

**Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького**

На правах рукопису

**Градовський Анатолій Володимирович**

УДК 821.1612 (07)

**Теоретико-методичні засади компаративного вивчення  
шкільного курсу української літератури**

Спеціальність 13.00.02 – теорія і методика  
навчання (українська література)

**Дисертація**

на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

Науковий консультант –  
Волошина Ніла Йосипівна,  
доктор педагогічних наук,  
професор, член-кореспондент  
АПН України

Черкаси – 2004

## ЗМІСТ

<u>Вступ</u>	4
<u>Розділ 1.</u> <b>Методологічні основи дослідження проблеми компаративного вивчення української літератури</b>	20
1.1. Літературна освіта школярів – провідний напрям гуманізації навчання	21
1.2. Місце і роль компаративізму в системі шкільного курсу словесності	36
1.3. Педагогічна діагностика проблеми компаративного вивчення української літератури в шкільній практиці. Констатувальний зріз	53
Висновки до розділу	65
<u>Розділ 2.</u> <b>Теоретичні засади компаративного вивчення літератури в загальноосвітній школі</b>	68
2.1. Українське письменство як інтегрований складник світової літератури	68
2.2. Співвідношення національного та інонаціонального в процесі компаративного вивчення літератури	82
2.3. Проблеми компаративізму в літературознавстві	113
Висновки до розділу	124
<u>Розділ 3.</u> <b>Психолого-педагогічні засади порівняльного вивчення сучасного шкільного курсу літератури</b>	127
3.1. Основні дидактичні принципи аналізу твору в процесі вивчення літератури	127
3.2. Сприймання художнього твору учнями як методична проблема	138

3.3. Різновиди і шляхи компаративного аналізу в шкільній практиці	177
Висновки до розділу	200
<u>Розділ 4. Педагогічна система компаративного вивчення української літератури в шкільній практиці</u>	203
4.1. Моделювання педагогічної системи компаративного вивчення української літератури	203
4.2. Аналіз науково-методичних засад порівняльної інтерпретації твору	212
Висновки до розділу	229
<u>Розділ 5. Методика порівняльної інтерпретації твору в процесі проведення формувального експерименту</u>	232
5.1. Моделювання педагогічної системи формувального експерименту	222
5.2. Компаративне вивчення твору в його родовій та жанровій зумовленості	256
5.3. Технологія вивчення змістових і формових елементів тексту	338
5.4. Дослідження ефективності педагогічної системи компаративного вивчення шкільного курсу літератури	388
Висновки до розділу	400
<u>Загальні висновки</u>	403
<u>Список використаної літератури</u>	410

## ВСТУП

Естетична реальність словесно-художнього твору моделює за допомогою знакової системи мови різні аспекти дійсного світу. У національних літературах, особливо колоніальних, прикметної ваги набув соціологічний аспект. З огляду на це методика викладання літератури попередніх десятиліть багато в чому залежала від обставин тоталітарного режиму, від диктаторської політики в галузі освіти, коли літературі відводилась роль прикладної дисципліни у справі навчання і виховання підростаючого покоління. Нерідко в художній літературі вбачали позаестетичний зміст, розглядали й використовували її образний світ як ідеологічний засіб і таким чином ігнорували художню автономність мистецтва. Методи навчання літератури в такому разі були генетично споріднені з нав'язуванням ідеологічних стереотипів, однозначною, переважно тенденційною інтерпретацією художніх явищ, зі спрощеною оцінкою їх.

Психолого-педагогічні спостереження над розумінням учнями художньої літератури дають підстави стверджувати, що певна частина школярів, на жаль, не сприймає літературу саме як мистецтво слова, має недостатнє уявлення про специфічну “мову мистецтва”, про його внутрішні естетичні закони. Радикальні зміни в суспільно-політичному житті України вплинули на розвиток літератури і науки про неї, а відтак і на методику викладання. Особливо гостро постало питання створення *нової моделі освіти*, яка сприяла б формуванню інтелектуальної еліти нашої держави. Важливе місце в загальній освіті учнівської молоді належить *гуманітаризації* всього навчально-виховного процесу в цілому і літературної освіти зокрема.

Одним з основних принципів літературної освіти є усвідомлення

окремих творів, їх образного світу в контексті культури, як єдиного тексту. Це допомагає учням розвивати навички цілісного аналізу твору й літературного процесу, вміння формувати літературні знання впродовж усього життя. Значною мірою цей аспект зумовлює відчуття специфіки рідної літератури, її ментальної барви у світовому літературному просторі. Українське письменство, яке завжди було більшим за мистецтво, як таке, успішно функціонує і як фактор національної ідентифікації, засіб збереження національної ідентичності, носій національної ідеології, теології та риторики (детальніше про це див: [8]). Навіть така естетично спрямована й соціально дистанційована художня система, як модернізм, принаймні в його східнослов'янській модифікації, власне ніколи не залишалась патріотично стерильною. Традиції народно-національного романтизму XIX століття проймають собою увесь літературний дискурс XX століття [див.: 276].

Своє завдання вбачаємо в аналітичному огляді, синтезі, теоретичному узагальненні нагромадженого попередньою літературознавчою й методичною традиціями досвіду витлумачення художнього твору та виробленні на їхній базі власної наукової моделі комплексного застосування у шкільній практиці компаративного підходу до вивчення української та зарубіжної літератур.

В основу дослідження покладено концептуальне положення про розуміння художнього твору як мистецтва безпосередньо мовного, а отже, свідомого і несвідомого вияву людської душі.

Розуміємо, що в науці немає таких шляхів, за допомогою яких можна було б адекватно декодувати художню палітру тексту, бо текст завжди більший за будь-яку інтерпретацію. “Текст, - відзначає французький філософ Поль Рікер, - це завжди щось більше, ніж лінійна послідовність фраз, це структурована цілісність, що може утворюватися різними способами. І в цьому сенсі множинність інтерпретацій – не вада, а перевага розуміння, яке є сутністю інтерпретації” [311,235]. Завдання інтерпретатора-аналітика якраз і полягає в тому, щоб у кожному окремому випадку дібрати такий ключ, який

допоміг би проникнути в таємницю ідейно-естетичного буття твору. На наш погляд, таким ключем міг би стати **системний підхід**, здатний акумулювати в собі все те позитивне, що було в попередніх методологічних доктринах.

Універсальний характер системного підходу виявляється в тому, що й такі літературні явища, як національна література, зональна література, регіональна література, літературно-художня епоха (доба), літературний напрям теж мають системну природу. Нагадаємо, що в основі системного підходу лежать поняття загальної теорії систем: компонент (підсистема), елемент, функція, зв'язок, системотвірний чинник, а також суто естетичні категорії, як-от: художній задум, естетичне завдання, художня ідея, прийом. До найзагальніших вимог системного аналізу належить, з одного боку, визначення компонентів, з яких складається художній твір, встановлення функціонуючих зв'язків між ними; з другого, - встановлення системотворчих факторів (детермінант) і опис їх організуючих функцій.

Неважко помітити, що системний підхід багато в чому спирається на досягнення російського формалізму, тартусько-московської семіотичної школи і європейського структуралізму в цілому, тобто методологій, в основі яких лежать формалістичні методи. Загалом, структуральна поетика базується на положенні про літературний твір як організовану систему, що складається із взаємопов'язаних елементів (рівнів) [див.: 222,10-263]. Саме використання ідей структуралізму в практиці аналізу твору дає змогу осягнути твір як явище мистецтва. Але при цьому текст нерідко ізолюється від позатекстових факторів (історичні обставини, в яких писався твір, літературно-естетичний, культурологічний контекст, біографія письменника, читацька рецепція тощо). Ми переконані, що приділяючи багато уваги структурі тексту, не слід оминати увагою культурно-історичну або, як її тепер називають, історико-функціональну школу, котра покликана досліджувати культурно-естетичний й історико-соціальний контекст твору. Однак тут важливо вміло дозувати суто естетичний підхід до тексту, що полягає в іманентному розгляді його внутрішньої структури, й інтерпретацію

контекстуальну, яку текст цікавить не сам по собі, а як матеріал для побудови моделей більш абстрактного рівня (Ю.Лотман).

Зрештою, в сучасному літературознавстві дедалі рідше можна зустріти “чистий” метод. Сьогоднішньому критичному тексту притаманна методологічна еkleктика, тобто поєднання різних підходів до тексту: структуралізму, постструктуралізму, деконструкції, психоаналізу, теорії архетипів Н.Фрая, аналітичної психології К.-Г.Юнга, феноменологічної естетики Г.Яусса і В.Ізера, теорії діалогізму М.Бахтіна, марксизму Д.Лукача і неомарксизму, фемінізму. Такий методологічний поліфонізм в літературознавстві ще раз вочевидь засвідчує невіддатливість самого предмета – художнього тексту – головного, майже сакрального об’єкта науки про літературу в ХХ столітті (на цю тему див: [277,46-50;177,181,184]).

Безперечно синтез різних наукових підходів до літературного тексту дозволить теоретично вибудувати систему компаративного вивчення літератури в школі, яке можливе за умови достатньої теоретичної підготовки учнів, зокрема усвідомлення ними художнього твору як структурованої цілісності.

Значну увагу приділяємо і конкретно-прикладній частині: розробці й обґрунтуванню етапів процесу вивчення тексту, спрямованих на поєднання художньо-творчого читання та об’єктивного аналізу структури твору; визначення шляхів і форм аналізу, всіх основних елементів і рівнів художньої структури.

Усвідомлюємо, що намагання визначити в процесі аналізу тексту домінуючий рівень викличе ряд зауважень, оскільки важко сказати, який рівень у творі є визначальним. А це уможливорює загрозу потрапити у прірву аналізу, скажімо, тільки проблемно-тематичного рівня чи рівня мовного. Відомо, що практика дескриптивного аналізу твору має своїх опонентів, зокрема й в особі відомого літературознавця Л.Тимофєєва. На його думку, розгляд одного з рівнів структури неминуче веде до аналізу решти рівнів, бо не можна, скажімо, вивчати образну систему без розгляду композиційної

організації та мовної тканини твору тощо. Це зумовлено, за словами вченого, самою природою художнього твору, діалектичною єдністю його змістоформових і формозмістових компонентів. У літературному творі, говорить Л.Тимофєєв, “перехід змісту у форму і форми у зміст охоплює собою всі сторони... до найдрібніших особливостей мови. Тільки чітко усвідомивши цей основний закон побудови літературного твору, ми можемо визначити принципи і методіку його аналізу, можемо підійти до розгляду окремих його сторін” [346,142-143].

Сприйнятливою для нас є й позиція Г.Клочека, який в роботі, присвяченій системному аналізу твору, до поняття “системний” неодмінно додає поняття “цілісний”, що більше відповідає природі твору, особливо в його шкільній інтерпретації [див.:180].

Хоча в практиці шкільного викладання літератури поняття цілісності виступає наріжною категорією літературознавчого аналізу, проте в це поняття також вкладається різний зміст. З огляду на це, вважаємо за потрібне контурно окреслити суть самого терміну “цілісність”. Здається, найбільш вдалу дефініцію цілісності літературного твору подає М.Кодак. На його думку, цілісність – невід’ємна властивість справді мистецьки довершеного твору. “Цією якістю довершеного художнього твору, - пише він, - зумовлюється необхідність його цілісного аналізу, що, безумовно, не означає докладного, вичерпного застосування всіх аналітичних процедур. Цілісним може бути частковий, вибірковий огляд поодинокого епізоду чи тропу. Головна умова цілісного аналізу полягає в тому, щоб будь-який, навіть найменший елемент структури твору, скажімо, звукопис чи епітет, розглядався крізь призму цілісності твору, яка складається у свідомості аналітика, інтерпретатора після естетичного сприймання твору. У світлі цілісного твору найкраще осягається функція кожної деталі” [215;736].

Варто наголосити, що поняття художньої цілісності у ХХ столітті неодноразово піддавалося критиці. Згадаймо естетичні засади конструктивності раннього формалізму, деконструкції. У цих позиціях “є



свої резони, хоча й відносні. Світ продуктів художньої діяльності – це не реальність сповна втіленої досконалості, а сфера безкінечної спрямованості до породження творів, які володіють цілісністю” [385;155-156].

Як бачимо, кожна наукова школа і навіть кожний видатний вчений має свої особливі установки щодо художніх текстів та їх інтерпретації. Водночас в літературознавстві виробилися деякі універсально значущі підходи до явищ словесного мистецтва. До таких підходів належить методологія системно-цілісного аналізу.

З огляду на це **актуальність дослідження з означеної проблеми зумовлюється рядом чинників.** По-перше, необхідністю відображення в навчанні логіки мистецьких явищ, в яких домінує принцип взаємозв'язку елементів структури. За цим принципом функціонують і національні літератури зокрема, і світова в цілому. Відтак, порівняльний підхід допоможе учням краще пізнати не тільки національну літературу, а й зарубіжну, усвідомити її місце в світовому літературному процесі. По-друге, запропонований підхід до викладання писемної словесності уможливить виявлення нових резервів розвитку художнього мислення, розширить погляди учнів на будь-яку сферу явищ, навчить їх узагальнювати та об'єднувати навіть абсолютно розрізнені факти, оскільки у процесі порівняльного вивчення літератури школярі зможуть реалізувати свою готовність до встановлення міжпредметних асоціацій, оперуватимуть прийомами аналізу, синтезу, порівняння їх та узагальнення. По-третє, встановлення контактів між двома чи більше літературними явищами сприятиме формуванню національної самосвідомості, гуманістичного світогляду і патріотичних почуттів учнів. По-четверте, компаративний підхід допоможе усвідомити культуру як єдину систему текстів, причому систему діалогічну, багаточасову, відкриту. Тому нині назріла необхідність спеціального цілеспрямованого вивчення закономірностей компаративного вивчення літератури в шкільному курсі.

**Об'єктивний розвиток методичної науки висуває нагальну**

**проблему теоретичної розробки, експериментальної перевірки і практичного впровадження системи компаративного вивчення української і зарубіжної літератур.**

Актуальність обраної теми визначається, окрім зазначеного вище, ще й тим, що в сучасній методичній науці остаточно не вирішене питання про компаративне вивчення української і зарубіжної літератур.

У своїх теоретичних обґрунтуваннях ми спиралися на ідеї класика української педагогіки В.О.Сухомлинського. У загальному підході відбилися погляди на мистецтво і літературу видатних теоретиків Л.Виготського, О.Потебні, Ф.Ніцше, А.Бергсона, З.Фройда, Р.Інгардена, Г.Сковороди. Використані досягнення світового літературознавства й естетики як метатеорії мистецтва (Г.Абрамовича, М.Бахтіна, Д.Благого, С.Бочарова, Ю.Борєва, Г.Грабовича, М.Гайдеггера, Г.-Г.Гадамера, М.Гаспарова, В.Жирмунського, С.Єфремова, У.Еко, М.Кагана, І.Качуровського, Б.Кормана, Д.Лихачова, Ю.Лотмана, Ю.Мана, Д.Наливайка, С.Павличко, Л.Тимофєєва, М.Фуко, Д.Чижевського, Ю.Шевельова, П.Хропка) та педагогіки (роботи А.Алексюка, Ю.Бабанського, Н.Волошиної, О.Богданової, А.Капської, Є.Квятковського, І.Лернера, Є.Пасічника, П.Підкасистого, М.Скаткіна, В.Щербини та ін.), психології (дослідження І.Беха, Л.Божович, П.Гальперіна, В.Давидова, О.Леонтєєва, О.Никифорової, Н.Тализіної, П.Якобсона, Т.Яценко та ін.).

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертаційне дослідження відповідає плану науково-дослідницької програми кафедри української літератури та компаративістики Черкаського національного університету, Міністерства освіти і науки України та наукової теми лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки АПН України “Зміст і методика вивчення української і зарубіжної літератур за державними стандартами в умовах 12-річної загальноосвітньої школи” (реєстр. номер 0100V000046). Тему дисертації затверджено Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 1 від

28 серпня 1998 р.) та заординовано Радою з координації в галузі педагогічних і психологічних наук АПН України (протокол № 7 від 2 листопада 1999 р.).

**Об'єктом дослідження** стала методика компаративного вивчення української і зарубіжної літератур в естетичній, ментальній та морально-духовній специфіці.

**Предмет дослідження** – зміст, форми, методи і прийоми компаративного вивчення вітчизняної і зарубіжної літератури у загальноосвітній школі.

**Мета дослідження** – розробити, науково обґрунтувати й експериментально перевірити теоретико-методичні засади компаративного вивчення шкільного курсу української та зарубіжної літератури.

**Гіпотеза дослідження:** компаративний підхід у системі шкільної літературної освіти здатний актуалізувати естетичний зміст літератури, нівелювати її ангажовану інтерпретацію, якщо:

- буде розроблено якісно нову основу інструментального та контекстного підходів до вивчення курсу української літератури;
- висуватимуться науково обґрунтовані дидактичні вимоги до мети, структурування змісту, організаційних форм, методів і засобів літературної освіти школярів;
- навчальний процес ґрунтуватиметься на досягненнях сучасної літературної компаративістики та синтезі різних наукових підходів до літературного тексту.

Мета і гіпотеза визначили основні **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теорію і практику компаративного вивчення шкільного курсу української літератури, визначити і науково обґрунтувати основні напрями дослідження проблеми.
2. Виявити педагогічні умови і методичну спрямованість діяльності вчителя й учнів, що вимагає компаративний підхід у вивченні літератури.

3. Розробити концепцію компаративного підходу до вивчення української літератури.
4. Сформулювати принципи компаративного вивчення шкільного курсу літератури та встановити їх зв'язок з загальнодидактичними принципами.
5. Розробити і апробувати технологію інтерпретації творів української та зарубіжної літератур у їх жанровій та родовій специфіці.
6. Провести експериментальне дослідження і проаналізувати його результати.

**Концепція дослідження.** Приступаючи до реалізації окреслених завдань, ми виходили з того, що в основі структурування методичної системи компаративного аналізу лежить ідея самоцінності літератури як естетичної системи. Вважали, що формування у школярів уявлень про ідейно-тематичну і стильову єдність, про національну своєрідність української і зарубіжної літератур буде значно ефективнішим за умови використання компаративного методу.

Дослідження теми компаративного вивчення української і зарубіжної літератур здійснене в роботі в різних аспектах, зокрема: контактному і порівняльному ( філософському, світоглядному, естетичному, проблемно-тематичному (семантичному), поетикальному).

У встановленні типологічних збігів і паралелей нами враховувалися визначені ще Олександром Потебнею три напрями літературних впливів:

- 1) коли адресат впливу повністю засвоює і переймає те, що передається;
- 2) коли передана інформація засвоюється і синтезується з власною інформацією;
- 3) коли інформація, що передається, стає відправною точкою для власних пошуків.

Також враховано той факт, що у шкільних підручниках не відбито поняття мотив (хоч існує ціла компаративна теорія мотиву О.Веселовського), розмежування понять “тема” і “проблема”, випало з поля зору поняття

пафосу (емоціональна тональність) як важливого компонента змісту, що забезпечує його цілісність.

Компаративне вивчення шкільного курсу літератури передбачає формування в учнів таких важливих понять, як архетип, антиципація, дискурс, інтерпретація, контекст, аналогія, парадигма, перцепція тощо. Для того, щоб оперувати зазначеними поняттями, необхідно визначити їх термінологічне наповнення, окреслити можливі параметри функціонування. Такі визначення можна зробити шляхом узагальнення розгалуженого семантичного поля понять у одне змістове ядро, спираючись на сучасні праці з літературознавства, естетики, психології, філософії.

Для реалізації цілей і завдань дисертаційної роботи застосовувалися **теоретичні й емпіричні методи дослідження**: аналіз філософської, естетичної, літературознавчої, психолого-педагогічної літератури за комплексом проблем, порушених у дисертації, – цілеспрямоване вивчення методичної літератури з орієнтацією на формулювання гіпотези і визначення загальних концептуальних положень дослідження, виявлення, узагальнення й аналіз передового досвіду вчителів української мови та літератури та зарубіжної літератури, бесіди з учителями та учнями, аналіз власного викладацького досвіду. Широко використовуються також діагностичні (анкетування, опитування) й прогностичні методи (моделювання, шкалування, ранжування); констатувальний та формувальний експерименти; метод оцінки, самооцінки, статистичного аналізу експериментального матеріалу; метод математично-статистичного опрацювання результатів експериментів.

Експериментально-дослідна робота проводилася на базі Орининської середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів Кам'янець-Подільського району Хмельницької області, середньої загальноосвітньої школи №7 I-III ступенів м. Кам'янця-Подільського Хмельницької області, НВК №16 м. Кам'янця-Подільського Хмельницької області, середньої загальноосвітньої школи №2 I-III ступенів м. Кам'янця-Подільського

Хмельницької області, Гусятинського коледжу Тернопільського державного технічного університету, Гусятинської загальноосвітньої школи I-III ступенів Тернопільської області, загальноосвітньої школи №52 I-III ступенів м. Запоріжжя, Кам'янської загальноосвітньої школи I-III ступенів Василівського району Запорізької області, Сім'янівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Конотопського району Сумської області, загальноосвітньої школи I-III ступенів №3 м. Глухова Сумської області, навчально-виховного об'єднання №1 м. Глухова Сумської області, загальноосвітньої школи №2 (ліцей) м. Глухова Сумської області, Глухівського коледжу Сумського національного аграрного університету, загальноосвітньої школи I-III ступенів №6 м. Глухова Сумської області, загальноосвітнього навчально-виховного комплексу: загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів – ліцей ім. М.І.Жужоми м. Глухова Сумської області, Старонетечинської загальноосвітньої школи Вінковецького району Хмельницької області, загальноосвітньої школи №1 I-III ступенів м. Умані Черкаської області, Розсіятської загальноосвітньої школи I-III ступенів Єльнецького району Миколаївської області, середньої загальноосвітньої школи №39 м. Миколаєва, Грейгівської середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів Жовтневого району Миколаївської області, Баловненської середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів Новоодеського району Миколаївської області, науково-методичного центру м. Миколаєва.

Експертиза методичних засад компаративного вивчення шкільного курсу української і зарубіжної літератур проводилася в Глухівському та Уманському педагогічних університетах, Черкаському державному університеті ім.Б.Хмельницького, Миколаївському державному університеті, на курсах підвищення кваліфікації вчителів Черкаського та Миколаївського інституту післядипломної педагогічної освіти. Усього до експертизи залучалося 76 осіб (4 доктори, 18 кандидатів наук, 8 викладачів навчальних закладів освіти 4 ступеня акредитації, 46 учителів літератури).

**Методологічну основу дисертаційного дослідження становлять**

концептуальні положення діалектичної теорії пізнання про взаємозв'язок та взаємообумовленість явищ дійсності; про розуміння художнього твору як мистецтва безпосередньо мовного, а отже, свідомого і несвідомого вияву людської душі; філософське тлумачення категорій “національне”, “інонаціональне”, “національна ідентифікація”, “національна ідентичність”; поняття загальної теорії систем (компонент, елемент, функція, зв'язок, системотвірний чинник) та естетичні категорії (художній задум, естетичне завдання, художня ідея, прийом).

Системний підхід став базою для розуміння і з'ясування основ компаративного вивчення шкільного курсу літератури.

### **Наукова новизна дослідження.**

Уперше в методиці української літератури методологічно опрацьована концепція компаративного вивчення вітчизняної і зарубіжної літератур; обґрунтовано технологію компаративного підходу до вивчення літератури, яка охоплює різноманітні методи, засоби і форми навчальної діяльності; вперше з'ясовано теоретичні, методичні аспекти порівняльного вивчення літератури в середній школі. Окрім того, в роботі окреслено шляхи і способи розвитку емоційно-естетичного сприймання зразків вітчизняної літератури у порівнянні з їх зарубіжними аналогами, розроблено найрізноманітніші види завдань, які сприяють ефективному засвоєнню літературознавчих понять.

**Теоретичне значення роботи** полягає в науковому осмисленні системи компаративного вивчення української і зарубіжної літератур, у визначенні найефективніших методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності, що сприятимуть формуванню у школярів поняття про світову літературу як діалектичну єдність, осмислення ними самотності зразків вітчизняної літератури.

**Практична значущість дослідження** бачиться в тому, що розроблено психолого-педагогічні засади порівняльного вивчення сучасного шкільного курсу літератури, змодельовано педагогічну систему компаративного вивчення української літератури.

Подана система розширює сферу діяльності учнів на уроках літератури, збагачує їх знання і вміння, сприяє літературному і загальному розвитку школярів.

Дослідження відкриває нові можливості вдосконалення й істотного корегування шкільних програм, підручників, посібників з літератури, пропонує словесникові конкретну методику.

Теоретично й методично обґрунтований в роботі метод літературного компаративізму дає змогу екстраполювати проблему взаємозв'язків та взаємодій в інші методики.

**Особистий внесок автора.** Автор дисертаційного дослідження самостійно розробив теоретико-методичні засади компаративного підходу до вивчення шкільного курсу української та зарубіжної літератур, обґрунтував систему роботи вчителя-словесника в означеному напрямі. Здобуті наукові результати, що виносяться на захист, є особистим внеском здобувача. Дисертант узагальнив тридцятирічний досвід особистої педагогічної діяльності в загальноосвітній школі, викладача ВНЗ, практику читання авторського спецкурсу “Теоретичні основи компаративного вивчення шкільного курсу літератур” для студентів факультету української філології та журналістики Черкаського національного університету ім. Б.Хмельницького.

Теоретичну базу дослідження складають основні концептуальні положення Закону України “Про освіту”, Концепції національного виховання (1995), Державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття)”.

Вірогідність наукових результатів і висновків забезпечується:

- 1) методологічним обґрунтуванням вихідних положень дослідження;
- 2) репрезентативністю джерелознавчої бази, фактологічного підходу;
- 3) всебічним теоретичним аналізом проблеми;
- 4) опорою на сучасні досягнення філософських, літературознавчих та психолого-педагогічних наук;
- 5) відповідністю використаних методів дослідження його меті, завданням та логіці;



- б) експериментальною перевіркою провідної педагогічної парадигми;
- 7) статистико-математичним аналізом одержаних результатів.

### **Апробація і впровадження результатів дослідження.**

Різні тематичні аспекти дисертації висвітлювалися й обговорювалися на міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-теоретичних і науково-практичних конференціях і семінарах (Черкаси, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002), зокрема: Всеукраїнській науково-практичній конференції “Формування національної самосвідомості молоді” (К.-Черкаси, 1996), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Українська література в контексті світової: теоретичний, історичний і методичний аспекти” (Черкаси, 1998), Міжнародному симпозиумі “Тарас Шевченко і європейська культура” (Черкаси, 1999), Всеукраїнській науковій конференції “Історико-літературні, теоретико-літературні й мовно-стилістичні аспекти творчості Тодося Осьмачки” (Черкаси, 2000), Тридцять четвертій науковій шевченківській конференції (Черкаси, 2001), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Зміст і структура шкільної літературної освіти” (Глухів, 2002), міжвузівській науково-практичній конференції “Григорій Сковорода: мислитель, письменник, педагог” (Черкаси, 2002).

Матеріали дослідження обговорювалися і дістали позитивну оцінку на засіданнях лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки АПН України (1997-2002 рр.), кафедри української літератури та компаративістики Черкаського національного університету ім. Б.Хмельницького.

Результати дослідження впроваджувалися в процесі вивчення української та зарубіжної літератур у загальноосвітній школі №4 I-III ступенів м. Глухова (довідка №23), Орининській середній загальноосвітній школі I-III ступенів Кам’янець-Подільського району Хмельницької області (довідка №19), середній загальноосвітній школі №7 I-III ступенів м. Кам’янця-Подільського Хмельницької області (довідка №19), НВК №16 м. Кам’янця-Подільського Хмельницької області (довідка №21), середній загальноосвітній школі №2 I-III ступенів м. Кам’янця-Подільського

Хмельницької області (довідка №127), Гусятинському коледжі Тернопільського державного технічного університету (довідка №112), Гусятинській загальноосвітній школі I-III ступенів Тернопільської області (довідка №607), загальноосвітній школі №52 I-III ступенів м. Запоріжжя (довідка №93), Кам'янській загальноосвітній школі I-III ступенів Василівського району Запорізької області (довідка №95), загальноосвітній школі №1 I-III ступенів м. Умані Черкаської області (довідка №77).

Апробація дисертаційного дослідження й впровадження її окремих положень у практиці здійснювалися під час читання курсу історії та методики української літератури в Черкаському національному університеті, спецкурсу для студентів Черкаського національного університету, перед слухачами курсів підвищення кваліфікації вчителів, що проводився в Черкаському та Миколаївському інститутах післядипломної освіти.

**Публікації.** Результати дисертаційного дослідження відображено в 60 публікаціях автора. З них 47 у наукових виданнях, затверджених ВАК-ом України. Серед публікацій: 2 – одноосібні монографії; 2 навчально-методичних посібники для вчителів і студентів; один проект програми для середньої загальноосвітньої школи, 55 одноосібних публікацій, 7 тез наукових конференцій.

**Структура дисертації.** Логіку викладу і структуру роботи визначили мета і завдання дослідження. Зміст дисертації структурно організовано у вступ, п'ять розділів, висновки до розділів і загальні висновки, що становить 409 сторінок. Список використаних джерел складається з 401 найменування (28 сторінок).

## Розділ I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ КОМПАРАТИВНОГО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Художня література, на відміну від інших форм суспільної свідомості, - важливий складник духовної культури людства загалом. Як і будь-який вид мистецтва, література “проектується” як множинність “площин” людської екзистенції. Вона є засобом художнього осягнення й естетичного переживання світу, перетворення його за законами краси; джерелом творення нової, естетично зарядженої дійсності; виявом ігрової сутності людини, її міфотворчої й взагалі творчої енергії; важливим посередником у так званих сакральних (освячуваних) діях, у ритуалізації й карнавалізації життя; дійовим інструментом виховання й формування особистості [347,26].

Зрозуміло, що окреслена обставина відповідно вимагає посутнього поліпшення літературної освіти школярів, її результативності та приведення у відповідність до вимог сучасності. При цьому необхідно акцентувати увагу на кардинальних, глобальних проблемах, сконцентрувати увагу на провідних принципах і критеріях, які визначають стан та напрямки, змістове наповнення і структуру літературної освіти. Програма, зміст курсу української та зарубіжної літератур в цілому охоплюють головні явища, закладають підмурівок наукових знань в означеній царині.

Основи будь-якої науки – це, на нашу думку, не тільки засвоєння фактів її історії та теорії, але передусім самих текстів (першоджерел) як факту культури. Оволодіння основами науки про викладання літератури, таким чином, органічно зливається з осягненням самих цінностей культури загалом і художньої зокрема, передбачає також розвиток доброго естетичного смаку, критеріїв і навичок усвідомленого сприйняття літературних явищ. Звідси компаративне вивчення шкільного курсу літератури включає в себе завдання художнього й загальнокультурного

розвитку учнів. Ця двобічність літератури як шкільного предмету і як естетичного явища диктує необхідність цілісного підходу до виучуваних творів, що їй повинно знаходити своє повне вираження у програмах, підручниках, шкільних посібниках і в процесі викладання.

У зв'язку з визначенням об'єму літературної освіти першочергово постає проблема науково обґрунтованої розробки співвідношення нагромадженого об'єму художньої інформації із завданням формування системи навичок учнів, стабільності критичного мислення, самостійності оцінки. Як відомо, характер розв'язання цієї проблеми визначається основною метою літературної освіти. Звідси своє завдання ми вбачаємо передусім у визначенні значущості літературної освіти в гуманізації навчання, в показі важливості використання методу компаративного вивчення української та зарубіжної літератур.

### **1.1. Літературна освіта школярів як провідний напрям гуманізації навчання**

У наш час школа стикається з фактом великих змін у духовному житті людей, особливо молодого покоління. Своєрідність духовного життя сучасника визначається, перш за все, збагаченням і ускладненням само структури культурного космосу сучасності. У систему художньої культури включаються нові могутні засоби комунікації, які все глибше входять у повсякденне життя мільйонів. Це, власне, вимагає виходу за межі звичного замкненого підходу до вивчення літератури.

У духовному світі сучасної особистості література живе в складних органічних зв'язках та інтенсивній взаємодії з іншими видами художньої і загальної культури, враженнями й асоціаціями. На думку І.Беха, гуманістичні тенденції в розвитку нашого суспільства приводять до істотних змін і в шкільній справі, “вимагають від психолого-педагогічної науки пошуку нових шляхів якісного вдосконалення виховання підростаючої особистості” [33,3].

У загальному філософському розумінні гуманізм визначається як система ідей та поглядів на людину як найвищу цінність. Це право особистості на свободу, щастя, всебічний розвиток, де благо людини є критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості та людяності – нормою людських взаємовідносин. Витоки подібних тенденцій сягають часів античності.

Ще Сократ, Платон, Аристотель та Демокрит пропагували гуманістичні підходи до виховання особистості, які ґрунтуються на засадах справжніх загальнолюдських цінностей, прагнення досягти гармонії, щастя й мудрості.

У контексті розбудови ринкової економіки України особливого значення набувають питання глибокого теоретичного обґрунтування і практичного розв'язання проблеми гуманізації суспільства, в тому числі й освіти [353,451].

Гуманізацію освіти розглядаємо як спосіб творчої організації особистості, важливий чинник її становлення. Процес пізнання дійсності відбувається в діалектичному взаємозв'язку чуттєвого (відчуття, сприйняття, уявлення), раціонального (поняття, судження, умовивід) пізнання і практики. Звідси постає висновок щодо самого змісту освіти, важливості двох інформаційних потоків, які цілеспрямовано розвивають чуттєве і раціональне пізнання. Визнання того, що розвинена чуттєвість спонукає інтелект (а це має безпосереднє відношення до суспільної практики), повинне широко втілитися в систему освіти.

Діалектика чуттєвого й інтелектуального визначає науковий підхід до розв'язання питань гуманізації освіти, зокрема розуміння ролі гуманітаристики у формуванні творчої особистості. Існує думка, що роль гуманітарних наук у суспільстві полягає в підвищенні освіченості, розвитку здібностей до абстрагування, переходу від часткового до загального. Саме в переході конкретного в загальне деякі вчені (Гегель, Гадамер) вбачали сутність освіти, гуманістичної традиції, що зумовлює справжню духовність людини. Гуманістична орієнтація суспільства має на меті всебічну

освіченість людей, втілення в практику освіти пріоритетів загальнолюдських цінностей, поєднання здобутків національної культури та освіти і світового культурно-педагогічного досвіду.

Видатні культурологи І.Франко, М.Грушевський, І.Огієнко та інші наголошували, що система національної освіти має відповідати світовому рівневі, бути національною за характером і науковою за змістом [353,450]. Л.Костенко, виступаючи перед студентами Києво-Могилянської академії 1 вересня 1999 року, наголосила: "... кожна нація повинна мати гуманітарну ауру. Тобто потужно емануючий комплекс наук, що охоплюють всі сфери суспільного життя, включно з освітою, літературою, мистецтвом, у їхній інтегральній причетності до світової культури і, звичайно, у своєму неповторному національному варіанті" [193,1].

Актуальність обумовленого завдання пояснюється передовсім майже трьохсотлітнім рабством української спільності. Відомий український філософ Віталій з Дубна у своєму філософському трактаті "Діоптра..." ще в XVI столітті констатував: "Раби за народженням, у рабстві виховані, інакше рабство сприймають, так наче воно є вільність і свобода, так само й ті, що народилися в темряві, темряву вважають світлом" [167,81].

Передові уми України настирливо і вперто шукали шляху виходу з колоніальної залежності. Скажімо, Б.Хмельницький свідомо йшов на злуку з Москвою. Пилип Орлик так характеризує цей крок українського гетьмана: "Але найсильнішим і найнепереможнішим доказом суверенності України є урочистий союзний договір, заключений між царем Олексієм Михайловичем, з одного боку, та гетьманом Хмельницьким та Станами України, з другого. Трактат цей уложений в 1654 році і підписаний уповноваженими представниками. Цей, такий урочистий і докладний трактат, названий вічним, повинен був, здавалося, назавжди установити спокій, вольності і лад на Україні. Це дійсно так і було б, якби цар так само сумлінно виконав би його, як у це вірили козаки. Вони передали московському війську свої твердині і злучили свої війська з царськими задля успіху загальної справи,

але царські генерали, скориставши з довір'я названої нації, хитрощами захопили велику кількість інших укріплень і потім почали командувати, мовби господарі в цілій країні” [167,148].

У часи найбільшої сили українського козацтва, од Хмельниччини (1648) до першого руйнування Січі за Мазепи (1709), “видно, як росло в наших людях знання про те, що вони – осібна порода людей, незважаючи на підданство якій державі або й на саму віру...” [167,373].

М.Драгоманов констатував : “... після Хмельницького до самих часів Катерини ми бачимо, як замість того, щоб розростатись тому доброму, що було в козацьких українських порядках, воно топчеться царями або сохне, - а зле поливається, розростається” [167,382]. Стосовно ж нас, українців, то на думку І.Огієнка: “Народ наш завше був вільним, завше поривався до науки. В XVII-XVIII віці шкіл на Вкраїні було вже багато. Я вже розказував, що свідчить про нас Павло Алепський, що переїздив Україну р.1653-го, він писав про українців, що “всі вони, за невеликим винятком, грамотні, навіть більшість їх женок та дочок уміють читати... А дітей у їх більше, ніж трави, - пише він, і додає: і всі діти вміють читати, навіть сироти” [263,165]. “Кожне село, - продовжує відомий знавець української культури, - мало тоді свою школу. Як показує перепис 1740-1748 років, в семи полках Гетьманщини було 866 шкіл на 1094 оселі, як показує опис Румянцева, в Чернігівському полку було 143 школи на 142 села... На просторах теперішніх Чернігівського, Городецького та Сосницького повітів р. 1768 було 134 школи і одна школа припадала на 746 душ населення; через 100 років, р. 1875 на цій самій землі шкіл вже тільки 52, і одна школа припадає на 6730 душ, цебто за сто років шкіл стало втрое менше, тоді як людність зросла вдесятеро...” [263,169-170].

Пояснюється це передовсім процесом русифікації освіти, який широкомасштабно починається з кінця XVIII століття. “Височайшим наказом від 7 вересня 1782 року було повідомлено про організацію “Комісії для заведення в Росії народних училищ”. Відповідно програма, розроблена для шкіл Росії, швидко запроваджувалася і щодо шкіл України. “З цього часу

русифікація в наш край попливла широкою рікою” [263,172]. Водночас, наголошує Л.Костенко, відбувався нечуваний за цинізмом геноцид нації шляхом репресій, голодоморів та асиміляцій, поступова її дискредитація в очах народонаселення, індексування чіпких ідеологем типу “націоналісти”, “сепаратисти”, “зрадники”, і все це в сліпучих перехресних променях добре відшліфованих імперських лінз [193,2].

Відомі методисти-словесники ХІХ століття були одностайні в думці, що своєю пізнавальною сутністю література як вид мистецтва формує естетичний світ і художні смаки людей, єднає їх довкола ідеї прекрасного. Більше того, література виступає могутньою силою збагачення інтелекту, формування життєвих ідеалів і цілей людини. Мистецтво слова розвиває мовну культуру наступних поколінь, універсально розширює творчі можливості особистості у всіх сферах життя. Таким чином, у школі література – не просто одна з гуманітарних дисциплін. Вона являє собою основу загального духовного формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості, створює міцну передумову для найбільш успішного оволодіння іншими галузями знань.

Літературна освіта має свою довгу історію, сповнену рядом драматичних етапів. Відомо, що переломні моменти історії торкаються практично всіх сфер життя, загострюють і оголюють болісні процеси, які повільно протікали в них до цього часу. На системі освіти в цілому і літературної зокрема руйнація суспільно-державного укладу в різні історичні періоди відбивається більшою чи меншою мірою. Історичні паралелі напрошуються тут самі собою. Так, нідерландський мислитель Й.Гейзінга, аналізуючи історичний поступ своєї держави, зафіксував у ній кризу на початку ХХ століття: “Нас прямо-таки захлинають події. Ми вочевидь бачимо, як хитається все, що до цього здавалося непорушним і священним: істина і людяність, право і розум. Ми бачимо, як припиняють функціонувати державні інститути, хиріють виробничі системи. Ми бачимо, як продовжують відчайдушно працювати вхолосту суспільні сили...”



Ніколи до цього людина не усвідомлювала так чітко, як тепер, необхідність спільно трудитися над збереженням і вдосконаленням земного благополуччя і культури. Ніколи, як тепер, не була в такій пошані праця. Людина ніколи ще не була настільки готова трудитися і творити, в будь-яку хвилину покласти себе на олтар загального блага. І вона не втратила нації”[386]. Подібні тенденції простежуються і в нас.

XX століття, почавши свій революційний поступ у педагогіці Росії (це повною мірою стосується і України) із зруйнування її освітніх традицій і культури, завершилося розвалом і занепадом власних педагогічних моделей.

“Друга половина 21 і весь 22 рік були найстрашнішими і найчорнішими роками для всієї справи народної освіти, - констатується в “Педагогічній енциклопедії. – Більшість закладів освітнього характеру було знято з державного бюджету передано на вельми проблематичний місцевий бюджет... Один старий учитель писав: “Товаришу, рідний, допоможіть, врятуйте!... Адже на освіті народу ми тільки й зможемо побудувати майбутнє. Що скаже нам неграмотне покоління? Воно затаврує нас, воно вже тепер озирається назад” [285,1044-1045].

На початку 20-х років було ліквідовано в Україні класичні університети (у Києві, Харкові й Одесі) з метою усунення “цитаделей буржуазно-кадетської професури”, а у створених на їхній базі інститутах народної освіти, інститутах народного господарства, медичних інститутах та інших провадилася “демократизація” студентства: набір студентів з “робітничо-селянського середовища”; організація робітничих факультетів, кількість яких з 1921 по 1926 рік зросла з 7 до 31; введення у вузах і технікумах інституту політкомісарів з широкими повноваженнями; проведення з 1921 року регулярних “чисток” серед студентів, а згодом і серед викладачів тощо). Вища школа офіційно була проголошена полем “ідеологічної боротьби”. У листі ЦК КП(б)У “Про боротьбу з буржуазною ідеологією у вузах” (кінець 1922 року) пропонувалося губкомам і осередкам вузів “вести постійну роботу серед студентства по підризу авторитету немарксистських професорів у

їхньому трактуванні суспільних наук”. Класовий підхід до формування нового покоління інтелігенції спричинився до майбутнього істотного зниження її інтелектуального рівня, до дегуманізації. Політична система вимагала від нової інтелігенції не високого професіоналізму, а насамперед фанатичної вірності системі [263,543].

Постійно перебуваючи в обстановці боротьби проти всіх і за все, суспільство невро- і психопатизувалося. У результаті чого сьогодні ми маємо високий відсоток учнів з нервовими порушеннями.

“Ахіллесова п’ята” школи – брак гуманізму, творчого діалогу, співробітництва і співтворчості у парадигмі “учитель – учень”.

Програма удосконалення шкільної освіти передбачає радикальні зміни характеру шкільної політики, які забезпечують орієнтацію на загальнолюдські цінності. Сьогодні мова йде не тільки про освічену людину, здатну сприймати інші форми мислення, інші моральні і духовні цінності не в якості тих, що підлягають знищенню в ім’я будь-яких цілей, але й особистість, спроможну поєднувати їх в реальному осмисленні сучасності.

Це повертає нашу педагогіку в міжнародний культурно-педагогічний простір, веде до єдиного розуміння абсолютного, непідвладного місцю і часу моральному кодексу людського буття, який повинен супроводжувати людину на всіх етапах її життєвого шляху і знайти відображення в педагогічній діяльності.

У контексті установки на оновлення й гуманізацію школи актуально сприймається досвід зарубіжних, зокрема американських дослідників. Зі зміною ставлення до “буржуазного” досвіду в нашу педагогіку приходять і альтернативне “соціалістичному гуманізму” розуміння гуманізації навчання (К.Роджерс) [266,55-58]. Воно, на думку О.Орлова, може характеризуватися такими положеннями:

1. Примусовому, безособовому, інтелектуалізованому, оцінюваному ззовні, спрямованому “на засвоєння знань навчанням протиставляється навчання, зорієнтоване на учня, ініційоване ним самим”, спрямоване на

“засвоєння смислів як елементів особистісного досвіду”.

2. Гуманізація літературної освіти забезпечується не вдосконаленням навичок, умінь і здібностей учителя, впровадженням нових експериментальних програм і технічних засобів навчання, а перебудовою особистісних установок, зміщенням акценту з викладання як трансляції інформації на стимулювання, допомогу в навчанні.
3. Не прагнути до досягнення своїх власних цілей, а приділяти більше уваги тому, що відбувається у “внутрішньому феноменологічному світі власного “Я” і “Я” своїх партнерів”. Усвідомлено відмовитися від цілеспрямованих психологічних, педагогічних впливів, які маніпулюють дітьми, які гальмують процес їхньої самодетермінації та самоактуалізації, а створити умови для вільного розвитку дітей у відповідності з їхніми власними цілями й прагненнями.
4. Розуміти гуманізацію передовсім як гуманізацію та гармонізацію відносин людини зі своїм внутрішнім автентичним “Я”. Щоб стати умовою гуманізації світу і інших людей, необхідно навчитися приймати, активно і емпатично вслухатися в своє “Я” й конгруентно виражати його [267,142-146].

Не без впливу цих ідей змінюється погляд на вчителя, зокрема на розуміння педагогічної творчості в цілому. Акцент зміщується з творчості методичної на творчість особистісну: йти до дитини не від свого внутрішнього світу, а від її особистості та духовних потреб.

Провідний напрям гуманізації освіти – удосконалення літературної освіти, що помітно інтенсифікує виховання справжнього патріотизму, культури міжнаціонального спілкування. Адже література належить до найголовніших духовних вартостей кожної людини і всього суспільства.

