливо вважають маніфестом доби Відродження. Образне втілення ідей маніфесту Піко делла Мірандоли бачимо в геніальних фресках і полотнах Рафаеля, Дюрера, скульптурах Мікеланджело, шедеврах Петрарки, Рабле, Сервантеса, Шекспіра. Гідність людини-титана доби Відродження вбачали в її особистих чеснотах, освіченості й діяльності. Їхнім ідеалом була духовно розкріпачена, гармонійно розвинена особистість — людина високої інтелектуальної культури. (*Зарубіжна література. 8 клас*).

Завдання 2. Уважно перечитайте уривок із ліричної казки Антуана де Сент-Екзюпері «Маленький принц» і відкиньте «зайву інформацію» (звичайно, із точки зору логіки), адже ви знаєте, що в художньому тексті кожне слово письменника значуще.

Так я дізнався ще одну дуже важливу річ: його рідна планета навряд чи більша, ніж будинок! Це не дуже мене здивувало. Я добре знав, що, крім таких великих планет, як Земля, Юпітер, Марс, Венера, є ще сотні інших, і серед них такі маленькі, що їх навіть у телескоп важко помітити. Коли якийсь астроном відкриває таку планету, він дає їй не ім'я, а номер. Називає, скажімо, астероїд 3-251. У мене є серйозні підстави думати, що планета, з якої прилетів маленький принц, — астероїд В-612. Цей астероїд бачили тільки раз — 1909 року, його помітив у телескоп один турецький астроном. Про своє відкриття астроном доповів тоді, подавши всі докази на Міжнародному астрономічному конгресі. Але ніхто не повірив тільки тому, що він був одягнений по-турецькому. Отакі ці дорослі! На щастя для астероїда В-612, турецький султан велів своєму народові під страхом смертної кари носити європейське вбрання. 1920 року астроном — тепер уже в елегантному костюмі — знову доповів про своє відкриття. І на цей раз усі з ним погодилися.

Я вам розповів такі деталі про астероїд В-612 і навіть сказав його номер уже через тих же дорослих. Дорослі люблять цифри. Коли розповідаєш їм про свого нового друга, вони ніколи не цікавляться найголовнішим...

План тексту. Усний або письмовий план повинен відображати в стислому вигляді змістову структуру матеріалу, який вивчається. Особливо вдалий план обґрунтовує й доводить основну думку автора.

План — це подорож крізь текст, від факту до факту, від думки до думки. Він чітко виражає його основний зміст, робить компактним та зручним для збереження в пам'яті тексту будь-якого розміру.

Пункти плану можуть бути складені у вигляді називних речень або двоскладових. Останні більш зручні для передачі думок. У них може бути не лише названий предмет або подія, про які йдеться в тексті, але й повідомлено, що про них розповідається.

Складання плану не тільки допомагає зрозуміти текст, але й є результатом такого процесу.

ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

(Ексклюзивне інтерв'ю)

Якими мають бути сучасні шкільні підручники з предмета «Зарубіжна література»? Це питання хвилює словесників, котрим випало працювати, спираючись на них, а їхнім учням користуватися ними, готуючись до уроків із зарубіжної літератури. За роз'ясненням редакція звернулась до автора багатьох підручників, кандидата педагогічних наук, доцента кафедри світової літератури Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника Юрія Ібрагімовича Султанова (Івано-Франківськ). Відповідні запитання підготувала заст. головного редактора журналу «Зарубіжна література в навчальних закладах» І. В. Антоневська.

Антоневська І. В. З появою та утвердженням предмета «Зарубіжна література» в системі літературної освіти української школи з'явилась і проблема створення нового, сучасного підручника з цього предмета, який би якомога повніше відповідав вимогам сьогодення щодо ефективного навчання і виховання учнів. Шановний Юрію Ібрагімовичу, якими, на Вашу думку, мають бути основні методологічні засади формування і створення цього підручника?

Султанов Ю. І. Коли мова заходить про проблеми створення і функціонування сучасного підручника із зарубіжної літератури, потрібно чітко усвідомлювати, що шкільний підручник, створений тим чи іншим автором чи колективом авторів, є результатом програми (за своєю концепцією, структурою, змістовним наповненням, а в деяких випадках і методичним забезпеченням), принаймні, так воно має бути. У свою чергу, сама

програма є результатом втілення тієї чи іншої методичної концепції викладання предмета, яка базується на певних методологічних засадах.

Як відомо, методологічні засади викладання того чи іншого предмета гуманітарного циклу реалізуються у конкретних методологічних принципах.

На мою думку, продуктивним видається принцип синтезу культур, біля джерел якого стояли Гердер і Гете і який і повинен, з моєї точки зору, стати методологічною основою майбутньої програми шкільного курсу зарубіжної літератури. По-перше, тому що він відповідає Основному закону України, по-друге, тому що розглядає всі національні культури і літератури як самоцінні у контексті розвитку, дійсно світового літературного процесу; по-третє, дає змогу побачити складне переплетіння, взаємозв'язки і взаємовпливи різних культур і літератур у єдиному всесвітньому культурологічному просторі, дозволяє усвідомити такі поняття, як традиція і новаторство національної літератури у широкому аспекті — як сутність, стрижень розвитку у просторі і часі будь-якого національного письменства в культурологічному полі діалогу культур Окциденту (Заходу) і Орієнту (Сходу). І, нарешті, виховує самоповагу, почуття гордості за свою рідну українську літературу, толерантність і повагу по відношенню до культур і літератур інших народів світу. Великий Гете писав у вірші «Окреме і ціле»:

Себе в безмежнім відшукати,
Окремо в нім не існувати —
І посвітлішає життя;..

(Пер. П. Тимочко)

Антоневська І. В. Останнім часом широко обговорюється проблема вивчення творів зарубіжної літератури в перекладах. Адже, вивчаючи твір, ми аналізуємо текст його перекладу, а не оригіналу. Які б Ви запропонували підходи до роботи з перекладним текстом?

Султанов Ю. І. Що стосується методологічних підходів до вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури, то тут науковці, методисти і вчителі, здається, нарешті прийшли до спільного висновку — художній твір повинен вивчатися як мистецтво слова з урахуванням особливостей

перекладного тексту. Інакше «ЗЛ» з предмета естетичного циклу перетвориться у предмет «Людинознавство».

Враховуючи, що ми маємо справу з перекладними художніми текстами, і те, що курс «ЗЛ» охоплює різні культурологічні зони, а значить, вимагає «постійного переходу від однієї системи, художніх координат до іншої» (З. В. Кирилюк. *Вивчати твір у системі координат своєї епохи // Всесвітня література в середн. навч. закл. України. — 1999. — № 12. — С. 4.*), на уроках «ЗЛ», на мою думку, доцільно здійснювати естетично-контекстний аналіз художнього твору, на відміну, наприклад, од уроків української літератури, де учні мають отримувати основні навички естетичного сприйняття й аналізу художнього тексту.

Термін естетичний, у даному словосполученні, підкреслює, по-перше, естетичну сутність художнього твору, наголошує на необхідності використання як специфічно літературознавчих прийомів аналізу художнього тексту, так і специфічно шкільних (виразне читання, складання різноманітних планів художніх текстів, кіносценаріїв, написання листів від імені героя тощо). По-друге, застерігає від вивчення перекладних текстів, як оригінальних, коли вчитель вивчає, наприклад, епітети і порівняння, особливо в поетичних текстах, не автора, а перекладача. Безумовно, перекладений «Гамлет» не стане «Королем Ліром» ні за яких обставин. Але чи залишиться він англійським «Гамлетом», то це вже питання. Трансформація сприйняття твору іншомовною читацькою аудиторією — факт загальноновизнаний. Російський варіант інтерпретації «Гамлета» у кінематографі так і залишився не поцінованим і не зрозумілим для англійського глядача.

Термін «контекстний», у даному словосполученні, підкреслює необхідність застосування при вивченні художнього твору так званих фонових знань: з історії, філософії, культурології, мистецтвознавства, з історії і теорії літератури, теорії перекладу, не кажучи вже про елементи компаративістики тощо. Разом із тим, фонові знання повинні бути підпорядковані самому художньому тексту, вони допомагають його зрозуміти, а не використовують художній текст як ілюстрацію, наприклад, науки історії чи ринкової економіки... Міжпредметні зв'язки виконують ту ж саму функцію, не підмінюючи мистецтво слова суспільними науками

або один вид мистецтва, у даному випадку мистецтво слова, іншими мистецтвами.

Антоневська І. В. Які, на Вашу думку, конкретні проблеми необхідно вирішити для втілення проекту створення нового підручника?

Султанов Ю. І. Функціонування сучасного шкільного підручника із зарубіжної літератури на сьогоднішній день потребує вирішення трьох груп проблем.

Перша група проблем стосується загальних підходів до відбору матеріалу, його викладу і подачі в шкільному підручнику із зарубіжної літератури, його мови, методичного апарату, а також дотримання вимог жанру навчальної книжки.

Друга група проблем стосується методики роботи з підручником учителя і учнів як на уроці літератури, так і в процесі самостійної роботи школярів.

Третя група проблем пов'язана з роллю видавництва, які повинні довести рукопис підручника до оптимального вигляду за всіма методичними і естетичними параметрами їх поліграфічного оформлення.

Антоневська І. В. Хотілося б детальніше зупинитись на деяких аспектах вищезгаданих проблем. Яких вимог, наприклад, необхідно дотримуватись щодо жанру навчальної книжки?

Султанов Ю. І. Необхідно чітко розмежовувати: підручник, підручник-хрестоматія, хрестоматія, посібник для учнів тощо. У відповідності із структурою предмета у 5–8 кл. повинен функціонувати підручник-хрестоматія, у 9–11 кл. — два види навчальної книги з предмета: підручник і хрестоматія. На сьогоднішній день ми маємо багато варіантів навчальної книжки, наприклад, існує велика типологічна розбіжність того, що ми називаємо підручником. Найчастіше жанр шкільного підручника плутають із жанром посібника для учня. Зразком, наближеним до ідеальною посібника для учня, можна вважати відомі всім навчальні посібники Фогельсона «Література учит».

Різниця між підручником для учня і посібником, на мою думку, полягає в тому, що підручник повинен, в першу чергу, виконувати інформаційну функцію. Учень повинен знайти в підручнику, якщо не весь потрібний для засвоєння предмета інформаційний матеріал, то хоча б основний. Інша річ, що цей інформаційний матеріал має

бути поданий проблемно, спонукати учня до діалогу, в першу чергу з текстом самого художнього твору. Окрім того, в підручнику обов'язково повинні бути примітки — тлумачення іншомовних або незрозумілих для учня слів, різноманітні словники літературознавчих термінів, короткі словники іншомовних слів і виразів, вживані в латинському написанні, списки рекомендованої додаткової літератури, призначеної для самостійного опрацювання учнем, різноманітні рекомендації і консультації, які мусять допомогти йому у процесі роботи з підручником, додатковою літературою, художніми текстами. Зрозуміло, що все це має бути підпорядковано одній меті — допомогти учневі стати читачем творчим, здатним, з урахуванням вікових і психологічних особливостей його загального розумового і літературного розвитку, до повноцінного аналізу художнього тексту.

Що ж стосується хрестоматії для 9–11 класів, то тут зупинюсь лише на моєму (ідеальному) баченні цієї, такої необхідної для учнів, книги.

По-перше, в ній повинні бути вміщені найкращі переклади, і тут своє слово мають сказати літературознавці, спеціалісти з проблем перекладу. У проекті програми, на мою думку, обов'язково повинно бути вказано, які переклади і яких перекладачів рекомендовано використовувати при вивченні творчості того чи іншого письменника.

По-друге, окрім стислих біографічних даних про письменника, в хрестоматії первинні бути вміщені короткі дані про перекладачів і про деякі особливості їх перекладацької манери.

По-третє, невеликі твори письменників повинні даватися не в скороченому вигляді, а повністю, з великих за обсягом творів — тільки уривки. Мета хрестоматії — не донести до учня сюжет твору, та ще й у переказах, а дати найбільш характерні зразки створення художньої реальності тим чи іншим письменником за тими чи іншими законами мистецтва слова. Великі за обсягом програмові твори мають бути надруковані повністю у серії «Шкільна бібліотека світової літератури» за цінами, доступними для учнів.

По-четверте, поетичні тексти повинні бути розміщені наступним чином: спочатку, де це можливо, йде текст на мові оригіналу, далі — підрядник з тлумаченням ключових слів вірша,

далі — два-три переклади українською мовою різних перекладачів, нарешті — переклад російською мовою. Я впевнений, таку хрестоматію чекає вчитель, така хрестоматія стане справді необхідною книгою для кожного учня і кожного вчителя зарубіжної літератури.

По-п'яте, тексти, вміщені у хрестоматії, повинні супроводжуватися належними коментарями, на зразок академічних, з урахуванням вікових можливостей старшокласників, а самі твори мають бути достатньо і якісно проілюстрованими.

Антоневська І. В. А яка Ваша думка щодо дидактичних складових змісту підручника? Що необхідно для того, щоб робота з підручником була зручною та ефективною?

Султанов Ю. І. Реалізація індивідуально зорієнтованої технології навчання з урахуванням пріоритету розвивальної функції цього навчання, тобто добір і подача наукових знань у підручнику, мають бути розраховані не на зону актуального розвитку учня, а на зону його найближчого розвитку. Засвоєння матеріалу підручника повинно вимагати від учня певних інтелектуальних зусиль. Завідувач відділом Інституту вищої освіти АПН України, експерт МФВ і МО Костянтин Корсах не без підстав стверджує: «Розвантаження дітей — чудовий метод зниження їхніх результативних знань, погіршення роботи вчителів та шкіл» (*Про пріоритети під час створення шкільного підручника // Директор школи. — 2000. — №6 (102). С. 3*).

Разом із тим, зміст навчального матеріалу в підручнику має бути розрахованим на реалізацію диференційованого навчання. Як цього досягти практично? Зміст навчального матеріалу підручника має бути виділений різними шрифтам. Учні повинні бачити, який матеріал потрібно обов'язково засвоїти всім, а який матеріал треба знати лише тим учням, які виявляють підвищений інтерес до літератури. Те ж саме стосується і запитань, і завдань. Учень мусить чітко знати, який мінімум завдань — репродуктивних, проблемних і творчих — він має виконати обов'язково, а які завдання розраховані на учня з підвищеними інтересами до предмета, і вибирати не між «хочу знати», чи «взагалі нічого не хочу знати», а між тим, «на якому рівні я хочу і можу знати».

Програма передбачає певну варіативність при вивченні творчості тих чи інших письменників або їх творів. Підручник

повинен це враховувати. Скажімо, якщо програма передбачає вивчення творчості одного з трьох письменників, то в підручнику мають бути матеріали на цих трьох письменників, а вже справа вчителя або, де це передбачено програмою, учнів вирішувати, творчість якого автора або який його твір вивчати.

Окрім того, структура підручників або підручників-хрестоматій повинна бути у межах даної діючої програми однаковою. Це необхідно, в першу чергу, для того, щоб учень легко міг орієнтуватися в його розділах і рубриках. У підручниках (9–11 або 10–12 класів) обов'язково мають бути розділи і підрозділи. Відсутність таких підрозділів значно ускладнює сприйняття матеріалу, коли він, а це — як правило, подається суцільним текстом.

Таким чином, сучасний підручник за своїм змістом, структурою повинен відповідати рівню розвитку філологічної науки, характеру навчально-пізнавальної діяльності учня і сучасним цілям шкільного навчання і виховання.

Антоневська І. В. Юрію Ібрагімовичу, від імені нашого творчого колективу щиро дякую Вам за цікаву і змістовну бесіду. Бажаю Вам творчого натхнення і наснаги у подальшій роботі. Сподіваємось на нові зустрічі з Вами на сторінках нашого часопису.

МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДО УРОКІВ

УЧИМСЯ ОТСТАИВАТЬ СВОЮ ТОЧКУ ЗРЕНИЯ.

ВОЗВЫШАЕТ ИЛИ ПРИНИЖАЕТ И. С. ТУРГЕНЕВ
«НИГИЛИСТА» БАЗАРОВА?

Что сделал тургеневский Базаров, чтобы десятилетиями владеть умами лучших представителей русской молодежи? Действительно, что? И Печорин, и Болконский, и Рахметов, и наш герой ничего не свершили зримого. И вздумай мы их судить масштабами свершенных ими дел, вряд ли герои классики «вытянули» бы на звание «положительных персонажей». И все же притягивают. А происходит это потому, что им удалось раздвинуть узкие рамки повседневности и показать возможности, которые таятся в каждом человеке. Вот этим величием духа и увлекают нас персонажи.

Думается, чтобы провести диспут по «Отцам и детям», учитель сам должен «заболеть» героем. Казалось бы, — сколько лет преподаю литературу, можно и привыкнуть ко многому. Не привык. В ушах звенит то глухая тоска Базарова, то его бессильная ярость:

Узенькое местечко, которое я занимаю, до того крохотно в сравнении с остальным пространством, где меня нет и где дела до меня нет: и часть времени, которое мне удастся прожить, так ничтожна перед вечностью, где меня не было и не будет. А в этом атоме, в этой математической точке, кровь обращается, мозг работает, чего-то хочет тоже...

Вчитаемся, вслушаемся, ведь этот человек-атеист «на бога замахнулся», к бесконечности Вселенной приревновал себя...

Понять драму героя, глубину произведения сегодняшним учащимся без помощи критика-профессионала трудно. Для тех, кто учится в школе, ПТУ, техникуме, связующим звеном между писателем и юным читателем становится учитель. Он-то и берет в союзники сочинения критиков, например, В. Белинского, Н. Добролюбова, Н. Чернышевского, Д. Писарева с их разными точками зрения на одно произведение. Не могу понять: почему мои коллеги нередко воспринимают критическую статью, как

обременяющий программу «довесок»? Одни игнорируют, потому что боятся прослыть несамостоятельными, другие — «проходят», зачитав 2–3 цитаты из нее, заставив ребят составить конспект. Вот и все.

А между тем слово *критика* (от *греч.* — осуждение, хула, нападки) в русском языке в ходе развития литературно-критической мысли приобрело еще одно значение — справедливый приговор, доказательное суждение, взвешивающее как достоинства, так и недостатки анализируемого произведения. А. Пушкин один из первых сформулировал этот взгляд на литературную критику: «Критика — наука открывать красоты и недостатки в произведениях искусств и литературы».

Моим ребятам, будущим учителям, нравятся именно те уроки, где сталкиваются противоположные мнения.

Для сравнения в одной из групп диспут по роману Тургенева провел без ссылок на критическую статью. И что же? Как устные высказывания, так и письменные работы грешили бесстрастностью, бездоказательностью. И лишь когда обратились к писаревским статьям «Базаров» и «Реалисты», удалось проникнуть в художественный и идейный эпицентр романа. И все стало на свои места.

Писарев всегда рассматривал Тургенева как человека, находящегося «по летам и по взглядам на жизнь в другом лагере». Но он категорически возражал тем, кто хотел во что бы то ни стало увидеть в «Отцах и детях» «затаенное стремление унижить молодое поколение». «Напротив, — пишет Д. Писарев, — не любя Базарова, писатель все же признал его силу, признал перевес над окружающими людьми и сам принес ему полную дань уважения... Базаров с первой минуты своего появления приковал к себе все мои симпатии, и он продолжает быть моим любимцем».

Но, к сожалению, даже прогрессивная интеллигенция не сразу приняла полемичный роман. Современники остро чувствовали противительно-разделительное значение даже союза «и» в заглавии произведения. Не зря же вскоре появились статьи, стихи, озаглавленные «Отцы или дети?»

Такие полемичные высказывания о романе приглашают ребят к спору. После того, как учащиеся ознакомятся с сюжетом произведения, раздаю им конспективные выдержки из изложения

статей (они велики по объему и трудны для самостоятельного изучения).

Вот как выглядят розданные материалы (отпечатаны на машинке).

М. А. Антонович. Асмодей <злой дух> нашего времени:

Произведение Тургенева... крайне неудовлетворительно в художественном отношении... в нем нет ни одного живого лица и живой души, а все только отвлеченные идеи и разные направления, олицетворенные и названные собственными именами.

Автор вовсе не расположен к молодому поколению и «отцам» он отдает полное преимущество, во всем и всегда старается возвысить их за счет «детей». Роман есть не что иное, как беспощадная и тоже разрушительная критика молодого поколения.

В романе слишком ясно выступает личность автора, его симпатии, его воодушевление, даже его личная желчь и раздражение.

Ограниченное и поверхностное понимание современных вопросов и стремлений, высказываемое героями романа, лежит на ответственности самого г. Тургенева.

...г. Тургенев, Вы не умели определить своей задачи, вместо изображения отношения между «отцами» и «детьми» Вы напечатали панегирик «отцам» и обличение «детям»; да и «детей» вы не поняли, и вместо обличения у вас вышла клевета.

Базаров — это чудище с крошечной головкой и гигантским ртом, с маленьким лицом и преобладающим носом, и притом карикатура самая злостная.

С. Рымаренко, один из руководителей тайного общества «Земля и воля»: ...Главное лицо повести — призрак или миф. Я отрицаю типичность его.

Д. И. Писарев. «Базаров» и «Реалисты»: Новый роман Тургенева дает нам все то, чем мы привыкли наслаждаться в его произведениях. Художественная отделка безукоризненно хороша; характеры и положения, сцены и картины нарисованы так наглядно и в то же время так мягко, что самый отчаянный отрицатель искусства почувствует при чтении романа какое-то непонятное наслаждение...

Роман Тургенева, кроме своей художественной красоты, замечателен еще тем, что он шевелит ум, наводит на размышления...

...Все наше молодое поколение с своими стремлениями и идеями может узнать себя в действующих лицах этого романа.

Этот Базаров... представитель нашего молодого поколения; в его личности сгруппированы те свойства, которые мелкими долями рассыпаны в массах; и образ этого человека ярко и отчетливо вырисовывается перед воображением читателя.

Это Базаров... представитель нашего молодого поколения; в его личности сгруппированы те свойства, которые мелкими долями рассыпаны в массах; и образ этого человека ярко и отчетливо вырисовывается перед воображением читателя.

Базаров... отличается замечательным умом... Пролетарий-труженик.

Причина базаровского отрицания заключается в том, что не имея возможности действовать, люди начинают думать и исследовать, не имея возможности переделать жизнь, люди вымещают свое бессилие в области мысли; там ничто не останавливает разрушительной критической работы, суеверия и авторитеты разбиваются вдребезги... Человек, подобный Базарову, никогда не отступит перед препятствием и не струсит перед опасностью.

Ссылаясь на текст романа, используя тезисы критических статей, ребята высказывают свои точки зрения:

Ученица. У меня складывается мнение, что Писарев сознательно избегает говорить о тех чертах Базарова, которые дискредитируют героя. У критика Базаров получается не совсем такой, каким его изобразил Тургенев. «Опыт — единственный источник познания!», «ни единого принципа на веру!» — эти базаровские призывы звучат красиво, но осуществить их — невозможно, потому что никакой жизни не хватит, чтобы проверить заново все достигнутое человечеством за многие века. Я уже не говорю о грубости и цинизме героя. Мне не понять, почему их не заметил Писарев.

Ученица. А мне не понять твою точку зрения. При чтении «Отцов и детей» я делала записи в дневнике. Так вот: мои мысли тогда были очень сходны с высказываниями Антоновича, но статья Писарева полностью зачеркнула прежнее представление о Базарове. Писарев четкой логикой своих рассуждений, как говорится, обратил меня в свою веру.

Статью Антоновича же я воспринимаю как политический выпад против Тургенева, который, как известно, не хотел разделять взглядов революционно настроенных разночинцев. Но как художник-реалист правдиво изобразил их в лице Базарова.

Ученица. Для начала надо определиться: кто «отцы» и кто «дети»? В романе столкновение происходит не между старшим и младшим поколениями семей Кирсановых или Базаровых. Я не помню, чтобы Аркадий или Евгений вступали в серьезные конфликты со своими родителями. Под «отцами» подразумеваются люди устаревших общественных взглядов. А «дети» — младшее поколение — это сторонники новых, революционно-демократических идей. Основной конфликт — в борьбе двух мировоззрений.

Дворянская группа представлена братьями Кирсановыми и Аркадием, временным попутчиком Базарова. Выходит: к лагерю «детей» принадлежит лишь разночинец-демократ Евгений Базаров.

Ученик. Интересно послушать его спор со старшим поколением:

— Мы действуем в силу того, что мы признаем полезным. В теперешнее время полезней всего отрицание, — мы отрицаем.

— Все?

— Все.

Как? Не только искусство, поэзию... но и страшно вымолвить...

— Все, — с невыразимым спокойствием повторил Базаров.

Павел Петрович уставился на него. Он этого не ожидал, а Аркадий даже покраснел от удовольствия.

— Однако, позвольте,— заговорил Николай Петрович — Вы все отрицаете, или, выражаясь точнее, вы все разрушаете... Да ведь надобно же и строить.

— Это уже не наше дело... Сперва нужно место расчистить.

— Конечно, спор очень острый и, наверное, многие восторгаются Базаровым: «Какой критичный, острый ум», «как управился один с «отцами», надавал пощечин» и т. д. А мне страшно слышать его отрицание. Я скорее соглашусь с дворянином Николаем Петровичем: «Надобно же и строить», не только разрушать.

Нельзя зачеркивать все, что было создано до тебя.

Ученик. Вот сегодня обвиняли Базарова в излишней самоуверенности. Так ведь глубокий ум ставит его в самом деле значительно выше либералов Кирсановых. В спорах с ними Базаров всегда выходит победителем, хоть и чувствует себя в их обществе «препакостно». Я верю, когда он говорит, что не встретил еще человека, который бы не «спасовал» перед ним. Он уверен в себе, потому и заявляет: «Я ничьих мнений не разделяю, я имею свои». Ничего плохого не вижу в том, что человек выступает против рабского преклонения перед авторитетами.

Перед нами целеустремленный, готовый к действию боец.

Ученица. Отец Базарова был военным лекарем, вел «бродячую жизнь», дед по отцу «землю пахал». Евгений рос в обстановке труда и лишений. Хорошим манерам его некому было обучать. Но в том-то и заслуга Базарова, что он твердо следовал своему же лозунгу: «Всякий человек сам себя воспитать должен». Мне нравится этот юноша: сильный, знающий себе цену, незаурядный, демократичный. Его высказывания-афоризмы запоминаются, ведь это не просто фразы. За ними дело: «Я ничьих мнений не разделяю, я имею свои», «Прогулок без цели терпеть не могу» или: «Исправьте общество, и болезней не будет», «Мы драться

хотим!». Это свидетельствует о том, что революционная деятельность — главное для Базарова.

Ученица. Ты видишь только привлекательные черты характера Базарова. Но мне никогда не приходилось читать, чтобы революционно-демократическая молодежь 60-х годов грубо, чтоб не сказать цинично, отзывалась о женщине: «свободно мыслят между женщинами только уроды». Отрицает любовь: «Влюбиться — значит, рассиропиться». Посягнул на мировые авторитеты — Рафаэля, Пушкина. Я думаю, Тургенев показал своего героя человеком очень крайних взглядов. И тут надо согласиться с А. Герценом, который сказал, что писатель наделил Базарова «каким-то грубым, хвастливым материализмом». Писатель назвал это нигилизмом.

Ученик. Но именно такие нигилисты и являются, как сказал критик, «движителями прогресса». От некоторых своих ошибок они потом откажутся. Не за «либеральствующим» же и «породистым барином» Павлом Петровичем идти молодежи.

Евгений Базаров всегда выигрывает в сопоставлении с «отцами». Он демократ. Рука его — трудовая, «красная», «не знающая перчаток». И — как противопоставление — выхолненная, с длинными розовыми ногтями («хоть на выставку посылай») Павла Петровича, который, разговаривая с крестьянами, «морщится и нюхает одеколон». Этот играет в либерала. Ему чуждо все русское, национальное. Читает в основном английские книги. Говорит изысканно, часто пересыпая речь французскими словами. Он не скажет «принцип», как произносят это слово все русские. А обязательно «принцип». Так может ли это не раздражать Базарова? «Аристократизм, либерализм, прогресс, принципы — подумаешь сколько иностранных... и бесполезных слов! Русскому человеку они даром не нужны». И в этом Базаров прав. Давайте вспомним эпилог романа. Павел Петрович одиноко доживает свои дни на чужбине — в Дрездене: «...Ничего русского не читает, но на письменном столе у него находится серебряная пепельница в виде мужицкого лаптя». Вот и вся связь с родиной. Вот и весь его патриотизм — на столе мужицкий лапоть из серебра.

Так могла ли не подражать русская молодежь Базарову?

Ученица. Отношение Тургенева к своему герою было сложным. То он ему симпатизирует (Базаров как естествоиспытатель проводит опыты, хочет изменить жизнь народа в корне, улучшить ее), а то показывает его все отрицающим: искусство, поэзию, любовь. Я думаю, что писатель устами Павла Петровича оскорбляет Базарова, когда Кирсанов, обращаясь к своему племяннику Аркадию, презрительно спрашивает: «Ну, а сам

господин Базаров, собственно, что такое?» Называет Базарова неодушевленным предметом.

«Он нигилист», — отвечает Аркадий.

По мнению отца Аркадия Николая Петровича, «нигилист» — это человек, который «ничего не признает»; по мнению Павла Петровича, — человек, который «ничего не уважает». «Который ко всему относится с критической точки зрения», — возражает им Аркадий. «Нигилист — это человек, который не склоняется ни перед какими авторитетами, который не принимает ни одного принципа на веру, каким бы уважением ни был окружен этот принцип».

«И что ж, это хорошо?» — перебил Павел Петрович.

Ученик. Разобраться в сложном и противоречивом образе Базарова мне помог Писарев. Критик-демократ доказал: «Базаров — представитель молодого поколения. В его личности сгруппированы те свойства, которые мелкими долями рассыпаны в массах». С Писаревым, как нам известно, соглашался и сам автор.

Вот что интересно. Писарев пишет: «Сам того не желая, Тургенев любил своего героя, т. е. Базарова. Если это так, зачем писателю понадобилось утрировать в Базарове именно отрицательные черты? Я думаю, затем, чтобы на его фоне привлекательней выглядели представители «дворянских гнезд». Конечно, Тургенев критикует их, но критикует, я бы сказал, любовно. Ведь его симпатии на стороне «хорошего» помещика. Младший Кирсанов, Аркадий, из той же среды. Он лишь на короткое время увлекся идеями «новых людей». Потому-то Базаров и говорит: «Мы прощаемся навсегда... Для нашей горькой, терпкой, бобылей жизни ты не создан... а мы драться хотим».

Ученица. Говоря о том, что роман Тургенева не окончен, а образ главного героя «не дорисован», Писарев так объясняет это: «Кто решится отгадывать будущее и бросать на ветер гипотезы? Кто решится дорисовывать такой тип, который только что начинает складываться и обозначаться и который может быть дорисован только временем и событиями?»

Важно то, что критик в Базарове узнал себя и своих и добавил то, чего не доставало в книге... Базаров для Тургенева больше, чем посторонний, для Писарева — больше, чем свой. Как известно, Тургенев начал работать над романом в конце 1860 года, а опубликовал его в 1862 году в февральском номере «Русского вестника». Статья Писарева появилась сразу же после выхода романа. Поэтому Писареву, который лучше, чем Тургенев, знал, а главное — понимал людей базаровского типа, само время дало право на дорисовку образа главного героя «Отцов и детей».

Ученица. Возможно, это дерзко, но я не воспринимаю Базарова как юношу, живущего в далеком прошлом. Он во многом — наш современник.

Я недавно прочитала повесть И. Грековой «Кафедра». Это книга о современной интеллигенции. Один из героев — молодой ассистент на кафедре математики Паша Рубакин самонадеянно заявляет: «Я никогда ничего не читаю, предпочитаю мыслить сам, только свежий ум, не испорченный образованием, может породить нечто воистину новое...» Ему возражает доцент Астахова: «Вы хвалитесь, что никогда не читаете, но «Отцов и детей» в школе вы поневоле прочли и теперь неудачно подражаете Базарову. Вы крохотный Базаров наших дней, кой-как научившийся программировать». «Крохотных Базаровых» хватает среди нас. Но у них нет базаровской силы воли, его трагического мироощущения, а есть самоуверенное неприятие духовной культуры, подкрепленное «красивой фразистостью», кстати, против которой так яростно выступал Базаров.

Учащиеся обычно по достоинству оценивают Писарева, единственного критика, который в жестокой полемической буре сумел сделать самые верные выводы. И даже «изъяны» в действиях Базарова после ознакомления с критической статьей не мешают ребятам любить героя.

От учителя, если диспут идет в правильном русле, требуется лишь направлять учащихся. Скажем, проблему «отцов и детей» они рассматривали только как социальную (столкновение различных общественных групп: дворяне — разночинцы). Но в романе поднимается и проблема внутрисемейных отношений (Аркадий — Николай Петрович, Базаров — родители). И диспут должен помочь ребятам задуматься и о своих отношениях с родителями и близкими.

Чтобы школьники не увлеклись одним аспектом, им следует предложить для обсуждения несколько вопросов, среди которых могут быть и такие: *как повлияла любовь на Базарова? что в романе устарело, а что современно? что в жизни Базарова достойно подражания, а что в его «теории» уязвимо? какие мысли и чувства вызывает Базаров в сцене смерти?*

Диспут продолжается...

ГОРЬКАЯ ПРАВДА О СВОЁМ НАРОДЕ
(УРОКИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПОВЕСТИ И. С. ТУРГЕНЕВА «МУМУ»)

Замысел писателя, упрятанный от цензуры. В методической литературе и школьной практике принято считать, вслед за И. С. Аксаковым, что герой повести И. С. Тургенева — олицетворение лучших качеств русского народа, а значит, он положительный герой. На такое его понимание нацеливает и ныне действующая программа по литературе, в которой предлагается выявить в образе главного героя «трудолюбие, широту души, чувство собственного достоинства» [1].

Действительно, в образе Герасима воплотились такие качества русского национального характера, как трудолюбие, доброта, честность, преданность кормилице-земле. Они роднят его с героями народных былин и сказок. В то же время Герасиму присуща не только сила страшная, но и кротость непостижимая. Именно эти качества главного героя повести придают образу Герасима и повествованию в целом «трагедийно-эпический характер». Судьба Герасима убеждает: «непостижимая кротость» не вечна. Спящий народ-богатырь, подобно сказочному герою, когда-нибудь да проснется. И страшным будет это пробуждение. А пока он спит, силой его управляют вековые устои патриархально-общинного строя и крепостной гнет. Вот истоки кажущейся нелогичности и необъяснимой жестокости поступка Герасима. Он орудие этих обстоятельств. Реальность крепостного права — насилие, жестокость, угнетение личности — рождает рабскую психологию, согласно которой немой богатырь «по прихоти правителя будет либо двор от грязи мести и охранять господское добро, либо пойдет и убьет» [2, с. 218]. Он жертва этих обстоятельств, и если ему становится невмоготу, то он приносит им на закланье самое дорогое, что у него есть. (Вспомним, ведь барыня приказала убрать со двора Муму, а не утопить). И пока спит немой богатырь, замороженный этими обстоятельствами, властвует сила страшная. Он, разумеется, со временем проснется, но найдет ли куда и на что употребить свою силу? Не станет ли в праведном гневе эта сила безжалостно разрушительной, а поэтому еще более страшной? Сможет ли «немой» и «глухой» услышать

страстный призыв тех, кто хочет разбудить его? А услышав, осознает ли свое историческое предназначение?

Размышляя о судьбе русского народа в преддверии исторических событий первой революционной ситуации в России, И. С. Тургенев в повести «Муму» попытался, во многом поновому, ответить на вопрос, который, спустя восемь лет, прямо поставил Н. А. Некрасов в стихотворении «Размышления у парадного подъезда»:

Ты проснешься ль, исполненный сил?
Иль, судеб повинуюсь закону,
Все, что мог, ты уже совершил, —
Создал песню, подобную стону,
И духовно навеки почил?

Крепостное право, по мнению Тургенева, является самым страшным социальным злом, уродующим не только крепостников, но и крепостных. Усвоив диалектику Гегеля, он стремился показать читателям, как положительные по своей природе человеческие качества под воздействием «чужой воли» непременно переходят в свою противоположность.

В интерпретации И. С. Тургенева история немого дворника выходит далеко за рамки частного случая, превращаясь в олицетворение образно-логической модели жизни, в которой отношения между людьми обусловлены законами, противоестественными человеческой природе. Еще современники писателя обратили внимание на обобщающее значение образа немого Герасима. И. С. Аксаков, прочитав повесть в рукописи, увидел в Герасиме, повторим, олицетворение русского народа, а в позиции Тургенева — не умиление перед его страданиями, а горькую правду о нем. Строки из письма И. С. Аксакова к И. С. Тургеневу от 4 октября 1852 года были сочувственно встречены автором повести. В ответном письме к И. С. Аксакову от 28 декабря 1852 года И. С. Тургенев писал: «Мысль „Муму” Вами... верно схвачена». Обобщение, увиденное И. С. Аксаковым в образе немого Герасима, во многом объясняет авторский замысел И. С. Тургенева, упрятанный им от цензуры в бытовом, нравственно-психологическом повествовании. Не зря В. Н. Бекетов получил строгое внушение за пропуск «Муму» к печати.

«Щекотливое содержание этой повести, — указывал С.-Петербургский цензурный комитет, — а еще более тон, в каком описывается рабская зависимость крепостных людей от прихотей и своенравного произвола помещицы, легко может повести читателей низшего сословия к порицанию существующего в нашем отечестве отношения крепостных людей к своим владельцам» [3, с. 119]. Социальная проблематика повести, несмотря на внешнюю бесхитростность сцен и коллизий, изображенных в ней, обозначалась весьма отчетливо. В то же время именно актуальность социальной направленности повести, в результате обострения борьбы идеологических тенденций в литературе и критике накануне первой революционной ситуации в России, заслонила и заглушила ее философское звучание, без которого невозможно было до конца понять сущность авторского замысла писателя.

Бесхитростная история Герасима — это своеобразный урок-предупреждение великого писателя-гуманиста человечеству. Логика развития образа Герасима незаметно подводит читателя к выводу: насилие над личностью не только безнравственно и противоестественно, но и разрушительно по отношению к самому человеческому обществу. В этом и заключается общечеловеческий смысл повести, который мы теряем на уроках, стараясь вызвать в учащихся восхищение главным героем.

Стремлением во что бы то ни стало сгладить явные противоречия в восприятии поступков Герасима школьниками объясняется трактовкой в методической литературе одной из центральных сцен повести — убийство немым дворником Муму. «Герасим был прямой, честный человек, — пытается оправдать жестокий поступок немого богатыря В. В. Голубков. — То, что он обещал, он обязательно должен был сделать. Иначе он не мог. Если он обещал своими руками уничтожить Муму, он и представить себе не мог, как бы он не выполнил обещанного» [4, с. 119]. Однако данная трактовка поступка Герасима выглядит явно неубедительно. «В соответствии с простой логикой именно такие благородные качества характера, как прямота, честность и решительность, по мнению методиста (В. В. Голубкова. — Ю. С.), и призваны оправдать жестокость, убийство Муму. Скорее наоборот, — справедливо считает Е. В. Жаринов, — решительность, прямота и честность должны были бы проявиться в совершенно

других действиях героя. В данной ситуации, при подобном подходе к произведению так называемая воспитательная функция не только не находит своего достойного выражения, но и предполагает совершенно противоположные толкования» [2, с. 216].

Серьезные возражения в литературоведении и некоторых методических работах вызывает трактовка ухода Герасима в деревню как сознательного акта-вызова крепостническому произволу и насилию. «Если внимательно перечитать эту сцену у Тургенева,— пишет Е. В. Жаринов, — то мы увидим нечто противоположное. Герасим, безусловно, никуда не крадется, ни от кого не прячется... Но при этом все-таки тургеневский герой ведет себя как-то странно. Так, например, об этом гордом уходе до самого вечера никто не догадывается. Более того, до самого последнего момента все уверены, что Герасим еще здесь. Спрашивается: где же тут вызов?» [2, с. 214]. «Самовольный уход Герасима,— убежден М. Г. Качурин, — свидетельство духовного перелома, выражение неосознанного протеста против рабства» [5, с. 64].

Таким образом, в процессе организации чтения и анализа повести перед учителем стоит сложная задача: помочь пятиклассникам увидеть в ней художественное выражение антикрепостнической идеи автора, осознать и пережить ее, вызвать у юных читателей понимание того, как и почему меняется Герасим и, на этой основе, хотя бы на эмоциональном уровне, подвести их к постижению сердцевины авторского замысла, к проблематике общечеловеческого порядка, актуальной и для нашего времени.

«Злая воля» и «люди холопского звания». Текстуальное изучение повести И. С. Тургенева «Муму» можно начать с беседы о том, что такое крепостное право. Отношение И. С. Тургенева к «дикому барству» будет глубже воспринято учащимися, если они вспомнят рассказы из раздела учебника истории «Росія за кріпосницьких порядків» [6]. На этом этапе урока можно использовать репродукцию картины русского художника Н. В. Неврева «Торг», на которой запечатлена характерная сцена помещичьего быта — продажа крепостных крестьян. В 4-м классе школьники, читая произведения тематического раздела «Давно те діялось...» [см.: 7, 46–65], уже знакомы с жизнью крестьян в крепостной неволе. Напомнив пятиклассникам содержание этих

произведений, учитель может более подробно остановиться на одном из них, выразительно прочитать, например, отрывок из романа М. Е. Салтыкова-Щедрина «Пошехонская старина».

Оживив в памяти учащихся основные реалии эпохи крепостничества и создав необходимый эмоциональный настрой, можно приступать к текстуальному изучению повести. В процессе чтения и анализа отдельных ее отрывков нужно стремиться к тому, чтобы расширить представления пятиклассников о данной эпохе, иерархии социальных отношений художественно воссозданных в повести, показать, как сам писатель относится к изображаемым событиям и действующим лицам повествования. Кроме того, необходимо помнить, что в 5-м классе продолжается освоение понятия литературный герой. Поэтому в процессе чтения и анализа повести необходимо обращать внимание не только на поступки героев, но и на их внешний облик, внутренний мир, положение в обществе и шире — на их взаимоотношения и социальную обусловленность поступков.

Выборочное чтение и анализ повести можно рассматривать в следующих тематических блоках: «Старая барыня», «Барыня и приживалки», «Барыня и главный дворецкий», «Гаврила и Капитон», «Гаврила и Татьяна», «Барыня и Герасим».

Предложим учащимся с выражением прочитать первый абзац повести. Школьная практика свидетельствует, что многое в этом фрагменте для них остается неясным. На вопрос: «Какой вы представляете себе барыню, прочитав первый абзац повести?», — пятиклассники отвечают: «Барыня старая, она скупая и очень злая — «чернее ночи». В данном случае перед нами яркий пример отождествления языка художественного произведения с обычным языком общения. Слова «день» и «вечер» воспринимаются юными читателями в их буквальном значении как время суток, что и приводит их к примитивному пониманию содержания рассматриваемого фрагмента повести. Они без помощи учителя не могут увидеть, что в словосочетаниях «скупая и скучающая старость», «день ее нерадостный и ненастный», «вечер ее... чернее ночи» возникает новый образный смысл, в котором содержится авторская оценка разных периодов жизни барыни, жизни неудавшейся, прожитой зря и на закате ее — тоскливой и одинокой. Поэтому в ходе перечитывания и анализа первого абзаца

повести целесообразно начать работу и по формированию у пятиклассников понятия об эпитете. Объясним им, что свойства художественных определений (эпитетов) «скупая» и «скупающая» проявляются лишь тогда, когда они могут сочетаться с другим словом. В данном случае таким словом является слово «старость». В рассматриваемом словосочетании художественное определение «скупая» употребляется в переносном значении («скупая старость» — метафорический эпитет) и дает нам образное представление о старости барыни, скупой в своих человеческих проявлениях, лишенной человеческой доброты и благоразумия, присущих людям пожилым, умудренным жизненным опытом. Второе художественное определение — «скупающая» — и в смысловом, и в эмоциональном отношении обогащает наше представление о старости барыни новыми нюансами: старость ее еще и одинокая, тоскливая и унылая. Всего двумя эпитетами И. С. Тургенев в словосочетании «скупая и скупающая старость» добивается такой гаммы оттенков, что читателю уже не трудно представить не только дряхлеющую и никчемную старость барыни, но и почувствовать авторское отношение к ней.

Подобным образом рассматриваем два других, приведенных выше, словосочетания, да и все произведение.

Постепенно перед учащимися все отчетливее вырисовывается образ бессмысленно жестокой и деспотичной барыни-крепостницы, безжалостной и эгоистичной по отношению к окружающим ее людям и поэтому обреченной на полное одиночество. Попирая человеческое достоинство бесправных и униженных, руководствуясь в своих симпатиях и антипатиях к ним сиюминутными настроениями, распоряжаясь их судьбами, ломая их жизни исключительно ради того, чтобы избавиться от скуки, старая барыня не вправе рассчитывать ни на их сочувствие, ни на их человеческое к себе отношение. Яд лести и притворства, жестокости и насилия разлагает души и приживалок, и дворовых, и их «благотельницы», проникая далеко за пределы барского дома. Поэтому, когда в конце повести старая барыня, расплакавшись, уверяет, «что она никогда не приказывала уничтожить собаку», мы не верим ни ее слезам, ни ее словам. А к дворецкому Гавриле, получившему в тот день от барыни особенно сильный нагоняй и

целый день от страха «потряхивающего» головой, чувствуем не жалость, а глубокое презрение.

Ближайшее окружение старой барыни составляют компаньонки и приживалки, без которых невозможно представить обитателей «серого» барского дома «с белыми колоннами, антресолю и покривившимся балконом» и его властную, капризную и скучающую хозяйку. Однако, кто такие компаньонки и приживалки, нынешние пятиклассники представляют довольно смутно, не понимая, даже после прочтения повести, какое социальное положение они занимают в иерархии отношений, господствующих в обществе, которое возвело в ранг закона, в норму человеческих отношений деспотизм, безграничную власть одних людей над другими — бесправными, униженными и рабски зависимыми. Поэтому вопрос об одиночестве барыни может быть решен только после уяснения юными читателями значения вышеназванных социальных понятий. Учитель должен объяснить, что компаньонками называли женщин, которых нанимали в барский дом для развлечений или сопровождения куда-либо дам и девиц [8, с. 85]. Одна из компаньенок барыни, например, «держалась у ней в доме единственно на случай бессонницы и, как ночной извозчик, спала днем».

