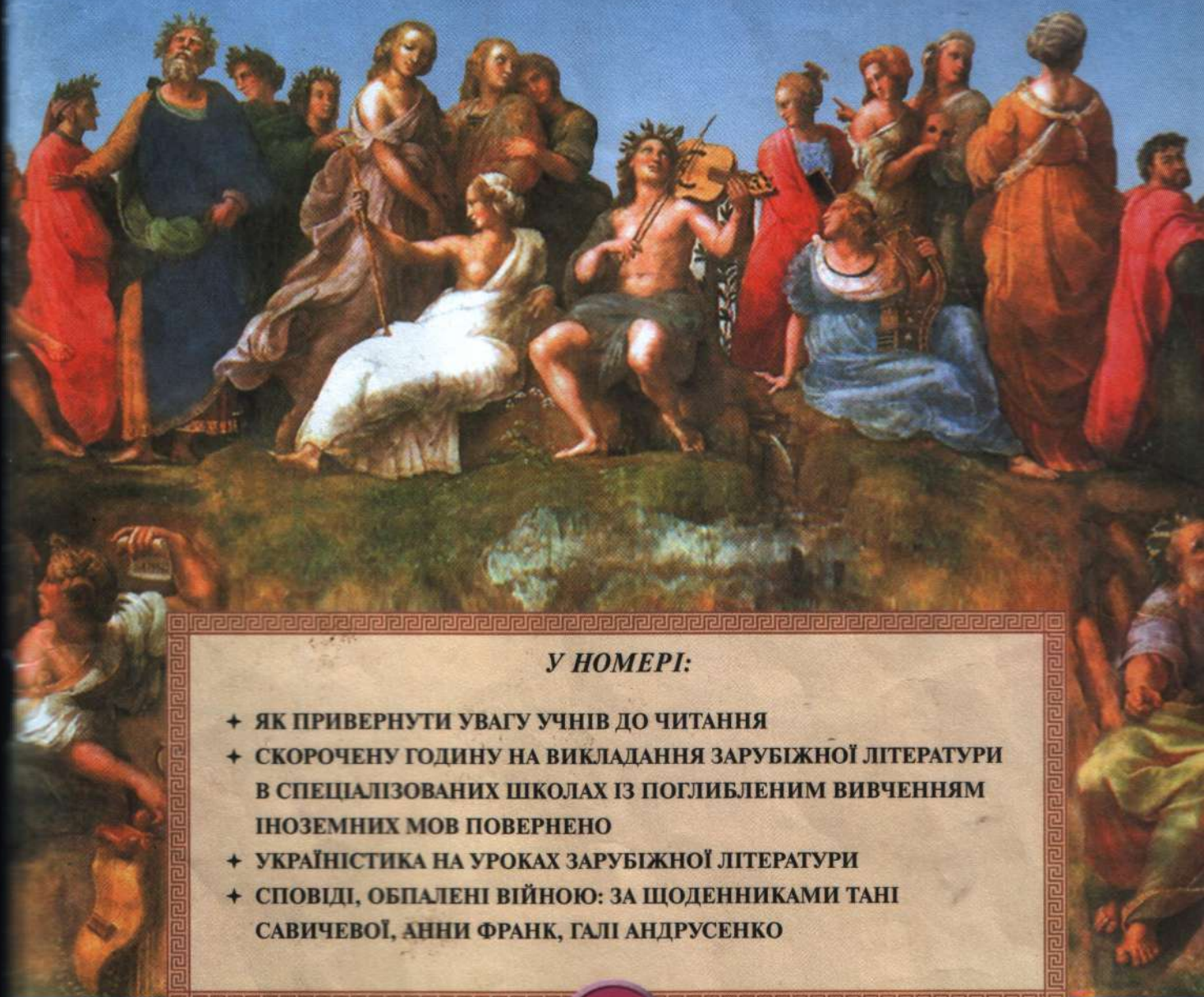


# ВСЕСВІТНЯ ЛІТЕРАТУРА

**5**  
**2006**

В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ



## У НОМЕРІ:

- ✦ ЯК ПРИВЕРНУТИ УВАГУ УЧНІВ ДО ЧИТАННЯ
- ✦ СКОРОЧЕНУ ГОДИНУ НА ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКОЛАХ ІЗ ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПОВЕРНЕНО
- ✦ УКРАЇНІСТИКА НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ
- ✦ СПОВІДІ, ОБПАЛЕНІ ВІЙНОЮ: ЗА ЩОДЕННИКАМИ ТАНІ САВИЧЕВОЇ, АННІ ФРАНК, ГАЛІ АНДРУСЕНКО

Немало й фахівців охоче займають таку ж позицію, мотивуючи її індивідуальною реакцією читача на художнє явище, про що немало вже сказано. Однак саме тому, що процес сприймання й емоційної оцінки твору глибоко індивідуальний, підкреслює В. Сухомлинський, дуже важливо, щоб кожен читач проник у задум письменника. Збагатившись авторським ставленням до життя, учні вносять певні корективи у власні ціннісні орієнтації. Має відбутися духовна зустріч читача з автором, яку "забезпечує" його герой. Причому світоглядний висновок, що його виводить для себе учень із прочитаного, найбільш переконливо розкривається саме під час практичної діяльності над художнім матеріалом. Аналітичний процес розгортається як літературна задача, в основі якої — не лише логічні, а й моральні суперечності, розв'язання яких викликає в учнів відповідні переживання, вимагає від них вибору способу поведінки, актуального як в етичному, так і пізнавальному аспектах.