При цьому не можна ігнорувати позитивної та впливової сили мистецтва. За словами видатного психолога і педагога Л.Виготського, “твор мистецтва може справді розширити наш погляд на будь-яку сферу явищ, змусити нас дивитися на неї новими очима, узагальнювати й об’єднувати

часто абсолютно розрізнені факти. Справа в тому, що, як і будь-яке сильне переживання, естетичне переживання створює дуже відчутну установку для подальших дій і, звичайно, ніколи не проходить безслідно для нашої поведінки” [65,286].

Під впливом творів мистецтва слова здобувають розвиток такі елементи творчого мислення, як асоціативність, образність, уява, фантазія. Діючи на сферу почуттів, а через них і на інтелект, література глибоко впливає на соціальну практику. Це пов’язано з тим, що продуктивна (творча) уява, об’єднуючи чуттєве й логічне пізнання, активізує пошуки нестандартних рішень у будь-якій сфері практичної діяльності. Більше того, за допомогою почуттів і мислення людина утверджує себе в навколишньому світі. Тому художня освіченість, зокрема ґрунтована обізнаність із міфологією, фольклором, традиціями свого та іншого народів може вважатися єдністю ознак культурної людини [353,452].

Державна національна програма “Освіта” визначила стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрямки та шляхи створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів духовного самовдосконалення особистості, фундування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації [111,1].

Обґрунтовуючи концепцію літературної освіти, автори проекту Державного стандарту з української літератури виходили з того, що зміст літературної освіти, форми і методи навчання і виховання в школі повинні будуватися на засадах формування національної самосвідомості, патріотичних почуттів, готовності до праці на рідній землі.

Доктор філософії, академік Нью-Йоркської Академії наук М.Добруснін стверджує, що “навчання – це не тільки засіб виховання, а і його теоретична основа, поза знаннями не може бути свідомість. Тому таке важливе раціональне поєднання і взаємопроникнення навчання і виховання. Вони являють собою діалектичну єдність, виховання несе щось зовнішнє по

відношенню до навчання, а в самому навчанні об'єктивно закладені потенційні елементи виховання” [116,8].

Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) передбачає, що “найважливішою громадською рисою особистості є сформованість національної самосвідомості, патріотичних почуттів до рідної землі, свого народу, готовності до праці в ім'я України. Формування патріотичних почуттів передбачає: освоєння молоддю своєї етнічної спільності, національних цінностей (мови, території, культури), відчуття своєї причетності до розбудови національної державності” [111,5].

Курс на створення особистісно орієнтованої педагогіки, а відтак і методики, відроджує ідею людинознавства, людинознавчої підготовки вчителя на основі інтеграції соціально-педагогічних, психологічних і природничо-наукових знань, здатних забезпечити глибокі знання природи людської особистості, закономірностей розвитку методів діагностики і педагогічної технології, змінити методологію педагогічної діяльності.

Усвідомлення необхідності відходу від уніфікованої педагогіки, єдиної та одноманітної, супроводжується одночасно небезпекою зниження рівня освіченості, що не дає вагомих підстав говорити про зростання інтелектуального потенціалу нації. Не можна ігнорувати думкою про те, що для “нашпигованих інформацією із телевізорів дітей виявиться “вирізаним” цей клас культурних цінностей”, що спроба створити якісну освіту “за рахунок викрутасних новацій” призведуть до зниження загального рівня освіченості, втрати того, що складало гордість нашої системи освіти, яка визнавалася наприкінці 50-х років однією з найкращих. Її вивчали, її якістю пояснювали науково-технічні досягнення країни. Експерти США з проблем змагання двох систем, військові, члени уряду, вчені відзначали: “Наукова, технічна і навіть (в деяких відношеннях) культурна освіта, яка дається радянським учням в їхніх хороших середніх школах, переважає будь-які досягнення американських шкіл” (Дж.Вінстер); “Дивуєшся проникливості, з якою радянські шкільні адміністратори розпізнали вади нашої освітньої

системи й відкинули їх” (Дж.Бренді); “Ця система освіти являє собою невелику свободу вибору для індивіда. Але вона створила великих вчених та інженерів, які побудували й запустили супутник..” (М.Фонсом); “Ми зазнали серйозної поразки на полі, де вирішується результат деяких із найважливіших битв: в класній кімнаті” (Е.Теклер); “М’яка система освіти приречена до “сплячки” мізки наших найздібніших юнаків та дівчат. Вони не одержують можливості навчання так старанно й інтенсивно, як російські діти”, “ми ввели масову освіту, але відкинули суттєву гарантію якості” (проф. Бестор) [Див.: 393,110-116]. Такі оцінки й сьогодні живлять наше самолюбство й патріотизм, хоча поряд із ними існували й інші точки зору, які відзначали тоталітарний характер, політичні пріоритети нашої системи освіти, її спрямованість на уніфікацію людей (І.Кендл). так, у сфері літератури, за висловом Є.Добренка, відбувалася формовка радянського читача, що “являла собою втілення єдиного політико-естетичного проекту” [115,11]. Звідси радянський читач – це не просто реципієнт, а згідно з “суспільно-перетворюючою” доктриною, котра лежала в основі соцреалізму, він – “об’єкт перетворення, формовки. Він сам – суттєва частина проекту і, в кінцевому підсумку, функції радянської літератури (як і всієї радянської культури) полягають якраз у цього перековуванні людського матеріалу” [115,11-12].

Але аж до недавнього часу масова педагогічна свідомість була переконана, що така оцінка “антинаукова” , “тенденційна”, “фальшива”, і разом з рештками хламу “холодної війни” буде викинута на смітник історії, вільнолюбні народи світу будуть і далі шукати актуальних проблем в педагогіці без дискримінації та втручання у внутрішні педагогічні справи один одного.

І сьогодні, коли відмічається, що відносно ефективна освіта й непогані академічні стандарти визначалися критеріями та підходами, багато з яких є неадекватними гуманізації й демократизації педагогіки, що в нашій школі відбувалися процеси, наслідком яких була дискредитація освіти. Необхідні

також вимогливість і наполегливість у практичній реалізації цих критеріїв і в змісті програми, і в окремому уроці.

Рівень літературної освіти в школі обумовлюється рядом фактів:

1. Завданням, місцем, значенням і умовами, які відведені для вивчення літератури в загальній системі шкільної освіти.
2. Станом вивчення ряду проблем у самому науковому літературознавстві. Тут важливо враховувати, що в царині викладання літератури становище ще ускладнюється необхідністю редукції надбань літературознавства в лаконічні тези програми, короткі розділи підручників, потребою викладу матеріалу у відповідності з віковими і психологічними особливостями та особливостями сприймання учнів.
3. Особливе значення мають загальні, ускладнені тепер структура і особливості культурного життя суспільства, вся духовна атмосфера, в умовах якої формується обличчя підростаючого покоління.
4. Розвиток літературної освіти визначається також рівнем розвитку методики літератури, її принципами, організацією і досягненнями зокрема.
5. Стан літературної освіти залежить і від рівня підготовки викладачів літератури.

Для розуміння загальних причин, які породжують, так би мовити, хронічно повторювані критичні оцінки стану вивчення літератури в школі, необхідно зіставити його реальний стан з вимогами нашого часу, з особливостями культурного життя наших днів. Адже хіба не є парадоксом той факт, що реформування освіти у 1984 році передбачало 8 тижневих годин на уроки праці і 3 – літератури. А з 2002 навчального року маємо всього 2 години.

Цілком очевидно, що в реальних умовах життя школи, однієї, хоч і найпереконливішої констатації скорочення часу, відведеного в школі на вивчення літератури, далєбі недостатньо. І звернення ряду методистів і викладачів до пошуку найбільш ефективних шляхів подолання цього

становища, заслуговує всілякої підтримки.

Об'єктивне дослідження стану літературної освіти в школі показує, що її реальний зміст полягає не стільки в кількості виучуваних творів, скільки головним чином в характері їх розуміння учнями. Важливо, щоб у програмах з літератури було окреслено коло ідей, уявлень, проблем, асоціацій, про пізнавальний, суспільний, психологічний і естетичний зміст програм, підручників і навчальних посібників, які спрямовують діяльність словесника.

Важливо перепинити шлях шкідливій тенденції нерозбірливого, суб'єктивного нагромадження всього і вся, спробам включення в програму списку майже всіх відомих письменницьких прізвищ і творів. Але, на жаль, вона ще часом дає про себе знати у виступах деяких літераторів, які вимагають включення в програму непомірної кількості часто навмання обраних імен. Названі недоречності особливо помітно в програмі з української літератури, підготовленій співробітниками Інституту літератури АН України, та із зарубіжної літератури

Як відомо, свого часу в педагогічній науці точилася полеміка стосовно питання, що вважати головною метою літературної та гуманітарної освіти – нагромадження суми знань чи розвиток учнів. Досить обґрунтовано сучасна методика літератури відкинула ці оманливі в своїй основі протиставлення знання розвитку. Оскільки, як відомо, ефективність літературної освіти в школі зовсім не визначається кількістю об'єктів, включених у програму. Кількість творів сама по собі не розкриває реальний зміст і спрямованість літературної освіти. Важливо інше, яке коло знань, питань вкладається в те чи інше явище, в якій мірі розкривається його зміст, ідейна та естетична своєрідність, наскільки це органічно пов'язується з завданнями, інтересами учнів.

Суттєве поліпшення літературної освіти може бути досягнуто перш за все шляхом її інтенсифікації, покращення якості, змістовності навчання, більш багатогранного підходу до естетичної природи літератури. Це, на нашу думку, можна досягти, впроваджуючи метод компаративного вивчення



української та зарубіжної літератур.

З огляду на це, завдання літературної освіти в школі нам бачиться передовсім у тому, щоб давати учням уявлення про основні, найбільш значимі і характерні явища української і зарубіжної літератур в єдності їхнього розвитку і функціонування, розвивати художній смак, збагачувати культуру мовлення, прищеплювати любов до літератури, навчати нове покоління культурі читання в широкому розумінні слова, тобто виробляти активне, збагачуюче інтелект, емоційно осмислене сприймання творів мистецтва слова.

На жаль, до цього часу ніде чітко не визначені та власне й не вироблені наукові критерії, які б підтверджували правомірність суджень про доступність тих чи тих творів для сприймання учнями різних класів. Звичайні посилання в даному випадку на розрізнені спостереження і судження окремих науковців та вчителів-практиків носять випадковий характер, а тому безрезультативні. Не визначено також тип, склад учнів, на сприймання яких необхідно орієнтуватися.

Зміст літературної освіти далеко не визначається лише кількістю тих чи інших творів, сукупністю художніх явищ, що потрапляють в коло обсервування учнів. Воно більшою мірою визначається також і характером висвітлення цих явищ, особливостями тих принципів і критеріїв, які пропонуються учням у підході до явищ літератури. Перш за все, суттєво правильно висвітлювати феномени літератури в їхньому справжньому змісті.

Одна з основних умов успішності вивчення літератури в школі – опора на досягнення наукового літературознавства. Це визначається загальними завданнями підвищення якості літературної освіти і виховання у школі.

Вивчення літератури в школі вимагає також і розробки проблеми правильного поєднання різних аспектів аналізу – пізнавального, морального, естетичного і прагматичного (функціонального).

## 1.2. Місце і роль компаративізму в системі шкільного курсу словесності

Практика сучасних інтеграційних процесів в Україні, входження її в нову систему економічних, політичних та культурних зв'язків визначають якісно новий зміст і мету освіти – необхідність підготовки конкурентноспроможних фахівців міжнародного рівня. Що стосується шкільного курсу української та зарубіжної літератури, то “осягнення закономірностей світового загальнолітературного розвитку на прикладах зв'язків і відповідностей явищ зарубіжної і вітчизняної літератури, - на думку К.Нартова, - значно поглиблює літературну освіту школярів і суттєво розширює можливості формування їх світогляду, а також ідейно-моральне і естетичне виховання” [250;67].

Цілісне сприймання світового літературного процесу як художньої єдності можливе лише за умови адекватної рецепції явищ вітчизняної і зарубіжної літератур. Це зобов'язує викладачів обох літератур ставити перед учнями однакові вимоги щодо проведення спостережень над художніми текстами з метою показати художню трансформацію фабули; визначити етапи розгортання сюжету, пояснити їх роль у розкритті персонажів; встановити характер конфлікту як енергоносія всієї художньої системи твору; відстежити композиційну своєрідність твору, продемонструвати в ньому місце несюжетних елементів, і, зрештою, виявити структуротвірну домінанту як той єдиний фактор, який поєднує (структурує) елементи тексту в цілість.

Усе це значно поглибить застосування прийомів компаративного (історико-типологічного, структурно-функціонального і прагматично-типологічного аспектів) аналізу явищ словесного мистецтва. Про це писав свого часу В.Перетц. видатний учений наголошував, що “не знаючи середньовічної грецької літератури, ми можемо неправильно витлумачити значення давньоруської; не знаючи польської і латинської літератури XVI і

XVII століть, ми будемо помилятися в оцінці явищ української літератури XVII століття; без порівняльного вивчення стилю бароко, італійського “маринізму”, іспанського “гонгоризму”, англійського “евфуїзму”, французького “стиле преціеукс” і німецького “бомбасту” ми можемо думати, що ці стилі є чимось особливим і відмінним, тоді як це, по суті, перенесення однієї й тієї ж “моди” в різні літератури і мови” [286;175].

В основу порівняльного вивчення курсу української і зарубіжної літератур, на наш погляд, необхідно покласти філософські, загальномистецькі, методичні, дидактичні та суто компаративістські принципи. До останніх можна віднести:

- принцип контекстного розгляду літературних явищ (дає можливість усвідомити місце національної літератури у світовому контексті);
- принцип урахування українознавчого критерію під час викладання зазначених дисциплін;
- принцип міжнаціонального підходу до порівняльного вивчення різних видів мистецтва.

Фундаментальні принципи компаративного дослідження можна згрупувати навколо основних питань, які відносяться до загальної теорії порівняльного вивчення літератур.

1. Що (які одиниці літературного процесу) зіставляти для того, щоб дослідження було спрямоване на розв’язання кінцевого завдання – встановлення загальних і часткових закономірностей світового літературного розвитку, які проявляються (синхронно і діахронно) в безмежній різноманітності національних форм і індивідуальних творчих рішень і які складаються в системній єдності світового літературного процесу в певні типологічні ряди.
2. У яких історичних параметрах зіставлення науково виправдане – чи лише в межах певної історико-літературної епохи, чи воно можливе як зіставлення процесів, що відносяться до різних стадій художнього розвитку.

3. Як розуміти сутність самого феномена типологічної спільності (подібності, спорідненості, близькості) літературних процесів (мається на увазі, що навіть за наявності між ними генетичного й культурно-історичного зв'язку вони не виступають фактором, який визначає на даному етапі їх типологічну спорідненість).
4. Об'єктивні критерії віднесення порівняльних процесів чи явищ до типологічно спільних і відмінних [див. 253].

Говорячи про фундаментальні принципи порівняльного методу варто нагадати міркування М.Храпченка про те, що лише за однорідності основних принципів “типологічних досліджень можна досягти порівняльних результатів” [389;258].

Дослідник піддав сумніву прийняті рядом літературознавців групування письменників за спільністю світогляду й за тим, як пов'язані в літературному творі характери та обставини і як співвідносяться в них соціальні і психологічні характери героїв і т. ін. Одним із серйозних аргументів автора проти таких принципів групування матеріалу для порівняльного аналізу є вузькість сфери можливої дії кожного із них, “неможливість їх використати у процесі вивчення типології різноманітних літературних явищ, включаючи сюди типологію жанрів і стилів” [389;264].

І справді, будь-який метод дослідження (в даному випадку метод порівняльний) повинен мати в собі стійкі орієнтири класифікації, які можна застосовувати на різних рівнях дослідження, і, перш за все, при визначенні одиниці досліджуваного предмета.

Такою основною, сказати б, базовою одиницею, з аналізом якої має справу порівняльний метод, М.Храпченко вважає структуру виучуваного літературного явища. “Для того, щоб в основу типологічних зіставлень лягли специфічно літературні – і в той же час не локальні ознаки, необхідно звернутися до рис і особливостей структурного характеру” [389;264]. Структура виучуваного явища являє собою, таким чином, ніби ядро, яке, видозмінюючись, залежно від рівня порівняльного аналізу, буде завжди

знаходиться в епіцентрі типологічного вивчення літератури.

Ученим розглядається лише один із видів структури літературних явищ, а саме – структура літературного твору (тобто та галузь, в якій полеміка проти формального аналізу завжди була, є й буде вельми актуальною). Підкреслюючи принципове значення розуміння структури літературних явищ як фактора суспільно-історичного, М.Храпченко констатує: “На відміну від формального розуміння структурних відношень, такий підхід можна назвати соціально-структурним принципом, методом літературно-типологічних досліджень” [389;267].

Із сказано виходить, що в ході порівняльного вивчення літератури словесник повинен працювати над формуванням в учнів таких умінь:

- встановити факт генетичної спорідненості;
- вміти характеризувати (описувати) подібні або близькі явища;
- порівнювати літературно-мистецькі твори на різних рівнях структури (фоніка, лексика, граматики, синтаксис, фабула, сюжет, простір, час, семантика);
- специфікувати національні особливості художніх творів;
- відстежувати спільне в кількох творах і тим самим вибудовувати історико-типологічний ряд.

Найефективнішими, на наш погляд, можуть бути такі методи аналізу:

- 1) Контекстуальний історико-літературний аналіз.
- 2) Структурно-семантичний аналіз.
- 3) Літературознавчий коментар.
- 4) Текстологічний аналіз.
- 5) Літературно-краєзнавчий аналіз.
- 6) Лінгвістичний аспект аналізу кольорової символіки тощо.

У системі уроків компаративного вивчення літератур варто виокремити: літературно-історичне дослідження, літературний портрет, літературно-психологічне дослідження, філософський діалог, літературний етюд, текстологічне дослідження, літературно-музична композиція,

літературний театр, літературознавчий практикум з елементами бесіди, запитань і відповідей, діалог персонажів.

Відповідно до закономірностей мисленнєвої діяльності учнів увесь матеріал варто групувати та структурувати з урахуванням обраних методів педагогічного стимулювання і подавався у вигляді завдань, зокрема таких:

- встановлення причиново-наслідкових зв'язків об'єктів вивчення: дослідження системи між літературними зразками вітчизняними і зарубіжними;
- встановлення загальних закономірностей розвитку літературного процесу, на їх основі синхроністичних точок дотику;
- усвідомлення структури об'єкту вивчення, виявлення зв'язків між її елементами, вивчення парадигми української та зарубіжної літератур;
- виявлення специфіки об'єкта вивчення, виявлення спільного та відмінного між подібними об'єктами: вивчення систем.

Компонуючи таким чином навчальний матеріал, учитель мав можливості не лише плідно використовувати наявний арсенал педагогічних стимулів, але й охопити всі ранги навчального матеріалу, які виділяються сучасною дидактикою і визначають матеріал, що регламентує процеси перетворення.

Треба зауважити, що компаративне освоєння певних тем може здійснюватися не тільки на уроках, а й у процесі проведення позакласних заходів (літературних вечорів, засідань гуртків, факультативів та ін.).

Як показує практика, головна мета тут полягає не в нагромадженні знань, фактів, а у виробленні здатності учнів самостійно мислити, розуміти твір мистецтва, правильно його оцінювати.

Для поліпшення літературної освіти, зокрема компаративного вивчення, для обґрунтованого визначення його обсягу необхідно передусім розробити наукові критерії відбору матеріалу.

Поділяємо переконання ряду відомих представників педагогічної науки в тому, що наукове удосконалення принципів і критеріїв відбору матеріалу,

яке визначає зміст навчальної дисципліни є одним з першорядних завдань. Проте на сучасному етапі це завдання – чи не найслабша ланка методики літератури й дидактики в цілому.

Головним критерієм відбору художніх творів для компаративного вивчення в середній школі цілком умотивовано вважається принцип високих ідейно-художніх достоїнств творів та їхня актуальність. Однак сама скарбниця видатних творів вітчизняної й світової літератури надто велика, а тому реально не може бути охоплена шкільними програмами.

Можна стверджувати, що саме тут починається головна складність, оскільки поряд із включеними в програму найзначнішими творами є ще багато значущого матеріалу, що вимагає свого місця в духовному світі учнів. Тому усталені загальні орієнтації на найсуттєвіші явища світової та вітчизняної класики вимагають свого подальшого серйозного уточнення та вдосконалення.

Успіх шкільного викладання ідей літературної компаративістики залежить від задоволення певних вимог. Провідною, наскрізною й визначальною є **вимога добору таких літературних явищ, які надаються до історико-типологічного зіставлення**, тобто репрезентують **типологічно співвідносні явища** різних літератур.

Із фонду найвеличніших цінностей мистецтва слова, на нашу думку, необхідно відібрати найхарактерніші явища тих чи інших історико-літературних періодів, напрямів, течій і стилів. Крім того, наукові критерії відбору художніх літературних явищ повинні також враховувати виховні завдання літератури й загальної освіти.

Розподіл навчального часу на те чи інше явище літератури багато в чому визначає реальний зміст компаративного вивчення. Реальний зміст програм показує, що основні науково-методичні принципи відбору матеріалу в попередніх варіантах програмних канонів реалізовані ще не повною мірою. Так, навчальний час, виділений на літературу, розподілявся не завжди економно й цілеспрямовано. В програмі спостерігалися деякі зміщення як

історичної, так і сучасної виховної значущості твору, а також надмірне захоплення творчістю деяких письменників й ігнорування іншими.

Питання про співвідношення літератури минулих епох і сучасної літератури має свою давню тривалу історію. Українська літературна освіта будується на принципі необхідності засвоєння учнями основ культури, парадигм класичних художніх цінностей. Водночас воно відкинуло попередній принцип обмеження шкільного вивчення літератури лише межами літератури минулих періодів історії як консервативний. Вивчення новітнього письменства посідає значне місце в загальній системі нашої літературної освіти. Особливого значення ця проблема набуває в 11 класі.

Ознайомлення учнів із багатством світової і вітчизняної літератури вимагає ще свого подальшого дослідження і вирішення з урахуванням потенціалу усіх форм вивчення літератури в школі – факультативів, семінарів, гурткових занять, ефективної системи самостійного читання і т.д.

У значенні й ефективності компаративного підходу у вивченні української літератури ми мали можливість переконатися з особистого педагогічного досвіду. Викладаючи українську літературу у 10 класі, було помічено, як з року в рік залишається складним для вивчення учнями роман В.Винниченка “Сонячна машина”, який був рекомендований для позакласного читання. І складність ця, як ми переконалися, була не скільки у великому об’ємі твору, як в розумінні учнями основного змісту, сприймання цього твору як роману-перестороги. Як з’ясувалося в подальшому спілкуванні з вчителями зарубіжної літератури, аналогічні тенденції спостерігаються і в процесі вивчення роману Г.Уеллса “Машина часу”. Так з’явилася ідея використання компаративного підходу у вивченні цих величезних словесних полотен, які без перебільшення стали художніми епохами у світовій літературі.

Подаємо фрагмент стенограми уроку вивчення роману В.Винниченка “Сонячна машина” і Г.Уеллса “Машина часу”.



**Учитель:** Як відомо, справжні мистецькі витвори переростають ідеологічні й естетичні межі свого часу і, як не парадоксально, художні концепції авторів входять у все нові й нові епохи, стають їхнім духовним надбанням, оскільки здатні генерувати загальнолюдський смисл, а відтак турбувати допитливі голови сучасників.

Саме такий “методологічний” підхід примушує нас постійно звертатися до надбань минулих часів у пошуках компромісів до теперішнього нашого буття. Час ставить на порядок денний перегляд, а нерідко й зміни акцентів у критичних оцінках і судженнях щодо давніх і недавніх явищ історії літератури, корегування свого дещо скептичного й дещо упередженого ставлення до них, воістину “нове життя нового прагне слова”.

“Нового слова” вимагають, у першу чергу, твори, що свого часу мали колосальний вплив на своїх сучасників, жили їх інтелект, заповнювали своєю художньою енергією духовну ауру доби. До таких творів якраз і належать “Машина часу” й “Сонячна машина” – романи-перестороги, в яких подано достовірні картини суспільства, що зробило своїми фетишами жалюгідні тріумфи інженерної думки, примітивне споживання й призвело до нівелювання людської особистості.

Тому свій кінцевий художній результат і Уеллс, і Винниченко бачать у переконанні сучасників у тому, що технічні дива, якими може оволодіти людство через кілька тисяч років (в Уеллса) або кілька десятиліть (у Винниченка), виявляться не такими значущими, як тривоги, породжені реальністю, які супроводжують їх постійно.

**Проблемне запитання:** Як же реалізується авторське завдання, окреслене у подібному ракурсі?

**Учитель:** Насамперед визначимо, так би мовити, “засадничі принципи” їх романних полотен.

**Учень:** З цього приводу доречно нагадати зізнання Уеллса, висловлені в 1899 році по завершенні першого циклу своїх романів: “Я обмежую себе винятково тим, що вважаю можливим. Я не хапаюся за будь-яку сміливу

ідею, яка мені збреше в голову, і я не шукаю сенсацій. Я малюю майбутнє таким, яким, наскільки я можу судити, воно і буде. Я певно усвідомлюю слабкість своєї “уяви” і готовий припустити, що можу помилитися, зображуючи картину майбутнього, але стверджую, що зміни, мною передбачені, - ніщо в порівнянні з тим, що дійсно станеться в найближчі два століття”.

**Учень:** Винниченко в своїй художній концепції йде далі за Уеллса. І це цілком закономірно, бо ж оті три розбурхані десятиліття, які розділяють твори англійського й українського белетристів, безсумнівно внесли чимало присутніх історичних коректив. Твір Винниченка чітко позначений екзистенціальними моментами. Подібний підхід дає змогу досягнути особливості складної епохи, зрозуміти конкретну ситуацію людини в ній.

Звідси, на наше переконання, можна пояснити палке бажання Винниченка відтворити ту деградацію, до якої може дійти людство, фанатично втілюючи у життя соціалістичні лозунги.

**Проблемне питання:** Для більш чіткого розуміння процесу формування названого комплексу творчих завдань необхідно зважити на історичні і психологічні обставини, в яких народжувалися аналізовані епічні структури.

**Учень:** Стосовно англійського фантаста і його “Машини часу”, то й дотепер не перестає дивувати сила передбачення Уеллса у технічному масштабі.

Після того, як в 1881 американський фізик Майкелсон провів свій дослід з вимірюванням швидкості світла в напрямку польоту Землі і в перпендикулярному напрямку, у фізиці, здавалося, було подолано пролом. З одного боку, досвід Майкелсона підтвердив давній принцип відносності руху. З іншого – парадоксальним чином довів абсолютність швидкості світла. Примирити ці протиріччя вдалося лише двадцятишестилітньому Ейнштейну, який відкрив відносність часу і простору.

Автор “Машини часу” не може, зрозуміло, претендувати в силу специфіки образного осягнення матеріалу на славу другого Ейнштейна, але, порівнявши кілька дат, неважко уявити, якою сміливою була його думка і прозрілива інтуїція. Дослід Майкелсона було проведено, як уже зазначалося, в 1881 році. Ейнштейн відкрив відносність часу в 1905 році. Уеллс же висловив думку про можливість рухатися в часі 1895 року, тобто ще за десять років до Ейнштейна. Однак, як свідчить історія написання “Машини часу”, прийшов до цієї думки набагато раніше.

Зауважимо, що до фабули “Машини часу” Уеллс ішов зовсім не тим шляхом, що Ейнштейн до теорії відносності. У 1903 році він писав, що думка про відносність часу (точніше сказати – про координатність часу) виникла в нього в ході одного з засідань дискусійного студентського товариства. Більше того, англійський дослідник творчості Уеллса, Бернард Бергонці встановив, що мова йде про реферат студента Хамільтона-Гордона “Четвертий вимір”, який було зачитано 17 січня 1887 року. На питання про те, що таке четвертий вимір, Хамільтон-Гордон відмовився відповідати. Це може бути час, життя, Бог, швидкість – говорив він. Уеллс зупинився на часі. Чим шокував не лише тогочасного читача, любителя науково-фантастичних проєктів.

**Учень:** Коли в 1895 році з’явився роман Г.Уеллса “Машина часу”, критика була майже одностайна у своїх похвалах.

Твори Уеллса вразили навіть іменитого фантаста Жуля Верна, який в інтерв’ю англійському журналісту Чарлзу Даубарну в 1904 році прямо заявляв: “На мене справив сильне враження ваш новий письменник Уеллс. В нього цілком особлива манера, і книги його дуже цікаві. Уеллс, більш ніж будь-хто інший, є представником англійської “уяви”.

**Проблемне запитання:** Яку присвяту має роман В.Винниченка і яка її роль?

**Учень:** Твір В.Винниченка має присвяту: “Моїй сонячній Україні”, і автор плекав надію, що це буде “візитова картка української літератури в

Європі”, яка займе достойне місце поруч з творами Г.Уеллса, К.Чапека, А.Франса.

Відомо, що письменник сподівався згодом доопрацювати роман, дописати ще один розділ, замінити фінал. У його “Щоденнику” читаємо: “Коли б ще років три над нею попрацювати, могла б бути путньою річчю. І зараз маю сум за неї, жаль до неї, як до дитини, від якої батьки ждуть геніальності, а з неї виходить жалюгідний, непомітний та ще й кривджений іншими середняк. Дефектів багато, сам бачу, а виправити вже не сила мені”.

Справді здійснити письменнику задум не вдалося. Причини і обставини нам відомі. (“Хіба у мене є матеріальна змога на таку розкіш? – скаржився письменник. – Тут за переписку нема чим заплатити”).

**Учитель:** Цінні роздуми для дослідника “Сонячної машини” надає резонанс роману в тогочасному читацькому середовищі. Наведіть оцінки твору.

**Учень:** Амплітуда оцінок коливалася від ледве чи не цілковитого заперечення твору до беззастережного проголошення його революційним явищем. Ці істотні розходження стосувалися головним чином ідейного спрямування роману, його проблемної сфери, але основна маса читачів і професійних критиків одностайно високо поцінувала жанрово-стильове новаторство, художню майстерність письменника.

М. Драй-Хмара першим, як стверджує М.Слабошпицький, аналізував “Сонячну машину” в контексті загальноєвропейського письменства, “якого, певна річ, зовсім не знала переважна більшість винниченкових читачів, безнадійно відірваних од культурного процесу в сучасному для них світі, поглинутих боротьбою з буржуазними пережитками і будівництвом світлого майбутнього для всього людства, хоч людство на це їх і не уповноважувало”.

І далі цілком резонно узагальнює: “Юність багатьох (щоправда, їх нині лишилося зовсім мало) на сьогодні немолодих людей, без перебільшення можна сказати, минула під знаком “Сонячної машини”, бо популярність цього роману була просто легендарною”.

Роман Винниченка відразу після опублікування у 1928 році, не зважаючи на ряд вад, стає новим, оригінальним самобутнім явищем світової літератури.

З цього приводу М.Зеров констатував: “Сонячна машина” В.Винниченка має певний, недвозначний успіх. Про неї пишуть, говорять, упоряджують диспути, а головне – її читають, як ні одну українську книжку, як не читали навіть рекомендованих та обов’язкових Коцюбинського та Нечуя-Левицького в передіспитові українізаційні дні”.

Феномен успіху твору В.Винниченка намагався пояснити О.Білецький: “Сам той факт, що з’явився великий роман (загалом щось понад 800 сторінок у трьох томах), написаний письменником з великим літературним досвідом, хіба не є він вже подією в нашій сучасній літературі! Інтерес до новинки ще зростає по тому, як на обкладинці ми прочитали: утопічний роман. Перший український утопічний роман! Перший за весь час існування української літератури!...”

**Проблемне запитання:** Потребують деяких попутних уточнень, теоретичних зауважень основні жанроутворюючі засади у фантастичних історіях, оскільки в них виникають незвичайні, з точки зору загальноприйнятих (стереотипних) уявлень, парадоксальні ситуації. Художник вдається до деформації картини світу, його цікавлять головним чином не нормальні, природні позиції і пропозиції, а, навпаки, відхилення від звичайних величин і станів. Назвіть відомий вам твір англійської літератури, який вивчався в середніх класах і має певну подібність з твором Уеллса.

**Учень:** Аналогічне поєднання фантастичного і реального складає характерну особливість творчих принципів і англійського романіста, який використовує традиційні прийоми досягнення правдоподібності фантастичного шляхом деталізації матеріального світу, започаткованого в англійській літературі до Д.Свіфта.

В цьому неважко переконатися, звернувшись до відомого всім твору “Пригоди Гуллівера” і простежити за незвичайними пригодами головного

героя, які супроводжувалися підкреслено достовірними картинами флори і фауни Ліліпутії і Бробдингнега, описом величезного магніту, який утримував літаючий острів, а також статистичними даними, які уточнюють габарити героя відносно ліліпутів і велетнів.

**Проблемне запитання:** Своєрідність фантастики Уеллса виявляється і в принципах організації художнього часу (хронотопу). Для романтиків, як правило, часовий фактор не має суттєвого значення, як це прослідковується в згаданому творі.

**Учень:** Мандрівник Уеллса здійснює свою поїздку, не виходячи за стіни лабораторії. Він торкнувся важеля, і починають рухатися стрілки на циферблаті днів, років, століть і тисячоліть. Вони ані на сантиметр не змістилися в тривимірному просторі, але час мчить повз нього, все пришвидшуючи свій біг і залишаючи всюди свої прикмети. Він мандрує лише в часі. І зникають стіни лабораторії, і виростають, а потім знову зникають дерева, виростають і вмиль зникають велетенські будівлі. За хвилину, потім за секунду сонце проходить своє коло, і ось уже не видно його, а тільки гігантське вогненне півколо колихається на небі направо та наліво, в залежності від пір року.

Мандрівник бачить плин часу уже не через земні його прикмети. Він не може тільки прибути в будь-який пункт прийдешнього – він відчуває себе частиною незбагнено грандіозного світотворення.

Він не перемістився у просторі, але перед ним, як перед мореплавцем і землепрохідцем минулих століть, розсунулися межі всесвіту. Герой Уеллса знову на тому шляху, яким рухалися люди епохи географічних відкриттів. Він ближчий до них, ніж той, хто, здавалося, йшов за ними слідом, відкриваючи уже відкриті землі.

**Проблемне запитання:** Як це виявляється в романі В.Винниченка?

**Учень:** Дія роману Винниченка відбувається десь через 40-50 років після закінчення першої світової війни. Завдяки досконалим засобам

пересування (швидкісні літаки) й зв'язку (відеотелефони) ареною подій стає не лише вся Німеччина і Європа, а й цілий світ (Східні держави й Америка).

У відповідності з цим фантастичне, незвичайне постає у творах Винниченка в підкреслено реальній, буденній обстановці.

В “Машині часу” Уеллса Мандрівника закинуто в світ, який відносить його невимовно далеко. Здавалося б, тут сваволі письменника підкорене все. Але тим уважніше автор стежить за переконливістю і достовірністю своєї оповіді. Ось герой відправляється в Палац із зеленої порцеляни і виявив там історичний музей, обходить всі зали в надії відшукати знаряддя нашого віку. Читач очікує, що герой вийде з музею, достатньо оснащений, щоб вирятувати заховану морлоками Машину часу.

В житті, де опинився герой Уеллса, володарюють закони життя, а не закони літературної традиції. За такий тривалий час все, чим хотів скористатися Мандрівник, стало, зрозуміло, непридатним для користування і, побувши в музеї, він ніскільки не наблизився до здійснення свого задуму.

**Учитель:** Уеллс і Винниченко змальовують перебудову життя згідно певного технічного зразка, а в соціальному плані порушують проблему конвергенції – змішування соціальних систем.

Футурологія Винниченка, на думку літературознавця Г.Сиваченко, “дуже схожа на наше сьогодення”, проте навряд чи слід думати, що його на початку 20-х років турбувало таке поняття як конвергенція.

Це цілком резонне уточнення може бути віднесене і стосовно Уеллса. В чому саме?

**Учень:** В епілозі до роману Уеллс констатує: “А може, він (Мандрівник) подався до майбутнього, цим разом не такого далекого, коли люди ще залишилися людьми, але всі важкі проблеми сучасності вже спромоглися розв’язати. Може, він бачить самий розквіт людського – я принаймні ніяк не можу думати, що наш час, час невдалих експериментів, уривчастих теорій і загальних противенств, це і є кульмінаційний пункт в історії розвитку людства. Така, в усякому разі, моя думка”.

В англійського і українського фантастів наскрізною стає думка про те, що може статися з людиною, людською цивілізацією, коли поклоніння будь-якому ідолові як абсолюту ставить знак рівності між рабством і щастям.

Твір Винниченка відзначається відсутністю не так яскраво вираженого лету науково-технічної фантазії, як це маємо в романі Уеллса. Машина, використання новознайдених джерел енергії, радіотехніка та інші успіхи на полі практичного застосування наукових відкриттів – все це стоїть у нього на другому плані. Винниченко ніколи не входить у деталі, коли говорить про конструкцію своєї сонячної машини: йому важливі громадський ефект її винайдення, соціально-політична боротьба, що довкола неї закипає.

Час, який Уеллс поставив собі для підведення підсумків соціальної еволюції людства, настільки великий (802701 рік), що тут, очевидно, виключається будь-яка випадковість. Така, за задумом Уеллса, об'єктивна закономірність розвитку суспільства в її “чистому” вигляді.

Тим більше вражає на перший погляд кінцевий висновок Уеллса. Його попередники не раз заводили мову про “згубні” сторони прогресу. Однак всі їх побоювання – ніщо перед намальованою Уеллсом картиною.

Люди, яких зустрів Мандрівник, навряд чи варті цього ймення. Це – розбещені, нікчемні діти працелюбних батьків – попередніх поколінь. Вони позбавлені елементарних понять про оточуючий світ, нічого не вміють і не бажають, не здатні до найменшої напруги розуму, волі і фізичних сил, безтурботні, щасливі і бездумні, як добре доглянута худоба.

**Учень:** Картина, намальована Уеллсом, тим страшніша, що претендує на повну наукову об'єктивність. Його попередники спиралися у своїх похмурих прогнозах на таку відносну річ, як власне розуміння моральних законів, які керують людством.

**Учитель:** Що ж бачить Мандрівник?

**Учень:** Сповнені жаху картини постають перед його зором. То тут, то там в пейзаж країни Золотої Доби вписуються високі витяжні труби; то тут, то там натрапляє Мандрівник на вентиляційні колодязі. Інколи з цих



колодязів доноситься ритмічний стукіт, схожий на роботу гігантських машин. Приходить час, і він дізнається, що прикрашена статуєю сфінкса країна золотої Доби – всього лиш “верхній поверх” світу майбутнього, а прекрасні нікчеми, що її населяють, - елої – не єдині його мешканці. Внизу, де працюють машини, живе інша порода людей – звіроподібні морлоки.

Колись морлоки і мешканці верхнього світу були рівноправними людьми. Але одні трудилися, а інші привласнювали плоди їх праці. Прийшов час, коли ані на землі, ані під землею не лишилося людей – лише елої та морлоки.

А потім здичавілі морлоки почали пожирати елоїв. У країні Золотої Доби немає цвинтарів – кожен її мешканець рано чи пізно буде з’їдений підземними жителями. Але елої так не звикли думати про неприємне, що навіть згадка про морлоків вважається у них непристойністю.

**Учитель:** Отже, Уеллс змальовує пекло, котре запанує після втілення в життя вульгарно сприйнятих комуністичних ідеалів.

Антиутопія обов’язково піддає сумніву міф, створений утопістами без огляду на реальність – цей висновок стає очевидним навіть при поверховому читанні роману “Сонячна машина”.

“Сонячна машина” сприймається як витвір фантазії “кремлівського мрійника” (вислів Уеллса) про “комунізм”, ІНАРАК чітко асоціюється з діями червоного диктатора Сталіна. Хоч до трагічного 1937 року було ще десятиліття, але Винниченко застерігає про потворні ексцеси, породжені безмежною диктатурою та суспільною аполітичністю, безвідповідальністю і бездіяльністю, відтворює атмосферу сталінської доби, суть поліційного, терористичного “соціалізму”.

Розпалена уява тодішніх борців за “ідейну цнотливість” сприйняла “Сонячну машину” як наклеп на революцію і, треба сказати, вони по-своєму не були далекими від істини.

**Учитель:** Таким чином, у творі Уеллса і його українського послідовника конфлікти нарочито укрупнюються і загострюються,

зображення гіперболізується. Творчі принципи реалістичної естетики англійського і українського фантастів полягають в тому, що автори не прагнуть до вичерпного відтворення соціального побуту, а намагаються поставити насущні проблеми суспільного та індивідуального буття, створити узагальнені художні моделі людських відносин, в яких важлива конструктивна роль належить умовності. Ця тенденція породила філософсько-інтелектуальну течію – одну з провідних в реалістичній літературі, яка поєднує принципи наукового і художнього пізнання світу.

Романи Уеллса і Винниченка прочитуються як застереження від небезпеки, що приховується у сучасному суспільстві. Це завжди і заклик до важливих, кардинальних змін, це завжди пошук альтернативних шляхів розвитку людської цивілізації.

### **1.3. Педагогічна діагностика проблеми компаративного вивчення української літератури в шкільній практиці. Констатувальний зріз**

З метою з'ясування використання компаративного підходу у процесі вивчення української літератури ми вдалися до педагогічної діагностики – проведення констатувального зрізу.

Констатувальний зріз проводився у кілька етапів:

1. Аналіз нині діючих шкільних програм з української та зарубіжної літератури на предмет можливостей впровадження компаративного підходу до їх вивчення.
2. Аналіз посібників і підручників, які найчастіше використовуються в шкільній практиці на предмет інтегрованого підходу до вивчення курсу літератури.
3. Дослідження готовності вчителів української та зарубіжної літератури до використання компаративного підходу до вивчення літератури.

4. З'ясування можливостей використання компаративного підходу до вивчення шкільного курсу літератури учнями.

Термін “педагогічна діагностика” в різних значеннях вживається в багатьох наукових першоджерелах. Водночас це поняття використовується для характеристики різних ознак і різних педагогічних явищ.

Проведений нами аналіз наукової літератури, у якій розкривається питання діагностики рівня засвоєння знань, вмінь та навичок учнів, показує, що існує ціла низка методик, які умовно можна згрупувати у дві групи. До першої групи відносимо методики оцінки рівня засвоєння учнями знань, вмінь та навичок з певними усередненими значеннями, отриманими емпіричним шляхом.

Для з'ясування ролі і місця компаративного аналізу на уроках української та зарубіжної літератури використано матеріали особистих спостережень автора за викладацькою діяльністю, проведена певна пропедевтична робота.

Крім інформаційної (ознайомлення вчителів з методикою дослідного навчання) впроваджувана дидактична система має діагностичну функцію (з'ясування рівня знань, умінь і навичок учнів з досліджуваної проблеми).

У ході констатувального зрізу нами використовувалися такі види роботи: аналіз, порівняння, спостереження, анкетування, тестування, письмові роботи, відповіді учнів на конкретні запитання тощо.

Проведення констатувального зрізу передбачало повну об'єктивність і самостійність відповідей, оскільки з ним тісно пов'язаний експеримент формувальний. Результати дослідження піддавалися кількісному аналізу.

Так, учителям української і зарубіжної літератур пропонувалося дати відповідь на такі запитання:

1. Як ви розумієте поняття компаративний підхід до вивчення шкільного курсу літератури?
2. Чи доводилося вам використовувати названий методичний прийом?
3. У процесі вивчення курсу української і зарубіжної літератури в яких

класах, на вашу думку, можна досягти більшої ефективності у використанні компаративного підходу?

4. Чи необхідно у шкільній програмі з української і зарубіжної літератури визначити можливі типологічні подібності (розбіжності), рецепції, алюзії, які б сприяли організації компаративного вивчення курсу літератури?

Із 52 опитаних викладачів української і 49 – зарубіжної літератури Черкаської, Миколаївської, Чернігівської областей на перше питання правильно дало відповідь 36% вчителів; використовували у своїй практиці компаративний підхід у процесі вивчення літератури лише 17% респондентів. Більшу одностайність виявили словесники, відповідаючи на третє і четверте питання анкети. 83 % з них вважає, що найефективнішим є використання компаративного підходу у вивченні літератури у 9-11 класах, а майже сто відсотків (97%) переконані в доцільності конкретизації питань літературних аналогій й шкільних програмах з української та зарубіжної літератур.

Аналіз проведеного нами анкетування спонукає до висновків, щоб реалізувати з достатньою повнотою національну доктрину “Освіта України в XXI столітті”, зокрема, у аспекті освоєння і впровадження наукомістких та інформаційних технологій, мобільності та конкурентноспроможності на ринку праці, маємо подбати про вдосконалення професійної компетентності вчителів української та зарубіжної літератури, теоретичне обґрунтування та практичне впровадження ідеї інтеграції у викладання цих шкільних предметів, що сприяло б внесенню змін у професійно-кваліфікаційну структуру діяльності словесника.

Для учнів, що вивчають пропедевтичний курс української та зарубіжної літератури, нами проведено констатувальний зріз. Для виявлення можливостей використання компаративного підходу до вивчення шкільного курсу літератури учням пропонувалися такі види роботи.

<b>Вид роботи</b>	<b>Успішно справилися, в %</b>
Порівняння зовнішності героя	43
Порівняння обстановки, в якій діють персонажі	37
Порівняння зовнішніх прикмет поведінки	28
Порівняння життєвих цілей героїв	31
Співвідношення міри художньої виразності	13

Констатувальний зріз показав, що учні, як правило, витримують запропоновану їм схему від простого до складного, порівнюючи зовнішній вигляд героїв і обстановку, в якій вони живуть, потім розкривають діяльність героїв та мету їх існування. Ми пояснюємо це недостатнім досвідом учнів у порівнянні творів різнонаціональних літератур.