Несколько иное положение среди обитателей барского дома занимали приживалки — обнищавшие дворянки и интеллигентки из разночинной среды. Если компаньонки нанимались в барский дом, и им полагалось определенное жалование, то приживалки жили в господском доме из милости его хозяев, не имея никаких определенных обязанностей. Постоянно находясь в обществе своих благодетелей, они должны были развлекать хозяев господского дома и во всем потакать их прихотям. Существенной разницы в положении компаньенок и приживалок в барском доме не было, и те и другие находились в полной зависимости от своих господ. Поэтому И. С. Тургенев в повести *Любовь Любимовну* в одном случае называет старшей компаньонкой, в другом — старшей приживалкой. Для того, чтобы пятиклассники зафиксировали в памяти зависимое и униженное положение этих людей и увидели безграничный деспотизм барыни, им следует задать такие вопросы: 1. На каком положении находятся компаньонки и приживалки в доме старой барыни? 2. Почему многочисленное

окружение барыни не очень любило, когда на нее находил «веселый час»? 3. Почему приживалка, к которой барыня обратилась с вопросом о собачке, заметалась с «тоскливым беспокойством»? 4. Как вы оцениваете отношение старой барыни к своему ближайшему окружению? 5. Как компаньонки и приживалки относились к старой барыне, какие черты характера развивало в них их положение в барском доме, какие поступки и какое поведение присущи им в этих обстоятельствах? (Аргументируйте свои ответы примерами из текста повести). 6. Найдите в тексте эпизоды, в которых выражено авторское отношение к поступкам барыни, выразительно прочитайте их, объясните, как характеризует авторское отношение к барыне предложение: «С сладкой улыбкой на сморщенных губах гуляла барыня по гостиной...» Если поиск ответов на первые четыре вопроса обычно не вызывает у пятиклассников никаких затруднений, то ответы на 5 и 6 — могут быть найдены только с помощью учителя.

Отвечая на 5 вопрос, необходимо подчеркнуть те качества характера и поведения приживалок, которые развиваются у них под воздействием социальных условий, их бесправного, унижительного и зависимого положения в доме сварливой и капризной барыни. Угодничество, лицемерие «подвластного человека» превращают их в добровольных холопов, для которых человеческое достоинство — непозволительная роскошь, не сулящая ничего, кроме неприятностей. Поэтому для старшей компаньонки Любви Любимовны, как и для крепостного Гаврилы, просьба барыни убрать со двора Муму равносильна приказу, который они выполняют с холопским рвением, что не мешает им по мелочам обкрадывать свою благодетельницу. Это о них, людях «холопского звания», с горечью писал Н. А. Некрасов: «Люди холопского звания — Сущие псы иногда...»

Необходимые штрихи к характеристике взаимоотношений старой барыни и приживалок учащиеся могут почерпнуть из словесного описания репродукции картины художника К. А. Трутовского «Благодетельница». В процессе выполнения этого творческого задания учитель нацелит их внимание на тот смысл, который заключен в названии картины. Используя лексику повести Тургенева (приживалки, компаньонки, подвластный

человек, рабский и умильный голос, полное сочувствие, вынужденная улыбка, скупая и скучающая старость, мрачное и кислое расположение духа, нервическое волнение, загнанная и сиротливая страдальца), учащиеся более детально смогут описать положение приживалок в господском доме, опираясь на текст повести и изобразительные образы картины художника.

Обучая пятиклассников чтению и пересказу, предложим им самостоятельно подготовить чтение в лицах диалогов: «Барыня — Гаврила», «Гаврила — Капитон»; «Гаврила — Татьяна». Предварительно прочитаем и прокомментируем один из эпизодов повести в классе, например, эпизод разговора дворецкого с Татьяной, с тем, чтобы они усвоили последовательность работы над «ролью», научились извлекать из художественного текста необходимую для чтения в лицах информацию.

Непосредственному чтению диалога в лицах должна предшествовать кропотливая подготовительная работа. Поэтому желательно показать учащимся способы и последовательность их действий в ходе выполнения задания. Эта последовательность может быть следующей: 1. Внимательное перечитывание данного эпизода повести; 2. Постановка вопросов и поиск ответов на них в тексте всего произведения с целью максимального извлечения необходимой информации для осознанного чтения в лицах данного фрагмента; 3. Уточнение значений социальных и моральных понятий, способствующих возникновению необходимых читательских обобщений; 4. Придумывание заголовка к данному эпизоду; 5. Обнаружение в нем знаков авторского отношения к образам-персонажам; 6. Взгляд на ситуацию глазами героев повести, прочувствование их внутреннего состояния; 7. Осмысление своих оценочных суждений о героях, их поведении, поступках, чувствах; 8. Выбор правильной интонации чтения «роли»; 9. Устный рассказ о жизни героев, от имени которых будет читаться текст в лицах; 10. Чтение диалога в лицах.

В ходе самостоятельной подготовки к чтению в лицах диалога Гаврилы и Татьяны пятиклассники обычно озаглавливают эпизод разговора старшего дворецкого с прачкой — «Безответная... душа», стремясь тем самым подчеркнуть бесправное положение Татьяны в барском доме и ее покорность. Поэтому, на данном этапе работы, учителю необходимо скорректировать вопросы таким образом,

чтобы в ходе поиска ответов на них пятиклассники в этой маленькой сцене увидели не только бесправное положение Татьяны и ее покорность, но и «муки живой человеческой души». При рассмотрении данного эпизода глубокому постижению пятиклассниками внутреннего состояния героев, трагизма положения Татьяны, некоторого душевного смятения Гаврилы, общей тональности разговора дворецкого с прачкой могут способствовать следующие вопросы: 1. Какое положение занимает Татьяна в доме барыни? 2. Что общего в жизни Татьяны и Герасима? 3. Чем Татьяна отличается от Герасима? 4. Как Татьяна относилась к знакам внимания немого дворника? 5. Как восприняла Татьяна сообщение дворецкого о решении барыни выдать ее замуж за Капитона, и почему именно так, а не иначе? 6. Как в поведении, речи и поступках Татьяны раскрывается ее характер? 7. Какие слова автора в данном фрагменте текста помогают нам представить внутреннее состояние Татьяны и почувствовать его отношение к ней? 8. Почему дворецкий Гаврила испытывает некоторое затруднение, объявляя Татьяне волю барыни? 9. Почему дворецкий спорит с Татьяной, хотя она во всем с ним соглашается?

Чтение в лицах, как результат неторопливого анализа отдельных эпизодов и повести в целом, помогает юным читателям не только увидеть, что дворецкий боится барыню, Капитон — дворецкого, Татьяна — всего и всех, но и понять причину этого страха. А обращение к лексике произведения (дворянка — дворецкий — дворня) в процессе словарной работы, вносит дополнительную ясность в иерархию социальных отношений, присущих эпохе крепостничества, и устраняет широко распространенную в среде младших подростков путаницу в понимании и употреблении этих понятий.

«...Олицетворение русского народа». Актуализация читательского опыта пятиклассников и исторический комментарий учителя, первичное восприятие событийной стороны повести «Муму» и осмысление фактов и деталей рассматриваемых в классе эпизодов, описание репродукций картин русских художников и словесное рисование на основе текста повести — все это вызывает у юных читателей эмоциональное ощущение облика давно минувшей эпохи, конкретизирует исторический фон, на котором происходит трагедия немого дворника. Поэтому на данном этапе текстуального

изучения повести целесообразно приступить к углубленному рассмотрению вопроса «Барыня и Герасим».

В начале беседы обратим внимание учащихся на то, о чем прямо не сказано в тексте повести. Скучающая барыня, прослышав о необыкновенной силе и трудолюбии одного из своих крепостных — «мужчине двенадцати вершков роста и глухонемом от рождения», пожелала «взять» его из деревни в Москву. Ей, видимо, очень хотелось, для пущей важности, иметь в числе своей челяди столь необыкновенного человека: «степенного» и «рассудительного», да к тому же работающего за четверых. «Герасима привезли в Москву, купили ему сапоги, сшили кафтан на лето, на зиму тулуп, дали ему в руки метлу и лопату и определили его дворником»,— прихоть старой барыни была удовлетворена.

Прошел год. Герасим с трудом привыкал к своему новому положению, и только нежное чувство, внезапно возникшее в нем к забитой и бесправной прачке Татьяне, скрашивало жизнь в чужом для него городе. Старая барыня «жаловала» Герасима «как верного и сильного сторожа». И хотя Герасим «порядком ее побаивался, но все-таки надеялся на ее милость и собирался уже отправиться к ней с просьбой, не позволит ли она ему жениться на Татьяне». Однако его намерениям не суждено было сбыться. Привередливая барыня надумала выдать Татьяну замуж за горького пьяницу башмачника Капитона Климова. Ее «так заняла мысль о Капитоновой свадьбе, что она даже ночью только об этом разговаривала с одной из своих компаньенок...»

Почему же барыня приняла такое решение? Знала ли она о привязанности немого Герасима к Татьяне? Ведь даже верный холоп барыни, дворецкий Гаврила, смутился, услышав ее повеление.

Вспомнив сцену в людской, когда Герасим защитил Татьяну, и реакцию барыни на его поступок — выслала ему целковый, пятиклассники приходят к выводу: «благотельница» не могла не знать о привязанности немого дворника к прачке. Но ответить на вопрос: «Почему барыня решила выдать Татьяну за башмачника Капитона?» — юные читатели все-таки сразу не смогут, поэтому учитель должен помочь им представить все детали ситуации,

помогающие более глубоко уяснить характер барыни и ее отношение к крепостным.

Известно, что настроение барыни зависит от сущих «безделиц», которые, тем не менее, оборачиваются для ее дворовых подлинной трагедией. (Вспомним эпизоды, рассказывающие о «встрече» барыни с Муму). Теперь же пятиклассники должны увидеть, что и решение о женитьбе Капитона на Татьяне — это очередная прихоть скучающей старухи, результат сиюминутного настроения, эгоистического желания властью своей одним махом исправить «испорченную нравственность Капитона». Приняв решение, барыня «с удовольствием понюхивает табачок». О предстоящей свадьбе она говорит, как о своей собственной: «А что наша свадьба, идет?» Ей и в голову не приходит мысль, что крепостные Татьяна и Герасим могут испытывать какие-то чувства, что они тоже люди и вправе сами решать свою судьбу.

Пятиклассники, шаг за шагом постигая перипетии психологически сложной для них ситуации, через сопереживание Герасиму и Татьяне, постепенно приходят к осознанию, что причина жестокого решения барыни кроется, с одной стороны, — в «непостижимой кротости» подневольных людей, с другой — в безнаказанном произволе, узаконенном крепостническими отношениями, господствующими в России. Именно в силу этих законов барыня сама поступает безнравственно: не видит да и не желает видеть в Герасиме человека, а потому не считает нужным вникать в его переживания, которые, по ее представлению о крепостных, могут только повредить «существу бессловесному». Но, сопереживая героям повести, вправе ли мы надеяться на пробуждение чувства собственного достоинства у крепостных людей, если даже Герасим так просто дал себя обмануть, а Татьяна с Капитоном «в тот же вечер... с гусями под мышкой» покорно отправились к барыне за благословением на совместную жизнь? Не даром же дворецкий Гаврила, «которому, судя по одним его желтым глазам и утиному носу, сама судьба, казалось, определила быть начальствующим лицом», обдумывая, как лучше исполнить приказ барыни, приходит к выводу, что Герасим «все же... существо бессловесное», а поэтому решение барыни «справедливо, какой он муж?» Чтобы ответить на этот вопрос, надо

почувствовать и осознать главное в повести — как и почему меняется Герасим.

Основная трудность дальнейшей работы заключается в том, что пятиклассники воспринимают эпизоды с собачкой изолированно от всего повествования. Негодуя на покорность Герасима, они не могут понять мотивы его поведения, а значит, увидеть и те изменения, которые происходят в нем. Напомним юным читателям о том, как Герасим, спасая Муму, пытался перехитрить барыню. Попытка Герасима отстоять самое дорогое, что у него осталось, говорит о многом. Ведь даже в случае с Татьяной Герасим уступает барыне почти без сопротивления. И только теперь, пусть наивно и без успеха, он все же пытается противостоять барыне: «...почуввав сердцем беду, схватил Муму под мышку, вбежал в каморку и заперся. Через несколько мгновений пять человек ломилось в его дверь, но, почувствовав сопротивление засова, остановились. Гаврила... приказал им всем оставаться тут до утра и караулить...» О чем думал и что пережил в эту ночь немой дворник, осажденный в каморке холопами злой старухи? Понял ли он, что дальнейшее сопротивление воле барыни бесполезно и что судьба его любимицы уже предрешена? Или, может быть, старательно вычесывая Муму («шерсть на ней так и лоснилась»), вынашивал план спасения своего четвероногого друга? Может быть, именно поэтому на следующий день Герасим объявляет дворовым, что сам берется уничтожить Муму, втайне все же надеясь пристроить собачку у кого-нибудь в городе, а не затем, чтобы, самолично лишив ее жизни, спасти от мучений. Если принять нашу версию за истину, то тогда дальнейшее поведение Герасима поддается логическому объяснению.

Решив ночью во что бы то ни стало спасти свою любимицу, Герасим тщательно вычесывает Муму, стараясь придать ей как можно более привлекательный вид. А на следующее утро, уверяя, что он сам уничтожит Муму, Герасим, человек по натуре прямой и честный, ведет себя странно — опускает глаза: ему претит ложь, но другого выхода у него нет. И последующее обсуждение дворовыми столь неожиданного для них решения немого дворника свидетельствует только о том, как не просто было Герасиму стать на путь обмана, и если он решился пойти против своих жизненных правил, так только затем, чтобы спасти своего четвероногого друга.

И далее, в соответствии с принятым решением, Герасим облачается в праздничный кафтан, чтобы придать себе солидность и произвести благоприятное впечатление на будущего предполагаемого хозяина своей любимицы, заходит в трактор, кормит Муму шами с мясом...

Если же согласиться с тем, что Герасим сам решил убить Муму, чтобы спасти ее от ненужных мучений, тогда непонятно: зачем он так тщательно вычесывает собачку, почему опускает глаза, когда говорит, что уничтожит собачку. И уж совсем непонятно, зачем он облачается в праздничный кафтан и кормит Муму шами с мясом в тракторе. Не упрощаем ли мы замысел писателя, стремясь «доходчиво» объяснить пятиклассникам мотивы, побудившие Герасима объявить дворецкому о своем решении? Не сводим ли мы таким образом поступок героя повести к заурядному рационализму с примесью сентиментальности, ниспровергая тем самым, вольно или невольно, эпическую трагедию, каковой, несомненно, является повесть Тургенева, до уровня легковесного социологизированного факта?

Но почему же тогда Герасим все-таки утопил Муму, хотя еще ночью и утром следующего дня все его помыслы были направлены на спасение четвероногого друга?

Вспомним сцену в тракторе, где наиболее зримо что-то начинает меняться в тургеневском герое. Какая-то сложная внутренняя борьба происходит в его душе. И эта борьба с самим собой заканчивается поражением Герасима. Что-то в этом могучем русском мужике сломалось навсегда, и «вдруг» — «две тяжелые слезы выкатились... из его глаз». Может быть, именно тогда он — самостоятельный и сильный человек — впервые отчетливо осознал свое полное бессилие и какую-то роковую зависимость от злой воли барыни. Ощущение «собственного бессилия» и власти над ним «злой воли» барыни были невыносимы: «Он заслонил лицо свое рукой».

Старая барыня олицетворяет в повести Тургенева «злую волю», и даже Герасим не в состоянии противиться ей. Никчемная старуха в сознании немого дворника становится всесильным божеством, каким-то ненасытным языческим идолом, постоянно требующим жертвы. И, потрясенный своим открытием, могучий немой сдается: «Он остановился, как бы в раздумье, и вдруг быстрыми шагами

отправился к Крымскому броду. На дороге он зашел на двор дома, к которому пристраивался флигель, и вынес оттуда два кирпича под мышкой...»

Заключительное событие повести — уход Герасима в деревню — обычно не ускользает от внимания пятиклассников. Однако и в этом эпизоде многое для них остается неясным или воспринимается поверхностно и упрощенно. Но анализ двух-трех деталей художественного текста может заинтересовать юных читателей, «подтолкнуть» их мысли и чувства к поиску ответа на вопрос: «Когда же Герасим решил уйти от барыни — до или после гибели Муму?» Пятиклассники вспомнят, что Герасим — человек степенный и аккуратный, и если бы он решил, что уйдет от барыни еще до убийства Муму, то уж, наверное бы, подготовил все заранее. Решение уйти в деревню, как и решение утопить Муму, принимается внезапно, в состоянии потрясения: «Он отвернулся, зажмурился и разжал руки... Герасим ничего не слышал, ни быстрого визга падающей Муму, ни тяжкого всплеска воды...» Но «когда он снова раскрыл глаза» и увидел разбегающиеся «широко круги», то понял, что жить больше в городе и служить старой барыне не сможет. Герасим торопится в свою каморку. Он очень спешит, но старается не привлекать к себе внимания. Нет, он не крадется, не прячется, ибо знает, что его уже никто не сможет остановить. Вот только дворовые, верные псы барыни, но с ними-то он как-нибудь справится. Герасим «прибежал в свою каморку, проворно уложил кой-какие пожитки в старую попону, связал ее узлом, взвалил на плечо, да и был таков». Но уходит от барыни не свободный Человек, а раб, умиловивший «чужую волю», «всесильное божество». Раб, воздавший идолу и возроптавший на его ненасытность.

С помощью развернутых сравнений, Тургенев дает нам представление о духовном состоянии своего героя. Если в начале повести Герасим «целые часы лежал на груди неподвижно, как пойманный зверь...», то в эпизоде возвращения в деревню он «выступает» «...как лев... сильно и бодро...». «Он шел... с какой-то несокрушимой отвагой, с отчаянной и вместе радостной решимостью...» Это — вершина духовного раскрепощения Герасима, недаром все описание дороги в деревню так поэтично и так ясно говорит о том, что писатель любит своего героя. Вечер

сменяется ночью, и ночь, как живое существо, сопровождает Герасима: «Ночь шла оттуда. Перепела сотнями гремели кругом, взапуски перекликались коростели... Герасим не мог их слышать, не мог он слышать... чуткого ночного шушуканья деревьев...» И это, дважды повторенное, «не мог слышать», диссонирует с гармонией ночной природы настолько, что мы вдруг впервые ощущаем ущербность Герасима. Он еще чувствует «знакомый запах поспевающей ржи...», чувствует, «как ветер, летевший к нему навстречу,— ветер с родины,— ласково ударял в его лицо, играл в его волосах и бороде...», но и эти ощущения вскоре умрут в нем.

«Пойманный зверь» и «лев» — сравнения не только контрастные, в них есть одна характерная смысловая деталь. И в том, и в другом случае И. С. Тургенев сравнивает своего героя со зверем.

«Он шел; широко распахнулась его грудь; глаза жадно и прямо устремились вперед». Что же там, впереди? Долгожданная свобода? Нет, уходя от злой барыни, он ни на шаг не приближается к свободе, потому что свобода не осознана им как необходимое условие человеческого существования. Герасим шел в никуда. Круг замкнулся. И он, как слепая лошадь, ходит по замкнутому кругу: «Через два дня он был дома, в своей избенке... Помолясь перед образами, тотчас же отправился он к старосте... и пошел косить он по-старинному, косить так, что мужиков только пробирало, глядя на его размахи да загребы...».

Обратим внимание пятиклассников на характерный прием писателя. Повесть Тургенева «Муму» начинается и заканчивается описанием жизни Герасима в деревне. Тургенев считал, что в художественном произведении, как и в музыкальной пьесе, необходимо под конец напомнить читателю первоначальный мотив. Сопоставив начало повести с ее эпилогом, пятиклассники отчетливее увидят, что Человек в Герасиме не пробуждается, а умирает. Жизнь, вспыхнув последний раз яркими искрами «на прямой как стрела дороге» к родному дому, погаснет в нем уже навсегда: «...Соседи заметили, что со времени своего возвращения из Москвы он совсем перестал водиться с женщинами, даже не глядит на них, и ни одной собаки у себя не держит». Так «злая воля» скучающей барыни подводит Герасима к той черте, за

которой начинается «болезненное озлобление», которое, однажды проникнув в душу человека, остается в душе его навсегда.

Література

1. Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи. — К., 1995.
2. *Жаринов Е. В.* О повести «Муму» // И. С. Тургенев в современном мире. — М., 1987.
3. *Тургенев И. С.* Полн. собр. соч.: В 28-ми т. — М.-Л., 1960. — Т. 5.
4. *Голубков В. В.* Художественное мастерство Тургенева. — М., 1960.
5. *Качурин М. Г.* О единстве в школьном изучении И. С. Тургенева // Тургенев в школе: Пос. для учит. / Сост. Т. Ф. Курдюмова. — М., 1981.
6. *Голубова Т. С., Галлерштейн Л. С.* Оповідання з історії СРСР. Підручник для 4 класу середньої школи. — К., 1988.
7. *Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я., Волошина Н. Й.* Читанка: Підручник для 4 класу чотирирічної початкової школи. — К., 1989.
8. Словарь русского языка: В 4-х т. — М., 1982. — Т. 2.

ФАМУСОВСКАЯ МОСКВА. (МАТЕРИАЛЫ К ИЗУЧЕНИЮ КОМЕДИИ «ГОРЕ ОТ УМА» А. С. ГРИБОЕДОВА)

С чтением комедии «Горе от ума» в нашем сознании рождается облик грибоедовской Москвы 20-х годов XIX века. И чем пристальнее мы вглядываемся и вслушиваемся в эпоху, разделенную Отечественной войной 1812 года — войной, исторически ставшей для России духовным и нравственным рубежом между XVIII и XIX столетиями, тем четче видим героев комедии и отчетливее слышим голоса «века нынешнего» и «века минувшего».

Сочными мазками рисует Грибоедов «век минувший». Узнаваемая современниками драматурга с полунамека, фамусовская Москва, особенно в бытовых своих реалиях, характеризуемая скрытыми цитатами, реминисценциями и стилистической игрой автора, не всегда оказывается в зоне восприятия сегодняшних юных читателей. Это обстоятельство существенно затрудняет проникновение девятиклассников в текст комедии, а значит, и в ее идейно-образное содержание. Поэтому аналитическую работу над текстом произведения целесообразно предварить вступительным занятием.

Такой урок на тему «Фамусовская Москва» поможет учащимся глубже постигнуть историческую эпоху, изображенную в «Горе от ума», эмоционально настроит их на целостное восприятие комедии, обеспечит правильность ее понимания и вызовет интерес к дальнейшей аналитической работе над текстом.

Фамусовская Москва должна предстать перед школьниками живописно и красочно. К данному уроку словесник совместно с учениками может подготовить стенд, на котором будут размещены иллюстрации к комедии «Горе от ума», репродукции гравюр Даламбарта, Гельфердинга и других художников конца XVIII — начала XIX вв.: «Красная площадь», «Берег Неглинной около Кремля», «Гулянье под Новинским» и др. Описание этих гравюр, изображающих Москву первой четверти XIX века, даны в книге И. Медведевой «Горе от ума» А. С. Грибоедова» (М., 1971). Интересные материалы учитель найдет в альбоме иллюстраций «А. С. Грибоедов» Т. Г. Юркевича, в «Материалах для выставки в школе „Жизнь и творчество А. С. Грибоедова”» Н. А. Колокольцева (М., 1954), а также в пособии для учителей Л. Н. Назаровой и А. М. Гордин «Грибоедов в портретах, иллюстрациях, документах» (Л., 1955).

Оригинальные высказывания и воспоминания московских старожилов, впечатления иностранцев от посещения Москвы и их меткие характеристики «тузов» аристократического общества, «купчая крепость», деловая переписка о продаже крестьян, театральные афиши и описания представлений на сценах крепостных театров, сами по себе обличающие общественное зло, станут на вводном уровне своеобразным «подстрочником», предварительным комментарием к яркой и реалистической картине быта и нравов фамусовской Москвы. Задача учителя заключается в том, чтобы уже на этом занятии девятиклассники увидели в комедии «Горе от ума» «не маленький отрезок жизни, не занятую историю... но этап огромной человеческой жизни, начавшейся задолго до открытия занавеса» [1, с. 26].

Москва конца 1810-х – начала 1820-х годов разительно отличалась от официальной столицы России Петербурга. Облик Москвы, в отличие от строго административного лика Петербурга, украшенного архитектурными ансамблями, тяготевшими к линейности, ампиру и казармам, представлял собой своеобразный уютно-пестрый пейзаж: московские холмы, увенчанные куполами церквей и церквушек, окружали утопающие в зелени с причудливыми лужайками и аллеями старозаветные усадьбы с барскими домами и нескладными хозяйственными строениями. После пожара 1812 года вид Москвы несколько изменился, но не

утратил основного — патриархальности: московские особняки представляли собой замкнутые мирки, каждый дом оставался отдельной архитектурной, бытовой и владельческой единицей.

Где-то здесь, среди пестрой путаницы арбатских переулков и тупиков, в часе езды от Покровки («Час битый ехала с Покровки, силы нет» — жалуется Софье Хлестова) стоит дом управляющего в казенном месте Павла Афанасьевича Фамусова. Долгие годы москвичи «дом Фамусова» отождествляли с особняком знатной барыни грибоедовской эпохи — М. И. Римской-Корсаковой. Просторный, в два этажа, с залой и двумя десятками комнат дом этот парадным фасадом выходил на Страстную площадь (ныне Пушкинскую). Хозяйка дома славилась хлебосольством и гостеприимством, давала часто обеды, вечера, балы и маскарады.

Современники Грибоедова сопоставляли некоторых домочадцев Корсаковой с героями «Горя от ума» как прототипов. Но отождествлять вельможный особняк Корсаковой с домом Фамусова нельзя. Во-первых, «дом Фамусова» — образ собирательный, рожденный фантазией поэта; во-вторых, он был слишком роскошным для управляющего казенным местом.

Войдем же в более скромный, но не менее гостеприимный дом московского барина Павла Афанасьевича Фамусова. Из парадных сеней «большая лестница» ведет во «второе жильё». Поднявшись по лестнице, мы попадаем в гостиную залу с «большими часами», в которой и развернется действие трех актов комедии «Горе от ума». К гостиному залу примыкает кабинет Фамусова — мужская половина «второго жилья». Справа — женская половина: маленькая гостиная с «фортепиано» и спальня Софьи. Из гостиного зала, «к которому примыкают многие побочные из антресолей», по «большой лестнице» сойдем в парадные сени, где в 4-м действии разыграется финал комедии.

«Внизу справа» мы увидим «выход на крыльцо и швейцарскую ложу», где дремлет бесталанный Филька, «ленивая тетеря», которого в «швейцары произвел» Фамусов: «слева, на одном же плане, комната Молчалина», его «чуланчик», куда он поспешно скроется после разоблачения.

Итак, перед нами обыкновенный барский дом, фамусовский мирок, созданный талантом художника, в котором, как в капле воды, отразилась вся барская Москва. «Да, дом фамусовский со

всем тем, что произошло в нем однажды с Чацким, — не более как «закоулок Москвы», однако оттуда, именно из него, Грибоедов показал нам не только всю тогдашнюю Москву, но и всю российскую действительность такую, какова она была после Отечественной войны...» [2, с. 35].

Послепожарная Москва — пристанище бывших государственных деятелей, которые покинули официальную столицу империи, считая себя оскорбленными тем, что в состав правительства Александра I вошли «безродные» и, особенно, иностранцы. Но, оставив свои посты, бывшие сановники не утратили интереса к политической деятельности и ревностно следили за деятельностью нового правительства. В свою очередь, и Александр I не мог не считаться с мнением тех, кто был в силе при Екатерине и Павле. По меткой характеристике поэта П. А. Вяземского, Петербург был сценой, а Москва — строгим и недоброжелательным зрителем.

Английская путешественница мисс Вильмонт в Москве лично встречалась с этими вельможными сановниками и описала их в письмах к родным: «...Я как будто бы витала среди привидений времен Екатерины. Москва — это государственные политические Елисейские поля России! Все те, кто был в силе при Екатерине и Павле, и все те, кто ныне не в милости или считаются обойденными Александром, пользуются здесь, в этом ленивом, изнеженном, великолепном азиатском городе каким-то призрачным значением... потому что все действительное влияние уже давно перешло в виде наследства к их преемникам, которые согриваются лучами ныне царствующего двора и управляют империей из Петербурга. Однако... призрак князя Голицына (обер-камергера Екатерины II) сохраняет свои знаки отличия... Этот призрак носит на костлявых раменах своих бриллиантовый ключ, ленты и все свои блестящие доспехи и пользуется подобающим почетом среди своих товарищей-призраков... Другой подобный блестящий призрак — это граф Остерман, государственный канцлер в свое время... Этот трепещущий остов колышется в своей карете, запряженной восемью лошадьми, обедает не иначе, как со стоящими за его креслами гайдуками... Граф Алексей Орлов-Чесменский своим богатством превосходит всех владык образованного мира и утопает среди чисто азиатской роскоши... Таков же и генерал Корсаков, осиротевший фаворит... Ими

руководят те же сплетни о придворных увеселениях, то же тщеславие, та же напыщенная гордость, то же чванство... как будто и нет им дела до могилы, готовой разверзнуться... и предать вечному забвению их позлащенные существования» [2, с. 200]. Это о них вспоминает Чацкий при встрече с Софьей: «Ваш дядюшка отпрыгал ли свой век... А этот, как его... Тот черномазенький, на ножках журавлиных... А трое из бульварных лиц, которые с полвека молодятся?... А наше солнышко? наш клад?... Сам толст, его артисты тощи... А тот чахоточный, родня вам, книгам враг... Опять увидеть их мне суждено судьбой!»

Все эти остерманы, мамоновы, баратинские, голицыны — призраки «Времен Очаковских и покоренья Крыма», ревностные хранители кодекса личной и служебной морали «минувшего века», были незыблемыми символами фамусовской Москвы. «Что за тузы в Москве живут и умирают!» — умиляется Фамусов, ставя их «похвальное житье» в пример молодежи. «Прямой был век покорности и страха», — парирует Чацкий.

Важное место в жизни «московского общества» занимала... еда. Она превращалась в священнодействие, в своеобразный церемониал. «Парадный обеденный стол устраивался обыкновенно покоем и сервирован был смотря по состоянию хозяина: фарфор и хрусталь, серебряная и золотая посуда, зеркальные и серебряные плато, фонтанчики с вином и духами расставлялись с большим вкусом и очень искусно; летом скатерти усыпались цветами. За каждым гостем стоял особый слуга с тарелкой в левой руке, чтобы при перемене блюда тотчас же поставить на место прежней чистую; если у хозяина не хватало своей прислуги, то за стульями гостей становились приехавшие с ними их лакеи» [3, с. 201]. Целые состояния проедались в Москве. Не зря же Фамусов хвалится прославленным московским хлебосольством:

... возьмите вы хлеб-соль:
Кто хочет к нам пожаловать, — изволь,
Дверь отперта для званных и незванных,
Особенно из иностранных;
Хоть честный человек, хоть нет,
Для нас равнехонько, про всех готов обед.

Остряки, посмеиваясь над гипертрофированным гостеприимством и хлебосольством московских вельмож, называли их дома «поварскими собраниями».

Фамусовская Москва — это своеобразный уклад жизни, со своей шкалой нравственных ценностей, унаследованных от «века Екатерины». Нормы и обычаи «екатерининских времен» — фантастические сочетания величия и убожества, всеилия и бренности, фаворитизма, возведенного в ранг государственной политики и принудительного лицемерия, — насаждались в фамусовском обществе как образец для подражания на все времена, как стиль жизни, при котором престиж — все, а все остальное — ничто. На фоне этого «стиля жизни» взращен был и феномен «гусарского понятия чести», очень точно подмеченный А. С. Грибоедовым в реальной жизни светского общества и с убийственным сарказмом изображенный им в комедии «Горе от ума»:

Не надо называть, узнаешь по портрету:
Ночной разбойник, дуэлист...
И крепко на руку нечист...

Феномен гусарства — «суррогат и одновременно кривляющаяся тень «высокого» честолюбия духовной элиты того времени», — олицетворяя полнейшую бездуховность и дерзость по отношению не столько к официальным, сколько к общественным нормам морали и приличного поведения, занимал достойное место на шкале нравственных ценностей фамусовского общества.

Летом Москва обыкновенно пустела: помещики разъезжались по своим имениям, но зато к зиме полусонная Москва преобразалась, превращаясь, по свидетельству современника, во «всеобщий инвалидный дом всех российских дворян и незнатных, чиновников и бесчиновных...» [3, с. 199].

Зима — время светских развлечений. Званные обеды и балы чередовались с посещениями театра и прогулками по Тверскому бульвару, где какой-нибудь московский франт удивлял прохожих своим внешним видом: «хвост сзади, спереди какой-то чудный выем рассудку вопреки, наперекор стихиям...» Во время дневных прогулок светские дамы отдавали явное предпочтение Кузнецкому мосту, который был знаменит модными французскими магазинами:

«Аме, Арман, Венсен, Моро, Пансмаль, Шальме, Шеню и пр.», книжными лавками и мастерскими известных модисток. Посещение Кузнецкого моста, запруженного «мадами Лебур, Юрсюль, Вуасель, Софией Бабен, Лакомб, Леклер и их менее знаменитыми конкурентками...» [4, с. 68], нажившими огромные капиталы, было дорогим «удовольствием» для отцов семейств и московских мужей. Недаром так враждебно настроен к Кузнецкому мосту Фамусов:

А все Кузнецкий мост и вечные французы,
Оттуда моды к нам, и авторы, и музы:
Губители карманов и сердец!
Когда избавит нас творец
От шляпок их! чепцов! и шпилек! и булавок!
И книжных и бисквитных лавок!

Модным увлечением дворянства первой четверти XIX века были крепостные театры. Для одних они были развлечением, украшающим семейные праздники и приемы гостей; для других — доходным делом; для третьих — высоким служением искусству.

Владельцы крепостных театров бесконтрольно распоряжались судьбами своих актеров: казнили и миловали, продавали в одиночку и оптом. Показательна в этом отношении трагическая судьба великого русского актера Михаила Семеновича Щепкина, крепостного князя Репнина. Только после длительных усилий культурной общественности и, в частности, декабриста С. Г. Волконского, он был выкуплен из крепостной неволи.

Крепостные театры были многообразны и многолики. Каждый владелец театра руководствовался только своими вкусами и наклонностями. О горькой судьбе крепостных актеров, господствующих нравах и театральных вкусах владельцев поместных театров красноречиво свидетельствуют сохранившиеся документы: афиши, деловая переписка, «купчие крепости» на продажу актеров. Эти материалы не требуют особых комментариев, они говорят сами за себя:

Афиша сего 18-го мая 28 году в Сурьянице Болховского уезду сего числа опосля обеда по особливому сказу крепостными людьми прапорщика Алексея Денисовича, совместно с крепостными брата его Петра Денисовича при участии духовного хора Александры Денисовны Юрасовских на домовом театре Сурьянинском представлено будет

«Разбойники Средиземного моря» или «Благодетельный алжирец» большой пантомимный балет в 3-х действиях, соч. Г. Глушковского с ражениями, маршами и великолепным спектаклем.

Сия пьеса имеет роли исполненные отменною приятностью и полным удовольствием, почему на Санкт-Петербургских и Московских театрах часто играна... Особливо хороши декорации... танцевать будут (вершить пляски, именуемые антраша) в балете: Антонов Васька, Хромина Васютка и Згорина Дунька втроем... Картавая Аниска соло, Антонов Васька, Родин Филька, Згорин Захарка и Демин Ванька вчетвером... Згорин Захарка, Петров Сидорка, Хромин Картушка втроем...

За сим будет дано «Ярмарка в Бердичеве» или «Завербованный жид».

За сим крепостной Петра Денисовича Юрасовского Тришка Барков на глазах у всех проделает следующие удивительные шутки: в дудку пустым ртом соловьем засвищет, заиграет быстро на свирели, забрешет по-собачьи, кошкой замяучит, медведем заревет, коровой и телком замычит, курицей закудахчет, петухом запоет и заквохчет, как ребенок заплачет, как подшибленная собака завизжит, голодным волком завоет, словно голубь заворкует и совою кричать приметца. Две дудки в рот положит, и на них сразу играть будет, тарелкою на палке, а сею последнюю уставляя в свой нос, крутить будет... В заключение горящую паклю ртом есть приметца и при сем ужасном фокусе не только рта не испортит, в чем любопытный опосля убедитца легко может, но и грустного вида не выкажет...

а в заключение всего духовный хор крепостных людей Александры Денисовны Юрасовской исполнит несколько партикулярных песен и припевов.

За сим уважаемые гости с фамилиями своими почтительно просютца к ужину в сат в конец липовой аллеи, туды, где в своем месте стоит аранжирея.

Алексей Денисович Юрасовский,
Маер Петр Денисович Юрасовский
11 мая 1828 г.

Этот «духовный хор» крепостных музыкантов был продан генеральшей Чертковой за 37 тысяч помещику Юрасовскому. Сохранилась «купчая крепость», написанная рукой самой Чертковой:

«... 44 крепостных музыканта с их жены, дети, и семейством, а всего на сего с мелочью 98 человек... Не лишним также полагаю присовокупить, дабы при окончательной приставке крепостных в сумление какое, а пожалуй что и взлобу какую не впасть, что с

полюбовного нашего согласия решено, что коли из поименованных выше 98 людей убыль какая учинится, от каких ни на есть смертельных случаев или убийства, то я Черткова, перед Юрасовским не в ответе и взять с меня он ни чево не может, равно и я, коли у сих 98 крепостных людей приплот какой окажется удерживать приплот сей у себя в мою пользу ни магу» [цит. по: 3, с. 209].

Терминология и орфография «купчей крепости» — яркое свидетельство культурного уровня генеральши и помещичьих нравов того времени. Крылатые слова А. С. Грибоедова — «Амуры и Зефиры все распроданы поодиночке!!!» в реальной действительности были наполнены трагическим смыслом.

Значительное место в жизни светского общества занимали балы и домашние танцевальные вечера. К концу 1820-х гг. «собрания» начинались обычно к десяти часам вечера. Великосветские щеголи съезжались на бал к полуночи. Если после бала устраивался ужин, то гости разъезжались в четыре — пять часов утра. По свидетельству современника, «в продолжение зимы, начиная с последней половины ноября, каждый день бывало 40 — 50 балов в дворянских домах. Менее 4 000 человек на вторниках в Дворянском собрании не бывало» [3, с. 203].

Что нового покажет мне Москва?
Вчера был бал, а завтра будет два.

Вельможи и мелкопоместные дворяне, статс-дамы и скромные уездные невесты, которых родители привозили на бал с тем, чтобы показать их и при успехе выдать замуж, устремлялись в зал Благородного собрания, отличавшийся необыкновенным блеском и красотой обстановки. «Бал был областью общественного представительства, формой социальной организации, одной из немногих форм дозволенного в России той поры коллективного быта. В этом смысле светская жизнь получила ценность общественного дела. Характерен ответ Екатерины II на вопрос Фонвизина: «Отчего у нас не стыдно не делать ничего?» — «... в обществе жить не есть не делать ничего» [4, с. 80].

В декабристских и либеральных кругах было несколько иное отношение к балам и танцам. Жалоба княгини Тугоуховской в «Горе от ума»: «Танцовщики ужасно стали редки!» — объясняется настроениями молодых офицеров, которые являлись на балы, не

снимая шпаг (со шпагой нельзя было танцевать). Доведя это «английское» отношение к танцам до полного отказа от них, декабристски настроенные молодые люди тем самым, в своеобразной форме, подчеркнуто выражали независимость своих взглядов и убеждений от официально признанных, определявших нормы поведения светского человека в дворянском обществе. А. С. Грибоедов, после программного монолога Чацкого «В той комнате незначущая встреча...», счел необходимым подчеркнуть: «Оглядывается, все в вальсе кружатся с величайшим усердием...»

Большой популярностью пользовались и домашние танцевальные вечера. В 3-м действии комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» подробно описана картина такого вечера. «Мы в трауре, так бала дать нельзя...», — говорит Софья, поэтому на вечер в дом Фамусова съезжаются только «домашние друзья Потанцевать под фортепьяно...».

В 1-м действии «Горя от ума» Чацкий, взволнованный долгожданной встречей с Софьей и смущенный ее холодным приемом, пытается напомнить ей былое. Перебирая общих знакомых, он упоминает Английский клуб: «Ну что ваш батюшка? все Английского клоба Старинный, верный член до гроба?» Состоять членом Английского клуба было очень престижно, однако стать его членом было нелегко: приходилось годами ждать очереди, поэтому в фамусовском обществе очень гордились членством в этом клубе. В московском светском обществе бытовала даже шутка, что знатному молодому человеку следует считать в своей жизни четыре важных периода — рождение, производство в первый чин, женитьбу и поступление в члены Английского клуба.

Английский клуб располагается в прекрасном здании, построенном в 1780 году. Здесь собиралась мужская часть общества: московская знать, с мнением которой считалось даже правительство, представители просвещенной молодежи, щеголи-англоманы и вертопрахи-говоруны репетилоры. «Это был клуб Фамусовых, Скалозубов, Загорецких, Репетилорых, Тугоуховских и Чацких», — писал знаток Москвы, ее быта и истории В. А. Гиляровский.

При клубе была обширная библиотека и «газетная комната» с русскими и иностранными изданиями. В клубе играли в карты,

обедали, обсуждали политические новости, ораторствовали. В политических прениях здесь особое место занимал друг А. С. Грибоедова Петр Яковлевич Чаадаев, которого современники считали прототипом Чацкого. Для наблюдательного Грибоедова многие члены Английского клуба послужили прообразами его комедии.

Одна из характернейших черт фамусовского общества — французомания. И хотя сам Фамусов ополчается против всего французского, брюзжит в адрес «побродяг» учителей — это всего лишь признак «русофильства», выражающий верх его критики, не меняющий барско-патриархальную суть почтенного отца московского семейства. «Подражание французам гораздо более удивляет в Москве, чем в Петербурге, который действительно служит центром для всякого рода иностранцев..., — писала мисс Вильмонт.— Есть что-то детское в их нападках на Бонапарта и французов, когда они не могут съесть своего обеда, если он не приготовлен французским поваром, когда они не могут воспитать своих детей без разных искателей приключений из Парижа...» И далее: «...Хотя они (московские дамы. — Ю. С.) и отличаются почти общей наружностью на французский лад, хотя французский язык признается господствующим в их обществе и туалеты тоже, и что хотя юное поколение воспитывается француженками и французскими аббатами, но при всем том они ...могут называться только подражательницами...» [3, с. 204].

Многие строки иронических заметок английской путешественницы мисс Вильмонт удивительно напоминают сцены из комедии Грибоедова «Горе от ума», как, например, эти: «Когда московские барышни оглядели вас с головы до ног, перецеловали раза четыре или раз шесть вместо двух... и прямо в лицо вам провозгласили, что вы прелестны, расспросили о цене каждого предмета в вашем наряде и выразили свои предположения насчет большей или меньшей удачи предстоящего бала в Благородном собрании — более от них ожидать уже нечего. Едва ли их мысли могут простираться далее, разве только, чтобы бранить русских ювелиров и восхищаться искусству французских» [цит. по: 3, с. 204]. А вот колоритная сцена встречи дам на танцевальном вечере в доме Фамусова:

Наталья Дмитриевна (*тоненьким голоском*).

Князь Петр Ильин, княгиня, боже мой!

Княжна Зизи! Мими!

*(Громкие лобызания, потом усаживаются и осматривают
одна другую с головы до ног)*

1-я княжна

Какой фасон прекрасный!

2-я княжна

Какие складочки!

1-я княжна

Обшито бахромой.

И далее следует хвастливая реплика Натальи Дмитриевны Горич: «Нет, если б видели, мой тюрлюрю атласный!» Речь идет об атласной накидке, приобретенной Натальей Дмитриевной, по-видимому, на знаменитом Кузнецком мосту. Веселеньким французским словом «тюрлюрю» А. С. Грибоедов как бы пригвоздил не только Наталью Дмитриевну Горич и ее собеседниц, вечно болтающих по-французски, не зная как следует языка, но и всех тех, кто, по словам А. И. Герцена, считал, что «быть образованным» в России «значило быть наименее русским».

Ядовитость грибоедовского сарказма заключается в том, что Наталья Дмитриевна Горич и княжны Тугоуховские, даже не подозревая об этом, говорят на уличном парижском жаргоне искусниц модных лавок Кузнецкого моста. Парижская дама никогда бы не употребила в светском обществе веселенькое французское слово «тюрлюрю», означающее «и припев старинной песенки, и гитару, под которую песенка пелась (тюрлюрлет), и шаль, под которой носила гитару уличная певица в старые времена, и, наконец, общедоступную девицу» [2, с. 25]. Так сцена невинного щебетанья московских барышень приобретает в комедии А. С. Грибоедова характер беспощадной сатиры, направленной против аристократок фамусовского общества.

Речь московских гостиных — это «смесь французского с нижегородским». Речь Фамусова и его гостей засорена обильными галлицизмами типа: «сделать дружбу» (Репетилов, 4-е действие, явление 4); «терпение возьми» (Фамусов, 4-е действие, явление 14); и русифицированными словечками: «эшарп» (княгиня Тугоуховская, 3-е действие, явление 7), «тюрлюрю» (Н. Д. Горич, 3-е действие, явление 7).

До какой степени подражания всему французскому дошла фамусовская Москва красноречиво свидетельствует рассказ «французика из Бордо», переданный Чацким:

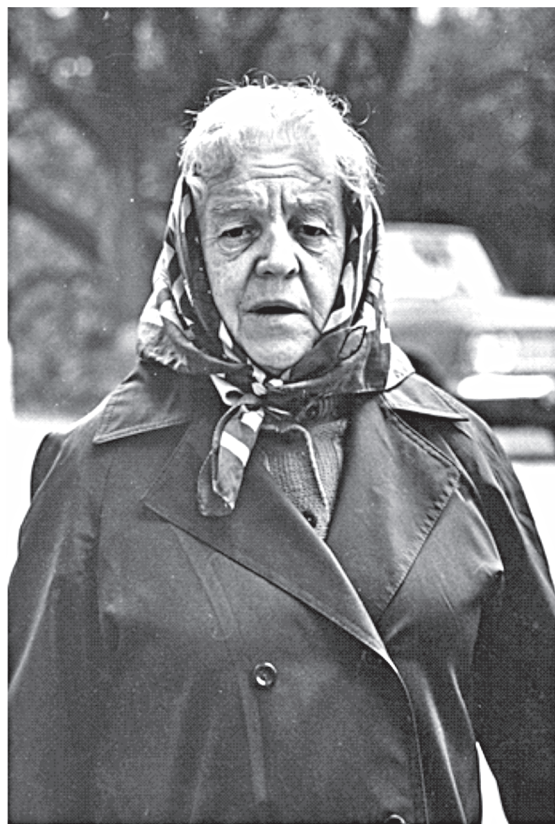
...как снаряжался в путь
В Россию, к варварам, со страхом и слезами;
Приехал — и нашел, что ласкам нет конца;
Ни звука русского, ни русского лица
Не встретил: будто бы в отечестве, с друзьями;
Своя провинция...

Новое поколение воспринимало французоманию, господствующую в фамусовском обществе, как оскорбление нации, видело в ней одну из причин отчуждения светского общества от своего родного народа. В очерке «Загородная поездка» А. С. Грибоедов с болью писал: «Каким черным волшебством сделались мы чужие между своими!.. Народ единокровный, наш народ разрознен с нами, и навеки! Если бы каким-нибудь случаем сюда занесен был иностранец, который бы не знал русской истории, он, конечно бы, заключил из резкой противоположности нравов, что у нас господа и крестьяне происходят от двух различных племен, которые не успели еще перемешаться обычаями и нравами» [5, с. 383–384; необходимо учитывать, что вопрос о принадлежности «Загородней поездки» А. С. Грибоедову является дискуссионным].