Оскільки в навчанні "...формування рис особистості набуває вигляду вправ..." [11, 273], виконання їх супроводжується поєднанням набутих умінь читачів-учнів із різними рисами їх особистості, сприяючи цілісному її формуванню. Читацькі вміння учнів виявляються водночас засобом не лише успішного вивчення ними художнього твору, а й особистісного їхнього розвитку, тобто є і метою ідейно-художнього аналізу, літературної освіти загалом. Як стверджує А. Громцева, одна з провідних особливостей пізнавальних умінь полягає в тому, що вони, перебуваючи в прямій залежності від змісту завдання, мають усе ж таки досить яскраво виражений особистісний характер [5, 42].

Утвердження в сучасній школі діяльнісно-особистісного підходу до навчання й виховання на основі поєднання змістових і процесуальних компонентів пізнавальної роботи учнів в межах конкретної дидактики (С. Гончаренко) — методики літератури — передбачає модельоване вивчення художнього твору. Технології літературного аналізу служать ефективним засобом інтелектуального, морально-естетичного й вольового виховання читачів-учнів,

що є основними засадами духовно розвиненої особистості.

#### Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. — К.: ІЗМН, 1998.
2. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. — М.: Изд-во Московского ун-та, 1982.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. — Полтава: Ред. газ. "Полтавський вісник", 1994.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991.
5. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. — М.: Просвещение, 1983.
6. Коберник О. М. Психолого-педагогичне проектування виховного процесу в сільській загальноосвітній школі. — Дис... д-ра пед. наук. — К., 2000.
7. Коваль В. Шляхи прапороносців: Роман Олеся Гончара у себе вдома і в світі. — К.: Рад. письм., 1985.
8. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. О. В. Довженко. — М.: Высшая школа, 1986.
9. Наєнко М. Українське літературознавство: школи, напрями, тенденції. — К.: ВЦ "Академія", 1997.
10. Перевозная Е. В. Нравственное воздействие литературы. 8 — 10 классы. — Минск: Народная асвета, 1981.
11. Платонов К. К. Проблемы способностей. — М.: Наука, 1972.
12. Рожина Л. Н. Художественное познание человека как фактор развития личности старшеклассника. — Дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. — Минск, 1993.
13. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Твори в 5-ти тт. — К.: Радянська школа, 1979. — Т. 3.
14. Токмань Г. Шкільний аналіз художнього твору // Дивослово. — 2001. — № 10.

А. Л. Ситченко,  
МДУ ім. В. О. Сухомлинського

## Етнокультурологічний шлях аналізу як ефективний засіб осягнення національної специфіки художнього твору

*Кінцева мета вивчення національних образів світу не в тому, щоб твердо закріпити якийсь аспект бачення світу за даним народом..., а в тому, щоб роздивитись багатоваріантність всесвіту, використовуючи як точки спостереження різні національні космоси, звідки прозоріше виступають ті чи ті грані буття.*

Г. Гачев

Однією із нагальних проблем сучасної методики є формування уявлення учнів про національне в літературі. Її актуальність зумовлена потребами самого життя. По-перше, необхідністю збереження і розвитку за нових умов культурної самобутності українців. Наукою доведено, що правильно організоване опрацювання перекладної літератури допомагає самопізнанню особистості, усвідомленню нею своєрідності властивих їй етнічній спільноті елементів. По-друге, вивчення шедеврів перекладного письменства сприяє формуванню культури спілкування різних етносів у межах держави (до курсу зарубіжної літератури залучено твори багатьох національних спільнот, які традиційно співіснують з українським етносом). По-третє, такий підхід до викладання словесності відкриває широкі можливості у плеканні особистості, обізнаної з культурою народів світу, зацікавленої в збереженні її розмаїття, миролюбно налаштованої до всіх націй. Названі завдання є важливими складовими системи національної освіти.

У методиці літератури до різних аспектів цієї проблеми зверталися М. Черкезова, Г. Гогіберідзе, Л. Мірошніченко, А. Мартинець, Ж. Клименко [6, 8, 11, 14, 15, 19, 20] та інші. Розглядаючи питання сприйняття інокультурного письменства в монографії "Російська література в національній школі" (1981), М. Черкезова глибоко досліджує питання, які є актуальними з погляду вивчення перекладних творів будь-

якої літератури. Для увиразнення національної специфіки твору вчена рекомендує під час аналізу використовувати види робіт порівняльного характеру, зокрема такі:

- ✓ зіставлення образних асоціацій, які виникають у свідомості різнокультурних учнів;
- ✓ зіставлення емоційно-оціночних (конотативних) відтінків, яких набуває слово в художньому тексті, оскільки в

різних мовах можуть не збігатися не прямі семантичні значення слів, а їх супутні, експресивні, емоційно-оціночні відтінки.