У цьому сенсі старші школярі краще розуміють діалектику художнього образу, порівнюючи, наприклад, образ Енея (у Вергілія і Котляревського) в їх подібності і відмінності.

Для порівняння образу Енея було запропоновано таку схему

Засоби творення	Які риси характеру героя розкриваються	Ілюстративний матеріал (цитати)
Авторська характеристика		
Портрет		
Дії, вчинки		
Характеристика іншими персонажами		
Мова		

Крім того, учням пропонувалося дати відповіді на запитання:

1. Які епізоди з твору Вергілія і Котляревського вам найбільше запам'яталися?
2. Яку роль відіграв твір Вергілія для становлення нової української літератури?
3. Складіть тези фрагменту статті Брюсова про Вергілія.
4. Коли написано твір Вергілія і поему Котляревського?
5. Які твори називають травестіями? Визначте основні ознаки травестії Котляревського.
6. Яке пізнавальне значення творів Вергілія і Котляревського?
7. Які художні засоби використовує поет для створення образу Енея?
8. Як змальовано в творі Низа та Евріала?
9. Як розкрито у творі тему кохання?

У 10 класі учням пропонувалося домашнє завдання: прочитати оповідання Мопассана “Пампушка” і дати письмову відповідь на кілька запитань стосовно розуміння змісту твору. Серед них були такі запитання:

1. Що можна сказати про характер Пампушки на основі її відносин з іншими персонажами?
2. Якою ви уявляєте зовнішність Пампушки через портретний опис, що ви можете сказати про риси внутрішнього світу цієї героїні?
3. Складіть портретний опис героїні. Про що свідчать риси її обличчя, рухи, міміка?
4. Як мова героїні передає емоційний стан?
5. Як ви думаєте, чому Пампушка піддалася умовлянням сусідів по диліжансу?
6. До чого прагне героїня? Що можна сказати з цього приводу?
7. В чому полягає літературне новаторство Мопассана.

Наводимо деякі письмові відповіді учнів 10 класу.

*Вікторія Д.:* Літературне новаторство Мопассана в тому, що в оповіданні немає ніякої сюжетної інтриги, ніякої зовнішньої цікавості. Просто автором було взято “шматок життя” і з викликаючим спокоєм, з

іронічною діловою простотою змальовано у свій багатобарвності. Мопассан сміливо скидає пелену з тих життєвих фактів, про які всі знали, але говорити про які, тим більше в літературі, лицемірно заборонялося.

*Ганна М.:* Велику роль в його новелах відіграє оповідач. Введення оповідача – не новий прийом, винайдений Мопассаном. У Мопассана оповідач надає розповіді живий характер, допомагає скласти враження достовірності того, про що мовиться. Дуже часто він згадує свою історію з приводу якоїсь події, яка схвилювала його співрозмовника. Письменник ніколи не намагається підкреслити свою солідарність з оповідачем. Але інколи читачі самі розуміють, які його думки поділяє автор.

*Ірина С.:* Частіше за все зовнішній вигляд персонажа виражає стан його душі, його характер. Інколи він звертає увагу на одну лише деталь.

*Марія В.:* Часто користується портретами-кариатурами, портретами-гротесками. В них немає нічого зайвого, окрім виразних, дотепних деталей.

*Богдан К.:* Портрети, як і інші засоби характеристики, дозволяють зрозуміти ставлення Мопассана до зображуваного. Мопассану властиво давати узагальнені портретні характеристики.

*Катерина П.:* Мопассан не приховує свого відверто іронічного ставлення до всіх цих персонажів і подає їм, як правило, загальну характеристику.

*Оксана К.:* Показовим стосовно майстерності автора змінювати сюжетні ходи є епізод про двох черниць, які, здавалося, були у цілковитій гармонії зі своїми молитвами. Та в подальшому розвитку сюжету вони стають співучасницями багатих власників, байдужих до війни, до проблем батьківщини.

Досвід показує, що такого роду робота, за всієї спрощеності деяких суджень, виявляється доволі результативною: учні починають краще відчувати текст, визначати особливості творчої манери письменника.

Спираючись на основні положення теорії тестового методу для діагностики рівня наявних в учнів знань, вмінь і навичок нами була

реалізована наступна процедура. Учням пропонувалося оцінити істинність або хибність тверджень, які відображали зміст діагностичних ознак навчальних елементів розробленої моделі. Об'єктом дослідження стала творчість О.Пушкіна та М.Лермонтова. Учням пропонувалися такі текстові завдання.

- Літературознавець Г.Фріндлер у статті “Пушкін у нашому житті” зазначає: “Своє знайомство з Пушкіним ми починаємо в наші дні з казок. Їх весела глузливість, стислість і енергія викладу, швидкий розвиток дії... запам'ятовуються на все життя”.

1. Чи ви пам'ятаєте своє перше знайомство з Пушкіним? Воно теж починалося з казок?
2. Чи правильно говорить дослідник про те, що в казках Пушкіна присутні “весела глузливість, стислість і енергія викладу, швидкий розвиток дії”? Аргументуйте свою відповідь.

- Учням демонструємо два зображення Пушкіна: гравюру М.Уткіна (1827) і Т.Райта (1836-1837).

1. Чим близькі і чим, на ваш погляд, відрізняються ці два зображення?
2. Хто з художників відтворив, на вашу думку, зовнішність Пушкіна, яка близька вам? Як би ви обгрунтували свій вибір?

- Літературознавець Ю.Лотман констатує: “Пушкін увійшов у російську літературу не лише як Поет, але і як геніальний майстер життя, як людина, яка була наділена нечуваним даром бути щасливою в найтрагічніших обставинах”.

1. Що ви знаєте про трагічні обставини життя поета? Чи можете ви погодитися, що в цих обставинах Пушкін залишався щасливою людиною. Якщо так, то що може бути свідченням цього в першу чергу?
2. Як ви думаєте, що мав на увазі дослідник, називаючи Пушкіна “геніальним майстром життя”? Розкрийте зміст цих слів.

- Літературознавець Л.Тимофєєв вважає: “Естетична мета вірша



Пушкіна “Я вас любив” полягає, очевидно, в утвердженні високого і шляхетного почуття кохання, вона виражена у конкретному його змісті”.

1. Ви згодні з тим, що у вірші “Я вас любив” є “конкретний зміст”?  
Якщо так, то в чому ви побачили цю конкретність?
  2. Як, на ваш погляд, у вірші Пушкіна стверджується “висота і шляхетність почуття кохання”?
- Учням демонструється портрет А.П.Керн (Мініатюра. 1820-1830 рр.).
    1. Чи такою ви уявляли собі жінку, якій присвячено вірш “До Керн”?
    2. Чи дає якийсь уявлення про зовнішність А.Керн присвячений їй вірш?
    3. Як ви вважаєте, це важливо, необхідно, щоб за поезією можна було уявити собі зовнішність того, про кого в ньому розповідається чи кому вона присвячена? Поміркуйте над цим стосовно вірша “До Керн”.
  - Літературознавець Г.М.Фріндлер зазначає: “Печорін водночас актор і режисер своєї життєвої драми; потрапляючи в нові обставини, він кожного разу ставить нову п’єсу, в якій виконує головну роль. Кожна новела, яка входить до складу “Героя нашого часу”, стає черговою такою “п’єсою”, яка поставлена і розіграна самим героєм”.
    1. Як ви розумієте думку дослідника про те, що Печорін водночас актор і режисер своєї життєвої драми? Чи можете ви з цим погодитись?
    2. Які за жанром п’єси поставив Печорін і зіграв у них “головну роль”?  
Чи є серед них комедія, драма, трагедія, фарс?
    3. Яка із поставлених і розіграних Печоріним п’єс, на вашу думку, йому найбільше вдалася? В якій із ролей герой показав своє справжнє людське обличчя?
  - І.Гурвич стверджує, що в романі Лермонтова герой, що пише “журнал”, гранично щирий, доходючи до заборонених відвертостей, до зізнань цинічного характеру; це оголює контрасти його характеру, крайнощі його морального обличчя.
    1. Чи згодні ви з тим, що Печорін у своєму журналі гранично щирий?  
Обґрунтуйте свою відповідь.

2. Чи зустрічали ви в романі “заборонені відвертості”, “зізнання цинічного характеру”? Якщо так, наведіть приклади.
3. Що ви розумієте під “крайнощами морального обличчя героя”? Проілюструйте своє розуміння прикладами з біографії Печоріна.
- Знайдіть опис дуелі в поемі “Євгеній Онегін” Пушкіна.
  1. Наскільки і в чому вона схожа на лермонтівську? Чи є між ними різниця?
  2. Чий опис душі справив на вас більше враження? Як ви думаєте, з чим це пов’язане? Чи не здається вам, що Лермонтов наслідував Пушкіна. Обґрунтуйте свою відповідь.

Розроблена й проведена нами процедура дослідження дозволила здійснити структурний аналіз рівня засвоєних учнями таких цікавих тем, як “Найдавніші літературні пам’ятки” та “Просвітництво”. Зазначений аналіз ми провели на основі середніх показників, які виявляли учні. Пропонувалися такі запитання та завдання.

1. Розкрийте джерела та багатозначність змісту Біблії та її роль у житті людства?
2. Що таке Авеста?
3. Яка структура та основна ідея індійських вед?
4. Що вам відомо про Коран?
5. Схарактеризуйте один із гімнів вед чи зміст однієї з сур Корану.
6. Підготуйте повідомлення про спільні риси між ведами, Біблією і Кораном.

*Запитання і завдання до теми “Просвітництво”:*

1. Що таке епоха Просвітництва? Які її хронологічні межі? Яких представників цього напрямку європейської думки ви знаєте із курсів історії і літератури?
2. Яку роль в європейській літературі кінця XVIII століття відіграє жанр роману, зокрема роману в листах?
3. Згадайте сюжет книги Даніеля Дефо “Робінзон Крузо” (1719). Що

дозволило Робінзону, який опинився далеко від цивілізації, в чужому і ворожому оточенні, не просто врятувати своє життя, але й залишитися людиною розумною? Чи сумнівається автор (і його герой) в тому, що розум здатний подолати будь-які перешкоди?

4. Самостійно прочитайте останній, передсмертний лист Вертера до Шарлотти із книги Гете “Страждання молодого Вертера”. Проаналізуйте його.

*Завдання підвищеної складності:*

Прочитайте роман Ж.-Ж.Руссо “Юлія, або Нова Елоїза”. Проаналізуйте лист XI (частина 6) від пана де Вольмара, присвячений смерті Юлії, порівняйте його з листом Вертера до Шарлотти, виявіть спільні мотиви.

Наводимо приклади окремих правильних повних учнівських відповідей. Зміни в літературі, як і в культурі в цілому, нагромаджувалися поступово, непомітно для ока, як непомітно змінюється обличчя людини впродовж життя.

Починаючи з XVII століття, та й то ближче до його середини, виникають різні групи письменників, які притримуються несхожих поглядів на мистецтво, на його завдання і форми вираження. Поступово зароджується літературний процес, в ході якого змінюються форми творчості, відбувається боротьба напрямків, пошук нових художніх ідей. Життя культури стає все різноманітнішим, все складнішим.

Головною подією інтелектуального життя Європи XVIII століття стала французька “Енциклопедія” з її пафосом перетворення життя. Але поки йшла багаторічна робота над нею, багато що встигло змінитися. Як мислителі Дідро і Вольтер розчарувалися в попередній картині світу, так європейські інтелектуали нового покоління поступово розчаровувалися в ідеях самих енциклопедистів. Молоді мислителі втрачали надію і на всесилля людського розуму, яким наділена кожна людина від народження, і на могутність досвіду, який людина нагромаджує впродовж життя. Особливо після страшного землетрусу 1755 року в столиці Португалії Лісабоні, під час якого

прекрасне місто на три чверті було зруйноване, а 60 тисяч його жителів загинули. Як після цього можна було розмірковувати про гармонійне, розумне світовлаштування? На що сподіватися, що планувати, якщо в будь-яку хвилину саме життя може обірватися?

Мов би передчуваючи цей поворот в умах сучасників і набагато випереджаючи епоху, деякі європейські письменники-просвітителі уже з 1730-х років все частіше з гіркотою іронізували над всесиллям розуму.

Поки французькі філософи тільки обдумували ідеї, які ляжуть в основу “Енциклопедії”, англійський прозаїк Джонатан Свіфт уже створив свою безсмертну книгу “Мандрі Гуллівера”. І тут серед іншого про мандрі Гуллівера на острів розумних коней, які зберегли мудру справедливість, спокійну доброту, зв’язок з природою: “все те, що людство давно втратило... Значить, розум даний людині лише як можливість, цією можливістю можна скористатися, а можна її упустити”.

Інший англійський прозаїк Генрі Філдінг у романі “Історія Тома Джонса” (1749) розповів історію життя двох братів. Том завжди йшов за “покликом серця”, природним прагненням людини до добра і тому врешті-решт сформувався як особистість. Блайфіл взяв у педагогів найкращі знання, але не виховав свого серця – і тому природний розум виродився в нього в дріб’язкову вигоду.

Названі приклади свідчать про необхідність виховання не лише розуму, але і почуттів, інакше європейській цивілізації загрожує катастрофа.

Ранні просвітителі повернули європейському читачеві інтерес до жанру роману. Адже цей жанр давав можливість показати сучасне життя в його мінливості, і водночас створити ідеальний образ розумного життя. До того ж у просвітителів 1740-1760-х років надзвичайною популярністю користувався жанр роману в листах. І це зрозуміло. Одна справа, коли про події розповідає сторонній оповідач, який звертає увагу на вчинки персонажів, на їх слова, але не може зазирнути в душу. І зовсім інше, коли ми дізнаємося про ці події від самого героя.

Саме до жанру роману в листах відноситься один з найпопулярніших творів європейської літератури 1740-х років “Памела” англійського письменника Семюеля Річардсона. Він одним з перших зосередив увагу на героїні незнатній, яка не мала блискучої освіти, не пройшла “школу почуттів”, яку проходили великосвітські жінки. Памела Річардсона – проста служниця, наділена складними, розвиненими почуттями, вона – справжня романна героїня. І в цьому теж величезне відкриття літератури пізнього європейського Просвітництва: серце людини більше і по-своєму розумніше, ніж її розум, воно не залежить від станової належності. Довіра серцю, поруху душі багатообіцяючі: якщо лиш немилосердний і підступний світ не згуртується проти ніжної і душевної людини і не знищить її, як знищив він головного героя ще одного роману в листах, перемежованих з фрагментами із щоденника і розповіддю оповідача. Мова йде про “Страждання молодого Вертера” (1774) великого німецького письменника Гете. Вертер закінчує життя самогубством, тобто, з точки зору церкви і з позицій нормативної моралі, здійснює великий гріх. Але автор все одно на боці свого страждаючого, ніжного і вразливого героя.

Але найзначнішим твором другої половини XVIII століття, межовим для долі європейської літератури і культури в цілому, став роман Жан-Жака Руссо “Юлія, або Нова Елоїза” (1761). Роман присвячений історії кохання “благородної дівичі” Жюлі (Юлії) д’Ентаж до її скромного вчителя Сен-Пре, який врешті-решт став платонічним другом Юлії, яку видали заміж за іншого.

Таким чином, результати емпіричного матеріалу засвідчили, що лише незначна частина вчителів розуміє необхідність компаративного вивчення літератури. Більшість же словесників не розуміють специфіки й необхідності об’єктивно зумовленого інтегрованого вивчення літератур. У процесі констатувального зрізу зроблено висновок, що багато вчителів виявили недостатню обізнаність у питаннях компаративного вивчення літератур. Це зумовлено передовсім відсутністю чіткого пояснення форм, методів і

прийомів порівняльного вивчення літератур на уроках.

Аналіз матеріалів емпіричного дослідження засвідчив також, що вчителі шукають шляхи активізації вивчення шкільного курсу літератур, намагаються урізноманітнювати форми роботи у процесі вивчення української й зарубіжної літератури.

Проведена діагностика рівня володіння учнями навичками компаративного підходу до вивчення української літератури, по-перше, сприяла виявленню тих прогалин, які є в змісті літературної освіти учнів; по-друге, врахування результатів діагностики дозволить значно підвищити якість їх літературознавчої підготовки; по-третє, це дало можливість передбачити власний план здійснення формувального експерименту, визначення теоретико-методичних засад компаративного вивчення української літератури.

### **Висновки до розділу**

Художня література як важливий чинник духовної культури людства – не лише засіб художнього осягнення й естетичного переживання світу, а й дієвий інструмент виховання й формування особистості, важливий складник у процесі гуманізації освіти. Гуманістична орієнтація суспільства має на меті втілення в практиці освіти пріоритетів загальнолюдських цінностей, поєднання здобутків національної культури та освіти й світового культурно-педагогічного досвіду.

З огляду на це, літературна освіта школярів сприймається як один із важливих напрямів гуманізації навчання, який помітно інтенсифікує виховання справжнього патріотизму, культури міжнаціонального спілкування, що передбачено Державною національною програмою “Освіта (Україна XXI століття)”.

Гуманізацію освіти розглядаємо як спосіб творчої організації особистості, важливий чинник її становлення. В цій ситуації особливої

актуальності набуває думка Ліни Костенко про те, що кожна нація повинна мати гуманітарну ауру, до якої входить і література. Ретроспективний огляд літературної освіти в нашій державі свідчить, що її довга історія сповнена рядом драматичних етапів.

Рівень літературної освіти в школі обумовлюється рядом фактів:

1. Завданням, місцем, значенням і умовами, які відведені для вивчення літератури в загальній системі шкільної освіти.
2. Станом вивчення ряду проблем у самому науковому літературознавстві. Тут важливо враховувати, що в царині викладання літератури становище ще ускладнюється необхідністю редукції надбань літературознавства в лаконічні тези програми, короткі розділи підручників, потребою викладу матеріалу у відповідності з віковими і психологічними особливостями та особливостями сприймання учнів.
3. Особливе значення мають загальні, ускладнені тепер структура і особливості культурного життя суспільства, вся духовна атмосфера, в умовах якої формується обличчя підростаючого покоління.
4. Розвиток літературної освіти визначається також рівнем розвитку методики літератури, її принципами, організацією і досягненнями зокрема.
5. Стан літературної освіти залежить і від рівня підготовки викладачів літератури.

Суттєве покращення літературної освіти може бути досягнуто, перш за все, шляхом її інтенсифікації, покращення якості, змістовності навчання, більш багатогранного підходу до естетичної природи літератури. Це, на нашу думку, можна досягти, впроваджуючи метод компаративного вивчення української та зарубіжної літератур.

З огляду на це, завдання літературної освіти в школі нам бачиться передовсім у тому, щоб давати учням уявлення про основні, найбільш значущі і характерні явища української й зарубіжної літератур в єдності їхнього розвитку й функціонування, розвивати художній смак, збагачувати

культуру мовлення, прищеплювати любов до літератури, навчати нове покоління культурі читання в широкому розумінні слова, тобто виробляти активне, збагачуюче інтелект, емоційно осмислене сприймання творів мистецтва слова.

Фундаментальні принципи компаративного дослідження можна згрупувати навколо основних питань, які відносяться до загальної теорії порівняльного вивчення літератур.

1. Що (які одиниці літературного процесу) зіставляти для того, щоб дослідження було спрямоване на розв'язання кінцевого завдання – встановлення загальних і часткових закономірностей світового літературного розвитку, які проявляються (синхронно і діахронно) в безмежній різноманітності національних форм і індивідуальних творчих рішень і які складаються в системній єдності світового літературного процесу в певні типологічні ряди.
2. У яких історичних параметрах зіставлення науково виправдане – чи лише в межах певної історико-літературної епохи, чи воно можливе як зіставлення процесів, що відносяться до різних стадій художнього розвитку.
3. Як розуміти сутність самого феномена типологічної спільності (подібності, спорідненості, близькості) літературних процесів (мається на увазі, що навіть за наявності між ними генетичного й культурно-історичного зв'язку вони не виступають фактором, який визначає на цьому етапі їх типологічну спорідненість).
4. Об'єктивні критерії віднесення порівняльних процесів чи явищ до типологічно спільних і відмінних.



## РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПАРАТИВНОГО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

### **2.1. Українське письменство як інтегрований складник світової літератури**

Новим рушійним фактором художнього процесу стає взаємообмін духовними цінностями всього світу. Цим передовсім можна пояснити зростання широкої комунікативної функції літератури, її ролі в процесі спілкування й зближення народів. На думку відомого компаративіста М.Конрада, “різні частини людства, незважаючи на всі свої суперечності, у галузі культури завжди одна з одною спілкувалися і обійтися без цього не можна” [191,429].

Художня література відіграє виняткову роль в розповсюдженні уявлень про ті чи інші держави. Саме література є найновішим і найдієвішим джерелом правильних уявлень про країну. Останнім часом українську літературу все частіше порівнюють з літературами інших країн. У цьому немає нічого дивного, оскільки вона належить до літератур, багатих на витвори художнього слова, різноманітна за темами, жанрами, формами. З огляду на це, найвиразніше на сьогодні в нашому літературознавстві утвердилися деякі суттєві критерії визначення світового значення української літератури. Маємо на увазі передовсім особливості її міжнародних зв’язків, її національну самобутність, міру визнання в інших країнах, наявність об’єктивних художніх цінностей.

Література нерозривно пов’язана з історією суспільства, є її часткою, хоч художній процес людства має свої специфічні закономірності.

Зв’язки літератур різних народів існують впродовж багатьох століть. Тривалий час вони мали обмежений, головним чином регіональний характер,

розвивалися нерівномірно, оскільки культурне спілкування багатьох країн надовго переривалося, а часом і припинялося зовсім.

Загально визнано, що кожна історична епоха обумовлює в своїй національній літературі проблемно-тематичні й жанрово-стильові особливості, які найповніше відбивають її головний зміст. Деякі з цих особливостей мають свої відповідники в інших письменствах і пов'язані здебільшого з аналогічними умовами в суспільному й літературному розвитку.

Входження української літератури у світовий художній контекст – давній і тривалий процес, який характеризується вершинними здобутками вітчизняного письменства, визначається найвідомішими іменами. Літературні зв'язки України і Західної Європи були закладені в часи Київської Русі, оскільки вже тоді вона визначилася як європейська країна, з європейською культурою, що власне й визначило весь її подальший культурний і літературний розвиток.

Як відомо, давньоукраїнські літописці й письменники, починаючи з Нестора, виявляли зацікавленість європейськими справами, усвідомлюючи тим самим належність до європейської етнокультурної спільноти, європеїзм давньоукраїнської культури й літератури.

У західних хроніках першою згадкою про Русь є повідомлення в “Бертинських анналах” за 839 рік про прибуття до імператора франків Людовика Благочестивого разом з візантійськими послами послів “народу росів”.

Найбільше “руських відгуків” у західних хроніках відноситься до часу розквіту Київської держави, тобто до XI – першої половини XII століття. Не вдаючись до детального розгляду цього питання, вкажемо лишень на яскравіші факти, які розкривають основний зміст і характер сприйняття Русі авторами західних хронік. Русь їм уявлялася великою й могутньою державою на терені Східної Європи.

Вже “з часу Київської держави існували стосунки між Україною й

Францією та Англією, що їх можна простежити теж в усі інші епохи української історії” [167,512].

Література Київської доби дала зразки неперевершених естетичних надбань, передовсім “Слово о полку Ігоревім”, які не поступалися літературним надбанням сусідніх народів. І.Франко у своїй праці “Історія української літератури” справедливо відзначив, що українське письменство XI – першої половини XIII століття було багатшим і розмаїтішим, ніж західноєвропейська література того часу. Це, пояснює дослідник, обумовлене передовсім високим рівнем освіти й культури в Київській державі. На Заході IX-XI століття були “віками найбільшої темноти”, а “початки національних літератур Англії, Франції, Німеччини не старші половини XII століття” [375,65].

Розглядаючи літературу Київської Русі в світовому контексті, необхідно врахувати кілька важливих нюансів, зокрема спорідненість континентальних і регіональних культур, взаємовпливи та типологічні подібності й відмінності окремих літератур та тип впливу зарубіжної літератури на літературу вітчизняну і навпаки.

Д.С.Лихачов визначає п’ять основних напрямків культурного впливу на східних слов’ян: 1) з Півдня – від Візантії, цей вплив був продовженням і розвитком тисячолітніх зв’язків з північночорноморською грецькою культурою. З кінця X століття цей вплив подвоївся впливом болгарським; 2) зі скандинавської Півночі; 3) із Північного Сходу – від угрофінських народностей; 4) із Південного Сходу – від кочівників; 5) із Заходу – від західних слов’ян і германців; цей вплив був різноманітніший, строкатіший і порівняно вищий за своїм типом, аніж вплив із Півночі і Південного Сходу, але набагато менш інтенсивний, аніж вплив з Півдня [217,65-66].

Як відомо, Київська Русь належала, поряд з імперією Карла Великого, до найбільших історично важливих державних утворень раннього європейського середньовіччя. Вона була першорядним за значенням центром цивілізації на сході континенту. Завдяки досить високому на той час

суспільно-економічному розвитку Русі розквітла її культура, досягаючи загальноєвропейського рівня, а в деяких відношеннях і перевершуючи його.

Скажімо, початок різного роду контактів між Україною і Францією сягає, як свідчить історія, глибини віків. Вже у всесвітньо відомому літописі “Повість временних літ” згадуються франки-“корлязі”, а у французьких “піснях про діяння” подекуди зустрічаються звістки про економічні зв'язки між Францією та Верхньою й Нижньою Руссю [див.:354,155].

Українсько-французькі культурні зв'язки сягають ще XI століття. На значне дипломатичне зближення між Київською Руссю та Францією вказує і той факт, що в XI столітті королевою Франції стала дочка Ярослава Мудрого Анна. У 1048 році французький король Генріх I надіслав до Києва посольство. Ярослав Мудрий дав згоду на шлюб своєї доньки Анни з Генріхом I. Саме на період перебування Анни Ярославни у Франції припадає створення “Пісні про Роланда”, в окремих тирадах якої згадуються землі русів, полян, печенігів, виявляється обізнаність невідомого автора з життям Київської Русі. У списках славнозвісної “Пісні про Роланда” не лише знаходимо згадки про Русь, мова йде про її військову силу, “добрі кольчуги”, “найкраще руське золото”, хутра, коней тощо.

Також є документальні підтвердження того, що в XIV столітті в Сорбонні навчалися українські студенти, там працювали і перші доктори наук з України. Вихованці цього навчального закладу служили в козачих та гетьманських канцеляріях, зокрема Юрій Немирич - при канцелярії гетьмана Івана Виговського.

Найбільше цікавила французів доба Б. Хмельницького й І. Мазепи. Французький історик Шерер, наприклад, писав про українців так: “Ми побачимо батьків, що передавали своїм синам почуття гордості бути незалежними й залишали їм у спадок саму тільки шаблю з девізом: “Перемогти або загинути”. Водночас він зауважував: “Ці чесноти, що викликають захват, коли йдеться про греків чи римлян, можливо, вважатимуться варварськими у розповідях про козаків”.

Вперше про І.Мазепу як політичного і державного діяча розповів французам Вольтер в “Історії Карла XII” (1731). У 1764 р. вийшов роман про Мазепу А. д' Орвіля. 1824 року в Парижі здійснена постановка мелодрами Л. Кювем'єра “Мазепа, або татарський кінь”. Через п'ять років з'явилися поеми про І.Мазепу графа Ж. Ресегіє та В. Гюго, а 1830 р. роман анонімого автора “Мазепа, вождь українських козаків”. Вже в ХХ столітті постать І. Мазепи відтворена в етюдах Е. де Бобює (1911) та Мортеля (1931). Крім того, йому присвятили низку творів французькі художники Г. Верне, Т. Шассеріо, А. Буланже. Зрозуміла річ, французьких митців приваблювали величність, складність, суперечливість, таємничість і легендарність особи І. Мазепи. Саме тому до неї зверталися й представники інших народів. Тож не випадково, що І. Мазепа став одним із персонажів світової літератури. Ж.-Ж. Руссо писав про нього як про людину, що хотіла визволити свою націю від будь-якого ярма. Вольтер у своїй “Історії Карла XII” змальовує І. Мазепу як досить колоритну і складну постать.

З-поміж творів, присвячених гетьману І.Мазепі, мабуть, найвідоміша читацькому загалу романтична поема Байрона “Мазепа”. Докладно про це мовиться у книзі С.Павличко “Зарубіжна література” [274.]

Плідними були й контакти України з Великобританією, які своїми коріннями сягають середньовіччя. Відомо, що донька англосакського короля Гіта була дружиною Володимира Мономаха. У XII ст. в Києві діяли Шотландський монастир і церква. На Русі XII ст. поширився культ св. Альбана та Ботульфа, яких шанували в Англії. Пізніше в українсько-англійських відносинах спостерігається тривала перерва. Інтерес до України пожвавився аж у XVII ст. Козацькі війни, діяльність гетьманів Б. Хмельницького, І. Мазепи викликали широкий резонанс і зацікавлення у Європі, зокрема в Англії.

Глибини віків сягають культурні взаємозв'язки України та Італії. Значного розвитку вони набувають вже після запровадження на Русі християнства. Є відомості, згідно з якими в 1245-1247 рр. італійський

дипломат П. Карніні відвідав Київську Русь. З XIII ст. італійські міста-республіки мали торговельні взаємини з Україною. Венеція й Генуя мали свої колонії в Криму (порти Кафа, Судак та ін.). Через українські міста, передусім Київ, проходили торговельні шляхи, що пов'язували країни Сходу й Кавказу з країнами Європи. Великі міжнародні ярмарки відбувалися в Києві, Львові, Луцьку, Кам'янці-Подільському. Дипломатичні зв'язки з Венецією мав Б. Хмельницький.

Українсько-італійські літературні зв'язки беруть початок з доби Відродження. Наприкінці XV – на початку XVI століття в Україні перебувають італійські гуманісти П. Лето, Ф. Буонакорсі-Каллімах, Ч.Кальканіні, які відобразили в своїх творах враження від знайомства з Україною. В наступних століттях в Україну проникає італійська ренесансна література. Зокрема, на твори Ф. Петрарки й Дж. Боккаччо посилаються українські письменники-полемісти К. Острозький, М. Смотрицький, З. Копистенський. Переклади новел “Декамерона” Боккаччо з'являються в Україні наприкінці XVII чи на початку XVIII століття. Стають відомими в Україні й італійські поетики.

Попри наведені факти, контакти української літератури з західноєвропейськими літературами в XIV – XV століттях мали несистематичний характер. Лише з XVI століття розширюється діапазон взаємин української та європейської літератур і водночас змінюється не тільки орієнтованість цих взаємин, але й їхній зміст та структура. Дедалі більшої ваги й значення набувають зв'язки з західноєвропейським Відродженням. “Новий етап в історії українсько-західноєвропейських культурних відносин знаменує доба Відродження”, зокрема в XVI столітті змінюватися вся система європейських взаємин української літератури [354,20].

Хорватський славіст М.Мурко назвав Україну того часу “класичною областю для порівняльного літературознавства” [353,53].

Широкої практики в цей набуло відображення життя й історії

українського народу в західноєвропейських історико-літературних пам'ятках і джерелах (М.Меховіта “Трактат про дві Сарматії”, С.Герберштейн “Нотатки про Московію”, зацікавленість європейським сходом виявили Боярдо, Аріосто, Рабле, Монтень, Томас Мор, Шекспір, Лопе де Вега та ін.)

Д.Наливайко зазначає: “Посилення інтересу в Західній Європі до східнослов'янського світу після тривалої перерви, викликані монголо-татарською навалою, спостерігається в XV-XVI століттях, тобто за доби Відродження. Реалізується це в різноманітних історико-літературних пам'ятках як про Московську державу, так і про Україну й Білорусь, що з'являлися в різних країнах Західної Європи” [127,3].

На думку С.Єфремова, “українське Відродження в зв'язку з західноєвропейським романтизмом та національним рухом серед слов'янських народів дало в літературі у нас цілу громадку визначних, як на свій час, письменників, які повинні були виконати початкову роботу національного відродження” [128,355].

Процеси перехідного характеру в українській літературі посилюються у XVII – першій половині XVIII століття, набираючи дедалі більшого розмаху й інтенсивності. В цей період розширюються українсько-європейські культурні зв'язки, поглиблюються й ускладнюються їхні форми та прояви, формуються нові системи жанрів і стилів, збагачується образна палітра. Все це сприяло становленню й розквіту в українській літературі першого художнього напрямку, спільного для всіх європейських літератур – бароко.

О.Білецький ще у 20-х роках минулого століття констатував, що “не тільки німецькому пасторові Грегорі, а й вихованцям Київського колегіуму належить ініціатива у справі створення російського театру”, що “український старовинний театр був першим пестуном російського нового театру поряд з іншими, сильнішими, але зате чужими західними театрами” [38,351-352].

В українсько-французьких, як і українсько-європейських літературних взаєминах XV – XVII століття в цілому виділяються два основних аспекти. По-перше, це поширення в Україні європейських ідейних та культурних

течій – Відродження, Бароко, Просвітництва – та їх засвоєння українською культурою загалом та літературою зокрема. По-друге, добра обізнаність Західної Європи з етнографією, культурою та історією України, свідчення цього – відображення життя українського народу в західноєвропейських літературних пам'ятках XV-XVIII століття [див.: 354,10].

Характерною ознакою розвитку української літератури другої половини XVIII – початку XIX століття вважається зародження й розвиток просвітительського реалізму. Саме ця особливість органічно єднає український літературний процес із тенденціями розвитку художнього слова в західноєвропейських (англійській, французькій, німецькій) та польській літературах.

Під впливом ідей німецької ідеалістичної філософії, теорії Й.Г.Гердера та ієнських романтиків розвивається український романтизм 20-30-х років XIX століття.

Образ героя, самодостатнього, вільнолюбного, що постає з творів Д.Байрона, П.Шеллі, В.Гюґо, Е.По, Ф.Шиллера типологічно близький до творчості українських романтиків (Л.Боровиковського, І.Срезневського, М.Костомарова, Є.Гребінки, Т.Шевченка та ін.). Слушну думку висловив П.Хропко стосовно особливостей розвитку української літератури перших десятиліть XIX століття: “Розмаїтість мотивів, розширення образності, складання жанрової системи – це найяскравіше свідчення тих багатючих можливостей, котрі були закладені в молодому, якісно новому письменстві” [168,502]. Процес становлення нової української літератури відбувався під безпосереднім впливом європейської.

Цікавий факт: з етнографічної точки зору на початку XVIII століття Україна була описана західними авторами набагато ширше й докладніше, ніж будь-яка країна Західної Європи.

На початку XVII ст. український гетьман Петро Конашевич-Сагайдачний робить спробу встановити політичні контакти з деякими європейськими країнами, зокрема з Францією, з метою взаємопідтримки і



взаємозахисту від нападу ворогів. “В цей же період (XVI – XVII ст. – А. Г.) створювалися передумови для входження України в безпосередній процес ренесансних змін, що відбувалися в Європі і у світі, що звільняли від застарілих, консервативних традицій східноєвропейського канону. Ідеї Відродження здобували свій новий еквівалент на українських землях. Це стосується передусім освіти, письменства, поширення релігійної та світської літератури, ренесансного художнього світосприймання. Україна робила свій внесок в загальноєвропейську культуру, пройняту духом гуманізму, утвердження прав людини і нації” [166,422].

У найкращих університетах Європи українська молодь навчалася і несла на батьківщину культурні досягнення. На думку Н.Полонської-Василенко, Україна переживала сувору готику, ренесанс, гуситський рух, Реформацію та католицьку реакцію. У мистецтві особливо очевидні пам'ятки цих впливів, мова йде передовсім про блискучі твори архітектури, різьбярства, малярства, які з'явилися в результаті поєднання готики й ренесансу з розмаїтим українським мистецтвом.

У XVIII столітті в Україні поширювалися твори французьких просвітителів у перекладах вихованців Києво-Могилянської академії (Г.Бужинського, С.Тодорського, С.Кохановського, Г.Козицького, М.Мотоніса, Б.Крамаренка та ін.). Зокрема, український філософ Л.Козельський 1770 р. здійснив перші переклади окремих статей з французької “Енциклопедії, або тлумачного словника наук, мистецтв, ремесел” (1751 - 1780), яку видавали Д'Аламбер і Дідро.

В університетах Італії здобувала освіту українська молодь. В XIV-XVIII ст. в Падуанському університеті навчалися близько 400 юнаків з України. Але то було XIV – XVIII ст. У XIX століття картина суттєво змінилася. На думку М.Грушевського, Україна в XIX ст. була відірвана від Заходу, від Європи і обернена лицем на північ, ткнута носом у глухий кут великоросійської культури й життя.

Це дало підстави Л. Костенко стверджувати, що українська культура

була не лише “неповною”, а й заблокованою тоталітарним ладом панівної системи. У такій літературі навіть геній “створює значно менше, ніж міг би... Він часом робить не те, що хотів би, а те, що на даному етапі потрібне його народові і що не конче цікаве для людства”[193].

О. Пахльовська, реально оцінюючи стан і статус українознавства в контексті італійської славістики, відзначає: “Українознавство в Західній Європі... практично не існує ані на рівні теоретичному, ані на рівні інституційному (університетські структури), ані на рівні бодай наукового усвідомлення потрібності дисципліни, її специфіки, її меж тощо. Цікаво, що єдина західноєвропейська країна, в якій українознавство має хоч якоюсь мірою чіткіше окреслений простір, - це Німеччина” [252,10]. За словами відомої дослідниці італійської культури, “в Італії цікавість до слов'янського світу та до його національних відмінностей пробуджується у 20-х роках ХІХ ст., під впливом Романтизму, і посилюється в епоху Рісорджіменто, період боротьби Італії за національну незалежність, який триває, умовно кажучи, від 20-х до 70-х років минулого (ХІХ – А.Г.) століття” [252,11].

Присутність на Заході М. Драгоманова, контакти з іншими протагоністами української культури (І. Франко, Леся Українка, К. Білиловський) сприяли формуванню "ідеї України", але ця ідея ще дуже невиразна й розмита, що, врешті, цілком можна виправдати тодішніми спорадичними формами інтеркультурних комунікацій між Сходом та Заходом Європи. Поетичний образ України в дослідженнях італійських славістів - це в цілому міф чарівної і бунтівної “провінції” в серці “єдиної і неподільної”, чітко ідентифікованої політично російської імперії” [252,11].

На початок ХІХ століття припадає активізація англо-українських літературних зв'язків. У 1816 році з'явилася книжка “Російський трубадур, або Збірка українських і інших національних мелодій разом зі словами до кожної відповідної мелодії, перекладеними англійським віршем”, яка містила лірику романсового походження та пісні танцювального характеру. Впродовж кількох десятиліть у англійській періодиці друкуються українські

народні пісні різних жанрів. У кінці 1839 року друкується “Легенда про св. Софію Київську” В.М.Текерея з підзаголовком “Великий козацький епос”. Значний резонанс викликала збірка Дж.Рейдіеса “Характерні риси російської і слов’янської поезії зі зразками, що їх переклали англійські автори”, яка вийшла у Лондоні 1854 року. В ній подано довідковий матеріал про українців, їх мову, культуру і вміщено п’ять українських поезій в англійському перекладі.

У другій половині XIX століття “розвиток слов’янських літератур відбувається в інтенсивній взаємодії. Активно вивчається досвід західноєвропейських письменників” [354,170].

В цей період активізувалися українсько-французькі зв’язки. Так, 1847 р. у Франції з’явилася згадка, а згодом і дослідження про Т. Шевченка. Французькою мовою перекладалися твори Г. Квітки-Основ’яненка, Марка Вовчка, Т. Шевченка, пізніше – І. Франка, П. Тичини та ін. Окремі з них перекладала Х.Алчевська, випускниця Паризьких учительських курсів.

У 70-х роках XIX століття в періодиці Великобританії з’являються перші статті про Т. Шевченка. Велика заслуга в популяризації української культури відомого англійського славіста, першого вченого-україніста Великобританії В.Р.Морфілла, завдяки старанням якого українознавчий матеріал було введено до найсерйознішого енциклопедичного видання Великобританії: до 21-22 тому дев’ятого видання “Британської енциклопедії” (1887 р.).

Про Україну та українців пишуть М.-М.Дові (“В Русинії”, “Дівчина в Карпатах”), С.Ейдін (“Перекотиполе, або Літні дні на Україні”), Д.Джерард (“Найстрашніший злочин”, “Благородна брехня”) тощо.

Використанню художніх досягнень європейських літератур сприяє вироблення в українській літературі першої половини XIX століття нових принципів художнього моделювання дійсності. Зокрема українські романтики активно продовжували творче єднання з сусідніми літературами, що збагатило національне письменство інтернаціональною тематикою,

“світовими сюжетами” та образами, сприяло появі переспівів і перекладів творів польських, чеських, сербських, німецьких та ін. поетів.

П.Хропко небезпідставно вважає, що “на час появи “Кобзаря” Т.Шевченка (1840) українська література сформувалася як одна з нових слов’янських національних літератур, стала відомою не тільки у своєму краї, а й за його межами” [168,7].

Саме з іменем Шевченка пов’язаний процес входження української літератури в світовий контекст. Не викликає сумнівів думка С.Єфремова про те, що “діяльність Шевченка ввела українське письменство до гурту світових літератур і поставила його на новий шлях, давши свіжі мотиви й нові форми поезії” [128,379].

Високо оцінюючи збірку Марка Вовчка “Народні оповідання”, С.Єфремов робить вельми несподіване резюме: “Враження од цих оповідань сучасники прирівнювали до враження, що викликав був свого часу знаменитий роман Бічер-Стоу з життя американських невольників” [128,404].

Західноєвропейсько-українські літературні зв’язки ХІХ - початку ХХ століття набувають активного й систематичного характеру, з новим історичним контекстом, внутрішнім змістом і спрямованістю, відповідно сучасному рівню історично сформованих міжнаціональних культурних та літературних взаємовідносин.

Зокрема вперше з’являються “італійські мотиви” в українській літературі, пов’язані вони з творчістю Ю.Федьковича, який у 1858-1859 роках перебував на італо-французькому фронті. Італійські теми звучать у творчості А.Могильницького, М.Устияновича та інших.

Відроджується інтерес з боку італійських романтиків до слов’янських мов та літератур, повертається в італійців увага до твору М.Орбіні “Царство слов’ян” (1601) та книги А.Віміні “Опис Московії” (1671). Варто згадати імена С.Чампі та Н.Томмазо, які займалися вивченням культурних зв’язків Італії зі слов’янськими країнами. Велика зацікавленість життям України, її культурою та літературою пов’язана з діяльністю “Товариство італо-

слов'янського єднання”, яке було засноване в Туріні в 1848 році.

Необхідний ґрунт для безпосереднього ознайомлення італійців з українською літературою підготував М.Драгоманов своєю статтею “Український літературний рух в Росії і в Галичині”, яка у 1873 році з'явилася в Італії. Мовилося в ній про творчість І.Котляревського, Г.Квітки-Основ'яненка, Марка Вовчка, М.Гоголя, Т.Шевченка тощо.

Широкого розголосу набула відома доповідь М.Драгоманова, виголошена на Паризькому літературному конгресі 1878 року, перекладена з французької на італійську, німецьку, іспанську і сербську мови, видрукувана в країнах Західної Європи. Саме вона стала цінним джерелом відомостей про історію української літератури і дала поштовх для українознавчих зацікавлень багатьох дослідників. У цей час з'являються переклади книги О.Бодянського “Про народну поезію слов'янських племен”, повісті Марка Вовчка “Маруся”, окремих поезій Т.Шевченка.

На рубежі ХІХ – ХХ ст. формується науковий підхід до проблем взаємодії двох культур. Італійською мовою друкуються твори Т.Шевченка, Марка Вовчка, В.Стефаніка, М.Коцюбинського, І.Франка, Лесі Українки, Олександра Олеся, П.Тичини, Г.Косинки, “Чотири шаблі” Ю.Яновського (1940), “Антологія українських оповідань” (Флоренція, 1941).

“В перші десятиріччя ХХ століття не менш інтенсивно відбувається і процес ознайомлення з італійською літературою на Україні” [354,70]. Велика заслуга в цьому Лесі Українки, М.Коцюбинського та І.Франка. Проблемами європеїзму української літератури особливо опікувалася Леся Українка, яка писала до Драгоманова (саме він справив вирішальний вплив на формування її європеїзму): “... серед киян молодих останнього часу починає ширитися європеїзм: вони починають учити європейські мови і інтересуватися європейською літературою. Доказом цього може служити те, що ми (молодіж) задумали видати цілу серію перекладів найкращих творів європейських і російських авторів” [275,45].

Концептуальність її підходу підтверджує і наступне міркування:

“...коли перекладна література має видаватись для народу (для простого народу), то тоді каталог творів для перекладання можна, і навіть треба, скоротити, бо навіщо ж народові принаймні тепер тії Полі Бурже, Байрони, Леопарді та хоч би й Шиллер і Гете? Коли ж усе це видання має бути і для інтелігенції, то тоді список треба б іще розширити, помістити туди і Сервантеса, Бомарше, Петрарку, Шеньє, Бальзака, Леконт-де-Ліля, Вальтер Скотта, Вольтера, Руссо, Сталь, Конопніцьку, Надсона, Некрасова. Мені здається, що без сих авторів наша література буде аж надто неповна” [275,45].

Творчість Метерлінка, Ніцше, Гюїсманса і Верлена, а також багатьох інших європейських письменників привертала увагу українських літераторів не менше, ніж їхніх колег у Польщі та інших країнах.

Відзначимо, що у XXI століття Україна вступає незалежною державою, посівши гідне місце у системі світових економічних, політичних і культурних зв'язків.

Отже, входження української літератури у світовий художній процес визначається найбільшими іменами письменників, вершинними здобутками художнього генія, всією сумою реальних цінностей, включених в систему розгалужених взаємозв'язків.