Комедия А. С. Грибоедова «Горе от ума» поразила москвичей галереей живописных портретов. Барская Москва, подобно Фамусову, могла воскликнуть: «Ба! Знакомые все лица!» Фамилии героев произведения стали нарицательными, а слова «фамусовщина», «молчалинщина» и «репетиловщина» — выражением сути порока, заклеянного талантом драматурга в неумирающей комедии.

Література

1. *Попов А.* Спектакль и режиссер. — М., 1961.
2. *Медведева И.* «Горе от ума» А. С. Грибоедова. — М., 1971.
3. *Сосницкая М.* Комедия А. С. Грибоедова «Горе от ума». «Век нынешний» и «Век минувший».
4. *Лотман Ю. М.* Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий: Пос. для учит. — Изд. 2-е. — Л., 1983.
5. *Грибоедов А. С.* Соч. — М., 1988.



Ірина Миколаївна Султанова (Савінська) —
мати Ю. І. Султанова
(Коломия, друга половина 1980-х років)



1 січня 1983 року. Коломия.

**Справа наліво: Юрій Ібрагімович Султанов,
Галина Костянтинівна Дубяга, Ельдар Султанов,
Лейла Султанова, Тамара Акимівна Султанова
та Ігор Козлик**



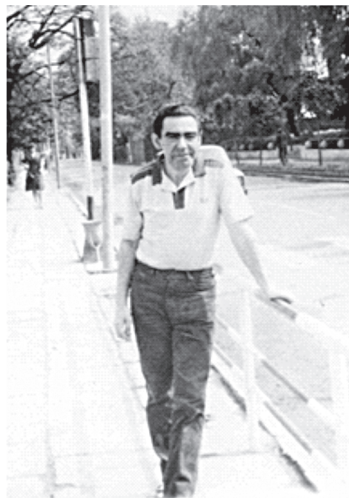
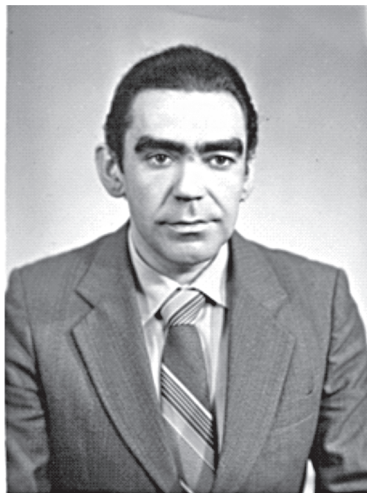
Друга половина 1980-х років. Коломия.
Сім'я Ю. І. Султанова: дружина **Тамара Акимівна**
та діти – **Ельдар і Лейла**



Середина 1999-го року, Івано-Франківськ.

Кафедра світової літератури Прикарпатського ун-ту.
*Зліва направо: сидять – Ольга Михайлівна Цівкач,
Людмила Борисівна Волошина, Світлана Іванівна
Коршунова, Людмила Миколаївна Вашкевич; стоять –
Володимир Григорович Матвійшин (завідувач кафедри),
Юрій Ібрагімович Султанов, Марко Веніамінович
Теплінський
та Ігор Володимирович Козлик*

ЮРІЙ ІБРАГІМОВИЧ СУЛТАНОВ



ОСТАННІ ФОТО ЮРІЯ СУЛТАНОВА

Лютий-березень 2003 року. Івано-Франківськ.

На фотовиставці «Гляціологія» Т. Пустогарової (Москва)

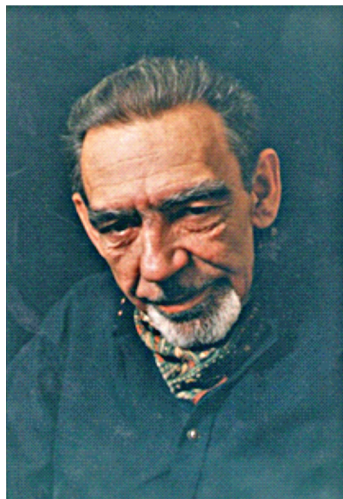


Зліва від Ю. І. Султанова: перший ряд – Світлана Коршунова, Лейла Султанова; другий ряд – Ігор Козлик, Володимир Чернявський, Володимир Єшкілев



Юрій Султанов, Ігор Козлик і Володимир Єшкілев

Юрій ІБРАГІМОВИЧ СУЛТАНОВ



4 травня 2004 року. Коломия.

Перша річниця смерті Ю. І. Султанова. Зліва направо:
Богдан і Валентина Цибики, Лейла Султанова, Галина та Михайло Дубяги, Ігор Козлик, Ельдар і Леся Султанови, коломиєцькі поети Ярослав Ясінський і Василь Рябий

**КАБІНЕТ МЕТОДИКИ ЛІТЕРАТУРИ ІМЕНІ ЮРІЯ СУЛТАНОВА
ПРИ КАФЕДРІ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ ІНСТИТУТУ ФІЛОЛОГІЇ
ПНУ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА**



Вересень 2013 року

«ТРИМАТИ ДЗЕРКАЛО ПЕРЕД ПРИРОДОЮ...»:
МАТЕРІАЛИ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ В. ШЕКСПРА,
ЗОКРЕМА ЙОГО ТРАГЕДІЇ «ГАМЛЕТ»

Життя і творчий шлях. Вільям Шекспір англійський драматург і поет доби Відродження, на жаль, в очах сучасників не був великою людиною, якою його вважають наступні покоління. Тому ми чимало знаємо про його епоху, про його оточення, можливих друзів і безумовних ворогів, але приватне життя Шекспіра вражає нас мізерністю свідчень. Не залишилось ні щоденників, ні листів, ні вірогідних спогадів сучасників, не кажучи вже про детальну біографію.

Походження Шекспіра — син простого ремісника, і професія — поет і драматург, які в той час аж ніяк не вважалися почесними, не могли викликати зацікавлення його особою з боку тогочасних мемуаристів, котрі з охотою писали про королів та вельмож, часом бездарних і нікчемних, про воїнів і політиків, уславлених і не дуже. Навіть знаменитим акторам, які грали п'єси Шекспіра, пощастило в цьому відношенні більше, ніж великому драматургові. Відома дослідниця його життя і творчості Н. Модестова пише: «Знали Річарда Бербеджа — найкращого трагіка трупи і всіх театрів Лондона. Знали товстого Віля Кемпа, чиї грубуваті, але дотепні жарти до сліз смішили партер. Знали витонченого гострого на язик Роберта Арміна — прекрасного танцюриста і співака. Шекспіра мало знали, він був тільки режисером і драматургом народного театру — професія в ті часи мало шанована».

Вільям Шекспір народився в маленькому містечку Стретфордї, розташованому на березі річки Ейвон, у самому серці Англії. Тут і проминули дитячі роки старшого із восьми дітей Джона Шекспіра, який успішно займався дрібною торгівлею і навіть досягнув певного успіху в своїх комерційних справах. Незабаром Джон Шекспір стає членом міської ради, а 1568 року навіть обирається міським старостою.

З восьми років маленький Вільям відвідує місцеву граматичну школу, де навчали основ грамоти рідної мови і приділяли велику увагу стародавнім мовам. Шекспір вивчав тут латину і трохи давньогрецьку. З тих часів його улюбленим поетом був автор «Метаморфоз» — Овідій. Ми не знаємо, чи добре вчився

маленький Вільям і чи закінчив він школу. Його товариш у житті і суперник у драматургії Бен Джонсон вважав, що Шекспір погано знав латину і ще гірше — грецьку мову. Тож можна стверджувати, що Шекспір був геніальним самоуком.

З раннього дитинства Вільяма оточував дивовижний світ, зітканий із стародавніх легенд і народних пісень. Незаймана природа рідного краю і розвинена уява сприяли народженню фантастичного світу в глибинах його вразливої душі. У цьому світі таємниче шумів Шервудський ліс, ховаючи в зелених хащах легендарного розбійника Робіна Гуда та його веселих товаришів. Тут, «у гущавині лісів, що оточували Стретфорд, танцюють у мерехтінні місячного саява Духмяний Горошок, Павутинка, під старими дубами на ложі із квітів спить їх королева Титанія, а з льоху на батьківській мизі вилізає веселий дух ночей Пек-Робін...» Цей світ геніально буде втілений майбутнім поетом і драматургом у його творах.

У Стретфордї юний Шекспір уперше побачив театральну виставу. За тридцять кілометрів від Стретфорда, в Ковентрі, щорічно ставились релігійні драми-містерії, які охоче відвідували жителі навколишніх міст, зокрема й сім'я Джона Шекспіра. Крім того, недалеко від міста був розташований замок Кекільуорт, родовий маєток графа Лейстера, фаворита королеви Єлизавети. 1575 року в цьому замку, на честь відвідин його королевою Англії, відбулася вистава, яку, напевно, не міг пропустити хлопчик, котрий, цілком вірогідно, вже тоді захоплювався театром.

А між тим матеріальний стан сім'ї Джона Шекспіра несподівано погіршився. На той час його старший син Вільям був уже одружений з Енн Хеттуей, дочкою фермера, що жив у селі Шоттері. Вінчання відбулося у листопаді 1582 року. А незабаром народилась і перша дочка Вільяма Шекспіра — Сьюзен.

Як жив і чим займався у цей час майбутній драматург – нам невідомо: чи то був він помічником учителя в школі, чи то брав участь у комерційних справах батька. Але, так чи інакше, матеріальний стан сім'ї Джона Шекспіра щодня погіршувався. Голова великого сімейства змушений був продати майно, віддати під заставу будинок і землю. До того ж збільшилась сім'я старшого сина, 1585 року Енн Хеттуей народила двійню: Гамлета і Джудіт. Треба було шукати порятунок від злиднів.

Епоха, в якій судилося жити Вільяму Шекспіру, диктувала свої правила гри. Це був у всіх відношеннях суворий, але цікавий і насичений визначними подіями час «великих змін». Старі життєві традиції, які склалися століттями, ламались. За цих умов молодому Шекспіру довелося шукати свій шлях у житті, ризикувати, відмовляючись від звичних життєвих норм... То був час, коли його однолітків, охоплених жагою нових ідей, пройнятих непохитною вірою у свої сили, батьки «у мандри посилали»:

Тих — на війну, щоб поспитать фортуни;
Тих — відкривать далекі острови;
Тих — у найкращі університети.

Шекспір. «Два веронці».
(Пер. І. Стешенко)

1587 року Вільям Шекспір залишає свою сім'ю і рідні місця і вирушає, вірогідно, у складі однієї із акторських труп, до Лондона в пошуках свого місця у житті. Там він почав свою кар'єру з посади вельми далекої від театрального мистецтва. У його обов'язки входило приглядати за кіньми джентльменів, які приїжджали подивитися нову прем'єру театральної вистави. Трохи пізніше він стає суфлером, а згодом — актором і драматургом однієї із лондонських театральних труп. А ще через декілька років — пайщиком акторської трупи «слуг лорда-камергера», з якою назавжди пов'язує свою подальшу творчу долю. Нелегкими були перші кроки молодого Шекспіра у Лондоні. Але він вибрав свій шлях і «зустрів на ньому все, що випадає на долю справжньої людини: ворожнечу і дружбу, зраду і любов, радість перемог і гіркоту поразок. І насамперед — працю. Наполегливу, безперервну, творчу, таку, яка є обов'язком великих митців».

Перу геніального драматурга належать 37 сценічних творів. Серед них — комедії, історичні хроніки і трагедії, а також дві поеми — «Венера і Адоніс» (1593) та «Лукреція» (1594). Крім того, Шекспір написав 154 сонети, які знавці зараховують до числа найсвітліших творінь світової лірики. У сучасній науці творчість Шекспіра прийнято ділити на три періоди.

Перший період (1590–1600) називають оптимістичним. У драмах-хроніках, ранніх трагедіях, комедіях і сонетах у цілому переважає радісне сприйняття життя. Прикрашають цей період

творчості перша зріла трагедія «Ромео і Джульєтта» і поетичні шедеври – «Сонети».

Другий період (1601–1608), що свідчить про гірке прозріння гуманістів, про крах ренесансної гармонії, називають трагічним. Світ шекспірівських трагедій, охоплений смертельною недугою, вражає всесвітніми катастрофами, навіть сама природа у «Гамлеті» (1601) і «Королі Лірі» (1605) втягнута у хаос руйнування. Зло і несправедливість правлять тут бал, розбещуючи людські душі: жага влади знищує колись мужнього і чесного воїна Макбета, а сліпі ревності — шляхетного Отелло.

Третій період творчості (1609–1613) називають романтичним. Шекспір створює чотири п'єси, які вважають інколи трагікомедіями, а також – останню історичну хроніку «Генріх VIII». З чотирьох трагікомедій Шекспіра особливої уваги заслуговує «Буря», в якій уже помітно відчувається зневіра поета і драматурга у можливості досягнення гармонії у світі людських стосунків.

У геніальних творіннях Шекспіра перед нами постає широка і правдива картина епохи англійського Відродження — в її величі і в її страшних суперечностях. Силою свого таланту він змусив глядача побачити у просторі сцени, майже без декорацій, всесвіт, минуле і майбутнє людства. Він бачив і розумів життя у всій його складності: високим і низьким, трагічним і комічним, поетичним і буденним. Створений ним світ – це вируюча «суміш одягу і осіб, племен, мов, настроїв», світ, який любить, страждає, живе надією і впадає у відчай, гине сам або губить інших. Дивно, створені майже чотири століття назад, його твори залишаються сучасними і тепер. І тому вони безсмертні.

Вільям Шекспір помер 23 квітня 1616 року, переконаний, що його епоха — вселюдська трагедія. І все ж таки ми маємо право стверджувати — більше за все на світі він любив людину і життя. Інакше не зміг би створити безсмертні образи, в яких людство і сьогодні бачить і впізнає себе, знаходячи в них не закам'янілі ідеали, а сучасний погляд у минуле і в майбутнє.

Джерела сюжетів шекспірівських п'єс. Шекспір не вигадував сюжети своїх п'єс, а запозичував їх із різних джерел. За його часів це явище було традиційним. Відомий історик літератури О. Н. Веселовський (1843–1918) писав: «Усякий поет, Шекспір або

хто інший, вступає в царину готового поетичного слова, він пов'язаний інтересом з відомими сюжетами, входить у колію поетичної моди, нарешті він з'являється, коли той чи інший поетичний рід досягає певного розвитку». Талант Шекспіра надав цим сюжетам надзвичайної поетичної сили і філософської глибини. Народні легенди і перекази драматург підняв на таку височінь розуміння життя, якої в мистецтві до нього не було. Хто б знав Ромео і Джульєтту, Ліра і Макбета, Отелло і Гамлета, якби не геніальне перо Шекспіра, котре накреслило їх долі на трагікомічному полотні духовної пам'яті людства.

Хоча значна частина глядачів театру епохи Шекспіра була неграмотна або малоосвічена, багато сюжетів його п'єс їм були добре відомі з народних переказів і легенд. Глядачі прямували до театру, бажаючи знов і знов поміркувати над старим сюжетом у новому, шекспірівському трактуванні. Знання сюжету тільки підсилювало інтерес до вистави.

Скарбом сюжетів вітчизняної історії була для Шекспіра хроніка Р. Холіншеда. Широко використовував драматург і сюжети з грецької та римської історії, черпаючи їх із «Порівняльних життєписів» Плутарха в перекладі Т. Нортон (1579). Запозичував сюжети для своїх п'єс Шекспір і в інших авторів, наприклад, новелістів епохи італійського Відродження: у М. Бандело — сюжети комедій «Багато галасу з нічого» та «Дванадцята ніч»; у Чінтіно — трагедії «Отелло». В основу комедії «Два веронці» покладено сюжет пасторального роману Х. Монтемайора «Діна», а в «Зимову казку» — роману Р. Гріна «Пандосто». Більше того, Шекспір і переробляв на свій кшталт п'єси, написані задовго до того, як він став драматургом.

Достовірно встановлено, наприклад, що сюжет трагедії «Гамлет» був добре відомий в Англії. Це була середньовічна легенда про принца Амлета, вперше записана Саксоном Граматиком близько 1200 року. У стародавні часи поганства — так розповідає Саксон Граматик — володар Ютландії був убитий під час учти своїм братом Фенгом, який згодом оженився на його вдові. Син убитого, молодий Амлет, вирішив помститися за батька. Для того, щоб виграти час і не викликати підозри Фенга, Амлет прикидається божевільним: валяється у багнюці, розмахує руками, як крилами, кричить півнем. У його, на перший погляд, безглузких

промовах, таїлася «бездонна хитрість», проте нікому не вдалося зрозуміти прихований зміст його слів. Друг Фенга (майбутнього шекспірівського Клавдія), «людина більш самовпевнена, ніж розумна» (майбутній шекспірівський Полоній), узявся перевірити, чи дійсно Амлет божевільний. Убивши друга Фенга і обдуривши всіх, Амлет одружується на дочці англійського короля і повертається до Ютландії. Під час учти він убиває Фенга і спалює тих придворних, що зрадили його і батька. Так досягнув перемоги над своїми ворогами Амлет.

Ця легенда користувалася широкою популярністю завдяки багаточисельним літературним обробкам. 1576 року французький письменник Бельфоре переповів цю стародавню легенду у своїх «Трагічних повістях». У 80-х роках XVI ст. на лондонській сцені була поставлена п'єса про Гамлета, написана, цілком ймовірно, драматургом Томасом Кідом. Користуючись цими джерелами, Шекспір 1601 року створив свого «Гамлета».

Запитання і завдання для учнів: 1. Використовуючи додаткову літературу, підготуйте усне повідомлення про епоху англійського Відродження. 2. Складіть цитатний план повідомлення про життєвий і творчий шлях Шекспіра. 3. Назвіть жанри, що переважають у драматичній спадщині Шекспіра. Коротко охарактеризуйте їх. 4. Випишіть у свої зошити такі слова: акт, антракт, вистава, дія, діалог, драма, драматургія, катарсис, корифей, кульмінація, монолог, п'єса, репліка, сцена, ява. Використовуючи «Словник літературознавчих термінів», перевірте, чи правильно ви розумієте значення цих слів. 5. Назвіть основні джерела шекспірівських п'єс. Чому стародавня легенда про принца Амлета, записана Саксоном Граматиком, набула широкої популярності?

«ГАМЛЕТ»

Своєрідність сюжету і композиції трагедії. З усіх трагедій Шекспіра «Гамлет» — найважча для сприйняття і тлумачення. Мабуть, жоден із творів світової літератури не викликав такої кількості суперечливих пояснень. Для розуміння трагедії необхідно перш за все розібратися у сюжеті і композиції «Гамлета».

Події трагедії розгортаються в резиденції датських королів у замку Ельсінор. Час дії — далеке минуле. Але, змальовуючи це минуле, зберігаючи його прикмети, драматург поєднує їх із сучасним йому розумінням людських взаємовідносин. Тому герої трагедії «Гамлет» одночасно належать і своєму часові, і епосі Шекспіра. У цьому і полягає своєрідність сюжету трагедії, де історія відступає на задній план перед особистою драмою Гамлета, яка відбувається чи то у сивій давнині, чи зовсім недавно. Таким

чином, як влучно зауважив український літературознавець Д. Наливайко, «сюжет про датського принца перетворюється на трагедію свідомості мислячої людини, яка осягає істину життя, перед якою дедалі глибше розкриваються фальш і ницість світу, що її оточує». У той же час масштаб подій, що розгортаються в п'єсі Шекспіра, перетворюють особисту трагедію Гамлета на подію суспільно значиму, на факт історії пошуку людиною істини взагалі.

У композиції трагедії переплітаються дві основні сюжетні лінії — Гамлета, який прагне справедливої помсти за підле вбивство батька і принижену гідність, і короля Клавдія — вбивці та організатора підступних та віроломних дій проти принца Датського. Одночасне введення двох, а то й більше паралельних ліній подій — улюблений прийом Шекспіра. Розгортаючи різні сюжетні лінії в «Гамлеті», драматург показує виникнення, розвиток і розв'язку кожної події з усіма необхідними яскравими подробицями. Події, що розвиваються на сцені, поступово і непомітно створюють відчуття вселенського охоплення дійсності. Глядач починає розуміти глибокий і трагічний за своєю суттю зв'язок не тільки з героями трагедії, а й з усім людством. «Гамлет хоче підняти повіки часу, щоби він побачив майбутнє», — тонко підмітив один із сучасних дослідників творчості Шекспіра. Від себе додамо — завдання важке, майже нездійсненне, та честь і хвала мудрим безумцям, адже завдяки їм «часу, що звихнувся» протистоїть «в усьому і для всіх людина».

У центрі сюжетних перипетій — образ Гамлета. З ним пов'язані всі події і персонажі трагедії.

Принц Гамлет, студент Віттенбергського університету, повертається в Датське королівство у зв'язку із несподіваною смертю батька — короля Гамлета. У рідній домівці на нього чекає ще більший удар. Королева Гертруда, не встигнувши збити «черевиків, в яких вона за гробом мужа йшла в сльозах», виходить заміж за Клавдія, брата свого покійного чоловіка, який займає датський престол. Гамлет болісно переживає і смерть батька, і поспішне заміжжя матері. Йому нестерпна затхла атмосфера, що панує в замкові Ельсінор, і тільки наказ матері утримує його в межах Датського королівства.

Але на Гамлета чекає ще більш страшний удар: він дізнається правду про смерть батька — його отруїв нікчемний і хитрий

Клавдій. Принц клянеться помститися негіднику, і віднині помста стає змістом його життя.

На боці вбивці-короля придворні, що оточують трон: міністр Полоній — «гідний» слуга свого нового господаря, Озрік — закінчений негідник, і навіть колишні університетські друзі Гамлета — Розенкранц і Гільденстерн. Одягнувши маску блазня, Гамлет вступає в нерівний смертельний бій. Він убиває Полонія, який шпигує за ним, розкриває зраду своїх університетських товаришів, відмовляється від Офелії, яка не може протистояти злу і, втягнена в інтригу проти Гамлета, божеволіє і гине. (Дія четверта). Тим часом Гамлет сам уникає смерті, яка, за наказом Клавдія, неодмінно повинна була наздогнати його, і таємно повертається із заслання в Ельсінор, де і потрапляє на похорон нещасної Офелії. Клавдій, переконавшись, що його план знищення принца не вдався, влаштовує поєдинок між Гамлетом і братом Офелії — Лаертом, який повинен був битися з принцом отруйним клинком. Але король Клавдій помилився вдруге: не врахував чесності і порядності Лаерта. Смертельно поранений Лаерт розкриває присутнім наміри короля-вбивці. Гине на очах присутніх королева-мати, яка випила отруйне вино, приготовлене Клавдієм для принца. Гине і Клавдій, заколотий Гамлетом, але і сам Гамлет гине від рани, нанесеної йому Лаертом. Такий фінал помсти Гамлета.

Аж до четвертої дії сюжет трагедії, насичений контрастами і гострими драматичними зіткненнями, розвивається карколомно, охоплюючи не більше чотирьох днів. Лише між IV і V діями виникає пауза – приблизно день-два. Шекспір у своїх драмах прагнув поєднати вільний рух у просторі з не менш вільним розвитком дії у часі. Театр епохи Шекспіра, який ще не знав справжніх декорацій, дозволяв переносити події з одного місця в друге, відзначаючи ці зміни у мові персонажів трагедії.

Особливе місце в композиції шекспірівської трагедії займають монологи Гамлета. З одного боку, вони ніби стримують швидкий плин подій, з другого — надають усій трагедії своєрідного ліризму і філософської забарвленості.

Вічна проблема в трагедії Шекспіра. На межі XVI–XVII ст. в Англії вочевидь виявилася невідповідність соціальних відносин гуманістичним ідеалам епохи Відродження. Зіткнення світу, в

якому панують «сила золота і згубні пристрасті», зі старим світом жорстокого феодального насильства, що цинічно проголошував: «Кулак нам — совість і закон нам — меч», похитнули світлу віру гуманістів у торжество ідеалів Відродження. У цих умовах Шекспір і створює свій, мабуть, найскладніший і найглибший, найбільш філософський і найпроблемніший твір — трагедію «Гамлет» (1601).

У «Гамлеті» Шекспір, наче міфологічний шукач «краю світу», пробився крізь небесну твердь і зазирнув за її межі, побачивши й осягнувши темну сутність влади грошей, яка йшла на зміну владі титулів. Шекспірівський Гамлет, волею автора, опиняється в епіцентрі людських страждань, стає свідком і учасником трагедії краху моралі, честі, прекраснотумних і гуманістичних ілюзій. Зло править учту в Датському королівстві... Як і заради чого жити людині в цьому світі?

Що благородніше? Коритись долі
І біль від гострих стріл її терпіти.
А чи зіткнувшись в герці з морем лиха,
Покласти край йому?
(Пер. Л. Гребінки)

Це злободенне для епохи пізнього Відродження питання ставить і блискуче розв'язує Шекспір у «Гамлеті». Саме на це питання, прагнучи утвердити ідею творчого безсмертя і віру в мудрість нащадків, всім своїм життям і творчістю відповідав інший поет — О. Пушкін: «Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать». «Чи бути, чи не бути?» означає «Як жити?» та «В ім'я чого жити?» і належить до розряду вічних, не залежних від простору і часу питань. І відповідь на нього є сутністю вирішення проблеми людського буття.

Образ Гамлета. Образ улюбленого героя поданий драматургом у розвитку. Особливість цього розвитку в тому, що принц, наділений здатністю аналізувати свій психічний стан, усвідомлює двоїстість і суперечливість своєї природи і тих ситуацій, в яких йому доводиться діяти. Таким чином, його розвиток проходить у процесі духовного самопізнання. Гамлет до початку дії трагедії і Гамлет у вирі подій трагедії, які бурхливо розгортаються, — це зовсім різні особи.

Спочатку принц — типовий інтелігент-гуманіст, котрий щиро вірить в людину — «найдовершеніше з усіх створінь». Він — студент одного з найпрестижніших університетів свого часу, оточений друзями. Сповнений палкою любов'ю до життя, Гамлет не знає, що його уявлення про світ і реальне життя — різні речі. Але невдовзі він це зрозуміє, і два суперечливих почуття заволодіють його душею.

У знаменитому монолозі про Людину Гамлет постає перед глядачем у своїй трагічній роздвоєності. В ньому починається руйнівна боротьба між ідеальними уявленнями і жорстокою реальністю: «Останнім часом — сам не знаю з чого — я втратив усю свою жвавість, занедбав усі звичні справи. І справді, так важко стало моїй натурі, що ця добряча споруда, земля, здається мені безплідною скелею серед моря...» І тут же: «Що за майстерний витвір чоловік! Який шляхетний розумом! Який безмежний хистом! Як вражає й дивує доцільністю постаті й рухів! Дією подібний до ангела! Тямою — до божества! Окраса всесвіту! Найдовершеніше з усіх створінь!» Але далі виникає прагматичне запитання: «Однак, що мені ця квінтесенція праху?» Питання, яке стане предтечею головного питання епохи Шекспіра: «Чи бути, чи не бути?», і вже це питання буде хвилювати кожную людину в цілому світі, якщо вона усвідомила себе Людиною.

А поки що — підле вбивство батька, непристойне і ганебне заміжжя матері з нікчемним і хитрим Клавдієм, віроломство придворних, зрада друзів і легкодуха слабкість коханої, — все це, наповнюючи душу нестерпними стражданнями, безжально зіштовхує принца з проблемами реального життя. Приходить гірке усвідомлення того, що «Данія — тюрма», «вік розладнався», час «звихнувся».

Але шекспірівський Гамлет не жертва обставин, він сам створює ці обставини і сам вирішує свою долю. У трагедіях Шекспіра герої взагалі гинуть не через фатальні помилки чи слабкість, а через свою гідність, шляхетність натури, силу характеру, гинуть, протиставивши свої високі принципи світові вульгарності, користоловства, лицемірства та жорстокості, а тому гинуть непереможеними. Це очевидно і по відношенню до Гамлета. Але чому ж він вагається і зволікає, відтягує акт помсти?

Уже не одне століття читачі і глядачі, мистецтвознавці і режисери пропонують своє розв'язання питань, поставлених Шекспіром у «Гамлеті», висувають свої гіпотези та припущення. Так завжди було з видатними творами мистецтва, які не піддаються однозначному тлумаченню. Має право на існування і думка про те, що Гамлет, осягаючи реальне життя, приходять до страшного висновку: людина — «квінтесенція праху», осереддя пороків, «кентавр», напівбог — напівтварина. А тому у світі панує зло і йому треба «покласти край». Але ж це не так просто.

Не про відплату за особисту кривду чи тільки про помсту за вбивство батька думає Гамлет; душу його ятрять роздуми про необхідність битви зі світовим злом:

Звихнувся час... О доле, зла моя!
Чому його направить мушу я?
(Пер. Л. Гребінки)

«Звихнувся час», і Гамлет покликаний «направити» його. Але чи має він на це право? Адже зло живе і в ньому самому: «Сам я більш-менш чесний, та й то міг би закинути собі дещо таке, що краще було б моїй мамі й не родити мене на світ. Я дуже пихатий, мстивий, честолубивий... Ми всі затяті пройдисвіти...» Як же тоді перемогти зло? Як допомогти людині стати «окрасою всесвіту»? Гамлет зволікає, страждаючи під тягарем вселенської муки, ставлячи перед собою фатальне запитання: «Чи бути, чи не бути?»

У розв'язанні цього питання і полягає суть трагедії Гамлета — трагедії особистості, яка прийшла у світ занадто рано і виразно побачила його оголену недосконалість. Це — трагедія розуму.

Так розум полохливими нас робить,
Яскраві барви нашої відваги
Від роздумів втрачають колір свій,
А наміри високі, ледь зродившись,
Вмирають, ще не втілившись у дію.

(Пер. Л. Гребінки)

Звідси і скорбота Гамлета, який усвідомлює, що у боротьбі зі злом єдино можливим засобом є те саме зло, застосування якого викривлює і спотворює найблагороднішу мету. Звідси майже

відчайдушний крик, що виривається з грудей Гамлета перед зустріччю з матір'ю:

Не зрадь природи,серце,не дозвољ
Нероновій душі ввійти в ці груди.
Хай буду я жорстоким-та не звіром,
Хай раниць гостре слово-не кинджал,
Душа і мій язик хай лицеміряць.
Хоч як слова покрають серце їй,
З'єднати,душе, з ділом їх не смій!

(Пер. Л.Гребінки)

У ньому все кипить, клекотить, здригається, він насправді близький до божевілля, бо видовище пануючого зла нестерпне для нього. І Гамлет нарешті приймає рішення. Тепер він діє швидко і рішуче (сцени на кораблі, у спочивальні матері).

Взявши на себе особисту відповідальність за світове зло, за всі недосконалості і страждання людей на землі, гостро відчуваючи свою самотність і усвідомлюючи своє безсилля, Гамлет все ж таки кидається в бій і гине як борець, заповідаючи нам зразок поведінки людини і розуміння того, якою сміливою має бути її думка, якими світлими мають бути її помисли, її совість, і душа в боротьбі за високі людські ідеали.

Трагедія Шекспіра порушує вічні проблеми: суперечність між ідеалом і дією, метою і засобами її досягнення, роль особистості в історії і, нарешті, сенс життя. Велич шекспірівського оптимізму визначається вірою в те, що вихід із, здавалося б, безвихідних суперечностей все ж таки є. Помираючи, Гамлет заповідає своєму другові Горацио: «Скажи про мене правду невтаємниченим». Надзвичайно важливий для нас момент: отже, навіть помираючи, він вірить у силу правди.

Герой Шекспіра не все встигає сказати: «Коли б був час (бо смерть, суворий стражник, спішить з арештом), я б вам оповів...» Кому?» Мовчазним глядачам страшного дійства», а отже, і нам з вами. І це — «я б вам оповів» — збуджує нашу уяву, даючи нам можливість домислити. До речі, в цьому і полягає одна з причин виникнення найрізноманітніших трактувань і оцінок образу Гамлета. Частіше за все його зіставляють з Дон Кіхотом. «Після темряви сподіваюсь на світло!» — це девіз сервантесівського героя, вибитий на його щиті. Цей девіз по праву міг би стати і гаслом Гамлета.

Оточення Гамлета. Надзвичайно реалістично і випукло зображений у трагедії світ людей, які оточують принца Гамлета.

Клавдій (девиз якого — «Мета виправдовує засоби») людина жорстока і безпринципна. Підступно вбивши свого брата-короля Данії, він захоплює престол. Клавдій досить розумний і хитрий супротивник. Підкоривши королеву Гертруду, Клавдій намагається приручити і її сина-принца Гамлета. Для досягнення цієї мети Клавдій використовує друзів Гамлета — Гільденстерна і Розенкранца, які охоче виконують «прохання» короля: заповзято шпигують за своїм університетським другом.

Для досягнення своєї мети Клавдій майстерно використовує придворних. Навіть Офелія, нічого не підозрюючи про інтригу, що плететься навколо її коханого, несвідомо допомагає королю і гине. Саме Клавдій несе моральну відповідальність за смерть невинної Офелії.

Клавдій достатньо рішуча людина. Переконавшись, що спроби «приручити» Гамлета марні, він без зайвих вагань вирішує знищити небожа, вдаючись до перевірених засобів – підступності та обману. Сутичка між Клавдієм і Гамлетом неминуча, і фінал її може бути тільки трагічним.

Полоній — типовий лакуза-царедворець, котрий із задоволенням і рабською запопадливістю виконує будь-яке, навіть наймерзенніше, доручення свого короля. Полоній постає перед глядачами як комічний персонаж, але його комізм жахливий і бридкий, бо оздобою йому слугують банальність, цинізм та недоумкуватість. Полоній готовий у будь-яку хвилину змінити свою думку на угоду своєму новому хазяїнові. Гамлет знущається з нього, разом із тим розуміючи, що той, закутий у броню своєї рабської філософії, непробивний:

Гамлет. Бачите, ви, он ту хмарку, що так нагадує верблюда?

Полоній. Далебі, чисто, як верблюд.

Гамлет. По-моєму, схоже на лисицю.

Полоній. Справді, спина точнісінько як у лисиці.

Гамлет. Або, як у кита?

Полоній. Достеменно, як у кита.

Якщо докори користі для Клавдія (сцена молитви короля) — це хвилини слабкості та страху перед розплатою, то совість королеви Гертруди ще не вмерла остаточно. І хоча розбуджена

ця совість гіркими докорами сина, королева сприймає це як благо:

О, годі, синку!
Звернув мені ти очі в глиб душі:
У ній тепер я чорні плями бачу,
Яких нічим не вивести.

(Пер. Л. Гребінки)

Здатен на прозоріння і Лаерт, людина хоча і слабкої волі, благородна і чесна. Його вразливість і емоційність використовує король Клавдій.

Головні дійові особи драми, втягнуті королем у брудну інтригу, гинуть. Народ ремствує за стінами замку. Але вже наближається принц норвезький Фортінбрас, і «порядок» буде відновлено.

«А я, нужденніша за всіх жінок...» Образ Офелії. Жертвою зіткнення світу ницого користолюбства, злоби, егоїзму зі світом людяності, доброти і світлої віри стає Офелія – дочка улесливого царедворця Полонія і сестра безвільного Лаерта.

Слухняна дочка і ніжна сестра, вона щиро любить Гамлета, але її почуття тільки слабке відлуння палкого кохання Джульетти або Дездемони, які в ім'я кохання готові принести у жертву навіть життя.

Бунтівлива душа Гамлета не знайде в ній опори і підтримки. Наївна Офелія просто не розуміє його, як не знає і не розуміє життя.

Вона — втілення наївної довірливості. Вислухавши наказ батька «Тобі віднині бороню рішуче хвилини навіть стрічі й балачки із принцом Гамлетом...», Офелія відповідає: «Я вам корюся, тату». Дівчина — безвладна жертва батьківського виховання і придворного етикету. Біда її у тому, що вона живе ніби із заплющеними очима. Гамлет, звертаючись до Офелії, попереджує: «...Коли б ти навіть була цнотлива, як лід, і чиста, як сніг, однак не втечеш від поговору». Офелія не може протистояти злу в заплутаних життєвих ситуаціях. Гамлет радить їй: «.. Не вір нікому з нас. Іди собі в черниці...». Але після відвертої розмови Гамлета з нею – вона не в змозі зрозуміти ні його, ні себе, ні оточуючий її жорстокий світ: «...Все пропало! А я, нужденніша за всіх жінок... Горе, я від плачу не спігну! Що я бачила, що бачу!».

Офелія не витримала протиборства суперечливих почуттів і збожеволіла, пішла з життя, кинувши наостанок людям, які ще живуть у цій нестерпній для неї плутанині добра і зла: «...Щастя вам Бог!».

Леся Українка в одній із найкращих, ліричних поезій циклу «Ритми» (1900), що починається словами: «Хотіла б я уплисти за водою немов Офелія, уквітчана, безумна...» — можливо, найточніше осягнула внутрішній стан Офелії і те «смутне» і «криваве», що затьмарило її розум. Офелія не витримує правди життя, і все її єство благає вічного «спокою». Це благання відчула велика українська поетеса і з шекспірівською глибиною передала свої почуття у своєму вірші:

а потім зник би й відгук —
і на воді ще б колихались тільки
мої квіти, що не пішли за мною
на дно ріки. Плили б вони, аж поки
в яку сагу спокійну не прибились
до білих водяних лілей, — тим стали б.
Схилилися б над сонною водою
беріз плакучих нерухомі віти,
у тихий захист вітер би не віяв;
спускався б тільки з неба на лілеї
і на квіти, що я, безумна, рвала,
спокій, спокій...

Хто винен у тому, що гине Офелія? Можливо, Гамлет? Холодність його почуттів, як стверджує російська поетеса Марина Цветаєва у «Діалозі Гамлета із совістю» (1923)?

— На дне она, где ил
И водоросли... Спать в них
Ушла, — но сна и там нет!
— Но я ее любил,
Как сорок тысяч братьев
Любить не могут!
— Гамлет!
На дне она, где ил:
Ил!... И последний венчик
Всплыл на приречных бревнах...
— Но я ее любил,
Как сорок тысяч...

— Менше
Все ж, чем один любовник.
На дне она, гле ил.
— Но я ее —
Любил???

Можливо, у смерті Офелії, та і самого Гамлета, винен «холод життя», про який у своєму «Гамлет» (1934) пише Олександр Блок?

Я — Гамлет. Холодеет кровь,
Когда плетет коварство сети,
И в сердце — первая любовь
Жива — к единственной на свете
Тебя, Офелию мою,
Увел далеко жизни холод,
И гибну, принц, в родном краю,
Клинком отравленным заколот.

Можна сперечатися, можна погоджувався або ні із Блоком або Цветаєвою, але не можна залишатися байдужим до вселенського болю, що крає серце.

Велична спадщина. Вплив Шекспіра на світову літературу надзвичайно сильний і багатогранний, не вистачило б і сотні томів, щоб розповісти про шекспірівські традиції в літературі, образотворчому мистецтві, музиці, про втілення його комедії і трагедії на сцені, у кінематографі, на телебаченні...

Тисячі акторів мріють зіграти Гамлета або Отелло, Джульєтту або Дездемону, леді Магбет або Офелію; для будь-якого режисера постановка п'єс Шекспіра — етап у його творчості. Здобутками світового значення можна вважати фільм у постановці англійського актора Лоренса Олів'є, роль Гамлета у виконанні Смоктуновського і Рецептєра, Гамлет французької актриси Сари Бернар (цю роль вона виконувала в чоловічому одязі). Безліч робіт написано про рецепцію (сприйняття та відтворення) шекспірівських образів в Англії, Франції, Італії, Німеччині, Данії, Росії, Україні — та й чи можливо перелічити всі країни світу!

Якщо говорити про українську літературу, то в пам'яті одразу ж виникають імена видатних поетів, письменників та драматургів, у творчості яких шекспірівські традиції, мотиви і образи виявилися найбільш чітко: Т. Шевченко, брати Тобілевичі, І. Франко, Леся

Українка, М. Рильський, М. Бажан, Б. Олійник, Л. Первомайський, Ю. Домбровський та ін.

Творчість Шекспіра залишила помітний слід в українській літературі. Для романтиків він був союзником у боротьбі із класицистичними догмами, взірцем у відстоюванні ідей вільної, національної-самобутньої літератури. Вони цінували Шекспіра за те, що він, як стверджував один із критиків на початку ХІХ ст., «не знав ніяких правил і писав за велінням серця та уяви». Його велична спадщина почала найбільш плідно розроблятися, починаючи із 60-х років ХІХ ст.

На початку 1860-х років письменник В. А. Косовцев перекладає «Гамлета» і «Коріолана», але ці переклади не були опубліковані і вважаються загublеними. 1865 р. у львівському журналі «Нива» з'явився переклад першої дії «Гамлет», зроблений П. Свенціцьким. На початку 1870-х років з'являється вільний переклад «Гамлета» Ю. Федьковича, зроблений з німецького посередника. 1882 року вийшов друком переклад «Гамлет» М. П. Старицького. За цим перекладом шекспірівська трагедія була поставлена в аматорському гуртку київської «Громади», музику до спектаклю написав М. В. Лисенко. Наприкінці 1899 року був опублікований переклад «Гамлета», здійснений П. О. Кулішем за редакцією і передмовою І. Франка, в якій він зазначив, що перекладач «держався оригіналу далеко докладніше, ніж його попередники». У ХХ ст. з'являються високохудожні переклади п'єс Шекспіра І. Стешенко, Д. Паламарчуком та ін.

Комедії і трагедії англійського драматурга широко входять до репертуару вітчизняного театру. Незмінним залишається й інтерес до трагедії Шекспіра «Гамлет». З її сценічним утіленням слід назвати виставу Харківського українського драматичного театру ім. Т. Г. Шевченка (1956, режисер Б. Норд) і Львівського українського драматичного театру ім. М. Заньковецької) 1957, режисер Б. Тягно).

Пророчими виявилися слова драматурга Бена Джонсона, відомого сучасника Шекспіра, який стверджував: «Він <Шекспір> належить не лише нашому століттю, але всім вікам».

Запитання і завдання для учнів: 1. Що дозволяє назвати шекспірівського «Гамлета» неперевершеним взірцем у жанрі трагедії? 2. Поміркуйте, у чому полягає сенс трагедії Гамлета. Вирішивши помститися за смерть батька, принц зволікає. Як ви думаєте, чому?

3. Гамлет – герой інтелектуальний. На які питання він намагається знайти відповідь? 4. Гамлет вважає батька прикладом ідеальної людини. Якою мірою він сам відповідає урочисто приголомшеному ідеалу? 5. У чому полягає філософський зміст знаменитого монологу Гамлета «Чи бути, чи не бути?» 6. Принц любить Офелію чи вдає, що любить? Якщо вдає, то чому? 7. Як ви розумієте його слова: «Гораціо, на світі більше тайн, ніж вашій вченості хоч би приснилося...»? 8. Як ви сприймаєте образ королеви Гертруди? Чи випадкова її смерть? 9. Підготуйте відповідь на тему: «Шекспірівські мотиви, образи та сюжети в українській літературі, музиці та образотворчому мистецтві».

ВЕДИ, БІБЛІЯ, КОРАН ЯК ПАМ'ЯТКИ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ. МАТЕРІАЛИ ДО УРОКУ-ЛЕКЦІЇ

Обидві чинні програми відводять на вивчення згаданої теми зовсім незначну кількість годин. А матеріал, який потрібно опрацювати на одному-двох уроках, досить вагомий та великообсяговий. Отож непросто вчителю донести його до розуміння учнів за такий час. Найдоцільніше, на наш погляд, у даному разі обрати за тип уроку оглядову лекцію і зосередитися на найважливіших аспектах неперевершених світових шедеврів. А завершити їх вивчення доцільно було б бесідою, яка засвідчила б рівень осягнення учнями матеріалу.

Веди

Це перші найдавніші пам'ятки індійської стародавньої літератури на ведійському санскриті (кін. II тис. – I пол. I тис. до н. е.), що дійшли до нашого часу.

Веди — від *санскр.* веда — знання.

Санскрит (від *санскр.* самскрта, букв. — опрацьований) — літературно опрацьований різновид староіндійської мови.

Веди, або самхіти (тобто збірки), складаються з чотирьох книг, в основі яких молитовні пісні — гімни, магічні заклинання, звернення до богів, мудреців, небесних світил та ін.

Спершу священними вважалися три веди: «Рігведа» — книга гімнів (слово «річ» означає «гімн»). «Самаведа» — книга пісень, мелодій (саман — мелодія) і «Яджурведа» книга офірних віршів та висловів (яджус — жертва, офірна формула). Пізніше до цих трьох вед додали четверту — «Атхарваведу» — книгу заклинань (атхарван — заклинання, магічна формула). Кожна з чотирьох збірок має свою коментуючу літературу: прозові ритуальні тексти «Брахмани», які пояснюють ритуал, його походження та значення; віршовані та прозові філософські трактати — «Араньякі» та

«Упанішади», що містять роздуми про природу, бога, людину, їх зв'язки і місце у всесвіті.

Кожна частина ведійських збірок мала своє функціональне значення, а кожен текст був пов'язаний з тим чи тим жертвним ритуалом. Ритуальні приписи часом поєднуються із філософськими, моральними, соціальними вченнями, спираються на первісні фольклор, міфологію.

Ведичні збірки називають ще «Книгами священних знань» і підкреслюють їхнє неземне походження.

Ведична література народжувалася як витвір усної словесності й протягом тривалого часу зберігалася в переказах, що передавались із уст в уста, від одного покоління до іншого.

Індуїстська традиція вважає самхіти Вед одкровеннями верховного бога Брахми, який нібито передав їх стародавнім мудрецам, серед яких був легендарний поет В'яса («збирач»). Насправді авторами ведичних гімнів стало покоління народних співців і поетів — ріші. Серед них були і жінки. Ріші на честь кожної урочистої або взагалі важливої події (перед початком військового походу, з приводу перемоги над ворогом) складали гімни, в яких звертались до божества за допомогою, підтримкою або з подякою. Іноді поети-співці стверджували, що вони «знайшли» гімни, часом народження гімнів приписували стану екстазу, зумовленого божественним напоєм, іноді вони порівнювали створення гімнів із працею теслі, ткача або весляра. Ріші були найобдарованішими людьми свого племені і в ті далекі часи виражали надії та прагнення, радість і горе всього народу. Кожен новий співець-ріші, імпровізуючи, щось додавав до творінь своїх попередників, а щось відкидав. Змінилося багато поколінь, поки гімни, що увійшли до ведичних збірок, набули досконалої форми. Зауважимо, що молитовні пісні пройшли через суттєву обробку жерців-брахманів, які здійснювали і систематизацію, і редагування ведичних самхітів.

«Рігведа» — найстародавніша ведична збірка. Вона налічує понад тисячу гімнів (пісень знання), які містяться в десяти книгах. У перших восьми — спочатку йдуть гімни, звернені до бога вогню Агні, потім до бога громовиці Індри і далі до інших богів. Гімни дев'ятої книги присвячені силі, що прихована в «божественному» напої. В десятій — гімни різного змісту.