Надзвичайно актуальними для сучасної методики є розроблені М. Черкезовою рекомендації стосовно звернення під час вивчення інокультурних творів до образу-посередника. Уперше поняття *образ-посередник* використано ще в 1972 р. киргизським методистом Л. Шейманом, який висунув ідею педагогічного "зв'язування двох словесно-художніх культур" [18, 22].

На думку обох дослідників, читачі краще пізнають інокультурну образну систему, відштовхуючись від добре знайомих елементів рідної культури. М. Черкезова наголошує на відмінності змісту цього поняття в компаративістиці та методиці: "... Йдеться не про можливі шляхи проникнення однієї літератури в іншу, не про шляхи взаємодії двох літератур, а про можливий **спосіб наблизити національний художній світ до інонаціонального сприйняття**" (підкреслено нами. — Ж. К.) [19, 103]. Такими образами-посередниками, на думку дослідниці, можуть бути адекватний художній переклад твору рідною мовою та локальний образ рідної літератури. Так, для розуміння грузинськими школярами складних для їхнього сприйняття образів поезії В. Маяковського М. Черкезова пропонує звернутися до типологічно подібних образів грузинського поета С. Чіковані. Ідею використання "образу-посередника" як методичного прийому пропагує і Г. Гогіберідзе у книзі "Діалог культур в системі літературної освіти" (2003). Учений зазначає, що роль такого образу можуть виконувати як багатопланові образи-персонажі, які відображають національні риси характеру, так і мікрообрази, що характеризують своєрідність національно забарвлених явищ природи, географічного ландшафту, побуту тощо [6, 52].

М. Черкезова наголошує, що в навчальному процесі необхідно використовувати методичні прийоми, які допомагають виокремити з образної тканини тексту національно-культурні компоненти. Якщо такий компонент лежить на поверхні твору, для його сприйняття достатньо спеціального культурологічного коментарю. Але особливій уваги, на думку дослідниці, заслуговують випадки, коли національно-культурний компонент немовби прихований в образній системі твору. У такому разі він потребує "спеціального висвітлення" (термін М. Черкезової) для інокультурного читача. Це "висвітлення" здійснюється у процесі не лише коментування, а й аналізу твору.

Надзвичайно важливим для розробки методики виразнення національної специфіки твору в старших класах є зроблений дослідницею висновок: "...Маючи справу з художнім текстом, не варто обмежуватися національно-культурною інформацією лише на рівні окремих мовних одиниць, а необхідно прагнути до осягнення національно-культурного компонента і на рівні художньої образності твору, і на рівні його змісту в цілому" [20, 39]. Слід враховувати і зауваження вченої про те, що найбільш глибоко і повно запропоновані нею рекомендації щодо вивчення інокультурних творів можуть бути реалізовані саме в старшому центрі, на заключному етапі літературної освіти [19, 148].

Ідею розкриття національного колориту твору розробляють і вітчизняні методисти. Так, Л. Мірошниченко у підручнику "Методика викладання світової літератури" (2000) пропонує вчити учнів "визначати національну предметність у художньому творі, тобто національне житло, національну їжу, національні відмінності зовнішності лю-

дини, національні танці, національну музику, національну гру... — все те, що допомагає в розумінні характерних рис тієї чи іншої національності" [15, 164]. Розв'язанню окремих проблем, пов'язаних з реалізацією названих завдань в основній школі, присвячені дисертаційні дослідження А. Мартинець і Ж. Клименко.

Зокрема А. Мартинець обґрунтовує доцільність введення до курсу зарубіжної літератури терміна *національний образ-персонаж*, подає рекомендації щодо формування цього поняття в учнів 5—7 класів [11]. Ж. Клименко, досліджуючи проблему взаємозв'язаного вивчення зарубіжної та української літератур, пропонує види робіт, спрямовані на аргументацію учнями національної належності твору [8].

Мета даної статті — узагальнивши надбання попередніх років, представити ідею етнокulturологічного шляху аналізу як одного із ефективних засобів вивчення творів різних національних літератур.

Аби підготувати учнів до усвідомлення положення про необхідність аналізу твору з урахуванням особливостей культури, яку він репрезентує, на вступному уроці в 9 класі можна використати таке слово вчителя:

Замислюючись над тим, як аналізувати інокультурні твори, варто згадати відоме грузинське прислів'я: "Носи шапку за звичаєм того народу, в країну якого прийшов" (переклад Р. Чілачави). Адже читання художнього твору часто порівнюють з подорожжю до країни, де його було створено. Згадаймо вислів французького письменника ХХ ст. Андре Моруа: "Книги — це двері, відкриті в чужій душі, ворота, що ведуть до інших народів". Аби твори зарубіжної літератури, які ми читатимемо, справді стали для нас широкими воротами, що ведуть до різних народів, треба намагатися осягнути особливості зображеного в них інокультурного світу. Так, мандруючи стежками японської літератури, корисно спробувати подивитися на твір очима японця, а занурюючись у французьку літературну стихію, — поставити себе на місце француза. Такий погляд на іншу культуру допоможе не лише зрозуміти її, а й краще осягнути самобутність рідної національної стихії.