Слід відзначити, що у формулі "Україна між Сходом і Заходом" поняття "Захід" стосується як Європи в цілому, так і України зокрема, оскільки Україна становить органічну складову частину європейської спільноти народів. “У міжнародних культурних і, зокрема, літературних контактах в останні роки помітне значне поживлення, пов'язане з перебудовою економічного, політичного і культурного життя в нашій країні. Особливо відрадною є тенденція до об'єктивного співставлення, загальнолюдської гуманістичної оцінки культури одного народу іншим, створення атмосфери обопільної пошани і толерантності – тобто співвідносність національного й інонаціонального” [354,333].

## 2.2. Співвідношення національного та інонаціонального в процесі компаративного вивчення літератури

Виходимо з того, що кожна національна література – інтегральний і живий складник універсальної літератури. Отже, вона неподільна. Хоча керують нею історичні і локально спрямовані цінності, генеральні процеси, що відбуваються в її межах, сприяють утвердженню думки, що вона цілісна в процесі зміни епох, конкурування літературних течій та естетичних ідеологій.

Не можна об'єктивно вести мову про властивості національної літератури, не приділивши належної уваги її контактам і конфронтаціям з іншими. Але компаративістика – не тільки дослідження “впливів”, а й моделювання історико-літературного процесу.

Слушними нам видаються думки Л.Леві-Стросса: “Незважаючи на культурну розбіжність між декількома частинами людства, людський розум скрізь однаковий і має однакові здібності, це – один з багатьох висновків антропологічних досліджень. Гадаю, це загально визнано. Я не думаю, що культури повинні намагатися систематично й методично відмежовуватися одна від одної” [205,348].

Взаємодія й синтез національного та інонаціонального в літературі є специфічною художньою властивістю твору, що зумовлює її самобутність і водночас включає в річище надбань людської духовної скарбниці. Як відомо, національна специфіка літератури виявляється через ментальну структуру свідомості, сформовану складним комплексом факторів етнічного буття. Треба мати на увазі, що національне виступає формою вияву загальнолюдського досвіду. Інонаціональне “уможлиблює різноманітні впливи та запозичення” і є одним із важливих чинників розвитку літератури [355,469]. Інонаціональне в літературі зумовлене міграційними процесами народів світу, взаємовпливами в культурі.

І.Франко у статті “Інтернаціоналізм і націоналізм у сучасних

літературах” (1898) показав діалектичну взаємозумовленість засвоєння національною літературою елементів чужомовних літератур згідно з властивими духовними процесами. Інонаціональне постає у Франка як міжнаціональне, спільне [Див.: 372].

Взаємодія національного та інонаціонального – це діалектичний двобічний процес, у якому друге без першого – лише чиста абстракція, а перше без другого – щось нерухоме, в самому собі замкнене й водночас анахронічне. І якщо раніше в національних літературах вбачали, по суті, самодостатні або замкнені системи з певними “нитками зв’язків”, то тепер дедалі глибше усвідомлюється, що національні літератури за всієї своєї самобутності є складниками регіонального, зонального чи світового літературного процесу, підпорядковуючись при цьому загальним закономірностям розвитку.

Дослідники виходять з постулату, що явища літератури, на якій би стадії розвитку вони не перебували, “завжди складаються в певне ціле, що набуває значення системи, окремі частини якої пов’язані одна з одною певними відношеннями” [191,426].

Із трьох визначених І.Неупокоевою типів систем (часова, історико-культурна, художня) основоположною слід визнати художню, оскільки вона є вираженням іманентної структури літературного процесу [Див.: 253].

У вивченні взаємин національних літератур з інонаціональним літературним процесом необхідно належною мірою враховувати роль і значення таких ланок опосередкування, як культурно-історична спільність, котра в різні епохи виникає в різних регіонах Європи й усього світу. Як слушно зазначав Г.Вервес, без вивчення цих спільностей і внутрішніх зв’язків між ними неможливо з’ясувати закономірності ні національного, ні регіонального літературного процесу [Див.: 91].

Особливо великою була роль взаємозв’язків на більш ранніх етапах культурного й літературного розвитку, зокрема в середньовіччі, коли в межах цих спільностей розгорталися близькі або й однорідні літературні процеси,



склалися однакові системи жанрів та стилів. У літературах, що належали до культурно-історичних спільностей, існувала тісна взаємопов'язаність розвитку, єдиний фонд творів (поряд з яким існували й твори “національного” функціонування), а відносини з літературами “зовнішніми” великою мірою здійснювалося через посередництво таких своєрідних комплексів. Зрозуміло, що вказані спільності й становили тоді інтернаціональний контекст тієї чи іншої національної літератури, і головним чином через них ці літератури входили в ширші контексти.

С.Еліот зазначав: “Спільний спадок і спільна справа єднають митців, свідомо чи несвідомо; і хоч частіше ця єдність є несвідомою, між справжніми митцями усіх часів, я гадаю, існує певна ідеальна спільнота” [125,66].

В історії новітньої літератури був період, коли з'ясувалася неможливість подолання існуючої концепції історії літератури з певними відносно закритими цілісностями. В європейських масштабах йдеться про добу утвердження національних письменств, що було не надто стрімким чи раптовим і далеко не одночасним.

Можна мати сумнів у тому, чи має національне і загальне для літератури, хоча б у вузькому сенсі, таке значення, якого надають теоретики й історики в літературі (й мистецтві) загальному й особливому. Іншими словами, чи можна стверджувати, що доля людини, цей основний об'єкт уваги мистецтва, обов'язково і неминуче виражається в літературному творі через національне, подібно до того, як тільки через долю певної особистості можна передати загальне людське буття? І, якщо це так, то чи поширюється відоме визначення Гете суті мистецтва як дослідження і відображення особливого, а також його побажання, щоб література уникала загального й займалася перш за все особливим, неповторним, - чи поширюється це положення на співвідношення загального й національного в літературі?

Попередньо треба зазначити, що найсуттєвіша відмінність понять, які розглядаються, визначається постійністю одного з них. Що стосується

співвідношення загального й особливого – то це основна незмінна категорія мистецтва, водночас поняття національного має історичний, суспільний, політичний характер і тому піддається змінам.

С.Еліот констатував: “Літературні пам’ятки відтворюють ідеальну спільноту, яка змінюється з появою між ними нових (справді нових) творів. Ця спільнота повна і довершена, але щоб бути весь час такою, вона мусить із появою кожного нового твору вся бодай трохи змінюватися, відповідно змінюються стосовно цілого й пропорції, місце та вартість кожного твору; в цьому, власне й полягає взаємозалежність між старим і новим. Для кожного, хто сприйме цю ідею ідеальної спільноти, що її витворюють пам’ятки європейської чи англійської літератури, зовсім не виглядати дивною думка, що теперішнє впливає на минуле так само, як і минуле на теперішнє” [125,66].

У процесі історико-літературного узагальнення найчастіше виникає спонтанна спроба якомога точніше з’ясувати, які конкретні елементи, складники виступають у національній літературі носіями національного, а які – інтернаціонального. Історія літератури знає чимало спроб з’ясувати специфічність національної літератури завдяки статистичним підрахункам форм, образів, мотиваційних, ідейних, формальних елементів окремих творів, з другого боку, зусилля виявити міжлітературність виявляється, скажімо, в концепціях світової літератури, побудованих на явищах, що мають наднаціональну специфіку, наслідком чого є згадувана змінність функції чи то національно-історичних, чи то міжлітературних компонентів в окремі періоди.

Одначе, щоб з’ясувати це відношення, необхідно передусім визначити сутність поняття “національне в літературі”.

Очевидно, це поняття стосується в першу чергу літератур, які створюються певною національною мовою, втім таке визначення не охоплює повною мірою поняття національного, зокрема національної літератури. Відомо, що давньогрецька й зокрема латинська літератури не розглядаються

як національні, і не тільки тому, що в ту епоху, коли вони склалися, не існувало поняття національного, але перш за все тому, що мови, якими вони створювалися, певний час були загальноживаними і ними користувалися письменники, які належали до різних народів, зокрема й українські.

Сьогодні, наприклад, англійською мовою твориться англійська, американська, канадська, австралійська та інші літератури. Іспанською пишуть літератори майже всієї Латинської Америки, арабською – митці десяти країн Азії, а французькою – письменники значної частини Африки.

До речі, перекладені іншими мовами літературні твори залишаються складовою частиною літератури, яка їх створила, і не змінюють з перекладом свого національного характеру.

На думку А.Бергсона, “усі переклади якоїсь поезії на всі можливі мови ніколи не додали б нюансів, а все нові нюанси внаслідок однобічного ретушування взаємно поправляли б один одного у намаганні створити якомога точніший образ поезії, яку перекладаємо, - вони ніколи не відтворять найглибшого смислу оригіналу” [31,57].

Тепер спробуємо розмежувати поняття “національна література” і “національне в літературі”. Перше поняття – національна література – на нашу думку, має адміністративно-політичну природу, воно більше стосується націй, ніж літератур.

Друге поняття пов’язане головним чином з літературою й охоплює саме ті особливості національної літератури, які вирізняють її з-поміж інших літератур і до яких, окрім мови, необхідно віднести деякі особливості, суттєві для того, що ми називаємо нацією та національною культурою. Насамперед це територіальна та етнічна єдність, особливі історичні та культурні традиції, певні суспільні, економічні і політичні умови, звичаї, психофізіологічні й антропологічні властивості індивідів – одним словом, особливості, які виділяють і вирізняють одну національну спільність від інших, утворюючи її специфічний етнічний, суспільний і культурний абрис. Зрозуміло, що з позицій сьогодення можна піддати сумніву і підкорегувати висновки

відомого письменника.

Окрім мовних та ментальних відмінностей, всі інші фактори (принаймні переважна більшість їх), що визначають національний характер літератури, поступово тьмяніють. Ідеї, теми та способи літературного зображення все швидше і легше долають мовні бар'єри, поєднуються і зливаються в єдину світову літературу, перш за все багатомовну, з невеликими відмінностями, такими, які завжди існують між письменниками та окремими творами літератури.

Відмінність між національним і загальним все більше нівелюється, як естетична категорія вона зводиться до відмінностей між особливим і загальним. Складний процес інтеграції літератур в одне світове русло дослідив Гете у маловідомій статті “Епохи суспільного виховання”. У ній систематизовані ідеї про процес неминучого злиття національних літератур в одну, світову.

Міжнаціональні літературні взаємини – складний і багатогранний процес. На поверхні цього процесу лежать контактено-генетичні зв'язки національних літератур, зв'язки, що мають різні форми й прояви, але завжди по-своєму безпосередні і по-своєму наочні. Вивчення міжнаціональних літературних взаємин завжди починається саме з них, тобто з урахування прямих контактів певної національної літератури з іншими літературами. Такий підхід дає уявлення про інтенсивність культурного обміну, про його характер (однобічний чи двобічний), причини (географічні, історичні, ідеологічні) тощо. Однак прямі контакти далеко не повністю відбивають глибинні процеси літературного поступу. Тому, досліджуючи міжнаціональні літературні взаємини як систему, аж ніяк не можна задовольнитися обліком, описом прямих контактів. Бо, означуючи роль однієї національної літератури, вони не спроможні по-справжньому визначити її місце, всебічно оцінити її реальним (а не зафіксований у певний час з певної “точки” й тому відносний) внесок у світову літературу.

На думку І.Неупокосової, “об’єктом вивчення стає тепер те, як включена

національна літературна система в системні процеси більш широких масштабів. Які типи зв'язків, з яким ступенем інтенсивності в різні періоди забезпечують взаємодію цих систем, їх суспільне функціонування. Як пов'язаний їхній історичний розвиток з поступовим ходом світового літературного процесу” [253,351]. Проілюструємо ці теоретичні міркування конкретним прикладом.

Візьмемо один із зразків уроку, проведеного у 9 класі, на якому, зокрема, акцентувалася увага на проблемі національного та інонаціонального на прикладі творчості українця Т.Шевченка і американця В.Вітмена.

Задовго до проведення уроку вчитель провів консультацію з дев'ятикласниками. Вони отримали завдання: зробити цільове спостереження над текстами поетичних збірок Вітмена і Шевченка. При цьому було виділено три проблемно-тематичні блоки:

1. Бог в житті і творчості обох поетів.
2. Пошуки митцями життєвих цінностей.
3. Антропоцентризм Шевченка й гуманізм Вітмена.

Проникливим словом розпочав урок учитель.

**Учитель.** “Шевченко, Вітмен і Верхарн промовляють за все людство”, - так згущено й лаконічно окреслив типологічну парадигму П.Тичина. незаперечним залишається той вочевидь промовистий факт, що література дає безліч прикладів, коли схожі теми, проблеми, сюжетні згустки розробляються різними письменниками і в різних країнах. Втім сюжети їхніх творів мають повне право зватися оригінальними, адже за кожним з них стоїть особистість автора-деміурга зі своїм світосприйняттям, з власною естетичною концепцією слова-образу.

Сказане повною мірою стосується творчості українця Т.Шевченка і американця В.Вітмена – сучасників, перших великих національних поетів своїх країн, які мали чимало збіжностей у своїх поглядах на політику, суспільство, культуру, історію. Єднає поетів і розуміння природи мистецтва та навіть окрема поетикальна фактура віршотворів. Історичний феномен

Шевченка в Україні та Вітмена в США, крім усього іншого, ґрунтується на культурній готовності відповідної аудиторії та здатності письменника резонувати в лад з її колективним досвідом, емоціями, сподіваннями.

Одна з характерних особливостей поетичного стилю Вітмена і Шевченка – поєднання, майже взаємопроникнення конкретного, чуттєвообразного плану й плану абстрактного, філософського значення. Такий стиль потребує від читача особливої активності, готовності до співчуття і співроздумів. Читання творів Вітмена і Шевченка – праця, але праця творча, яка звеличує душу. “Ця книга належить не лише мені, а також і тобі, - вона належить кожному, хто захоче назвати її своєю”, - так говорив Волт Вітмен про збірку “Пагінці трави” – головну книгу свого життя. Ці слова можна сказати й про святу для українців книгу – Шевченків “Кобзар”.

Тож перегорнімо і вдумливо вчитаймося в окремі сторінки цих книг.

Сторінка перша: *Бог в житті і творчості Шевченка та Вітмена*

Учень 1. Майже всі дослідники творчості Шевченка й Вітмена відзначають їх критичне ставлення до релігійного обряду. Так, твори Шевченка на теми Старого й Нового Завітів – то ціла епоха в освоєнні Біблії українською літературою, Біблія для нього – “єдина відрода”, він вивчає її, залюбки цитує, бере з неї епіграфи, наслідує пророків і ряд євангельських колізій, цікавиться Томою Кемпійським і поруч з цим “богохульствує”. Навіть Максимович вказував на “блюзнірство і віровідступництво” Шевченка. У щоденнику Шевченка зустрічаються гострі вислови на адресу давньоруського малярства, церковного обряду. Так, в архієрейській службі Божій він бачить щось “тибетське або японське”, “лялькову комедію”. Навіть у Святому письмі Шевченка цікавить не все: апокаліпсис для нього – “галиматья”, “алегорична нісенітниця”. Критичне ставлення до релігії характерне й для Вітмена. Переважна більшість дослідників навіть схиляється до думки, що Вітмен був пантеїстом (як Шевченка вважали атеїстом чи богоборцем). Вітмена в релігії цікавило лише те, що було співзвучне його настроям. Подібна концепція прослідковується і в Шевченка,

який прочитував біблійні теми в контексті національно-духовних проблем свого народу.

У Вітмена це викликає “страшні сумніви в усьому, тривогу: а що, коли нас дурять?” Більше того, його бентежить думка, що “віра і сподівання можуть виявитися даремними, а потойбічне життя – то лише гарна казка”.

Шевченка дратує “пияцтво і ненажерливість” на Великдень і в день Петра і Павла – “великих апостолів” і “вчителів”, двох найбільших “проповідників любові і миру”. Він виступає проти будь-яких забобонів, проти того, як “во ім’я Христа проливаються сльози і кров людські”, як “християне нищать себе взаємно – і Господа зневажають”.

В цьому він бачить виродження, занепад віри. На його думку, її більше в безпосередній, наївній вірі та народних звичаях, навіть у дикунів, аніж в церкві та церковному житті. “Очищення” віри – цю складну місію береться виконати Іван Гус (“Єретик”).

Для Вітмена Божа справа – це те, що нарівні роблять Христос із подібними йому божественними людьми різних епох і країн. У Шевченка Ісус Христос також антропологізується. Він, власне, і є людиною, лише незвичайною, бо божественне є людське, хоча звичайна людина до цього не доростає і не може дорости. Для Шевченка Христос якоюсь мірою – ідеальна, зразкова людина. Така, як ідеальний тип матері, що його змальовує Шевченко в поемі “Марія”.

Характерною для Шевченка була його здатність досягти стану “безпосереднього спілкування з Богом”. “Малюнок такого стану особливо містично-релігійного піднесення не був витвором тільки художнього вимислу, уяви і фантазії поета – ні, такий стан самому Шевченку був добре відомий: він сам його переживав”, - констатує Б.Завадка [див.:135].

Можливо, таке прозріння і є ознакою геніальності. Інакше силу і переконливість поезії Шевченка і Вітмена (який переживав точнісінько такі ж хвилини) пояснити не можна. Геніальна людина служить ідеї.

Учитель. Перегорнемо ще одну сторінку, з якої дізнаємося про пошук життєвих цінностей Вітменом та Шевченком.

Учень 2. Критики одностайні в думці, що в Америці важко знайти письменника, який був би таким щирим і серйозним у пошуках життєвих цінностей, яким був В.Вітмен. Джерело і пафос його всієї його поезії закодовані у запитанні: “Що є людина? І – що я? І – що ти?”. Для Вітмена єдність природного і духовного в людині органічна. Він стверджує:

*Я сказав, що душа не більша, ніж плоть,  
І я сказав, що плоть не більша, ніж душа*

(Переклад підрядковий)

Для нього – таємниця, недосяжна для вченого, але зрозуміла для поета: “Я – поет тіла, і я – поет Душі”.

Не лише в Сполучених Штатах Америки, а й всюди, де знали Вітмена, ці слова звучали як зухвалий виклик. Та Вітмен, як ми переконуємося, йде за романтиками, зокрема за Г.Торо, для якого людське тіло – не стільки витвір природи, скільки творення духу.

За Вітменом, людина – законне й улюблене дитя природи, плоть від її плоти. Вона несе у світ природи духовне начало, усвідомлює свою невимірну перевагу:

*І ось я стою на цьому місці, і зі мною  
Моя міцна душа (гл.44)*

П’ята глава його “Пісні” визнана американською критикою одним із беззаперечних доказів вітменівського “містицизму”. Тіло героя розпростерте на землі, серед зеленої трави, в прозорому світанку літнього ранку. Присутність Душі він відчуває фізично. На наших очах звершується диво, неосяжне за своєю простотою. Вітмен детально декодує його в центральних главах поеми.

Герой спостерігає схід сонця; він вбирає в себе, ніби смакує, чисте пересвітанкове повітря. Пристрасна і сильна любовна гра стихій, яка захопила небо на весь горизонт, посиляє людині мовчазний виклик: “По-



твоєму, ти – володар?!” Одначе стихія не може зім’яти, розчавити маленьку людину, чий дух протиставляє їй щось не менш величне :

*Величезне яскраве сонце, як швидко ти б убило мене,  
Якби в мені самому не сходило таке ж сонце.*

Якщо матеріальний світ кидає людині виклик зовні, то Мова, тобто здатність Духа до самовираження, настирливо вимагає із середини:

*Волт, ти містиш немало, чому ж не даєш  
Цьому вийти назовні?*

Але чи можливо висловити неосяжне – людську сутність? І знову герой звертається до могутнього сприйняття світу – тепер він слухає:

*Тепер я буду слухати, тільки слухати,  
І все, що почую, внесу в цю пісню, хай вона  
збагачується звуками.  
Оркестр кружляє мене в несамовитому вихорі,  
Він мчить мене колами Сатурна...  
Я захлинувся медвяним морфієм,  
Він схопив мене за горло і душить.*

Наростаюча напруга підводить людину до смертної межі, але в цей момент настає перелом: із непосильного чуттєвого екстазу народжується Питання, ясне і неминуче питання – про сутність Буття:

*Ми крутимось весь час по колу і вічно повертаємось назад.  
Життя відчувається як різноманітний дотик із світом.*

У 5-й главі через дотик герой прилучається до мудрості всесвіту, воно ж (всередині поеми) змушує його пережити новий екстаз. Він весь у полоні чуттєвої стихії:

*Вартові, які оберігали кожную частку моєї сутності,  
Залишили мене без охорони...*

Перед нами завершення поединку поета зі світом. Вірую і знаю, говорить поет, що немає на світі нічого прекраснішого за тіло людське і душу людську, за життя в будь-якому прояві.

Власне, всі дослідники творчості Вітмена вбачають в його поезії розвиток традиційно-християнських мотивів покори і всепрощаючої любові. Це цілком закономірно, хоч і не може трактуватися буквально і однозначно. Окремі літературознавці (Т.Венедиктова) вважають, що образ Христа розп'ятого освоювався як глибокий романтичний символ двоїстості людського буття, оскільки “божественне” непримириме з “людським”, дух бажає лету, але тілу не дано крил, в людині заховані безмежні можливості, думки і мрії.

У художній системі Н.Готорна розп'яття – символ прилучення до людства, братства в гріху і стражданні. Подолати фатальну обмеженість свого буття людина може через працю, сувору самодисципліну, через дієву любов і співчуття до ближнього.

**Учитель.** Лірика Шевченка й Вітмена рясніє виявами безмежної любові поетів до людини. Тож перегорнемо ще одну сторінку їхньої творчості.

**Учень 3.** Антропоцентризм Шевченка й гуманізм Вітмена – явища закономірні. З людьми, чия спадщина увійшла до світового фонду світової культури, інакше й не може бути. Природно, що місце людини в суспільстві як рівної серед рівних і вільної серед вільних декларується і Шевченком, і Вітменом. Звільнення людей від рабства є темою багатьох їхніх творів. А філософським підґрунтям громадянської лірики слугує прагнення гармонійного суспільства через встановлення міцної демократії.

У Шевченка пошук ідеалу особистісного все більше ототожнюється з пошуками ідеалу національного, хоч це й усвідомлюється як утопічне, трагічно нездійсненне. Більше того, для ранньої поезії Шевченка характерні настрої та мотиви, які об'єднує так званий “естетичний гуманізм”, почасти позбавлений прямої політичної заангажованості, але спрямований на захист людини, її прав та свободи.

Подібні тенденції виразні і в поезії Вітмена, особливо в циклі творів, присвячених А.Лінкольну. Та є тема “передчуття”, тривоги, провіщення,

пекуча жага “краси”, трагічне відчуття гостроти життя. За Вітменом, герої – той, хто поєднує мрію і дійсність, “душу” і “тіло”, небо і землю, чи то в царині художньої творчості, чи в особистому і громадському житті.

Учитель робить підсумок уроку. Заохочує учнів до подальших роздумів над проблемою національного й інонаціонального. Пропонує учням висловити власні судження про погляди Гете на окреслену проблему, зокрема такі його висловлювання: “Я все більше переконуюся в тому, що наша поезія є загальним надбанням людства і що повсюди в усі часи її носіями є сотні і сотні людей. Одні лише дещо краще справляються з ділом, ніж інші, і дещо довше тримаються на поверхні”.

“Національна література тепер не багато варта, - додає Гете. – Зараз ми вступаємо в епоху світової літератури, і кожний повинен тепер сприяти тому, щоб прискорити появу цієї епохи”.

Із сказаного зроблено кілька важливих висновків.

1. Поезія – досягнення всього людства. Вона є в усі часи, в сотнях і тисячах людей, у всіх народів. Безпідставно претендувати комусь на духовну монополію і носити постійний вінець слави, принижуючи гідність інших поетів.
2. Тісні зв'язки між народами дають можливість письменникам глибше пізнати один одного, рівнятися один на одного, зрештою вчитись один у одного. Мова йде про продуктивний взаємовплив і взаємозбагачення.
3. Розвиток національної літератури не може вважатися в наш час самодостатньою метою. Сьогоднішні письменники не повинні залишатися у вузьких рамках “своїї” культури.

Реконструювання національного дискурсу через віднесення його до історично паралельних, а в їхніх межах до течій, напрямів, стилів, ідеологій, індивідуальних художніх рішень можливе на уроках зарубіжної і української літератур.

Про це може свідчити хоча б вивчення такої складної теми, як “Романтизм в західних і українській літературах” у 9 класі.

I етап уроку: з'ясування світоглядних засад романтизму (повідомлення учня чи лекція вчителя). “Романтизм (у широкому значенні слова) був принципово новим світосприйняттям, розривом з моделями й формами мислення, в тому числі й художнього, які домінували в Європі протягом попередніх століть. Таке мислення засновувалося на тому, що світ існує на розумних засадах і складається з окремих статичних речей та форм, які перебувають у взаємозв'язках і взаємодії, що нагадує гарно відрегульований механізм і піддається раціональному пізнанню й витлумаченню. Звідси й домінуюча тоді "естетика речі", яка робила наголос на окремих речах, на їх завершеності й самодостатності, а не на охоплюючому їх потоці життя, його динаміці” [243,13].

Цей напрям став цілковитим запереченням класицизму. Учитель пропонує учням визначити найважливіші ознаки романтизму.

**Учень 1:** На думку романтиків, розум — лише одна зі здатностей людського духу, і то недостатня для глибинного пізнання світу.

**Учень 2:** Романтики дійшли до висновку, що основне, глибинне осягається серцем (тобто через почуття та інтуїцію). Отож мистецтво розглядається тепер поруч з наукою як інший, але не нижчий шлях пізнання.

**Учень 3:** Романтики помітили внутрішню суперечність людини, одночасну приналежність її до двох світів; осягнули, що корінь зла — у невмінні чи небажанні людини зрівноважувати протилежні засади свого ества (емоційне — раціональне, особисте — суспільне, альтруїстичне — егоїстичне тощо). Романтиків особливо цікавив душевний світ людини, надто ж позасвідомі вияви психіки — сон, екстаз, пристрасність, натхнення, одержимість.

**Учень 4:** Якщо просвітники трактували національні традиції, особливості різних народів, національні мови як щось незначне, то для романтиків — це першорядна вартість, вияв народного духу, душі. Націю вони розглядали як єдину природну форму суспільного існування людини.

**Учень 5:** Романтизм різко змінив художні засади. Новий напрям

руйнує всю систему класичної поетики, вважає, що творчість, форма мають бути вільною і визначатися тільки натхненням. У цю добу значно розширилося коло тем і жанрів. Романтиків цікавлять таємничі сторони життя, вони бачать природу живою, одухотвореною, підкреслюють її тісний зв'язок з людиною. Набувають вільної форми, змішуються вже наявні види і жанри: поєднується поезія і проза, з'являється ліро-епічна поема. Виникають також нові жанри та жанрові різновиди: балада, романтична (байронічна) поема. Цілковито змінюється характер наслідування фольклору: його тепер не обробляють «для салону», не причепурюють-вихолошують по-просвітницьки, а намагаються відтворити дух справжньої народної пісні.

**Учень 6:** Для романтичної манери характерний суб'єктивізм — намагання знайти і втілити свою власну істину. Також виразно проступають у цій манері індивідуалізм і активна постать автора. Адже саме в романтизмі людська особистість набула власного значення: як єство, що зв'язане з різними царинами буття, як істота, фізичний та духовний організм якої відбиває в собі будову інших сфер буття.

**Учень 7:** Автор у романтичному творі намагається бути людиною всебічною, причетною до найрізноманітніших форм життя; цю всеохопність романтичний митець досягає рухливістю, мінливістю, постійними змінами стилю, характеру, інтересів, іноді навіть поглядів.

**Учень 8:** Найхарактерніша риса романтизму — символічне бачення, тобто митець-романтик розглядає довколишній світ і відтворює його як систему символів, намагаючись так осягти «світ у собі», пізнати надматеріальну суть буття. Тому, маючи справу з романтичним твором, треба пам'ятати, що тут кожен образ, кожна картина, кожна думка має подвійне значення — безпосереднє і символічно-трансцедентне.

**Учень 9:** Романтичне світосприймання мало і свої небезпеки: це певна несталість, легковажність, нестримна фантазія, нехтування конкретною „низькою” дійсністю, що заводило часом романтичних митців у сферу фантастики, з якої вони з величезними труднощами поверталися до

реального життя, а то й назавжди лишалися в тій сфері; інколи романтикові вистачало самого настрою, переживань, і він не дбав про здійснення своїх ідеалів.

II етап: реферативні повідомлення учнів (наводимо фрагменти з окремих повідомлень учнів).

**Учень 1. Німецька література**, поряд з англійською, належить до тих європейських літератур, де романтизм склався найраніше і набув найпотужнішого розвитку. На німецькому ґрунті він був художнім напрямом, що розвинувся спонтанно, без великих сторонніх впливів, але саме він мав значний вплив на романтичний рух в інших країнах. Водночас романтизм у Німеччині триваліший час, ніж в Англії, зберігав свої позиції і в літературі, і в інших сферах духовної культури, зокрема в музиці й філософії. Без перебільшення можна стверджувати, що найвищі здобутки німецької літератури XIX ст. пов'язані передусім з романтизмом, чим вона відрізняється від французької чи англійської, в яких не менш значні досягнення пов'язані з реалізмом.

Як і в інших європейських країнах, романтизму в Німеччині передував преромантизм, який набув тут інтенсивного розвитку. Найзначнішими його проявами були гердеризм і близький до нього рух "Бурі й натиску", що прокотився Німеччиною двома хвилями: в 70-х і першій половині 80-х років XVIII ст.

### **Учень 2. Романтизм у Франції.**

Своєрідність французького романтизму обумовлювалася різними чинниками, серед яких вкажемо найістотніші. Передусім, це суспільно-історичний чинник, те, що французький романтизм розвивався в країні, де відбулася велика буржуазна революція, де суспільно-політичне життя вирувало й відзначалося великою напруженістю, що проявилось в революціях 1830 і 1848 рр. Звідси більша втягненість французької романтичної літератури в суспільно-політичне життя й боротьбу, вищий рівень її заангажованості порівняно з німецькою чи англійською. Слід

вказати, що ця втягненість проявлялася в різних формах: як у формі прямої участі письменників у суспільно-політичному житті (Шатобріан, мадам де Сталь, Констан, Гюго, Жорж Санд), так і в гостроті реакцій на це життя (Вінні, Мюссе, Нерваль, Бодлер).

**Учень 3. Англійський романтизм**, як і будь-який художній напрям у його національному варіанті, має властиві цьому напрямку визначальні, концептуальні риси й одночасно окремі самобутні особливості, зумовлені специфікою саме англійського життя в усій його сукупності. Мається на увазі історія Англії, літературна насамперед, геополітичні й соціальні особливості країни, національний характер англійців, своєрідність культурного, релігійного життя, філософських і морально-етичних ідей у певний період тощо.

Йому передував значно довший, ніж у Німеччині або Франції, період преромантизму. Окремі передромантичні (як і передреалістичні, тобто ті, що були попередниками реалізму першої половини XIX ст.) твори в літературі і, що дуже наочно виявилось, в образотворчому мистецтві з'являються в Англії майже протягом усього XVIII ст. й особливо його другої половини. Соціально-критичний Хоггарт і романтичний Гейнсборо у живописі, просвітительський реаліст Філдінг і ранній романтик Блейк — яскраві приклади цього.

**Учень 4.** З'ясує специфіку розвитку романтизму в українській літературі.

Учень 5 розповість про особливості російського романтизму.

III етап: Запитання та завдання для самоконтролю.

1. З'ясуйте причини виникнення романтизму.
2. Чим романтизм відрізнявся від класицизму?
3. Які настрої властиві романтичним героям?
4. Перечитайте поему М.Лермонтова "Мцирі" і покажіть, в чому виявляється романтичний характер цього твору. Аналогічне завдання за змістом балади Т.Шевченка "Причинна".

5. Напишіть твір “Романтика і романтизм”.
6. Вивчіть теоретичний матеріал про українську романтику.

Доволі цікавим і продуктивним для десятикласників став урок – літературознавче дослідження на тему “Вплив бельгійської школи символізму на становлення українського модернізму”.

Враховуючи складність сприймання окресленого літературознавчого фактажу школярами, ми визначили кілька найважливіших проблем, навколо яких і було організовано обговорення.

1. Час виникнення модернізму в західноєвропейській і в українській літературах.
2. Символізм – найсильніша течія українського модернізму.
3. М.Вороний – зачинатель українського модернізму.
4. Перекладацький “бум” в українській літературі початку ХХ століття.
5. Творчість яких представників бельгійської школи символізму мала найпомітніший вплив на становлення українського символізму?

Подаємо фрагмент уроку (матеріали лекції вчителя).

Порівняно з західноєвропейським український модернізм був запізнілим. Він розпочався на зламі ХІХ і ХХ століть і мав кілька етапів розвитку. Його згасання припадає в Україні на середину 20-х років. Першою і найсильнішою течією українського модерну став символізм. Саме з символізму беруть початок всі інші модерні течії.

Яскравою ознакою раннього українського модернізму стали пошуки універсального символістського стилю й синтетичної образності. Український символізм мав два етапи свого розвитку. Перший етап /до 1917 року; М.Вороний, О.Олесь, Г.Чупринка, П.Карманський, М.Філянський, поети "Молодої музи"/ виявився в основному як пресимволізм. За визначенням Г.Грабовича, саме поети цієї стадії виступили під прапором модернізму за європеїзацію української літератури, переборення народницьких традицій.

Всі поети - пресимволісти в більшій чи в меншій мірі брали собі за



приклад новітні пошуки європейської літератури. Намагання піднести українську літературу до світового рівня, замінити народницьку естетику модерною, як зазначають більшість літературних критиків, для першого покоління українських символістів виявилися марними. Але не марною, за думкою О.Ніколенко, виявилася їх праця: "Своїми пошуками й експериментами у галузі форми і, зрештою, своїми кращими власними творами й перекладами з інших літератур вони поширили тематичні рамки рідної літератури, піднесли її художній рівень, збагатили поезику".

Зачинателем українського символізму вважають М.Вороного. Готуючи в 1901 році альманах "З-над хмар і з долин" (вийшов у 1903 році), Вороний опублікував у "Літературно-науковому віснику" відкритий лист до українських письменників, в якому повідомляв, що хоче видати літературний альманах нового типу, складений з творів, які відрізнялися б високими естетичними достоїнствами і наближалися б до сучасної європейської літератури.

Заклик Вороного був почутий і підхоплений багатьма молодими письменниками. Вони проголосили естетичну цінність поезії: "Поезія і поет понад усе. Це - торжество духу, свободи, генів".

Українські символісти поєднують загальнолюдське і національне. Вони продовжують громадянську лінію в символізмі, яку накреслив Артюр Рембо. Але водночас українські символісти стверджують самодостатність індивідуальної творчості поета, їх можна назвати, за словами С.Єфремова, "поетами особистих переживань". Вони збагатили світову літературу досягненнями в області музичних засобів поезії, розкриттям психології людини. Як констатує той же С.Єфремов, українські автори на відміну від своїх французьких колег пройнялися тугою за казковим, прекрасним світом, де особа і нація не були б відчуженими. Окрім того, у їхніх творах утверджується активність творчого (інколи навіть фантастичного) перетворення реальності силою духу.

Про те наскільки знаними в Україні були представники бельгійської

школи символізму вже самі по собі говорять факти, наведені С.Квітом в статті "Українська естетика європеїзації", де мова йде про обсяг перекладів творів учасників вищезгаданої літературної школи, зроблених вітчизняними письменниками з початку ХХ століття і до 20-х років:

- Ш.Бодлера перекладали В.Щурат, М.Вороний, С.Твердохліб, П.Карманський, І.Ставничий, П.Вовк, П.Шкіль, М.Яцків, М.Зеров, П.Филипович, М.Драй-Хмара, М.Рильський, В.Бобинський, М.Рудницький, П.Петренко;
- П.Верлена перекладали В.Щурат, В.Стефаник, С.Твердохліб, П.Стебницький, П.Филипович, М.Драй-Хмара, Ю.Клен, В.О'Коннор-Вілінська, П.Петренко, П.Тичина;
- А.Рембо перекладали Ю.Клен, В.Бобинський, П.Петренко;
- С.Малларме перекладали В.Щурат, М.Драй-Хмара, Ю.Клен, М.Рильський;
- Е.Верхарна перекладав Ю.Клен,
- М.Метерлінка – Ф. Михайлів, М.Рильський.

У 1907-1909 роках в Києві у перекладі Є.Тимченка вийшли драми М.Метерлінка "Сліпці" (1907), "Всередині" (1908), "Непроханий гість" (1909) та "Синій птах" (1909). У 1907 році вийшла з друку драма "Монна Ванна" у перекладі М.Загірної, а в 1908 році П.Доліною та В.Міляєвим була перекладена драма М.Метерлінка "Чудо св. Антонія".

Отже, поети бельгійської школи символізму були добре знаними в Україні у мистецьких і в широких читацьких колах. Українські модерністи перейняли від цих майстрів слова всі їх кращі досягнення і поєднали їх із власним національним досвідом, особистісними поетичними розробками, створивши неперевершені зразки поетичної творчості і піднявши українську поезію на рівень світової.

Ліричний суб'єкт більшості творів П.Верлена, А.Рембо, Е.Верхарна та їх українських колег – одинока особистість, ізольована від інших людей. Митці говорять лише про себе і від себе.

Схвильована неусвідомлена тривожність чуття живе насамперед в особливому емоційному темпоритмі творів європейських і українських митців, які створюють враження настільки схвильованого мовлення, що душевні порухи залишаються туманними, розмитими і тому якось особливо ніжно проникливими.

Вони повністю поглинули в світ "чистого мистецтва". О.Олесь, С.Черкасенко, Г.Чупринка, П.Савченко та інші молоді поети створили на Наддніпрянській Україні літературне угруповання "Українська хата", яке впроваджувало на літературній ниві нашої Батьківщини кращі досягнення європейського символізму.

"Українська хата", за висловом В.Дончика, "стверджувала культ сильної особистості, мистецький індивідуалізм, пропонуючи свою модель ніцшеанства". Всі учасники цієї літературної групи захоплювалися творами представників бельгійської школи символізму, прагнули передати в своїх віршах їх естетику. Сучасники згадують, що на своїх зібраннях в домі письменника О.Коваленка та в інших місцях "хатяни" захоплено декламували вірші Ш.Бодлера, П.Верлена та інших митців європейської поезії, гаряче сперечалися з приводу майбутнього розвитку українського слова. Кожен з поетів відстоював свою точку зору, яка відображалася в їх творах. Так, М.Філянський, який кілька років жив у Франції і вільно володів французькою мовою, наскрізь був пройнятий естетичними ідеями символістів. Він творив поезію природи і любові. Як зауважує В.Дончик, в поезії Філянського досить помітні "тенденції естетства й містики, всього того, що притаманне декадентському символізму". Поет шукав нових форм звукопису, намагаючись надати своїм творам надзвичайної мелодики:

*О, скільки змінн, віків, колінн  
Труду невпинному взамінн  
Донносив він з вечірніх лонн  
І падав вінн, немов законн*

Свої творчі пошуки М.Філянський втілює у збірках "Лірика" (1906) та "Календаріум" (1911), де він принципово ухилявся від громадянських мотивів та від декларування усталених душевних станів, шукав семантичних "знаків" для вираження невловимих індивідуальних переживань.

Інший учасник "Української хати" О.Олесь продовжив громадянську лінію в символізмі, яку накреслив А.Рембо:

*Крику ран смертельних не почують вуха,  
Вільних в рабстві власнім і в ганьбі рабів,  
Очі їх не вглядять крил святого духа,  
Що над ними віяв і ридав без слів.*

Як зазначав В.Петров, обидва автори були дуже вразливі до людського болю, тому після споглядань кривавих подій /трагедії Паризької комуни для А.Рембо та жорстокості першої російської революції для О.Олеся/ у авторів, віддалених тисячами кілометрів, народжуються до болю схожі рядки – наприклад, вірш А.Рембо "Вороння"

*Птахи, горлаті до нестями,  
Ген гнізда гинуть од вітрів !  
Уздовж пожовклих берегів,  
На шлях, обставлений хрестами,  
На урвища, на рівчаки  
Злітайтеся віддалеки!*

О.Олесь ніби продовжує свого французького колегу:

*Щоденно ворони летять,  
Щоденно ворони кричать:  
"Там спалили,  
Там убили,  
Там піймали,  
Там забрали,  
Посадили,*

*Осліпили,  
і згноїли ...  
Кра-кра-кра !*

Мотив скорботи домінує в обох творах. Але, зауважує В.Петров, "якщо у Рембо скорбота спокійна і покірна, то в вірші О.Олеся скорбота переходить у крик відчаю. Світ в обох творах - це спустошений край померлих, єдиною прикрасою якого є вороння. Витримані у темних фарбах вірші викликають безрадісне почуття марності життя та самотності. Але, якщо остання строфа у А.Рембо вселяв надію і якусь невиразну втіху, то останні Олесеві рядки вселяють думку про божевілля і потворність цього світу".

Поема О.Олеся "По дорозі в казку" була написана в стилі драм М.Метерлінка. Модерністська основа світовідчуження стає тут джерелом для розгортання настроїв, що відбивають драматизм переживання можливого розриву духовних, сімейних, родових, космічних зв'язків та застерігають від цього. Передчуття Апокаліпсису ХХ століття, хворобливі і криваві примари народження нового світу відбилися в тонкій духовно-дисгармонічній і водночас рухливо-змінній архітектоніці поезій ("Щороку"), які тематично і художньо перегукуються з "Вечорами" Е.Верхарна.

Слід зазначити, що О.Олесь був першим, хто підняв український символізм на такий високий рівень, хто зробив символістичну поезію художньою цінністю. Лише один поет досяг на цій ниві більших здобутків. Це Павло Тичина.

На думку В.Яременка, естетику бельгійської школи символізму найповніше з "хатян" передав Грицько Чупринка. М.Вороний порівнював Г.Чупринку з П.Верленом. І справді вони обидва широко користуються різними засобами звукозапису. Небачена сила звукового образу, зачарованість музикою ритму робить поезію Чупринки близькою не лише до творчості П.Верлена, а й до віршів А.Рембо.

Якщо спробувати порівняти тематику творів представників бельгійської школи символізму і "Української хати", ми побачимо різочу

їх схожість. Так, в творчому доробку всіх авторів і європейських, і вітчизняних знаходимо мотиви поклоніння Красі і Гармонії, які, в свою чергу, досягаються через зв'язок ліричного героя з природою. Візьмемо для прикладу вірш А.Рембо "Відчуття" :

*У синіх сутінках піду я по стежках  
Топтатиму траву, торкатиму колосся.  
І, мріючи, росу відчую по ногах,  
У леготі мов розтріплеться волосся.  
Не буде ні думок, ні слів - але любов  
Душі моєї віддасть палкі пориви,  
Щоб я, мов циган той, світ за очі пішов,  
З природою, немов із жінкою, щасливий.*

Майже у всіх "хатян" в дуже схожі поезії (наприклад, О.Олесь "В степу"):

*Я молюся небесам.  
Віра в мене дужче криці,  
Степ - один суцільний храм !  
Скрізь церкви, церкви, дзвінниці,  
Співи, дзвони, фіміам.  
Я молюсь. Душа моя  
Скрізь в повітрі розлилася,  
Степом, небом я пройнявся,  
Світ в мені, і в світі я !*

Йому наче вторить Г.Чупринка :

*В голубому ефірі, -  
Красоті помолюсь  
І залюсь  
Розіллюсь  
В передзвонах на царственній лірі.*

І для представників бельгійської школи символізму, і для учасників "Української хати" природа є не просто оточуючим світом. Це найважливіше, найдорожче, що є в митця.

Як і їх європейські колеги українські поети прагнули оновити форми і ритми лірики, порвати з консервативними традиціями, їх вірші наскрізь пройняті динамікою руху (бельгійський цикл П.Верлена, вірш "Рух" А.Рембо, вірші "Ураган", "Дзеньки-бреньки" Г. Чупринки).

Широко оспівувалася представниками обох літературних кіл тема свободи творчості і митця. В деяких випадках українські поети навіть втोरили С.Малларме і А.Рембо, говорячи про пророчу, месійну роль поета:

*О ні ! Поет - не гладіатор,  
Що бавить натовп цирковий !  
Поет - пророк. Поет – новатор  
І вільний мучень життявий.*

Слід зауважити, що в учасників "Української хати" досить мало віршів, на відміну від їх західних колег, пройнятих сумом, безнадійною тугою. Навіть у віршах, пронизаних болем /вони в основному є відгуками митців на події революції 1905-1907 років/, є іскра надії, що не скажеш про вірші Є.Верхарна та П.Верлена.

"Українська хата" припинила свою діяльність в зв'язку з подіями Першої світової війни, але їх праця не пройшла даремно. "Хатяни" і стали тим плідним підґрунтям, на якому розквітла творчість символістів пореволюційної доби.