Усі гімни «Рігведи» написані віршами. У них оспівується краса, справедливість та мудрість богів, на честь яких, «як веселі гірські струмки, що рвуться з гір, лунають наші гімни» (X, 68, 1). У божествах «Рігведи» виразно просвічуються персоніфіковані природні феномени. Наприклад, гімни до ранньої Зорі («Ушас») насичені іноді наївними, іноді занадто конкретними, але завжди сильними і вражаючими метафорами і порівняннями, якими змальовують її появу:

...Славна з'явилась богиня, живуча в повітрі,
З лона темноти з'явилася людські оселі красити.
З цілого світу найперша встає вона й шле нам здалека
Пишні дари. Народилась зоря молодая, новая,
Будить створіння, найперше приходить на поклики ранні.
В наші оселі несмертна зоря завітала.
Нашу хвалу прийняла в високостях повітря,
Вільна, осяйна іде, щедро сипле розкішні скарби.
Наче дівчина струнка, так, богине, ідеш ти
Хутко на наші поданки. Всміхаючись, ти, молодая,
Линеш раніше від сонця, осяйнее лоно відкривши...

(Пер. Лесі Українки)

У процесі редагування «Рігведи» брахманами найбільш стародавні гімни були переосмислені. Особливо це помітно в гімнах, присвячених богу Агні, де наявні суто зовнішні форми вогню: у Агні полум'яне волосся і руда борода; у нього золоті зуби; він «наче вода... біжить і гуде», «він по землі розстеляється, й землю він палить». Але водночас Агні — вогонь жертвний: він посередник між богами і смертними, він постачає богів жертвною їжею і зводить їх на землю, він жрець і мудрий наставник богів і людей. Нарешті, Агні (у його трьох вимірах — вогонь на землі, блискавка і сонце) уособлює три світові стихії і зв'язок між ними. Отже, у «Рігведі» ми бачимо зародження ідеї первісної єдності світу, схованого за його видимою множинністю.

Ця сама ідея знайшла відображення і в так званих філософських гімнах «Рігведи».

Поети-ріші намагалися в священних гімнах передати не тільки зовнішню форму та красу речей, а й виявити їхню внутрішню сутність. Заради досягнення цієї мети «мудрі розумом створили Мову, просіюючи [слова], як зерно ситом». Тому священну мову

ведійських гімнів і називають «заповітною мовою», яка приховує від непосвячених їхній сокровенний зміст.

З невичерпного джерела давньоіндійської літератури черпали і черпають натхнення народи світу. І українські письменники, серед них Леся Українка, Іван Франко виявляли зацікавлення індійською культурою, літературою, зокрема епічними поемами «Махабхарата» та «Рамаєна», вважаючи їх вічно живими джерелами поезії. Так, намагаючись ознайомити українського читача із стародавньою індійською літературою, Іван Франко створив «Короткий нарис історії староіндійського письменства», переклав та переспівав чимало індійських міфів та притч. А відома його дитяча збірка «Коли ще звірі говорили» написана під безпосереднім впливом «Панчатантри» («П'ятикнижжя») – збірки давньоіндійських казок і притч.

Переклади творів із «Рігведи» увійшли як ілюстративний матеріал до підручника «Стародавня історія східних народів», який Леся Українка написала у 1890 р. для молодшої сестри Ольги.

Великої популярності у українських читачів набув скорочений прозовий переказ індійського письменника Премчанда «Рамаєни» в українських перекладах С. Наливайка, який, звертаючись до українського читача, писав: «Допитливі око та розум можуть надзвичайно багато почерпнути з давньоіндійських міфів. Тільки треба вміти розгледіти те істотне, корисне й повчальне, що проливає світло і на нашу історію, і на нашу міфологію, і на нашу культуру, які корінням своїм сягають тисячоліть».

Біблія

Священна книга іудеїв і християн, релігійна та літературна пам'ятка, перлина високої життєвої філософії в скарбниці духовних цінностей людства, Біблія за кількістю видань і читачів не має собі рівних.

Слово «біблос» у перекладі з грецької означає «книга». Воно прийшло до нас із сивої давнини — II тисячоліття до Різдва Христового, коли у стародавньому фінікійському місті Біблосі вперше в історії нашої цивілізації навчилися із стебел папірису виготовляти матеріал, на якому можна було писати. Написане на кількох папірусах зшивалося. Так, власне, і з'явився прообраз сучасної книги.

Біблію називають «Святим Письмом», «Словом Божим». «Одкровенням». «Книгою Книг», «Книгою спасіння». Найпоширеніша назва – Біблія – утвердилась серед християн з IV ст.

За своєю суттю Біблія — цілісна книга, хоча й складається з 77 різних книг. Біблія створювалася протягом багатьох століть (з XII ст. до н.е. до II ст. н.е.). Автори Біблії, а їх було понад 40, належали до різних соціальних станів (Мойсей виховувався у шляхетній єгипетській родині. Петро — простий рибалка. Соломон — цар, Матвій — митник, Павло — рабин).

Створювалася Біблія на трьох континентах — в Азії, Африці та Європі; і трьома мовами — давньоєврейською, арамейською, грецькою. Де тільки не писались книги Біблії! Перші п'ять книг, так зване П'ятикнижжя (Тора), були створені Мойсеєм у пустелі. Єремія писав у в'язниці. Лука — під час подорожей. Іоанн Богослов — на острові Патмос. Деякі книги Давида були створені під час військових походів, а книги Соломона — у благодатні часи миру.

Біблія для християн — священна книга; вони вірять, що вона «написана за натхненням Святого Духа, і Бог — її автор», що Він звернувся до людей через обраних священнописців (гагіографів). Іудеї ж вважають Святим письмом тільки Старий Завіт.

Біблія складається з різних за формою та змістом книг: 50 з них належать до Старого Завіту, а 27 — до Нового. В основі поділу Біблії на Старий та Новий Завіти — народження Ісуса Христа на Землі.

Старий Завіт. Слово «завіт» можна пояснити близькими за значеннями словами: угода, договір, союз. Цю угоду Бог уклав із людьми: з Адамом і Євою після їхнього гріхопадіння, потім із Ноем після всесвітнього потопу, з Авраамом — родоначальником єврейського народу та ін.

Понад три тисячі років тому Мойсей, релігійний поводитир одного, навіть за тих часів не дуже чисельного народу, що кочував Аравійською пустелею, отримав від Бога веління піднятися на гору Сінай і прийняти там Одкровення. У супроводі грому та блискавки. землетрусу та трубних звуків підтверджений був йому Завіт, який Бог раніше уклав із Авраамом, а потім — через посередництво Мойсея — з народом Ізраїлевим.

Біблія починає відлік свого віку від Мойсея. Натхненний Богом, Мойсей створює перші п'ять книг Старого Завіту: Буття, Вихід, Левіт, Числа. Второзаконня. У них розповідається про створення світу й людини, про рай, потоп, про історію єврейського народу від найдавніших часів.

Другу частину Старого Завіту становлять історичні книги перших пророків: Ісуса Навіна. Суддів Ізраїлевих: Книга Рут. дві Книги Самуїла, дві Книги Царів, дві Книги Хронік, дві Книги Ездри; Книги Товіта, Юдіф та Есфір, жанр яких можна визначити як повчально-історичні повісті.

Третя частина Старого Завіту складається з книг повчально-поетичного характеру — Іова, Псалмів (Псалтиря), Приповідок Соломонових, Екклезіясту, Пісні Пісень тощо.

Останню частину Старого Завіту складають книги «пізніх пророків» «чотирьох великих» (Ісаї, Єремії, Езекіїла, Даниїла) та «дванадцяти малих».

Хто ж такі пророки? Пророк — вісник або тлумач слова Божого. Бог (Ягве), звертаючись до Єремії говорив: «Я вклав слова Мої в уста твої» (Єр. 1.9). Старозавітні пророки, усвідомлюючи Божественне походження своєї проповіді, починали її словами: «Так говорить Ягве», «Відкрив мені Ягве». Звернене до пророків слово Боже підкоряє їх собі, і вони вже не можуть про нього мовчати. Кожен істинний порок щиро вірить у те, що він — тільки зброя в руках Божих, а проголошені ним слова належать одночасно і йому — і не йому. Він непохитно переконаний, що прийняв слово Боже і зобов'язаний його передати. Це переконання виникло на основі таємничого досвіду безпосереднього спілкування пророка з Богом. Згідно з Біблією, першим і найвеличнішим пророком старих часів був Мойсей.

Новий Завіт. Минуло 1300 років. У палестинських містах та Єрусалимі, столиці маленької провінції Римської імперії Іудеї, з'явився нікому не відомий молодий Вчитель. Він творив надзвичайні дива: зцілював хворих, оживляв мертвих, а головне — проповідував нове вчення. Це був Ісус Христос — Боголюдина, засновник Нового Завіту.

Його звали Ісус, а згодом додали слово «Христос», що означає цар. Щоправда, у Нього не було ні корони, ні палацу, ні трону, ні війська. Майже тисячу років люди чекали Його. Після Мойсея

ізраїльським народом про Нього було написано чимало пророчих книг. Нарешті Сам Бог, Господь Ісус Христос, уклав Новий Завіт, але вже не з одним народом, а з усім людством. Цей Завіт засновано на Його Голгофській смерті та переможному Воскресінні. Головний зміст новозавітних книг — заміна Старого Союзу Новим — Церквою Христовою.

Складається Новий Завіт із чотирьох Євангелій (від святих Матвія, Марка, Луки, Іоанна), з однієї історичної книги «Діяння апостолів» та з 21 послання апостолів і Апокаліпсиса, або Одкровення Іоанна Богослова. Книги Нового Завіту остаточно були оформлені в єдине ціле у II ст. н. е. та канонізовані (остаточно стверджені) Лаодикійським церковним собором 364 р.

У Священному Писанні християн Євангеліє посідає особливе місце. Слово «Євангеліє» означає «Радісна звістка», тобто Благовість про спасіння роду людського через втілене Слово — Ісуса Христа. Звістку про Його земне життя, його вчення, про те, що Творець любить увесь світ і кожну людину, що Він з'явився серед людей, щоб говорити з кожним із них.

Склали Євангеліє ті, хто особисто знав Ісуса Христа або Його учнів, покликаних Ним для виконання священної місії (Матвій, Марко, Лука, Іоанн).

Перші три Євангеліє називають «синоптиками», тому що в багатьох випадках зміст їхніх текстів збігається. Четверте Євангеліє, створене Іоанном, відрізняється від перших трьох не характером натхнення, а своїм стилем і напрямком. Воно найточніше передає духовне натхнення промов Спасителя, звернених до учнів, яким дано знати таємниці Царства Небесного, або до вчених книжників.

Від найдавніших часів мистецтво і література черпають із Святого Письма теми і сюжети, мотиви і образи, переробляючи та переосмислюючи їх відповідно до животрепетних проблем свого часу. Без Біблії ні Мікеланджело, ні Рембрандт не були б тими, ким захоплюється весь світ. Біблію читали, над нею розмірковували, черпаючи з її бездонних глибин, найвеличніші мужі людства: Данте, Леонардо да Вінчі, Шекспір, Гете, Скворода, Шевченко, Пушкін, Достоевський, Франко.

З прийняттям Київською Руссю християнства біблійна і дохристиянська міфологія настільки зростаються у народній

свідомості в єдине ціле, що інколи неможливо уявити її без цієї своєрідної єдності. Біблійні герої, які у Святому Письмі дію і цілком природно, в народній фантазії набувають міфологічних рис: Апостоли Петро і Павло творять чудеса, святий Георгій перемагає змія, а Богородиця дуже подібна до міфологічного слов'янського образу — Матері Сирої Землі.

Давня українська література щедро використовувала цитати з Біблії, вдавалася до біблійної стилістики та образів. У різні періоди ставлення до Святого Письма було різним. Так, в середні віки Біблія сприймалася як канонічне джерело історичних відомостей. Скажімо, у «Повісті минулих літ» знаходимо відголос біблійної легенди про Самсона: княгиня Ольга палить місто Іскоростень так само, як спопелив поле філістимлянам Самсон. Окрім того, в Україні особливого значення набувають житія святих, які поширюються у формі біографічних оповідань або у складі спеціальних збірників.

Поступово в літературі і мистецтві дедалі виразніше проявляються тенденції до алегоричного трактування біблійних образів і сюжетів. Григорій Сковорода, в творчості якого Біблія посідає найпочесніше місце, одним із перших розмірковує про символічне розуміння образів Святого Письма. У літературі XIX – XX ст. ця тенденція набуває подальшого розвитку в поетичних творах Т. Шевченка, І. Франка. П. Куліша, Лесі Українки. П. Тичини, І. Драча), прозових (Г. Хоткевича «Авірон»), драматичних («Ціна крові» С. Черкасенка), художньо-публіцистичних («Перебудова Вавилонської вежі» Є. Сверстюка, «Молитва до мови» К. Мотрич) та ін.

Письменники XX ст. часто звертаються до біблійних сюжетів та символіки. Після Чорнобильської трагедії людям пригадалися пророцтва Апокаліпсиса апостола Іоанна Богослова: «І засурмив третій Ангел, і велика зоря спала з неба, палаючи, як смолоскип. І спала вона на третину річок та на водні джерела. А ймення зорі тій Полин. І стала третина води як полин, і багато з людей повмирали з води, бо згіркла вона...». Трагічний образ «зірки Полин» дав поштовх до створення багатьох художніх творів на чорнобильську тематику: «Марія з полином у кінці століття» В. Яворівського, «Чорнобильська мадонна» І. Драча, поетичний цикл Є. Гуцала з промовистою назвою «Крематорій нації». Інший апокаліптичний

образ – образ дикого звіра, що «мав два роги», немов агнець, а говорив як «дракон» – постає в романі В. Барки «Жовтий князь». Цей образ символізує страхітливе лихо — штучно створений в Україні голодомор 1932–1933 рр. У названих творах натрапляємо на алегоричне, а не буквальне тлумачення образів Біблії.

Інтерес української словесності до Біблії був цілеспрямованим, систематичним та багатогранним. І цей незаперечний факт високої духовності — безсумнівне свідчення міцних зв'язків християнської моралі та народних уявлень про загальнолюдські цінності.

Коран

Згідно з тлумаченням мусульманських богословів слово «коран» має два значення: «збір, зібрання» (Божих одкровень) і «читання» — у розумінні «те, що читається вголос». Самі ж мусульмани, керуючись текстом Священної Книги, називають її по-різному: «розрізните лем» (добра і зла), «керівництвом на праведній дорозі, провідником на праведному шляху», «нагадуванням, пересторогою», «благородним сувоєм». Та все ж найпоширенішою назвою є саме «Коран».

Це слово здебільшого вживається з епітетами «преславний», «премудрий», «прешляхетний». Згідно з уявленнями набожних мусульман, на небі існує першотекст Корану, щось на зразок автографа — «Матір Книги», яка через посередництво «вірного духа» була частинами передана пророкові Мухаммедові і записана його послідовниками.

Отже, за життя пророка Коран існував в усній формі. Після його смерті виникла реальна загроза поступової втрати священного тексту. Слід було негайно записати все те, що іще пам'ятали люди, які особисто знали Мухаммеда. Халіф Абу Бакр (572–634) доручив цю роботу двадцятидворічному Зайду ібн Сабіту, останньому секретареві пророка. Зайд ібн Сабіт зібрав усі наявні записи і те, що збереглося в усній формі, об'єднав і переписав. При третьому халіфі Османі (644–656) текст набув форми рукописної книги, яка і вважається першим виданням Корану. Його остаточний канонічний текст було складено вже в період правління Омейядів.

Іслам (від *арабськ.* – покірність) — третя й остання з монотеїстичних релігій, котрі виникли на Близькому Сході. Своїм корінням він сягає того самого ґрунту, живиться тими самими

ідеями, базується на тих самих культурних традиціях, що й іудаїзм та християнство. І все ж, незважаючи на це, він є самобутньою світовою релігією, досить специфічною за характером, зі своїм неповторним обличчям.

Згідно із загальноприйнятою в ісламі традицією, Аллах неодноразово передавав Свої священні заповіді через різних пророків — Мойсея, Ісуса, нарешті Мухаммеда. Цим ісламське богослов'я пояснює чисельні збіги текстів Корану і Біблії. Чимало персонажів Корану — біблійні герої. Пророк Мухаммед усвідомлював себе продовжувачем справи багатьох великих пророків, зокрема Муси (Мойсея) та Іси (Ісуса). Тому, умовно кажучи, Коран співвідноситься з Біблією, як Новий Завіт зі Старим.

Текст Корану налічує 114 розділів-сур, розташованих за формальною ознакою — від найдовших за обсягом — до найменших, за винятком першої сури «Фатіха» — «Та, що відкриває Книгу». Вона часто повторюється правовірними і відіграє в ісламі роль християнської молитви «Отче наш».

Слово «сура» дослівно означає «ряд каменів, ряд цеглин у стіні», — так Мухаммед називає окреме своє одкровення чи фрагмент з нього. Назва сур умовна. Заголовком ставало або якесь згадане у тексті слово, або ім'я. Наприклад, сура 2 «Корова» названа так тому, то цю тварину згадано в 67 аяяті цієї сури.

Айят — фраза або фрагмент фрази. Мухаммед вважав кожен вірш Священної Книги чудом, по-арабськи «айя» звідси і назва. Наприклад, у першій сурі Корану 7 аяятів. У найдовшій — другій — 286 аяятів, у найменших, наприклад, у 110-й — 3. Більша частина Корану написана римованою прозою, тобто декілька аяятів закінчується на один і той самий склад. Традиційно Коран читається співучо.

Бог передав Мухаммеду текст Корану не цілком, а частинами, спочатку в Мекці, а потім в Медіні. Коранічні тексти, проголошені пророком у Мекці, мають три частини.

Сури першого, мекканського періоду (їх ще звать «поетичними») досконалі в літературному плані, емоційні та піднесені. В коранічних текстах цього періоду є і гнівна відповідь ідолопоклонникам, і живописання кінця світу перед Судним Днем, страждань, що чекають невірних у пеклі. Зустрічаються також

згадки про народи і людей, котрі, як і мешканці, не слухали своїх пророків, за що і були покарані або взагалі знищені:

Чи ти бачив, як вчинив Господь з племенем Ад?
І з мешканцями Ірема, міста, що пишалося колонадами.
Подібних до яких ще не споруджували в цьому краю?
Та з самудянами, які висікали свої житла в скелях?
Та з фараоном, який садив людей на палі?
Які чинили беззаконня в своїх краях?
І множили в них несправедливість?
Так шмагнув їх Господь бичем своєї кари.
(89: 6-13)
(Пер. Я. Полотнюк)

Сури другого періоду називають «брахманськими». У них Аллах постійно називається іменням-прізвиськом Рахман — «Милостивий». У цих сурах устами Мухаммеда роз'яснюється могутність Бога, те, як ним був створений світ й усе суще на землі.

Третій період мекканських проповідей називають «пророчими». Пророк нагадує людям про стародавніх героїв й учителів віри: Нуха – Ноя, Лута – Лота, Ібрахіма – Авраама, Ісу – Ісуса. Усі вони були посланцями єдиного Бога, наставляли людей на праведний шлях, зазнаючи утисків з боку своїх співвітчизників, страждаючи за віру. Аллах звеличував цих пророків, а їхніх ворогів принижував або й зовсім знищував. І боятися невірним потрібно було не тільки Судного Дня, але й, можливо, не такої вже й далекої кари, подібної до тієї, яку Бог послав на народ Нуха.

Наступний період — четвертий — називають медінським. У сурах цього часу багато культових, юридичних та етичних розпоряджень. Саме тут фіксується остаточне оформлення ісламу як самостійної релігії. І сказання в медінських сурах більш просторі, повільні за викладом, менш натхненні, ніж мекканські. «Божественні одкровення» цього часу розповідають про молитви, піст, дари та милостиню на потреби общини; з'являються і заборони: на вилучення лихварського відсотка, пиття вина, уживання свинини, азартні ігри.

Словами Аллаха встановлювалося шлюбне право, право майнової спадщини військової здобичі.

Коран як джерело віровчення доповнюється таким важливим для мусульман джерелом, як Сунна, що зафіксовано в хадісах (переказах про пророка та його послідовників).

Сунна — це священний переказ, який складається з оповідань (хадісів) про життя та діяння пророка, а також з висловів Мухаммеда. Всіх, хто визнає святість шеститомної Сунни, називають суннітами.

Отже, документально-догматичною базою, на яку спирається віровчення ісламу, світогляд і поведінка мусульман, є канонічний текст Корану і чисельні хадіси Сунни, з часом також канонізовані.

«За масштабами впливу на духовний і суспільний розвиток народів Сходу Коран належить до культурної спадщини усього людства. В історії світової культури він стоїть поряд із Старим і Новим Завітами», — писав відомий знавець Близького Сходу П. Грязневич.

Справді, Коран остаточно закріпив у всьому мусульманському світі єдину літературну мову. Слова і вирази з нього ввійшли до літературного і побутового мовлення мусульман незалежно від їхньої національності. Яскравий тому приклад – творчість відомого азербайджанського поета і мислителя, який писав мовою фарсі, Нізамі Гянджеві. Коранічні образи і сюжети пронизують усі п'ять поем його знаменитої «П'ятириці». Коран у перекладах читали Гете, Байрон, Пушкін, Лев Толстой, Іван Франко, Леся Українка та багато інших, які зробили свій вагомий внесок у скарбницю світової літератури.

Ознайомлення з Кораном, священним писанням ісламу і першою писемною пам'яткою арабської літератури, відіграло і відіграє важливу роль в реалізації загального прагнення людства до духовного діалогу і взаєморозуміння. На цьому шляху діячі української культури і літератури зверталися не лише до Біблії, співвідносячи свої філософські ідеї з Книгою Книг, а й до Корану — Священної Книги мусульман, іноді за принципом «відштовхування», частіше у пошуках джерел «величі духу».

Перші відомості про іслам та його Священну Книгу потрапили в Україну-Русь ще до XI століття: андалузський араб Абу Хамід Мохаммед аль-Гарнаті (1080–1169), перебуваючи в Києві, навчав мусульманських молитов тюркських воїнів київського князя.

У християнських країнах Західної Європи ні про Коран, ні про іслам не знали аж до XII ст. Перший латинський переклад Корану в Європі з'явився в Толедо у першій половині XII ст. з ініціативи абата Ключнійського монастиря (Франція).

Першим науковим перекладом Корану, зробленим європейцями, слід вважати латинський переклад Л. Мараччі (1698).

А 1905 р. український сходознавець академік А. Кримський опублікував у Москві «Сури старейшого периода (перевод с объяснениями)».

В Україні перший повний український переклад Корану здійснив О. Абрамчак-Лисинецький (1913). Згодом Коран перекладали такі відомі українські арабісти, як Т. Г. Кемза, А. П. Ковалівський, В. М. Бейліс, Ю. М. Кочубей, В. С. Рибалкін.

Український поетичний переклад найстаріших сур мекканського періоду пророчої діяльності Мухаммеда здійснив Я. Є. Полотнюк на основі тексту офіційного каїрського критичного видання Корану. Цей переклад, надрукований у «Всесвіті» (1990, № 6), відкрив для багатьох українських читачів ще одну сторінку світової літератури.

Запитання і завдання для бесіди: 1. Хто був творцем ведійських гімнів? 2. Чому ведичні самхіти називають іще «Книгами священних знань»? 3. Поміркуйте, у чому полягає загальнолюдське значення індійської ведичної літератури? 4. Що означають слова «Біблія», «завіт»? 5. Чому Біблію називають Книгою Книг? 6. Кого вважають автором перших книг Старого Завіту? 7. Які назви вони мають? Підготуйте до кожної з них анотацію. 8. Хто є засновником Нового Завіту? 9. Чим відрізняється Новий Завіт від Старого? 10. Прокоментуйте слова Г. Сковороди про Святе Письмо: «Сія Книга вічная, Книга Божія, Книга небесная». 11. Доведіть слушність твердження про те, що біблійні образи і сюжети є невичерпним джерелом натхнення для створення всесвітньо відомих шедеврів літератури та мистецтва. 12. Що означає слово «коран»? 13. На які умовні частини поділяється текст Корану? Охарактеризуйте кожну з них. 14. Як слід розуміти такі аїяти Корану: «Люди були однією громадою...» (2:209), «О люди!.. Не зневажайте одне одного... Ми... зробили вас народами і племенами, щоб ви знали одне одного...» (49: 11-13)? 15. Поміркуйте, чому Коран стверджує, що народи повинні «знати одне одного». Коран — Священна Книга мусульман, але її із захопленням читають люди інших культур і вірувань. Як ви гадаєте, чому?

Домашнє завдання. Використовуючи додаткову літературу, підготуйте усне повідомлення про життя та діяння чотирьох видатних євангелістів або про переклади Біблії українською мовою.

«ТІЛЬКИ Ж НА СВІТ ЗАЙНЯЛОСЬ І РУМ'ЯНАЯ БОС ЗАСЯЛА...»:
ДО ВИВЧЕННЯ «ІЛІАДИ» ТА «ОДІССЕЇ» ГОМЕРА. 8 КЛ.

Гомер — легендарний поет, що стояв біля витоків грецької, а отже, і європейської літератури. Його ім'я пов'язане з найстародавнішим літературним жанром — героїчним епосом. Життя Гомера нам невідоме. Біографічні оповідання про легендарного засновника грецької літератури, що написані Геродотом та Плутархом майже дві з половиною тисячі років тому, не можуть бути прийняті як достовірні.

Вважають, що Гомер жив приблизно у VIII ст. до н.е. Легенди свідчать, що за честь називатися його малою батьківщиною сперечалися сім міст, але ця суперечка, що тривала віки, так і не принесла нікому честі і слави. Серед міст, що боролися за право називатися батьківщиною Гомера, тільки місто Смірни в іонічній Малій Азії та острів Хіос здаються більш-менш імовірними претендентами на це право. І все ж таки факт місця народження Гомера залишається і сьогодні недоведеним, як і багато інших біографічних даних із життя уславленого поета Стародавньої Греції.

Антична традиція зображує Гомера сліпим (слово *гомер* іноді тлумачать як сліпий). Проте поеми рапсода свідчать, що принаймні від народження він не був сліпим. Зорові образи займають у його поемах провідне місце. Він, за допомогою слова, як художник-живописець, передає найтонші відтінки барв. Але стародавнім грекам був близький і зрозумілий саме образ сліпого Гомера — загадкового, натхненного богами мандрівного поета-провидця, який знає все про минуле і може передбачати майбутнє. Його обожнювали і зображували уподібненим до Зевса. Для стародавніх греків і римлян поеми Гомера «Іліада» і «Одіссея» становили найвищу мудрість і авторитет, їх вивчали напам'ять, переписували і цитували. За словами Григорія Сковороди, «Гомер був перший пророк древніх греків».

Поет класичної давнини, він водночас був великим учителем-наставником і взірцем для всієї античності. Відомий знавець античної міфології Ян Парандовський писав: «Жива, щирозлата поезія Гомера невдовзі стала загальним набутком усієї Еллади...». Популярний ось уже 3000 років автор, Гомер на зорі своєї слави і

аж до візантійських часів вивчався у школах. Його «Іліада» і «Одіссея» стали еталоном для оцінювання кожної поеми античності і дали могутній поштовх усій наступній художній творчості античного світу. Лівій Андронік перекладає «Одіссею» латиною. Вергілій, створюючи свою «Енеїду», намагається досягти рівня гомерівського епосу. І хоча у середні віки Гомер на деякий час був забутий, у XVIII ст., завдяки зусиллям англійського вченого Р. Вуда, він знов був визнаний неперевершеним генієм, вплив якого па творчість класиків світової літератури новітнього часу — незаперечний.

«Гомерівське питання» виникло ще за доби еллінізму і охоплює, в основному, дві проблеми: авторство та обставини виникнення гомерівського епосу. Загалом же «гомерівське питання» — це значно ширше коло наукових проблем.

У VI ст. до н.е., за розпорядженням тирана Пісистрата, були вперше ретельно досліджені гомерівські тексти. До V ст. до н.е. Гомера вважали автором не лише «Іліади» та «Одіссеї». Йому приписували ще багато епічних поем (епічний цикл «Кіпрій», «Маргіт», гомерівські гімни тощо). Але вже в еллінську добу, так звані *chorizonten* (розділяючі), заперечували авторство Гомера щодо «Одіссеї».

Наприкінці XVIII ст., коли у Західній Європі з'являється загальне зацікавлення усною народною поетичною творчістю, знову постає «гомерівське питання». Деякі вчені висунули ідею про те, що «Іліада» Гомера становить собою сукупність окремих героїчних пісень, зведених буцімто в єдине ціле невідомим редактором тільки у VI ст. до н.е. Однак ця теорія невдовзі була категорично відкинута більшістю академічних учених. Поети і письменники, які високо цінували художню досконалість гомерівського епосу, — Гете, Шіллер, Гнєдїч, Гоголь — особливо активно виступили проти цієї теорії.

Попри хибність теорії, яка отримала назву «малих пісень», вона дала поштовх до подальшої кропіткої роботи дослідників над вивченням цієї проблеми. Цей пошук продовжується і сьогодні. Учені-філологи намагаються реконструювати першооснову «Іліади» та «Одіссеї», визначити джерела, якими користувався поет, дізнатися, які історичні події були трансформовані у міфи і як правда життя та правда поезії поєднуються в поемах Гомера.

Учені ще не дійшли одностайності в «гомерівському питанні», хоча зверталися за допомогою навіть до ЕОМ. Наприклад, до сьогоднішнього дня існує припущення, що «Іліада» написана Гомером, а «Одіссея» — одним із його учнів. Деякі дослідники продовжують стверджувати, що Гомер — міфічна особа, тому, на їхню думку, його поеми треба розглядати як фольклорний твір. Однак більш переконливими ствердження вчених, що Гомер — реальна особа. Для європейської спільноти та естетичної думки він був, є і залишиться неперевершеним зразком високої духовності античної культури.

Троянський цикл міфів як основа поем Гомера. Поеми «Іліада» та «Одіссея» тісно пов'язані з троянським циклом міфів. Однак Гомер використовує у своїх поемах лише окремі моменти троянської міфології. Сучасники Гомера були добре обізнані із сюжетами міфів про Троянську війну і розуміли, про що йдеться, навіть тоді, коли рапсод оспівував лише один, важливий для нього або для конкретного моменту, епізод цієї війни, сприймаючи його у контексті всіх подій, пов'язаних із походом греків на Трою. Але нам, для того щоб зрозуміти, про що йдеться в поемах Гомера, потрібно ознайомитися з основними подіями, які описані у міфах троянського циклу, тобто з подіями, які не згадуються у поемах Гомера, а лише маються на увазі.

Згідно з троянськими міфами, причини війни між греками і троянцями пов'язані з космічними подіями і були зумовлені волею богів. Земля, знемагаючи від непосильного тягаря людського населення, звернулася до Зевса з проханням скоротити людський рід. Зевс вирішив допомогти Землі і для цього замислив війну між греками і троянцями. Як же Зевсу вдалося розпочати цю війну?

Пелей — один із грецьких царів Фессалії — одружився з Фетідою, дочкою морського царя Нерейя. На весіллі Пелей і Фетіди зібралися всі боги, окрім Еріди — богині чвар, яку забули запросити. Ображена Еріда вирішила помститися богам. Вона кинула їм золоте яблуко з написом «Найвродливіший». Претендентками на володіння яблуком були три богині: Гера (жінка Зевса), Афіна Паллада (дочка Зевса, богиня війни і ремесел) і Афродіта (дочка Зевса, богиня кохання і вроди). Між цими богинями виникла суперечка. Кожна вважала, то тільки вона має

право володіти золотим яблуком, а отже, повинна бути визнана найвродливішою. Тоді Зевс наказав розв'язати цю суперечку Парісу — сину троянського царя Пріама. Паріс присудив яблуко Афродіті, яка пообіцяла йому найвродливішу з усіх смертних жінок — Єлену, дружину царя Спарти Менелая. Вдячна Афродіта допомагає Парісу викрасти Єлену. У свою чергу, ображені рішенням Паріса, Гера і Афідна зненавиділи його, а разом із ним — усіх троянців, і поклялися жорстоко помститися.

Викравши Єлену, Паріс зганьбив царя Спарти Менелая. Брат Менелая, Агамемнон, скликає з усієї Греції найзнаменитіших царів і героїв. Серед них особливото повагою користувалися хитромудрий Одісей, цар острова Ітаки, та молодий Ахілл, син Пелея та Фетіди. Вони вирішили напасти на Трою і визволити Єлену. Величезний грецький флот висаджує військо неподалік від Трої, і починають облогу міста. У подіях активну участь беруть боги і богині.

Протягом дев'яти років війна точиться без помітних переваг з того чи іншого боку. Троя могутня та неприступна. Те, про що оповідається в «Іліаді», охоплює події десятого року війни, всього за декілька днів до падіння Трої. Але самого падіння Трої Гомер в «Іліаді» не зображує.

Щодо розвитку подій у сюжеті «Одіссеї», слід відзначити, що тут вони не так розкидані, як в «Іліаді», проте розібратися з ними часом зовсім не просто. Які ж події передують тим, що описані Гомером в «Одіссеї»?

Ви, напевно, пам'ятаєте про клятву, яку дали женихи Єлени. Так от, це Одісей переконав їх присягнути в тому, що на випадок небезпеки вони прийдуть на допомогу обранцю Єлени. Коли ж Єлену викрали, Одісей разом з усіма женихами повинен був узяти участь у поході проти Трої. Але Одісей прикинувся божевільним, тому що оракул провістив йому двадцятирічну розлуку з домівкою. Паламед викрав хитромудрого Одісея, і царю нічого не залишалось, як вирушити разом з усіма в похід. Він доручає другові Ментору свою дружину Пенелопу, сина Телемаха і своє майно: на Одісея чекає Троя.

Війна тривала десять років, і ще десять років тривало повернення Одісея додому. Збулося пророцтво оракула. Ось про

що розповідають чисельні міфи троянського циклу і про що не згадує Гомер у своїх поемах.

«Іліада»

Тема, сюжет і композиція твору. У поемі Гомера «Іліада» оповідається лише про один епізод десятого року Троянської війни. Дія відбувається, за одними джерелами — 49, за іншими — 50 днів. Тема оповіді — гнів Ахілла, у якого Агамемнон відібрав полонянку Брісеїду, і наслідки цього гніву для грецьких вояків. Чому Агамемнон, командувач греків, відібрав полонянку в Ахілла, найхоробрішого вояка грецького війська й одного з видатних його вождів?

За велінням Зевса, Агамемнон повинен був повернути свою полонянку Хрісеїду її батькові Хрісу — жрецю Аполлона. Не наважуючись порушити волю Громовержця, полководець віддає Хрісеїду її батькові, а замість неї оволодіває полонянкою Ахілла. Ображений царем, Ахілл покидає військо. Агамемнон залишається без найсильнішого й найхоробрішого героя. Війська греків починають зазнавати поразок. Тоді друг Ахілла Патрокл бере його зброю і вступає у двобій із ватажком троянців Гектором. Поєдинок закінчується для Патрокла трагічно: Гектор вбиває його.

Смерть друга змусила Ахілла забути особисту образу, він повертається до грецького війська. Від руки Ахілла гине сила-силенна троянців і головний захисник Трої — Гектор. Уночі до Ахілла приходять батько Гектора — цар Пріам. Він благає віддати йому тіло сина. Зворушений горем батька, Ахілл погоджується. Похоронами загиблих героїв — Патрокла і Гектора — закінчується поема.

«Іліада» Гомера складається із 24 пісень. Основна лінія оповіді розгортається у піснях: I, XI, XVI–XXII. Перша — починається сваркою Ахілла з Агамемноном. Ображений Ахілл звертається за допомогою до своєї матері, богині Фетіди, яка бере у Зевса обіцянку покарати греків за образу сина. Зевс не виконує обіцянки аж до XI пісні, в якій розповідається про те, що греки зазнають серйозних поразок від троянців. Гомер повертається до головної лінії оповіді лише в XVI пісні, де йдеться про те, що на допомогу грекам приходять друг Ахілла Патрокл, якою вбиває Гектор. У XVIII пісні розповідається, як бог ковальської справи Гефест готує

нову зброю для Ахілла, а в XIX — про примирення Ахілла і Агамемнона. У XX пісні події продовжують розгортатися: тепер у бойових змаганнях активну участь беруть боги. XXII пісня продовжує і закінчує основну лінію оповіді: Гектор гине від руки Ахілла. Так побудована основна лінія оповіді в «Іліаді» Гомера.

Усі інші пісні, окрім X, яку ще в давнину вважали пізнішою вставкою, присвячені військовим подіям. І, нарешті, XXIII–XXIV пісні поеми оповідають про похорони загиблих героїв — Петрокла і Гектора.

Попри те, що навколо основної лінії оповіді «Іліади» розгортається ціла низка епізодів, які, з одного боку, ні в якому разі не рухають дію вперед, з другого — збагачують її чисельними картинами війни, у поеми Гомера виразно відчуте прагнення до суворої композиційної єдності та чіткої організації матеріалу. Ще Арістотель зауважив, що, на відміну від інших авторів епічних поем, Гомер «чи завдяки талантові, чи своїй майстерності... не змалював усього, що трапилося з героєм, а розгорнув „Одіссею”, а також „Іліаду” навколо однієї події».

Дійсно, з усієї історії Троянської війни Гомер узяв лише один епізод («гнів Ахілла»), хоча і включив у його розробку описи, які були б доречними у поеми про початок військових подій (перелік кораблів у другій пісні, грецьких полководців — у третій).

Дія поеми охоплює приблизно 50 днів, але з них майже 40 заповнені подіями, про які автор тільки згадує. Вони складають не більш ніж експозицію і розв'язку основного сюжету: 10 днів лютує моровиця у грецькому таборі, на 12 — після сварки вождів боги повертаються на олімп і Федіта отримує змогу звернутися до Зевса; тільки на 12 день після загибелі Гектора Пріам направляється до табору Ахілла за тілом сина, після чого троянці ще 9 днів оплакують загиблого і готуються до його поховання.

Таким чином, основне ядро оповіді симетрично обрамлене рівною кількісно днів ($9+12=12+9$), які вміщуються у першу та останню пісні «Іліади». Перша пісня поеми містить зав'язку («гнів Ахілла»), а остання — розв'язку («повернення тіла Гектора»).

Про свідомий потяг автора до симетричного розташування в поемі подій свідчить також прийом «подвоєння мотивів». Так, наприклад, до і після пісні IX симетрично розташовані у поемі поединки Менелая з Парісом (III і XXII пісні); два побачення

Ахілла з Фетідою (I і XVIII пісні); два поединки Гектора з Аяксом і Ахіллом (VII і XXII пісні); втручання Гери (VIII і XIV пісні) тощо.

У свою чергу центральна частина поеми Гомера найбільш насичена подіями: вісім пісень (з XI до XVIII включно) відображають події лише однієї доби. За цей час встигають відзначитись у битві та отримані поранення Агамемнон, Одисей та Діомед; троянці ніде тупають до грецьких кораблів, і Патрокл у бою гине від руки Гектора: Гефест виготовляє нову зброю для Ахілла. Наступні чотири пісні (XIX–XXII) знову охоплюють велику кількість подій, які відбуваються протягом одного дня: від примирення Ахілла і Агамемнона до загибелі Гектора, включаючи битву богів на березі Ксанфа.

Отже, повільна епічна плинність оповіді поєднується в «Іліаді» з вправною та продуманою концентрацією матеріалу. Все це і робить поему Гомера сюжетно досконалою і завершеною.

Образи Ахілла та Гектора. Героїзм і драматизм — найбільш характерні стилістичні риси епічної поеми Гомера «Іліада». Людина у героїчному епосі стає героєм тому, що вона завжди внутрішньо і зовні пов'язана із загальнонародною справою. Вона може перемогти або бути переможеною, відзначатися силою або бути безсилою, любити або ненавидіти, але все це — за однієї умови: людина повинна обов'язково бути за своєю сутністю в єдності із загальнонародним або загальноплеменним життям. Що ж стосується драматизму «Іліади», то в поемі є елементи і трагедії, і комедії, з усіма притаманними їм драматичними конфліктами. Трагічні майже всі герої поеми Гомера. Розглянемо під цим кутом зору образи двох найбільш трагічних героїв «Іліади» — Ахілла і Гектора.

В «Іліаді» Гомер не тільки розповідає про захоплюючі події, а й окреслює різні типи людських характерів. Могутнього і запального велетня Ахілла, якому невідоме почуття страху, Гомер зображує в різних ситуаціях: на народних зборах, у бою, в тузі за загиблим другом.

Доля Ахілла, як і доля Гектора, який гине від руки Ахілла, трагічна. Він приречений на смерть ще до падіння Трої, і Ахілл знає про це. Щоправда, загибель Гектора залишається поза межами сюжету «Іліади», але це не впливає на загальний тон оповіді Гомера. «Іліада» містить колізії по-справжньому трагедійні.

Ахілл, знаючи пророцтво і не зважаючи на нього, мужньо б'ється проти троянців, не маючи сумніву щодо перемоги над ворогом. Ахілл усвідомлює, що він своєрідний героїчний символ греків, їхня надія і сила, і тому герой мусить завжди відповідати цим уявленням, хоч дається це йому не зовсім просто.

Окрім мужності й сили, Ахіллу притаманні також почуття справедливості, власної гідності та героїчної честі. Це він скликає військо на раду через негідну поведінку Агамемнона, який не бажає підкорятися рішенню народних зборів щодо його полонянки — доньки старого Хріса. Це він прилюдно таврує царя як п'яницю і боягуза, що у бою — останній, а при розподілі здобичі — перший. Це він рішуче нагадує Агамемнону, що люди «задяля тебе прийшли, безсоромний, тобі на допомогу...» до мурів Трої.

Агамемнон — найбагатший з усіх вождів. Він привів до Іліона сто кораблів, і його обирають царем (басилевсом), тобто керівником війська. У греків були мудріші, хоробріші і завзятіші від Агамемнона вожді, але військо очолює він. Агамемнон мусить підкоритися народним зборам, але наказує відібрати в Ахілла його бранку, «щоб кожен стерігся рівним зі мною вважати себе і зі мною змагатись».

Щирий у своїх почуттях, Ахілл плаче від образи. У розмові з матір'ю, якій він по-дитячому скаржиться, герой каже, що боги виконали всі його прохання, але це не принесло йому щастя.

Образ Ахілла Гомер змальовує не таким однозначним, як може це здатися на перший погляд. У конфлікті між Агамемноном і Ахіллом Гомер на боці Ахілла, допоки особиста образа не затьмарює звитяжцеві розум. Уже йдеться про загибель усього грецького війська, а Ахілл зловтішається: хай знають, як воювати без нього. Гомер, вірний кодексу честі стародавніх греків, показав у своїй поемі, у яку безодню штовхає людину нехтування суспільною справою.

Але ось Ахілл дізнається про загибель Патрокла, свого вірного друга, і всі образи одразу ж забуті. Він у розпачі кидається на землю, його тримають за руки, щоб він залізом не прохромив собі горло. Він карає себе за нестриманість і повертається до грецького війська.

Ахілл благородний і водночас жорстокий, як варвар. Він глумиться з мертвого тіла переможеного Гектора, але, розчулений

горем старого Пріама, віддає йому тіло сина і обіцяє призупинити війну, щоб троянці могли поховати свого ватажка.

Пріам в Ахілла — одна з найкращих сцен в «Іліаді» Гомера. Не випадково митці різних часів і народів так часто зверталися до неї. Наприклад, у 1824 році молодий і ще нікому не відомий російський художник Олександр Іванов написав картину «Пріам благає Ахілла віддати тіло Гектора». Картина, за своїм сюжетом така далека від російського життя, написана напередодні повстання декабристів, набула злободенного звучання: як відомо, російський цар Микола I не дозволив рідним декабристів поховати страчених.

Згідно з канонами епічної поезії, Гомер не висловлює в «Іліаді» безпосередньо своїх уподобань. Він так змальовує образи своїх героїв, що часом важко вирішити, кому автор надає перевагу — Ахіллові чи його головному ворогові — Гектору.

Як і інші епічні вожді, Гектор неухильно дотримується кодексу честі, але, на відміну від грецьких героїв, він очолює свій народ у боротьбі за батьківщину, захищаючи троянських жінок і дітей від «фатального дня». Для Гектора найвище щастя — боротися і вмерти за Трою. Він говорить: «Пророцтво краще за інші — одно: за вітчизну боротись». У бою Гектор часто діє не як вождь племені, що прагне заволодіти дорогою здобиччю, а як начальник народного ополчення, для якого найвища мета — порятунок вітчизни і перемога над ворогом. Він знає, що Троя не витримає і впаде, але захищає рідне місто до останнього подиху, і це надає образу Гектора дійсно трагічної величі.

Гомер змальовує Гектора стриманим, лагідним, улюбленцем усіх троянців. Він — їхня надія та оборона. Гектор показаний як ніжний син, вірний чоловік і люблячий батько. Незважаючи на безвихідне становище троянців, він намагається щось зробити для свого народу. Сподіваючись, що молитви мазерів можуть урятувати місто від ворогів, він просить неньку піти з найстарішими троянками до храму Афіни й умилювати богиню.

Одна з найзворушливіших сцен поеми — прощання Гектора з дружиною і сином-немовлям біля брами приреченого міста. Андромаха плаче і вмовляє Гектора зостатися на вежі і не приймати виклик Ахілла. Гектор — могутній герой і воїн — зворушений до сліз. Він знає, що Троя впаде і всі близькі йому люди приречені, але найбільш нестерпною для нього є думка про

те, що його кохана Андромаха стане рабинею. І він вирішує не ухилитися від бою з Ахіллою. Гектор бере на руки дитя, цілує його і молить богів, аби син виріс гідною людиною, про яку сказали б: «Цей куди кращий за батька». Він ласкаво заспокоює дружину і, благословляючи, відсилає її. «І пішла дружина додому, лиш оглядаючись часто й рясні проливаючи сльози».

Остання зустріч Гектора з Андромахою вражає своєю людяністю. Цей епізод із поеми Гомера надихав багатьох митців — від античності до наших днів. Український художник трагедійного світовідчуття Антон Лосенко (1737–1773) створює величне полотно «Прощання Гектора з Андромахою». Його герой однією рукою ніжно торкається сина, а другу — патетично пориває до неба, ніби благаючи богів зглянутись на немовля, вірну Андромаху та приречену Трою. Написана в останній рік життя, сповнена патетичного пафосу, картина-заповіт кликала до героїчних діянь в ім'я вітчизни. Картина сина українського селянина, згодом — професора і директора Академії мистецтв Антона Лосенка і нині зберігається у Третяковській галереї.

На відміну від Ахілла, якому невідомі почуття сумніву і страху, Гектору доводиться долати і сумніви, і страхи, і це робить троянця більш людяним, живим, не принижуючи його як героя. Гомеру в образі Гектора вдалося показати не тільки епічного героя, а й людину, котра перемагає в першу чергу себе саму і діє, як того вимагає сумління.

Коли гнані Ахіллою троянці тікають з поля бою під захист троянських мурів, Гектор залишається перед брамою міста один. Він запитує себе, чи не ліпше сховатися за мури рідної Трої, але відкидає цю думку як недостойну. Даремно старий батько благає сина сховатися за стінами фортеці. Передбачаючи неминуче, голосить на стіні Трої мати Гектора Гекуба. До її сина неблаганно наближається оскаженілий месник Ахілл. Підступний жах оволодіває Гектором. У голові проносяться різні думки: ще не пізно благати могутнього ворога про милість. Але непереможний Ахілл уже поруч — і не витримує Гектор, тікає від лютого ворога. Тричі оббігли вони навколо Трої, але Ахілл не дозволив Гектору наблизитися до рятівних мурів Трої. І тоді Гектор, пересилоючи свій жах, повертається обличчям до грізного ворога і мужньо приймає бій.