У подальшому доцільно систематично звертати увагу учнів на означене питання. Так, у 10 класі можна запропонувати їм підготувати повідомлення на тему "Чи всі літератури однакові?" (за матеріалами однойменної статті з книги К. Фролової "Цікаве літературознавство" [21]). Заохочуючи одинадцятикласників "спробувати зрозуміти "інше" як "своє-інше", з тим, щоб і своє побачити як "інше-своє" (за І. Поляковим) [16], слід спрямувати їх на осмислення уривка з Нобелівської лекції Г. Гарсія Маркеса "Самотність Латинської Америки": "Якщо нашу дійсність стараються витлумачити за чужими шаблонами, ми стаємо ще незрозумілішими, ще не вільнішими, ще самотнішими. Шановна Європа швидше зрозуміла б нас, якби спробувала б знайти нас у своєму власному минулому" [4].

З метою забезпечення ефективного аналізу художнього твору в старших класах необхідно працювати над розвитком поняття *національне в літературі*. Така робота розпочинається ще в середній ланці, однак через недостатній розвиток абстрактного мислення учнів, їхніх аналітичних здібно-

"...Маючи справу з художнім текстом, не варто обмежуватися національно-культурною інформацією лише на рівні окремих мовних одиниць, а необхідно прагнути до осягнення національно-культурного компонента і на рівні художньої образності твору, і на рівні його змісту в цілому".

М. Черкезова

стей тощо вона здійснюється переважно в напрямку звернення уваги на експліцитні прояви національного в змісті твору. Як уже зазначалося, це такі його компоненти, які лежать на поверхні тексту, для їх сприйняття достатньо спеціального культурологічного коментарю (змалювання побуту, традицій, звичаїв, портрет національного героя, власні імена і назви, реалії). Оскільки в старших класах зростає рівень літературної підготовки учнів, вони стають спроможними піднятися на вищий щабель осмислення твору, в якому національне відображається в єдності змісту і форми. Означений підхід передбачає увиразнення не лише експліцитних, а й імпліцитних формально-змістових показників, які є виявом глибинного зв'язку твору з певним етносом. Серед них основними є такі: національний менталітет, національний характер, етнічні стереотипи, національно-культурна символіка, національна версифікація, національні композиційні та мовностилістичні засоби. На основі праць з літературознавства, перекладознавства, психолінгвістики, лінгвокультурології та методики літератури, присвячених національній своєрідності художньої літератури [5, 3, 6, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 19, 20], пропонуємо узагальнення відомостей про етнокультурні компоненти твору (див. табл. 1):

Таблиця 1.

Етнокультурні компоненти художнього твору	
ті, які найчастіше виявляються експліцитними	ті, які найчастіше виявляються імпліцитними
Опис традицій, звичаїв	національний менталітет
Опис побуту, природи	національний характер
Історико-культурні факти	етнічні стереотипи
Власні імена і назви	національно-культурна символіка
Реалії	національна версифікація
Портрет національного героя	національні композиційні засоби
	національні мовностилістичні засоби

Акцитування на тих чи тих виявах національного у творі можливе під час використання будь-яких шляхів аналізу. Для дослідження творів з яскраво вираженою національною специфікою вважаємо за доцільне запропонувати етнокультурологічний шлях аналізу. Така позиція ґрунтується на поширеному в методиці розумінні шляху аналізу як особливої послідовності розбору, своєрідного ходу, "сюжету" розгляду літературного твору. "Шкільний аналіз є вибіркоким щодо матеріалу, залученого до розбору. Далеко не завжди можна і необхідно в шкільному вивченні використовувати чорнові варіанти, повністю характеризувати ритмічну структуру, розглядати кожну ланку твору. Учитель часто спирається на "рельєфи", найбільш показові, виразні за своїм ідейно-художнім значенням елементи, які ведуть до загального уявлення про твір" [13, 101]. Першоелементами етнокультурологічного шляху аналізу є етнокультурні компоненти твору — його змістові та формальні складники, наділені яскрави-

ми національними ознаками. Саме їх осмислення є вихідним моментом аналізу. Підставами для виокремлення етнокультурологічного шляху аналізу є необхідність дотримання таких положень:

1. Привнесення в шкільну практику кращих надбань літературознавства, психолінгвістики, лінгвокультурології, перекладознавства та методики викладання літератури щодо дослідження прояву національного в художньому тексті (Г. Іачев, Є. Верещагін, В. Костомаров, Ю. Сорокін, В. Красних, В. Маслова, С. Влахов, С. Флорін, Л. Мірошніченко, М. Черкезова, Г. Гогіберідзе та інші).
2. Урахування інокультурної природи творів, які вивчаються в шкільному курсі зарубіжної літератури.
3. Орієнтація на полікультурне виховання особистості, яке ґрунтується на вмінні фіксувати прояви національного в культурі.
4. Урізноманітнення системи роботи на уроках літератури.
5. Психологічна готовність старшокласників до абстрактного мислення, інтерпретації, інтелектуального експериментування.

Введення дефініції *етнокультурологічний шлях аналізу* ґрунтується на усвідомленні того, що культурологічний аналіз передбачає досить широке поле аналітичної діяльності: розкриття взаємозв'язку різних видів мистецтв, з'ясування впливу релігійних традицій на літературу, визначення типу художньої свідомості та її відображення у творах певних епох тощо. Перша складова частина запропонованої назви (*етно-*) вказує на домінуючу роль дослідження національної специфіки тексту.