Символісти пореволюційної України були об'єднані в літературне угруповання, що мало назву "Музагет". Поети цієї групи продовжили в українській літературі традиції бельгійської школи символізму і "Української хати". Але "музагетівці" багато в чому були не схожими на "хатян". Їх творам притаманна яскрава, вражаюча символіка, а "криваві картини болю" стають провідними:

*Вороний кінь*

*Махнув розхристаним хвостом  
 На землю впала чорна тінь,  
 Лежить земля хрестом.  
 Хрестом -  
 З опльованим Христом  
 (Д.Загул "На грані", 1919).*

Ці страшні картини майже точно повторюють Е.Верхарна доби "Вечорів" та П.Верлена в його "Сатурналіях":

*Замовкне, пожовкне, зів'яне  
 Вся творчість людської руки  
 Навіщо ж поети словами  
 Вбирають пісні та думки*

Такі ж картини ми бачимо і у інших "музагетівців" – Д.Савченка, П.Тичини, В.Ярошенка:

*Вгорі Червоний Ворон кряче  
 на кров, на бурю. На біду /.../  
 З душею чорта - Кроволюб  
 Червоний Ворон чує кров  
 /Д.Савченко/*

Як і для учасників "Української хати", так і для "музагетівців" представники бельгійської школи символізму були взірцем:

*Людськість промовляє*

*Трьома розтрубами фанфар*

*Шевченко - Вітмен – Верхарн*

Так, Верхарн найбільше імпонував Тичині, хоча творчість українського поета зовсім не схожа на творчий доробок його бельгійського колеги, та він ввібрав в себе всі досягнення європейського символізму, синтезував їх з власним світобаченням, музикою своєї душі і створив щось нове, чудове і прекрасне.

Але у символізмі П. Тичина пішов власним шляхом – кларнетизму,



спершу як українського варіанту європейського символізму, а потім і як цілком власного синтезу поетичного стилю.

Поети бельгійської школи символізму мали вплив і на творчість М. Драй-Хмари. Як казав сам поет, взірцем для написання сонету "Лебеді" став однойменний сонет Малларме. Але Драй-Хмара зробив власну композицію, і на відміну від прийнятого скорботою і відчаю сонету Малларме з'явився новий Лебідь - "борець". Драй-Хмара багато перекладав Ш.Бодлера, П.Верлена, С. Малларме.

Читаючи твори учасників "Музагету", ми постійно знаходимо риси, характерні для представників бельгійської школи символізму.

Бодлерівський культ "краси вмирання" притаманний іншому поету, учаснику "Музагету" В.Кобилянському. Але, як і в Ш.Бодлера, негативні емоції у нього естетично вартісні, поет "сумує благословляючи". Смерть йому не страшна:

*Краса переходу - найвища краса.  
Прекрасне те листя, що впало під ноги,  
Як трупом засохлим покрив дороги,  
Ясніші стають небеса.  
Краса переходу - найвища краса...*

Вірші такого плану в українській літературі з'явилися вперше.

В.Кобилянський мав дуже цікаві і продуктивні розробки в галузі форми. Виявив себе майстром звукозапису, у нього трапляються вірші, побудовані на алітераціях /"Сипле, стеле сад самотній", "Срібло-сірий сніг суворий"/. Поет вигадував власні складні й своєрідні поділи на строфи /що любили робити Рембо, Верлен і Малларме/, писав вірші у формі графічних малюнків /"Натюрморт", "Під рев і гул гармат"/. Хтось із критиків 20-х років коротко зауважив: "Кобилянський - форма".

Багато спільного з творчістю А. Рембо знаходимо в творчості 20-х років класика української літератури М.Рильського. Рильський переймав у Рембо характерну підвищену сприйнятливість до зовнішніх вражень і

загострену суб'єктивність самовираження, чим позначені вже ранні вірші французького поета.

"Безнадійний індивідуалізм" єднав поезію Є.Плужника з поезією П.Верлена. Плужник - поет світового болю і болю України, який умів філософствувати вищою мірою поетично і особистісно, далекий від риторики, чутливий до фальші.

Дуже схожа на поезію Ш.Бодлера і П.Верлена збірка В. Сосюри "Поезії" /1921/. Естетична, романсова, декадентська, вона оповідає про муки душі, заглибленої у власний світ.

На жаль, більшості учасників "Музагету" так і не вдалося повністю реалізувати свій творчий потенціал. Багато з них загинуло в роки сталінських репресій, а в тих, хто залишився живий, вбили талант і бажання творити. Радянській владі не потрібні були ані високе мистецтво, ані справжні митці.

На Західній Україні в перші десятиріччя ХХ століття прихильники бельгійської вколи символізму організувалися в літературне угруповання під назвою "Молода Муза".

Мету своєї групи "молодомузівці" визначили в першому номері журналу "Світ": "Від злиднів і турботних дисонансів най веде нас на сонячні левади, запашні ниви, в світ ясних злотих зір".

Повністю розкрити свій творчий потенціал "Молода Муза" не змогла. Через фінансові, матеріально-організаційні труднощі, за умов байдужості значної частини громадянства до національної культури вона проіснувала недовго. Власне, видавництво припинило своє існування вже 1909 року.

Кожен письменник "Молодої Музи" репрезентував власну лінію розвитку, пошуки власної концепції, що охоплює сферу ідей і форм. Єдиним, що об'єднувало письменників, було неприйняття старої форми письма.

Шукали молоді цих традицій не в стилі побутописання, а спиралися, за словами одного з персонажів повісті М.Яцківа "Танець тіней", на символіку козацьких наспівів, містику Сковороди, демонологічний світогляд народу, "п'ятий елемент підсоння і четвертий вимір людської душі".

Чи не найповніше і найяскравіше виразив ідеї "Молодої Музи", в відтак і бельгійської школи символізму М.Яцків. В його експресивному стилі гострота спостереження і точність деталі А.Рембо поєднана з виходом за рамки реальності С.Малларме, а тонка лірична настроєність П.Верлена сусідує із відразливою натуралістичністю; в нього чи не найтісніше поєднані і переплетені бодлерівський ідеал і сплін, і водночас він чи не найорганічніше поєднав фольклорний символізм з модерною технікою письма, що доходить місцями майже до сюрреалістичних образних конструкцій.

Яцків наполегливо шукав способів оновлення художньої мови. Низка його творів пройнята настроями скороминущості життя, страхом перед смертю. (Це один з провідних настроїв в творчості поетів бельгійської школи символізму.)

Найталановитішим з поетів "Молодої музи" був П.Карманський. Рання його поезія сповнена "причинного смутку" (збірки "Ой, люлі смутку" (1906), "Блудні вогні" (1907), "Пливем по морі тьми" (1909)). Плачі, звернені до нього світу, вписуються в загальну атмосферу декадансу того часу і зумовлені його естетичною платформою, що оголосила зло космічним явищем. М.Рильський пояснював ці мотиви умовами тогочасного суспільного життя Галичини, вразливою вдачею поета і тим, що в колі його творчих зацікавлень були поезії Ш.Бодлера та песимістичні сторінки Біблії.

Впливом бельгійської школи символізму позначена творчість і В.Пачовського. Він досягнув великої витонченості у звукозаписі та винахідливості у ритмомелодиці. За словами В.Барки: "Він зробив для української літератури те, що в свій час зробили для літератури французької П.Верлен і А.Рембо".

На творчості Б.Лепкого (особливо ранніх його поезіях) помітний вплив П.Верлена періоду "Сатурнічних поезій".

На початку Першої світової війни "Молода Муза" припинила своє існування. А західноукраїнські поети-символісти об'єдналися навколо

літературно-мистецького видання "Митуса", у редакційну колегію якого входили В.Бобинський, Р.Купчинський та П.Ковшун.

Вони, як і їх попередники, захоплювалися творами представників бельгійської школи символізму, перекладали їх. Під впливом А.Рембо В.Бобинський створив цикл "Майбутній метеор" (1924-1925).

На жаль, об'єднання "Митуса" проіснувало недовго. По припиненню роботи видання поезія символізму на Західній Україні почала відходити в історію, лише згодом спалахнувши у творчості Б.-І.Антонича. Але символізм не зник остаточно. В наші дні на його ґрунті виросло і прийшло в літературу нове покоління письменників, які отримали назву постмодерністів.

Таким чином, сьогодні виразно вимальовується необхідність розуміння літератури в національній та європейській перспективах водночас, і навіть у перспективі універсальній. Це не моральна або політична, а тільки практична перспектива.

Компаративістика – важливий чинник освіти. В сучасній європейській культурі вона стала незамінною як фундамент політики толерації та розуміння своєрідностей у межах діалогу не тільки національних дискурсів.

Літературознавчі компаративні дослідження сприймаються як доступ до внутрішніх і зовнішніх зв'язків, що формують самототожність зарубіжних літератур, а також порівняння процесів, які там відбуваються, з процесами, що формують українську літературу.

Національно-літературні та міжлітературні аспекти історії літератури становлять собою єдність одиничного і загального, тобто об'єктивно існуючих, взаємозумовлених фактів.

### **2.3. Проблеми компаративізму в літературознавстві**

Компаративістика, як слушно зауважує Г.Сиваченко, безпосередньо пов'язана з загальними умовами розвитку суспільства, з іншими гуманітарними дисциплінами, з їхньою внутрішньою структурованістю та

взаємозумовленістю. При порівняльному дослідженні виникають особливі стосунки в межах історії літератури, зокрема окремих концепцій різних періодів історії. Компаративне дослідження означає, в принципі, збагачення вже сформованої концепції історії літератури на певному етапі її розвитку [див.: 326].

Ще в кінці XIX століття відомий український історик і теоретик літератури І.Франко зауважив: “Реалістичний письменник у нас і в Німеччині та Франції буде мати спільні точки, але не конечно один мусить бути під впливом другого, не вичисляючи тут самого напряму, який остаточно може рівночасно постати в кількох місцях незалежно від себе, чого приклади можна би знайти. Так само не можна брати всіх реалістичних письменників німецьких і французьких і виказувати їх вплив на якогось українського реалістичного письменника, бо тою дорогою зайшли б ми до абсурду” [375;235].

Процес становлення і розвитку компаративістики характеризується кількома важливими обставинами. Передусім тим, що порівняльно-історичний напрямок дослідження, що власне домінував до середини XIX століття, підняв науку про літературу на вищий щабель спеціалізації і тим вичерпав себе. Різкий поворот від спільного вивчення багатьох літератур до роздільного спеціального вивчення історії окремих національних літератур, що відбувся на рубежі XIX і XX століть, власне знівелював порівняльно-історичне літературознавство. Передовсім роздрібнилося, дезінтегрувалося цілісне уявлення про словесне мистецтво, яке донедавна об'єднувало у свідомості філологів елементи міфу, усного, писемного і друкованого слова, яке поділили між собою етнографія, фольклористика і літературознавство. За умови роздільного висвітлення історії літератури відпала необхідність в їх паралельному, компаративному вивченні, галузь порівняння звузилася до реєстрації лише окремих, випадкових літературних контактів. Так, відмежувавшись від порівняльно-історичного напряму, теорія запозичення інтегрувалася в надрах інших напрямків у вигляді особливої течії,

спрямованої на спеціальне вивчення літературних зв'язків, на розкриття власне літературних витоків (джерел) творчості. Цю нову течію назвали порівняльним літературознавством або літературною компаративістикою. В Росії видатним компаративістом був О.Веселовський, на Заході – Ф.Бальдансперже, П.Ван-Тихем та ін. Виокремлення компаративістики в межах різноманітних літературознавчих напрямів, на базі різної методології, є закономірним результатом спеціалізації науки про літературу. Недооцінювати значення сучасної літературної компаративістики так само недопустимо, як і змішувати її з порівняльно-історичним літературознавством.

Академік М.Конрад констатував: “Епоха XVII-XIX ст., тобто епоха націй, в історії літератур народів Європи характеризується двома протилежними тенденціями: з одного боку, йшов процес відособлення окремих, чітко виражених за мовною і національною ознаками літератур, з іншого боку, - процес інтенсифікації розвитку міжнародних літературних зв'язків, тобто процес включення окремих самостійних літератур у деякі спільності” [191;301-302].

Спроба наукового осмислення рідної словесності як явища загальноєвропейської культури з'явилася у першій половині XIX століття. Так, О.Бодянський у своїй магістерській дисертації “Про народну поезію слов'янських племен” (1837) окреслив місце східнослов'янської народної творчості серед фольклору інших слов'ян.

А.Метлинський, видаючи в 1848 році «Южный русский сборник» - перше унікальне видання такого типу – вмістив стислі біографічні й бібліографічні відомості про письменників, правописні примітки. Та особливої похвали заслуговує передмова автора, в якій українська література розглядалася в контексті слов'янських і західноєвропейських культур: “Стало зрозумілим всім, що нікчемні тлумачення про самобутність і народність без вивчення її частин і деталей і що ціле сильне і багате своїми частинами, а частини живуть і цвітуть тільки при своєму цілому, і що, поважаючи європейську освіченість і відчуваючи любов до людськості

взагалі, не можна однак забувати ні себе самих, ні свого народу, ні сім'ї, ні батьківщини, котрими зумовлюється коло і спосіб наших днів” [168;375].

Захоплений творчістю В.Шекспіра, Дж.Байрона, А.Міцкевича, А.Метлинський у передмові до „Южного русского сборника” закликає збирати перекази українського народу про життя, його легенди, прислів'я, приказки, казки, пісні тощо. Це вважалося важливою патріотичною справою. Як підтверджує історія, подібні тенденції не лише збереглися, але й розвивалися не тільки в українців.

Майже через століття французький філософ та християнський активіст Поль Рікер, відомий своїм внеском в антропологію, етику, герменевтику та теорію літератури, заявить: “Потрібно розглянути, без турботи про зведення до незрілої єдності, і космічні символи, які стали новою сторінкою у феноменології релігії..., символізм сновидінь, який відкрив психоаналіз, разом з усіма його відповідниками у фольклорі, легендах, приказках, мітах, і мовну творчість поетів, тримаючись за нитку і пов'язуючи чуттєві, слухові, зорові або інші образи, або ж символіку космосу і часу... Не існує символів без людини, яка говорить, принаймні влада подібного символу незначна” [311;235].

Першу спробу дати наукове пояснення паралелей у міфології та фольклорі народів світу зробили зачинателі порівняльно-історичного мовознавства та міфологічної школи брати Грімм, які пояснювали схожі мотиви у літературі спільним походженням європейських народів (“Германські героїчні сказання”, “Німецька міфологія”). Але в літературознавстві того часу домінував порівняльно-історичний напрямок літературних досліджень, який на відміну від найновішого порівняльного літературознавства, вирішував не “часткові” завдання літературної генези твору, а загальні завдання розвитку науки про літературу. Нікому з його представників реалізувати свій задум в повному обсязі не вдалося. Всі вони, по суті, застрягли на вивченні початкової стадії розвитку словесного мистецтва і тому, за винятком В.Шерера, як автора ескізної означеної

“Поетики” (1888), всі (Е.Вольф, Л.Якобовський, Е.Гроссе, К.Бюхнер, К.Боринський, Ш.Летурно, Г.Паріс, Й.Помівка, Д.Матов, К.Вількенс, І.Гірн, Ф.Неммір та ін.) більш відомі фольклористам та етнографам, ніж літературознавцям.

Далі всіх по шляху побудови нової теорії літератури просунувся О.Веселовський, який по праву вважається найвидатнішим представником компаративістики в літературознавстві. Наприкінці 80-х років XIX століття він вніс суттєві корективи в теорію запозичень. Учений розділив висунуту англійськими етнографами Тейлором і Ленгом концепцію про загальні стадії літературного розвитку, через які проходять усі народи світу. Схожість сюжетів, мотивів О.Веселовський пояснював виникненням їх у схожих обставинах життя. Дослідник широко використовує типологічне зіставлення літературних явищ різних, генетично не пов’язаних народів. За широтою охоплення матеріалу, паралелей між культурами різних епох і народів, складністю досліджуваних проблем його праці являють собою видатне явище в російській і загалом світовій науці про літературу.

Сформульована німецьким санскритологом Т.Бенфеєм у 1859 році теорія запозичень стала основою для виникнення нової методології літературознавчих досліджень – літературної компаративістики. Найпослідовнішим прихильником компаративізму в українському літературознавстві, на думку М.Наєнка, був М.Дашкевич. У праці “Постепенное развитие науки истории литературы” (1877) він доходить висновку, що своєрідність національного письменства і творчості окремих авторів не можна визначити без порівняльно-типологічних досліджень. Він апелює до творчості Данте, Боккаччо, Аріосто, Шекспіра, Мольєра, Гете, розробляє теорію міграції мотивів і сюжетів.

У процесі становлення компаративістики на Україні етапними стали праці М.Драгоманова, зокрема “Слов’янські переробки Едіпової історії” (1874-1896), “Найстаріші руські драматичні сцени” (1885), “Турецькі анекдоти в українській народній словесності” (1886), “Шолудивий Боняка в



українських народних оповіданнях” (1887), в яких він сформулював принципи необхідності виявляти запозичені та суто національні елементи в українському фольклорі.

Зразком історико-порівняльних досліджень можуть слугувати праці І.Франка “Переднє слово до “Перебенді” Т.Г.Шевченка” (1889), “Тополя Т.Шевченка” (1890), “Дещо про “Марусю” Боровиковського та її основу” (1902), “Шевченкова “Марія” (1913). І.Франко доходить висновку, що сприймаючи світові літературні традиції, Т.Шевченко “з високим почуттям артистичної міри та реальної правди” переносив їх “на здорову парість української народної пісні та власної високорозвинутої індивідуальності” [371;306].

Дослідник вважав порівняльний метод важливим і раціональним, оскільки на його основі можна побачити, як “духовне життя народів взаємно впливає на себе, як повстають, ширяться від одного народу до іншого і гинуть різні літературні течії, як виникають при однакових обставинах у неоднакових народів однакові літературні прояви і т.ін. На підставі порівняльного методу переконуємося, що загальні літературні прояви не проминають і нашого народу і літератури, доказом чого можуть послужити романтизм, реалізм, натуралізм, декадентизм і т.д.” [375;235].

Однак І.Франко застерігав критиків, які послуговуються порівняльним літературно-науковим методом, від далекосяжних висновків, які шкодять не так самому письменникові, як критикові. Особливо, коли йшлося про впливи, наслідування, запозичення тощо, як, наприклад, у баладі “Причинна” Т.Шевченка: “По дослідах критиків, - відзначив І.Франко,- написав сю поему Шевченко під впливом: 1) Жуковського; 2) Пушкіна; 3) Козлова; 4) Міцкевича; 5) народним. Виходить, отже, що Шевченко, сідаючи за писання сеї поеми, обкладався творами згаданих поетів і етнографічними збірниками і, як пчїлка, підшукував то звідси, то звідти потрошки. Можливо, що таке було, особливо, коли Шевченко хотів показати, як-то деякі з його наступників будуть колись робити, але, се певно, не було правило, про що

критики не повинні забувати” [375;239].

Продовжив традиції М.Драгоманова та І.Франка П.Филипович, який вважав, що порівняльний метод аналізу художніх явищ повинен посісти чільне місце в наукових студіях. Підтвердженням цієї думки можуть бути його праці “Шевченко і романтики” (1924), “Європейські письменники в Шевченковій лектурі” (1926), “Пушкін в українській літературі” (1927) та ін.

На період 20-х років ХХ століття припадає компаративістський доробок академіка О.Білецького. Класичним набутком українського літературознавства ХХ століття стали його праці “У пошуках нової повістярської форми” (1923), “Сучасне красне письменство Заходу” (1925), “Проза взагалі і наша проза 1925 року” (1926) та ін.

На думку дослідника, “історію української літератури не можна вивчати іманентно або обмежуватись тільки встановленням її зв’язків з російською та іншими слов’янськими літературами. Справжнє уявлення про українську літературу можна одержати лише розглядаючи її в міжнародному масштабі, залучаючи для порівняння широкий літературний матеріал, на фоні якого стане зрозумілою і національна специфіка” [38;18].

Серед найвідоміших праць з компаративістики особливо вирізняються “Порівняльне вивчення слов’янських літератур”, “Нарис порівняльної історії слов’янських літератур”, “Історія української літератури від початків до доби реалізму”, “Українське літературне бароко. Нарис” Д.Чижевського.

У післявоєнні роки компаративістика в СРСР була оголошена буржуазною наукою, громадськості активно нав’язували думки, що всі важливі наукові відкриття належать виключно російським ученим. До 80-х років з наукового обігу вилучено сам термін “компаративістика”, його замінили словосполученням “порівняльне літературознавство”. Російськомовний переклад праці словацького дослідника Д.Дюришина “Теорія літературної компаративістики” був названий “Теория сравнительного изучения литературы”.

У 80-х роках з’являється п’ятитомне видання “Українська література в

загальнослов'янському і світовому літературному контексті” за редакцією Г.Вєрвеса. В українському літературознавчому дискурсі поступово створювалися передумови для порівняльного дослідження національної літератури в міжлітературному процесі, що здійснювалося у формі відновлення рівноваги між національними і міжлітературними координатами оцінки літератури та мистецтва.

Паралельно з вивченням регіональної художньої системи “знизу”, від національної літератури, десь приблизно з середини 70-х років, розпочинаються пошуки досягнення її “зверху”, з боку теоретичної розробки принципів системного аналізу, широко практикованого в технічних науках. Ідеї і пропозиції щодо нових методів дослідження, висловлені в працях радянських вчених – і насамперед академіків М.Конрада, В.Жирмунського, М.Храпченка, Д.Лихачова, О.Бушміна, – були узагальнені і викладені у вигляді цілісної концепції І.Неупокоевою у книзі “История всемирной литературы. Проблемы системного и сравнительного анализа” (1976).

Сутність цієї концепції полягає у розкритті “загального й особливого” літератури, що розглядається у трьох вимірах – часовому, просторовому, власне художньому, яким відповідають і три системні утворення в межах світової літератури: 1) часові (скажімо, історія літератури доби феодалізму), 2) історико-культурні (національні, зональні і світова художні системи); 3) власне художні системи (напрями, жанри, тип письменника і т.д.)”.

Національна література постає тут як цілісний динамічний організм , що має свою логіку розвитку, а також свою систему зв'язків, розгалужених і сталих, з іншими літературами, з іншими видами мистецтва, а також літературними і мистецькими системами інших рівнів (зональними, регіональними, світовою).

І.Неупокоева великого значення надає методиці комплексного синхронно-діахронного аналізу історичних “зрізів” всесвітньої літератури. Одна із найскладніших , на її думку, проблем порівняльного аналізу (як синхронного, так і діахронного) – розмежування процесів типологічно

споріднених (виникли в різних регіонах як вираження загальних закономірностей світового літературного розвитку, незалежно від зовнішніх впливів) і процесів, схожість яких пояснюється різного роду контактами [253;116]. Вона доходить висновку, що попри те, що в реальній історії літератури типологічні і контактні зв'язки літератур виступають в нерозривній єдності як різні аспекти цілого, в дослідницькому плані розмежування їх методологічно необхідне.

Подібні тенденції дещо раніше констатував відомий американський лінгвіст і літературознавець Р.Якобсон у праці “Лінгвістика і поетика” (1960): “Літературознавство, центром якого є поетика, розглядає, як і лінгвістика, два типи проблем: синхронні та діахронні. Синхронний опис охоплює не тільки літературну продукцію конкретної епохи, а й ту частину літературної традиції, яка у цю епоху зберігає життєздатність” [400;360].

Серед літературознавців відсутня однотайність щодо типів і форм літературних зв'язків, зокрема І.Неупокоева налічує 6 основних типів і форм літературних взаємоозв'язків, Д.Дюришин – понад 10 видів і форм літературного спілкування. На думку В.Жирмунського, існує 3 основні типи літературних зв'язків: зовнішньо-контактні, генетичні, історико-типологічні. На думку О.Бушміна, типологічні подібності породжуються дією спільних чи аналогічних чинників суспільного, духовного й культурного поступу людства, серед яких основними він вважає:

- відображення у творах спільних (схожих) явищ дійсності (боротьба народів за незалежність, тяжке становище дітей у суспільстві і т.ін.);
- схожість суспільної домінанти (твір будь-якого автора – результат не лише його зусиль, а й засвоєння ним досвіду попередників: розуміння ними добра і зла, подвигу і зради);
- єдність принципу літературно-художнього освоєння світу (у літературах різних народів зустрічаються однакові методи відображення дійсності, творчі течії і напрями, жанри і стилі) [56;36].

Підкреслюючи роль генетичних зв'язків у світовому літературному

поступі, В.Жирмунський вважає: “Жодна велика національна література не розвивається поза живою і творчою взаємодією з літературами інших народів, і ті, хто думає піднести свою рідну літературу, стверджуючи, ніби вона виросла виключно на місцевому національному ґрунті, тим самим засуджують її навіть не на “блискучу ізоляцію”, а на провінційну вузькість і “самообслуговування” [131;71]. Таким чином, на думку дослідника, висвітлення генетичних зв’язків є важливою складовою аргументації єдності світового літературного процесу.

Академік М.Храпченко сутність і значення типологічного вивчення літератури вбачає в тому, щоб спостерігати, фіксувати й оцінювати не лише схожі риси, але й індивідуальні, своєрідні особливості в літературах різних народів. Принципи типологічних зіставлень, на погляд ученого, можуть застосовуватися у процесі вивчення: 1) літературних напрямків; 2) аналізу жанрових форм; 3) дослідження стилів; 4) порівняльній характеристиці творчості письменників.

У системі методів і прийомів, якими користується сучасне українське літературознавство, порівняльний метод відіграє все важливішу роль.

Об’єктом дослідження стала своєрідність літературних процесів різних епох, як і відмінність їх національних, зональних і регіональних варіантів. Компаративні дослідження, як правило, проводяться в певній ієрархічній підпорядкованості і зорієнтовані на кінцевий результат дослідження. Так, відомий сучасний український літературознавець Г.Сиваченко вбачає мету літературної компаративістики у пізнанні “закономірностей генези й типологічної сутності літературного явища завдяки дослідженню процесу розвитку національної та світової літератури – вимагає з методологічного погляду диференціації предмета дослідження. Загалом тут розрізняють два напрями дослідження: т.зв. контактний чи генетичний, зумовлений безпосередньою дотичністю явищ, і типологічний, зумовлений загальними закономірностями розвитку літератури, мистецтва та окремих форм суспільної свідомості. Термінологічно перший напрям виражається поняттям

контактно-генетичні зв'язки, другий – поняттям типологічної взаємозалежності” [326;24-25].

І.Папуша у методології літературознавчої компаративістики виділяє три основні аспекти: онтологію (об'єкт у структурі пізнавальної діяльності), гносеологію (суб'єкт пізнання) та методику (методи і прийоми пізнавальної діяльності) [279].

Осібнo варто зупинитися на дослідженні польського літературознавця Б.Бакули “Кілька міркувань на тему інтегральної компаративістики” [20], в якій автор доходить висновку про необхідність “підтримувати традиційне розуміння компаративістики – не стільки як окремої галузі науки (оскільки важко виокремити властиві тільки їй дослідницькі методи), а й як позиції відкритості на іншість через власний культурний дискурс, зокрема на нелітературні галузі культури” [20;50]. Автор вбачає певний скептицизм у концепції Р.Яусса, ніби історія літератури – це, в основному, історія рецепції. На його думку, кожна національна література – інтегральний і живий складник універсальної літератури, що вимагає належної уваги її контактам і конфронтаціям з іншими. Тому компаративістика має займатися не лише дослідженням “впливів”, а й моделюванням історико-літературного процесу, спираючись на інтеркультурні й інтердисциплінарні чинники, що відкриває перспективи виникнення інтегральної компаративістики.

Втім, на думку Б.Бакули, “здається, що сьогодні не існує шансів для вироблення універсальної моделі компаративістики. Зрештою, не відомо, чи взагалі така потреба існує. Швидше тут виникає необхідність увиразнення й послідовного, а також комплементарного, застосування різних методів і навіть теоретичних моделей компаративістики” [20;58].

Активне використання компаративного аналізу в шкільному курсі вивчення літератури диктується тим фактом, що компаративізм сприяє усвідомленню того чи того національного письменства як інтегрованої частини світового літературно-художнього розвитку. Особливу вагу це має для усвідомлення належного місця української літератури у європейському

культурному просторі.

Таким чином, компаративізм як методологічна основа досліджень в царині порівняльного літературознавства, мовознавства, фольклористики, етнографії, культурології й інших суміжних дисциплін став поширюватися ще в ХІХ столітті, продовжуючи розвиток в ХХ столітті, цей напрямок наукової думки націлював на з'ясування особливостей і причин виникнення загальних і особливих якостей об'єктів, що вивчаються, їх природи і стадій розвитку.

Відкриття проходили не без полеміки між прибічниками різних теоретичних зацікавлень – від формалістичних зіставлень структурної атрибутики до історико-типологічних порівнянь конкретних творів літератури, мистецтва, культури для з'ясування подібності і відмінності їх походження і розвитку.

### **Висновки до розділу**

Література нерозривно пов'язана з історією суспільства, має широку комунікативну функцію, відіграє важливу роль у процесі спілкування і зближення народів. Входження української літератури у світовий художній контекст – давній і тривалий процес, витoki якого сягають часів Київської Русі, про що свідчили давньоукраїнські літописці й письменники, починаючи з Нестора. На цей час припадає налагодження стосунків між Україною, Францією, Італією та Англією. Втім у ХІV-ХV століттях контакти української літератури з західноєвропейськими мали несистематичний характер. Лише з ХVІ століття розширюється діапазон взаємин української і європейської літератур і водночас змінюється не тільки орієнтованість цих взаємин, але й їхній зміст та структура.

Процеси перехідного характеру в українській літературі посилюються у ХVІІ-ХVІІІ століттях, коли поглиблюються й ускладнюються форми та прояви українсько-європейських культурних зв'язків, але активного й систематичного характеру вони набувають з ХІХ століття, з новим

контекстом, внутрішнім змістом і спрямованістю.

Взаємодія і синтез національного й інонаціонального в літературі є специфічною художньою властивістю твору, що зумовлює її самобутність і водночас включає в річище надбань людської духовної скарбниці.

У процесі історико-літературного узагальнення найчастіше виникає спонтанна спроба якомога точніше з'ясувати, які конкретні елементи, складники виступають у національній літературі носіями національного, а які – інтернаціонального. Історія літератури знає чимало спроб з'ясувати специфічність національної літератури завдяки статистичним підрахункам форм, образів, мотиваційних, ідейних, формальних елементів окремих творів, з другого боку, зусилля виявити міжлітературність виявляється, скажімо, в концепціях світової літератури, побудованих на явищах, що мають наднаціональну специфіку, наслідком чого є згадувана змінність функції чи то національно-історичних, чи то міжлітературних компонентів в окремі періоди.

Міжнаціональні літературні взаємини – складний і багатогранний процес. На поверхні цього процесу лежать контактено-генетичні зв'язки національних літератур, зв'язки, що мають різні форми і прояви, але завжди по-своєму безпосередні і по-своєму наочні. Вивчення міжнаціональних літературних взаємин завжди починається саме з них, тобто з урахування прямих контактів певної національної літератури з іншими літературами. Такий підхід дає уявлення про інтенсивність культурного обміну, про його характер (однобічний чи двобічний), причини (географічні, історичні, ідеологічні) тощо. Однак прямі контакти далеко не повністю відбивають глибинні процеси літературного поступу. Тому, досліджуючи міжнаціональні літературні взаємини як систему, аж ніяк не можна задовольнитися обліком, описом прямих контактів. Бо, означуючи роль однієї національної літератури, вони не спроможні по-справжньому визначити її місце, всебічно оцінити її реальним (а не зафіксований у певний час з певної “точки” і тому відносний) внесок у світову літературу.



Процес становлення і розвитку компаративістики характеризується кількома важливими обставинами. Передусім тим, що порівняльно-історичний напрямок дослідження, що власне домінував до середини XIX століття, підняв науку про літературу на вищий щабель спеціалізації і тим вичерпав себе. Різкий поворот від спільного вивчення багатьох літератур до роздільного спеціального вивчення історії окремих національних літератур, що відбувся на рубежі XIX і XX століть, власне знівелював порівняльно-історичне літературознавство, сприяв виникненню літературної компаративістики.

Компаративізм, як методологічна основа досліджень в царині порівняльного літературознавства, мовознавства, фольклористики, етнографії, культурології й інших суміжних дисциплін, став поширюватися ще в XIX столітті. Продовжуючи розвиток в XX столітті, цей напрям наукової думки націлював на з'ясування особливостей і причин виникнення загальних і особливих якостей об'єктів, що вивчаються, їх природи і стадій розвитку.

### РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОРІВНЯЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОГО ШКІЛЬНОГО КУРСУ ЛІТЕРАТУРИ

#### **3.1. Основні дидактичні принципи аналізу твору в процесі вивчення літератури**

Аналіз літературного твору – це сукупність способів і прийомів, які використовуються дослідником в процесі інтерпретації художнього тексту й комплексів творів (літературних напрямків, течій). Принцип – керівна ідея, основне правило, що спрямовує роботу вчителя. Під принципом аналізу розуміється сукупність вимог, яких потрібно неухильно дотримуватися, працюючи над дослідженням художньої тканини твору. Принципи наукового аналізу літературного твору умовно класифікують на основні, або загальні та часткові, або спеціальні. До першої групи принципів належать: принцип єдності змісту і форми, принцип історизму, принцип системності.

**Принцип єдності змісту і форми** базується на положенні про літературний твір як художню цілісність, в якій зміст і форма нероздільні. Нероздільність змістових і формових компонентів не виключає можливості їх уявного, абстрактного, мисленого відокремлення, умовного виділення, оскільки без такого розчленування неможливий науковий аналіз. Роздвоюючи єдину цілісність твору на зміст і форму, потрібно дотримуватися таких вимог:

- 1) розглядати усі елементи змісту як такі, що обумовлюють форму, і, навпаки, у формових елементах вбачати змістову наповненість;
- 2) досліджувати характер відповідності елементів змісту і форми один одному й ідейному звучанню твору в цілому;
- 3) визначити міру участі кожного з компонентів змісту і форми в

реалізації художніх завдань.

Чим вища художня вартість твору, тим сильніша єдність змісту і форми. Аналізуючи твір у єдності змісту і форми потрібно мати на увазі таке. По-перше, що “повне досягнення єдності змісту і форми можливе лише в ідеалі”. По-друге, часто трапляється й так, що автор навмисно порушує принцип єдності змісту і форми з тією метою, щоб виділити зміст (наприклад, коли автор трагічний зміст вкладає в уста комічного персонажа) або ж увиразнити форму, її самодостатність. По-третє, не всі елементи форми пов’язані з елементами змісту: у творі завжди є так звані “пакувальний матеріал” (вислів Л.Щерби), який не виконує ідейно-естетичних функцій.

Констатувати факт порушення єдності змісту і форми потрібно дуже обережно: часто те, що видається порушенням, насправді таким не є.

**Принцип історизму:** твір літератури не можна аналізувати поза історичним контекстом. Кожен твір – факт історії суспільства, історії культури, історії літератури й біографії митця.

Письменник – дитя своєї епохи, свого часу. Знання історичного контексту і знання біографії митця необхідні: 1) для пояснення твору, 2) для кращого розуміння його змісту.

Позаісторичне тлумачення твору приводить до суб’єктивних висновків. Тільки розгляд твору в контексті його епохи робить аналіз об’єктивним і доказовим.

Принцип історизму ставить перед дослідником вимогу розглядати твір:

- 1) у його власному розвитку – як явище складного творчого процесу;
- 2) у творчому розвитку автора – як елемент творчої біографії митця;
- 3) у зв’язку з історико-літературним розвитком – як факт літературного процесу.

Літературний твір пишеться в обставинах впливу на нього дійсності, яка зумовлює і його зміст, і його форму. Тому в ході аналізу твору враховуємо вплив історичної епохи не лише на змістові параметри, а й на компоненти та елементи формові.

**Принцип системності:** у конкретній науці загальні принципи реалізуються через часткові (спеціальні). Під час аналізу творів слід дотримуватися трьох найголовніших часткових принципів: проблемності, взаємозв'язку компонентів та елементів і всебічності.

**Принцип проблемності** передбачає розгляд компонентів та елементів твору як засобів, у яких втілюється зміст. Однак не потрібно прагнути за будь-яку ціну “прив'язати” ідею до кожного компонента твору, тобто у всьому вбачати зміст.

Сутність **принципу взаємозв'язку** полягає у вимозі, по-перше, розглядати твір у взаємозв'язку з життям (дійсністю); по-друге, враховувати системні зв'язки між компонентами художньої структури.

Цей принцип поширюється як на вивчення твору в цілому, так і на його компоненти зокрема. Наприклад, не можна судити про зміст поетичного твору і про його ритмічний лад тільки на основі аналізу, скажімо, рими. Хоча рима й несе в собі змістове і ритмічне начало, втім вона це робить у єдності і взаємозв'язку з віршовим розміром, з інтонацією, синтаксичною організацією, строфікою.

Цей принцип протистоїть так званому іманентному вивченню структурних властивостей твору.

**Принцип всебічності** базується на розумінні твору як складної, багатосарової і багатогранної структури, до складу якої входить ціла система компонентів.

Щоб проаналізувати твір у його цілісності, дослідник повинен мисленно охопити, уважно розглянути всі структурні компоненти, всі грані і властивості твору, тобто всебічно проаналізувати його зміст і форму.

Як зазначав С.Еліот, “Всяка “інтерпретація” (я не маю тут на увазі розшифрування акровіршів чи чогось подібного) правомірна лише тоді, коли нічого не інтерпретує, а надає читачеві факти, яких би він сам, очевидно, не зауважив. З власного досвіду викладання на вечірніх курсах я знаю, що є два способи зацікавлювати слухачів якимось твором: дати їм добірку

найголовніших фактів про його створення, побудову, контекст або ж вихлюпнути сам твір на них так, щоб вони не встигли налаштуватися проти нього. Є безліч цікавих фактів, які полегшують викладання елізабетинської драми, тим часом як вірші Т.Е.Гелма досить просто прочитати вголос, щоб досягнути необхідний ефект” [125;71].

Дидактичні принципи аналізу художнього твору, як показало експериментальне вивчення твору О.Кобилянської “Людина” в 10 класі, являють собою єдину, складну й цілеспрямовану систему, єдиний комплекс гносеологічних положень і вимог. У процесі літературознавчого аналізу ці принципи реалізуються не окремо, і не по чергово, а одночасно, у взаємозв’язку.

Наводимо фрагмент уроку за темою “Повість О.Кобилянської “Людина”.

З метою збереження художньо-естетичної цілісності виучуваного твору учням заздалегідь були запропоновані запитання і завдання, серед яких, зокрема, такі:

1. Якими зображувально-виражальними засобами відтворює автор в повісті епоху, конкретні події, етнографічний колорит?
2. Пригадайте початок повісті: як вводить нас в дію О.Кобилянська?
3. За якими ознаками можна згрупувати персонажів? Якими рисами наділяє письменниця людей, які оточували Олену?
4. Якими художніми засобами користується О.Кобилянська при “портретуванні” персонажів, для відтворення їх внутрішньої сутності?
5. Як в кінцевому результаті в повісті вирішується проблема людського буття?

Відповідаючи, учні мали посилатися на текст твору.

**Вступне слово вчителя:** В історії української літератури О.Кобилянська посідає особливе місце як тонкий психолог і знавець жіночої душі. Авторка “Людини” і “Царівни” та інших творів утверджувала ідею рівноправності чоловіка і жінки, відстоювала її право розпоряджатися

власною долею. Власним особистим життям письменниця продемонструвала можливість жіночого розкріпачення через самостійну працю, матеріальну і духовну незалежність.

О.Кобилянська брала активну участь у феміністичному русі на Західній Україні під впливом Н. Кобринської. Вона виступала на зборах 14 жовтня 1884 року, скликаних "Товариством руських жінок на Буковині" в Чернівцях. Доповідь ця була надрукована в журналі "Народ" і вийшла окремим виданням під назвою "Дещо про ідею з жіночого руху". Оскільки ідея жіночої емансипації є провідною в багатьох творах Кобилянської, виникає потреба нагадати про основні думки, висловлені письменницею у своїй доповіді, які можуть слугувати своєрідним кодом до глибинного змісту твору.

**Учень 1:** "Під людиною розуміємо і жінку, не лише мужчину, - іншими словами: і жінка мусить мати свій кусник хліба, щоб жила. Задля сего свого існування вона домагається необмеженого права, такого, як його уживає, наприклад, і мужчина яко людина. Вона домагається його на підставі людяності, індивідуальної свободи, людської поваги і справедливості".

**Учитель:** Передусім вартою уваги читача є посвята: "Присвячено високоповажній Наталії Кобринській" і авторське застереження "Повість з жіночого життя". Отож, стає зрозумілою емансипаційна спрямованість твору. І це цілком закономірно, оскільки феміністичний дискурс на рубежі XIX – поч. XX ст. охопив передовсім соціальну сферу ( у формі широкого суспільного руху за права жінок), а й, також, соціогуманітарне знання, в тому числі й мистецтво слова. Апробація феміністичної проблематики у цій царині мала свою специфіку, яка полягала в переакцентації у художньому зображенні жіночих типів. Традиційне письменство ґрунтувалося на засадах, в основі яких лежало ототожнення людини і її людських якостей тільки з чоловіками. Жінка в традиційній культурі співвідносилася з тілом і його функціями.

Зробивши вступні зауваги, вчитель коротко з'ясовує історію написання

твору, його оцінку літературною критикою. Наголошує, що повість – перший друкований художній твір письменниці українською мовою, який з'явився наприкінці 1894 року. Робота тривала понад п'ять років (1886 - 1892) і проходила у напрямку вдосконалення художньої майстерності письменниці.

Одним з перших досить об'єктивно оцінив повість О.Маковей у літературно-критичній студії “Ольга Кобилянська”.

#### **Далі урок мав таку структуру:**

1. Робота над епіграфом до першої частини твору: "Всюди панує брехня, як ще ніколи дотепер. А правда відважується виповзати зі свого кутка не інакше, як закутана в привабливо- яскраві ганчірки...". (Зміст епіграфу до другої частини прокоментуємо в процесі роботи над текстом).

2. Знайомство з експозицією. Дія повісті відбувається в родині австрійського чиновника, радника Епаміондаса Ляуфлера - бездумного циніка і п'яниці, який вбачає єдиний вихід для поліпшення добробуту родини в тому, щоб віддати заміж доньку Олену. Остання ж відмовилася вийти заміж за доктора права, судового ад'юнкта. Батько втрачає посаду і Ляуфлери мусять виїхати на село. В Олени не лишається іншого виходу, як віддатися за нелюба – лісника Фельса.

3. Учням пропонуємо з'ясувати, як письменниця вводить читача у світ героїв, при цьому зауважимо, що авторка розкриває сюжет у причиново-часовій послідовності, переплітаючи показ стосунків головної героїні з оточенням. Зачитаємо початок повісті і запропонуємо учням прокоментувати його.

В експозиції повісті "Людина" письменниця зазначає, що добрі часи Епаміондаса Ляуфлера минули і, підкреслюючи причину цього (пияцтво), натякає на ті наслідки, які через це спіткали його сім'ю. Кобилянська хотіла відразу зацікавити читача і скерувати його увагу на осудження того морального зла, яке спричинило матеріальну катастрофу сім'ї.

Далі письменниця коротко подає опис сім'ї, її становища, інтереси батьків. Читач дізнається, що в родині було чотири доньки і син.

Визначення зав'язки: зав'язкою в повісті є епізод, де Олена в

середовищі молоді викладає свої думки про становище жінки та її потреби. Тут намічається основний конфлікт між Оленою і оточенням.

Окресливши в "Людині" спочатку основний конфлікт, Кобилянська в процесі розгортання дії загострює його, створює додаткові колізії, які впливають з основного базового протиріччя і доповнюють його. Розтрата батьком державних грошей і звільнення його зі служби мали вирішальне значення для всієї родини і, зрештою, привели Олену до трагедії. Повідомлення про звільнення батька не тільки рухає дію вперед, але й, з одного боку, посилює прагнення рідних швидше поліпшити свій добробут завдяки "багатій партії", з другого - це приводить до гострішого вияву опору Олени.

Учні роблять висновок, що композиційним осередком твору є образ Олени Ляуфлер - енергійної, розумної дівчини. Це новий тип української інтелігентної жінки. На погляди Олени великий вплив мав студент-медик Стефан Лієвич, котрий навчався за кордоном. Цього "апостола правди" найбільше боїться пані радникова, його "плебейська проповідь" особливо відстрашує її. Він багато розповідає про рівність жінок в Швейцарії та інших країнах, зацікавлюючи Олену ідеєю жіночої емансипації.

**Учитель:** Чого прагне Олена? Її прагнення, по суті, дуже скромні, але все ж нездійсненні. Олена прагне рівноправності між чоловіком і жінкою, права для жінок отримувати освіту нарівні з чоловіками, аж до університетської включно, права на працю, права утримувати себе в житті, а не чекати на одруження.

**Виразне читання** сцени прощання Олени і Стефана (від слів "Був пізній ясний вечір" до "Любимося, Стефане, любимося...").

Лієвич виголошує, здавалося б, цілком слухні думки: "Чому, наприклад, ганяють вас, коли ви їм висловлюєте свої просвічені здорові погляди? Це є, власне, те, чого я жінкам не можу простити. Щодо решти, то вони справді невинні. Доки сучасний устрій суспільства існуватиме, доти залишаться вони малолітніми; однак і цей лад не вічний". Але далі нас чекає



розчарування. Лієвич продовжує: " Будучина жіноча лежить в її руках. Нехай озброюється кожна по можності, по змозі відповідно до обставин..." Напруження читача зростає. "Яка чиста, яка сильна, як варто по неї сягнути!" Читач проймається пафосом і ... раптом : "Це знання, Олено!".

Свою героїню Кобилянська веде через ряд випробувань, показуючи при цьому багатство її душі, чесність, душевну чистоту, вірність своїм почуттям. Вона любила тільки Лієвича і лишилася йому вірною навіть після його смерті. Однак її становище ставало чимраз складнішим. Вдалим у цьому випадку є порівняння Олени зі спійманим і посадженим до клітки орлом. Проте вона не здається, хоч батькам приходять на допомогу такі "друзі з царства брехні", як доктор, який намагається умовити Олену підкоритися волі батьків.