Боги як люди, люди як боги. Доля героїв «Іліади» Гомера певним чином залежить від активного втручання богів у перебіг подій. Ось запальний Ахілл, обурений несправедливістю Агамемнона, хапається за меч, щоб убити кривдника, але «серце в грудях його волохатих... завагалось: вихопити зразу... свій меч... чи побороти в собі гнів». Як же пояснює це вагання героя Гомер?

У ту мить, коли Ахілл уже готовий кинутися на Агамемнона з оголеним мечем, з Олімпу несподівано спускається Афіна, яку бачить лише Ахілл, і хапає його ззаду за кучері. Вона передає йому наказ богів: він може як завгодно сперечатися з Агамемноном, але боги, які їм допомагають, не бажають двобою між грецькими героями.

Реальне життя в поемі, вчинки героїв умотивовані конкретними обставинами, логікою характерів дійових осіб, але змальовуються вони автором і сприймаються читачами одночасно і в «божественному» плані як зумовлені долею або пророцтвом богів, головним чином Зевсовим. Уже на самому початку «Іліади» багаточисельні втрати греків, які сталися через сварку Ахілла з Агамемноном, пояснюються волею Зевса. Успішний наступ троянців (пісні XI – XV) стає можливим не тільки через відсутність Ахілла, а й, знов же, завдяки бажанню Зевса. Ахілл перемагає Гектора у двобої тому, що він — наймогутніший воїн, але також і тому, що перед битвою Зевс, на своїй вазі, «з'ясував» волю долі: чаша з жеребом Гектора опустилася вниз («до Аїду»), і це слугує вказівкою, що доля Гектора вирішена (пісня XXII).

Боги у Гомера беруть активну участь і у боях. Наприклад, Аполлон та Афродіта допомагають троянцям, а Гера та Афіна їх ворогам, грекам. Симпатії та антипатії богів до тих чи інших героїв зумовлені особистими примхами олімпійців. Згадайте, чому Афродіта допомагає Парісу, а Гера та Афіна палають ненавистю до всіх троянців. Або пригадаймо один із епізодів поеми — змагання Одиссея з Аяксом. Біжать наввипередки герої, ось-ось переможе Аякс. Але богиня Афіна воліє, щоб приз отримав її улюбленець Одиссей, і Аякс, посковзнувшись, падає. На все воля богів. Та чи послідовно дотримується Гомер цієї міфологічної концепції в «Іліаді»?

У питанні про богів і долю («мойру») Гомер займає перехідну позицію між стародавнім фаталізмом і свободою людини пізніших

часів. Герої Гомера (Агамемнон, Ахілл, Менелай) не соромляться й не лякаються сперечатися з богами, а іноді заперечують їм досить грубо. Коли боги і люди в Гомера стають на герць, трапляється, що й прості смертні долають богів. Наприклад, Діомед, цар Аргоса, вступає у двобій навіть із богом війни Аресом і гострим списом вражає його в живіт. Від страшного болю Арес реве, «наче 10 тисяч вояків».

Самі ж боги не завжди втілюють високі моральні якості. Гомерівським богам, як і людям, притаманні різні недоліки, огидні пристрасті та дурні вчинки. Інакше кажучи, герої Гомера бувають величні, як боги, а боги — то людська подоба, а не безплотні духи. Наприклад, бог-коваль Гефест обливається потом за роботою, як простий смертний, а Гера, готуючись до побачення, змиває з тіла бруд і маститься олією, як кожна з простих грецьких жінок. У цілому ж Гомер з певною іронією дивиться на своїх олімпійців, а вплив богів на героїв, про який йдеться в «Іліаді», таким чином, є не що інше, як спосіб передачі через зовнішнє — внутрішнього стану героя.

«Одіссея»

Композиція і сюжет поеми. У давньогрецькій літературі існувало багато різного роду епічних оповідей про повернення грецьких вождів у рідні домівки після Троянської війни. Про повернення Одіссея розповідається у поемі Гомера, названій автором його ж ім'ям. В «Одіссеї» Гомер використовує традиційні фольклорні та епічні мотиви: повернення героя додому та пошук Телемахом свого батька Одіссея.

На думку вчених, витоки «Одіссеї» слід шукати у «богатирських казках» про «здобуття жінки», яке ускладнене тривалими мандрівками чоловіка. Ці два мотиви належать до більш раннього періоду усної творчості, ніж розвинутий героїчний епос, і тільки завдяки образу Одіссея вони виявилися пов'язаними з циклом переказів про Троянську війну.

Батьківщиною «Одіссеї», як і «Іліади», є Іонія, але яка вже живе не стільки спогадами про героїчне минуле, скільки враженнями від теперішнього. Пригоди мореплавців періоду «великої колонізації» сприяли появі у поемі мотиву мандрів далекими країнами, який

відсунув на задній план спогади про військові походи грецьких царів.

Розповідь про мандри героя ведеться від першої особи. Мандрівки буди типовими сюжетами епічних творів, у яких обов'язково присутні мотиви сходження в пекло, любовних пригод у країнах чудес, боротьби з чудовиськами. Усе це є в поемі Гомера «Одіссея» (пісні XI, IX). Разом з тим, Одіссея Гомера відрізняється від героїв епічних творів тим, що його мандри зумовлені не пошуком слави, а волею богів, які перешкоджають поверненню героя до рідної домівки. Десять років тривало повернення Одіссея додому. Події в «Одіссеї» автор змальовує не хронологічно, а в тій послідовності, яка відповідає вимогам жанру героїчного епосу і, в першу чергу, розповіді.

Поема умовно складається із двох частин: перша — це пошуки Одіссея його сином Телемахом, друга — це власне пригоди і повернення Одіссея додому.

У перших чотирьох піснях ідеться про сина Одіссея — Телемаха. Він вирушає у подорож, щоб довідатись, що сталося з батьком. Юнак зустрічається із старим Нестором та царем Менелаєм, які воювали разом із його батьком під мурами Трої, коли Телемах ще був немовлям. Згідно із законами пригодницького жанру, автор не поспішає розповісти нам, де Одіссея. Ми зустрічасмося з героєм лише у V пісні. Він уже вісім років, умираючи з нудьги, знаходиться на острові німфи Каліпсо і всім серцем прагне повернення на батьківщину. Каліпсо не збирається відпускати Одіссея, і тільки втручання богів звільняє героя від обіцяного німфою «щастя». На плоту, змайстрованому Одіссеєм за допомогою Каліпсо, пливе герой розбурханим морем до омріяної Ітаки. Починається буря, яка вщент розбиває пліт Одіссея. Герой уплав досягає невідомого берега й знесилений засинає.

У V–VIII піснях Одіссея зображений серед феаків — казково-щасливого і безтурботного народу, що живе на чудесному острові Схерія. Він стає гостем володаря острова царя Алкіноя і розповідає йому про свої пригоди (пісні IX–XII). Донька царя феаків Навсікая із захопленням слухає його розповіді і таємно мріє про кохання з людиною, подібною до Одіссея.

Починаючи з XIII пісні і до кінця поеми, події розгортаються послідовно. Феаки доставляють Одіссея на рідний острів Ітаку. Під

виглядом жебрака він поселяється у свинопаса Евмея, бо його домівка захоплена женихами, які домагаються руки його дружини, сподіваючись заволодіти і його маєтком. Одиссей проникає у свій дім і бачить усе це на власні очі (пісні XVII–XX). Він разом із відданими йому слугами вбиває знахабнілих женихів і зустрічається зі своєю вірною дружиною (пісні XXI–XXIV).

У поемі Гомера «Одіссея» тема повернення героя розкривається на основі казково-фантастичного та побутового матеріалу. До казкових елементів поеми можна віднести наступні епізоди: Одиссей у велетня Поліфема, Одиссей і сирени тощо. Побутові картини поеми пов'язані насамперед із родинними стосунками Одиссея: епізоди боротьби Телемаха і його матері Пенелопи проти підступних дій знахабнілих женихів.

Поема складається з двадцяти чотирьох пісень. Але, на відміну від «Іліади», сюжет якої розгортається у лінійній послідовності, в «Одіссей» час теперішній і минулий переплітаються: герой згадує свої пригоди, слухає пісні, що співають аеди про Троянську війну, в чужій країні чує пісні про свої власні подвиги.

Дія в «Одіссей» триває протягом сорока днів. Поет розповідає про те, що сталося за десять років після того, як загинула Троя. Та події зміщені у часі і реально ніби відбуваються протягом дев'яти днів: Одиссей три дні знаходиться у царя Алкіноя, три дні — в халупі свинопаса Евмея, і три дні — у власному домі. Найважливіші події — від появи Одиссея в палаці до вбивства знахабнілих женихів — описуються у шести піснях (XVII–XXII).

Кульмінаційний епізод поеми — побиття знахабнілих женихів. До сприйняття кульмінаційного епізоду автор готує своїх читачів поступово і задовго до його розгортання. Одиссей ще нудьгує на острові Каліпсо, а прибула на Ітаку під виглядом чужинця Афіна дарує Телемаху надію на повернення батька; згодом він отримає аналогічне пророцтво від Єлени у Спарті.

Поема Гомера «Одіссея», що оспівує героїчні пригоди десятирічної подорожі греків до рідних домівок, була загальним поняттям для означення походів і мандрівок героїв епічних сказань різних часів і народів.

Одіссей. Образ Одиссея має складну міфологічну генеалогію. За міфологічними твердженнями післягомерівських часів, він — син хитруна Сізіфа, покараного богами, але сам Гомер називає Одиссея

сином Лаерта. А його дід — Автолік — був сином самого бога Гермеса, покровителя вправних і спритних. Як бачимо, навіть за давньогрецькими мірками, родовід Одіссея був досить поважний.

Самого Одіссея — царя острова Ітаки — Гомер наділяє епічно-монументальними рисами, у відповідності зі статусом справжнього героя. Дипломатичний талантизм і мудрість у поєднанні з великою фізичною силою, вправність у бою і надзвичайна воля — все це вирізняє Одіссея з-поміж смертних людей на землі. До цього треба додати — гостре відчуття батьківщини, любов до роду, сім'ї і коханої дружини. Ці якості гомерівського героя є органічними рисами його характеру. Заради повернення на свій бідний, укритий майже голими скелями острів, Одісей відмовляється від вічного щастя і безсмертя, які обіцяла йому німфа Каліпсо, тому що

Не бачив

Кращої в світі ніде я країни, як мила Ітака.

Кращого-бо за вітчизну нічого нема і за рідних

Наших, хоч би довелось і в заможному домі нам жити.

Та у чужій стороні, од вітчизни далеко й від рідних.

(Пер. Бориса Тена)

Одісей не схожий за вдачею ані на лагідного Гектора, ані на запального Ахілла. Порівняно з героями «Іліади», він дещо приземлений. Його емоції підпорядковані тверезим міркуванням, розум перемагає почуття. Він хитрий і дотепний. Це Одісей придумав спосіб захоплення Трої (відома історія про троянського коня). Сплав хитрості та розуму, завдяки якому Одісей долає, здавалося б, нездоланні перешкоди, оцінюється Гомером як безцінний скарб, дарований богами. Хитрість та розум допомагають Одісею уникнути смерті і в сутичці із сиренами, і в печері велетня-людожера, якого він тричі обдурює: перший раз, коли Одісей назвався іменем Нікто, другий — коли йому вдалося разом із товаришами розпеченим у вогні кілком позбавити кіклопа єдиного ока, і третій — коли він спромігся вивести своїх товаришів з печери людожера.

Досвідчений мореплавець і сміливий мандрівник, Одісей приваблює нас своєю рішучістю і розсудливою хоробрістю. Проте Гомер наділяє свого героя не лише привабливими рисами. Є в характері Одіссея і така риса, яка аж ніяк не може викликати

захоплення. Це — притаманна герою жорстокість. Одисей гордовито розповідає:

Вітром мене з Ілону у землю кіконів пригнало,
В Ісмар. Це місто тоді зруйнував я, а жителів знищив.
Бранок багато і скарбів у місті отім захопивши,
Нарівно ми поділили, — без пайки ніхто не лишився.

Пізніше Одисей так само поділить стадо кіз і баранів, яких захопить у кіклопа Поліфема.

Як же Гомер пояснює жорстокість Одисея? Згадаймо криваву розправу Одисея із женихами. Герой за допомогою Телемаха, двох відданих йому рабів, а також богині Афіни перебив усіх претендентів на руку коханої Пенелопи. Участь у розправі над женихами богині Афіни проливає світло на етичну сторону цієї події. Гомер переконаний, що на голови нечестивих женихів впала справедлива кара богів. Порушники стародавнього закону гостинності та осквернителі домашнього вогнища повинні вмерти. Таким чином, Одисей, у певному розумінні, тільки зброя у могутніх руках богів, що стережуть одвічні закони гостинності.

Гомер показує Одисея в різних виявах, але він натура цілісна. Його вади і чесноти можна привести до єдиного знаменника, тобто до найголовнішого в його натурі: вміння тамувати почуття заради досягнення поставленої мети. Наприклад, Одисей щиро любить своїх батьків, але навіть у найглибших своїх почуттях залишається вірним своїй натурі. Викликаючи душі померлих, Одисей зустрічається у царстві тіней зі своєю матір'ю і дізнається, що вона вже померла. Але горе не затьмарює його розум. Він спочатку розпитує віщуна Тіресія про свою долю і лише після цієї розмови слухає сумну розповідь своєї матері, у якій «журба та нудьга» за сином «дух відібрали».

Одисей ніколи не забуває про поставлену мету, для досягнення якої він, без зайвих вагань, переступає навіть через родинні почуття. Повернувшись на свій рідний острів після двадцяти років розлуки, Одисей не поспішає до свого батька, хоча знає зі слів матері, що у батька «ні ліжка м'якого, ні подушок, ані ковдри порядної» немає, разом зі слугою спить він узимку «в попелі, близько вогню, одежиною вбогою вкрившись». Батько з «болею у серці» чекає повернення сина. Але, незважаючи на це, розум

Одіссея перемагає святі почуття сина до батька. Він хоче кинутись до рідної йому людини, обійняти батька, поцілувати, та, поміркуювавши, «визнав тоді за найкраще випробу спершу вчинить».

Отаким змальовує нам Гомер свого героя. Одіссей, безумовно, цілісна натура, і в цьому полягає його перевага над усіма смертними людьми, але, водночас, і трагічна, і в цьому — він нічим не відрізняється від них. Він сотню разів мужньо дивився смерті в обличчя і перемагав не тільки її, але й богів, і навіть саму долю.

Антивоєнний пафос, гостре почуття вітчизни, любов до рідних і свого народу роблять образ Одіссея і всю поему Гомера в цілому не тільки прогресивним явищем свого часу, а й провідником вічних ідей гуманізму і високої моралі, які й сьогодні є актуальними для людської спільноти.

Пенелопа. Ім'я Пенелопи, вірної дружини мужнього Одіссея, стало символом Очікування, яке перемогло Час. Саме такий образ Пенелопи надихнув відомого французькою скульптора Бурделя на створення статуї жінки – символу очікування і вірності, яка і сьогодні викликає цілу гаму почуттів у відвідувачів паризького музею Бурделя.

Дружина Одіссея Пенелопа двадцять років чекала свого чоловіка, нехтуючи домаганнями ста восьми женихів, що обсіли її оселю. Вона одна, без чоловіка, виховала Телемаха, який став гідним сином свого уславленого батька. Пенелопа самовіддано охороняє майно Одіссея і шляхом різних хитрощів ухиляється від підступних домагань женихів, що марнують добро господаря, ріжуть худобу, розбещують служниць. Кожен із претендентів на руку Пенелопи сподівається через шлюб з нею стати володарем Ітаки. Вони вимагають від неї швидко зробити вибір, а поки хазяїна немає, щодня бешкетують у домі. Доки син був малий, Пенелопа, стиснувши зуби, терпіла. Вона дурила женихів обіцянками, вимагала, щоб їй дали час закінчити поховальне покривало. Удень вона ткала, а вночі розпускала тканину, не вірячи у загибель Одіссея і сподіваючись на його повернення.

Недаремно Одіссей, багато років поневіряючись на чужині, не міг забути свою вірну дружину. Вона миліша йому від прекрасної німфи Каліпсо, яка не може збагнути кохання героя до простої смертної жінки. «Сам-бо я добре знаю, — каже Одіссей Каліпсо, —

наскільки і постаттю, й зростом своїм, і красою гірш виглядає від тебе розумна моя Пенелопа. Смертна вона, ти ж безсмертна, і старість тобі невідома. Та лиш до неї я прагну й цілісінькі дні пориваюсь». Але Каліпсо не вірить у силу глибоких людських почуттів і вважає, що Одіссеї відмовляється від вічного щастя і блаженства з нею тільки тому, що боги «заздрять тим, хто має смертного за мужа».

Велич вірності Пенелопи підкреслюється автором поеми контрастним зіставленням долі Агамемнона й Одіссея. Ватажка греків Агамемнона підступно вбиває зрадлива жінка, після повернення царя-переможця до власної домівки. Натомість вірна дружина Одіссея довгі роки чекає свого чоловіка, самовіддано захищаючи свою і його честь. У цьому випадку контрастне зіставлення відіграє в «Одіссеї» Гомера конкретну роль – воно поступово готує кульмінаційні події поеми: картини розправи Одіссея над брудними та хтивими женихами.

Любов до Пенелопи і туга за вітчизною допомагають герою нарешті повернутися до рідної домівки. Він під виглядом жебрака повертається саме в той час, коли таємниця з поховальним покривалом розкрилася. Женихи вимагають рішення, Пенелопа вагається. Нарешті вихід знайдено. За порадою Афіни, Пенелопа влаштовує змагання женихів: стрільбу стрілами із старого лука Одіссея. Нікому з женихів не вдається навіть зігнути лук господаря дому. Тоді лук бере Одіссеї і вражає стрілами всіх знахабнілих женихів. Афіна повертає Одіссею його попередню зовнішність і величну поставу, Пенелопа впізнає свого чоловіка, відбувається зворушлива зустріч, про яку двадцять років мріяла Пенелопа.

Гомер не змальовує внутрішній стан Пенелопи, до речі, як і всіх інших своїх героїв. Внутрішній стан героїні передається через конкретні дії і часто пояснюється божественним втручанням (згадайте сварку Ахілла з Агамемноном). Справа в тому, що мистецтву Стародавньої Греції епохи Гомера ще не був притаманний психологізм, який став невіддільною частиною художньої творчості значно пізніше. За часів Гомера митці не вважали за потрібне змальовувати внутрішній стан героя, їх, у першу чергу, цікавили вчинки героїв, які і характеризували образи або з позитивної, або з негативної сторони.

У гомерівських поемах перед читачами проходить ціла галерея жіночих образів: засмучена Андромаха і скорботна Гекуба, юна царівна Навсікая і досвідчена Елена. Серед них Пенелопа, вірна жінка Одиссея, посідає своє почесне місце.

Українські переклади поем Гомера. Над перекладами поем Гомера українською мовою працювала чисельна когорта митців. Українські діячі культури і літератури вважали за необхідне дати змогу народові читати кращі твори світового мистецтва рідною мовою. Серед них — Олександр Навроцький — один із членів Кирило-Мефодіївського братства, друг і соратник Т. Г. Шевченка. Навроцький перекладав Пушкіна і Міцкевича, Шота Руставелі і Байрона, Гете і Гайне, Шеллі і Шіллера. У 60–70-х роках ХІХ ст. він здійснив повний переклад «Іліади» Гомера, який не був виданий.

Серед українських літераторів-перекладачів були митці, які вважали, що Гомера треба перекладати наближено до народно-пісенного ладу. До них належав і Степан Руданський, який буквально «перелицював» Гомера. Він зробив повний віршований (але не розміром оригіналу) переклад «Іліади».

У 1887 році в альманасі «Складка» була надрукована перша пісня «Іліади» в перекладі Володимира Самійленка. Над перекладом «Іліади» він почав працювати, ще будучи учнем восьмого класу Полтавської гімназії. На жаль, йому вдалося видати лише першу пісню поеми Гомера.

Над перекладом «Одіссеї» працювали Пантелеймон Куліш та Олександр Потебня, Іван Франко переклав і опублікував фрагмент з «Одіссеї» та два уривки з «Іліади». Леся Українка переклала третю і початок четвертої пісні «Одіссеї».

Перший повний переклад «Одіссеї» розміром оригіналу здійснив відомий український поет, композитор і громадський діяч Петро Ніщинський, який підписував свої твори псевдонімом Петро Байда. Викладач грецької мови Петро Ніщинський захоплювався античною літературою і перекладав античну класику: в 1889 році у Львові були надруковані I–XII пісні «Одіссеї», а в 1892 році — XIII–XXIV. Ніщинський переклав також 12 пісень «Іліади», з яких шість були надруковані. Перекладом окремих фрагментів «Іліади»

займались Андрій Білецький та Федір Самоненко. Ці переклади теж були надруковані.

Безумовним і вагомим надбанням української культури став новий переклад «Іліади» і «Одіссеї», що його здійснив розміром оригіналу відомий український учений, композитор і поет-перекладач Микола Хомичевський (псевдонім — Борис Тен). На думку спеціалістів, цей переклад відповідає всім вимогам сучасного гомерознавства і визначається високою поетичною майстерністю. Багаторічна подвижницька перекладацька праця Бориса Тена одержала визнання широкої громадськості. Він був удостоєний премії ім. Максима Рильського.

Запитання і завдання: 1. Чому Гомера вважають легендарним засновником європейської літератури, а його поеми — енциклопедією життя стародавніх греків? Аргументуйте свою відповідь. 2. Складіть перелік подій, які не входять в основну лінію оповіді «Іліади», але які мають автором на увазі. Поміркуйте, яку роль вони виконують у поемі Гомера «Іліада». 3. Знайдіть в «Іліаді» Гомера свідчення про осуд автором війни та жорстокостей. Підготуйте виразне читання цих уривків з поеми. 4. У яких випадках живається вислів «яблуко розбрату»? Розкажіть, як виник цей фразеологізм. 5. Випишіть у свої зошити постійні епітети, що характеризують богів та героїв у поемах Гомера. 6. Чим відрізняється образ Одиссея від героїв «Іліади»? Аргументуйте свою відповідь, опираючись на тексти поем Гомера. 7. Як Гомер ставиться до своїх героїв і як змальовує їхні характери? 8. Складіть простий план розвитку подій у поемі Гомера «Одіссея». 9. Чим приваблює вас образ Одиссея? Чому боги вирішили повернути героя на батьківщину? 10. Складіть перелік казкових і побутових епізодів «Одіссеї». Придумайте до кожного епізоду відповідну назву. 11. Як зображує Гомер у своїх творах богинь і простих смертних жінок? Чим приваблюють вас жіночі образи поем Гомера? 12. Підготуйте доповідь на тему: «Мотиви, образи і сюжети давньогрецької літератури у світовому образотворчому мистецтві».

ПРОНИЦАТЕЛЬНЫЕ «НАБЛЮДАТЕЛИ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ХАРАКТЕРОВ». МАТЕРИАЛЫ К ИЗУЧЕНИЮ РОМАНОВ СТЕНДАЛЯ И БАЛЬЗАКА

«XIX век будет отличаться от всех ему предшествующих веков точным и пламенным изображением человеческого сердца», — писал Стендаль. По сути это была сверхзадача, которую ставил перед собой писатель, приступая к созданию нового романа. К этому времени у Стендаля уже выработан «жесткий, суховатый, пренебрегающий метафорическими узорами аналитический слог». В общих чертах писателю был ясен и образ современного молодого человека — дерзкого искателя счастья, энергичного и страстного в своих взлетах и падениях, который и был, по мнению Стендаля, героем нового времени. Недоставало лишь напряжения,

основного стержня будущего произведения, первотолчка, случая, в котором угадывалась бы трагедия современной недюжинной личности. Нужен был подходящий источник информации.

И Стендаль открыл для себя такой источник — уголовную хронику. Открыл тогда, когда его собратья по перу с пренебрежением относились к прозе будней, к тем страстям, которые бушевали в душах их современников, отдавая предпочтение седой старине, ища своих героев в рассказах о странствующих по заморским краям изгнанниках.

В письмах к своим друзьям Стендаль советовал им почаще заглядывать в «Судебную газету», чтобы доподлинно знать, чем живет современное французское общество, что волнует его и что творится в душах молодого поколения. Сам писатель именно здесь однажды наткнулся на поразивший его материал. «Судебная газета» сообщала о том, что в декабре 1827 года Гренобльский суд слушал дело некоего Антуана Берте, девятнадцатилетнего сына сельского кузнеца, воспитанного священником местного прихода. Этот молодой человек, попав в качестве наставника детей в дворянское семейство города Гренобля, спустя несколько лет стреляет во время богослужения в церкви сперва в мать семейства и потом в себя. Оба они остались живы. Как водится, Антуана Берте судили и безжалостно приговорили к смертной казни, которую не замедлили привести в исполнение. Французские газеты на все лады комментировали эту скандальную историю, создавая общественное мнение, против которого и восстал Стендаль. Так родился замысел романа «Красное и черное», который прославил имя писателя в веках.

Всего три года понадобилось Стендалю, чтобы реализовать свой замысел. Ему блестяще удалось переложить «весьма обыденное уголовное преступление» на язык искусства. При этом писатель достиг значительного успеха в описании социальной картины жизни французского общества начала XIX века, определившего логику поведения героя в новом романе писателя.

Действие романа разворачивается в вымышленном городке Верьере, напоминающим современный Стендалю Гренобль. А также в Безансоне, где писатель никогда не был, и в Париже, в котором писатель подолгу жил и который хорошо знал, но, кажется, никогда по-настоящему не любил. Некоторая условность

места действия романа не случайна и легко объяснима: она способствовала свободному течению повествования, создавая впечатление всеохватности и всеобщности происходящих событий. Другими словами, история героя романа воспринимается читателями не как частный, из ряда вон выходящий случай, а как закономерное явление, обусловленное всем ходом развития французского общества в эпоху Реставрации. В этом и заключается несомненное новаторское мастерство Стендаля как художника-реалиста.

«Вот каков был этот... юноша». Жюльен Сорель — главный герой романа Стендаля «Красное и черное» — девятнадцатилетний юноша, щедро одаренный природой умственными способностями и пылким сердцем. По происхождению он сын плебея. Его отец — бывший крестьянин. К началу повествования старик Сорель является владельцем лесопилки. Был он человеком грубым, жестоким и патологически жадным.

Плебей по рождению, Жюльен Сорель совсем не похож на своего отца и старших братьев. Он задыхается в атмосфере отцовского дома, где глава семейства раздает своим детям оплеухи и подзатыльники. Жюльен постоянно ощущал на себе особую неприязнь отца, который искренне недоумевал, зачем такие люди, как его младший сын, вообще существуют. Он одним своим видом вызывал раздражение у старика Сореля. Ко всему прочему, Жюльен обладал еще одним, самым отвратительным с точки зрения отца, пороком: им владела пламенная страсть к чтению. «Ничего более ненавистного для старика Сореля быть не могло, — замечает писатель и добавляет. — Сам он читать не умел».

Поэтому совершенно понятно, почему Жюльен отчаянно пытается вырваться не просто из дома ненавистного отца, но и вообще за рамки своего сословия, в иную среду, в иную жизнь, которая кажется ему сказочно прекрасной, и которой он бредил с самого детства.

Так в сознании юного Жюльена зарождается мечта о счастье и начинается поиск путей, которые приведут его на вершину славы и признания. «С самого раннего детства, после того как он однажды увидел драгун из шестого полка в длинных белых плащах, с черногривыми касками на головах... Жюльен бредил

военной службой». Его мечты подогревались воспоминаниями старого полкового лекаря о битвах на мосту Лоди, Аркольском, под Риволи. Эти рассказы, в основном об итальянских походах 1796 года, он слушал замирая от восторга, в те редкие дни, когда отставной лекарь «откупал» его у папаша Сореля. Наполеон становится его кумиром. «В продолжении многих лет не было, кажется, в жизни Жюльена ни одного часа, когда бы он не повторял себе, что Бонапарт, безвестный и бедный поручик, сделался владыкой мира с помощью своей шпаги. Эта мысль утешала его в несчастьях...». Но однажды все разом и неожиданно изменилось. Он сделал собственное открытие, над которым «размышлял в течение нескольких недель». И толчком к этому открытию стала случайно услышанная фраза: «Вишь, как оно все перевернулось-то!» Наблюдательный Жюльен не мог пройти мимо фактов, которые свидетельствовали о том, что действительно что-то «перевернулось». Этим что-то была постройка в маленьком Верьере великолепной церкви и страх судьи, который слыл честным и славным человеком, перед молодым тридцатилетним викарием, «Постройка церкви и приговоры мирового судьи внезапно открыли глаза» Жюльену. Он перестал говорить о Наполеоне и «заявил, что собирается стать священником». «Когда Бонапарт заставил говорить о себе... военная доблесть ... была необходима, и она была в моде. А теперь священник в сорок лет получает жалованья сто тысяч франков, то есть ровно в три раза больше, чем самые знаменитые генералы Наполеона», — так размышлял Жюльен. И эти размышления привели его к определенному выводу: он ясно понял, что его прежний идеал устарел и остался где-то там, в прошлом, а действительность требует иного. Ну что ж, он готов изменить своему идеалу ради будущего успеха. Теперь, где бы Жюльен не был, все видели его с латинской Библией в руках, которую ему дал кюре. Он заучивал ее наизусть, изумляя своего «нового наставника». Кроме Нового завета он выучил наизусть книгу «О папе» де Местра «одинаково не веря ни той, ни другой». Он успешно разыгрывал из себя святошу. Он был готов на все, «лишь бы пробить себе дорогу». И его усилия увенчались успехом. Он был приглашён по протекции аббата Шелана воспитателем детей в дом мера Верьера г-на де Реналя.

В V главе романа «Красное и черное», с символическим названием «Сделка», есть очень важный эпизод. По дороге к дому г-на де Реналья, избежав побоев отца, Жюльен заходит в церковь и находит там обрывок печатной бумаги. То, что он прочитал на этом клочке бумаги и принятая им за кровь на земле святая вода, повергают юношу в смятение: его охватывает тайный страх.

Вы, наверное, уже знаете, что в эпическом произведении есть такие эпизоды, которые литературоведы называют ключевыми. В них, как в капле воды, отражается все произведение. В романе Стендаля «Красное и черное» эпизод в церкви и является ключевым. Объясняя символику данной главы, он как бы подталкивает читателя, во-первых, к поиску в романе ответа на вопрос: сможет ли Жюльен достигнуть компромисса между «черным» и «красным», заключив сделку со своей собственной совестью, предав свои собственные идеалы, сознательно вступив на стезю лицемерия. Помните? «Бумажка была разорвана. На другой стороне уцелели только два первых слова одной строчки, а именно: «Первый шаг». Многоточие, поставленное писателем после слова «шаг...», как бы подсказывает читателю, что вслед за первым, будет второй, и третий шаги. Куда они приведут молодого и тщеславного плебея?

Во-вторых, этот эпизод предвещает и трагическую развязку в судьбе главного героя: «Наконец, Жюльену стало стыдно своего тайного страха. «Неужели я такой трус? — сказал он себе. — К оружию!» Он идет в новую жизнь, как на бой, как на смертельную схватку. Жюльен чувствует, что он обладает всеми необходимыми качествами, чтобы выиграть этот поединок: он дерзок, умен, целеустремлен. Действительно, уже с первых страниц романа, мы видим, что природа наделила Жюльена всем необходимым для успеха. Всем, кроме одного: он не властен над временем. Франция, периода Реставрации, в таких, как он, не нуждается. Он поздно родился. Время таких, как он, кануло в лету. Ему остается только одно: или полностью измениться, приспособиться, или погибнуть. Но он еще пока надеется выжить, и не только выжить, но и победить время. Сделка состоялась, но сможет ли этот пылкий юноша соблюсти все условия этой сделки. Сможет ли он победить свою природу? Вот о чем заставляет нас задуматься писатель, держа нас в постоянном эмоциональном напряжении с первой и до последней страницы своего романа.

«Вот они какие, эти богатые люди...». При Наполеоне такой юноша, как Жюльен Сорель, мог быстро сделать блестящую карьеру. Но политические ветры в тот момент, когда мы встречаемся с молодым героем Стендаля, дуют уже в иную сторону. Жюльен Сорель неоднократно убеждается в этом.

«Как-то раз, прогуливаясь в одиночестве по семинарскому саду, он услышал разговор каменщиков, чинивших ограду:

— Ну, вот, пришел и наш черед. Новый набор объявили!

— Да, когда тот был — что же, в добрый час! Из каменщика ты офицером делался, а то и генералом, видали такие случаи.

— Теперь, брат, уже не увидишь! Одна гольтыба в солдаты идет. А тот, у кого в кармане позвякивает, дома остается».

Жюльен доволен тем, что вовремя догадался о переменах. Во Франции правит король, которого окружают никчемные люди, подобные меру города Верьера господину де Реналю. Они если и снисходят до представителей третьего сословия, то только в двух случаях: когда у тех есть деньги, желательные большие, тогда голос аристократа звучит ниже и вкрадчивее; и тогда, когда «люди голубой крови» нуждаются в них как в слугах, в этом случае аристократы смотрят на них с нескрываемым презрением. Ни то, ни другое Жюльена не устраивало. А господин де Реналь обращался с воспитателем своих детей как с прислугой. Он, при всяком удобном случае, подчеркивающий древность своего рода, в то же время получает удовольствие, постоянно унижая достоинство Жюльена, совсем как безграмотный старик Сорель, ну может быть более утонченно.

Однажды, в присутствии Жюльена, господин де Реналь начал швырять камни в крестьянскую девочку, осмелившуюся пройтись запретной дорожкой его сада. Жюльен воспринимает эту скотскую выходку мера Верьера, как личное оскорбление и предупреждение на свой счет: «Всяк сверчок знай свой шесток». «Такие минуты делают Робеспьерами», — замечает Стендаль. И эта, вскользь брошенная писателем реплика, помогает читателю представить, что в этот момент творилось в душе Жюльена Сореля – одаренного и честолюбивого простолюдина.

Господин де Реналь, хозяин города и «владелец замка», соперничающий в пошлости с презираемыми им же самим мещанами, ведет себя как заправский буржуа по отношению к

воспитателю своих детей. Еще бы, ведь он и «родовит», и при деньгах, а Жюльен Сорель не обладает ни тем, ни другим. Поэтому отказ Жюльена от «подарка» госпожи де Реналь, хотя и искреннего, но унижающего достоинство юноши, вызывает страшное негодование господина де Реналья: «Как!.. И вы допустили, что вам отказал ваш слуга?» Сам же господин мер в свое время не смог отказаться от «гвоздильной фабрики», хотя уже с 1815 года «стыдится того, что он фабрикант».

Ничуть не лучше ведут себя и столичные аристократы. С той только разницей, что Жюльен, как представитель третьего сословия, недостоин даже того, чтобы над ним потешались. «Мы обходим молчанием, – замечает Стендаль, – множество всяких маленьких приключений, которые могли бы выставить Жюльена в смешном виде, если бы он по своему положению не считался, в сущности, недостойным того, чтобы над ним потешались».

Стендаль, проводя своего героя через все пытки оскорбленной гордости, которыми Жюльену приходилось расплачиваться за свое продвижение в обществе, с сарказмом рисует верхушку французской государственной пирамиды. Все эти завсегдаити особняка графа де Ла-Моль, кичущиеся своими родословными, готовы, без тени смущения, ради расправы с инакомыслием, предать родину, призвав на защиту своих сословных привилегий иностранные войска. Ну что ж, может быть, и прав был брат мадемуазель де Ла-Моль, в преддверии революции 1830 года предупреждая свою сестру относительно Жюльена: «Берегитесь этого молодого человека с его энергичным характером!.. Начнись опять революция, он всех нас отправит на гильотину».

Лицемерие — «это единственное мое оружие». Мироззрение и личная судьба Жюльена Сореля сложились в тесной зависимости от происшедших во Франции исторических событий. Из прошлого он заимствует свой кодекс чести, которому следует неукоснительно. В этом кодексе проглядываются запросы плебейчестолобца, но Жюльен Сорель никогда не позволит себе строить свое собственное счастье на бедах ближнего. Свод заповедей, которые чтит Жюльен, предписывают ему «ясную мысль, не ослепленную предрассудками и трепетом перед чинами, а главное смелость, энергию, неприязнь ко всякой душевной дряблости как в окружающих, так и особенно в самом себе».

Настоящее — обрекает Жюльена Сореля, «человека 93 года», на рабское существование и бесчестие. Поэтому само его лицемерие — это не унижающаяся покорность, а своеобразный вызов «хозяевам жизни», которые видят в нем не личность, не юношу, способного на большие дела, а всего лишь расторопного слугу.

Жульен прекрасно понимает, что недостаточно просто заявить: «Я не хочу быть лакеем». Нужно им не стать, наперекор всему. И если в том мире, в котором бедный юноша желает утвердиться как личность, лицемерие — единственный доступный для него способ переиграть врага, ну что ж, он готов признать лицемерие единственным своим оружием. Вопреки своей внутренней природе он будет прикидываться святошей, говорить об обожаемом им Наполеоне «не иначе как с омерзением», считать себя «непревзойденным лицемером». Он найдет в себе силы, чтобы стоически перенести все, что выпадет на его долю. Он вынужден отправиться в семинарию Безансона, единственное учебное заведение, в котором человек его сословия мог продолжить свое образование. И опять же лицемерить и ломать самого себя. Ведь только один вид семинарии, повергает бедного юношу в ужас. «Таково страшное воздействие уродливого на душу, наделенную любовью к прекрасному», — с грустью замечает Стендаль.

Жюльену Сорелю не в чем себя упрекнуть, ведь он видит, что религиозность семинаристов лицемерна и часто оборачивается самым низкопробным ханжеством: предел их мечтаний — доходный приход вблизи Безансона и сытость. «Глупость и ослиное упрямство» окружают Жюльена и в великом светском обществе. Осознав это, умный плебей стал угождать аристократам, избрав очень простой способ, «называя белое черным, а черное — белым»: «Как-то раз вечером в Опере, сидя в ложе г-жи де Фервак, Жюльен превозносил до небес балет „Манон Леско”». Единственным основанием для подобных похвал было то, что сам он находил его ничтожным». Жюльену приходилось напрягаться из последних сил, постоянно укрощать свою природу во имя цели, которую он поставил перед собой. «В этом существе почти ежедневно бушевала буря», которая разбивалась о плотину неумолимого «надо», диктуемого разумом и осторожностью. Он вынужден был ежедневно сражаться на незримых паркетных

баррикадах, идти на приступ не со шпагой в руке, а с изворотливыми речами на устах... Он сражался за себя, но одновременно за достоинство человека, презираемого властимущими, и не его вина, а его беда, что единственным оружием в этой борьбе могло быть только лицемерие. Привычка лицемерить подобна заразной болезни, от которой не так-то просто отделаться: тут нужно хирургическое вмешательство. И Жюльен это понимает — на краю гибели, в тюрьме, пройдя через испытание одиночеством, он безжалостен к себе: «Но зачем я все-таки лицемерю, проклиная лицемерие?.. Говорю один, сам с собой, в двух шагах от смерти и все-таки лицемерю... О девятнадцатый век!» Даже на краю пропасти, которая безжалостно готова поглотить его, Жюльен может спасти свою жизнь, но опять же — ценой лицемерия: духовник Жюльена предлагает ему «торжественно обратиться в лоно церкви» за помилованием, «и так, чтобы это приобрело широкую огласку». «Вы можете принести великую пользу делу религии... Слезы, вызванные вашим обращением, уничтожат пагубное действие десяти изданий сочинений Вольтера», уговаривает Жюльена духовник, который сам «не уберется от козней иезуитов». Но всему есть предел, и ответ Жюльена не оставляет никаких надежд лицемерию: «А мне что же останется тогда, — холодно возразил Жюльен, — если я сам буду презирать себя? Я был честолюбив и вовсе не собираюсь каяться в этом; я тогда поступал так, как этого требует наше время... Но я заранее знаю, что почувствовал бы себя несчастнейшим существом, если бы решился на какую-нибудь подлость». И в этой временной и вынужденной раздвоенности, в конечной неспособности подавить в себе природное чувство гордости и врожденную честность и кроется причина того, «что грехопадению, которое поначалу кажется самому Сорелю возвышением, не суждено свершиться до конца».

Строже всего Стендаль испытывает своего героя в любви. Именно в любви Жюльен Сорель, несмотря на все попытки превратить это чувство в инструмент тщеславных замыслов, раскрывается как натура самоотверженная, пылкая и нежная, без остатка отдающаяся природному чувству, волею обстоятельств до поры до времени спрятанному в самых сокровенных глубинах его души. Способность любить, с точки зрения Стендаля, это

вернейший признак величия души Жюльена Сореля. Поэтому все симпатии писателя на стороне главного героя «Красного и черного».

Если в самом начале романа для Жюльена завоевать сердце недостижимой жены мэра Верьера всего лишь вопрос «чести», и думает он об этом так, как, вероятно, думал его кумир Наполеон об очередной крепости, которую ему необходимо было взять, то вскоре выясняется, что все его неуклюжие хитрости на поприще любви побеждены искренним, животворным и пламенным чувством, которое испытывает к этому гордому юноше мадам де Реналь. Но счастье между ними невозможно. Судьбе было угодно надолго разлучить Жюльена с той, с которой он, может быть впервые в жизни, забыл об утехх гордыни и познал настоящее счастье.

Попав в аристократические салоны, Жюльен, сын владельца лесопилки, потомственный простолюдин, облагодетельствованный строгим, но честным аббатом Пираром, не потерял голову от блеска высшего света. Он хорошо знает себе цену и трезво оценивает свое двусмысленное положение в обществе высокородных аристократов. Но даже здесь, в этом насквозь лицемерном и пропитанном аристократической спесью обществе, его природный ум, естественность поведения и внутреннее благородство вызывают у людей широких взглядов к нему уважение, восхищение и даже любовь Матильды де Ла-Моль — «самой блестящей красавицы высшего света».

Все тщеславные расчеты Жюльена рассыпаются как карточные домики, как только он сталкивается с настоящим и искренним чувством. «Когда он в темноте приминал рукой рыхлую землю... он почувствовал, как что-то мягко упало ему на руки, — это была огромная прядь волос; Матильда все-таки отрезала их и бросила ему. Она стояла у окна. „Это посылает тебе твоя служанка”, — громко сказала она, в знак вечной признательности. Я отрекаюсь от своего разума — будь моим повелителем». И осторожный и расчетливый Жюльен, «не помня себя, чуть было не бросился опять за лестницей, чтобы снова подняться к ней». Он с трудом преодолевает «бурное счастье», охватившее все его существо.

В глазах маркиза и его дочери Жюльен, впервые в жизни, занимает то место, которое он действительно заслуживает. Они

признают за ним право быть даже лучше их: талантливее, возвышеннее, умнее и искреннее в чувствах. Вспомним реплику, которой Стендаль завершает размышление Матильды о Жюльене после памятной ночи их первой встречи наедине: «А вообще говоря, она вовсе не думала о любви; ей сегодня наскучило любить».

Может быть, именно это признание достоинств Жюльена толкает его, как только он узнает о письме мадам де Реналь к маркизу, на страшный поступок: он в церкви стреляет в мадам де Реналь. Нет, не чувство мести к бывшей любовнице руководит им, а желание оправдать себя в глазах тех, кто в него поверил, чьи сердца он завоевал и кто теперь, после этого подлого письма, вправе бы усомниться в его преданности и чести. Так в образе Жюльена здоровое природное начало побеждает ненавистное Стендалю омерзительное лицемерие.

«Я заслужил смерть, господа присяжные». Выстрел Жюльена в госпожу де Реналь положил начало победе природного над лицемерным в герое Стендаля, поставил точку в мучительных попытках Жюльена Сореля достичь компромисса между «красным» и «черным». Цена прозрений — жизнь. Он совершил двойное преступление — выстрел прозвучал в церкви — неслыханное святотатство. Таким образом, Жюльен Сорель сознательно приговорил себя к смерти. Всё возвращается на круги своя: «первый шаг» на пути к призрачному счастью Жюльен сделал в церкви города Верьера, и «последний шаг» к духовному возрождению сделан там же. Шаг в будущее и шаг в небытие. Между ними вся жизнь героя, наполненная внутренней борьбой противоречивых чувств, борьбой с самим собой: безжалостной, жестокой, но честной в первую очередь к самому себе. На пороге смерти, в преддверии Истины («какого мнения следует держаться о великом «может быть»»), Жюльен наконец-то понял, что в этой жизни достичь компромисса он не сможет, и ему стало легче: «Жюльен чувствовал себя твердым и решительным, как человек, который ясно видит, что происходит в его душе». Пелена спала с его глаз, и он увидел то главное, что и является Настоящей жизнью: «Увы! Госпожи де Реналь нет со мной... Вот откуда мое одиночество, а вовсе не оттого, что в мире нет Бога справедливого, доброго, всемогущего, чуждого злобы и мстительности!.. О, если

бы он только существовал!.. Я бы упал к его ногам. «Я заслужил смерть, — сказал бы я ему, — но, великий Боже, добрый милосердный Боже, отдай мне ту, кого я люблю?» Выстрелив в госпожу де Реналь, сожалеет ли Жюльен Сорель о содеянном? Нет! И еще раз нет! И подтверждение этому его речь на суде: «Итак, я заслужил смерть, господа присяжные. Но будь я и менее виновен, я вижу здесь людей, которые, не задумываясь над тем, что молодость моя заслуживает некоторого сострадания, пожелают наказать и раз и навсегда сломить в моем лице эту породу молодых людей низкого происхождения, задавленных нищетой, коим посчастливилось получить хорошее образование, в силу «его они осмелились затесаться в среду, которую высокомерие богачей именуется хорошим обществом». Через три дня приговор был приведен в исполнение: «Все произошло очень просто, благопристойно и с его стороны без малейшей напыщенности». Услышал ли Бог первую и последнюю искреннюю и страстную Молитву Жюльена, кто знает? «Но через три дня после казни Жюльена госпожа де Реналь умерла, обнимая своих детей». Где им уготована встреча: в аду или в раю. Кто знает?

Символическая емкость заглавия романа. На рукописи законченного романа, вышедшего в свет под названием «Красное и черное», Стендаль вначале написал «Жюльен Сорель». И это свидетельствует о том, что писатель прежде всего намеревался предложить читателю художественную историю жизни и смерти молодого человека низкого происхождения, который вынужден бороться за свое существование в условиях затхлой атмосферы эпохи Реставрации. Но такое название сужало рамки повествования, сводило содержание романа именно к истории только отдельной личности, что явно вступало в противоречие с масштабом, социальной и психологической всеохватностью, созданного писателем произведения. Поэтому в свет роман вышел с символическим названием «Красное и черное».