У процесі викладання необхідно враховувати зауваження М. Черкезової стосовно того, що не кожний твір має яскраво виражений інокультурний компонент. Саме тому пропонується шлях аналізу не може претендувати на всеохопність. Шкільний аналіз твору як фрагмента інонаціональної культури є найбільш доцільним, коли учні опрацьовують тексти з яскраво вираженою національною специфікою, наприклад, такі, як японські хоку, танка, твори Р. Акутагави, Я. Кавабата, поеми Г. В. Лонгфелло "Пісня про Гайавату", В. Вітмена "Листя трави" тощо (див. табл. 2).

Мета використання етнокультурологічного шляху аналізу — навчання учнів умінню досліджувати твір крізь призму етнокультурних елементів, формування навичок аналізу твору з урахуванням особливостей відображеного в ньому національного світосприйняття, виховання поваги до чужої культури.

На основі праць Є. Верещагіна, В. Костомарова, М. Черкезової, Л. Мірошніченко [2, 14, 15, 19, 20] можна запропонувати складові методики застосування етнокультурологічного шляху аналізу (його своєрідний алгоритм):

#### 1. Виокремлення домінантних етнокультурних компонентів твору.

З цією метою найдоцільніше використати прийом спостереження за текстом, на основі якого учні самостійно або під керівництвом вчителя виділяють необхідний матеріал. Ефективними можуть бути такі види роботи, як пошук повторюваних елементів, евристична бесіда за прочитаним. Якщо учням важко виокремити означені складники за допомогою

"Книги — це двері, відкриті в чужі душі, ворота, що ведуть до інших народів".

А. Моруа

спостереження, доцільно використати прийом презентації етнокультурного компонента (це має бути слово вчителя або повідомлення учня про наявні в тексті елементи національної специфіки, читання уривка критичної статті, в якому йдеться про національний колорит твору).

Таблиця 2.

**Матеріали для реалізації  
етнокультурологічного шляху аналізу**

Клас	Твір	Домінантний етнокультурний компонент
9	О. Пушкін. "Євгеній Онегін" М. Гоголь. "Мертві душі". Мацуо Басьо. Хоку (позакласне читання).	образ Тетяни, власні імена, опис побуту образ птиці-тройки засоби національної зерсифікації
10	В. Вітмен. "Листя трави". Б. Шоу. "Пігмаліон". Г. В. Лонгфелло. "Пісня про Гайавату" (позакласне читання).	образ листя трави діалект кокні як мовно-стилістична риса оригіналу образ Гайавати, власні імена, назви, національні традиції, звичаї
11	Г. Гарсія Маркес. "Стариган із крилами". Я. Кавабата. "Країна снігу". Р. Акутагава. "Свято хризантем". "Хусточка" (позакласне читання).	магічний реалізм як вияв національного менталітету композиційна роль пейзажу як вияв дзен-буддійської естетики образ хризантем національний характер

**2. Осмислення значення етнокультурних компонентів для конкретної етнолінгвокультурної спільноти, з'ясування їхньої ролі у творі.**

Провідними видами діяльності можуть бути читання фонових відомостей у підручнику або пошук національно-культурологічної інформації в спеціальній літературі. Для уявлення ролі того чи того елемента у творі використовується прийом образу-посередника, зокрема порівняння семантики слова в різних національних контекстах (наприклад, значення слова *хризантема* для українців і японців), а також зіставлення аналогічних національно-культурних символів (наприклад, сакура і калина). Старшокласникам можна запропонувати і дешифровку національного символу за художнім текстом, а також гру "Моделюємо твір без етнокультурного компонента", яка полягає в інтелектуальному експериментуванні. Учням пропонується уявити твір без визначених елементів і відповісти на запитання: навіщо автор уводить їх у текст?

**3. Аналіз елементів твору крізь призму домінантного етнокультурного компонента.**

Залежно від специфіки конкретного твору аналіз може передбачати різні види робіт: характеристику образів твору крізь призму етнокультурного компонента, визначення з опорою на етнокультурний компонент ідейно-тематичної сутності, проблематики твору, аналіз образу автора як носія національного світосприйняття, аналіз національних особливостей хронотопу твору, аналіз композиції твору як відоб-

раження національного погляду на світ, аналіз національної мовностилістичної специфіки твору тощо.

**4. Синтез результатів аналізу** (узагальнення знань про особливості конструювання національного образу світу та засоби його відображення у творі, аргументація національної належності твору (учням пропонується довести, що твір належить до певної національної культури).

**5. Читацька рефлексія** (осмислення впливу національного образу світу, зображеного у творі, на власний світогляд). Ураховуючи схильність старшокласників до самоаналізу, можна запропонувати їм озвучити або викласти письмово свій діалог з твором.