Діалог лікаря і радника, лікаря і Олени варто зачитати в класі (від слів "На те й розповіла дрижачими устами, розповіла мені цілу історію" до слів "Дякую вам за ваше співчуття"). З'ясуємо з учнями:

1. Чому Олена не розповіла про свою біду батькам?
2. Як вона сприйняла слова лікаря: " Поділений біль - це половина болю"?
3. На який крок зважається лікар?
4. Розкрийте сутність поглядів Олени на шлюб.
5. Чи вдалося лікареві досягти поставленої мети?

Кульмінацією повісті треба вважати розмову Олени з Маргаретою, в якій почуття героїні загострюються до крайніх меж. Вона переконується, що в своїй боротьбі вона самотня. Бесіда зі старою вчителькою не зламала духовних сил героїні, але значною мірою пробудила Оленину гордість.

Запропонуємо учням перечитати сцену зустрічі Олени з Маргаретою (від початку другої частини: "До тої самої незначної хатини, отіненої старенезними смереками..." – до кінця розділу: "Годі, бог з тобою, безталання!...") і дати відповідь на такі запитання:

1. Хто така Маргарета?
2. З якою метою письменниця використовує контраст: темна ніч, дощ,

сильний вітер і лагідний супокій, мир в кімнаті Маргарети?

3. Якого смислового звучання набуває музика Шопена, що звучить у виконанні старої пані?
4. Про що розповіла дівчина вчительці?
5. Чим була налякана Маргарета?
6. Якою постає перед читачем Олена? Чи переконливими видаються вам її аргументи стосовно шлюбу, сім'ї, становища жінки? В чому ви з нею погоджуєтесь, а в чому ні? Чи поділяєте ви погляди Маргарети на ці проблеми?

Олена - сильна людина, яка має критичний розум. Вона не раз сама підкреслює, що у неї "дух аналізу і розваги, критичний розум...". "Я дійсно одна з тих " розважних критичних умів", котрі ані себе, ані других не щадять. Я все аналізую й не маю милосердя ні над собою, ні над кимось..."

Довго бореться Олена, довго захищає свою незалежність і, зрештою, надломлена, падає. Але попри це письменниця утверджує ідею любові до свободи, до незалежності, на що вказує епіграф, взятий зі Шпільгагена (епіграф до другої частини повісті): "У мене живе любов до свободи, в мені тверда постанова не дати себе поневолити, ким би це не було; ніколи не схилити своєї голови, де цього не може моя душа; жити своїм життям так, як сам це розумію; іти шляхом, що я сам намітив, куди б він не вів, і не дати звести себе з цього шляху нікому ні підлещуванням, ні погрозами".

У житті Ляуфлерів відбувається низка драматичних подій: Ляуфлера звільняють з посади, родина переїздить у село, на орендовану старшим зятем землю. Минуло п'ять років (в першому варіанті шість), термін оренди завершується і зять продає господарство. Новий власник відбирає землю і родина лишається без ніяких засобів для життя. Щоб урятувати родину від голоду, Олена жертвує собою - одружується з Фельсом. Драматизм сімейного стану Олени в тому, що її чоловік - людина духовно обмежена. Читання книжок для нього : "То лиш час забирає, а надто жінкам при господарстві".

Страждання героїні пов'язані з тим, що вона вимушена робити

наси́льство над своїми почуттями, віддаватися тому, кого ненавидить. Дух внутрішньої непокори, незламної впевненості у своїй людській гідності, у своїй вищості спонукають Олену до рішучої заяви: "Ніяка сила світу не стопче в мені мислячої самостійної людини, а коли б вам те прецінь удалося, тоді успокойтесь... Тоді... я - не я ...".

Мотив внутрішньої свободи стає визначальним у творчості О.Кобилянської, її лейтмотивом.

Зачитаємо епізод зустрічі Олени з Фельсом (від слів: "Вона йшла звільнена, щоб успокоїтись" – до слів: "Говорячи таке, вона казала правду").

Як письменниця передає душевні порухи героїні, якими новими гранями розкривається характер Олени під час прийому гостей на Великдень? (Зачитаємо фрагмент від слів: "Ніхто не міг гордитися того дня таким гумором..." – до: "вже було пізно до півночі").

Якими художніми засобами письменниця передає драматизм стану героїні в заключному епізоді - Олена - наречена (зачитаємо уривок від слів "Бачите, Маргарето, я таки віддаюсь!" до кінця твору). Наприкінці повісті в Олени з'являється нове почуття: "Всі нерви напружені. Якесь незнане досі вперте почуття обгортає її - одне лише почуття. Вона ненавидить. Вбивала б, проклинала б, топтала б, як ту гадюку...". Як ви розумієте ці слова?

Далі з'ясуємо особливості поетикальної фактури повісті "Людина", з'ясування системотворчих засобів, факторів, що витворили неповторний індивідуально-авторський стиль.

Учні доходять висновку, що в процесі написання повісті дала про себе знати лектура письменниці, як літературно-художня, так і філософська, публіцистична, і подекуди природнича. Впадає в око навіть уже при поверховому знайомстві з твором його потужній інтелектуальний струмінь, національна заглибленість у художньо досліджувану проблему. В окремі епізоди "Людини" вживлено (хоч часто і недбало) цитатний підготовчий матеріал з наукових і публіцистичних праць. Повістярка використовує інтелектуальний "монтаж" не лише в авторських відступах, а й у прямій чи

власне непрямій мові персонажів.

Захоплення німецькою прозою позначилося на "холоднуватій", відстороненій манері викладу. По-друге, у поетиці повісті заявив про себе і вплив модерністської техніки, що дедалі більше почала утверджуватися в українському письменстві останніх десятиліть XIX століття. Стильову домінують твору можна було (хоч і з деякими застереженнями) визначити як імпресіоністичний реалізм. У творі час від часу подибуємо елементи штрихової стилістики, лаконічну, інформативно-містку деталь, ущільненість словесного малюнка. Відчутним стає відхід від описової манери, натомість з'являється кадровість у подачі окремих епізодів, подій, портретів, пейзажів, швидкий часовий плин на невеликій композиційній площині, недомовленість, що у графічному вираженні має форму трикрапки чи багатокрапки, частих пробілів, уступів. Спостерігається психологічна заглибленість у внутрішню буттєво-психічну сферу людини, фіксація потоку її свідомості.

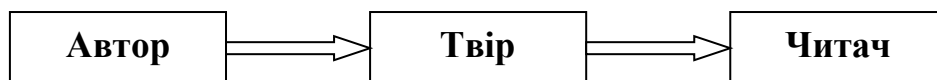
Далі заздалегідь підготовлені учні виступають з повідомленнями про типологічну подібність феміністичної прози Ольги Кобилянської і Жорж Санд, що дасть можливість переконатися у ефективності компаративного підходу до аналізу, оскільки типологічний аналіз з'ясовує й самотність національних літератур і їх представників, своєрідність і неповторність індивідуальних стилів, оригінальність жанрових і композиційних форм, системи образів.

### **3.2. Сприймання художнього твору учнями як методична проблема**

Автор, пишучи твір, розраховує на адекватне сприймання (аналіз) його читачем. Усе в літературно-художньому творі (зображально-виражальні засоби, елементи структури) проектується на реципієнта (лат. *rescriptio* - сприймання).

Весь склад твору виступає фізичною основою сприймання. Своїм твором письменник збуджує емоції в читача, викликає в нього якісь думки і переживання, активізує уяву і в такий спосіб доносить до нього свій творчий задум.

Складний процес творення і сприймання твору окреслюють відомою формулою,



з якої видно, що творення художньої системи завершується тоді, коли вона сприйнята читачем. Реципієнт таким чином виступає співторцем твору.

Мав слушність відомий дослідник психології мистецтва Л.С.Виготський, коли говорив, що читач повинен бути поетом і, сприймаючи художній твір, ми ніби відтворюємо його всякий раз заново. Бути Шекспіром і читати Шекспіра – це, як каже російський критик Ю.І.Айхенвальд, явища абсолютно однакові за своєю професією [65,282]. Під час читання реципієнт відтворював у своїй уяві змальоване автором у творі за допомогою свого досвіду, асоціативного мовлення і фантазії.

Сприймання літературного твору – це поступово зворотний процес: сприймаючи твір, читач відтворює (репродукує) в своїй уяві процес його постання. Воно (сприймання) є індивідуально-суб'єктивним, неповторним, варіативним (кожний читач сприймає твір по-своєму). Проте у словесно-художньому творі наявне і так зване інваріативне ядро (фабула твору, предметний світ тощо).

Сприймання –це завжди творчий процес. З цього приводу О.Потебня говорив, що поет повідомляє читачам не так свою думку, як викликає в них особисту [215; 653]. Отже, сприймання літературного твору – це конкретно-чуттєвий, естетичний, емоційний, суб'єктивний процес осягнення творення тексту читачем.

Процес сприймання твору починається із чуттєвого сприймання

художньої форми, яка виступає своєрідним подразником, що викликає відповідну реакцію у читача: він щось пригадує, уявляє, асоціює. Цей процес Л.Виготський іменує “вторинним творчим синтезом”, котрий “вимагає від того, хто сприймає зібрання воедино і синтезування розрізнених елементів художнього цілого” [65; 279].

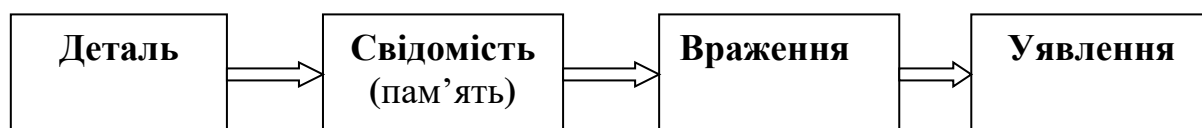
Цілком справедливо психологи назвали процес сприймання твору “відтворюванням”. Сприймання художнього твору має ряд специфічних особливостей.

Сприймання людиною навколишнього світу Л.Виготський порівнює з “принципом лійки”. “Світ вливається в людину крізь широкий отвір лійки тисячами покликів, захоплень, подразнень, мізерна частина яких здійснюється, ніби витікає назовні крізь отвір” [63; 323].

В процесі сприймання художнього твору маємо справу з так званим “ефектом оберненої лійки”, сутність якої полягає у тому, що незначна кількість деталей (штрихів), уміщених у творі, спроможні викликати у “нижній свідомості” (термін І.Франка) читача якісь стерті, призабуті уявлення і враження.

Письменник робить установку не лише на життєвий досвід, а й на другий (образний) досвід, тобто на досвід, здобутий під впливом кіно, телебачення тощо.

Сприймання деталей твору має таку схему:



На думку М.Бахтіна, “кожне велике і творче словесне ціле – це дуже складна і багатопланова система відносин. При творчому ставленні до мови безголосих, нічиїх слів немає. У кожному слові – голоси іноді нескінченно далекі, безіменні, майже безособові (голоси лексичних відтінків, стилів тощо), майже невловимі, і голоси, які звучать близько й одночасно. Всяке висловлювання завжди має свого адресата (різного характеру, різних

ступенів близькості, конкретності, усвідомлення тощо), відповідного розуміння, якого автор мовленнєвого твору шукає й передбачає” [28; 322].

Сприймання мистецтва – особистісний, інтимний процес, який відбувається в глибині свідомості людини й важко фіксується в процесі спостереження.

Цей процес залежить від життєвого досвіду і культурної підготовки індивіда (стійкі фактори) і від його наступного, психологічного стану (тимчасово діючі фактори).

Художній твір вимагає від читача особливого (ускладненого) сприймання, позаяк в образній структурі дійсність виступає завжди перетвореною, а тому “прямого перенесення смислу від явищ мистецтва на явища життя ніяк не може бути” [65; 276].

Особливості сприймання художнього твору є предметом вивчення психології творчості (мистецтва), рецептивної естетики, рецептивної поетики.

### **Проблеми рецептивної естетики**

Сучасна естетика і теорія літератури загострили увагу на залежності характеру впливу художніх творів від індивідуальних психологічних особливостей різних реципієнтів, епохи, національної культури, крізь призму якої здійснюється художнє сприймання і т.п. Іншими словами, художня рецепція зумовлена об’єктивними соціально-історичними передумовами і суб’єктивними особливостями читача.

Твір багатогранний у своєму впливі на аудиторію і в синхронному, і в діахронному зрізі.

Завдання інтерпретації традиційно бачиться в тому, щоб забезпечити постійний вплив твору згідно його абсолютної художньої цінності, незалежно від мінливості історичної ситуації і від історичної мінливості самого статусу твору, його живої взаємодії з культурно-історичним досвідом читачів різних епох.

Сучасні рецептивно-естетичні дослідження показують, що

“деформація” смислу і цінності твору від епохи до епохи – процес об’єктивний.

Художній текст – замкнена структура, яка володіє смислованавантаженою і естетично цінною внутрішньою організацією, здатною до взаємодії з історично даним і змінним соціокультурним контекстом. Ця взаємодія з контекстом надає художньому тексту новий онтологічний статус, статус художнього твору, що приводить до реалізації потенційно закладеного в тексті додаткового смислу і цінності: проявляється смисл і цінності зовнішніх зв’язків твору з відображеною в ньому дійсністю, з реальністю нової історичної епохи, з автором і його особистістю, з творчим процесом створення тексту, з іншими творами даного виду мистецтва, з усією культурою епохи, яка породила твір, з попередньою і наступною художньою і загальнокультурною традицією, з громадською думкою тощо.

“На думку Ж.Пуле, – як свого часу зауважив В.Ізер, – літературний текст набуває повноти існування тільки в читачеві. Зрозуміло, що тексти вміщують ідеї, продумані кимсь до кінця, але під час читання ми стаємо суб’єктом, який осмислює” [156; 274].

### **Закони художнього сприймання.**

Праця реципієнта з осмислення художнього тексту – один із факторів естетичної насолоди. Між доступністю і гедоністичним потенціалом твору існує закономірний зв’язок. Спрощення художнього тексту призводить до зниження складності його рецепції, що, в свою чергу, веде до зниження гедоністичних аспектів сприймання. Ускладнення тексту, навпаки, супроводжується підвищенням складності художнього сприймання, знижує доступність твору, але більша витрата рецепційних зусиль обумовлює зростання художньої насолоди, специфічного моменту художньої рецепції.

У сучасній науці проблема художньої насолоди вже не раз піддавалася кількісному і якісному аналізу. Так, велику популярність набула формула американського математика Дж.Біркгофа, згідно якій естетична міра (М) прямо пропорційна упорядженості (упорядкованості) (О) і зворотно



пропорційна складності (С). Формула Біркгофа :  $M = O / C$ .

Г. Айзек вважає, що естетична міра є твором, а не відношенням упорядженості і складності і пропонує формулу:  $M = O \times C$ . І справді, інтенсивність художнього сприймання і насолода прямо пропорційні упорядженості і складності художнього феномена. За інших рівних умов менш складний твір більш дохідливий, більш масовий, але менш дієвий.

Художнє сприймання творчо активне, і ця активність прямо пропорційна інтенсивності естетичної насолоди, яка, в свою чергу, прямо пропорційна упорядкованості і складності художнього твору і збалансованості в ньому різноманітності і повтореності.

### **Механізм художнього сприймання.**

Психологія художнього сприймання дзеркальна відносно психології і художньої творчості. Рецепція художнього твору багатопланова. Вона поєднує в собі: безпосереднє емоційне переживання; осягнення логіки розвитку авторської думки; багатство і розгалуженість художніх асоціацій, які втягують все поле культури, акт розуміння і оцінки.

Моментом художнього сприймання є "перенесення" реципієнтом образів і положень із твору на власну життєву ситуацію, ідентифікація героя зі світом "я". Ідентифікація поєднується з тим, що реципієнт протиставляє себе герою і ставиться до нього, як до "іншого". Завдяки такому поєднанню ототожнення і встановлення відмінностей реципієнт набуває можливість програти в уяві, в художньому переживанні одну з невиконаних в житті ролей і набути життєвий досвід цього не пережитого, а програного в переживаннях життя.

Ігровий момент в художній рецепції базується на ігровому аспекті самої природи мистецтва, яка народжується як наслідування трудової діяльності людини, копіювання її і в той же час підготовка до неї. У сприйманні всі ці сутності, генетичні моменти мистецтва повторюються. В ігровій ситуації реципієнт набуває досвід, який передає йому художник через систему образів.

На одному з уроків було використано цікавий методичний прийом - спроба самохарактеристики персонажа (Жорж Дюруа - Степан Радченко) за творами Мопассана і Підмогильного.

**Вступне слово вчителя.** Відомий український літературознавець Г.Костюк у свій час писав: “Сухість, а інколи й протокольність розповіді, заглиблення в психологічні й побутові деталі, неприховане бажання бути літописцем свого часу — все це в якійсь мірі пов'язує В.Підмогильного з Оноре де Бальзаком. Тон вибачливої іронії, сатири і скептицизму, засіб холодного наукоподібного розтину суспільних явищ і окремих людських характерів, ошляхетнення людини і вияв зрозуміння до її слабкостей — це від Анатолія Франса. Філософський критицизм, своєрідний агностицизм, подання певної відносності і самовизначальності всього — це вже щось від Вольтера. У трактовці різних проблем психології молоді, статевого питання, питання віри, моралі — всіх отих «вічних» і «тяжких» питань, що є особливо хвилюючі в юнацькі роки, – тут можна відчувати Гі де Мопассана, Л.Андрєєва і, можливо, С.Пшибишевського.

Зображення соціальних, психологічних і біологічних контрастів у житті суспільства й окремої людини та неминучих конфліктів, що постають на цьому ґрунті, – це до певної міри йде від Винниченка, Кнута Гамсуна тощо.

Поруч з цим — велика віра в міцну, творчу і непереможну силу людини, що перемагає всі труднощі життя і саму природу, — це вже щось від Джека Лондона. Оце ті загальні риси й мотиви творчості Підмогильного, що давали підставу критикам бодай умовно пов'язувати його творчість з цілим рядом видатних майстрів слова. Але ніхто з них не наважувався твердити, що в трактуванні цих світових проблем В.Підмогильний був сліпим наслідувачем того чи іншого свого попередника. Підмогильний не був нічийм епігоном чи наслідувачем. Це була лише конечна для кожного мистця школа, мистецьке підсоння, в якому зростав і формувався власний і незалежний характер українського белетриста... За багатством суспільних

подій свого часу він не загубив — людини. Він бачив її, розумів і творив її образ в усій суспільній психологічній складності. Він не любив людини-янгола, бо знав, що людина є водночас і тварина. Він знав людську силу, велич її розуму, її здібності, але також усвідомлював усі її слабкості. В цьому — європеїзм Підмогильного”.

Зустріч відбулася безпосередньо в класній кімнаті, — на уроці зарубіжної літератури. Про своє життя-буття розповіли старшокласникам француз Жорж Дюруа і українець Степан Радченко.

Розмову розпочав Любий Друг, високий, стрункий, білявий, з рудуватим відтінком волосся, із закрученими вусами, що немов пінилися над губою, з блакитними очима і маленькими зіницями, кучерявий від природи, з прямим проділом, він справді скидався на спокусника з бульварного роману. Навіть у дешевому костюмі все ж таки зберігав деяку елегантність, дещо крикливу й вульгарну, але все-таки елегантність.

**Жорж.** Дозвольте відрекомендуватись. Я, Жорж Дюруа — син нормандського шинкаря, народився у містечку Кантеле поблизу Руана — в тому самому Кантеле, де в травні 1880 року Мопассан з нечисленними друзями проводжав у останню путь свого вчителя Флобера. Відбув військову службу в Алжирі унтер-офіцером колоніальних військ, швидко засвоїв методи легального грабунку арабів. І ось я в Парижі. Трохи зсунувши набакир свій потертий циліндр і стукаючи підборами, я йшов містом, на яке покладав свої мрії і сподівання, гордовито, як бравий солдат, що опинився серед цивільних і зневажає все: перехожих, будинки — ціле місто. Хтиві бажання і брак грошей викликали гнів проти людей, що спокійнісінько сиділи на своїх стільцях у кав'ярні. І я подумав: «Якби я міг зловити когонебудь з них на розі вулиці, в темному закутку, то, слово честі, не вагаючись, скрутив би йому шию, як робив це з селянськими курми під час маневрів». І мені пригадалися ті два роки, коли я був у Африці, де грабував арабів у маленьких фортах Півдня, згадалася одна вилазка, що коштувала життя трьом арабам з племені Улед-Алан. Я пошкодував за тими двома роками в

пустелі, жаль, що не лишився там, сподіваючись, що в Парижі буде краще. А вийшло казна-що!

**Степан.** Я приїхав до Києва, щоб здобути освіту, яка б підготувала мене до дальшої, більш продуктивної роботи на селі. З великим задоволенням я декларував свої шляхетні погляди про стосунки міста і села на вступному іспиті до університету. Але поспішно покинувши ці плани, я вирішив переформувати своє життя на міський взірець. Першого ж ранку в місті я запровадив режим фізичної зарядки — не з почуття фізичної потреби чи користі, а з наміром пристосування до порядку.

Я приїхав до міста агресивним парубком, сповненим ентузіазму і сподівань; ті сподівання розбиваються одне за одним об тверду скелю дійсності і розвіюються, посуваючи мене чимраз ближче до тверезого сприймання світу без будь-яких ілюзій. Ледве зійшов я з корабля, як відчув гіркий смак міста; все навкруги було дивне і чуже. Я бачив тир, де стріляли з духових рушниць, ятки з морозивом, пивом та квасом, перекупок з булками, насінням, хлопчаків з ірисками, дівчат із кошиками абрикос і морелів. Проз мене пропливли сотні облич, веселих і серйозних, заклопотаних, десь голосила обкрадена жінка, кричали, граючись, пацани. Так, звичайно, було, коли моя нога ступала ще м'якою курявою села, так буде і надалі. І всьому тому я був чужий.

Я йшов по Хрещатику. Було людно, верталися з посад, виходили низкою з дверей під широкими вивісками, зливались у натовпи, у ясність, вбираючи її в себе і віддаючи в повітря цівками туманної пари, теплом, проявом свого живого духу. Скільки очей, скільки рухів!

Люди — різні! Божевільно відмінні, попри разючу зовнішню схожість. Я бачив їх як єдину істоту. Юрба збуджувала мене, збуджувала не самий зір та слух, але й ніс мій розширювався, щоб нюхати, пучки тремтіли, щоб діткнутись цієї рухливої, гомінкої маси. Я прагнув відчути її всіма чуттями, всю і кожного, ввібрати її всіма сполучними каналами в ту могутню майстерню, де враження топляться на вогнищі крові й куються на ковадлах.

**Жорж.** Перші дні мене охопив розпач і розчарування. Але несподівана зустріч з колишнім полковим друзякою Форестьє поставила з ніг на голову все моє подальше життя. Саме він допоміг мені позбутися осоружної роботи в управлінні Північної залізниці, де я нидів уже півроку за мізерну платню (півтори тисячі франків на рік), застеріг від необачного кроку зайняти посаду берейтора у манежі Пеллерена, де мені обіцяли три тисячі франків річних. А його настанови: “Мати репутацію розумного – зовсім неважко, тільки не давайся спіймати себе на очевидному неуцтві. Треба маневрувати, уникати труднощів, обходити перешкоди і збивати інших з пантелику за допомогою енциклопедичного словника. Всі люди – невігласи і дурні, як вівці”, – глибоко запали мені в душу.

**Степан.** Мені теж запали глибоко в душу слова поета Вигорського, з яким я був тривалий час у дружніх стосунках. Він часто говорив: “Люди, як і числа, складаються з небагатьох основних цифр, у різних, варіаціях, звичайно. Людина навіть не ребус, а задача, що розв'язується чотирма арифметичними правилами”. Мій ентузіазм до науки швидко мусить піддатися бюрократичній та інтелектуальній інерції університету. Щоб забезпечити себе грошима, я вибрався шукати працю. Навіть після невдачі в Палаці Праці, я шукав далі, хоч розумів, що я – лише один із багатьох безробітних і що можливості дуже обмежені. Я твердо вірив, що все-таки пощастить, що навіть у світі, яким керує абсолютна випадковість, мої справедливі сподівання здійсняться.

**Жорж.** Форестьє запропонував мені спробувати себе в журналістиці. Це не лише здивувало, вразило мене, а й збило з пантелику. Адже я ніколи нічого не писав. Та пропозиція Форестьє платити мені щомісяця двісті п'ятдесят франків і оплату візника надала мені рішучості. Запросини на гостину до свого колишнього приятеля, знайомство з його оточенням мало для мене неабияке значення в подальшому облаштуванні свого життя. Я вже тоді зрозумів правомірність рекомендацій покладатись на жіночу палкість, на їх вроджений хист. А коли мені довелося взяти в руки перо і розпочати робо-

ту над першою частиною нариса “Спогади африканського стрільця”, я остаточно переконався: далі старанно виведеного заголовка я не зможу написати нічого, тому допомога Мадлени Форестьє для мене була потрібна, як ковток повітря. Знадобилося небагато часу, щоб я став чудовим репортером, спритним, як казав старий Вальтер.

**Степан.** Як відомо, літературне життя починається за наявності достатньої кількості людей, здатних про літературу весь час розмовляти. До літературного життя почав прилучатися і я, молодий письменник, мало не щодня відвідуючи редакцію журналу, де на лаві й стільцях збиралися коло дванадцятої години відомі, маловідомі і зовсім не відомі літератори. Пробувши годину-другу в їхньому товаристві, виходив цілком задоволений, хоч весь час мовчав, не маючи потрібного запасу злободенних знань і будучи занадто новак, щоб мати право висловлюватись. Треба було здобути право на повагу чи то якістю своєї роботи, чи хоч настирливою присутністю.

І я свій літературний стаж залюбки відбував. Спочатку мене просто терпіли, трохи згодом звикли, потім почали ставитися з приязню. Це тішило мене несамовито. В театрах, у курильній залі я міг уже вільно пристати до гурту, де обговорювали виставу, виконавців та враження, міг зайти десь на склянку чаю, міг на вулиці з кимсь півгодини погуляти, розмовляючи про важливе й дріб'язкове, бував на вечірках, де читано й критиковано нові твори за чаркою вина, на вечірках, де просто пустували й розповідали любовні пригоди.

**Жорж.** Життя по бульварах, кафе та ресторанах коштує дорого, тому я завжди сидів без сантима і впадав у розпач від своїх злиднів. Минуло два місяці, а швидка кар'єра, про яку я мріяв, надто барилася. Найбільше мене мучила жалюгідність становища, але я не бачив шлях, яким можна було вибитись на верхів'я життєвого добробуту, а найбільш принижувало те, що двері вищого товариства були для мене зачинені, що мене ніде не вважали за рівного, що в мене не було близьких знайомств із жінками, крім професійної повії Рашель. І я згадав про пані де Марель, з якою я швидко і легко

зійшовся. Але це потребувало великих витрат, і я сам незчувся, як взяв у редакції плату за чотири місяці вперед та ще шістьсот франків у рахунок гонорару. Крім того, я був винен сто франків Форестьє, триста — Жаку Рівалю та ще безліч дрібних ганебних боргів од п'яти до двадцяти франків. Як ницо, нестерпно ницо було одержувати милостиню з рук пані де Марель, яка непомітно вкладала по золотому в піджак щозустрічі!

**Степан.** Проблема грошей набувала і в мене часто загрозливих форм. Я був напередодні банкрутства всього свого вбрання від кашкета до галош, що, прослуживши мені півроку, починали виявляти ознаки страшного, хоч і природного занепаду, якого годі було вже приховати ретельним чищенням. Процес одягання, такий приємний мені колись, тепер обернувся у суцщу муку, бо вранці очевидніше, ніж будь-коли, показувалася руїна моєї білизни, крайнє зужиття черевиків та лихий блиск ліктів на піджаку, віщун майбутньої дірки.

І мені теж у скрутну хвилину приходили на допомогу жінки. Скільки їх було у моєму житті, важко сказати. Були зустрічі з повіями, знався я з порядними жінками. Та хіба забудеш Тамару Василівну, Мусіньку, Надійку, Зоську Голубовську і, врешті-решт, Риту.

Більш того, відчувши прощальний жаль до Зоськи і необережно цим чуттям захопившись, я ледь не оженив себе силоміць. А вона не відмовилася. Що мене до безтями обурило. Трагічний фінал наших стосунків прикро згадувати. Але досі я любив жінок принагідних, випадково стрінутих на міському шляху.

**Жорж.** Після скандалу в ресторані, який влаштувала Рашель, розгнівана й ображена пані де Марель покинула мене. І я вирішив наставити роги каверзному Форестьє. Розробивши план, я відразу приступив до його виконання та дуже швидко зрозумів, що потерпів фіаско. Пані Форестьє розгадала моє нутро, категорично заявивши, що ніколи не буде моєю коханкою і порадила обрати об'єктом «мародерства» пані Вальтер, дружину мого патрона. І вона мала сенс. Через тиждень мене було призначено

завідувачем хроніки і запрошено на обід до пані Вальтер. Саме на цьому обіді пані де Марель, здавалося, пробачила мені, запросивши до себе, більше того Клотильда вирішила мене познайомити зі своїм чоловіком, який приїздив на півтора місяці. Я вирішив, що з неї вийде чарівна коханка. Я був би справжнім йолопом, якби випустив її з рук. У моєму житті не було жодної хмаринки. Та незабаром я одержав листа від Мадлени Форестьє з переконливим проханням приїхати в Канн, де вона перебувала з умираючим чоловіком Шарлем. Я вагався, бо якесь дивне почуття пройняло моє серце — почуття визволення і простору.

Смерть Форестьє змусила замислитись над плинністю людського життя, і я дійшов висновку: «А все ж таки єдина гарна річ у житті – любов. Тримати в обіймах кохану жінку! Оце і є межа людського щастя». І я освідчився їй біля ліжка з покійником. Я твердо вирішив докласти всіх зусиль, щоб одружитися з нею, навіть дізнавшись про її погляди на шлюб, її вільнолюбний характер. Незабаром Мадлена відповіла згодою, хоч і поставила кілька умов, зокрема облагородити прізвище. Необхідно було позбутися величезного тягара в особі пані де Марель. Хоч це було і нелегко, але я досяг свого. 10 травня, в день народження Мадлени, ми одружилися.

Я сам присвоїв собі баронську корону і дворянську часточку «де», а назву села, де проживали мої батьки-селяни, видав за назву свого маєтку і після одруження з Мадленою почав себе з гордістю величати Дю Руа де Кантель.

Швидко став «визначним репортером... хитрим, моторним, спритним, — «справжнім скарбом для газети», як казав старий Вальтер, який знався на газетних співробітниках.

Для цього мені було досить познайомитися «з театральними та політичними лаштунками, коридорами та передпокоями державних діячів... мати зносини з міністрами, швейцарами, генералами, поліцаями, князями, сутенерами, куртизанками, послами, єпископами, звідниками, шахраями, світськими людьми, шулерами, візниками».



Я швидко зрозумів, що без великих грошей залишатимуся звичайним журналістом і залежатиму від примх свого шефа. Я зненавидів розбагатілого Вальтера, не міг йому простити здобуті таємно від мене мільйони, того, що сам я був використаний як звичайний пішак у грандіозній афері з позикою. Я замислив, детально розробив і здійснив план, що забезпечував мені блискуче майбутнє і включав помсту ненажерливому Вальтеру. Лише після того, як я скинув з міністерського крісла Ляроша-Матьє, заслужив повагу з боку Вальтера. Але невдовзі я помстився за кривду, викрадаючи доньку патрона, а відтак і беручи її, як мільйонний приз, дружиною. Отож, я мав все: пошану, владу, жінок, гроші.

**Степан.** У товаристві почував себе добре, невимушено, радіючи тим тоненьким ниточкам, що плів між людьми, як старанний павук. До всього почував невситиму цікавість, невтишиму жадобу знати й розуміти кожного, з ким бачився, спілкувався, уявити цілком, розпитуючи непомітно його і про нього.

І, як справжній маніяк, умів ховати свою спрагу під незмінним спокоєм та зичливістю, як хитрий злодій, носив скрізь із собою асортимент досконалих відмичок, непомітно проробляючи ними над ближніми найскладніші операції. Мав десятки знайомих і жодного друга. І часто, вертаючись з людних зборів, почував гнітючу самотність, пустку.

Мої зусилля і митарства не пропали даремно. Я переміг. Переміг бодай у своїй уяві, бодай на мить. В одну із натхненних творчих ночей, відчинивши вікно свого мешкання на високій київській горі і поглянувши на величну нічну панораму міста, я ясно відчув, що це страшне і колись вороже мені місто тепер покірно лежало внизу хвилястими брилами скель, позначене вогняними крапками, і простягло йому з пільми горбів гострі, кам'яні пальці.

**Учням** пропонується прокоментувати оцінку роману «Місто» самим автором і думку відомого літературознавця В.Шевчука.

«Написав «Місто», бо люблю місто і не мислю поза ним ні себе, ні своєї роботи. Написав ще й тому, щоб наблизити, в міру змоги, місто до ук-

раїнської психіки, щоб сконкретизувати його в ній, і коли мені частина критики закидає «хуторянську ворожість» до міста, то я собі можу закинути тільки невдячність проти села. Але занадто вже довго жили ми під стріхами, щоб лишатись романтиками їх» (В.Підмогильний).

«Дещо впізнаємо в герої В. Підмогильного й від Любого Друга з відомого роману Гі де Мопассана, але він складніший, неординарніший, я б сказав, небезпечніший Любого Друга, бо й темінь його душі неоглядна для нього самого. Більш того, оту темінь його душі герой легко здобуває й легковажить нею, адже мета в нього одна — завойовництво, і саме на це він тратить себе, свої здібності й талант» (В. Шевчук).

**Учні доходять висновку**, що Мопассанівська манера заглиблення в безодню внутрішнього світу самотньої особистості, вміння французького митця дати багатогранні людські характери, нешаблонні і часто непередбачувані у своїх діяннях, поєднати в одному творі іронію, скепсис, динамічний діалог і змістовний монолог, у вчинках, здійснених у певному душевному стані або в слові якнайтонше відтворити психологію героїв - ось що гідно продовжив у своїй творчості Підмогильний. У нього, як і в його вчителя, немає нічого випадкового. Кожен з його героїв виконує важливу, лише йому відведену функцію.

Уміння для кожного персонажа створити такі ситуації, які розкривають все нові грані його характеру, ріднить письменників двох літератур. А ясна простота стилю, схильність до лаконічного способу оповіді, що ґрунтується на виваженому, добре продуманому слові, здатність небагатьма словами сказати дуже багато робить їхні твори помітним явищем не лише у вітчизняній, а й у світовій літературі.

На одному із факультативних занять було використано форму літературного театру за листами Мопассана й української художниці М. Башкирцевої, мета якого полягала у розширенні літературного кругозору старшокласників; ознайомленні з маловідомими взаєминами великого француза і української художниці.

Місце проведення дійства визначалося самими учнями в умовах класу-кабінету. Вони, на свій розсуд і уподобання, підбирали музичний супровід. Це були фрагменти з музичних творів П.Чайковського, С.Рахманінова, О.Скрябіна. Ф.Шопена та К.Дебюссі.

*Враховуючи лаконічність пропонованого матеріалу, його можна використовувати як емоційний фрагмент уроку. Учитель може також розширити, доповнивши на свій розсуд.*

**Дійові особи:** Ведучий, Мопассан, Незнайомка.

**Ведучий:** Популярність, як відомо, завжди приносить несподіванки митцеві. Не вдалося уникнути цього і Мопассану, на якого обрушився шквал листів від таємничих незнайомок. Закономірно, що вони так і залишалися без відповіді. Проте один з листів приємно вразив письменника не лише своєю незвичайністю, але й майстерністю. Легко було здогадатися, що кореспондентка була талановитою жінкою. Романтична таємничість, неординарність писання зацікавили письменника. Зав'язалася переписка. Мопассан написав їй шість листів, але на останній вже відповіді не одержав. Згодом він довідався, що то була талановита українська художниця Марія Башкирцева, яка двадцятичотирьохлітньою померла від сухот.

Народилася Марія Костянтинівна Башкирцева 23 листопада 1860 року в селі Гавронці на Полтавщині. Тут минуло її дитинство й заявив про себе незвичайний талант. У 1870 році мати везе її в Париж, де вона навчається живопису, мов та музики. Впродовж 1877-1881 рр. навчалася в студії Р.Жюліана. У вісімнадцять років одержує золоту медаль за роботи, виставлені в Паризькому салоні. Вона працює надзвичайно багато, незважаючи на хворобу. Після подорожі до Франції, Італії та Іспанії Марія Костянтинівна повертається в рідні місця, на береги тихої Ворскли.

З дванадцяти років Марія Башкирцева вела щоденник. Він складає два томи цікавих роздумів, спостережень, свідчень і вийшов багатьма мовами. Усвідомлюючи, що вмирає, вона хотіла залишити свій щоденник якомусь письменникові. Вона чіплялася за ці нотатки, як єдиний шанс пережити себе.

Так виникло її листування з Мопассаном. Весною 1884 року Мопассан живе у Каннах. Одного разу він одержав листа від незнайомки.

**Незнайомка:** "Мосьє, я читаю вас і майже щаслива. Ви подобаєте красу природи й знаходите в ній справді велику поезію(...) Певне, що я хотіла б сказати вам багато надзвичайного і яскравого, але зараз це досить важко, тим паче, що ви доволі знамениті, і це позбавляє мої романтичні мрії шансів на довіру вашої чулої душі, якщо вона справді чудова... Скоро рік, як я збираюся вам написати, але щораз думаю, що переоцінюю вас і що все це, власне, ні до чого. Та коли два дні тому я прочитала в "Голуа", що хтось присвятив вам віршоване послання і ви просите його адресу для відповіді, - в мене прокинулися ревності. Тепер постарайтеся мене зрозуміти: я лишуся невідомою, і це краще; я не хочу навіть оддалік поглянути на вас - а раптом, хто знає, мені не сподобається постава вашої голови (...) Та запевняю вас, я чарівна, і нехай це надихає вас мені відписати... Мадам Р. Ж. Д. До запитання. Поштове відділення Мадлен, Париж».

**Мопассан:** "Добродійко. Мій лист буде зовсім не такий, як ви сподіваєтесь (...) Ви хочете стати моєю наперсницею? На якій підставі? Я вас зовсім не знаю(...). Уся принадність симпатії між чоловіком і жінкою, я маю на увазі симпатію чисту, полягає в насолоді бачити один одного, розмовляти один з одним, маючи одне одного перед очима, і відновлювати в пам'яті, коли пишеш другові, риси його обличчя, що майнуть тобі над іще білим аркушем паперу... Я звертаюся до листів незнайомок. За останні два роки я одержав їх п'ятдесят, а то й, може, шістдесят. Як же обрати з-поміж цих жінок повірницю, за вашим виразом, своєї душі?"

**Незнайомка:** "Ваш лист, мосьє, анітрохи не здивував мене (...) Але насамперед, я не прохала вас робити мене повірницею, то було б аж занадто просто; коли ви матимете час і нагоду прочитати мого листа, ви завважите, що не хотіли одразу помітити іронічного й зухвалоного тону, до якого мені здається, я вдалась.

Тим часом, аби завоювати вашу позбавлену чутливості душу, треба,

очевидно, було сказати сливе таке: блондинка, середнього зросту, народилася між 1812 і 1863 роками. Що ж до цноти... Далебі, я не хочу справляти враження хвастухи..."

**Мопассан:** "Так, мадам, - другий лист! Це мене дивує. І я почуваю невиразне бажання наговорити вам ущипливих слів. Це було б для мене вибачливим, бо вас не знаю, а втім дарма - я пишу вам через те, що опосіла мене огидна нудьга. Можливо, ви й справді молода й чарівна жінка, якій би я був щасливий колись поцілувати руку. Однак ви можете бути й старою консьєржкою, яка начиталася романів Ежена Сю. Що ж до мене, то я зовсім не та людина, котру ви шукаєте. В мені немає й на су поезії. Я все сприймаю байдуже й дві третини свого часу страшенно нудьгую. Решту я витрачаю на писання рядків, аби продавати їх якомога дорожче, зневірюючись у тому, що повинен жити з цього відразливого ремесла, через яке маю честь бути поміченим - духовно - вами! Таке-то, як на духу. І що ви скажете, мадам?"

**Незнайомка:** "Ви не та людина, яку я шукаю (...), та й не шукаю я нікого, мосьє: я переконана, чоловіки мають бути лише чимось другорядним для сильних жінок (...). Мої парфуми? Доброчесність. Вуха маю маленькі, не зовсім правильної форми, але гарні. Очі сірі. Так, музикантша. І, бігме, коли б не була одружена, чи ж зважилась би я читати ваші жахливі книжки (...). Вдоволені ви моєю покірністю? Якщо так - розстебніть ще одного гудзика і згадуйте мене, коли западають сутінки. Інакше...тим гірше для вас! Я певна, що цього задосить у відповідь на вашу облудну щирість(...). А раптом я виявлюсь мужчиною?"

**Мопассан:** "Ви цитуєте поспіль, без застереження, Жорж Санд, Флобера, Бальзака, Монтеск'є, єврея Баарона, Іова і вченого Шпіцбубе з Берліна, а також Мойсея! О, тепер я відгадав, хто ви, чарівна маска, ви викладач шостого класу у ліцеї Людовіка Великого. Яке щастя, що я не попередив вас про свій приїзд до Парижа, а то б міг одного ранку побачити вас у себе, підтоптаного мужчину, котрий, знявши капелюха, витяг би з кишені перев'язані мотузком листи й сказав би: " Мосьє, я та дама, яку..."

**Ведучий:** Уражений, він намагається дещо пом'якшити накиданий нею свій портрет.

**Мопассан:**

“1. Ніякого черева.

2. Я не курю.

3. Не п'ю ні пива, ні вина, нічого алкогольного, нічого, крім води. Тому насолода від очікуваного кухля пива мені невідома(...) Натомість вище од усіх мистецтв я ставлю вродливу жінку. А гарний, по-справжньому гарний обід я ціную майже так само добре, як вродливу жінку(...). Вам потрібні ще деталі? Полюбляю битися об заклад, на приз, як весляр, плавець і ходак. Тепер, коли я виклав вам усі ці подробиці, пане класний наставнику, розкажіть мені про себе, про вашу жінку, адже ви напевно одружені, про ваших дітей. У вас є донька? Коли є, подумайте, будь ласка, про мене”.

**Ведучий:** З четвертого листа незнайомки, в якому вона звертається до кореспондента:

**Незнайомка:** "Я скористався, мосьє, вільною годиною – на цьому тижні перечитав усі ваші твори... Ви молодець, поза всякими сумнівами. Я ніколи не читав вас повністю, за одним разом, і тому враження найсвіжіше. Є з чого запаморочитися головам моїх ліцеїстів і занепокоїтися християнським монастирям (...). Що ж до мене, то я зовсім не сором'язливий, я збентежений, так, мосьє, збентежений спрямуванням вашого розуму до почуття, яке Олександр Дюма-син називає коханням. Воно може перетворитися на нав'язливу ідею, і це викликає жалощі!.. Я знаю, ви написали "Життя", і ця книга перейнята глибоким почуттям огиди, смутку й нудьги. Це почуття змушує вибачати вам інше і, з'являючись у ваших творах, спонукає вірити, що ви надзвичайна істота, яка страждає від життя. Ось що пройняло моє серце...". Блискуче. Кореспондентка, а цілком очевидно - це жінка, під брутальністю зуміла розгледіти легко вразливу душу. "(...) Затим, безмірний пожирачу жінок, я зичу вам усього найкращого... І кажу це зі священним жахом. Ваш відданий слуга хитрун Жозеф Савантен”.

**Мопассан:** " Мій дорогий Жозефе (...) За тих взаємин, що в нас склалися, ми чудово можемо говорити один одному "ти", чи не так? Далєбі, я переходжу на "ти", і коли ти невдоволений - чорт з тобою! (...). Звернися в такому разі до Віктора Гюго, він назве тебе "дорогим поетом". Знаєш, для вчителя незайманих душ ти висловлюєш досить слизькі речі. Як, хіба ти зовсім безсоромний? У тому, скажімо, що ти читаєш, і в своєму листуванні, в кожній фразці і вчинку? Ні, сумнівно.

Отже, ти гадаєш, мене щось розраджує! І що я глузую з публіки? Мій бідний Жозефе, немає такої людини під сонцем, яка б мучилася з нудьги більш за мене.

А що ми з тобою щирі, я попереджаю, що це мій останній лист. У мене немає бажання знайомитися з тобою. Я певен, що ти потворний і що я надіслав тобі вже достатню кількість подібних автографів. Чи відомо тобі, що вони коштують від 10 до 20 су за штуку, залежно від змісту? Та й потім я збираюся знову залишити Париж.

Я поїду в Етрета, аби в такий спосіб перемінити обстановку, а ще й тому, що там я буду на самоті. Я надзвичайно люблю самотність, принаймні коли й нудьгуєш, так мовчки".

**Незнайомка:** "Так он як ви вважаєте за можливе відповісти жінці, винній хіба лишень в необережності? Нічого не скажеш, гарно! Звичайно, Жозеф має самі вади, тому він так образився (...). Зрештою, ви могли б, я певна, образити мене з більшою вигадкою.

Чому я написала вам? Та тому, що, прокинувшись одного ранку, відчуваєш себе винятковим створінням, оточеним дурнями. А що, як написати людині відомій, людині, здатній тебе зрозуміти? (...). Раптом вона стане другом (...). І я запитала себе: кому ж? І обрала вас... За наших, як ви пишете, взаємин я можу признатися, що ваш огидний лист зіпсував мені цілий день. Я була зачеплена за живе, ніби ту образу нанесено й насправді мені. Це абсурд. І я із задоволенням прощаюся з вами.

Якщо у вас збереглися ще мої автографи, перешліть їх мені; що ж до

ваших, то я їх устигла продати за шалені гроші в Америку".