За названием романа следовал подзаголовок — «Хроника XIX века». Известно, что подзаголовок, как правило, уточняет название произведения и в какой-то мере отражает авторское отношение к тому, о чем идет речь на его страницах. Это в первую очередь касается философско-психологических произведений, каким, по сути, и является роман Стендаля «Красное и черное». Поэтому

вполне можно предположить, что «красное» в романе Стендаля символизирует идеализированную эпоху наполеоновских войн, с ее надеждами на свободу, на неограниченные для любого сословия права и возможности в достижении тщеславных устремлений и героических свершений во славу родины и личного успеха. «Черное» же является символом эпохи Реставрации, эпохи, возродившей «монархию-пережиток», сословные привилегии и поклонение золотому тельцу. Багряно-красные отсветы былого, как бы подчёркивают в романе Стендаля черные тени настоящего. Да и личная судьба главного героя романа Жюльена Сореля складывается как бы под знаком борьбы этих двух начал — «красного» и «черного». Где «красное» символизирует веру, надежду, любовь, а «черное» — лицемерие и ханжество.

Однако заголовок романа и сегодня вызывает споры, так как символика «красного» и «черного» за долгие годы получила массу толкований. Академик Б. Г. Ремизов в статье «Почему Стендаль назвал свой роман «Красное и черное»?», обобщив ряд точек зрения по этому вопросу, от общепринятых до малоизвестных, сказал следующие: «В „красное“ и „черное“ можно вкладывать любой смысл: „красное“ можно понимать как ярость, убийство, бунт, особое состояние духа, и почти также можно понимать и „черное“, стоит лишь заглянуть в словарь, чтобы обнаружить неограниченные возможности, которые язык предлагает читателю на выбор... В зависимости от восприятия и интересов читателя возможны разные ассоциации, частные противопоставления, которые могут варьировать от главы к главе, от страницы к странице: войны и мира, Наполеона и Бурбонов, революции и Реставрации, выигрыша и проигрыша в рулетке жизни... Символическая неопределенность названия обусловила его емкость, благодаря которой оно может вместить в себя все богатство заключенных в романе противоречий». От себя можем добавить: прелесть художественной литературы в том и заключается, что истинно великое произведение неисчерпаемо в многообразии его прочтения. Поэтому каждое новое поколение читателей романа Стендаля «Красное и черное» будет находить в нем все новые и новые смыслы, созвучные и актуальные времени его прочтения.

Вопросы и задания: 1. Объясните, как вы понимаете эпитафию, предпосланный Стендалем к роману «Красное и черное»: «Правда, горькая правда». 2. Какую цель преследует автор, используя в романе «Красное и черное» язык символов? 3. Почему Жюльен Сорель «внезапно» перестал говорить о Наполеоне и не просто сказал, а «заявил», что собирается стать священником? 4. Какую роль в романе Стендаля «Красное и черное» играют ремарки писателя? 5. Почему автор романа в ходе повествования неоднократно подчеркивает, что лицо Жюльена было «белым», «бледным», а сам он имел «довольно хрупкий вид». Как в разных ситуациях характеризуют героя его глаза? 6. Какой смысл вкладывает Жюльен Сорель в понятие «пробить дорогу» на разных этапах своего продвижения по социальной лестнице? 7. Объясните, как вы понимаете выражение: «человек 93 года»? 8. Почему Жюльен отказывается от предложения своего друга Фуке стать его компаньоном в торговом деле? 9. Почему Жюльен Сорель стреляет в госпожу де Реналь именно в церкви? 10. Согласны ли вы с мнением Матильды о том, что преступление Жюльена — это «на самом деле благородная месть, которая свидетельствует о величии сердца»? 11. Кто из героев Стендаля наиболее близок вам? Какие страницы романа «Красное и черное» произвели на вас наиболее сильное впечатление, а какие показались вам скучными. Почему?

ОНОРЕ ДЕ БАЛЬЗАК. «ОТЕЦ ГОРИО».

ПАНСИОН РАЗБИТЫХ СЕРДЕЦ И УТРАЧЕННЫХ ИЛЛЮЗИЙ

Время, в котором разворачивается действие романа «Отец Горио» — 1819 год. Место действия — бедное предместье французской столицы, нижняя часть улицы Нев-Сен-Женевьев, пансион мадам Воке. «В Париже нет квартала, более ужасного», — замечает писатель, и начинается свой роман с описания этого квартала.

Дома здесь угрюмы, стены, выкрашенные в грязноватый желтый цвет, с решетками в окнах первых этажей «напоминают тюрьму, создавая тоскливое и мрачное настроение безысходности. «Самый беспечный человек», оказавшись в этом квартале, «становится печальным». Это чувство усиливается, когда читатель попадает в четырехэтажный дом с мансардой, выстроенный из известняка и выкрашенный в тот же ужасный желтый цвет, тусклые отблески которого стыдливо прикрывают убогую бедность.

Пансион мадам Воке — одно из последних прибежищ обездоленных людей, которые не могут платить за приют более сносный. Бальзак проводит нас по запутанным лабиринтам «этого царства» нищеты. Мы входим в столовую, которая «когда-то была выкрашена в какой-то цвет, но он теперь уже неуловим и служит только грунтом, на который наслоилась грязь, разрисовав его причудливым узором». Стены украшают «мерзкие гравюры, от которых пропадает аппетит... длинный стол покрыт клеенкой

настолько грязной, что весельчак-нахлебник пишет на ней свое имя просто пальцем...»

Бальзак — мастер точных деталей, и в описаниях, и в портретах героев, и в замечаниях, брошенных вскользь, чувствуется рука опытного художника. Описание пансиона мадам Воке было бы не полным, если бы читатель почти физически не ощутил бы особый, липкий, застоявшийся «трактирный запах».

Появление самой мадам Воке, детали ее портретной характеристики дополняют картину «потертой, скаредной, сгущенной» нищеты. «Вскоре появляется сама хозяйка, нарядившись в тюлевый чепец, откуда выбились прядки накладных, неряшливо приколотых волос; вдова идет пошмыгивая разношенными туфлями. На жирном, потрепанном ее лице выступает нос, прямо из середины, как клюв у попугая; пухленькие ручки, словно у церковной крысы, тело, чересчур объемистая кольхающаяся грудь — все гармонирует с этой залой, где сочится горе, где притаилась алчность, и где госпожа Воке без тошноты вдыхает теплый смрадный воздух. Холодное, как первые осенние заморозки, лицо, окруженные морщинками глаза выражают все переходы от деланной улыбки танцовщицы до зловещей хмурости ростовщика...»

И, наконец, вскользь брошенное авторское замечание объединяет и завершает эту картину: «личность» мадам Воке «предопределяет назначение пансиона, как пансион определяет назначение ее личности», ибо «каторга не бывает без надсмотрщиков».

В пансионе мадам Воке, кроме проходящих «абонированных только на обед» нахлебников, постоянно проживают только семь постояльцев — парижское общество в миниатюре. Хозяйка, «с точностью астронома отмерявшая свои заботы в зависимости от цены пансиона», держит их в черном теле.

Лучшие комнаты в доме мадам Воке занимает вдова интендантского комиссара времен Республики госпожа Кугюр и ее воспитанница Викторина Тайфер — непризнанная отцом и втоптанная в нищету дочь банкира. Здесь же приютились два ничтожных и бесцветных существа — старая дева мадемуазель Мишоно и ее друг господин Пуаре — всегда готовые на любую подлость за мизерную плату. Здесь же временно обитает и беглый

каторжник Жан Коллен по прозвищу «Хитрее смерти», и отпрыск обедневшей аристократической семьи Эжен Растиньяк – студент Школы правоведения. И, наконец, здесь же доживает свой век никому не нужный папаша Горио, добровольный каторжник этой тюрьмы, который в отличие от всех обитателей пансиона мадам Воке, сам выбрал себе это пристанище.

И хотя действие романа происходит не только в пансионе мадам Воке, а постоянно переносится то на парижские улицы, то в театр, то в салоны виконтессы Босеан и баронессы Дельфины Нусингем, то в игорные дома и полицию или даже на кладбище. Однако основные события локализуются именно в гостиной мадам Воке. Ее пансион обладает какой-то роковой силой притяжения, становится универсальной территорией, где скрещиваются пути и судьбы всех действующих лиц романа, невзирая на их социальную принадлежность.

В гостиной Мадам Воке происходит знакомство Растиньяка с папашей Горио, который оказывается отцом его любовницы — баронессы Нусинген. Здесь юный студент права выслушивает циничное и одновременно заманчивое для него предложение Вотрена жениться на Викторине Тайфер и почти соглашается на убийство ее брата. Здесь же кроткая Викторина из золушки превращается в богатую наследницу, а умный и любезный Вотрен — оказывается беглым каторжником. И, наконец, здесь же умирает папаша Горио, убитый холодным эгоизмом своих дочерей.

Так пансион мадам Воке превращается в романе Оноре де Бальзака «Отец Горио» в символ утраченных иллюзий и разбитых сердец, где жизнь безжалостно перемальвает, как зерно мельничные жернова, слабых и дарит призрачную надежду сильным – стать господином «четырёх миллионов» франков.

Трагедия отца Горио. Тема денег в романе Оноре Бальзака «Отец Горио» или, вернее, «к злату проклятая страсть», исследуется писателем в двух основных аспектах: философском, как причина распада естественных «природных» связей, когда духовными ценностями сознательно жертвуют ради достижения материальных ценностей; и социальном, когда положение человека в обществе определяется толщиной кошелька, а утрата капитала неизбежно обрекает его на потерю лица, и тогда он автоматически становится «ничем» — пустым местом.

Центральной фигурой этого художественного исследования является заглавный герой романа отец Горио — типичный представитель эпохи Реставрации и торжества «золотого тельца»; еще в молодости Горио свято уверовал в силу золота: все покупается и продается. Усвоив эту банальную истину, он стал «ловким, бережливым и настолько предприимчивым, что в 1789 году купил все дело своего хозяина» и мгновенно превратился из рабочего-вермишельщика в успешного предпринимателя. С этого момента «все умственные способности он посвятил торговле хлебом» и, успешно спекулируя мукой, быстро разбогател. Изобретательность, пронырливость, умение предугадать и выждать, безжалостность в конкурентной борьбе и фанатическая преданность своему делу — вот те качества, которые помогли ему достичь успеха.

Однако вскоре он овдовел и, навсегда отвергнув мысль о новой женитьбе, с присущей ему страстью посвятил себя своим дочерям. Дела его шли успешно, и обожаемые им «ангелочки» не имели отказа ни в чем. Он нанял им дорогих наставников, которые обучали их светским манерам, правилам хорошего тона, внешней утонченности, но отнюдь не внутреннему благородству, доброте и чуткости. Папаша Горио подобострастно выполнял самые абсурдные желания своих дочерей. Слепая любовь Горио к дочерям напрочь зачеркнула его природную осмотрительность, осторожность и расчетливость.

Между тем, полученное воспитание и плебейская сущность избалованных девиц, помноженные на растленные нравы «века золота», возмнившего себя золотым веком», предопределили их дальнейшую судьбу. Деньги отца открыли им двери светских салонов, и вскоре старшая дочь отца Горио — Анастаси — стала графиней де Ресто, а младшая Дельфина — баронессой Нусинген. Как только дочери Горио «приобщились» к аристократическому обществу, буржуазное происхождение отца стало их шокировать. Правда, ради денег его еще некоторое время терпели, но мучную торговлю Горио пришлось оставить, как занятие постыдное и презираемое в светском обществе, куда, впрочем, он сам допущен не был. Несмотря на то, что отец Горио пошел на столь большую жертву (мучное дело было для него смыслом жизни), дочери вскоре дали ему почувствовать, что он лишний за их столом. И

хотя его деньги по-прежнему нужны и графу, и барону, и их женам, родство с ним скрывают как позорное. Перед Растиньяком, проникшим в тайну родства графа де Ресто с отцом Горио, закрывают двери дома, как перед нежелательным свидетелем позора.

Так папаша Горио попадает в пансион мадам Воке. Разоряясь и постепенно переселяясь под самый чердак пансиона он продолжает боготворить своих кумиров, иногда издали любуясь ими. «Бриллианты, золотая табакерка, цепочка, драгоценности — все ушло одно вслед за другим. Он расстался с васильковым фракком, со всем своим парадом и стал носить зимой и летом сюртук, из грубого сукна каштанового цвета, жилет из козьей шерсти и серые штаны из толстого буксина. Горио худел все больше, икры его опали, лицо необычайно сморщилось, на лбу залегли складки...».

Глаза его «потухли, выцвели, стали серо-желтого оттенка, а красная закраина их век будто сочилась кровью. Одним внушал он омерзение, другим жалость». Но с той же страстью, с которой Горио добывал свой Миллион, он продолжает безрассудно и беспредельно эгоистично любить своих дочерей, которые иногда еще пускают своего отца к себе в дом с черного хода.

Вообще необходимо отметить, что «страсть» — фамильная черта семейства Горио. Страстно и безжалостно добывал свой миллион отец Горио. Со всей присущей им эгоистичностью и страстью удовлетворяют свои прихоти его дочери. И для отца Горио, и для его дочерей страсть — естественное чувство. Разница между ними лишь в том, что отец Горио, хотя и в извращенном виде, но обладает способностью любить своих дочерей. В нем еще жив закон естественных «природных» связей — отцовская любовь к своим детям.

Его дочери — Анастаси и Дельфина — уже продукт распада этих естественных «природных» связей. Они до наивности естественны в другом — в страстной жажде удовлетворения своих прихотей. Для них так же естественно требовать у отца деньги, как естественно завести себе любовника. Когда отец Горио продает свою ренту, обрекая себя на нищее существование ради того чтобы по прихоти Дельфины обставить квартиру Растиньяка ее любовника, дочь приходит от этого безумного поступка своего отца в неопикуемый восторг.

Ни тени угрызения совести даже не промелькнуло на ее лице. Все так естественно и ... страшно. И когда старшая дочь Горио Анастази заставляет своего больного отца отнести ростовщику его последнее серебро для того, чтобы заплатить портнихе за бальное платье, она добивается этого так же «естественно», как и ее сестра. Ибо дочери Горио свято верят, что любая их прихоть является единственно важной. А коль скоро выясняется, что отец уже неплатежеспособен, то и интерес к нему так же «естественно» исчезает.

Но отец Горио на краю страшной бездны, продолжает наивно верить в то, что купить можно все — даже любовь своих дочерей. Его вера напрочь перечеркивает любые понятия о человеческом достоинстве, о котором, впрочем, Горио не имеет ни малейшего представления. Поэтому трагический конец обманутого в своих лучших чувствах отца, только условно можно назвать трагедией. Ибо даже на смертном одре представление отца Горио о человеческом достоинстве сводится к одному: все дело в деньгах! В предсмертном бреду, брошенный своими дочерьми, Горио шепчет: «Напишите им, что я оставляю в наследство миллионы! Честное слово! Я поеду в Одессу делать вермишель!»

Судьбу отца Горио порой сравнивают с трагедией шекспировского короля Лира. Действительно, в сюжетах этих произведений много общего. Но главные герои, их характеры не имеют между собой никакого сходства. Король Лир, пройдя через предательство своих дочерей, остается трагически величественным. Осознав свои ошибки, он не только не теряет своего достоинства, но обретает истинную мудрость. Презрение выстрадано королем Лиром ценой жестоких душевных мук, поэтому его образ трагичен в высоком значении этого слова.

Бальзаковский же герой скорее смешон и жалок. И даже горестные сетования отца Горио в минуты «просветления в гражданских законах и правосудий» о погибающем отечестве страшны своей наивностью: ко всему прочему, теперь он верит еще и в то, что любить отца дочерей можно заставить силой, с помощью жандармов! «Дочки? Дочки!.. Я хочу их видеть! Пошлите за ними жандармов, приведите силой! За меня правосудие, за меня вся природа, гражданские законы! Я протестую! Если отцов будут топтать ногами, отечество погибнет!».

Печальны заблуждения отца Горио, печален и страшен его конец. Герцогиня де Ланже в присутствии Растиньяка рассказывая историю отца Горио и его дочерей, хладнокровно завершает ее словами: «Конечно, все это кажется ужасным, а между тем такие случаи мы наблюдаем каждый день».

Нравственное падение Эжена де Растиньяка. Тема «проклятой страсти» к золоту переплетается в романе «Отец Горио» с другой, не менее важной темой, которую можно сформулировать как проблему нравственного становления личности. Художественное исследование данной проблемы становится главным для всего эпического цикла романов «Человеческой комедии» Оноре Бальзака. И первая встреча читателя с одним из центральных героев этого цикла происходит именно в романе «Отец Горио», и именно в момент его нравственного становления.

Эжен де Растиньяк, отпрыск обедневшей дворянской семьи, приезжает из французской провинции в столицу с большими и честолюбивыми замыслами. Честный, искренний, нежно привязанный к своей семье юноша сталкивается с жестоким миром собственников, с той роскошью и жадной наслаждения, которые «источает, как заразу» Париж — столица контрастов, «новый Вавилон», «вселенская блудница».

Первая встреча с Парижем вызывает у Растиньяка массу противоречивых чувств. Он, привыкший к тому, что «семья питается не столько белым хлебом, сколько похлебкой из каштанов, папаша бережет свои штаны, у мамыши — от силы одно платье для зимы и одно для лета, а сестры ходят в чем придется», ошеломлен резким контрастом между своим убогим существованием и блеском парижского света, куда он попадает благодаря родственным связям с высокородной виконтессой Босеан.

Аристократические особняки Сен-Жермена мгновенно завладели воображением юноши и демон роскоши уязвил его сердце». Он жаждет счастья, а счастье там, за воротами этих богатых особняков. Там жизнь, там карьера, золото, слава, признание. Он достаточно честолюбив и умен, и у него есть шанс. Вот только одна досадная мелочь: он располагает всего ста тридцатью франками на три месяца жизни. Этого

катастрофически мало, чтобы сделать первый шаг к успеху. Нужны деньги, нужны приличные костюмы, позволяющие посещать аристократические салоны. Но где же их взять?

«Лихорадка наживы» постепенно, но уверенно овладевает душой юного провинциала. И Растиньяк совершает первую, пока еще невинную, жестокость. Прекрасно понимая, что посягает на последние гроши родителей, он обращается за помощью к матери. Но в то же время он еще не осознает, насколько безнравственна его просьба. «Завоевать свет» для него пока еще вопрос чести, а собственные эгоистические устремления оправданы страстным желанием осуществить надежды, возложенные на него семьей. «Дело идет о том, — пишет он матери, — пробью ли я себе дорогу или останусь барахтаться в грязи. Я знаю, сколько надежд вы возложили на меня, я хочу осуществить их побыстрее».

Мир, который решил завоевать Эжен де Растиньяк, вызывает у него одновременно и отвращение и восхищение. Честное сердце бедного юноши потрясенное судьбой старика Горио, взывает к отмщению: он готов нанести этому жестокому обществу чувствительный удар. Негодование и сострадание вселяют в него решимость одержать победу над высшим светом, но одновременно он приходит к безнравственному выводу — для достижения этой цели все средства хороши. Он пока даже не подозревает, что этот путь неизбежно приведет его к утрате благородных чувств, которые незаметно для него самого отступят, растают, как дым перед пустым и всепоглощающим тщеславием, психологически молодой герой Бальзака меняется сразу. Вначале он покровительствует несчастному отцу Горио, мечтает о большой любви и переполнен самыми идиллическими чувствами. Но «проклятая страсть» к золоту уже исподволь овладевает всеми его помыслами: его привлекает сама мадмуазель Тайфер, так и возможность получить за нее целое состояние. Отказываясь вопреки своим честолюбивым планам от предложения Вотрена подстроить убийство брата мадмуазель Тайфер, Растиньяк, в то же время, в предложении бывшего каторжника не видит ничего противоестественного человеческой природе. Нет, его еще мучают сомнения, и желая разрешить их, он обращается к своему приятелю, студенту-медику Бьяшону с вопросом о том, читал ли тот Руссо: «Помнишь то место» где он

спрашивает: как бы его читатель поступил, если бы мог, не выезжая из Парижа, одним усилием воли убить в Китае какого-нибудь старого мандарина и благодаря этому сделаться богатым?» Бьяшон честно отвечает: «Нет». Но Растиньяк предлагает ему поразмыслить и почти буквально приводит доводы Вотрена, оправдывающие убийство: «У меня две сестры — два ангела красоты и непорочности, и я хочу, чтобы они были счастливы... В жизни бывают такие обстоятельства, когда необходимо вести крупную игру...». Но даже Бьяшон в своих рассуждениях над вопросом друга невольно подтверждает мысль Вотрена о том, что между устремлениями каторжника и «человека высшего порядка» практически нет никакой разницы: «Ты ставишь вопрос, который возникает перед каждым, кто вступает в жизнь, и этот гордиев узел хочешь рассечь. Для этого надо быть Александром, в противном случае угодишь на каторгу». Сознание Растиньяка формируется под воздействием окружающих его людей. И взгляды бывшего каторжника Вотрена, и философствование виконтессы Босеан, отражающие дух времени, не являются для него принципиально неприемлемыми. Он уже кое-что понял в этой жизни, поэтому слова виконтессы созвучны его собственным идеям и не вызывают у него чувства раздражения. «Чем хладнокровнее вы будете рассчитывать, тем дальше вы пойдете», — советует юноше виконтесса Босеан. «Наносите удары беспощадно, и перед вами будут трепетать. Смотрите на мужчин и женщин, как на почтовых лошадей, гоните, не жалея, пусть мрут на каждой станции...»

В более грубой форме, но столь же откровенно и цинично, как и виконтесса Босеан, указывает Растиньяку на единственно возможный в этом обществе путь к успеху и Вотрен. Для этого необходимо «обольстить женщину, чтобы взобраться на ту или иную ступеньку социальной лестницы, посеять раздор в семье между детьми, — словом, пойти на все мерзости, которые совершают шито-крыто, но так или иначе в целях личной выгоды или наслаждения».

Так, постепенно, у Растиньяка исчезают последние иллюзорные представления о человеческих отношениях. А печальная судьба отца Горио ставит окончательно точку в его внутреннем споре с Вотреном. Париж, увиденный им с высот кладбища Пер-Лашез,

отныне станет и его миром, в котором он должен жить, и который он должен завоевать. Он уже знает, что этот мир беспощадно жесток и циничен, что в нем все покупается и продается, что в этом мире побеждает только тот, кто способен переступить через самые святые понятия. И он уже был готов бросить этому миру вызов: «А теперь кто победит, я или ты?»

Жан Коллен по прозвищу «Хитрее смерти». Носителем индивидуалистической идеологии сильной личности, «человеком высшего порядка», безоглядно преступающего любые законы, в романе «Отец Горио» является Вотрен, он же — Жан Коллен, он же — аббат Карлос Эррера, он же — беглый каторжник «Хитрее смерти». Как и многие другие герои «Человеческой комедии» Бальзака, Вотрен еще в молодости пережил крушение своих идеалов и рано понял, что «законов нет — есть обстоятельства», «принципов нет, а есть события», «Я еще верил кое во что, в женскую любовь, в кучу глупостей, во что и вам предстоит влипнуть», — говорит он Растиньяку. «Влипнуть» для Вотрена значит погибнуть, — это удел слабых, выжить — значит перехитрить даже смерть. И вся жизнь этого человека свидетельствует о том, что он по праву «заслужил» свое прозвище.

В прошлом Вотрен добровольно пошел на каторгу, приняв на себя чужое преступление — подлог, совершенный его другом, но столкнувшись с законами «порядочных людей», он понял, что «продажность повсюду», продажность стала оружием... и острие оружия вы ощутите везде». К нему приходит убеждение, что в мире, который его окружает, нет места, где человек порядочный мог бы остаться честным, «общество всегда было таким, и моралистам никогда его не изменить». А посему в «людскую массу надо врезаться пушечным ядром или проникнуть как чума»; добродетель — удел «жалких идиотов», которые как каторжники тянут свою лямку, никогда не получая вознаграждения за свои труды. И все законы придуманы против этих несчастных, которые обречены на страдание только для того, чтобы богатые могли себя чувствовать спокойно.

И не случайно, что именно Вотрен — беглый каторжник и вор — обосновывает главный закон морали собственников, и тем самым обличает сущность «века золота», возмнившего себя «золотым веком»: «Если вы украли 300 франков или 30000, то вас сажают в тюрьму, судят и посылают на каторгу... Но если вы

сумели присвоить миллион, или нет, лучше всего — три миллиона, то вы никакой не вор, а великий финансист, перед вами будут открыты все двери, о вас будут писать во всех газетах...».

В 30-е годы XIX столетия, когда и был создан роман Оноре Бальзака «Отец Горио», пример Наполеона — сильной и решительной личности — завладел умами и сердцами французской молодежи. «Сама мысль о том, что один человек мог приобрести столь безграничную власть над судьбами мира, как бы давала право отдельной личности вершить суд над несправедливостью». Наиболее последовательным художественным воплощением этой мысли в романе «Отец Горио» является образ Вотрена: сначала в качестве «Наполеона каторги», затем, после своего перевоплощения, «Наполеона полиции».

Образ бальзаковского Вотрена далеко не однозначен: с одной стороны, в нем открыто воплощены писателем все пороки буржуазного общества, с другой, — именно он безжалостно и трезво обличает это общество («Взор его, строгий, как судья, казалось, проникал в самую глубь всякого вопроса, всякого чувства, всякой совести»).

Как натуре незаурядной, сильной и энергичной, Вотрену чужды любые сомнения, колебания и нерешительность. Он не старается выглядеть в глазах окружающих его людей лучше, чем он есть на самом деле: «Кто я»? Вотрен. Что делаю? Что нравится». Он не просто приспособливается к тем или иным условиям жизни, ибо сама жизнь для него «не лучше кухни — вони столько же». Он ОПЫТНЫЙ игрок, который в совершенстве владеет всеми ТОНКОСТЯМИ игры. И жизнь для него та же рискованная игра, а мораль — всего лишь правила этой игры, которыми можно легко манипулировать, коль скоро сама игра нечестная и предполагает выигрыш только для одного, наиболее ловкого и расчетливого. «Если хочешь что-нибудь состряпать, пачкай руки, только потом умей хорошенько смыть грязь; вот вся мораль нашей эпохи». И Вотрен стыдливо не прячет эту мораль под личиной благонравия и добропорядочности, не трепещет перед теми, кто диктует правила этой игры. Он сам претендует быть законодателем этих правил. Для него не существует авторитетов и репутаций на этом поприще, а по поводу самих правил он высказывается с «последней прямотой». Раскрывая перед Растиньяком перспективу его дальнейшей жизни, он предупреждает неопытного юношу о том, что может с ним произойти, если тот не

попытается сыграть в эту игру краплеными картами: после окончания Школы правоведения, тот будет обречен на самое жалкое существование. Но, если Растиньяк рискнет и сыграет, то тогда, «имея покровителей, станете провинциальным прокурором с окладом в тысячу эю... Если вы пойдете на небольшие подлости в политике... в сорок лет будете генерал-прокурором... Имею честь заметить, что на всю Францию только двадцать генерал-прокуроров, а жаждущих попасть на это место двадцать тысяч, и среди них мазурики, готовые продать свою семью, чтобы подняться на одну зарубку».

Вотрен, каким его создал Бальзак, безусловно является воплощением зла, но его поступки – дерзкие, почти легендарные, кажутся порой справедливыми и вызывают восхищение у читателя. И это происходит потому, что воплощая зло, он наносит сокрушительный удар тому обществу, которое это зло породило, возведя его в ранг закона, объявив этот закон самым моральным, а неукоснительное следование этому закону — наивысшей добродетелью человека.

Вопросы и задания: 1. Какие качества характера помогли отцу Горию быстро разбогатеть? 2. Можно ли считать образ отца Горию трагическим в высоком значении этого слова? Если нет, то почему? 3. Кто виноват в нравственном падении Эжена де Растиньяка: общество или он сам. Аргументируйте свою точку зрения. 4. Отличаются ли принципиально взгляды на жизнь Вотрена и Растиньяка? Если отличаются, то чем? 5. Какие чувства возникают у вас при знакомстве с образом Вотрена? Почему Бальзак именно Вотрену доверяет обоснование главного закона морали собственников? 6. В 1835 году, когда уже был написан роман Оноре Бальзака «Отец Горио», появились первые главы «Мертвых душ» Гоголя, с которыми вы уже познакомились в 9 классе. Сопоставление этих двух произведений, созданных в первой половине XIX века, поможет вам лучше увидеть особенности русского и французского реализма, то, в чем Гоголь сходится с Бальзаком, и то, в чем он расходится с ним. С этой целью мы и хотим предложить вам задание исследовательского характера. Сопоставьте и сравните философские воззрения Вотрена (роман Бальзака «Отец Горио») и жизненную позицию Чичикова (поэма Гоголя «Мертвые души»). Что в них общего и чем отличаются эти герои? Какие черты характера этих героев наиболее ярко выражают дух времени, в котором они действуют? Как Гоголь и Бальзак относятся к своим героям?

ГЮСТАВ ФЛОБЕР: «...НЕМАЄ ПРЕКРАСНИХ ДУМОК
БЕЗ ПРЕКРАСНОЇ ФОРМИ І НАВПАКИ».
(МАТЕРІАЛИ ДО ВИВЧЕННЯ «ПАНІ БОВАРІ»,
«ВИХОВАННЯ ПОЧУТТІВ», «САЛАМБО»)

Творчість Гюстава Флобера ознаменувала новий етап розвитку французького реалізму XIX ст. Еміль Золя зазначав, що Флобер здійснив переворот у літературі, а його роман «Пані Боварі» став кодексом нового мистецтва.

Вихований на традиціях реалістичних романів Стендаля і Бальзака, Флобер, у свою чергу, збагатив реалізм новими художніми відкриттями. Його естетична програма і її художнє втілення, реалістичні за своєю суттю, окремими рисами суголосні водночас і натуралізму Золя, і символізму, і навіть імпресіонізму, що зароджувався. Однак найхарактернішою особливістю художньої манери письменника є те, що він сам називав «французьким стилем». Пояснюючи це поняття, Флобер досить точно сформулював співвідношення змісту і форми в мистецтві: «Форма не плащ, а плоть думки ... немає прекрасних думок без прекрасної форми і навпаки».

На ґрунті пошуків стилю, суперечностей, що супроводжували еволюцію Флобера-реаліста, проявилася тенденція, яку згодом назвуть «флоберизацією» буржуазного героя. За цих умов і була сформульована письменником ідеальна, на його думку, і єдино можлива для митця позиція: «Жити як буржуа, мислити як напівбог».

На уламках «втрачених ілюзій». «Людина-перо» з «вежі слонов'ї кістки». Тема втрачених ілюзій — класична для французької літератури ХІХ ст. Флоберівські «Пані Боварі» і «Виховання почуттів» неодмінно викликають у пам'яті читача «втрачені ілюзії» Оноре де Бальзака. Однак у тлумаченні цієї теми двома видатними французькими реалістами є суттєві відмінності. Якщо герої Бальзака виявляють шалену енергію, нестримні пристрасті у своєму прагненні розбагатіти, прославитися, піднятися на верхній щабель соціальних сходинок, то персонажі Флобера охоплені «тугою», «зневірою» (як, наприклад, Фредерік Моро з роману «Виховання почуттів») або романтичним наслідуванням, неприродністю і навіть вульгарністю «бульварної романтики» (саме вона визначає трагедію Емми Боварі).

Отже, втрата ілюзій для героїв Флобера — не результат їхньої боротьби за щастя, а початок сірого існування з вантажем втрачених ілюзій. У романах Флобера ці ілюзії — найважливіші вихідні характеристики його героїв, і полягають вони навіть не в їхній історії, а в передісторії. Більше того, вони є сутністю передісторії самого Гюстава Флобера, перші літературні спроби якого були відзначені романтичним песимізмом, культом мистецтва та обраної особистості.

З презирством ставлячись до буржуазної дійсності свого часу, Флобер-митець дійшов парадоксального висновку: якщо ти змушений писати про те, що глибоко зневажаєш, залишається одне — «намагатися гарно писати».

Важко захворівши, Флобер оселився в Круассе, поблизу Руана. Круассенський масток письменника сприймався ним і його сучасниками як символічна «вежа зі слолової кістки», у якій він намагався сховатися від буржуазного світу, поринувши в улюблене мистецтво. Флобер стає рабом мистецтва, яке перетворюється для нього на ціль, «мистецтво для мистецтва», «чисте мистецтво». Тому не дивно, що врешті-решт він почав мріяти про книгу без сюжету, книгу «ні про що», де «усім» був би лише стиль.

Чому ж словесна творчість, єдине покликання Флобера, стала для нього «мучеництвом»? Які суперечності краляли серце і душу «людини-пера», як він сам себе називав, коли починав писати?

Два світи Гюстава Флобера. Перші літературні твори митця були виконані у романтичній традиції. Молодий письменник цікавився історичною тематикою, образами виняткових героїв.

У 1848 році Флобер вирушає у велику подорож на Схід. Він сподівається познайомитися з екзотикою Індії, побачити романтичних баядерок (так європейці називали індійських танцівниць і співачок — служниць релігійних культів при храмах) і написати повість про «жінку, яка мріяла про кохання Бога». Але, повернувшись влітку 1851 р. з подорожі, Флобер починає реалістичний роман про Емму Боварі. Отже, відвідання Сходу стало переломним у мистецькій його долі, відокремивши ранній романтичний період творчості від зрілого, реалістичного. Такий перехід до реалізму не був непередбаченим, як може здатися на перший погляд. Ще 1850 р. він писав: «Чому смерть Бальзака так засмутила мене? Завжди шкода, коли вмирає людина, яка викликала захоплення. Була надія колись з ним познайомитися і заслужити його любов. Так, це була людина сильна, людина, яка диявольськи збагнула свою епоху...»

Заклик «збагнути епоху» Флобер сприйняв як заповіт, залишений Бальзаком новому поколінню письменників-реалістів. «З античністю покинчено, із середньовіччям покинчено також. Залишається сучасність», — тепер Флобер бачить своє завдання як

митця в служінні правді. Але як досягти правди в художньому творі? І знаходить відповідь: письменник-реаліст мусить створювати художній світ, спираючись на дійсність, яка оточує його «безпосередньо». Проте, зіткнувшись з цією дійсністю, Флобер остаточно розчарувався у ній, назвавши її для себе світом «кольору плісняви».

Тож не дивно, що, оголосивши про свій намір збагнути сучасну йому добу, Флобер не зміг побороти своєї «шаленої любові до історії». І пізніше, в 50–70-і роки, він відчував потяг до неба, де «не чути бовдурів», прагнучи «крізь жахи існування споглядати глибоку синь поезії». Порятунком від жахів світу «кольору плісняви» письменник шукав в античності.

Сам Флобер переживав глибоку внутрішню драму. За уявною простотою художнього світу, створеного ним у романах, чітко вимальовується трагедія невдалої спроби втечі письменника і його героїв від сучасності. Митець жив і творив ніби у двох вимірах: теперішньому і минулому. І якщо теперішньому він міг протиставити минуле, то передбачити майбутнє не міг. Замкненість у цих двох вимірах (у світі «кольору плісняви» і в світі «глибокої сині поезії») й зумовила своєрідність творчої манери Флобера.

Світ «кольору плісняви». До історії та сучасної йому французької дійсності Флобер ставився надзвичайно песимістично. Він був упевнений, що «найвагоміше в історії — це маленька людська частина (може, три-чотири сотні людей на століття)... Вони і створили все». «Нижню частину соціального тіла», тобто народ, він сприймав з недовірою і не визнавав його здатним до творчої діяльності. На його думку, історія рухається замкненим колом, змінюючи тільки свої зовнішні форми і залишаючи такою самою внутрішню суть. Звідси висновок: революція — це марна трата внутрішніх сил і енергії народу. Тому й політику він відверто ігнорував.

«Фальшива армія, фальшива політика, фальшива література, фальшивий кредит, навіть куртизанки — й ті фальшиві!» — скептично іронізував Флобер. Усе буржуазне викликало у нього роздратування й відразу; в «буржуазності» він вбачав не класову, а антидуховну категорію, характеризуючи цим поняттям тупість, обмеженість і безкультурність сучасного йому суспільства.

Зневага до світу «кольору плісняви» переростає у письменника в ненависть до всієї цивілізації загалом. Цьому світові він протиставляє мистецтво. Разом з тим культ мистецтва не був для письменника засобом втечі від дійсності. Швидше навпаки: з допомогою мистецтва він досліджував дійсність, проникаючи в найпотаємніші її куточки і, відштовхуючись від неї, створював свою художню модель цієї дійсності. Тому саме світ «кольору плісняви», побачений і зображений Флобером, приніс йому світову славу.

Романи «Пані Боварі» (1857) і «Виховання почуттів» (1869), повість «Проста душа» (1877), а також останній, незакінчений роман «Бувар і Пекюше» — реалістичні твори з «буржуазним сюжетом», до якого Флобер звернувся як до символу і гарантії художньої правди.

У цих творах найповніше проявилися риси, що ознаменували новий етап розвитку реалізму. Їх добре видно під час зіставлення героїв Бальзака й Флобера. Бальзаківський Растіньяк розумний, енергійний, зухвалий, сповнений надій, він готовий до двобою з усім світом і відчайдушно виборює своє місце під сонцем. А герої Флобера Шарль Боварі, Фредерік Моро та інші позбавлені будь-яких талантів. У їхніх образах — депоетизованих і дегероїзованих — відбилася яскрава й точна характеристика сучасної Флоберу буржуазної дійсності.

«Мене доводить до відчаю переконання, що я роблю річ безкорисну, ... яка суперечить цілям мистецтва», — писав Флобер, маючи на увазі роман «Виховання почуттів».

Цей твір — по суті, «історія одного молодого чоловіка». Як і бальзаківський Растіньяк, головний герой роману «Виховання почуттів» Фредерік Моро їде до Парижа. Ця людина — молодший брат героїв Бальзака, Ежена Растіньяка й Люсьєна де Рюампре. Але між ним і «старшими братами» майже така сама різниця, як між діяльністю і повною бездіяльністю. Якщо герой «Людської комедії» Бальзака сприймає Париж як поле бою, де можна зреалізувати свої честолюбні задуми, то флоберівський Фредерік вбачає в столиці Франції місце, де можна «нічого не робити».

Головна подія в житті Фредеріка — отримання спадщини, яка гарантує йому стабільне існування. Фредерік — типовий рантьє:

він не створює, а витрачає, не досягає, а проживає, не діє, а пересувається.

Бальзаківського Растіньяка пристрасті спалювали. Фредерік Флобера здатний лише захоплюватися. Його життя сповнюється очаруванням тільки тоді, коли у нього з'являється багата коханка пані Дамбрез. Від безкорисливого поклоніння Красі до поклоніння красуні, яка володіє мільйонами, — такий шлях «виховання почуттів» долає Фредерік Моро, характерний герой світу «кольору плісняви».

Усе брутально, принизливо й фальшиво в сучасній Флоберу Франції.

Світ «глибокої сині поезії». З відразую працюючи над «сучасними буржуазними сюжетами», Флобер мріяв про «розкішний історичний сюжет», в якому вбачав порятунок від світу «кольору плісняви». Так виникли яскраві, насичені барвами твори: «Саламбо» — роман про Карфаген доби Першої пунічної війни; філософська драма «Спокуса святого Антонія», повість «Іродіада».

У «Саламбо» зображено давній дохристиянський і домусульманський Схід, сприйнятий Флобером як «несвідома» пантеїстична «поезія».

Під час роботи над романом «Саламбо» Флобер прагнув зрозуміти, що відчували люди, які жили дві тисячі років тому. «Хоча б протягом трьох секунд справді пережити пристрасті моїх героїв!» — мріяв письменник. Добу Карфагена (III ст. до н. е.) Флобер змалював як письменник-реаліст, застосовуючи до античності прийоми сучасного роману. «Будьте певні, що Карфаген, який я описую, зовсім не фантастичний», — заявляв письменник, який, перед тим як розпочати роботу над романом, довго й серйозно вивчав відповідну історичну добу.

У «Саламбо» Флобер відтворив не тільки історичні декорації, а й суть доби, а головне — психологію «природних героїв». Роман побудовано на контрастах. Особливо відчутний контраст в любовній колізії твору і розкритий в образах Саламбо (дочка полководця Карфагена ніби зіткана із благочестя) і Мато (цей лівійський найманець — ідеальне знаряддя війни, що складається з крові й плоті).

Історія кохання цих молодят розгортається на тлі історичних подій. Завдяки скрупульозно змальованим письменником реаліям

доби Першої пунічної війни в читача виникає ілюзія реальності подій, що відбуваються.

Прагнучи, щоб читач забув про часову дистанцію і хоча б ненадовго став сучасником Саламбо і Мато, Флобер «звільняється від непрямих засобів зображення й змальовує самі речі». Продовжуючи романтичну тенденцію, письменник розробляє в історичному романі стиль, який стане особливістю натуралізму, що народжувався у Франції. Тільки в цьому розумінні можна говорити про перенесення ним прийомів сучасного роману на роман історичний.

Естетичні погляди романіста. З ім'ям Гюстава Флобера пов'язують створення «об'єктивної манери» оповіді в реалістичній літературі. Естетична концепція письменника не виникла на порожньому місці, вона є результатом розвитку естетичної думки й художньої практики ХІХ століття.

Міркування Флобера про «справжнє мистецтво» спиралась на концепцію природи у філософії Спінози і на філософію позитивізму. Тому «об'єктивна манера» оповіді ґрунтувалась, з одного боку, на спокійній і вічній мудрості природи, з іншого — на науці.

Водночас «об'єктивна манера» Флобера стала також зосередженням головної суперечності в його творчості. Зближуючи художню творчість з наукою, письменник, на відміну від позитивістів, не зводив наукове знання до фактографії, а мистецтво — до фотографії дійсності. Не ідеалізуючи можливості науки в духовному розвитку людства, він не покладався на мистецтво як універсальний засіб духовності. Мистецтво, на думку Флобера, «не серйозніше, ніж гра в кості», хоча сам грав у цю гру настільки серйозно, що побоювався загинути, як його героїня Емма Боварі, від «справжнього присмаку миш'яку».

Флобер не ділив об'єкти художнього зображення на «вивищені» й «ниці», вважаючи, що найвульгарніший матеріал під пером талановитого митця випромінює красу, адже естетичний ідеал у мистецтві не має нічого спільного з ідеалом етичним. На цьому ґрунті Флобер і будує концепцію «безособистісної творчості» та «авторської безпристрасності».

Письменник свідомо намагається уникнути в своїх творах прямих оцінок, і сатирична тональність в них швидше виняток, ніж

правило. Флобер ніби ховається за своїми героями, буржуазну дійсність він характеризує «за героєм», без описів і міркувань, які б видавали авторську оцінку.

Естетичні принципи Флобера найповніше реалізувалися тільки в «буржуазному сюжеті», який відбивав реальну дійсність. Цей сюжет викликав у письменника болісне відчуття роздвоєння. З одного боку, він майже фізично страждав, вивчаючи та моделюючи «сюжет». «Я відчуваю біль, від якого майже непритомнію», — зізнавався митець. З іншого боку, він сам створював буржуазний сюжет, увічнюючи світ «кольору плісняви». Звідси ота «флоберизація» героїв: злиття автора і персонажа внаслідок об'єктивізму, внаслідок ототожнення правди з «буржуазним сюжетом». Флобер писав: «Мене захоплюють, переслідують мої уявні персонажі, точніше, я сам стаю ними. Коли я описував отруєння Емми Боварі, у мене в роті був справжній присмак миш'яку».

Повернімося ненадовго до головного героя роману «Виховання почуттів» Фредеріка Моро. Те, що ця нікчемна й бездіяльна людина викликає в читача співчуття, пояснюється також «флоберизацією героя». Так, Фредерік Моро зовсім не борець за справедливість і не аристократ духу. Але на тлі ділових, цілеспрямованих і готових з тельбухами «продати Францію» (а водночас і весь «рід людський, щоб врятувати своє багатство») аристократів салону Дамбрезів, він виграє, вивищуючись над ними.

Викриваючи, «знищуючи» буржуазне в своїх героях, Флобер тим самим утверджував в них людське, «флоберівське».

«ПАНІ БОВАРІ»

Історія створення роману. «Об'єктивна манера» Флобера-реаліста, заснована на «вмінні узагальнювати», і пов'язана з цим умінням «флоберизація» вперше і найбільш яскраво проявилася в його романі «Пані Боварі». Роботу над ним письменник почав 19 вересня 1851 року. Автору знадобилося п'ять років напруженої праці і майже цілковитого самотництва.

Флобер хотів створити демонстративно правдиву книгу, про що свідчить підзаголовок — «Провінційні звичаї». Жодних вигадок, фантазій — таке враження мала вона справити на читача. Тому історія Емми Боварі нібито нічим не цікава: нудний чоловік, два

коханці, борги, трагічна розв'язка. Усе звичайно, просто, банально, як провінційний адюльтер. Справжній сучасний «буржуазний сюжет», але яка ілюзія правди! Письменник зображує в своєму романі лише те, що «оточує його безпосередньо». Дія в ньому відбувається на батьківщині автора, у провінційному Руані та на його околицях.

Існує чимало версій щодо того, як виник у Флобера задум роману «Пані Боварі», його побутових джерел і прототипів героїв. «Пані Боварі» — це вимисел. Усі персонажі цієї книги вигадані, і навіть Іонвіль-Лаббеї — місце неіснуюче, так само як і Ріель. Якби я писав портрети, то вони були б менше схожі, оскільки я зображав би особистості, а я хотів, навпаки, відтворити типи», — відповідав Флобер одному зі своїх кореспондентів. Типовість героїв роману — спосіб «об'єктивного зображення» Флобером світу «кольору плісняви». «Мабуть, моя бідна Боварі цієї самої миті страждає в двадцяти французьких селищах одночасно», — стверджував автор.

Чи не суперечить у такому разі об'єктивному принципу оповіді Флобера його ж фраза: «Пані Боварі — це я!»? Ні, якщо розуміти психологію Емми Боварі як психологію міщанства загалом. У цьому розумінні психологія головної героїні роману містить матеріал самоаналізу самого Флобера.

Працюючи над твором, Флобер іноді писав, не встаючи з-за столу, п'ятнадцять годин на добу. Він ніби вступив у двобій з об'єктом свого зображення: «Проклята Боварі мучить і дратує мене... На минулому тижні я п'ять днів просидів над однією сторінкою... Гидка робота!.. Все мені обридло... Проклята ідея — взятися за подібний сюжет!..»

Вихід у світ роману «Пані Боварі» наробив багато галасу і став подією в історії розвитку французького реалізму. Перед здивованими читачами у всій красі постало провінційне життя міщанського світу «кольору плісняви». Восени 1856 року, коли був надрукований журнальний варіант твору, спалахнув скандал: автора було звинувачено в розпусті і притягнуто до судової відповідальності. Пізніше письменник згадував: «Процес цей створив мені величезну рекламу».

Флобер обрав своєю героїнею жінку з провінційного середовища, малоосвічену, яка живе почуттями, а не розумом. Перед письменником стояло складне психологічне завдання. Треба

було вивчити мотиви поведінки героїні, пояснити читачеві причини її безпричинної нудьги, закономірність її вчинків. Тобто щоб показати всю повноту трагедії адюльтеру Емми Боварі як неусвідомленого пориву героїні до свободи, слід було відтворити весь ланцюжок причин і наслідків цього фатального потягу. Флобер писав: «Я сподіваюсь, що читач не помітить усієї цієї психологічної роботи, прихованої за формою, але він відчує її результат». Все це і визначило жанр твору. «Пані Боварі» — реалістичний, соціально-психологічний роман. Сам автор вважав його аналітичним і психологічним.