Продемонструємо використання етнокультурологічного шляху аналізу на прикладі уроку позакласного читання за новелою класика японської літератури Р. Акутагани "Свято хризантем" (11 клас). Основою для обґрунтування доцільності вивчення саме цього твору стали такі аргументи:

1. Вікова близькість головної героїні твору — 17-річної японської дівчини Акіко і старшокласників.
2. Аналогічність часу, відображеного у творі, і культурно-політичної ситуації в сучасній Україні. (Події новели відбуваються за доби Мейдзі, коли Японія відкривала для себе світ. У цей період виникає велика зацікавленість японців Європою, панує дух запозичення європейських традицій).
3. Актуальність для особистісного становлення старшокласників порушених у творі проблем (взаємини дівчини і юнака, пошук ними життєвих орієнтирів, роздуми над національним самовизначенням).
4. Необхідність розширення представництва в програмах зразків східних літератур.
5. Невеликий обсяг твору і його значний потенціал щодо репрезентації японської культури, а також аналізу художньо-втіленої ситуації міжкультурного спілкування.

**Тема уроку:** "В Японії на святі хризантем".

(Новела Р. Акутагани "Свято хризантем" як фрагмент японської культури).

Розпочати підготовку до аналізу доцільно з проблемної ситуації, спрямованої на виокремлення ключового національно-культурного компонента твору. Її створенню сприятиме таке запитання:

— Який елемент японської культури найчастіше згадується в новелі?

Якщо на уроках, присвячених вивченню японської лірики, велаь відповідна робота, учням буде неважко відповісти на це запитання, адже образ хризантем зустрічається читачеві вже у назві і пронизує всю новелу. Школярам можна нагадати, що слово *хризантема* належить до так званих сезонних слів, які часто використовуються в хоку на осінню тематику.

*Очей не відведеш! —*

*І після бурі такими*

*Лишилися хризантеми.*

Переклад Г. Туркова

Далі доцільно зосередити увагу учнів на поясненні цього образу як асоціації з вічною красою, японським імператорським домом, національного символу Японії. Можна повідомити, що щороку 9 вересня японці відзначають одне зі своїх найулюбленіших свят героями якого є різнокольорові хризантеми. Для кращого усвідомлення учнями значення цього образу доцільно використати прийом образу-посередника. Зокрема запропонувати таке запитання: "Яка рослина асоціюється у вас із Україною?" Як показав експеримент, більшість учнів згадає калину, мальви, що є підтвердженням чільного місця цих флористичних образів у національному коді сучасних українців. Учителю може нагадати, що якби аналогічний експеримент провели серед японців, то більшість з них назвали б сакуру і хризантему.

Доцільним буде і повідомлення заздалегідь підготовленого учня про особливе ставлення японців до природи. Повідомлення може завершуватись уривком із новели Р. Акутагави "Усмішка богів": "Ми живемо в деревах, ми живемо у мілких річечках. Ми живемо у вітерці, який пролітає над трояндами. У вечірньому світлі, що впає на стіну храму".

Визначити роль ключового національно-культурного символу в новелі учні зможуть, виконавши такі завдання:

— Доведіть, що хризантеми — це не просто слово, яке часто трапляється у тексті, а провідний образ твору.

— Якими художніми засобами створено образ хризантем?

— Як у цьому образі втілено ставлення японців до природи?

— Яку роль образ хризантем виконує у композиції твору?

Спостерігаючи за текстом, школярі помітять, що хризантеми — найважливіші гості на балу, який відбувається в імператорському палаці. Наводимо відповідь однієї з учениць, яка прозвучала під час апробації цих матеріалів: "Вони скрізь — куші цих чарівних квітів прикрашають вхід у палац: "Обабіч широких, осяяних газовими світильниками, сходів тяглися три ряди хризантем з величезними, ніби штучними, пелюстками: найдальший — з червонястих, середній — з темно-жовтих і передній — із сніжно-білих разом творили величезний букет" (тут і далі переклад І. Дзюба). У танцювальній залі диво-квіти прикрашають вазу, ними уквітчані стіни. Хризантеми присутні й на імператорському прапорі. Це ще одне нагадування про те, що японці вважають їх особливими квітами".

Друге і третє запитання спрямовані на увиразнення гармонії змісту і форми у передачі національної специфіки твору. Важливо, щоб учні помітили: незважаючи на те, що хризантеми сприймаються як головні герої балу, вони не олюднюються. Навпаки — у творі знаходимо метафори "хвилі квітів", "вирувало море квітів і мережива", побудовані на порівнянні хризантем з іншими елементами природи. Доцільно звернути увагу учнів і на те, що другий художній вислів увиразнює ідею злиття людини і природи. Це ще один вияв особливого ставлення японців до навколишнього середовища, до природи як самоцінності. Невипадково і композиція твору, побудованого за принципом обрамлення: оповідь починається з опису хризантем і закінчується згадкою про ці чарівні квіти.

Перехід до аналізу інших елементів твору (у даному разі важливо звернути увагу на образи Акіко і французького офіцера, проблематику твору, його ідейну сутність, образ автора) забезпечить завдання, побудовані на мисленневому експериментуванні: "Змоделуйте твір без образу хризантем. Якою виїде ваша новела?" Завдяки такій навчальній ситуації учні помітять, що вилучення ключового образу руйнує всю тканину твору. Адже подібно до того, як всі елементи роману В. Гюго "Собор Паризької Богоматері" пов'язані з образом собору, кожний компонент новели взаємодіє з образом хризантем. Увиразнити цей зв'язок допоможуть такі запитання:

— Що поєднує образи хризантем, Акіко і француза?