**Мопассан:** "Мадам, тож я вас глибоко поранив? Не відмагайтеся. Я щасливий з того. І смиренно прошу у вас вибачення (...). Чи знаєте ви найліпший спосіб пізнати світську даму на балах опери? Їх лоскочуть. Дівки звикли до цього і просто заявляють: "Ну годі!" А ті скипають гнівом. Я ущипнув вас досить неподобним чином, визнаю це, і ви розсердилися. Тепер я прошу у вас про поблажливість (...). Слово честі, мадам, я не такий грубий, не такий скептик і не такий непристойний, як це повівся з вами. Я мимоволі почуваю відразу до всілякої таємниці, до невідомих чоловіків і жінок (...). Я накладую маску перед людьми в масках. Це у звичаї війни. І однак хитрістю я трохи пізнав вашу вдачу.

Ще раз даруйте.

Цілую незнайому руку, яка мені пише. Ваші листи, мадам, у вашому розпорядженні, але я передам їх лише особисто у ваші руки".

**Незнайомка:** "Я хочу попросити вас, якщо ви так наполягаєте, бо хвора і, як досі зо мною ще ніколи не траплялося, розчулена собою, усім світом, вами, який зумів мені так набриднути (...) Смішно, мабуть, клястися вам, що ми створені розуміти одне одного. Ви не варті мене. А шкода. Ніщо не принесло б мені більшої втіхи, ніж визнання вашої переваги, вашої чи когось іншого..." .

**Ведучий:** Мопассан написав ще одного листа. Та відповіді не одержав. Вона померла 31 жовтня 1884 року. У 1887 році в Амстердамі відбулася посмертна виставка української художниці, на якій було виставлено близько 150 творів.

Ігровий момент в художньому сприйманні - це своєрідна операція, яку проводить відправник інформації над світосприйняттям і свідомістю реципієнта.

У сприйманні художнього тексту важлива рецепційна налаштованість. Так, ще не почавши читати літературний текст, ми уже знаємо, що будемо сприймати - вірші, прозу чи драматичний твір, а також із підзаголовка і за



іншими ознаками дізнаємося, чи це буде поема чи роман, трагедія чи комедія і т. п. Ця попередня інформація обумовлює рівень чекань і визначає деякі аспекти рецепційної установки.

Уже початкові рядки, сцени, епізоди твору дають уявлення про його цілісність, про особливості цієї художньої єдності, які реципієнту доведеться естетично освоїти.

Іншими словами, стиль, який і стає носієм, гарантом, виразником художньої цілісності твору і який дає про себе знати в першій фразі. Рецептивно-інформативне значення стилю якраз і полягає в тому, що він визначає потенціал сприймання, тобто готовність сприймати певний об'єм смислової цінності інформації.

Художнє сприймання - це взаємовідносини твору мистецтва і реципієнта, які залежать від суб'єктивних особливостей останнього і об'єктивних якостей художнього тексту, від художньої традиції, а також від громадської думки і мовно-семіотичної умовності, рівно сповідуваній автором і сприймаючим суб'єктом. Всі ці фактори історично обумовлені епохою, середовищем, вихованням. Суб'єктивні аспекти сприймання визначаються індивідуальними особливостями, властивими даній людині: даром, фантазією, пам'яттю, особливим досвідом, запасом життєвих і художніх вражень, культурною підготовкою розуму і почуттів. Підготовленість реципієнта до художнього сприймання залежить і від того, що він пережив особисто і що він дізнався із книг чи почерпнув із інших сфер (галузей) мистецтва. Останнє можна було б назвати вторинним життєвим досвідом.

Художній текст несе в собі думку і в пластичній формі, і в формі ідей, не опосередкованих зображенням. Семантичний центр твору може зміщатися як у бік зображального, так і в бік непластичного, власне інтелектуального начала. Не можна ні заперечувати (відкидати), ні перебільшувати значення кожного із цих начал в творі.

“Якщо говорити про слово поета, - констатував Г.-Г.Гадамер, - то воно

не просто посуває цей процес “уживання” вперед. Швидше воно є дзеркалом. Але те, що в ньому відбивається, не є світом. Це не є те чи інше нарешті істинне, що є в світі – це сама близькість, сама ужилість, в якій ми якийсь момент перебуваємо. В літературному слові і в найвищій його формі – поезії ця самодостатність і близькість нарешті фіксуються... Стихія мови відкриває універсальний доступ до світу, і в цьому мовному доступі народжуються різні форми людського пізнання” [79,222].

Твір – структура, яка визначає сприймання, пробуджує активність суб’єкта, що сприймає. Тому мистецтво, а слідом за ним і естетика повинні орієнтуватися на рецептивну свідомість свого сучасника. Таким орієнтиром повинна бути художньо сприймаюча свідомість, випереджаюча свою епоху.

Проблема художнього сприймання була вперше теоретично осмислена Аристотелем в його вченні про катарсис – очищення і про каолокагатію – моральний та естетичний вплив на реципієнта. Його точку зору можна зрозуміти так, що всі роди і види мистецтва по-своєму мають очищувальний вплив на читача, слухача, глядача. Концепція катарсису була особливо детально розроблена Аристотелем на матеріалі трагедії, в якій очищення глядача відбувається завдяки страху та співчуттю.

Для Аристотеля катарсис – очищення за допомогою подібних афектів. Духовний світ людини – найскладніша і тонко організована структура. Впливати на неї, шліфувати її можна лише за допомогою високих проявів духовності.

Тому проблема впливу мистецтва на людину, художнього сприймання твору знаходиться в центрі естетичної теорії, біля витоків виникнення останньої. Не дивно, що багато положень естетики Аристотеля стали особливо актуальними саме сьогодні.

Естетика І.Канта будувалася не стільки на базі вивчення художнього об’єкту, скільки на основі з’ясування природи художнього сприймання. Цю проблему німецький філософ розглянув не в психологічному, а в культурно-естетичному плані, зосередившись на духовно-культурній природі

мистецтва. Художній об'єкт для Канта нейтральний і залежить від культурного контексту сприймання. Естетична сумісність художнього твору визначається культурним контекстом і його носієм - сприйманням. Не випадково в естетиці Канта ключове значення набула категорія смаку. Адже останній складає основу рецепційних здібностей людини.

Гегель зосередився на питаннях художнього процесу, однак його думка охоплювала найширше коло проблем і неминуче торкалася теми художнього сприймання. Так, Гегелем було відмічено, що художній твір існує для того, щоб ним насолоджуватись через споглядання, існує для публіки, яка вимагає, щоб в об'єкті художнього відображення вона могла знаходити себе, свої справжні вірування, почуття і уявлення і щоб вона мала можливість стати співзвучною відображеним предметам. Подібність, "співзвучність" зображеного художником світу читача є для Гегеля головною умовою художнього сприймання.

Важливим етапом в розробленні художньо-рецепційної проблематики стали праці "харківської школи". У своїй концепції художнього сприймання Потебня виходив із того, що читач здатний збагачувати смисл твору творчим його прочитанням, оскільки слухач може набагато краще мовця розуміти те, що сховано за словом, а читач може краще самого поета осягнути ідею його твору, що сутність, сила такого твору не в тому, що розумів під ним автор, а в тому, як воно діє на читача.

У працях "харківської школи" стверджувалося, що закони художнього сприймання дзеркально тотожні законам художньої творчості. Так, Овсянико-Куликовський розглядає художню творчість і сприймання як процес переживання і співпереживання, творення смислу і розуміння смислу.

Харківська психологічна школа впритул підійшла до творчо-діалогічної концепції художнього сприймання. Положення, які розвивалися цією школою, вплинули на теоретиків літератури і психологів, які розробляли проблеми художньої рецепції в 20-30-х роках (М.Бахтін, В.Виноградов, В.Волошинов, Л.Якубинський, Л.Виготський та ін.).

Впродовж довгої історії розвитку естетики теорія художнього сприймання інспірувала досягненнями таких дисциплін, як психологія і психофізіологія. Основним способом вивчення цієї проблеми залишалося самоспостереження теоретика над власними реакціями щодо художнього твору у їх зіставленні зі спостереженнями над процесом сприймання іншими людьми.

Численні теоретичні та експериментальні дослідження пізнавальних процесів дозволили виділити три основні рівні психологічного відображення: сенсорно-перцептивний, уяви, вербально-логічний.

Ці рівні детально розглянуто у праці Б.Ломова “Методологические и теоретические проблемы психологии” (М.,1954).

У системі образного відображення базовим є сенсорно-перцептивний рівень. Формуючись на початкових етапах психічного розвитку індивіда, він не втрачає свого значення впродовж всього життя. Звичайно, при переході від однієї вікової категорії до іншої цей рівень змінюється, збагачується, трансформується.

Основна характеристика сенсорно-перцептивного рівня полягає в тому, що воно виникає в умовах безпосереднього впливу предметів та їх властивостей на органи чуття людини й розгортається в реальному масштабі часу. Людина сприймає предмети в тому місці, в якому вони знаходяться, і в той момент, коли вони діють на сферу почуття.

Другий рівень – рівень уяви. Уява, як відчуття й сприймання, – феномен образного відображення. Та коли відчуття і сприймання якогось предмета чи його властивостей виникає лише за його безпосереднього впливу на орган чуття, то уяви виникає без такого безпосереднього впливу.

До рівня уяви відноситься широке коло психологічних процесів, найважливішим серед яких є образна пам'ять і власне уява. Якщо образна пам'ять – це фіксація і подальше відтворення образів, які виникли при сприйманні, то уява – творчий процес, створення нових образів шляхом трансформації і комбінації тих, які збереглися в пам'яті. За своїм змістом

образ-уява, як і сенсорно-перцептивний образ, предметний. Але на відміну від відчуття і сприймання, які “нав’язані нашому розумові ззовні” (Сеченов), образ-уява постає як самостійне існування, як феномен “чистої” психологічної діяльності. Він володіє значно меншою чіткістю і яскравістю, ніж сенсорно-перцептивний образ, меншою стійкістю і повнотою.

Але разом з тим формування уяви – новий, вищий щабель у розвитку когнітивних процесів. Саме тут з’являються елементарні узагальнення і абстракція.

На основі багаторазового сприймання предметів однієї і тієї ж категорії відбувається селекція їх ознак: випадкові ознаки відсіюються, а фіксуються лише характерні, тобто найбільш інформативні. На рівні уяви предмет відокремлюється від фону і таким чином виникає можливість подумки оперувати з об’єктом незалежно від фону.

При переході від відчуття і сприймання до уяви змінюється структура образу об’єкта. При цьому його ознаки підкреслюються, підсилюються, інші редукуються. Інакше кажучи, відбувається схематизація предметного образу.

Третій рівень когнітивних процесів – це вербально-логічне мислення. На відміну від перших двох, які відносяться до образного відображення, чуттєвого пізнання, цей рівень — рівень понятійного відображення, раціонального пізнання. Вирішуючи те чи інше завдання на цьому рівні, суб’єкт оперує поняттями й логічними прийомами, які склалися в історичному розвитку людства, в яких зафіксована суспільно-історична практика. На рівні понятійного мислення розвиваються обмежені рамки індивідуального досвіду, а точніше в індивідуальний досвід включається величезний багаж знань, вироблених людством. Завдяки цьому індивід дістає можливість звільнитися від "рабської підлеглості" "тут" і "тепер" (Ф. Піаже). Предметна сфера індивідуального пізнання на цьому рівні наближається до тієї, яка розкривається суспільною історичною практикою, тобто стає, по суті, безмежною.

У процесі понятійного мислення людина оперує абстракціями й

узагальненнями, зафіксованими в знаках і знакових системах. Найбільш розвиненою і загальною знаковою системою є мова. На думку Р.Якобсона, акт мовленнєвого спілкування має такі фактори: “Адресант надсилає повідомлення адресатові. Щоб повідомлення змогло виконати свої функції необхідні: контекст, про який йдеться; адресат повинен сприймати контекст, який повинен бути або вербальним, або ж допускати вербалізацію; код, повністю або ж частково спільний для адресата (чи інакше, для того, хто кодує, і того, хто декодує); і, нарешті, контакт – фізичний канал і психологічний зв’язок між адресатом і адресантом, що уможливають встановлення і підтримання комунікації” [400,361].

Схематично це має таку форму:



Схема функцій мовленнєвої комунікації (за Р.Якобсоном):

- Комунікативна (референтивна)
- Апелятивна
- Поетична
- Експресивна
- Фатична
- Метамова [400,364].

Після конспективного окреслення суто теоретичних аспектів сприймання людиною довкілля, перейдемо до питань рецепції художнього твору. Нагадаємо, що експериментальне вивчення художньої рецепції

будується на тому, що в досліджах по сприйманню твору учні словесно характеризують свої “зорові” та емоційні враження за допомогою певних запитань (завдань) – “відкритих” (опис власними словами своїх настроїв та асоціацій) і “закритих” (реципієнту пропонується кілька протилежних оцінок, з яких він вибирає ті, які відображають його враження про твір). Запитання можуть мати такий характер:

- Які асоціації у вас викликає твір в цілому?
- Що асоціюється у вас з конкретними образами?
- Виділіть у творі низку асоціативних образів.
- Що пов’язує авторські асоціації – смисл, настрої, спільна думка?
- З чим асоціюються ті чи ті образи твору?

Однак, подібні запитання недостатньо розкривають складність механізму художнього сприймання, але виявляють багатство індивідуальних відмінностей у двох формах: 1) власне сприймання (усвідомлення смислу твору, розшифрування знакової системи й розуміння тексту); 2) реакція на сприймання (ланцюг почуттів і думок, викликаних в душі реципієнта). Сприяють виявленню чуттєво-емоційного та мотиваційно-логічного рівня.

Експеримент переконав, що сприймання і почуття, образна і абстрактна думка, уява й мускульні відчуття можуть відокремлюватися одне від іншого теоретично в інтересах аналізу, на практиці ж вони завжди постають разом, як нерозривно переплетені.

Художнє сприймання – найважливіший заключний ланцюг художньої комунікації, а також фактор “зворотного” зв’язку (термін Ю.Борева), який впливає на всі попередні її ланцюги, починаючи від художнього задуму. Велику роль художнє сприймання відіграє у формуванні самого онтологічного статусу твору.

Онтологічний статус, на думку Ю.Борева, не завершується втіленням задуму письменника й створенням художнього тексту, адже власне соціальне буття художнього феномена починається передовсім в процесі духовного “привласнення” читачем. Цю проблему гостро ставить сучасна рецептивна

естетика (В.Ізер, Г.-Р.Яусс, П.Шонді, Г.-Г.Гадамер та ін.). Зокрема В.Ізер зазначає: “В процесі читання відбувається тісне переплетення антиципації та ретроспекції, яке при повторному відчитуванні перетворюється у прогресування ретроспекції” [156,268].

Наводимо поетапну роботу над вивченням складного для сприймання учнів роману В.Голдінга "Володар мух" (11 клас).

### **Робота над першим розділом "Голос морської мушлі"**

Учням пропонуємо зачитати перший абзац твору; при цьому зосереджуємо їх увагу на тому, як письменник невимушено вводить читача у подієву канву. "Ясноволосий хлопчик обережно спустився зі скелі і пробирався до лагуни. Він скинув шкільного светра і волочив за собою в руці, сіра сорочка пристала до тіла, чуб пристав до чола. У смузі потрощених дерев, що довгим шрамом вганялися у джунглі, спека стояла, як у лазні... Він ішов, важко спотикаючись об ліани і повалені стовбури. Аж раптом пташка, червоно-жовта з'ява, метнулась угору з відьомським криком; йому луною озвався інший крик : - Гей, почекай-но!".

Зауважимо, що вже перше слово – портретний епітет "ясноволосий" випромінює семантику світла, добра, правди і стає домінантним у подальшому повісткуванні. Те, що хлопчик спустився зі скелі й пробирався до лагуни, визначає місце дії — острів. З наступного речення стає зрозумілим, що це підліток-школяр, на долю якого випало важке випробування. Потрощені дерева – не що інше як свідчення авіакатастрофи: літак упав у джунглі, отже події відбуваються на острові у південній частині земної кулі. Відьомський крик пташки-з'яви насторожує читача, налаштовує на незвичайність і таємничість подій.

Далі перед учнями ставимо ряд запитань: за яких обставин познайомилися Ральф і Роха? Що було незвичного в цій зустрічі? Про що ми дізнаємося із розмови? (Рятуючись від ядерного нападу, вони летіли літаком, який зазнав аварії).

Зачитайте опис зовнішності Ральфа, створіть усний словесний портрет



хлопчика. Якого, на вашу думку, символічного значення набуває морська мушля? Як відбуваються вибори ватажка? Чому Ральф залишає Джека керівником хору? Яку функцію віднині мають виконувати хористи? Як проходила перша розвідка - знайомство з островом? Зачитайте і прокоментуйте сцену першого полювання Джека (від слів "Вони наблизилися до густого лісу... " до кінця розділу).

### **Робота над другим розділом “Вогонь на горі”**

1. Яким епізодом починається розділ?
2. Які риси характеру Джека проявляються на зборах (“Нам потрібне військо”, “У нас будуть правила! Багато правил! А коли хтось порушить...”).
3. Про які книги з аналогічними ситуаціями згадують діти (“Острів скарбів”, “Ластівки й амазонки”, “Кораловий острів”)? Варто запитати в дітей, які з цих творів вони читали. Доречно відзначити, що роман “Робінзон Крузо” у цьому переліку відсутній.
4. Що сповістив присутнім маленький хлопчик шести років з великою родимою плямою? Як склалася його подальша доля?
5. Чому виникла необхідність розпалити багаття? Як хлопці це зробили?
6. Прокоментуйте слова Джека: “Нам треба мати правила і підкорятися їм. Врешті ми ж не дикуни. Ми англійці, а англійці завжди і в усьому найкращі. Тож-бо треба поводитися добре...” Чи в усьому ви з ним згоджуєтесь?
7. Яким постає перед читачем образ Рохи? Що, на вашу думку, символізує образ вогню? Зачитайте уривок від слів “З-поміж ліан, які гірляндами обвисали...” до “Побачене страхітливе видовище обертало його в дикуна”.

### **Робота над третім розділом “Хатина на березі”**

1. Зачитайте початок розділу до слів "Лаючись, він звернув до стежки і продрався крізь хащі". Що нового ми дізнаємось про Джека? Як він реагує на невдачу в полюванні?

2. Яким постає перед читачами Саймон?
3. Як розуміти слова Джека: "Але тобі здається, що ти не полюєш, а ... на тебе полюють; ніби за тобою в джунглях весь час хтось стежить?"
4. Які почуття охоплюють Ральфа і Джека? Зачитайте епізод розділу від слів "Обидва хлопці побігли до берега..." до кінця розділу.

**Робота над четвертим розділом: "Розмальовані обличчя і довге волосся"**

Осягнення цього розділу можливе шляхом переказу його змісту. Учням можна запропонувати план-схему переказування змісту розділу.

1. Малюки.
2. Червоно-біло-чорна маска Джека.
3. Роха-чужак.
4. Корабель на видноколі.
5. "Бий свиню! Горло ріж! Кров пусти!".
6. Сутичка Джека і Ральфа.
7. Вечеря.

**Робота над п'ятим розділом "Звір з моря"**

1. Якою ви уявляєте постать Ральфа?
2. Як ви розумієте слова Ральфа: "... краще померти, ніж допустити, щоб вогонь погас!"?
3. Ральф заявив: "Ми так добре ночували, які були щасливі. А потім..." Як ви вважаєте, чи справді діти були щасливі?
4. Прокоментуйте слова Джека: "А ви заслужили, щоб вас хтось пожер, ви, нікчемні плакси!"
5. Зачитайте слова Рохи (від "У мене річ! - обурився Роха..." до "Хіба будемо боятися людей?"). Які риси характеру персонажа розкриваються?
6. До якого важливого висновку приходять Саймон? (Уривок від слів: "Саймон поклав руки на річ..." до "Збори здригнулися, наче від вітру")?
7. Як слід розуміти слова Ральфа: "Крім правил, ми нічого не маємо"?

8. Що спонукало Ральфа, Саймона і Роху спробувати "описати велич дорослого життя"?

### **Робота над шостим розділом "Звір з неба"**

На основі змісту розділу скласти порівняльну характеристику Ральфа і Джека

**Джек**

**Ральф**

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| – "Ой, буде полювання! Хто зі мною?" | – У нас дерев'яні списи. Не мели дурниць |
| – Боїшся                             | – Певна річ. Боюся.                      |
| – Начхати на малюків.                | – Хтось має наглядати за ними.           |
| – Знаю. Добре. Я йду.                | – Ти – мисливець.                        |
| – Не міг тебе самого залишити.       | – Ну, до зустрічі!                       |
| – Можна йти берегом, там є плоди.    | – Джеку, звір, мабуть, з того боку.      |
- Ти можеш повести нас туди.

### **Робота над сьомим розділом "Тіні на високі дерева"**

На основі цього розділу учням можна запропонувати дати відповідь на запитання: "Який епізод (чи подія) вам найбільше запам'ятався"? Як в ньому розкриваються герої твору?

### **Робота над восьмим розділом "Темрява в дарунок"**

1. Що спонукало Джека скликати збори?
2. У чому звинувачує Джек Ральфа?
3. Що стало серйозною поразкою Джека?
4. Чому Джек вирішив залишити ватагу хлопців?
5. Чому знову з'являється проблема вогню? Як на цей раз хлопці вирішують її розв'язати?
6. Де подівся Саймон?
7. Яке рішення приймає Джек?
8. За допомогою яких художніх засобів змальовано сцену полювання? Який подарунок для звіра приготували мисливці?
9. Який смисл ви вкладаєте в рядки: "Навіть заплющивши очі, він (Саймон – А.Г.) бачив свинячу голову на палі, її розплющені очі

заволокло безмежним цинізмом дорослого життя. Ті очі переконували Саймона - все погане"?

10. Як з'являється Володар Мух? Що він розповів Саймону? Як зреагував Саймон на його появу?

### **Робота над дев'ятим розділом "Обличчя смерті"**

Колективно складаємо цитатний план змісту.

1. "Треба розповісти про це іншим чим хутчіш" (Саймон).
2. " Може й нам піти?" (Роха)
3. "Джек... наче ідол".
4. " Хто вступає до мого племені?" (Джек)
5. "Ходімо звідси. Тут пахне смаленим" (Ральф)
6. "Звіра - бий! Горло - ріж! Кров - пусти!"
7. "Мертве тіло Саймона повільно попливло у відкрите море".

### **Робота над десятим розділом "Мушля та окуляри"**

1. Як реагують на смерть Саймона Ральф і Роха?
2. Що мав на увазі Ральф, коли говорив: "Я боюся. Нас самих боюся. Я хочу додому. О боже, як я хочу додому!"
3. Від чого був у захваті Роджер?
4. Що повідомляє Ватаг?
5. Як ви вважаєте, хто напав на Роху? З якою метою вчинено напад?

### **Робота над одинадцятим розділом "Скельний замок"**

1. Що змусило Ральфа і Роху піти у стан Джека?
2. Яку фразу Ральфа можна вважати своєрідним лейтмотивом? Як вона характеризує героя?
3. Як реагує на прихід Ральфа і Рохи Роджер?
4. Розкажіть про сутичку Ральфа і Джека.
5. За яких обставин гине Роха?

### **Робота над дванадцятим розділом “Поклик мисливців”**

Оскільки цей розділ є найважливішим у розумінні ідейного змісту, є своєрідним кульмінаційним моментом усього твору і його розв'язкою, варто прочитати його і прокоментувати у класі разом з учнями.

Роман В.Голдінга вражає точністю в окресленні психічного стану персонажів, психологічною умотивованістю їх дій. Лишити поза увагою, не використати цей обширний матеріал - значить збіднити сам процес аналізу твору, применшити гостроту художнього бачення і відчуттів учнів. На наше глибоке переконання, роман "Володар мух" може слугувати професійним психологам як ілюстрований матеріал в процесі розгляду емоційних станів і дій суб'єкта, подібно до роману Ф. Достоевського "Брати Карамазови". Мова йде передовсім про страх і пов'язану з ним агресію.

Виявляється, що страх є однією з основних і вроджених форм реакції душі: змінюються предмети страху, змінюються враження страху і його впливи на внутрішній світ особистості, на її поведінку, але страх як відома форма оцінки, як тип відношення до світу і людей, залишається завжди в нас. Відомий психолог С. Холл переконливо довів, що будь-який предмет, будь-яке явище може бути об'єктом страху. Джерелом страху може бути інстинктивна настороженість, особистий тяжкий досвід, вплив соціального середовища тощо.

Страх у своєму вираженні може мати пасивну і активну форми - може викликати психічну і психофізичну депресію.

На думку С.Холла, страх є одним з найхарактерніших почуттів дітей. Саме цей психічний стан охоплює персонажів роману відразу ж, як вони опинилися на острові, коли вони усвідомили: "Ніхто не знає, де ми... Ми тут можемо залишитися до смерті". Навіть дитячо-наївне бажання "гарно побавитись" так і залишається нездійсненим. В хворобливій уяві малюка з родимою плямою, Персівалю, Еріка і Сема, Ральфа і Джека та ін. з'являється звір (змій) з моря, істота, схожа на велику мавпу. З'ява ввижається в різних ситуаціях. Пропонуємо учням пригадати ці ситуації: у малюка через зневагу

до нього старших, у Персівалю - внаслідок образи, коли засипали очі піском, у Ральфа і Джека - від гострої суперечки за лідерство. Характерно, що кожен із персонажів уявляє звіра по-своєму.

Острів, де відбуваються події роману, показаний так ясно, що можна без особливих зусиль намалювати його карту. Він непривітно зустрічає непроханих гостей і підсилює в дітей страх. Звернімося до тексту, проаналізуємо реакцію дітей:

- "... червоно-жовта з'ява, тягнулась угору з відьомським крилом..."
- "Ворухнутися не можу в цих лабетах. Той, хто говорив, назадгузь вибирався з кущів, видаючи з гілок брудну куртку-вітрівку".
- "Берег наїжачився кронами пальм, наче пір'ям".
- "... .десь унизу ліс здригнувся, наче по ньому промчало розлючене чудовисько".
- "... ніби за тобою в джунглях весь час хтось стежить".

Отже, страх породжує агресію. Та, як стверджують психологи, не лише страх. На їх переконання, агресію може спровокувати навіть температура (див. монографію Р. Берона і Д. Річардсона " Агрессия"). "Він увесь палав гнівом", "вона сказала це згарячу" - подібні побутові фрази підтверджують цю думку. Зацікавленість зв'язком агресії з температурою виникла, власне, з кількох причин. Наприклад, зведення Федерального Бюро розслідувань США свідчать, що пік насильства припадає на спекотні літні місяці, в тому числі і найбільше серйозних масових безпорядків.

А тепер пильніше подивимось в текст роману: "...спека стояла, як у лазні...", "чорні черевики глибоко вгрузли в пісок, його обдало жаром", "діти, котрі прямували понад берегом, впадали в поле зору, коли виходили зі спекотного марева на пісок біля плити", "від тропічної спеки, пошуків харчів й, нарешті, стомливого до поту переходу пекучим берегом їхні обличчя блищали, наче свіжовимиті сливи" і т. д.

І останнє. Виявляється, що гра із однолітками дає дітям можливість

навчитися агресивним реакціям ( наприклад, бійка, образи, насмішка).

Гамірливі ігри, в яких діти штовхаються, наздоганяють один одного, намагаються завдати один одному якоїсь шкоди - фактично можуть виявитися порівняно "безпечним" способом агресивної поведінки. Письменник - гуманіст дещо несподівано категорично стверджує, що людина за своєю природою – звір, що в людській особистості переважають темні сили. Він вважає, що те зло, яке селиться в нас, перебороти дуже важко, а то й неможливо. Хіба можливий моральний прогрес за умов цивілізації, яка поглиблює внутрішній розлад, розгром, брутально руйнує оточуюче середовище й сферу почуттів особистості, з гіркотою констатує Голдінг.

Прослідкуємо етапи народження образу звіра в романі.

1. Страшно було уявити, як жахливий ніж упаде й уріжеться в живу плоть, нестерпний був вигляд крові.
2. "Маска стала ніби чимось від нього незалежним, за нею Джек ховався, звільнившись від сорому та людської самосвідомості".
3. "Бий свиню! Рубай - свиню! Горло - ріж!"
4. "Чхав я на твої правила".
5. Гра, коли Роберт заміняє свиню. Масове полювання на справжню свиню.
6. Вбивство Саймона.
7. Загибель Рохи.

Як бачимо, все призводить до агресії. Агресія - індивідуальна чи колективна поведінка, дія, спрямована на нанесення фізичної чи психологічної шкоди або на знищення людини чи групи людей. В переважній більшості випадків агресія виникає як реакція суб'єкта на фрустрацію (труднощі, які виникають у досягненні мети чи у розв'язанні завдань, переживання невдачі) і супроводжується емоційним станом гніву, ворожості, ненависті й ін. Від подібної реактивної агресії в різноманітних її проявах (експресивна агресія, імпульсивна агресія, афективна агресія), варто розрізняти ворожу агресію, яка характеризується цілеспрямовано-усвідомленим наміром нанесення шкоди іншому, і аргументальну агресію, де

мета дії суб'єкта нейтральна, а агресія один із засобів її досягнення. Для форм агресії характерна стереотипізація уявлень у створюваному "образі ворога". Готовність суб'єкта до агресивної поведінки розглядається як відносно стійка риса особистості - агресивність. Важливу роль відіграють ситуативні зміни (інтерпретація намірів оточуючих, провокуючий вплив зброї і ін.).

Нескладно переконатися, що образ Джека є психотипом, носієм агресивності. Джек - грубий і жорстокий, не хоче підкорятися правилам, визнає тільки владу сили. "Чхав я на твої правила". Що спонукало Джека до агресивних дій?

1. Відчай, коли замість дорослого сурмив Ральф.
2. Страх, що не буде лідера.
3. Страх уперше вдарити свиню ножом.
4. Страх під час полювання... здається, що не ти полюєш, а на тебе полюють.
5. Страх, коли ідуть на звіра.

В чому проявляється агресивність Джека?

1. " З лиця того дивились ясно-голубі очі, від розчарування в них готова була спалахнути! вже спалахувала злість"
2. " Люто озирнувся перевірити, чи не думає хто сперечатися"
3. "Вони були яскраво-сині ті очі, що у відчаї кресали блискавиці й здавалися майже безумними"
4. Нервовий стрес під час зборів, коли Джек кидає всім виклик. " На мить зупинився, а тоді крикнув пронизливо й люто: - Ні!" Отже, агресія Джека - результат страху. Чим більший страх - тим більше люті й жорстокості в його словах та діях.

Учням пропонуємо пригадати перший серйозний конфлікт Ральфа і Джека. Під час першого полювання мисливців погас сигнальний вогонь, а тим часом якийсь корабель, який міг би врятувати дітей, проминув острів. "Два хлопці стояли віч-на-віч. Блискучий світ почування, пошуку, непогамованих веселощів, спритності і світ туги й загнаного у безвихідь



здорового глузду". Ральф як ватажок керується принципом здорового глузду, розуму, доцільності. Під впливом Рохи він доходить серйозного висновку: "Думки - цінна річ, від них є користь". Але те, що для Рохи - аксіома, для Ральфа - головне світоглядне поняття. Характер, погляди Рохи лишаються стабільними, незмінними, а от два інші - Ральф і Джек - еволюціонують.

Ральф, який і свій час стверджував, що "...думки - цінна річ", розпачливо запитує: "Може, смислу взагалі немає?" На ці запитання не в змозі дати відповідь і сам автор, який спонукає читача до непростих роздумів. Показавши загибель кількох дітлахів, Голдінг все ж не доводить розв'язки до безнадійно трагічного фіналу. "В цьому романі, як я його розумію, неминуче гостре зло, але там жевріє маленька надія, вогненна надія. Різниця між оптимізмом та песимізмом я, міркую, в наступному: песиміст вважає, що цей вогник, маленький, як сірник в бурхливій стихії, повинен загаснути, але якщо ви вірите, що вітер не може загасити цей вогник, що його сила не в яскравості полум'я - тоді ви оптиміст. Так я бачу життя - безмежне море зла і пороку і маленький вогник надії, який неможливо загасити".

Ми поділяємо думку С.Павличко: "У "Володарі мух" Голдінг моделює ситуацію, що сприяє рухові острівної мікроцивілізації в регресивному напрямку, більш того, письменник переконаний в об'єктивності такого руху. "Володар мух" – перший його дослід аналізу ідеї соціального прогресу. Тієї ідеї, яка визначалася на основі нового розуміння ролі й завдань людини, запропонованого англійськими філософами XVII ст." [274,316].

Як показує практика роботи з учнями, сприймання залежить від загальної культурної підготовки естетичного досвіду реципієнта, від знання мови даного виду мистецтва і тонкощів його розшифрування. В залежності від цього можна виділити типологічно відмінні групи реципієнтів, об'єднані однаковою ставленням до мистецтва, подібними ціннісними орієнтаціями. Специфіку подібних груп ми враховували під час вивчення рецепції. Знаючи до яких із цих груп належить читач, можна з більшою чи меншою вірогідністю передбачити, як він буде сприймати даний художній твір. За

В.Ізером, значущість твору породжує не сам текст, а реципієнт, який намагається зробити текст зрозумілим та перекладним. Остаточно значущість тексту визначає уява реципієнта, яка за своєю структурою полісемічна і здатна трансформувати текст у велику кількість значень. Ізер відрізняє інтерпретацію від реакції. Перша, на його думку, надає уяві “семантичного визначення”, а друга – відчуття естетичного предмета. Перша проходить у межах “семантичних орієнтирів” літературної теорії, а друга – у межах культурного й антропологічного контексту.

Учень-читач не просто споживач художньої продукції, не лише об'єкт ідейно-художнього впливу твору. Він ще й співучасник творчого процесу творення смислу художнього твору, суб'єкт, який здійснює читання. Таким чином, читацьке сприймання бере участь в конструюванні твору, формуванні його смислу.

Слушними нам видаються думки А.Бергсона: “Візьмемо постать з якогось роману, про переживання якої нам розповідають. Повістяр може помножувати риси її характеру, може змушувати свого героя робити що завгодно: але це не зможе витворити простого й цілісного почуття, яке б ми переживали, коли б хоча б на мить могли перевтілитися в ту постать... Все, що нам розповідають про цю постать, створює тільки точки її бачення. Усі риси, які описують нам її і які дозволяють нам розпізнати її за допомогою порівняння з іншими нам відомими речами або людьми, є знаками, якими вона більше або менше символічно виражена” [31,56].

### **3.3. Різновиди і шляхи компаративного аналізу в шкільній практиці**

Організовуючи компаративний аналіз твору зі старшокласниками, ми виходимо з того, що у філософії та методології наукового пізнання виділяють два рівні знання – емпіричний та теоретичний. Відповідно до цього маємо й два види аналізу.

Емпіричний аналіз (гр. досвід) будується на описі матеріалу, нагромадженні фактів про твір. Тому цей вид аналізу називають ще інформативно-описовим, фактографічним. Значення емпіричного аналізу полягає в тому, що він є ґрунтом для теоретичного аналізу.

Теоретичний аналіз на відміну від емпіричного вивчення не просто констатує факт, а дає його характеристику, визначає його властивості, ознаки, досліджує функції, тобто глибоко осмислює його.

У процесі компаративного аналізу художнього твору потрібно логічно поєднувати емпіричний і теоретичний рівні.

Нами враховано, що сутність кількісного аналізу полягає в тому, що дослідник робить підрахунки, вирахування й на основі одержаних цифрових даних, відсотків, формул, таблиць чи інших кількісних показників характеризує й оцінює літературний твір. Статистичні прийоми, як правило, використовуються для вивчення звукового, словникового і синтаксичного складу мови твору.

Об'єктом статистичного аналізу є також засоби віршування (розмір, рима, строфа). Вивченням ритмічної організації віршотворів за допомогою статистичних описів і підрахунків займаються не тільки філологи-віршознавці, а й математики. Так, у 60-ті роки відомим в галузі математичного вивчення вірша були праці О.Колмогорова, А.Прохорова, А.Кондратова та ін.

Р.Барт у праці “Від твору до тексту” робить низку слушних висновків: “1. Текст не варто розглядати як кількісну категорію. Марна будь-яка спроба реального розмежування твору і тексту.

2. Відтак і Текст не обмежується у поняттєвій площині “благонадійної” літератури, не підлягає включенню до жанрової ієрархії, навіть до пересічної класифікації.

3. Текст пізнається, осягається через своє відношення до знака. Замкнутий твір зводиться до певного означуваного.

4. Текстові притаманна багатозначність. Це означає, що він має не просто

кілька значень, але те, що у ньому здійснюється властива йому множинність сенсу – множинність така, що не підлягає усуненню, а не та, що є тільки припущенням.

5. Твір входить до процесу філіації.

6. ... Текст вимагає, щоб ми зліквідували або хоча б скоротили дистанцію між письмом і текстом, не намагалися екстраполювати усе сильнішу персону читача на твір, а об'єднували читача й письмо в єдину знакову цілісність.

7. ... Останній підхід до Тексту – через задоволення. Не знаю, чи була досі в естетиці хоча б одна гедоністична теорія, адже навіть у філософії гедоністичні тексти трапляються рідко” [24;380-384].

Домінуючим у процесі художнього твору є якісний аналіз, оскільки кількісні спроби аналізу не забезпечують вивчення специфічних естетичних властивостей літературного образу, художніх достоїнств твору.

Якісний аналіз будується на вивченні художності, естетичної сутності твору. За об'єктом спостереження розрізняємо макро- і мікроаналіз.

Художній твір, як відомо, включає до свого складу об'ємні і вагомні за своїм змістом частини (компоненти), так звані макроструктури і дрібніші елементи (художні деталі, тропи), які прийнято називати мікроструктурами.

Макроаналіз – це дослідження макроструктури твору (сюжет, його вузлові епізоди, композиція, образна система). До нього відносять також дослідження творчої історії художнього методу, що його використав письменник у творі і т.п. Все це сприяє кращому розумінню часткових елементів структури.

Мікроаналіз – це дослідження, спрямоване на вивчення мікроелементів (мікрообрази), аналізуючи які, можна прийти до осмислення твору в цілому. “При аналізі міжтекстових неминуче виникає питання, яке до цього залишалося поза розглядом, - питання про те, наскільки конкретно є адреса цитатних посилань. Підхід до цього питання різко розмежовує традиційний пошук джерел і найновіші теорії інтертексту з їхнім акцентом на:

а) зіставленні типологічно схожих явищ (творів, жанрів, напрямів) як

варіацій загальних тем та структур;

б) виявленні глибинної (міфологічної, психологічної, соціально-прагматичної) основи мистецьких артефактів;

в) вивченні зрушень цілих художніх систем, зокрема описі творчої еволюції автора з культурою, традицією, своєю власною творчістю” [цит. за: 207,214].

У роботі “С/З” Р.Барт викладає нові принципи текстового аналізу, впроваджує до естетичної системи оцінки твору такі поняття як “лексія” – мінімальна одиниця тексту, “код” (культурний, герменевтичний, символічний, семічний та проіаретичний), покликаний пояснити конотативні (додаткові) значення тексту, вказати всі можливі інтерпретаційні моделі для ситуацій, що розігруються в художньому творі.

У теорії та практиці літературознавчого аналізу існують різноманітні напрями або підходи до інтерпретації художнього факту. Це зумовлене складною природою літературного твору, яку можна вивчати в різних аспектах.

Універсальних методів дослідження твору немає, однак, найбільш адекватним специфіці художнього твору, принципам його організації є системно-цілісний аналіз.

Виникнення біографічного методу пов’язують з іменем французького літературознавця Сент-Бева (1804-1869). Прихильники методу твердили, що індивідуальність митця визначає особливості його твору. Тлумачити твори, говорять вони, треба шляхом вивчення біографії митця.

Отже, біографічний метод – це метод дослідження художніх творів на основі встановлення їхнього зв’язку з біографією письменника.

К.Г.Юнг свого часу констатував: “А тому і є великим твір мистецтва, об’єктивним і безособовим, і зворушує якнайглибше. Тому і є поетове особисто просто перевагою або перешкодою, але ніколи не є суттєвим для твору. Його особиста біографія може бути біографією філістера, хороброї людини, невротика, блазня чи злочинця. Вона може бути цікавою та неминучою, але стосовно поета вона є несуттєвою” [396;107].

Біографічний метод в українському літературознавстві використовувався переважно представниками дожовтневої школи критики, наприклад, при дослідженні творів Шевченка. Так, І.Франко часто в своїх роботах про великого поета відштовхувався від біографічних фактів про нього. Зустрічаємо цей метод і в працях відомих істориків літератури О.Огоновського, М.Петрова та ін.

Конкретно-історичний метод (або історичний, історико-генетичний, історико-функціональний) прагне осмислити і ґрунтовно висвітлити суспільно-політичні процеси, які знайшли своє відображення в образах і картинах твору. Він покликаний дати характеристику історичного колориту твору, що особливу вагу має у процесі вивчення творів історичних жанрів і має багато спільного з соціологічним вивченням твору. Найбільш популярним розглядуваний метод був у радянському літературознавстві.

Цей метод особливо продуктивний у шкільній практиці в процесі вивчення творів на історичну тему.

Наводимо для прикладу запитання і завдання, які були поставлені учням 9 класу під час вивчення роману В.Гюґо “Собор Паризької богоматері” – складного за структурою і художніми ознаками.

#### **Запитання і завдання:**

1. Розкрийте особливості відображення в романі феодальних відносин в Парижі кінця XV століття.
2. Схарактеризуйте реакцію короля на звістку про заколот народу проти судді.
3. Наведіть приклади байдужості і черствості Людовіка XI.
4. До яких висновків про феодальні протиріччя дійшов панчішник із Гента Коппеноль?
5. Роль у романі образів духовенства (кардинал, Жак Шармолю, Клод Фролло) та засоби їх творення.
6. Як показано протиріччя між другим і третім станами у феодальному суспільстві?

7. Значення образу Клода Фролло у загальній структурі твору.
8. Якими основними рисами характеру наділена автором Есмеральда, в чому вони проявляються?
9. Хто така Паккета Шантфлері?
10. Назвіть основні риси характеру Квазімодо.
11. Які прийоми романтичного контрасту у змалюванні цих двох постатей використав Гюго?
12. Розкажіть про долі Жеана Фролло та П'єра Гренгуара.
13. У чому полягає узагальнюючий сенс образу Квазімодо, його роль у романі?
14. З'ясуйте сутність та шляхи вирішення моральних проблем у романі.
15. Яке значення може мати твір для сучасності?

Соціологічний метод розглядає твір в ідеологічному плані (що відображено, які процеси суспільного життя відбиті у творі тощо). Він переважно охоплює зміст твору. Однак він може пояснювати не лише змістові параметри твору, а й формові, наприклад, стиль (полемічність Івана Вишенського, його ідеологічні переконання обумовлюють особливості формальної організації його творів: риторизм, публіцистичність, дискусійність). Сергій Єфремов розумів історію літератури як історію ідей. Соціологічний метод не слід ототожнювати з вульгарно-соціологічним.

Сутність феноменологічної критики філософського пізнання світу, як відомо, вимагає:

- а) чистого абстрагування;
- б) відокремлення будь-якого явища, що вивчається, від оточення (іманентне дослідження).

В.Ізер зазначав: “Феноменологічна теорія мистецтва надає особливого значення ідеї, згідно з якою аналіз літературного твору повинен враховувати не тільки текст, але й форми відгуку на цей текст... Літературний твір два полюси, які назвемо художнім та естетичним: художній стосується тексту, створеного автором; а естетичний вказує на його реалізацію, яку здійснює

читач” [156;263].

Звідси феноменологічне дослідження твору вимагає розглядати його незалежно від:

- 1) історичної дійсності (історичного контексту);
- 2) літературних традицій;
- 3) літературно-тематичного оточення.

Яскравим зразком феноменологічного аналізу може бути типологічна парадигма “Смерть Каїна” І. Франка – “Каїн” Дж. Байрона, присвячені духовним проблемам пізнання.

Передусім учитель у вступному слові з’ясує: час і актуальність змісту поем, подібність ідейного звучання у творах І.Франка і Дж.Байрона, відмінність у часовій площині, вплив Біблії на ідею поеми.

І.Франко у своїй поезії підходив з різних сторін до розв’язання проблеми пізнання. Філософські, соціальні, духовні аспекти цієї проблеми знайшли втілення в поемі-легенді. Ще 1879 року І.Франко переклав поему “Каїн” Дж.Байрона (грунтовно осмислюючи при цьому думки, ідеї, висловлені в оригіналі).

Писана 1821 року, поема Дж.Байрона пройнята ідеєю про безсилість думки перед вічною загадкою буття. Те, що І.Франко вдається до цієї теми, свідчить про початок його відходу від раціоцентризму. Якщо розум – не найвища цінність, лише знаряддя, то що ж тоді є основою буття і людини? На це питання Байрон не відповідає.

І.Франко починає свою поему там, де Байрон закінчує свою: коли Каїн убив свого брата, янгол кладе йому на чоло тавро й каже: “Іди й живи. Твої майбутні слова нехай не будуть такі, як це останнє”.

У франкознавстві склався стереотип аналізу “Смерті Каїна” у двох площинах – соціальній і власне філософській, причому друга підпорядкована першій. Соціально-гуманістичний пафос Франкової концепції пізнання видається очевидним. Однак глибокого розгляду потребують духовно-онтологічний та індивідуально-психологічний аспекти процесу



загальнолюдського пізнання.

За жанром Франкова поема – релігійна легенда. Автор оперує неканонічними матеріалами, домислює біблійні сюжети. Франко сам пройшов через релігійні сумніви, але подолав їх. Тому ця поема присвячена розкриттю душевної зміни, яке веде від богоборства до відданої, вдячної віри. Ідея, власне, закодована вже в назві твору. Вона і реалістична, і символічна. Йдеться про смерть каїнізму як духовно-психологічного стану.