Життя у світі ілюзій. Образ Емми Боварі вражає читача своєю психологічною правдою й величезною силою узагальнення. Туга, що крає серце провінційної міщанки, стає символом сучасної письменнику буржуазної дійсності.

Доля ніколи не дарувала Еммі Руо яскравих подій і зустрічей з цікавими людьми. Духовний світ героїні формувався під впливом оповідань старих дівок, «бульварних романтиків» і жіночого журналу «Весільний подарунок», в якому їй найбільше подобалися «звіти про прем'єри, перегони і вечірки». Мабуть, завдяки саме їм дівчина склала своє уявлення про «вишукані манери», які вона найвно сприймала за «витонченість душі». Уже в дитинстві, оточена «мирними картинами природи», Емма жила в якомусь вигаданому, ілюзорному світі, що був, проте, для неї набагато реальніший, ніж справжній. Її притягувало до себе все незвичайне: якщо дерева, то обов'язково, щоб «вище дзвіниці», «якщо вже море, то щоб обов'язково бурхливе, якщо трава, то щоб обов'язково серед руїн».

Тринадцятилітню Емму батько віддав до монастиря, де вона виховувалась відповідно: «Ідучи на сповідь, навмисне вигадувала різні дрібні гріхи, щоб довше постояти навколішки в напівтемряві... Образи жениха, чоловіка, небесного коханого, вічного шлюбу, що часто повторювались у проповідях, особливо розчулювали її».

Найцікавішим співрозмовником для пансіонерок монастиря була швачка — стара дівка, яка належала до давнього дворянського роду, зубожілого після революції. Саме тому нею опікувався сам архієпископ, — іронічно зауважує Флобер. Ця «божа кульбабка» залучила Емму та її подруг до читання романів, змісту яких письменник присвячує майже півсторінки своєї книги: «Там було

все про кохання, там були самі тільки коханці, коханки, пані, яких переслідували, пані, що непритомніли... присяги, ридання, сльози й поцілунки». Ось на такому низькопробному читиві формувались «естетичні смаки» і моральні уявлення п'ятнадцятилітньої Емми, котра «цілих півроку дихала цим пилом...». Натура швидше сентиментальна, ніж артистична, Емма рано відчула якесь невиразне невдоволення і безпричинну тугу, осмислити і пояснити які вона не могла. Навіть після заміжжя вона все намагалася зрозуміти, «що ж насправді означають слова: «блаженство», «пристрась», «насолода».

Навіть виходячи заміж за Шарля Боварі, Емма Руо «уявляла», що кохає. Флобер, підкреслюючи цілковите засліплення героїні, її «здатність» видавати бажане за справжнє, спеціально протиставляє дві найважливіші для Емми події — весілля і бал у замку маркіза д'Андервільє — паралельними описами. Весілля Шарля і Емми Боварі вражає своєю буденністю, тоді як у замку для Емми «все романтично», навіть їжа: «Емма, увійшовши до їдальні, відразу відчула, як її огортає тепло, овіює змішаний запах квітів, тонкої білизни, печені і трюфелів...» Відчула в їдальні замку, проте нічого не відчула за своїм весільним столом. Так ненав'язливо Флобер викриває всю вульгарність «романтизму своєї героїні», суть котрого асоціюється в читача зі «змішаним запахом квітів, тонкої білизни, печені і трюфелів». Справді «бульварний романтизм»!

Флобер — майстер підтексту. Він не розповідає, а показує. За допомогою ретельно дібраних слів, точно вгаданої інтонації і навмисного умовчання він досягає ідеальної естетичної відповідності зображуваного непоетичного світу буржуазної брутальності і психологічного стану своїх героїв. Флобер робить все, щоб читач забув про автора і самостійно зрозумів характер Емми Боварі, її внутрішній стан через самовираження героїні (її вчинки, відчуття, відчуженість, настрої) у контексті скрупульозно виписаних побутових деталей.

Яскравим прикладом «об'єктивної манери» оповіді письменника є епізод обіду після повернення Шарля і Емми Боварі з балу. Кожне слово в опису цієї сцени має певне навантаження, кожна фраза викликає думку, буквально не виражену, а приховану в підтексті. Після відвідання замку будинок чоловіка здається Еммі Боварі убогим і викликає почуття ненависті як до будинку, так і до

його господаря. Все, що раніше вона сприймала як належне, тепер дратує її: служниця, яка запізнилась з обідом, сам обід (цибулевий суп і телятина зі щавлем), нарешті, сам Шарль, який із задоволенням уминав звичну для нього їжу і посмів закурити сигарету зі знайденого ним же і вже «обожнюваного» Еммою портсигара, і невміння Шарля палити (він смішно вип'ячував губу і щохвилини спльовував).

Чого варта тільки одна, презирливо кинута Еммою фраза, коли Шарль запалив: «У тебе голова запаморочиться». Цим сказано все: і тиха ненависть до чоловіка, так не схожого на мешканців Воб'єсарського замку і власника сигарниці, і обурення тим, що її чоловік здатний тільки докурювати чужі сигарети з чужого портсигара, і благоговіння перед самою сигарницею, як перед символом іншого, недоступного, але такого бажаного життя. Тому Емма, скориставшись нагодою, схопила портсигар і засунула його подалі в шафу як найдорожчу реліквію, до якої її мужлан не може навіть доторкатися.

Флобер ретельно «монтує» цю сцену, бо в ній відбито важливий і переломний момент в долі Емми Боварі: «Поїздка до Воб'єсара розколола її життя — так гроза в одну ніч пробиває іноді в скелі «глибоку розколину». Сарказм письменник виражає не прямо, а приховує його в тексті, наприклад, порівнюючи серце Емми з... черевичками, «підшви яких пожовкли від ковзкого навощеного паркету». «З її серцем сталося те саме, що з черевичками — від доторку до розкоші на ньому залишилось дещо незгладиме».

Отже, «дещо незгладиме» відбувається під час згаданого обіду. Саме в цей момент Емма Боварі остаточно й безповоротно відкидає звичне їй середовище і цілком поринає в світ вигаданий, ілюзорний, який відтепер і до кінця невдалого життя жінки асоціюється в її свідомості з «зеленою шовковою сигарницею, що на ній, як на дверцятах карети, красувався герб»; з пані, яка сидить на пуфику, а перед нею «стоять навколішки три кавалери»; «з віконтом» і відвертим доторком колін під час кружляння у вальсі.

Пристрасті Емми Боварі можна б вважати природними (і тоді вони були б привабливішими), якби вона справді була началом, що протистоїть світові «кольору плісняви». Однак героїня не стільки протистоїть цьому світові, скільки є лише його найбільш яскравим

виявом. У цьому й полягає новаторство і геніальність реалізму Флобера: він не тільки не протиставляє свою героїню брутальній дійсності, а швидше ототожнює її з нею. Все те «природне», що притаманне Еммі Боварі, заглушується наслідуванням і штучністю «вульгарного» романтизму, який вона — оскільки іншого немає — всмоктує в себе, як губка воду.

Обранці Емми Боварі — чи то «плаский, як вулична панель» Шарль, чи то провінційний Дон Жуан Родольф, чи то Леон, який чинить все так, як у Парижі, — всі вони однакові, звичайні посередності. Але вони характеризують і ту, хто їх обрав відповідно до своїх уявлень про ідеал. У цьому розумінні Емма досить послідовна. Пригадайте її уявлення про ідеал, що виник на балу в замку: три кавалери навколішки перед жінкою. І ось Емма має трьох кавалерів — Шарля, Леона і Родольфа, щоправда, лише одного з них — Шарля — можна уявити схиленим перед Еммою. Він справді її любить. Ні, Родольф також падає перед нею на коліна, але негайно зводиться на ноги, як тільки відчуває, що жінка може щось вимагати від нього. Родольф прекрасно розуміє, що за все треба платити. Ну що ж, він готовий, але тільки не грошима.

Крах ілюзій Емми Боварі. У «романтичному», нереальному світі, де, як уві сні, перебуває «пристрасна» душа героїні, чоловіки посідають особливе місце. Начитавшись романів, Емма була переконана, що чоловік мусить все знати, «бути завжди на висоті», «викликати в жінці силу пристрасті», «розкривати перед нею всю складність життя», «всі таємниці буття». Але чоловік Емму нічому не навчав, сам нічого не знав і знати не бажав. Шарль «не умів плавати, не умів фехтувати, не умів стріляти з пістолета». Він не відповідав її романтичному ідеалу. До весілля Емма «вигадувала», що кохає його, «але щастя... з цього «кохання не прийшло», і вона вирішила, що помилилася.

Отже, крах ілюзій героїні починається з моменту вступу її у шлюб з Шарлем Боварі. Та ось що дивно: чим більше вона розчаровується в своїх ілюзіях, тим більше поринає в їхню безодню. Чим більше життя обертається до неї «непривабливим» боком, тим більше вона впадає в «романтизм», що сковує. Флобер майстерно показав нам цей стан героїні у відомій сцені освідчення Родольфа в коханні до Емми під час Землеробського з'їзду.

Ми вже говорили про те, що Флобер ніби монтує епізоди з окремих частин. Літературознавці вважають письменника одним із творців прийому «монтажу». Згадана сцена — класичний приклад застосування цього прийому. Родольф освідчується у коханні на тлі офіційних промов:

... Чи думав я, що сьогодні буду з вами?

«...сімдесят франків!»

Кілька разів хотів піти і все-таки пішов за вами...

«За угноювання...»

— І тепер вже залишусь і на вечір, і на завтра, і на решту часу, на все життя!

— «...пану Карону з Аргейля — золота медаль!».

Зливаючись в один потік, переплітаючись і коментуючи одне одного, казенна, побутова і «романтична» риторика так красномовно характеризують усю брутальність і недоречність як освідчення в коханні, так і убогість внутрішнього світу героїв роману, що жодних авторських оцінок уже й не треба. Читачу і так все ясно. Незрозуміло тільки самій Еммі Боварі, тому що її завжди цікавила лише зовнішність, а не внутрішній зміст людини. Свідчення тому — її закоханість у дрібного службовця Леона. Думаючи про нього, Емма уявляє собі оксамитовий колір сюртука клерка, його каштанове волосся й довгі нігті.

Чи прозріла флоберівська героїня? Ні, і це можна пояснити тим, що Емма Боварі, яка повсякчас мріяла про любов, ніколи посправжньому не кохала ні Родольфа, ні Леона, ні тим більше Шарля. Вона завжди любила «вигаданих» Родольфа і Леона. (Щодо Шарля, то його вона навіть не «вигадувала», хоч він єдиний, чий почуття були істинними). Коханці Емму просто використовували. Перший — для задоволення донжуанських амбіцій, другий — як досвідчену й багату коханку. Тому вони одразу відмовилися від Емми, коли їй загрожувало банкрутство.

Ілюзії зникли. Еммі Боварі залишається купа несплачених рахунків і гидкий, хтивий кредитор, якого навіть вона «вигадати» вже не здатна. Отже, Емма мусить бути послідовною в своєму «бульварному» романтизмі та прийняти отруту для пацюків.

Хто винен? Дали відповідь на це запитання не просто. Поставимо його дещо по-іншому: за які гріхи Флобер «карає» свою

героїню, прирікаючи її на самогубство? За її ілюзорні мрії про щастя? За прагнення жити «вигаданим», нереальним життям? За те, що вона самій собі здавалася трохи іншою, ніж була насправді? А може, вся справа в самому письменнику, який не дарма стверджував: «Емма Боварі — це я»?

Одразу підкреслимо: Флобер не бажав карати свою героїню, ні тим більше гудити її за «погану поведінку». Емма Боварі, на його думку, — жертва «необхідності» — зіткнення «природного» в людині, яке суперечить «буржуазному здоровому глузду», й «цивілізації» збуржузаного духовно століття. Іншими словами, Флобер створив образ жінки, «зараженої хворобою», яку пізніше назвуть на її ж честь «боваризмом».

Після виходу в світ роману «Пані Боварі» Флобер писав: «Я переконаний, що найбожевільніша фізична хтивість несвідомо виражається в пориваннях до ідеалу, так само як найбрудніша розпуста плоті породжується одним тільки бажанням неможливого, благородною жагою вищого щастя». Отже, вся справа у щасті, точніше, в тому, як його розуміти. Емма Боварі палко мріяла про щастя. Чи можна звинувачувати її за те? Інша справа, як сама героїня роману, та й сам письменник розуміли його.

«Я стверджую, — заявляв Флобер, — що життя своє слід розділити на дві частини: жити як міщанин і мислити як напівбог». Емма Боварі і жила, і мислила як збуржузнена міщанка, в якій «природа» постійно бунтувала проти «буржуазного здорового глузду». Бо, як писав Флобер, «людина слабка, плоть податлива, і серце, ніби обважніла під дощем гілка, тремтить, коли здригається ґрунт». Тому уявлення пані Боварі про щастя було наскрізь міщанським, сентиментальним, вигаданим, не пристрасним, а швидше болісним «в результаті своєї принципової невиразності». «Ідея щастя — майже єдина причина всіх людських негараздів, — вважав Флобер. — Якщо ви шукаєте одночасно Щастя і Красу, ви не знайдете ні того, ні іншого». Може, в цьому й полягає одна з причин трагедії Емми Боварі, принаймні нам здається, що письменник розумів її саме так.

Але є ще одна дуже важлива причина, яка визначає долю всіх героїв Флобера і передусім Емми Боварі. Наприкінці роману Шарль Боварі у розмові з цинічним Родольфом вимовив «перше й останнє в своєму житті високе слово: „У всьому винен фатум!“». І

цими словами письменник, вустами Шарля Боварі, знімає провину з «винних» і перекладає її на ту саму «необхідність», що її розумів як складну систему закономірних природних та соціальних причин і наслідків. Розмірковуючи на сторінках роману про долю Емми Боварі, він показав, як її неусвідомлене прагнення до свободи, зумовлене фатальною низкою причин і наслідків, непідвладних героїні через її духовну обмеженість, приводить жінку до трагічного фіналу. У світі «кольору плісняви» смерть героїні Флобера — жорстока й закономірна «необхідність», над якою розпростер свої крила весільний фатум «доби золота, що уявила себе «золотою добою»».

Запитання і завдання: 1. Який внесок у розвиток реалізму зробив Гюстав Флобер, використовуючи в своїх романах «об’єктивну манеру» оповіді? Чому ця манера стала основною причиною суперечностей у творчості письменника? 2. Поясніть, який зміст вкладав Г.Флобер у поняття «французький стиль». 3. У чому полягає суть флюберівської концепції «безособистісної творчості» та «авторської безпристрасності»? Проілюструйте цю концепцію конкретними прикладами з творів письменника. 4. У чому полягає своєрідність реалізму Флобера порівняно з реалізмом Стендаля й Бальзака? 5. Складіть план порівняльної характеристики Ежена Растина (Бальзак. «Батько Горіо») і Фредеріка Моро (Флобер. «Виховання почуттів»). 6. Як ви розумієте слова Гюстава Флобера про те, що митець мусить жити «як міщанин і мислити як напівбог»? 7. Поясніть, чому Г.Флобер так ненавидів світ «кольору плісняви». Як він ставився до революційного досвіду Франції та до історії взагалі? 8. У яких творах Г.Флобера втілилася його мрія про світ «глибокої сині поезії»? Який зміст вкладав письменник у це поняття? 9. У листі до братів Гонкурів Флобер заявив, що його роман «Саламбо» — не історичний. Як ви вважаєте, чому? 10. Подумайте, чому роман «Пані Боварі» Флобер розділив на три частини. Як би ви назвали кожна з них? 11. Хто з героїв роману Флобера «Пані Боварі» живе в світі ілюзій, а хто — в світі «кольору плісняви»? 12. Доведіть прикладами з тексту роману думку про те, що Флобер робить все, щоб читач зрозумів характери його героїв через їхнє «самовираження». 13. Чи можна сприймати Емму Боварі як натуру мистецьки обдаровану? Якщо ні, то чому? 14. Як ви вважаєте, навіщо Флобер так докладно описує життя Шарля Боварі до його одруження на Еммі Роу? 15. У чому полягає основний смисл життєвих ідеалів Емми Боварі? Яку роль в їхньому формуванні відіграло виховання дівчини? 16. Емма Боварі палко мріє про щастя. Як розуміє його вона і як — Флобер? Чому письменник переконаний, що такі поняття, як Щастя і Краса, несумісні? 17. Чи можна вважати адюльтер Емми Боварі результатом неосмисленого пориву героїні до свободи? Якщо так, то чому? 18. Внаслідок чого ілюзії Емми зазнають краху? Чи можна стверджувати, що її трагічна смерть — результат «бульварного романтизму» героїні? 19. Порівняйте ставлення автора роману до Емми Боварі та до аптекаря Оме. Подумайте, чому Флобер закінчує твір не розповіддю про смерть Емми, а докладним описом життя аптекаря Оме. 20. Чи стосується поняття «флюберизація» героя образу аптекаря Оме? 21. Як ви розумієте твердження Флобера: «Емма Боварі — це я»?

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ РОБОТИ

«ЗАПОВІТНА МОВА» КЛАСИЧНОЇ СУФІЙСЬКОЇ ПОЕЗІЇ ЕПОХИ МУСУЛЬМАНСЬКОГО РЕНЕСАНСУ

*Тільки істина знає, що є істинним
Наджмуддін Кубра¹*

Спочатку було Слово. Священні Книги — Біблія і Коран — засвідчили цей факт як прояв Божественної волі. З давніх-давен Слово мало магічне значення, приваблювало своєю загадковістю, прихованим, для необізнаних, змістом. На Близькому Сході існував своєрідний культ Слова. Віра в могутню, магічну силу Слова своїм корінням сягає глибин сивої давнини, наприклад, «Мантра Спента» — «впливове», священне слово «Авести», головна молитва, яка передається верховним магом від одного до іншого.

Слово — це зброя архаїчного поета, засіб передачі надзвичайних знань. Сам поет — vates, одержимий, натхненний богами, той, хто марить, знавець, шейх, як називали його давні араби. Його місія священна: ясновидець, пророк, жрець, оракул, містагог. Він звертається до народу як вчитель, порадник і як ватажок, але цю останню функцію поета згодом узурпують софісти. Що ж залишиться поезії? Її первісна сутність — гра. Видатний мислитель ХХ століття нідерландський історик культури Йоганн Гейзінга стверджує: «Хто назве поезію, слідом за Полем Валері, грою, в якій граються словами й мовою, той насправді удається не до метафори, а схопить точну, буквальну істину» [1, с. 152].

Справжня поезія — завжди таємниця. Між поезією і грою в таємну мову існують давні зв'язки. Поезія грається образами, розташовує їх відповідно до стилю, вкладає в них таємницю,

¹ Наджмуддін Кубра — суфійський святий. Засновник ордена Кубраві («величне братство»), що має багато спільного із заснованим пізніше орденом святого Франциска. Прославився надзвичайною владою над тваринами. На вчених дебатах отримав прізвисько «Найвидатніший Бич». Загинув у битві з ордами Чінгісхана 1221 р.

водночас містить і загадку, і відповіді на неї. Ісламські скальди вважали надмір ясноти за технічну ваду поезії. Давні греки вимагали, щоб поетове слово було «темне». У трубадурів особливо цінувалася «закрита поезія», «поезія з потаємним смислом». Для нас важливо також підкреслити, що сьогодні у вчених не викликає ніякого сумніву мусульманське походження пісень трубадурів, а саме слово «трубадур» не має ніякого відношення до слова «тробар» («знаходити»), але походить від арабського кореня ТРБ, одне із значень якого — «лютник».

Класична суфійська поезія Близького сходу епохи мусульманського Ренесансу — це «поезія з потаємним смислом». Поети були носіями суфійської думки, вони використовували таємничу мову метафор і словесний шифр. Азербайджанський суфій, фарсомовний поет Нізамі Гянджеві у поемі «Скарбниця таємниць» писав: «В устах поета схований ключ від скарбниці».

Таємна мова для шифрування або дешифрування тих чи інших знань використовувала систему кодувань «Абджад». Семітські корені, які складаються з приголосних букв є основою даної системи шифру. Загальновідомі й популярні на Заході казки «Тисяча й одна ніч» є суфійськими за змістом. Арабська назва цієї книги «Альф ляйля ва ляйля» — це закодована суфійська фраза, яка вказує на основний зміст і буквально значення цієї збірки. За допомогою системи кодування «Абджад» вона може бути перетворена в іншу фразу — «Джерело оповідань». Людина, що назвала книгу «Тисяча й одна ніч», саме так, а не інакше, — писав сеїд Ідріс Шах (Ідріс Шаха називають «найвидатнішим сучасним літописцем людських вірувань»). Основна його робота з суфізму — «Суфія» стала зараз програмовим посібником для студентів Оксфорда), — воліла повідомити, що у цій збірці можна знайти деякі вельми важливі історії. Вивчення ж цих історій та розшифрування їх за правилами таємної мови розкриє перед нами задум автора або ж їх приховане значення, а також покаже, як слід їх використовувати. Багато із цих казок є суфійськими історіями, що навчають, описують психологічні процеси або різні зашифровані вчення. Яким би складним усе це не виглядало, але дослідити це необхідно, тим більше, що ці дослідження не такі вже й важкі для тих, хто має справу з цим матеріалом» [2, с. 204; 3].

Таємна мова захищала поета від вульгарного тлумачення суфійських знань, доступних тільки тим, хто розумів їх, а також від звинувачень у ересі і нехтуванні нормами загальноприйнятої моралі. Суфій Ібн аль-Арабі (1165–1240), іспанський араб із Мурсії, якого називали «Найвидатнішим Учителем», звинувачений в ересі мусульманськими ортодоксами Алеппо, виправдовуючись, заявив, що його поезія метафорична, а її головна мета полягає в тому, щоб засвідчити божественну досконалість людини. Як прецедент він нагадав еротичну «Пісню пісень» з іудейського Священного Писання, яку фарисейські мудреці тлумачили як метафору любові Бога до Ізраїля, а католицькі авторитети вважали метафорою любові Бога до своєї церкви. Звинувачення в ересі з суфійського поета і мислителя було знято.

Підсумовуючи свої спостереження та роздуми щодо сутності класичної суфійської поезії епохи мусульманського Ренесансу, Йосип Брагінський пише: «У поезії Сходу стали панівними пафос натяку, гра іносказаннями та алегоріями, двозначність напівтонів і світлотіні, що збивали з пантелику коментаторів і породжували безліч суперечок відносно майже кожного бейта і вірша. Це складніше за ребус, який у кінцевому підсумку має одне-єдине рішення. Це хитріше за шифр, який, врешті-решт, може бути однозначно розшифрований.

Це „лісан ул-гайб” — заповітна мова, яку кожна епоха, а всередині неї різні читацькі групи, розтлумачують згідно із своїм розумінням» [4, с. 281–282].

Отже, суфійську класичну поезію Близького Сходу, з певною обумовленістю, можна охарактеризувати як поезію елітарну, призначену, крім загального вжитку, вузькому колу тих, хто до кінця розумів її заповітну мову. Таким чином, феномен сучасної елітарної поезії не є чимось принципово новим. У найкращих своїх проявах сучасна елітарна поезія — спадкоємиця досить стародавньої поетичної традиції. «Ті напрямки в сучасній ліриці, де поетична сутність ширяє у світах, не для всіх доступних, де смисл залюбки сповивають загадковим словом, виявляються, таким чином, і нині вірними сутності свого мистецтва. Разом із вузьким колом своїх читачів, що розуміють цю особливу мову чи принаймні знайомі з нею, вони становлять замкнену культурну групу вельми давнього походження. Однак, немає певності, чи культура, що їх

оточує, спроможна достатньою мірою поцінувати їхні призначення, аби виплекати мистецтво, смисл існування якого полягає у виконанні життєво важливої функції» [1, с. 155].

Якщо існує проблема сприйняття широким загалом сучасної елітарної поезії, то стосовно класичної поезії Близького Сходу віддаленої від нас багатьма століттями, ця проблема ускладнюється ще й тим, що її поетичній мові притаманне мислення, яке суттєво відрізняється від сучасного. Глибокий знавець і шанувальник античної старовини Карлейль мав певну рацію, коли заявляв: «У всій „Іліаді“ Гомера немає жодного слова, яке ми розуміли би зараз достеменно так, як його розумів сам Гомер». Але сьогодні, коли вже зруйновані ідеологічні перепони і наше суспільство має доступ до світової культурної спадщини, знайомлячись з філософією та мистецтвом народів світу безпосередньо, оцінюючи їх крізь призму загальнолюдських цінностей, коли синтез Схід-Захід не тільки в літературі, але й культурі взагалі стає все більш відчутним, ми можемо дозволити собі бути менш скептичними, ніж наші попередники, в бажанні прилучитися до шедеврів класичної суфійської поезії, яка по суті, являє собою вагому частку світового літературного процесу, і все ж зробити, ідучи слідами адепта ідеї синтезу культур, хоча б спробу зрозуміти заповітну мову Омара Хайяма, Нізамі, Хафіза, Сааді та багатьох інших зірок класичної поезії Сходу. І перш за все ми повинні для себе з'ясувати, що таке суфізм і хто такі суфії, в чому полягає своєрідність суфійської поезії Сходу і чим відрізняється гуманізм епохи мусульманського Ренесансу від гуманізму Відродження на Заході. І тут неминучим є поєднання власне наукових (академічних) та просвітницьких ідей.

Суфійський майстер Алі аль Худжвірі у «Розкритті прихованого» писав: «Є три форми культури: світська культура, або просте накопичення інформації, релігійна культура, сенс якої полягає у виконанні певних установлень, і культура обраних — саморозвиток». До останньої і належить суфізм, мета якого — самовдосконалення особистості. Суфії вважають, що людина здатна до нескінченного вдосконалення. Досконалість приходить до тих, хто досягає гармонії з усім суцям. Фізична і духовна форми життя змикаються, але тільки в тому випадку, якщо між ними виникає цілковита рівновага. Системи, що закликають до відходу від світського життя, вважаються незбалансованими. Однак,

намагаючись охарактеризувати суфізм як культуру обраних, необхідно пам'ятати застереження суфія Ідріс Шаха: «Суфізм призначений не для особливої частини суспільства, бо такої частини просто не існує, але для певної здатності, що прихована в людях. Суфізм не існує там, де люди не активізують у собі цю здатність, він містить у собі і «сувору», і «м'яку» реальність, розлад і гармонію, яскраве світло пробудження і м'яку темряву прагнення до сну» [2, с. 42].

Суфізм — релігійно-містичне вчення. Він набув східного відтінку тому, що довгий час існував у рамках ісламу. Між суфізмом та ісламом не існувало внутрішніх суперечностей. З одного боку, суфієві Мухаммаду аль-Газалі (1058–1111) вдалося примирити ортодоксальний іслам з інтелектуалізмом, за що він і отримав вищий академічний титул «Шейх-уль-Іслам» («Опора ісламу»). З другого боку, самі суфії ставились до ісламу як до виявлення суттєвого зльоту трансцендентального вчення. «Мабуть, найбільший внесок ісламу в поширенні суфізму, — вважає Ідріс Шах, — полягав у відсутності нетерпимості і визначенні теорії про те, що цивілізація розвивається і навіть є органічною. На відміну від попередніх релігій Іслам стверджував, що істина може відкритися будь-якій людині, яка досягла певного моменту в своєму розвитку, а також, що Іслам є зовсім не новою релігією, а не більше і не менше як останньою ланкою в низці великих релігій, призначених світові. Стверджуючи, що Мухаммад був останнім пророком, Іслам соціологічно відобразив усвідомлення людьми того факту, що епоха виникнення нових теократичних систем підійшла до кінця. Наступні 500 років переконливо довели це» [2, с. 56].

Суфійське вчення використовувалося для підтримки контакту з внутрішньою реальністю ісламу. Тому-то суфії приділяли особливу увагу внутрішньому досвіду, який немає ніякого стосунку до теологічної версії того, що люди помилково вважають істинною релігією. Великий поет і мислитель Омар Хайям писав з цього приводу:

В обители и келье, монастыре и синагоге
Одни страшатся ада, другие мечтают о рае,
Но в сердцах у тех, кто постиг божественне тайны,
Нет места таким фантазиям.

Суфії називають іслам «оболонкою» свого вчення тільки тому, що вважають суфізм таємним вченням усіх релігій. Вони не поклоняються нікому, крім Бога, Єдиного, Вічного. У той же час суфії вважають, що природу Божества неможливо описати грубими словами, які служать іншій меті.

«Суфії поважають релігійні обряди настільки, наскільки вони сприяють соціальній гармонії і водночас розширюють базис релігійного вчення, де тільки можливо, трактуючи релігійні міфи на більш високому рівні: так, наприклад, ангели уособлюють для них найвищі здібності людини» [2, с. 5]. Суфії розглядають надприродні перекази Корану як метафори, залишаючи буквальне розуміння для неосвічених. Так, стосовно раю, вони заявляють, що його не бачив ніхто із живих, а його гурії («створіння із світла») не подібні ні до однієї людської істоти і тому їх неможна наділяти ані якими фізичними атрибутами, як це робиться у багатьох вульгарних притчах та байках. Сама назва суфійського вчення походить від арабського слова «СУФ», що означає «грубий вовняний одяг», «волосяниця», яку носили благочестиві аскети, проповідники та послідовники суфізму. Якщо розшифрувати слово «СУФІЙ», використовуючи систему кодування Абджад, то з отриманих літер можна скласти трьохлітерні арабські корені, кожен з яких буде вказувати на один з аспектів суфізму. Найголовніший із них — корінь ФУК, який має значення «вищий», «трансцендентальний». Таким чином, суфізм можна розглядати як трансцендентальну філософію.

Де і коли виник суфізм? З цього приводу академічні вчені не мають одностайної думки. Наприклад, В. К. Чалоян вважає, що «релігійно-містичне вчення суфіїв — іранського походження» [5, с. 168]. З іншого боку, Л. С. Васильєв стверджує, що «перші релігійні громади суфіїв з'явилися в Іраку (Куфа, Басра, Багдад) та Сирії на початку VIII ст., відтак вони швидко поширилися повсюди від Іспанії до Індії» [6, с. 143]. У свою чергу, Йосип Брагінський погоджується з тим, що суфізм виник у VIII ст., але його зародження пов'язує з легендою буддійського походження про принца Ібрахіма, сина Адхама з Балху, «який, вирядившись на полювання, тричі нібито почув глас Божий. Тоді він покинув полювання, одягнув грубу вовняну одягу (волосяницю), так званий

„суф”, і став благочестивим аскетом-суфієм (помер між 776 і 783 р.)» [4, с. 187].

Як же самі суфії ставляться до подібних досліджень, що намагаються з'ясувати питання, де і коли зародився суфійський спосіб мислення? Прагнучи внести ясність у сутність цього питання, інтерпретатор суфізму підполковник Більберфорс Кларк, який був сам дервішем і, як припускають, належав до членів братства Ордена Сухраварді, перекладає англійською мовою і в 1981 році опубліковує більшу частину книги шейха Шахабуддіна Сухраварді «Аваріф аль-Ма'аріф» («Дари (глибокого) знання»; книга шейха Шахабуддіна Сухраварді (1145–1235), яка в певному розумінні вважається класичним навчальним посібником для дервішів, була написана в XIII ст. і вивчається членами всіх орденів), додавши до оригінального тексту допоміжний матеріал, щоб зробити основні ідеї цієї книги більш зрозумілими для англійського читача. У своєму блискучому, на думку сучасних суфіїв, критичному аналізі «Дарів», Кларк майстерно використав алегорію «вина» як символу неперерваності суфійського вчення. Ця алегорія виражена таким чином: «Семена суфізма были посеяны во времена Адама, // дали ростки во времена Ноя // расцвели во времена Авраама, // начали развиваться во времена Моисея, // Созрели во времена Иисуса, // Дали чистое вино во времена Мухаммада» [цит.за: 2, с. 293].

Більшість суфіїв вважає, — пише Ідріс Шах, — що це питання навряд чи має реальне значення. «Місце» суфізму всередині людини. «Місце» кирила вашої вітальні на підлозі вашого дому, а не в Монголії, де він, можливо, був зітканий. «Суфійська практика занадто тонка для того, щоб мати формальний початок», — написано в книзі «Асрар аль-Кадім ва-аль-Кадім» («Тасниці минулого і майбутнього»). Оскільки ясно, що історія не має такої ваги, як сучасність і майбутнє, багато можна було дізнатись, зробивши спробу простежити розповсюдження сучасного суфізму, бо він почав поширюватись із завойованих арабами територій близько 1400 років тому. Наводячи для прикладу цей період розвитку, суфії показують, як і чому ідея самовдосконалення може бути прийнята будь-яким суспільством, незалежно від його номінального і соціального устрою» [2, с. 47–48].

Таким чином, суфізм не визнає ніяких догм і не вміщується ні в які рамки, навіть часового виміру. Суфійська думка у вічному русі,

оскільки постійно долає зумовленість, нав'язану матеріалістичним, однобічним суспільством, філософія якого, з погляду суфіїв, знецінилася під тягарем догм. Спроби втиснути історичні події в конкретні виміри часу з метою достатнього визначення моменту їх зародження, які є необхідною умовою сучасних наукових систем академічних досліджень, з погляду суфіїв, пов'язані з безумовною потребою поверхневого розуму знаходити для будь-яких явищ початкову, а якщо можливо, то і кінцеву точку. Майже все, що людина пізнає за допомогою своїх звичайних почуттів, має для неї початок і кінець. Звідси, на думку суфіїв, і виникає продукт стандартного мислення — ілюзія знання, яка, в свою чергу, породжує ілюзію стабільності і безпеки.

Традиція стверджує, що суфії існували завжди і в усіх країнах. Але якщо послідовників вчення називали суфіями, то саме вчення назви не мало, тобто суфії не користувалися якимось одним терміном для означення свого вчення, очевидно, свідомо уникаючи раз і назавжди даних назв, які могли б їх схилити до тієї чи іншої форми догматизму. У той же час суфізм мав безліч імен, які характеризували різні аспекти діяльності суфія у конкретний проміжок його духовних пошуків. Так, наприклад, використовувались такі терміни: «ільм-аль-ма'ріфат» — наука Пізнання, «аль-ірфан» — гностицизм, «таріка» — шлях, дорога. Самих же суфіїв називали Шукачами, Сп'янілими, Осіяйними, Добрими, Дервішами, Факірами, Осягнулими (гностиками), Закоханими і т.ін. Таким чином, суфізм включає до складу свого вчення як самих суфіїв, так і їх активну практику.

Хто ж такі суфії? У пошуках відповіді на це питання звернемось до традиційної суфійської притчі.

«На сільській вулиці зібралось четверо — перс, турок, араб і грек. Вони разом мандрували, але у цей момент між ними виникла суперечка про те, як витратити ту єдину монету, яка у них залишилась. „Я хочу купити ангур”, — сказав перс. „Я хочу ізюм”, — сказав турок. „А я хочу інаб”, — заперечив араб. „Ні! — заявив грек, — ми купимо стафіл”. Мимо проходив чоловік, який знав багато мов. Він звернувся до мандрівників і сказав: „Дайте цю монету мені і я подбаю про те, щоб задовольнити бажання кожного з вас”. Спочатку вони не повірили йому, але врешті-решт віддали монету. Чоловік подався до крамниці і купив 4 маленькі грона винограду. „Ось мій ангур”, — сказав перс. „Це якраз те, що я

називаю ізюмом”, — зрадів турок. „Ви принесли мені інаб”, — задоволено сказав араб. „Ні! — вигукнув грек, — на моїй мові це зветься стафіл”. Вони поділили виноград між собою, і кожен зрозумів, що суперечка виникла тільки тому, що вони не розуміли один одного».

Четверо мандрівників — це звичайні люди. Той, хто розсудив їх — суфій. «Люди відчувають, що вони чогось хочуть, бо існує внутрішня потреба, яка притаманна кожному з них. Вони можуть по-різному називати її, але це одне й те ж. Ті, хто вважає це релігією, користуються не тільки різними назвами, але й по-різному уявляють собі, чим вона може бути... І тільки тоді, коли з'являється людина, яка знає, що вони мають на увазі, вони можуть припинити суперечку і почати їсти виноград» [2, с. 45]. Таким чином, чотирьох мандрівників можна вважати представниками чотирьох релігій, а виноград — звичайною релігією. Виноград є початковою формою існування вина, в той час як вино є реальною суттю цієї рослини. Суфій в алегоричній формі доводить мандрівникам, що основа їхніх релігій фактично єдина. Однак він не пропонує мандрівникам вино — сутності, яка є таємним вченням, більш високим ступенем пізнання, ніж сприйняття звичайної організованої релігії. «Роль суфія, який служить людству, пише Ідріс Шах, — полягає в тому, що хоча він і діє на більш високому рівні, він у міру своїх сил допомагає послідовникам формальної релігії, демонструючи принципову ідентичність усіх релігій» [2, с. 45–46].

Серед суфіїв були великі вчені, теологи і поети. Вони дотримувались атомістичних поглядів і сформулювали еволюційне вчення за шість століть до Дарвіна. Вони були першовідкривачами теорії архетипів (як відзначає професор Ром Ландау, Юнга не можна вважати першовідкривачем теорії архетипів, бо ця теорія була вже сформульована до нього суфійським майстром Ібн-аль-Арабі [7, р. 40 and further]) і випередили психологічні теорії Фрейда. Їх шанували як святих і знищували як еретиків. Вони вчили, що в основу усього покладено первісну істину, яку називають релігією.

Академічна наука виділяє в суфізмі три основних напрямки: моністичний, у якому той, хто пізнав істину, ототожнюється з Божеством — «Я есмь Він», пантеїстичний, у якому суфій зливається з Божеством, розлитим у Всесвіті «Все є Він»; і

синкретичний, який поєднує основи обох напрямків «Я є Істина». Крім цього, беззастережним фактом є і те, що свята жінка-суфій Рабія (померла 802 р.) особливого значення надавала любові, а Нурі (помер 907 р.) — відмові від світського життя. Усе це так, але з суфійського погляду пояснення цих фактів у багатьох випадках буде відрізнятися від висновків академічної науки. «Усі елементи суфізму, — пише Ідріс Шах, — завжди були наявні, знаходячись у голові людини. Різні умови викликали до життя різні форми вчення, бо «ніхто не може весь час бути лютим» [2, с. 53]. Розуміння приходить тільки з любов'ю. Бог пізнається тільки внаслідок індивідуального досвіду. Суфійське вчення, пронизане поетичною образністю, відображає основні суфійські доктрини. Два найбільш популярні в суфійській поезії образи — «Метелик і Свіча», «Краплина й Океан» — яскраве тому підтвердження. Людина, що прагне до Божества, порівнюється з Метеликом, який у любовному, магнетичному потязі до полум'я свічі згорає в ньому. Так і людина, згораючи фізично, еднається з Божеством, ототожнюється з ним. Краплина, падаючи в Океан, розчиняється в ньому. Так і людина в пошуках єднання з Божеством, розлитим в усій природі, розчиняється в Ньому. Джалаліддін Румі писав:

О ті, що взискують Бога, Бог — ви!
Нема потреби шукати Його: ви, ви!

Суфії не нехтують розумом, але вважають, що розум потрібно зробити вільним. Тільки за цієї умови, за допомогою самопізнання інтуїтивні знання можуть привести людину до досконалості. У книзі «Філософський камінь щастя», написаній мовою фарсі, Газалі (1058–1111), розробляючи систему «пізнання самого себе», цитує Коран: «Хто пізнає самого себе, той пізнає і Бога».

Єдність інтелекту та інтуїції, яка приводить до пізнання і розвитку, ґрунтується на любові. Людська любов, як феномен і матеріального, є основою любові до Бога. Згідно із вченням неоплатоніків, яким до певної міри пронизане суфійське світосприйняття, в реальній жінці як матеріальному образі, що втілює гармонію і красу, незримо присутній Творець. Її краса сприймалась як втілення краси Творця у його творіннях. Тлумачення алегоричного змісту любові, про яку йде мова у третій частині книги «Дарів...» Сухраварді, міститься в 11 розділі роботи

вже згаданого нами Вільберфорса Кларка. Тема любові одна з основних у суфійській поезії Близького Сходу, а також у вченнях багатьох суфійських майстрів. Досягнути різних стадій досвіду, які самі по собі є «дарами», неможливо без фактору любові. Суфії вважають, що існують дві загальні форми любові — Звичайна любов та Особлива любов. Люди, які не досягли певного рівня розвитку, внаслідок спотвореного сприйняття постійно змішують ці два види любові. Такі люди припускаються серйозних помилок, оцінюючи окремих людей та ситуації, в які потрапляють. Зрозумівши, що помиляються, логічно мислячи, вони звичайно марно намагаються виправити ці помилки. Щирість їх викликає співчуття, але людьми їхня поведінка сприймається як безглуздя. Характерною ознакою такої любові є самообман.

Порівнюючи Звичайну та Особливу любов, Кларк підкреслює, що відмінною особливістю Звичайної любові є сприйняття бараки (благодаті, невловимої краси) тільки через форму або зовнішні прояви. У тому випадку, коли Звичайна любов людини стає глибокою (Особливою), вона починає сприймати красу сутності, а не лише форми. Таким чином, любов, з одного боку, може бути тільки прикрасою існування (Звичайна любов), з іншого — робити існування досконалим (Особлива любов). Така любов осягає прекрасне у всіх його проявах, але її увага зосереджена на сутності, яка і є єдиною реальною любов'ю, а не ілюзією любові, що здатна відволікатися від сутності.

Суфійська притча передає цю думку так:

«Один чоловік якимось зустрів прекрасну жінку і освідчився їй у коханні. Вона сказала: „Позаду мене йде жінка, володарка більш досконалої краси. Вона моя сестра”. Чоловік озирнувся, щоб подивитися на красуню, і тоді жінка сказала: „Хвалько! Коли я побачила тебе здаля, ти здався мені мудрим. Коли ти підійшов ближче, я помислила, що ти закоханий, але тепер я бачу, що ти не володієш ні мудрістю, ні любов'ю”».

У більшості випадків люди не розуміють цю характерну особливість досконалої любові. Цій темі присвячена знаменита притча Румі (1207–1273) «Про те, як халіф побачив Лейлі» (цій темі присвячена одна із новел «Гулістана» («Сад троянд») Сааді (1210–1292) — «Про Лейлу та Меджнуна»):

Ужель из-за тебя,— халиф сказал,—
Меджнун-бедняга разум потерял?
Чем лучше ты других? Смугла, черна...
Таких, как ты, страна у нас полна».
Лейли в ответ: « Ты не Меджнун! Молчи!
Познанья свет не всем блеснет в ночи.
Не каждый бодрствующий сознает,
Что беспробудный сон его гнетет.
Лишь тот, как цепи, сбросит этот сон,
Кто к истине душою устремлен.
Но если смерти страх тебя томит,
А в сердце жажда прибыли горит,
То нет в душе твоей ни чистоты,
Ни пониманья вечной красоты!
Спит мертвым сном плененный суетой ;
И видимостью ложной и пустой.

(Пер. В. Державина)

Любов, а не аскетизм або інтелектуалізм, є рушійною силою розвитку найбільш високих здібностей людини. Розвиток інтелекту — тільки перша стадія на шляху до вищих здібностей. Заглиблення в думки про любов приводить до екстазу. Однак, якщо християнські містики вважають стан екстазу вершиною релігійних пошуків, єднанням з Богом, то суфії визнають його цінність тільки в тому випадку, коли шукач, який досягнув цього стану, здатний потім повернутися до світського життя і жити там відповідно до набутого досвіду. З любов'ю приходить осяяння. Завдяки Божественному осяянню людина починає розуміти, що світ (об'єктивна реальність з точки зору матеріалістів) — це лише ілюзія реальності (у тому розумінні, що існує вища реальність, у порівнянні з якою «світ є потворним перекрученням»).

У 35 аяті 24 сури Корану «Світло» вказано на те, що цей аят треба розуміти алегорично, а його внутрішню сутність — метафорично. Ось цей аят:

«Бог є світло небес і землі. Світло його — неначе ніша в стіні, в якій палає світильник, світильник у кришталевій лампаді, а ця кришталева лампада сяє, немов зоря з перлів. У ній горить олія благословенного дерева — оливкового дерева, якого немає ні на Сході, ні на Заході. Олія його спалахне, якби навіть вогонь і не торкнувся її. Це світло над усяким

світлом! Бог приводить до свого світла того, кого захоче, і притчами повчає людей. Бог знає про все на світі!» (Пер. Яреми Полотнюка).

Під впливом цього аяту була сформована концепція осяяння. Цей містичний аят дає уявлення про сутність суфізму і містить вказівки про принципи пізнання вищих вимірів людської свідомості, стосовно яких інтелект знаходиться на значно нижчому рівні. Дослідженню цього аяту суфій Газалі присвятив спеціальну роботу «Ніша Світла», яка стала класикою суфізму.

Для опису тих чи інших здібностей або їх відсутності у людей суфії використовують спеціальні терміни. Так, наприклад, освітлення та приховування — це два взаємопов'язані суфійські терміни, які використовуються для опису здібностей людей до сприйняття Бога і відсутності цих здібностей.

Для того, щоб в алегоричній формі показати силу «освітлення» і нездатність шукача витримати його зоріння без відповідної для цього підготовки, знову ж таки використовується відома легенда про Меджнуна і Лейлі:

«Плем'я безумця молило деяких людей із племені Лейлі, щоби Меджнуну було дозволено осяятись «лицезрінням краси Лейлі».

Плем'я Лейлі відповіло, що не бачить у цьому нічого поганого: «Але Меджнун не володіє силою, яка б дозволила йому споглядати красу Лейлі».

Вони привели безумця і підняли перед ним край шатра Лейлі. Як тільки він побачив складку одягу Лейлі, то відразу втратив свідомість».

«Людина не може перенести осяяння, якщо не буде певним чином підготовлена до нього, — пише Ідріс Шах. — У кращому випадку вона впаде в екстатичний стан, у якому буде повністю паралізована, як це трапилось з Меджнуном, і не зможе довести цей контакт до кінця. Ось чому, хоча дервішські поети і говорять про «безумство від кохання», вони підкреслюють, що це безумство заявляється у попередній стадії і не може бути результатом реального переживання. Вважається, що реальне переживання повинно бути активним, взаємним та осмисленим, а не виявлятися у формі непотрібного збудження» [2, с. 308–309].

Якщо при сприйнятті класичної поезії Близького Сходу не враховувати сказане, вона залишиться для нас у кращому випадку східною екзотикою. Тому адекватне сприйняття цієї поезії вимагає, по-перше, розуміння суфізму як трансцендентальної філософії, по-друге, розуміння світоглядних традицій і поетики цієї поезії. За цих

умов гедоністичні, еротичні мотиви, з одного боку, та ідеалістичні, суфійсько-містичні — з іншого, в поезії Хайяма, Хафіза, Сааді та багатьох інших поетів епохи мусульманського Ренесансу не будуть викликати в нас здивування позірними для європейця, очевидними, навіть разючими протиріччями.

Епоха мусульманського Ренесансу творчо засвоїла не тільки культурну спадщину стародавньої Греції, але й більш древні культури. Необхідно також пам'ятати, що суфізм, як трансцендентальна філософія, тільки розвинувся у рамках Ісламу, а зародився та існував задовго до його виникнення. Тому характерне для християнського світу культурологічне засвоєння, навіть на підсвідомому рівні, заповідей: жінка — пекельне поріддя, породження диявола; любов як вид плотської насолоди — гріх; тіло — джерело страждань тощо, — ніколи не було притаманне культурно-естетичній традиції Сходу.