— Як образ хризантем пов'язаний з проблематикою твору?

Образ Акіко перегукується з образом хризантем, оскільки дівчина є уособленням природної краси японської жінки. Живучи в епоху Мейдзі, сімнадцятирічна юнка, як і багато її однолітків, говорить, танцює і одягається по-французькому. Однак саме своєрідна краса та національний спосіб життя дівчини спричиняють інтерес до неї французького юнака. Невипадково автор вказує на те, що офіцер звертається до неї японською мовою, намагається робити японські жести, слідувати японській міміці: "Він підійшов ближче й чемно по-японському, з опущеними руками, привітався", "широко подякував за японським звичаєм". Ці яскраві художні деталі вказують у ньому людину, яка з повагою ставиться до представника іншої культури. Юнак проніс це захоплення через багато років. Неповторність Японії, яка, незважаючи на засилля європейських тенденцій, зберігає свою красу, нетривалі, але прекрасні стосунки з японською дівчиною стали поштовхом до написання роману "Пані Окіку" (у російському перекладі В. Гривіна "Госпожа Хризантема") і щоденника "Осінь Японія". Доцільно розповісти учням, що Акутагава, частина життя якого припадає на епоху Мейдзі, теж захоплювався європейською культурою. Невипадково його Акіко нагадує

Наташу Ростову, а сюжет новели перегукується з епізодом "Війни і миру". Водночас письменник, як і багато інших митців, трагічно сприймає "вестернізацію" японської культури: "Але те, що і дух традицій, і дух сучасності роблять мене нещасливим, цього я знести не міг... Я раптом пригадав слова "Юнака із Шоуліня"... Цей юнак із оповідання Хань Фей-цзи, не навчившись ходити в ганьдані, забув, як ходять у Шоуліні, і поповзом повернувся додому" [7, 253].

Отже, аналіз взаємозв'язку образу хризантем і образів японки та француза може стати вирішальним кроком до осмислення важливих проблем, відображених у творі:

✓ проблема національної самоідентифікації і національної гідності особистості (поєднання в образі Акіко японської природності і прагнення оволодіти європейськими манерами);

✓ проблема міжкультурної комунікації (прагнення "непривичаєного до Японії чужоземця" відкрити її світові);

✓ проблема вибору шляхів розвитку країни (європеїзація японського суспільства як шлях до втрати своєрідності національної культури, а відтак і збіднення світової духовності).

Наступна навчальна ситуація — колективне конструювання японського образу світу, відображеного в новелі. У центрі можуть бути такі питання:

✓ ставлення японців до природи;

✓ особливості епохи Мейдзі.

Тож новела відкриває вікно у світ японської культури, а її опрацювання стимулює роздуми про збереження національної своєрідності країни і водночас необхідність зацікавлення інокультурним світом. На підтвердження сказаного наведемо думки, висловлені учнями на підсумковому етапі вивчення твору (рефлексія щодо особистісного значення новели): "Ця новела — нагадування про те, що, визначаючи свій життєвий шлях, завжди потрібно пам'ятати про рідне коріння. Адже саме національна самобутність — той скарб кожного народу, який приваблює до нього інших. Невипадково новела закінчується згадкою про твори на японську тематику, написані французьким письменником".

**Домашнє завдання** — написати твір-мініатюру "Мій діалог з одним із головних героїв твору" (за вибором учня) — спрямоване на продовження рефлексивної діяльності старшокласників.

Отже, під час вивчення творів будь-якої інонаціональної літератури важливо пам'ятати рекомендації М. Черкезової: "...Не нівелювати, не згладжувати її національну специфіку, не пристосовувати її під модель своєї, знайомої літератури, а, виявивши національно своєрідне у вивчуваній літературі, розкрити, пояснити його, спираючись на подібні явища і факти рідної літератури, на реально існуючу ідейно-моральну спільність, відображену в мистецтві та літературі, здавалося б, етнічно далеких одна від одної націй" [19, 90]. На наш погляд, надзвичайно перспективною є розробка нових методичних засобів реалізації етнокulturологічного шляху аналізу твору.

### Література

1. Акутагава Р. Свято хризантем/Акутагава Р. Раясьмон та інші новели. Пер. І. Дзюба. — К.: Дніпро, 1971. — С. 86 — 92.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Изд. 2-е. — М.: Русский язык, 1976.
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. — М.: Международные отношения, 1980. — 352 с.
4. Волощук Є. Зарубіжна література: Хрестоматія-посібник для 11-го кл. загальноосвіт. навч. закл. — К.: Генеза, 2003. — С. 428.
5. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. — М.: Сов. писатель, 1988. — 445 с.

6. Гогиберидзе Г. М. Диалог культур в системе литературного образования. — М.: Наука, 2003. — 183 с.
7. Григорьева Т. Путь японской культуры// Иностранная литература. — 2002. — № 8. — С. 249 — 257.
8. Клименко Ж. В. Взаємозв'язане вивчення зарубіжної та української літератури у 5—8 класах загальноосвітньої школи: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. — К., 1999. — С. 123 — 126.
9. Красных В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультурология. — М.: Гнозис, 2002. — 284 с.
10. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. — Чернівці: Золоті литаври, 2001. — 636 с.
11. Мартинець А. Формування поняття “національний образ-персонаж” в учнів середніх класів на уроках зарубіжної літератури. Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.02. — К., 1996. — 24 с.
12. Маслова В. А. Лингвокультурология. — М.: Изд. центр «Академия», 2001. — 208 с.
13. Методика преподавания литературы/ Под ред. З.Я. Рез. — М.: Просвещение, 1985. — 368 с.
14. Мірошниченко Л. Ф. Уроки чтения национальной предметности// IV Гоголівські читання: Зб. наукових статей. — Полтава: ПДПІ, 1997. — С. 168 — 170.
15. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури. — К.: Ленвіт, 2000.
16. Поляков Л. В. Понимание в истории как история понимания// Загадка человеческого понимания. — М., 1991. — С. 48.
17. Текст как явление культуры/ Антипов Г. А. и др. — Новосибирск, 1989.
18. Шейман Л. А. Искусство сопряжения художественных культур// Литература в школе. — 1972. — № 6. — С. 22 — 29.
19. Черкезова М. В. Русская литература в национальной школе: Принцип общности и национального своеобразия литератур народов СССР в процессе преподавания русской литературы. — М.: Педагогика, 1981. — 152 с.
20. Черкезова М. В. Литературное образование и культура в национальной школе// Литература в школе. — 1993. — № 5. — С. 36 — 41.
21. Фролова К. Цікаве літературознавство. — К.: Освіта, 1991. — С. 182 — 190.

**Ж. В. Клименко,**  
кандидат педагогічних наук,  
Київ

## Чи можлива адекватна інтерпретація художнього твору поза його аналізом?

Спроби інтерпретації художнього тексту без його попереднього аналізу — явище не нове у практиці викладання літератури. Зумовлювалися вони, як правило, ідеологічними підходами до цього викладання.

Останнім часом зазначені спроби посилились. Чому? Пов'язано це з поширенням постмодерністських поглядів на взаємозв'язок твору і читача. Твір, мовляв, це лише певна знакова система, яку читач наповнює своїм змістом. То що ж у ньому аналізувати — викликані асоціації, миттєвості, образи, що виникають у підсвідомості?

Чи можлива адекватна інтерпретація художнього твору поза його попереднім аналізом? Відповідь на це запитання Ви, шановний читачу, знайдете в матеріалі, що публікується далі.

Проти аналізу авторського тексту давно вже активно “працює” поширене у шкільній практиці постмодерністське трактування терміна “інтерпретація”, замінюючи аналіз художнього твору як явища культури певного народу інтерпретацією читача, який наповнює твір “своєю” содержанием, смыслом и значением” [1] згідно з власною здатністю розуміти прочитане. Вважається, що до “зустрічі” з читачем твір не має певного значення через плінність змісту і текстову неоднозначність. При цьому не береться до уваги рівень інтелектуального розвитку читача, його життєвий досвід, із якого він черпає асоціації для своєї інтерпретації твору. Добір творів не обмежується при цьому художньою літературою, розглядаються різні тексти, як сказано у довіднику, “от судебного кодекса до поваренной книги” [2].

У такій методології є своя логіка. Постмодерністське трактування терміна “інтерпретація” ґрунтується на особливостях постмодерністських творів, побудованих за іншими принципами, ніж твори класичної літератури. Якщо письменник попереднього етапу розвитку літератури, намагаючись залучити читача до роздумів над складними проблемами буття, прагнув глибшого його розуміння і тому наполегливо шукав засобів вираження найтонших нюансів думки, почуття, настрою, то письменник постмодерністського напрямку зосереджує увагу на відображенні

домінуючого психічного стану персонажа — напружено емоційного відчуття світу як хаосу, у якому відсутні причинно-наслідкові зв'язки й ціннісні критерії. Американський теоретик А. Меджилл характеризував суть постійно підкреслюваного постмодерністами стану “кризи” як втрату критеріїв добра, істини, прекрасного, втрату віри. На такій основі формується і літературознавчий підхід до розгляду твору, в основі якого лежить переконання у неможливості пізнання явищ хаотичного світу засобами науки й логіки. Дієвим у пізнанні твору видається лише інтуїтивне “поетичне мислення”, яке протиставляється законам науки, замість яких діють асоціації, миттєві “відкриття”, образи, що виникають із підсвідомості раптово, поза логікою. Саме цим і зумовлена заміна аналізу твору його інтерпретацією.

Поняття “інтерпретація” відповідно до освітянських завдань вивчення літератури має зовсім інше значення. В системі класичного літературознавства інтерпретація є важливою складовою аналізу твору, і починається вона з першого ознайомлення з текстом, коли читач намагається розкрити зміст того чи того опису, деталі, зауваження. Коли складається уявлення про проблематику твору, систему образів, форму оповіді, особливості мистецтва творення, відкриваються широкі можливості інтерпретації суті й причин конфліктів, образів, май-