Ігор Маленький, розглядаючи перекладену версію газелі Хафіза «Хмельная, опьяненная, луной озарена» (переклад І. Сельвінського) і, порівнюючи її з українським перекладом В. Мисика, слушно зауважив, що в обох версіях з'являється образ, «близький до арсеналу російського символізму, хоч на перший погляд, і може видатись відображенням суфійського життя-сну» [8, 167–168], який несумісний з естетикою Хафіза та й усієї класичної поезії Близького Сходу епохи мусульманського Ренесансу. При ознайомленні з лірикою Близького Сходу українському читачеві, вихованому зовсім на інших естетичних традиціях, дуже важко уникнути спокуси спертися на більш близьку для нього традицію російської лірики кінця XIX — початку XX ст., де «ідеальне кохання та ідеальна жінка знайшли свій крайній вияв у культурі «Прекрасної Дами» О. Блока, в його острахові перед тим, що романтичний ідеал не співпаде, не суміститься з реальною коханою, як, скажімо, у вірші «Предчувствую тебя» [8, с. 183].

Таким чином, намагання зрозуміти глибинну сутність класичної поезії Близького Сходу, йдучи шляхами відокремлення реальної земної любові та гедоніки від суфійсько-містичної, не тільки не наблизить нас до її адекватного сприйняття, але й приведе, хочемо ми того чи ні, знову до тлумачення цієї поезії з позицій, традиційних для Заходу кінця XIX – початку XX століття. Не врятує і пошук адекватного до поезії Близького Сходу

світосприйняття в слов'янській міфології та народно-поетичній творчості, як це намагався робити А. Кримський, передаючи бейти чотирирядковою строфою з народнопісними коломийковими ритмами, хоча б тому, що це зовсім інше світосприйняття, яке довгий час знаходилося під сильним впливом поганства. Треба нарешті зрозуміти, що в тому і полягає своєрідність поезії епохи мусульманського Ренесансу, що ця лірика — синтез символіки образної і релігійної.

Стародавні перекази свідчать, що коли язичники запитали пророка Мухаммада про те, з ким або з чим можна порівняти Єдиного Бога, про якого пророк їм проповідував, то Мухаммад нібито відповів: «Ні з ким і ні з чим!» Дійсно, з ким або з чим можна порівняти того, кого, згідно з мусульманською доктриною, ніхто не може бачити. Інша справа — любов до Бога. «Видіння Бога в прекрасній жінці — найбільш досконале», — вчив видатний арабський мислитель, поет і психолог Ібн-аль-Арабі. Як бачимо, любов до реальної, земної жінки з її «цілком небожественними реаліями (очі, губи, пасма волосся, пушок, родимка, вино, свіча, красуня тощо)» не тільки не вступає в «разуче протиріччя» з суфійським містицизмом, а навпаки, і є тією першою й необхідною сходинкою на шляху до пізнання прекрасного — Вищої Істини. У цьому розумінні любов до жінки як шлях до вищого прояву любові взагалі, безперечно, є символікою містичною. І, нарешті, не треба ігнорувати і той факт, що на відміну від епохи Європейського Відродження, гуманізм епохи мусульманського Ренесансу хоча і вступав іноді в суперечність з ортодоксальним ісламом, але в цілому ніколи не заперечував віри в Єдиного Бога і Священність Корану, а його провідною ідеєю була актуальна і для сьогодення ідея самовдосконалення людини на шляху до пізнання Вищої Істини — Бога, яка і знайшла своє філософське обґрунтування і практичне втілення у класичному суфізмі та поезії епохи мусульманського Ренесансу.

Література

1. *Гейзінга Й.* Homo Ludens. — К., 1994.
2. *Шах Идрис.* Суфизм. — М., 1994.
3. *Шах Идрис.* Сказки дервишей. — М., 1996.
4. *Брагинский И.* 12 миниатюр. — М., 1966.
5. *Чалоян В. К.* Восток — Запад (преemptственность философии античного и средневекового общества). — М., 1968.
6. *Васильев Л. С.* История религий Востока (религиозно-культурные традиции и общество). — М., 1983.
7. *Landau R.*

ДЖЕРЕЛА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТРАДИЦІЇ У КОНТЕКСТІ СИНТЕЗУ КУЛЬТУР

Наприкінці другого тисячоліття перед українським літературознавством постала нагальна потреба розглянути з позицій об'єктивного історизму ключові теоретичні поняття, які в системі наукових знань про мистецтво слова виконують методологічну роль і характеризують специфіку та функціонування української літератури у світовому культурологічному просторі. Але сукупність взаємодіючих факторів будь-якого літературного явища ми зможемо краще зрозуміти лише враховуючи у своїх судженнях «історичні параметри великої всеохопності» [15, с. 141]. Тому, намагаючись осягнути українську літературу як явище національне і самобутне у контексті розвитку світового літературного процесу, нам не уникнути відповіді на питання: що ми розуміємо під поняттям «традиція європейської літератури»? Який конкретний зміст вкладаємо у це поняття? І, нарешті, чи є багатонаціональна література Європи явищем самодостатнім, локальним, або, навпаки — відкритим, синтезуючим, а отже, у своєму іманентному розвиткові спрямованим у русло світового літературного процесу?

Одразу зазначимо, що «традиція і новаторство в літературі» — поняття діалектично взаємопов'язані і характеризують «вузлові моменти літературної спадкоємності» [6, с. 692] в історії розвитку літературного процесу. І якщо погодитися з тим, що літературна спадкоємність відбувається за формулою **Т-Н-Т1-Н1-Т2-Н2-Т3...**, тобто те, що було новим у літературі, за певних обставин стає традиційним, «бо його свідомо чи підсвідомо наслідують наступні покоління митців» [6, с. 693], то тоді поняття «традиція» можна розглядати у двох основних аспектах: *вузькому* (на різних рівнях функціонування літератури як естетичної самодостатності та на рівні індивідуальної творчості митця) і *широкому* (як сутність, стрижень розвитку у просторі і часі будь-якого національного письменства). При цьому традиція формується і усвідомлюється як під впливом внутрішніх чинників, обумовлених спадкоємністю, без якої не може існувати жодна національна література —

вертикальний розвиток, так і зовнішніх чинників (контакти, взаємозв'язки, взаємовпливи між літературами і культурами) – горизонтальний розвиток, які й обумовлюють, уможливають існування даного національного словесного мистецтва у всесвітньому культурологічному просторі. Таким чином, «традиція» як літературознавчий термін – явище широкіє, багатогранне і багаторівневе.

У вузькому значенні поняття «традиція» тієї чи іншої національної літератури функціонує на рівні тематики, мотивів, образів, ідей, способів творення художнього інобуття, зображально-виражальних засобів, жанрових структур тощо. І в цьому плані традиція української і, ширше, європейських літератур є більш-менш дослідженою.

Інша річ, коли ми розглядаємо традицію європейської і, зокрема, української літератури у широкому значенні цього терміна, як «гравітаційне поле» спадкоємності, у сферу дії якого неминуче потрапляє кожне літературне явище, відштовхуючись або притягуючись, заперечуючи або продовжуючи «своїх» або «чужих» великих попередників і не тільки близьких, але й далеких «зоно утворюючих» [див.: 3] культур і літератур. І в цьому *широкому* значенні поняття традиція європейської і, зокрема, української літератури за відомих причин не тільки не розглядалося й не вивчалось, але, здається, у такому його значенні взагалі навіть не окреслювалось як теоретична проблема в колишньому українському радянському літературознавстві.

Звісно, в рамках нашої статті можна лише пунктирно намітити основні напрямки теоретичного осмислення даної проблеми. Тому залишаємо поза увагою питання форми і змісту, образної і тематичної спадкоємності тощо, і намагаємося окреслити загальну закономірність, визначити деякі спільні, характерні для всіх періодів європейських національних літератур особливості формування і розвитку їх традиції. Але цю традицію ми розглядаємо не тільки в межах традиції європейської (на рівні контактів, взаємозв'язків і взаємовпливів зоноутворюючих європейських літератур), а й ширше — в культурологічному полі діалогу культур Окциденту (Заходу) і Орієнту (Сходу).

Окрім того, не піддаючи всебічному аналізу поняття «Захід» і «Схід» і не інтерпретуючи ідею синтезу культур «Схід-Захід» —

«Захід-Схід», біля витоків якої стояли Гердер і Гете, як самостійну філософсько-культурологічну і соціально-психологічну проблему, ми все ж зазначимо, що, по-перше, розглядаємо окциденталізм і орієнталізм не в географічно-релятивному і не в історико-географічному, а в духовно-культурологічному аспекті, розуміючи духовність як те первісне, виявом чого є культура, а сутністю самої духовності є її психологічні основи. Шпенглер підкреслював: «Народи не є ані мовними, ані політичними, ані зоологічними, а тільки духовними спільнотами» [14, с. 203]. Протиставляючи расово-біологічним теоріям психологічні, Кайзерлінг стверджував: «Дух, що панує в даному часі, формує народи» [13, с. 449].

По-друге, розглядаючи традицію європейської літератури у контексті ідей синтезу культур Сходу і Заходу, ми спираємося на запропоновану П. А. Грінцером «тричленну класифікацію» (виокремлення в межах історичної поетики трьох глобальних епох: *«архаїчної епохи з міфопоетичним типом художньої свідомості»* (закінчилася у Європі приблизно в VI–V ст. до н. е., на Близькому Сході — в період еллінізму, в Індії та Китаї — на межі нашої ери); *«епохи традиціоналістичного або нормативного типу художньої свідомості»* (продовжувалась на Сході до XIX ст., а в Європі — до другої половини XVIII ст., розділившись у Європі на два періоди, приблизно у XIII–XIV ст.); *«епохи індивідуально-творчого або історичного* (тобто яка спирається на принцип історизму) *типу художньої свідомості* (починається у Європі з другої половини XVIII ст., а на — Сході — з XIX ст.)) з особливим для кожної епохи типом «художньої свідомості», «загальними тенденціями літературного розвитку, загальною поетикою з подібними структурами та ієрархією категорій» [більш детально про це див.: 5, с. 102; 12, с. 13–23; пор.: 1, с. 15–46; 12, с. 267–270; 2, с. 229–243; 4, с. 130–148; 8, с. 308–324].

У процесі тривалого розвитку світової літератури художня свідомість кожної глобальної епохи стає характерною ознакою і кожної національної літературної традиції. Але в кожній національній літературі, в межах даної глобальної епохи, є і свої специфічні національні особливості художньої свідомості, які стають «домінантами» національних літератур і за своєю суттю визначають своєрідність і самобутність як традиції кожної національної літератури, так і самої національної культури в

цілому. «Неозброєним оком видно, — пише Д. С. Наливайко, — що французька реалістична література XIX ст. багато в чому відрізняється від англійської, а англійська — від німецької, німецька — від російської і т. д.» [9, с. 108]. Іншими словами, поняття «домінанти» національних літератур і «трансформація» (зміна, перетворення виду, істотних властивостей, наприклад, того чи іншого літературного напрямку) знаходяться між собою у такому діалектичному взаємозв'язку і взаємозалежності як «традиція» і «новаторство». Показовим у контексті даного твердження є влучне зауваження Шарля Летурно про відмінності слов'янського і французького реалізму: «Слов'янський реалізм схожий на французький лише назвою: він високого лету, тоді як французький стелиться по землі».

Такими, з нашого погляду, є основні вихідні положення, спираючись на які, ми і спробуємо окреслити і в певному обсязі дослідити проблему, поставлену нами у заголовок даної статті.

Щоб зрозуміти джерела, першопочаток європейського духовного філогенезу, необхідно насамперед звернутися до історичних джерел європейської культури.

Вже стало аксіомою твердження про те, що європейська культура сформувалася під впливом античності і християнства — двох діаметрально протилежних, різновекторних за своєю суттю начал. Зупинимось детальніше лише на найбільш важливих для нашого дослідження відмінностях цих культур.

Перша відмінність між близькосхідною і еллінською культурами пов'язана із соціальним статусом літературної творчості. Мислителі (Ахікар, Птаххотеп, Соломон та ін.), які створили такі шедеври словесності як «Повчання Птаххотепа», «Книга Притч Соломонових», «Бесіди розчарованого із своєю душею» тощо, і пророки (від Авраама і Мойсея до Ісайї та Іеремії), без яких неможливо уявити духовний образ Біблії, за своїм статусом не мали нічого спільного із професійними літераторами античності.

Яскравим свідченням стійкості цієї різниці у двох культурах є відомі сумніви і вагання пророка Мухаммада щодо свого статусу. 69 аят 36 сури Корану починається словами: «Складати вірші Ми не вчили Мухаммада // І аж ніяк не личить це йому».

Річ у тім, що Мухаммад не вважав себе автором тексту Корану, а тим більше поетом. Хоча поетичний талант в арабів вважався одним з високих достоїнств людини, однак вони разом з тим серйозно вірили у те, що поети одержимі демонами, що саме завдяки демонічній охопленості й творяться чарівні вірші, котрі володіють незбагненною силою впливу на людські серця. Тому усвідомлення самого себе поетом для Мухаммада, що прагнув пізнати надчуттєвий світ і творця всього суцього і Всесвіту — Бога, було рівнозначне крахові всіх його духовних надій та устремлінь до Божественної істини. За його поняттями, поет, без сумніву, був значно ближчим до диявола, ніж до Бога. Навіть якщо він і не був цілковитим породженням диявола, то в усякому разі до Бога, яким його собі уявляв Мухаммад, не міг мати ніякого відношення. І лише значно пізніше він зрозумів, чи радше повірив: те що трапилося з ним Великої ночі місяця рамадана, було Божественним одкровенням, і до того, що було йому зіслане і через нього передане, він особисто як автор не має ніякого відношення. Творець Корану — Бог, а він, Мухаммад, — лише особа, що пасивно сприймала слово Боже.

Таким чином, ні «мудреці», ні «пророки» Близького Сходу за своїм суспільним самовизначенням ніколи не тільки не були, але й не вважали себе *літераторами*. Їхня творчість відбувалася завжди всередині життєвої ситуації, яка не мала нічого спільного із літературними законами та інтересами.

Інша річ — античний літератор. «Гесіод, піддаючи критиці поетичний принцип героїчного епосу, — вважає С. С. Аверінцев, — виступає з авторською декларацією, з літературною програмою, він проектує особисту творчість, свідомо протиставляючи себе одній поетичній традиції і, засновуючи іншу («Теогонія», 1–24). Землероб, який звертається до землероба, відмежовується від співтоваришів тонкою, але відчутною лінією: своїм літераторством» [2, с. 19]. Тому, як справедливо вказує С. С. Аверінцев, Близькому Сходу зовсім чужий, притаманний Греції, тип «невизнаного генія», «що торує нові шляхи», якому залишається лише сподіватися на визнання нащадками.

З вищесказаним пов'язані і дві наступні бінарні опозиції: «особистість» — «індивідуальність»; «особистісний авторитет» — «індивідуальне авторство». Якщо «особистість», «особистісний

авторитет» — ключові поняття традиції словесного мистецтва Близького Сходу, то «індивідуальність», «індивідуальний авторитет» — ключові поняття традиції античної літератури. У контексті дослідження традиції української літератури особливо цікавою нам видається категорія «особистість» у зв'язку з тим, що, на відміну від категорії «індивідуальність», «особистість» може бути і колективною.

Друга важлива відмінність між близькосхідною і античною культурами пов'язана ще з одним відкриттям стародавніх греків — характером. Відкриття греками категорії «характер» було детерміновано використанням в античних драматичних жанрах театральних масок, «Маска — це сутнісна межа обличчя, що безперервно виявляється. Обличчя живе, але маска перебуває. Обличчя має свою історію; маска — це чиста структура, очищена від історії, і через це досягає цілковитої самовизначеності, масивної предметної самототожності» [2, с. 24].

На межі IV і III ст. до н. е. учень Арістотеля Феофраст у своєму трактаті «Моральні характери» розробив феноменологію типів людської поведінки («улусника», «марнословника», «базіки», «безсовісного», «дріб'язкового» тощо) — «точний корелят художньої практики античних драматургів» [2, с. 24]. А Гораций, узагальнивши досвід античної літератури, запропонував письменникам професійні поради щодо зображення того чи іншого героя: «Дикою, впертою Медею зображуй», «Іксіона — підступним», «Ореста — сумним» тощо. Іншими словами, внутрішня сутність людини подібна до її зовнішнього вияву і між ними повинна існувати структурна відповідність — «маска», яка і є вираженням сутності цієї структурної відповідності. В різних обставинах самовиявлення «маска» — структурна сутність людських рис, її абстрактний образ — детермінована своєю «природою», своїм «правом», тобто внутрішньою сутністю. Тому в однакових обставинах, наприклад, «улусник» і «базіка» будуть діяти по-різному, але в індивідуальних рамках свого характеру.

Що ж стосується близькосхідної літератури, то вона створила прекрасні психологічні образи брехні та лінощів (наприклад, псалом 11/12; 26 розділ «Книги Притч Соломонових»), але тут ми не знайдемо системи рис і властивостей «характеру», як його

розуміли греки. Тут є образ лінощів, образ брехні але немає образу лівнівця і брехуна, немає їх характерів-масок.

Необхідно було усвідомити ці суттєві відмінності між літературними традиціями Близького Сходу і Античності для того, щоб значно пізніше під впливом цих двох культурних начал у європейській літературі народилось щось третє, нове, яке і могло тільки з'явитися як результат усвідомлення різниці і синтезу цих двох начал — *проблема людини і маски, під личиною якої ховається справжнє обличчя*.

Третя відмінність пов'язана з різним розумінням універсуму біблійною словесністю і грецькою літературою. Для греків Всесвіт — це законовідповідна, симетрична просторова структура («космос»), яка може бути адекватно відтворена шляхом незацікавленого статичного *опису*. В середині «космосу» навіть час існує у просторовому модусі, протікає ніби у замкненому колі, втрачаючи якість незворотності і даючи, натомість, притаманну тільки просторові, якість симетрії. І тому час сприймається греками як минулий і теперішній, і довіряють вони, насамперед, часу теперішньому [див.: 2, с. 36–37]. Горацій писав: «Лови день, менш за все сподіваючись на наступний!» (Сарм. 1, XI, 8).

Біблійний Всесвіт — це потік часу, який несе у собі все суще, Всесвіт як історія, як своєрідний осередок незворотніх подій («олам»), всередині якого навіть простір сприймається у модусі часового руху. Всесвіт як «олам» може бути зафіксованим лише завдяки спрямованій у часі оповіді, співвіднесеній з кінцевим результатом і керованій запитанням: «А що буде далі?» І том) — біблійні герої свято вірять у час майбутній.

Таким чином, такі категорії як *оповідь* і *опис*, з погляду різних літературних традицій (східної і античної), знаходяться у певній бінарній опозиції. Якщо *опис* органічно притаманний «художній» літературі (він самодостатній, «безкорисливий» і знаходиться у стані спокою стосовно себе самого), то *оповідь* і *напучування* — будь-якій «нехудожній» словесності. Тому чистий *опис* «виявляється конститутивним критерієм для літературної культури грецького типу» [2, с. 32]. Наприклад, опис у Гомера (XVIII пісня «Іліади» — опис щита Ахілла) — позаситуативний, він «миттєво примушує до позиції внутрішнього відсторонення і споглядання» [2, с. 33]. Грецький *екфрасіс* (описове слово) перетворює слухачів

у глядачів. «Видовищний» підхід до світу — домінанта всієї античної культури і життя зверху до низу, від adeptів інтелектуального споглядання до римської черні, яка вимагала «хліба і видовищ». Як відомо, іудеї, познайомившись із грецькими видовищами, помітили в них крайній вияв бридоти і безвір'я» [2, с. 68].

Зовсім інші естетичні основи опису закладені у підвалини традиції старозавітної і ширше — близькосхідної поезії. Згадаймо хоча б «Пісню над Піснями» (розд. 4, вірш 4–5; розд. 5, вірш 11–12; розд. 7, вірш 3 і 9 тощо), де описові притаманні динамічність, запал, проникливі інтонації, нестриманість і пристрасність виявлення почуттів, чуттєва еротичність, але аж ніяк не еротична фривольність, властиві античній ліриці. Читаючи «Пісню над Піснями», перед нами виникає не еротична «картинка», а «чуттєве відчуття», до речі, як справедливо зауважив С. С. Аврінцев, характерне для всієї близькосхідної еротики в цілому, особливо для суфійської поезії епохи середньовіччя з її релігійно-чуттєвою двоплановістю, яка не раз рятувала близькосхідних мислителів і поетів від звинувачень мусульманських ортодоксів в аморальності і розбещенні поетами прихильників цієї поезії [більш детально про це див.: 10, с. 35].

У Греції софістів — Сократа й Арістотеля, переорієнтувавши «знання з космічного і божественного на саме ж знання» [2, с. 9], тобто «відкривши» дедуктивну рефлексію, здійснили інтелектуальну революцію, поворот до рефлексії, до «методу» (пізнання, художньої творчості тощо). З цього моменту починається протистояння двох творчих методів: близькосхідного й античного. І для позитивної відповіді на питання Тертуліана: «Що спільного між Афінами і Ієрусалимом?» («Про неправомірність еретиків», розд. 7), — буде потрібен ще певний час і будуть необхідні завоювання засновника нової епохи Олександра Великого — «Іскандера Зу л-Карайна», як його згодом назовуть на Сході. І тоді вже ніщо не зможе залишатися у своєму попередньому стані. «Словесне мистецтво Біблії і красне письменство Греції встигли пережити епохи найвищого розквіту — часи Ісайї та Іезекіїля, Гомера і Софокла, — так і не зустрілися. До того моменту, коли іудеям нарешті довелось почути про Еврипіда і Платона, а еллінам — про Закон і Пророків, обидва творчі принципи вже досягли межі

чіткості і опрацювання. Протилежності з'ясувалися; тепер могла початися драма їх взаємодії» [2, с. 39].

«Нове» кинуло виклик існуючій і цілком «природній» за своєю сутністю традиції, яка своїм корінням живилася цивілізаційними джерелами Стародавнього Сходу. Іншими словами, «нове» (установка на метод — створення інструментарію формалізованих процедур дефініціювання та силогістичного висновку) у зіткненні із «природнім» перемогло. «З цього часу тільки культура з такими підвалинами була *правильною*, тобто такою, що відповідала своїй дефініції; будь-яка інша культура в географічному колі досяжності античного зразка, яка бажала стати конкурентоспроможною, була вимушена перейняти аристотелівські правила гри» [2, с. 10]. Навіть християнське богослов'я і християнська проповідь зі своїм східним традиційним культурним ідеалом (наприклад, стихійним екстатичним «провіщуванням» пророків, культовими обрядами, побутом і взагалі «життям»), *чужим* ідеалу античному, основою якого є дефініція, зовсім не характерна біблійній традиції (можна говорити навіть про різновекторність цих ідеалів), з часом *приймає чужий* для Біблії інструментарій: «проповідь стає також предметом риторичної рефлексії» [2, с. 10].

Античність і Християнство — два протилежні типи світосприйняття і свідомості (у тому числі й художньої), — здійснюючи впродовж двох тисячоліть беззаперечний вплив на європейську культуру, створили у процесі дуже складної взаємодії певний синтетичний тип художньої свідомості, що виявився досить життєстійким: наскрізь суперечливим, але достатньо плідним і гнучким, здатним моделювати і проектувати системи духовних цінностей. Але найголовніше те, що він не тільки не заперечував, а навпаки, визнав як метод систематичну рефлексію щодо самого себе (прямий вплив античності). Цей якісно новий синтетичний тип художньої свідомості і став для європейської культури тим, що ми називаємо традицією. «Античність залишила у спадок Європі віру в здобутки людського розуму (гесіодівський міф про „золотий вік“, опрацьований згодом, наприклад, Лукрецієм Каром), християнство ж внесло в європейську свідомість не менш динамічний елемент — ідею морального піднесення людини (не в розумінні платонівському — аристократичному, а в більш посильному розумінні, через символ Христа, що й стало, очевидно, причиною

„забуття” до певного часу античних ідеалів). Саме ці два начала і визначають ...своєрідність європейської цивілізації...», — справедливо вважав М. К. Мамардашвілі [7, с. 304].

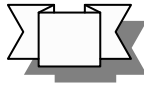
Завдяки «забуттю» того чи іншого начала, європейський тип художньої свідомості з моменту свого зародження і в подальшому розвитку не міг бути вічно гармонійним. Різні начала (античність і християнство) не просто мирно співіснували, створюючи органічну єдність, а навпаки, знаходились у певній бінарній опозиції, з перемінним успіхом домінуючи у процесі іманентного розвитку європейської культури і літератури. Наприклад, в епоху традиціоналістичного або нормативного типу художньої свідомості на початку в Європі домінує християнське начало ортодоксального гатунку (приблизно до XIII ст.), а пізніше — античне (епоха Відродження). Однак це не був процес простої заміни одного начала іншим, зі зміною сутності одного типу художньої свідомості на інший, а змінювалось, під впливом взаємодії, кожне з цих начал, утворюючи своєрідний сплав, нову єдність з яскраво вираженою національною самобутністю. Інакше кажучи, цей процес можна охарактеризувати як біметасоматозний (біметасоматозний — (*лат.* *bi...*, від *bis*) — двічі; мета (від *грец.*) — префікс, означає проміжне становище, рух у просторі або часі, зміну, перетворення, переміщення, звільнення від чогось; соматоз (від *грец.*) — тіло.).

Таким чином, з нашого погляду, беззаперечним можна вважати той факт, що ідея синтезу культур «Схід – Захід» — «Захід – Схід», починаючи з епохи традиціоналістичного або нормативного типу художньої свідомості, стає головним чинником формування і розвитку літературних традицій принаймні двох самобутніх культур — європейської та близькосхідної, успішно функціонуючи на різних рівнях спадкоємності національних літератур Окциденту і Орієнту.

Література

1. *Аверинцев С. С.* Риторика как подход к обобщению действительности // *Вопр. лит.* — 1981. — № 4.
2. *Аверинцев С. С.* Риторика и истоки европейской литературной традиции. — М., 1996.
3. *Брагинский В. И.* Проблемы типологии средневековых литератур Востока. — М., 1991.
4. *Гринцер П. А.* Поэтика слова // *Вопр. лит.* — 1984. — № 1.
5. *Гринцер П. А.* Сравнительное литературоведение и историческая поэтика // *Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз.* — 1990. — № 2. — Т. 49.

6. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як та ін. — К., 1997.
7. *Мамардашвили М. К.* Стрела познання (набросок естественноисторической гносеологии) / Под ред. Ю. П. Сенокосова. — М., 1996. 8. *Михайлов А. В.* Античность как идеал и культурная реальность XVIII–XIX вв. // Античность как тип культуры. — М., 1988. 9. *Наливайко Д. С.* Доминанты национальных культур и межнациональные литературные общения // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. — 1990. — № 2. — Т. 49. 10. *Султанов Ю. И.* «Заповітна мова» класичної суфійської поезії епохи мусульманського Ренесансу // Галицько-буковинський хронограф. Гуманітарний альманах. — 1997. — № 2. 11. *Averincev S. S.* Das dauerhafte Erbe der Griechen: Die rhetorische Grundeinstellung als Synthese des Traditionalismus und der Reflexions // Proceedings of the IXth Congress of the International Comparative Literature Association. — Innsbruck, 1981. 12. *Grincer P. A.* The concept of literary epoch in terms of historical poetics // Neohelicon. Acta comparationis litterarum universarum. XV.I. — Budapest; Amsterdam, 1988. 13. *Keyserling H. G. von.* Das Spectrum Europas. — Heidelberg, 1928. 14. *Spengler O.* Der Untergang des Abendlandes. — München, 1920–1922. II. 15. *Jauss H. P.* Literaturgeschichte als Provocation. — Frankfurt a. M., 1970.



ПОКАЖЧИК ІМЕН

- Абрамович С. Д. 18, 21, 26
Абрамчак-Лисинецький О. 230
Абу Бакр 226
Абу Хамід Мохаммед аль-Гарнаті 229
Абушенко В. Л. 122, 124
Аверінцев С. С. 309, 312, 314, 315
Акопян К. 3. 117, 118, 124
Аксаков І. С. 172, 173
Алі аль Худжвірі 293
Алієв Т. М. 25
Алкман 144
Андерсен Г. Х. 55, 135, 147, 148
Андрєєв Л. 86
Андронік Лівій 232
Антонєвська І. В. 157, 158, 160, 162,
163
Антоніч Б. І. 44
Антонович М. 166
Арістотель 112, 113, 124, 310, 312
Арський Ф. 40
Асмус В. 44, 91
- Бабайцев А. Ю.** 109
Бажан М. 217
Байда П. 249
Байрон Дж. Г. 229, 249
Балін В. 150, 151
Бальзак О. де 6, 24, 250, 263-278
Бандело М. 205
Барка В. 226
Басьо М. 53, 61, 144
Бегун Б. 58
Бейліс В. М. 23
Бекетов В. Н. 173
Бельфоре 206
Белль Г. 61
Берте А. 251
Бертельс А. 50, 57
Бертран де Борн 77
Беленький Г. І. 125
Белінський В. 83, 149, 164
Білецький А. 250
Білоцерківець Н. 30
- Бітківська Г. В. 20
Бічер-Стоу Г. 40
Блок О. 216, 303
Богданова О. Ю. 136
Бодлер Ш.-П. 24, 86, 118
Бойко Б. 82
Борецький М. І. 32, 67, 85, 90, 92
Борисова М. Н. 136
Брагінський Й. 292, 295, 304
Брагінський В. І. 314
Бредбері Р. Д. 148
Брехт Б. 44
Будкевич І. В. 57
Бьома Я. 85
- Валері П.** 290
Васильєв Л. С. 295
Васильченко С. 143
Веприняк Д. М. 48
Верлен П. 144, 147, 148
Верн Ж. 40
Веселовський О. М. 81, 204
Виготський Л. С. 42, 44, 132, 135, 137
Вівчар Б. 24
Вінграновський М. 143
Вінчі Л. да 225
Вітмен В. 24
Вітрук О. В. 57
Волконський С. Г. 194
Волошина Н. І. 188
Волощук С. В. 21, 26, 32, 58, 63, 67,
105, 109
Вольтер 53
Вуд Р. 232
В'яземский П. А. 191
- Гадамер Г. -Г. 124
Газалі 299
Гайдеггер М. 118, 119
Гайне Г. 144, 147
Галлерштейн Л. С. 188
Гауф 147
Гафіз 77

- Гачев Г. Д. 136, 149
 Гвардіні Р. 112, 124
 Гегель Г. В. Ф. 44
 Гейзінга Й. 44, 290, 304
 Гельфердінг 189
 Гердер Й. 49, 53, 57, 158, 307
 Герцен О. І. 169, 199
 Гержан С. М. 77, 79
 Гесіод 309
 Гете Й.-В. 53, 158, 224, 229, 232, 307
 Гіляровський В. О. 197
 Гладішев В. В. 55, 57
 Глід В. 31
 Гнедїч М. 232
 Гоголь М. 77, 86, 139, 147, 148, 232, 274
 Голубков В. В. 174, 188
 Голубова Т. С. 137, 188
 Гольберг М. Я. 20
 Гомер 6, 23, 50, 231, 232-250, 293,
 311, 312
 Горацій 310, 311
 Гордин А. М. 189
 Гофман Е.Т.А. 85
 Граматик Саксон 205
 Гребінка Л. 209, 211, 212, 213
 Грекова І. 171
 Грицанов А. А. 109, 124
 Гришина Л. Я. 132, 136
 Грібоєдов О. С. 6, 23, 188, 191, 193,
 196-200
 Грімм Я. і В. 146
 Грін О. 40
 Грін Р. 205
 Грінченко Б. 143
 Грінцер П. О. 307, 314, 315
 Гром'як Р. Т. 315
 Грязневич П. 229
 Губман Б. Л. 124
 Гуковский Г. О. 44
 Гусев В. В. 57
 Гуцало Є. 225
 Гуцуляк О. Б. 5, 26, 29, 31
- Давидюк Н. З. 67
 Даламбарг 189
 Далі С. 118
- Даманський В. А. 79
 Данте 77, 224
 Даррель Д. 40
 Дейкун Д. І. 68
 Державин В. 301
 Дерріда Ж. 106, 119, 124
 Дефо Д. 148
 Джонсон Бен 202, 217
 Дзюба І. М. 34, 44
 Дишлюк Ю. М. 18
 Діккенс Ч. 25, 143
 Дильтей 118
 Добровіна І. В. 136
 Добролюбов М. О. 16, 164
 Довженко О. 34, 44, 144
 Докусов А. М. 136
 Доманський В. А. 91
 Домбровський Ю. 217
 Дорофєва Н. І. 57
 Достоевський Ф. 224
 Драч І. 225
 Дроздовський В. П. 57
 Дубініна Д. В. 57
 Дюма О. 40
 Дюрер 156
- Езоп 145
 Еврипід 312
- Єсенін С. 147
 Єшкїлев В. Л. 29, 30
- Жабіцька Л. Г. 127, 137
 Жаринов Є. В. 174, 175, 188
 Жирмунський В. М. 53
- Зайд ібн Сабїт 226
 Затонський Д. В. 32, 79, 80, 91, 105
 Зепалова Т. С. 44
 Зінов'єв А. А. 100, 101, 109
 Золя Е. 274, 275
 Зубрицька М. 124
- Ібн аль-Арабі 292, 298, 305
 Іванів О. 31
 Іванова С. 31

Ільїн С. М. 82
Іоанн Богослов
Іпполитов О. 84, 91
Ісаєва О. О. 32

Йонеско Е. 118

Кайзерлінг Г. 307, 315
Калмикова З. І. 135
Камю А. 86
Кан-Калік В. А. 137
Кант І. 81, 91, 121, 124
Карлейль 293
Катерина II 191, 196
Кафка Ф. 118
Качурін М. Г. 136, 139, 148, 175, 188
Кемза Т. Г. 230
Керролл Л. 40
Кессіді Ф. Х. 124
Кирилук З. В. 73, 88, 92, 159
Кід Т. 206
Кларк Б. 296, 300
Клименко Ж. В. 32
Ковалівський А. П. 230
Ковбасенко Ю. І. 32, 70, 72, 74, 91
Кожинів В. В. 136, 149
Козлик І. В. 5, 8, 16, 17, 20, 21, 25,
26, 29, 30, 31, 44, 79, 91
Колокольцев Н. А. 189
Конан Дойль А. 144
Кондорсе Ж. 49, 57
Конєва Я. (Koniewa J.) 20
Конрад М. 53
Копнін П. В. 136, 148
Короленко В. 145
Король Н. 22
Корсах К. 162
Косов Б. Б. 136
Косовцев В. А. 217
Костюк Г. 135
Кочубей Ю. М. 230
Кошкіна Ж. О. 17, 32
Красуцька І. В. 54
Кримський А. 230, 304
Крупіна Н. Л. 44
Крутікова Н. Є. 17

Кубра Н. 290
Кудряшов Н. І. 136, 148
Кузнецов Ю. Б. 32
Куліш П. 143, 217, 225, 249
Курдомова Т. Ф. 188
К'єркегор С. 118, 124

Лавренюк О. 29
Ландау Р. 298, 304
Левін Д. М. 118, 124
Лейтес Н. С. 136
Леся Українка 213, 217, 220, 221,
225, 229, 249
Летурно Ш. 11, 36, 308
Лехман Т. Р. 57
Лисенко М. 217
Лімборський І. В. 20
Ліндгрєн А. 40
Ліотар Ж. Ф. 124
Лісовський А. М. 44
Лондон Дж. 143, 148
Лорка Г. Ф. 40
Лосєнко А. 240
Лотман Ю. М. 200
Лукрецій Кар 313
Лук'янець В. С. 114, 124
Луценко І. А. 7
Львова А. 29
Любімов О. І. 57

Маковецький А. 124
Маланюк Є. 44
Маленький І. 303, 305
Мамардашвілі М. К. 314, 315
Мамєдов Ф. А. 25
Маранцман В. Г. 57, 127, 137
Мараччі Л. 230
Мариновська О. Я. 18, 20, 23, 24, 25, 31
Маркєс Г. 61, 144, 148
Маркєс К. 100, 109
Мартинєць А. М.
Маршак С. Я. 38, 146, 148
Матвішин В. Г. 26
Мафтин Л. В. 19
Мафтин Н. В. 23, 24, 31
Мацкевич В. В. 109

Медвсєда І. 189, 200
Мельник Н. Н. 57
Метерлінк М. 86
Мещерякова Н. Я. 44, 127, 132, 136
Микицей М. 30
Михайлов А. В. 315
Мисик В. 303
Мікеланджело 34, 82, 156, 224
Мірандола Піко делла 155, 156
Мірошніченко Л. Ф. 32
Міцкевич А. 249
Модестова Н. 201
Можейко М. А. 109
Мойсеїв І. 18, 26, 43, 44, 57, 74, 79,
83, 90, 91
Молдавська Н. Д. 127, 130, 135, 136
Монтемайор Х. 205
Моторін А. В. 57
Мотрич К. 225
Мурейко А. Б.
Мухаммад аль-Газалі 294

Навроцький О. 249
Назарова Н. А. 189
Наливайко Д. С. 32, 46, 62, 64, 66,
67, 70, 74, 75, 79, 86, 91, 207, 221,
308, 315
Наполеон Бонапарт 253, 255, 273
Неврев М. В. 175
Некрасов Н. О. 59, 173, 179
Ненько І. Я. 20, 32, 83, 86, 91
Нізамі Гянджеві 50, 229, 291, 293
Нікітін А. 53
Нікіфорова О. І. 127
Ніколенко О. М. 32
Нікольський В. А. 136
Ніщинський П. 249
Норд Б. 217
Нортон Т. 205
Нурі 299

Овідій 201
Овсяннікова Л. 8, 30
О'Генрі 143
Олександр Великий 312
Олдрідж Д. 144

Олександр І 191
Олійник Б. 217
Осман 226
Островська (Кохан) Г. О. 21
Островський О. М. 22

Павлов І. П. 128
Паламарчук Д. 217
Парандовський Ян 231
Парменід 113
Пасічник Є. А. 127, 136
Первак О. П. 79
Первомайський Л. 217
Переденко І. 84
Перро Ш. 147, 148
Петрарка Ф. 156
Петросаняк Г. 30
Пилип'юк О. М.
Писарєв Д. 164, 165, 166, 167, 170, 171
Піхманець Р. 57, 58
Платон 112, 113, 312
Плутарх 205
По Е. 85
Полотнюк Я. 228, 230, 302
Попов А. 200
Поспєлов Г. М. 149
Постоловська Н. І. 21
Потебня О. 44, 82, 249
Прайзер Ф.
Премчанд М. 221
Пронкевич О. В. 32, 48, 49, 50, 55,
57, 91
Пультер С. О. 44
Пушкарьова М. Д. 133, 136
Пушкін О. 35, 143, 147, 148, 165,
169, 209, 224, 229, 249

Рабійя 299
Рабле Ф. 156
Рабунський Е. С. 136
Рафаель 156, 169
Рез З. Я. 44, 127, 136, 148
Рембрандт 224
Ремизов Б. Г. 262
Рибалкін В. С. 230
Рибнікова М. О. 136, 137, 148

- Рильський М. 217
 Римаренко С. 166
 Римська-Корсакова М. І. 190
 Розозинський В. В. 20, 32
 Рожина Л. І. 127, 137
 Розенбаум Є. М. 58
 Ролан Р. 44
 Рудакі 53, 77
 Руданець Я. 31
 Руданський С. 249
 Румі 300
 Руссова С. Н. 57
 Руставелі Ш. 249
 Рюдель 40, 77
 Рюноске А. 8, 30
 Рябий В. М. 30, 31, 32
- Сааді** 303
 Савченко О. Я. 70, 188
 Салтиков-Щедрін М. Є. 176
 Самійленко В. 249
 Самоненко Ф. 250
 Сардарли А. Д. 25
 Сафарян С. І. 17, 18, 23, 32, 44
 Сверстюк Є. 225
 Свенціцький П. 217
 Свіфт Д. 143
 Селінджер Дж. Д. 57
 Сельвінський І. 303
 Сент-Екзюпері А. де 156
 Сервантес М. де 156
 Сікорська В. С. 17, 18
 Сімакова Л. А. 137
 Скворода Г. 224, 225, 231
 Скоморовський Б. Г. 16, 17, 18
 Скотт В. 148
 Скрипченко Н. Ф. 188
 Слінін Я. А. 121, 124
 Слободян Г. Д. 16, 17, 18
 Снежневська М. А. 136, 141, 148
 Соболь В. О. 150
 Соболь О. М. 114, 124
 Сократ 312
 Сосніцька М. 200
 Софокл 113
 Станчек Н. А. 136
- Старицький М. П. 217
 Стельмах М. 143
 Стендаль 6, 24, 250, 251-263, 275
 Степанянц М. Т. 61, 67
 Шешенко І. 203, 217
 Стрельцова Л. 44, 81, 91
 Султанова Л. Ю. 5
 Сухраварді Ш. 296
- Тамарченко Н. 44, 81, 91
 Тен Б. 245, 250
 Теплінський М. В. 17, 18, 19, 20, 22, 26, 31, 91
 Терехова Т. П. 136
 Тертулліан 312
 Тимочко П. 158
 Тимченко С. В. 17
 Тичина П. 225
 Ткачов Ю. Г. 18
 Тобілевичі 216
 Толстой Л. Н. 229
 Толстой О. К. 22
 Трутовський К. О. 179
 Тургенєв І. С. 6, 22, 84, 165-178, 185-188
 Тютчев Ф. І. 22, 59, 147, 148
 Тютюнник Г. 143
 Тягно Б. 217
- Федр** 145
 Федькович Ю. 217
 Феофраст 310
 Фет А. А. 22, 59
 Флобер Г. 6, 24, 274-289
 Франкл В. 121, 122, 124
 Франко І. 44, 216, 217, 221, 224, 225, 229, 249
 Фройд З. 298
- Хаггард Г. Р. 40
 Хазан В. І. 137
 Хайям О. 40, 77, 152, 293, 294, 303
 Хафіз 293, 303
 Хетгуей Е. 202
 Холіншед Р. 205
 Хоткевич Г. 225

Цветаєва М. І. 215

Цибик Б. 29

Чаадаєв П. Я. 198

Чалоян В. К. 295, 304

Чапек К. 19

Черкасенко С. 225

Чернишевський М. Г. 16, 44, 83, 164

Чернявський В. В. 29, 30

Чехов А. 143

Чирковська Т. В. 136, 147, 149

Чінтіно 205

Шалагінов Б. Б. 32, 46, 50, 57, 58,
66, 70, 71, 79, 87, 91, 92

Шах Ідріс 291, 294, 296, 298, 299,
302, 304

Шахова К. О. 32, 46, 58, 64, 75, 105

Шевченко Т. Г. 144, 216, 224, 225, 249

Шекспір В. 6, 23, 200-212, 216, 217, 224

Шеллі П. Б. 148, 249

Шестов Л. 124

Шиманський Г. 17

Шиндлер М. Л. 19

Шинкарук Н. І. 32, 74

Шіллер Ф. 44, 232, 249

Шопенгауєр А. 118

Шпенглер О. 307, 315

Штейнбук Ф. М. 47, 55, 57, 58, 68

Щедровицький Г. П. 12, 99, 100,
101, 102, 103, 107, 109

Щепкін М. С. 194

Юдін Е. Г. 109

Юнг К. 298

Юрасовський О. Д. 195

Юркевич Т. Г. 189

Юрченко З. В. 19, 26, 136, 137

Якобсон П. М. 136

Яворівський В. 225

Ясінський Я. 30, 31

Яусс Г. 315

CONTENTS

Yuri Ibrahimovych Sultanov (1948 – 2003)	7
<i>Kozlyk I. V.</i> Gnosiological Heuristic Vectors of Yu. I. Sultanov’s Scientific Legacy	8
Bibliographic Index of the Creative Heritage of Yu. I. Sultanov (<i>Compilers: I. V. Kozlyk, O. B. Hutsulyak, L. Yu. Sultanova</i>)	15

METHODOLOGY AND THEORY OF METHODS OF TEACHING LITERATURE

I

Methodical Concept of Teaching Foreign Literature	33
Searching the Principles Adequate for the World Literature School Course. Theoretical Analysis of the Contemporary Methodological Achievements. Article 1–4	45
The Ontological Picture of the School Literature Course Functioning in the Context of System-cognitive Methodology	92
Spiritual Values of the Periods of Antiquity, Pre-Modernity, Modernity, and Postmodernity in the Context of Methodological and Theoretical Problems of the Methods of the World Literature School Course	109

II

Peculiar Features of the Literary Development of The 5–7 th -form Pupils	124
The Study of Theory of Literature in the 5-7 th Forms of Secondary General Education School	137

III

Working With A Textbook	149
Problems of Creating Modern Textbook (<i>Exclusive interview</i>)	157

METHODICAL MATERIALS FOR LESSONS

We Learn to Persist in Our Opinion. Does I. S. Turgenev Elevate or Degrade “Nihilist” Bazarov?	164
Bitter truth about his people. (The lessons on studying I. S. Turgenev’s story “Mumu”)	172

Famusov’s Moscow. (Materials for the Study of the Comedy “Woe from Wit” By A. S. Griboyedov)	188
“Mirror up to Nature...”: Materials for Studying W. Shakespeare’s Works, the Tragedy “Hamlet” in Particular	201
The Vedas, the Bible, the Quran as the Monuments of World Literature. Materials for a Lecture	218
“As soon as rose-fingered early Dawn appeared...”: Upon Studying the “Iliad” and “Odyssey” by Homer. The 8 th Form	231
The Shrewd “Observers of Human Nature”. Materials for the Study of the Novels by Stendhal and Balzac	250
Gustave Flaubert: “...there are no beautiful Thoughts without beautiful forms, and conversely”. (Materials for the Study of “Madame Bovary”, “Sentimental Education”, “Salamambo”)	274

WORKS ON LITERARY CRITICISM

“Cherished Language” of the Classical Sufi Poetry of Muslim Renaissance	290
The Sources of the European Literary Tradition in the Context of the Cultures Synthesis	305
Index of names	316

Наукове видання

Султанов Юрій Ібрагімович

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ.
ВИБРАНІ ПРАЦІ**

(Українською і російською мовами)

*Друкується за ухвалою Вченої ради Інституту філології
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*

**Видання здійснене за фінансової підтримки
Івано-Франківської обласної діаспори Конгресу Азербайджанців України
(голова – Наджафов Матлаб Таріел оглу) та родини Султанових**

Технічні редактори	Т. О. Ткачук, С. І. Коршунова
Редактори англомовних текстів	І. В. Девдюк, Е. Є. Мінцис
Комп'ютерна верстка	І. В. Козлик
Оригінал-макет	Р. І. Костинюк
Коректура	Н. М. Ботнаренко
Ідея обкладинки	І. В. Козлик
Макет обкладинки	Я. Ю. Семко

Підписано до друку 2.12.2013 р. Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.
Друк різнографічний. Ум. др. арк.18,9. Наклад 100 прим.

ТЗОВ «Симфонія форте»: 76019, Івано-Франківськ, вул. Крайківського, 2