Над поемою І.Франко працював тоді, коли Біблія стала в центрі його духовних інтересів, коли прагнув зрозуміти глибоку символіку біблійних образів, коли, студіюючи українські апокрифи, поринав у релігійні настрої. “Смерть Каїна” – якісно новий вищий етап філософського осмислення гносеологічної теми у творчості І.Франка.

Визначимо проблематику творів. Серед поставлених проблем варто виділити найголовніші:

- 1) здобуте знання у чистому вигляді морально індиферентне;
- 2) загальний напрям процесу пізнання має скеровуватися на внутрішній світ, людську душу, на самопізнання;
- 3) кінцевою метою пізнання має бути духовне прозріння індивіда;
- 4) містичне просвітлення досягається шляхом болісного спокутування кожною людиною як власної, так і колективної провини.

З’ясуємо основний художній зміст поеми. Каїн приречений на вигнання, безцільно блукає по світу, сповнений ненависті до всіх. Примари передсмертних корчів Авеля переслідують і мучать його. Чоловіка супроводжує, не докучаючи словом, дбає про нього дружина Ада, яка прагне своєю любов’ю зігріти серце Каїна. Чоловік проганяє її, та навіть це не відштовхнуло жінку, вона помирає в нього на руках.

Каїн задерев’янів. Добу просидів нерухомо в печері над небіжчицею. Поховав. Іде по безмежній сухій пустелі сам. Хрускіт піску під ногами, виття шакала. Небо, мов розпечений казан, у який забули налити води, - таке життя

безвільника.

На видноколі – кришталеві стіни раю (місця втрачених надій на щастя). Вбивця гордовито відвертає зір від навіки забороненого. Але душа прагне побачити хоч на мить втрачене людським родом і зрозуміти втрату. Каїн вирішує знайти браму і молити янгола про дозвіл зазирнути у недосяжне. Його душа, спрагла добра і щастя, сталить волю і для здійснення наміру перемагає шалені труднощі. Автор ніби хоче сказати: добро і щастя не є дарунком, що спадає на людину несподівано, ці Божі дари здобуваються через душевне прагнення, через дію, напругу волі, подолання перешкод. Людина може вибирати добро і зло, але вибір добра пов'язаний з активізмом. І от Каїн, цей тяжкий злочинець, сподобився завдяки своєму хотінню, втіленому в дію, поглянути з гірського шпиля здалека у рай. Покинутий людьми, рай сумний. Посередині раю два найвищих дерева. Ось дерево знання. Воно пишне, вкрите яскравими плодами. А дерево життя має скромніший, непоказний вигляд.

Та ось у порожньому раю постає якась рожева мла, з якої вийшли люди, їх безліч. Раптом перед деревом знання з'являється постать сфінкса, велика тварина спокійно розляглася, а її жіноча голова непорушно дивиться загадковими очима. А під деревом життя розташувалося інше чудовисько з хижими орлиними пазурями, з блискаючими усіма барвами хвостом, з темними крилами, потвора лисніє і міниться кольорами, як хамелеон.

Люди кидаються до дерева знання, хапають розкішні плоди, та від дотику вибухають вогнем і розсипаються в порошок. Люди товпляться, падають, прориваються. Серед них різанина, кров, пожежі, брязкають кайдани. Один руйнує те, що збудував інший. З відчаєм і надією звертають очі до сфінкса, що загадково-байдуже мовчить. А кого приваблює кольорами потвора від дерева життя, падає в провалля, в терни і гине. І лише одиниці куштують непоказного плоду з дерева життя і тоді незбагненна радість осяює їхні обличчя, і вони кличуть до себе інших людей спільно зажити найчарівнішого овочу, але, розлючені плодами з дерева знання, люди

кидаються на цих одинаків, катують їх і убивають.

Каїн думає і розуміє : це історія людства. Коли шукати у знанні щастя – воно перетвориться на порох, знання не є ні добром, ні злом, та воно може бути знаряддям зла, руїни, смерті, коли його абсолютизують.

Потвора під деревом життя – це спокуса зовнішніх ефектів і блискучих задоволень. Вона також веде до загибелі. Зрозуміло, що не поверхова насолода є змістом життя. Плід дерева життя сповнював людей радістю і любов'ю. Зі словами любові на устах вмирили вони від руки своїх мучителів. Отже, саме в любові – секрет щастя і сенс життя.

Каїн спішив до людських осель, щоб з'ясувати людям благодатну силу любові. Але, коли він наближається до селища, в ньому бачать чужого і стріла Лемеха, одного з Каїнових нащадків, пробиває серце Каїна. Він умирає, але ясний, щасливий усміх осяює його мертво обличчя. Своєю поемою Франко розв'язав проблеми, що мучили також Байрона.

Аналізуючи твори, доходимо до наступних висновків. Рівень мистецької інтерпретації ідеї езотеричного пізнання стоїть у прямій залежності від ступеня обізнаності того чи того автора в цій проблематиці, розвиненості його духовності та інтелекту. У такому розумінні поему Франка “Смерть Каїна” слід визнати твором не лише національного, а й світового масштабу.

Феноменологічний аналіз передбачає також розгляд твору окремо від біографії його автора. Таким чином, феноменологічний підхід ставить перед дослідником вимогу вивчати твір “в самому собі”, виймаючи при цьому з дійсності й ізолюючи зміст і форму від будь-яких впливів і контекстів. Тому він має незаперечний вплив на формалістів і структуралістів.

Р.Інгарден доходить висновку: “Скільки старань треба докласти після прочитання літературного твору, щоб досягти кращої й іншої його перцепції, ніж та, яку вдається здобути під час першого читання. Однак помилковим буде висновок, що після прочитання твору краще чи легше його сприйняти зусібич. Зберігаючи твір після прочитання в живій пам'яті, тобто пригадуючи

його, звичайно, - не раз кажуть – “наново переживаючи його” – звичайно, завжди маємо його в якійсь часовій перспективі, з одного окресленого пункту, властиво з кінця твору. Справді, цей вигляд твору якимось упривілейований у процесі читання, він показує нам – в засаді – цілий твір” [160;159-160].

Я.Мукаржовський вважає, що структура генерує значення твору, але семіологічна функція будь-якого мистецького твору полягає в тому, що він водночас є автономним і комунікаційним знаком.

На його думку, щоб звільнитися естетику від позитивізму і будь-яких психологічних спекуляцій навколо поняття “краси” як абсолютної ідеї, потрібно посилити феноменологічну організацію емпіричної дійсності. Я.Мукаржовський розглядає “красу” як єдність трьох компонентів: функції, норми і вартості, і так “краса” узгоджує естетичні та соціальні норми будь-якої культури.

У шкільній практиці все частіше використовується формальний метод, який передбачає зосередження уваги переважно на формі твору.

Слід розрізняти чистий формалізм (коли виключна увага приділяється тільки дослідженню форми) і так би мовити поміркований формалізм (дослідження структури твору з позицій єдності змісту і форми з переважанням дослідження формальних елементів).

Формалізм включає прийоми зображення не лише описово, а й у їх функціональному навантаженні. Враховує також складні взаємостосунки між твором і епохою.

Проте нерідко формалісти розглядали твір поза його зв'язками з дійсністю, як явище самодостатнє зі своїми, лише йому притаманними законами. Дослідження твору здійснюється таким чином переважно у двох напрямках: вивчення мови твору та особливостей композиції. Оскільки формалісти прагнуть до тонкості своїх спостережень і висновків, ймовірно застосування статистичних методів вивчення формових компонентів.

На думку Ж.Дерріда, “існує дві інтерпретації інтерпретацій структури,

знаку, вільної гри. Одна тяжіє до розшифрування, прагне розшифрування істини чи джерела, які вільні від вільної гри і від порядку знаку і живуть, ніби вигнанці, потребою інтерпретацій. А друга, вже не спрямована до джерела, сприяє вільній грі і пробує вийти поза межі людини і гуманізму, а назва людини є назвою істоти, яка протягом усієї історії метафізики чи онтології, або, інакше кажучи, в історії всієї своєї історії, мріяла про певну присутність, про заспокійливу основу, джерело, про кінець гри” [112;471].

Структуральний метод – один з провідних напрямків вивчення літературного твору в сучасному літературознавстві. В основі структурального аналізу лежить погляд на твір як на складну структуру, між частинами якої існують різноманітні системні взаємозв’язки.

Г.Г.Гадамер зазначає: “Структурування звуку, рими, ритму, інтонації, співзвучності тощо – стабілізуючі чинники, які функціонують і призупиняють минущість слова, що проривається за свої межі. Так конститується єдність твору. Але творові притаманна і єдність буденного мовлення. Це означає, що й інші логіко-граматичні форми інтелегібельного мовлення також співстворять вірш, навіть, якщо вони, можливо, і відходять на задній план на користь щойно названих структурних моментів твору” [78;212].

На відміну від формалістів структуралісти розглядають твір не тільки як формальну “систему прийомів”, але й як цілісну структуру (тобто до складу твору включають зміст). Для структуралістів характерне розуміння твору як самодостатньої замкненості.

Структуралісти чітко розмежовують в структурі твору текст і підтекст. Їх цікавить текст як модель, що має ієрархію у внутрішній організації. Вони розглядають текст як замкнуту в собі систему знаків. Текст розмежовується ними на ряд мікрочастин (рівнів).

Ми повністю поділяємо узагальнення, зроблені Р.Інгарденом: “1. Твір мистецтва – утворення багатопланове. Твір містить: а) план звучання слів, а також утворень і типів звучання вищого порядку; б) план значущих одиниць:

речень і груп речень; в) план схематичних образів, через які виявляються різні предмети, представлені у творі і г) план предметів, що представлені через чисто інтенційні стани речей, які визначають значення речень, що входять до складу твору.

2. З матерії і форми окремих планів впливає суттєвий внутрішній зв'язок між усіма планами, а через це – власне формальна цілісність самого твору.

3. Окрім будови планів, літературний твір відзначається впорядкованою послідовністю своїх частин, які творять фрази, зв'язки між фразами, розділи тощо” [160;141].

Прихильники структуралізму не досліджують твір в аспектах його соціального функціонування, психології сприймання, історії створення тексту. Наукові інтереси структуралістів обертаються найчастіше навколо проблем поетики твору (дослідження художньої мови, віршування, композиції).

Показовою у цьому аспекті може бути робота над змістом феєрії М.Метерлінка “Синій птах”. Зауважимо, що зовні сюжет драми-феєрії простий. Дія відбувається в ніч напередодні Різдва. Мова йде про казкову подорож маленьких дітей дроворуба Тільтіль і Мітіль за чарівним Синім птахом. Уві сні до них прийшла фея Берголіна, яка попросила дітей знайти птаха щастя, що може вилікувати її хвору онуку, зробити її радісною і щасливою. Але казкові пригоди – то лише зовнішній прояв, насправді п'єса має глибокий філософський зміст. Автор зображує блукання людської душі у Всесвіті, її зіткнення з Добром і Злом, поривання духу особистості, пошуки Істини і Гармонії.

Разом із малюками мандрують Пес, Кішка, Хліб, Цукор, Молоко, Вогонь, Вода, Душа Світла, Тварини, Предмети, Стихії, що завжди оточують людину. Перед нами розкриваються їхні характери, звички, душі.

Сюжет розвивається динамічно, він насичений багатьма різноманітними подіями, які мають не лише конкретний, але й прихований зміст.

Для того, щоб зрозуміти, як зовнішні події і внутрішні переживання розкривають смисл п'єси-казки, пропонується проблемно-пошуковий варіант уроку, на основі порівняльного аналізу і невеликих досліджень.

Цікавим виявилось зіставлення початку і фіналу п'єси. Учні мали з'ясувати, чи виконали діти завдання Феї і що з ними сталося. Пропонуємо для порівняння картину I “У хатині Дроворуба” і XII “Пробудження”.  
Запитання для обговорення:

1. Що ж сталося з Тільтілем, які зміни відбулися в ньому за Різдвяну ніч?
2. Як розкривається у п'єсі мотив щастя? А прозріння?
3. Людина. Яка вона? Що бачать діти?
4. З ким діти вирушають у дорогу?
5. Чому саме Душа світла допомагає у пошуках Синього птаха?

Доречним буде дослідницько-пошукова робота з учнями, в процесі якої варто з'ясувати символіку образів п'єси М.Метерлінка. Перед учнями можна поставити запитання:

1. Скажіть, на які групи можна умовно поділити всі образи? (Образи з реального світу і міфологічно-казкові).
2. З якою метою, на вашу думку, автор використовує прийом олюднення? (Цей прийом символізує ідею Метерлінка про те, що світ живий. Він рухається, розвивається, і людству треба докласти чимало зусиль, щоб зрозуміти його і навчитися жити в гармонії з ним).
3. Яка роль абстрактних образів (Жахи, Блаженства, Радощі)? (Вони уособлюють приховані сторони людської душі, як темні, так і світлі. Духовна боротьба, в центрі якої знаходиться людина, триває не лише у світі, але й у людському серці. Автору небайдужі наслідки цієї боротьби, від перемоги людяності залежить сучасне і майбутнє).
4. Що символізує образ Синього птаха? (Щастя і непізнані таємниці життя, до яких завжди прагне людина).

Пошуки Синього птаха починаються у Країні Спогадів, де діти зустрічаються з померлим дідусем та бабусею, зі своїми братиками та

сестричками. Тут Тільтіль і Мітіль усвідомлюють важливість духовної пам'яті, адже без неї людина не може вважати себе людиною. Саме там їм подарували Синього дрозда, який після того, як вони полишили чарівну країну, почорнів. У Палаці Ночі діти прилучаються до таємниць буття, які сховані за бронзовими дверима. В кожній із печер знаходяться біди, хвороби, жахи, катастрофи, нещастя, всілякі таємниці, а також Зірки, Аромати, Вогники, які супроводжують людину все її життя. Цариця Ніч зазначає, що люди давно вже нічого не бояться, тому мешканці її королівства “хворі”. Але людству загрожують Війни: “Ніколи вони не були такими жакливими, як тепер”. Цими словами автор застерігає людство від насильства і жорстокості. Але саме тут Тільтіль і Мітіль побачили синіх птахів – їх було дуже багато, вони кинулися їх ловити, але, коли діти вийшли з Палацу Ночі з птахами в руках, пернаті померли, не витримали денного світла.

У чарівному лісі, де вони продовжують пошуки, оживає все: дерева, трави, тварини. Але тут на дітей чигала смертельна небезпека. Та Пес допоміг відбити наступ Дерев та Тварин, а Душа світла врятувала шукачів. Шукати Синього птаха діти наважуються і на кладовищі, але й там його немає.

Продовжується мандрівка дітей у Садах Блаженства, де вони дізнаються, що люди переслідують різну мету в житті. Одні задовольняються блаженством Нічого НЕ Знати, Блаженством Нічого Не Розуміти, Блаженством Нічого Не Робити. Інші прагнуть до Блаженства Любити Батьків, Блаженства Думок, Блаженства Бачити Зірки тощо. Імена Блаженств, що зносять світло діаманта і Великих радощів, нагадують про те, що вони приносять людям справжню радість і Насолоду, їх треба відрізнити від Огрядних Блаженств, які не зносять земного світла і перетворюються під його впливом на потвор.

Психологічною кульмінацією твору є зустріч з Радістю Материнської Любові, яка пояснює, чому прибули сюди діти: “Ти прийшов сюди, тільки щоб навчитися бачити мене, коли ти дивишся на мене...”.



У Царстві Майбутнього Тільтіль і Мітіль зустрічаються з дітьми, які тільки мають народитися. Але, коли їх помітив Час, Душа світла сказала: “НЕ відповідай... Синій птах у мене... під покривалом... Біжімо! Поверни діамант – і Час не побачить...”.

І ось нарешті подорож закінчується. Діти повертаються додому (або прокидаються), чудові перетворення закінчуються. А як же Синій птах? Тільтіль гірко підсумовує: “У мене немає Синього птаха. Птах із Країни Спогадів почорнів, птах із Царства Майбутнього став червоним, птахи із Палацу Ночі померли, а в лісі я не зумів спіймати птаха. Хто ж винен, що вони то змінюють забарвлення, то гинуть, то відлітають?...”. На що Душа світла відповідає: “Ми зробили все, що від нас залежало... Синій птах, очевидно, або не існує зовсім, або змінює забарвлення, як тільки потрапляє у клітку”.

Діти прощаються з Тваринами та Стихіями, які їх супроводжували. Коли вони прокидаються, все чудово змінюється, стає радіснішим, веселішим. Діти самі змінюються так, що мати їх ледве впізнає: “Не розумію, що з ними таке... Вчора поклала спати – все було добре, а прокинулася – наче їх підмінили...”.

Спершу пані Берленго вони називають Фея Берлігона... І нарешті – щасливий фінал. На прохання сусідки Тільтіль дарує її хворій онучці свого птаха – синю горлицю. Онучка одужує. А коли Тільтіль хоче показати, як пташка дзьобає, вона виривається у дівчинки з рук і відлітає. Тільтіль обіцяє дівчинці її спіймати і, звертаючись до глядачів, каже: “Ми вас дуже просимо: якщо хтось з вас знайде, то хай принесе – вона потрібна нам для того, щоб стати щасливими у майбутньому”.

“Художній твір як “текст” потребує “прочитання”, а поліфонічність “читання” породжує інтерпретаційний хаос. Намагаючись певним чином угамувати цей хаос, структуралісти ввели наприкінці 70-х років поняття “трансактивна парадигма”, яке поєднує читача і текст через сприймання. Проте, як це розуміють представники герменевтичного структуралізму 80-90-

х років (С.Фіш, Н.Холлано), кожний читач має власну версію розуміння текстуального значення, адже індивідуальне сприймання спирається на індивідуальний інтелектуальний та емоційний досвід, а це роздрібнює значення твору на безліч “індивідуальних сприймань” і приводить до суб’єктивізму” [207,120].

Психологічний метод часто пов’язують з дослідженням психологізму в творах літератури, під яким розуміють принцип організації елементів художньої форми, при якому зображувальні засоби спрямовані в основному на розкриття душевного життя людини в її різноманітних проявах.

Психологічний аналіз найчастіше застосовується для дослідження образів-персонажів: розгляд поведінки і вчинків, їх психологічної мотивації, вивчення засобів відтворення внутрішнього світу героя (пейзаж, портрет, внутрішнє мовлення, художня деталь тощо), спосіб вираження психічних станів тощо.

Через призму психологізму аналізувалися новели Стефаніка “Марія” та Мопассана “Матінка Соваж”, типологічною подібністю яких є близькість головних героїв (в обох творах змальовано образ матері) та тематики (руйнівна сила війни).

Насамперед з’ясуємо, кому присвятив новели Стефанік і чому? Як передаються муки Марії та її материнський жаль? Зачитаємо портрет героїні на початку твору, які риси особливо виділяє автор?

Новела “Марія” присвячена І.Франку. В ній В.Стефанік створює високо поетичний образ жінки-матері, її безмежне горе: війна забрала трьох синів, чоловіка, зруйнувала господарство. Глибокі душевні муки Марії, материнський жаль розкриваються у спогадах про минуле, в роздумах про всі нещастя, що сталися в її житті з початком війни, та в портретній характеристиці: “Сиділа на приспі і нагадувала все минуле. Сперла голову до стіни, сиве волосся вилискувало до сонця, як чеpecь із блискучого плуга; чорні очі відсували чоло вгору. Воно морщилося, тікало під залізний чеpecь від тих великих, нещасних очей, які шукали на дні душі скарбів її цілого

життя”. В цьому дивовижному портреті особливо виділена “гра” очей, вольове начало і фізична сила, щось недоторканно-природне і святе.

Кожна деталь портрета не просто змальовує зовнішність, а й розкриває складні психологічні переживання, які передаються мімікою, жестами, гамою кольорів: то сивий, то чорний, то блискучий. Горе матері, біль розлуки з дітьми, страх за її долю В.Стефаник передає дуже стисло – одним лише реченням – проводжаючи синів на війну, мати “сіла біля них в головах, гляділа на них тихенько від зорі до сходу – і в той час посивіла”.

У спогадах Марії виникають окремі вражаючі деталі, за допомогою яких відтворюються страхітливі картини війни. З села тікало все живе – і люди, і худоба, нікому не вистачало доріг, текли ріки крові; все навкруги горіло і усівалося людськими трупами. “Поле за кілька днів зродило багато, багато хрестів”.

В.Стефаник показав, як під впливом важливих суспільних подій пробуджувалася соціальна свідомість українського селянства, їхні прагнення, мрії про возз’єднання всіх українських земель в єдиній незалежній державі, де буде встановлена народна влада, пануватиме соціальна і національна свобода. Ця заповітна мрія передана гамою пророчих образів: “Блискотять ріки по всій нашій землі і падають з громом у море – а нарід зривається на ноги. Напереді її сини, і вона з ними йде на ту Україну, бо вона тая Україна, плаче, голосить за своїми дітьми, хоче, щоби були всі в купі”.

У новелі “Марія” В.Стефаник створює образ матері-селянки, особисте горе якої не тільки не зломило її фізично, а й не похитнуло мужнього громадського духу. У творі наявні детальні описи інтер’єру, оточуючих речей і предметів, пейзажу. Та й сам образ Марії не випадково Стефаник створив на тлі пейзажу. “Далеко під горами ревіли гармати, палали села, а чорний дим розтягався змієм по синьому небі і шукав щілин у блакиті... За її плечима дрижали вікна за кожним гарматним громом. А, може, там її сини”.

Цей образ був дорогий Стефанику, оскільки прототипом Марії була селянка з Русова. Сам письменник зізнався: “Марія ... донедавна жила тут у

кума близько коло мене. Умерла в більшому зав'язттю, ніж по поганій війні, а сини розлізлися десь по світі. Вона до смерті, ця Марія, панувала над оточенням”. Може, саме тому так глибоко вражаюче передані всі порухи душі Марії: її болючі рани, її роз’ятрене серце. Це був образ жінки-матері справді шевченківської сили. Вона увібрала в себе невичерпний запас сили і духовної енергії. Тільки така натура, як Марія, і могла вистояти у воєнних злигоднях, тільки в неї й могли вирости такі сини.

У новелі “Тітонька Соваж” Мопассан розповів про жінку, яка здатна до “таємничої, дикої і законної помсти”. Вона здійснює подвиг обдуманого і діловитого, як звикла виконувати повсякденну селянську роботу. Патріотизм героїні небагатослівний. Вона не виголошує голосних промов про велич Франції чи про свій обов’язок. Навіть убиваючи ворога чи умираючи під кулями, вона мовчить. Велике, безкінечне горе матері, яка втратила свого єдиного сина Віктора Соважа на війні. “Вона не плакала. Вона сиділа нерухомо, велике було її потрясіння, що навіть не відчувала біль.. Потім помалу сльози підступали до очей і скорбота затопила серце. Одна за одною виникали у неї думки, жахливі, болючі. Більше ніколи не поцілує вона його, свого хлопчика, свого молодця. Вартові вбили батька, прусаки вбили сина. Ядро розірвало його навпіл. І уявилась їй картина, страшна картина: голова відлітає, а очі відкриті, і вуса він закусив, як звичайно, коли сердився. Куди ж поділи його тіло? Хоча б віддали їй сина, як віддали чоловіка з кулею в лобі”.

Автор точно підмітив природу непоказного, діловитого патріотизму простої людини, завжди готової до подвигу, яка не може не дати відсіч ворогу, не може уявити життя без боротьби за існування.

Ці особливості новелістики Мопассана викликали жваву цікавість до його творчості під час німецької окупації Франції.

Метод цілісної інтерпретації художньої структури виник певною мірою як реакція на абсолютизацію новообраного вивчення твору й “однобічність”, деяку обмеженість формального методу. В основі методу цілісної інтерпретації лежить погляд на твір як на цілісну структуру.

Цілісний аналіз повинен розглядати елементи художньої форми, виходячи з художнього цілого – в їх синтезі у системній сукупності.

Аналізуючи один із найвідоміших творів Е.По, Р.Барт доходить висновку: “Текстуальний аналіз не намагається описати структуру твору, його предметом є не характеристика якоїсь стійкої структури, а радше створення рухливого структурування тексту (структурування, яке переміщується від читача до читача протягом історії), проникання у смисловий обсяг твору, у процес його “означування”. Текстуальний аналіз не намагається відшукати чим є те, що визначає текст (зібрати його у цілість як наслідок причинної послідовності), а радше як текст вибухає і розсіюється у міжтекстуальному просторі” [25;385].

Комплексний метод вивчення художнього твору для розв’язання тих чи тих літературознавчих проблем залучає категорії, методи, поняття інших наук (філософії, соціології, кібернетики, лінгвістики, психології, теорії інформації, аксіології, математики та ін.).

Комплексність – це не просто поєднання різних аспектів дослідження, а їх синтез. Наприклад, при аналізі тропів (порівняння, метафори), параболи (стисла алегорична розповідь повчального змісту), асоціативного паралелізму, тобто образів, що виникають за принципом схожості, контрасту чи суміжності використовують дані психології художньої творчості, загальної психології.

Компаративний аналіз – інтерпретація художнього твору здійснюється в декілька етапів:

1. Розчленування цілого на частини (на зміст, форму, їх компоненти та елементи).
2. Фіксація спостереження над частинами.
3. Встановлення залежності, взаємообумовленості та зв’язків між складовими частинами твору, специфікація виділених компонентів.

Розглянемо кожен із зазначених етапів.

1. Аналіз літературного твору починають із розчленування цілісної

структури на складові частини. Це розчленування має три підетапи: 1 – розклад твору на зміст і форму; 2 – розчленування їх на компоненти; при цьому кожен з компонентів, наприклад, мова твору, чинники ритмічної організації, може бути окремим об'єктом аналізу; 3 – поділ компонентів на менші структурні одиниці-елементи (приміром, мову художнього твору розподіляємо на лексику, тропіку, морфологію і фігури синтаксису).

“У кожному тексті, – зазначає В.Ізер, – є потенційна часова послідовність, яку читач неминуче повинен поступово осягнути, оскільки навіть малу частину тексту неможливо поглинути відразу. Отже, акт читання завжди включає момент бачення тексту через перспективу, що безперервно перебуває у русі, пов'язуючи різні фази, і так конструє те, що ми називаємо дійсним виміром” [156;267].

Розчленування теоретично неподільного твору на його структурні частини – це найперше і найпростіше завдання компаративного аналізу. На цьому етапі аналізу дослідник показує, з чого твір складений, які відокремлені, відносно самостійні структурні одиниці входять до його складу. Тому початковий етап інтерпретації твору називають елементарним.

2. На другому етапі проходять спостереження над розчленованими компонентами, вивчаються їх особливості. Дослідник виділяє, скажімо, при аналізі епічного твору, вузлові елементи, ситуації, дає характеристику конфліктові, спостерігає за розвитком сюжету, детально зупиняється на образній системі.

При фіксації вивчаються внутрішні взаємозв'язки між компонентами (темою – сюжетом, сюжетом – образами-персонажами, образами – мовою твору, картинами природи – настроєм ліричного героя або персонажа і т.д.).

3. Третій етап називають літературознавчою специфікацією, яка виявляє в аналізованих компонентах чи їх елементах характерне, своєрідне і особливе. Іншими словами, визначає їх специфічні ознаки і властивості.

Специфікація дає змогу визначити головні риси твору в цілому, побачити в ньому традиційне і новаторське, судити про художні достоїнства твору і рівень письменницької майстерності тощо.

Специфіка компаративного аналізу обумовлюється своєрідністю предмета дослідження. Основним предметом компаративного аналізу виступає словесний художній твір, який відзначається своєрідною образною формою і складним ідейно-естетичним змістом.

Своєрідність аналізу-інтерпретації художнього твору полягає в тому, що, по-перше, сприймати і вивчати художній текст треба не тільки за допомогою розуму, а й почуттів, емоцій. Почуття, які беруть участь у процесі розбору літературного твору мають естетичний характер. По-друге, розчленування твору на частини має уявний характер. Із літературно-художнього тексту не можна фізичним способом “вийняти”, наприклад, тему чи сюжет. Тому дослідник розповідає про ці компоненти, описує, пояснює їх.

Справді науковий, кваліфікований аналіз забезпечує об’єктивність і точність у судженнях про літературний твір, рівень його досконалості й художності, майстерність втілення творчого задуму і тим самим дає змогу уникнути суб’єктивності, поверховості та тенденційності в оцінці твору.

Літературознавчий аналіз вводить читача у художній світ твору, сприяє розумінню його як мистецтва слова. Без аналізу неможливо деталізувати часто потаємні (підтекстові) смисли твору, глибоко осмислити ідейний зміст.

Професійна інтерпретація тексту наближує нас до особи творця. Незаперечна істина: письменника треба вивчати за його творами, бо вони – найдостовірніший його портрет.

Тільки той аналіз можна вважати вдалим, який дає змогу побачити за розбором жанру, гіпербол, метафор самого письменника. Завдання інтерпретатора полягає в тому, щоб “показати” автора через ті ж, скажімо, зображувальні засоби.

На думку К.-Г.Юнга, “великий твір – це як сон, що попри всю очевидність сам себе не витлумачує й ніколи не є однозначним. Жоден сон не

каже: “Ти можеш”, або “Це - істина”, він формує образ, подібно до того, як природа дає зростати зелям, а нам залишається робити висновки” [396;106].

Аналіз привчає “художньому слуху”, прищепляє чутливість до поетичного слова. У процесі аналітико-системної роботи над твором ми не тільки досягаємо ідейно-тематичний зміст, особливості художньої форми, а й насолоджуємося, переживаємо, відчуваємо.

Серед професійних якостей словесника, що допоможуть володіти навичками аналізу, варто виокремити:

1. Певна теоретична підготовка. Гнучкість і нестереотипність мислення.
2. Проникливість інтуїції.
3. Розвиненість естетичного почуття.
4. Вишуканий естетичний смак.
5. Емоційна тонкість і вразливість.
6. Багата фантазія.
7. Здатність до образного яскравого асоціювання.
8. Філологічне чуття тексту і слова.
9. Висока культура сприймання.

Тільки та особа, яка в контексті оволодіє названими якостями, зможе пропустити через себе “весь емоційний струм художнього твору”.

Дослідника художнього тексту часто порівнюють з “інструментом” і “приладом” (К.Фролова), за допомогою яких і здійснюється аналіз. Тому цей “інструмент” потрібно вдосконалювати, а “прилад” робити більш чутливим і точним. “Інтерпретація, – констатує П.Рікер, – є роботою думки, що полягає у перетворенні смислів таємних у смисли виявлені, показує рівні значень, що містяться в значенні буквальному” [111;235].

Очевидно, самі по собі той чи той метод не може бути на добрим, ні поганим, вся суть у здатності вчителя органічно застосовувати його для аналізу відповідних художніх структур, оскільки аналіз твору, який вивчається, важливий не сам по собі, а заради наступного синтезу, котрий повертає дослідника до вихідного цілого.



## Висновки до розділу

Аналіз літературного твору – це сукупність способів і прийомів, які використовуються дослідником в процесі інтерпретації художнього тексту, особливої уваги заслуговує сукупність вимог, яких потрібно неухильно дотримуватися, досліджуючи художню тканину твору, вони називаються принципами аналізу. Принципи наукового аналізу літературного твору умовно класифікують на основні, або загальні (принцип єдності змісту і форми, принцип історизму, принцип системності) та часткові, або спеціальні (принцип проблемності, принцип взаємозв'язку, принцип всебічності).

Дидактичні принципи аналізу художнього твору, як показало експериментальне вивчення, являють собою єдину, складну й цілеспрямовану систему, єдиний комплекс гносеологічних положень і вимог. У процесі літературознавчого аналізу ці принципи реалізуються не окремо і не по чергово, а одночасно, у взаємозв'язку.

Автор, пишучи твір, розраховує на адекватне сприймання (аналіз) його читачем. Усе в літературно-художньому творі (зображально-виражальні засоби, елементи структури) проектується на реципієнта (лат. *receptio* – сприймання).

Сприймання художнього твору – особистісний процес, який відбувається в глибині свідомості людини і залежить від життєвого досвіду, культурної підготовки індивіда (стійкі фактори) та від його психологічного стану (тимчасово діючі фактори). Вивченням особливостей сприймання займається психологія творчості, рецептивна естетика, рецептивна поетика. Впродовж довгої історії розвитку естетики теорія художнього сприймання інспірувала досягнення таких галузей, як психологія і психофізіологія.

Специфіка компаративного аналізу обумовлюється своєрідністю предмета дослідження. Основним предметом компаративного аналізу

виступає словесний художній твір, який відзначається своєрідною образною формою і складним ідейно-естетичним змістом.

Своєрідність аналізу-інтерпретації художнього твору полягає в тому, що, по-перше, сприймати і вивчати художній текст треба не тільки за допомогою розуму, а й почуттів, емоцій. Почуття, які беруть участь у процесі розбору літературного твору мають естетичний характер. По-друге, розчленування твору на частини має уявний характер. Із літературно-художнього тексту не можна фізичним способом “вийняти”, наприклад, тему чи сюжет. Тому дослідник розповідає про ці компоненти, описує, пояснює їх.

Серед професійних якостей словесника, що допоможуть оволодіти навичками аналізу, варто виокремити такі: певна теоретична підготовка; гнучкість і нестереотипність мислення; проникливість інтуїції; розвиненість естетичного почуття; вишуканий естетичний смак; емоційна тонкість і вразливість; багата фантазія; здатність до образного яскравого асоціювання; філологічне чуття тексту і слова; висока культура сприймання. Тільки та особа, яка в контексті оволодіє названими якостями, зможе пропустити через себе “весь емоційний струм художнього твору”.

## РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА КОМПАРАТИВНОГО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ

### **4.1. Моделювання педагогічної системи компаративного вивчення української літератури**

Відправною точкою у моделюванні педагогічної системи компаративного вивчення української літератури стала думка відомого літературного критика, лауреата Нобелівської премії з літератури (1948) С.Еліота: “Передусім треба знати, що саме порівнювати і що аналізувати” [125;71].

З огляду на це, без теоретичного осмислення найважливіших проблем загального типологічного ряду як основної одиниці компаративного підходу неможливе. На основі аналізу творів, поданих у шкільній програмі з української та зарубіжної літератур, ми прагнули вибудувати загальний типологічний ряд як об’єктивно існуючої (синхронно чи діахронно) типологічної єдності багатьох процесів і явищ, наявності в цьому ряду стійких типів розвитку: схожість систем художнього мислення – міфологічного, просвітницького, романтичного, реалістичного мистецтва, незалежно від національних і регіональних варіантів.

Таким чином, з’ясування типологічного ряду дозволить вчителю організувати на уроці розгляд мікроструктур літературного процесу, що унеможливить просту констатацію подібностей і відмінностей окремих елементів порівнюваних художніх структур.

Нами враховано, що художньо-словесний твір ям мистецьке явище наділений трьома найголовнішими властивостями:

- цілісності,
- системності,

- органічності.

Принцип системності, цілісність – найістотніша ознака твору, одне з фундаментальних понять його художності. Категорія “художність” власне і являє собою системно організовану цілісність. Взаємозв’язок між цілісністю і художністю виражається законом: чим вищий ступінь цілісності твору, тобто його внутрішньої організації, тим вищий рівень художності. Цілісність твору досягається системною організованістю структури.

Художньому творові як системі притаманні такі ознаки:

- 1) спрямованість і взаємоузгодженість усіх компонентів на одержання корисного результату;
- 2) наявність детермінант, тобто тих факторів, які організують компоненти та елементи в систему;
- 3) виникнення специфічних зв’язків і взаємовідношень (функцій) між компонентами;
- 4) зітканість системи із менших субсистем (підсистем). Кожна підсистема виконує своє завдання і в той же час підкорюється загальному спрямуванню системи.

У теорії систем розрізняють два види системної організації суб’єктів: 1) фізичні (ті, що складаються з матеріальних елементів); 2) духовні (ті, що складаються з ідеальних елементів).

Зрозуміло, що художній твір являє собою органічне неподільне поєднання фізичних (матеріальних) і духовних (ідеальних) елементів. До перших належать звуки, букви, звукосполучення, слова, їх сполучення, фрази, речення, рядки, абзаци, наголоси, інтонація та інші одиниці тексту. Фізичні елементи становлять зовнішню оболонку твору, тобто є його “тілом”.

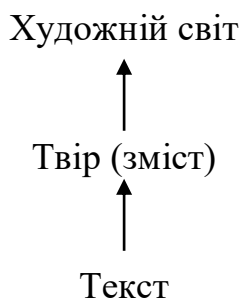
До других відносимо поняття, думки, уявлення, образи, почуття, настрої, теми, ідеї. Духовні елементи виступають внутрішньою гранню твору, тобто його душею.

Виходячи з цього, треба розрізняти поняття “текст” і “художній твір”. Текст – це матеріальна, зовнішня сторона твору, спосіб його матеріального

закріплення. Твір виступає носієм змісту, який породжує художній світ.

Слушною нам видається думка М.Бахтіна: “Текст – первісна даність (реальність) і вихідна точка кожної гуманітарної дисципліни. Конгломерат різноманітних знань та методів, які називають філологією, лінгвістикою, літературознавством, наукознавством тощо. Виходячи з тексту, вони йдуть у різних напрямках, вихоплюючи різноманітні шматки природи, суспільного життя, психіки, історії, об’єднують їх то каузальним, то смисловим зв’язками, перемішуючи констатації з оцінками” [28;320].

Досліджуючи твір, ми піднімаємося від аналізу тексту до інтерпретації змісту, а від неї – до розуміння художнього світу твору.



Таким чином, підставою для порівняння твору з живим організмом є:

- 1) його архіскладність;
- 2) високий рівень системності і цілісності.

Ось яким нам бачиться типологічний ряд творів української і зарубіжної літератури, вивчення яких можна проводити шляхом порівняння.

### 5 клас

- Типологічна спорідненість міфів і легенд у різних народів.
- Схожість сюжетів, ствердження ідеї перемоги добра над злом, загальнолюдські ідеали в казках народів світу.
- Відображення народної мудрості, спостережливості, творчої фантазії народу в прислів'ях, приказках та загадках народів світу.
- Засудження самолюбства, зверхності та хитрування в казках І.Франка, Лесі Українки, В.Шевчука, Й.-В.Гете, Ш.Перро, Г.-Х.Андерсена, О.Пушкіна.
- Типологічна спорідненість творів про природу Павла Тичини,

Володимира Сосюри та Джеральда Даррела “Балакучі квіти”, Роберта Бернса “Прощайте, сині гори, білі сніги”, Персі Біші Шеллі “Глянь, за містом сонце встало”, Федора Тютчева “Весняна гроза”, “Весняні води”.

- Типологічна подібність у зображенні поведінки та звичок тварин Д.Чубом (“Вовчеля”), Д.Гуцалом (“Лось”), Е.Сетоном-Томпсоном (“Лобо”) та ін.
- Зображення складних взаємин людини з природою у творах Г.Малик “Злочинці з паралельного світу” та Р.Кіплінга (“Книга джунглів”).

### **6 клас**

- “Мандрівні сюжети” байок Л.Глібова, Езопа, І.Крилова.
- Тема знедоленого дитинства в оповіданні С.Васильченка “Приблуда”, В.Винниченка “Федько-халамидник” та В.Короленка “Діти підземелля”.
- Типологічні сходження “Легенди” М.Вороного і “Зоряного хлопчика” О.Вайльда.
- Жартівливе перебільшення як засіб комічного в “Мисливських усмішках” Остапа Вишні та “Дивовижних пригодах, подорожах і бойових подвигах барона Мюнхгаузена” Рудольфа Еріха Распе.
- Типологічна спорідненість фантастичних творів О.Бердника, Дж.Свіфта та Ч.Діккенса.

### **7 клас**

- Типологічна подібність творів “Заповіт” Т.Шевченка, “Пам’ятник” Горация, “Пам’ятник” О.Пушкіна.
- Використання сюжету легенди про золоторогих турів у оповіданні П.Куліша “Орися” та 6 пісні “Одіссеї” Гомера.
- Подібність та своєрідність трактування історичної теми у творах І.Франка “Захар Беркут”, В.Скотта “Айвенго”, М.Гоголя “Тарас Бульба”.
- Осуд антигуманної сутності війни у творах О.Довженка “Воля до

життя”, “Ніч перед боєм” та Г.Белля “Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...”.

### 8 клас

- Ремінісценції творів І.Красіцького, А.Міцкевича, В.-Й.Гете в байках та баладах П.Гулака-Артемовського.
- Поезія Є.Гребінки в контексті європейської романтичної лірики.
- Мольєрівські традиції у драматургії І.Карпенка-Карого (“Мартин Боруля” та “Міщанин-шляхтич”).
- Поезія О.Олеся в контексті європейського символізму.

### 9 клас

- Типологічна подібність слов’янської міфології.
- Священні книги народів світу, пам’ятки світової літератури (Веди, Авеста, Коран).
- П’єса І.Котляревського “Наталка Полтавка” в контексті європейської комічної опери.
- Типологічні паралелі між творами: Т.Шевченка “Катерина” – Й.В.Гете “Фауст”, Й.Ф.Шиллера “Дітовбивці”; Т.Шевченка “Гайдамаки” – Й.Ф.Шиллера “Валенштейн”, “Вільгельм Телль”, С.Гоцинського “Канівський замок”.
- Роман “Марія” У.Самчука в контексті європейського роману-хроніки.
- Жанрові особливості роману у віршах Ліни Костенко у контексті творчості Дж.Байрона і О.Пушкіна.

### 10 клас

- Типологічна подібність “Слова о полку Ігоревім” та французької “Пісні про Роланда”, іспанського епосу “Пісня про мого Сіда”.
- Подібність та відмінність українського та європейського бароко. Творчість мандрівних дяків та вагантів як явище субкультури.
- Філософська спадщина Г.Сковороди у контексті французького просвітництва (Вольтер, Дідро, Руссо).
- Фабульна й ідейно-художня близькість “Енеїди” І.Котляревського та

“Енеїди” Вергілія.

- Сентиментально-реалістичні повісті Г.Квітки-Основ'яненка в контексті європейського сентименталізму; вплив Мольєра на драматургічний доробок Г.Квітки-Основ'яненка (“Шельменко-денщик” - “Витівки Скапена”).
- Типологічна спорідненість поезії Т.Шевченка з творчістю Дж.Байрона, А.Міцкевича, Й.-В.Гете, Г.Гейне, Ш.Петефі, М.Лермонтова. біблійні мотиви та образи у поезії Т.Шевченка.
- Роман П.Куліша “Чорна рада” в контексті історичної белетристики В.Скотта.
- Відмінність у трактуванні історичних подій у романі І.Нечуя-Левицького “Князь Єремія Вишневецький” та Г.Сенкевича “Вогнем і мечем”.

### 11 клас

- Мольєрівські традиції в українській драматургії (М.Кропивницький, І.Карпенко-Карий).
- Типологічний зв'язок української драматургії з новою європейською драмою (Г.Ібсен, М.Метерлінк, Г.Гауптман, Б.Шоу).
- Творчість І.Франка у контексті світового літературного досвіду (О.Бальзак, Е.Золя, К.Гамсун, Б.Шоу, Т.Драйзер та ін.). біблійні мотиви у творчості поета (“Мойсей”). Традиції Ф.Достоевського у творчості І.Франка (“Перехресні стежки”).
- Риси імпресіонізму в повісті М.Коцюбинського “Тіні забутих предків” та романі К.Гамсуна “Пан”. Типологічні зв'язки оповідання М.Коцюбинського “Дорогою ціною” та новели Стендаля “Ваніна Ваніні”.
- Поетична традиція Г.Гейне у ліриці Лесі Українки. Тема середньовіччя у “Камінному господарі” Лесі Українки та творах Дж.Байрона “Дон Жуан”, М.Метерлінка “Сестра Беатрікс”, А.Стріндберга “Князь Олоф”, “Ерік XIV”, О.Блока “Троянда і хрест”. Типологічна спорідненість



“Лісової пісні” Лесі Українки із драмою Г.Гауптмана “Затонулий дзвін”; біблійні сюжети та антична міфологія у творчості Лесі Українки.

- Типологічна спорідненість новели В.Стефаника “Новина” та оповідання К.Чапека “Сільський злочин”. Тема дітовбивства у творчості В.Стефаника та Гі де Мопассана.
- Феміністичний дискурс прози О.Кобилянської і європейський літературний досвід (Жорж Санд, Г.Ібсен, М.Метерлінк, І.Тургенєв).
- Образ Мазепи в трилогії Б.Лепкого та зарубіжній літературі (Дж.Байрон, В.Гюго, Ю.Словацький).
- Драматургія В.Винниченка в контексті європейської нової драми (“Пригвожені” і “Привиди” Г.Ібсена, “Чорна Пантера і Білий Ведмідь” – “Михаель Крамер” Г.Гауптмана). Роман-пересторога, антиутопія В.Винниченка “Сонячна машина” і “Машина часу” Г.Уельса.
- Традиції і новаторство ранньої творчості П.Тичини і європейського модернізму (Бодлер, Верлен, Рембо). П.Тичина і В.Вітмен.
- Художньо-філософська концепція буття у “неокласиків” та групи “Парнас” (Т.Готье, Ш.Леконт ле Лілль, Ж.-Марія де Ередіа).
- В. Підмогильний – перекладач французької літератури. Вплив творчості Мопассана, Бальзака, Франса на формування письменницьких уподобань В.Підмогильного. типологічна спорідненість роману “Місто” та “Любий друг” Гі де Мопассана.

### 12 клас

- Типологічні подібності театральних пошуків Л.Курбаса та епічного театру Б.Брехта: підтекст, пафос, алегоричний сенс, “ефект відчуження”.
- Типологічна подібність комедії М.Куліша “Мина Мазайло” та Б.Шоу “Пігмаліон”.
- Художнє осягнення війни у світлі екзистенціалістської філософії в “Огненному колі” І.Багряного та творах А.Камю “Чума”, Е.Хемінгуея

“По кому подзвін”, Е.-М.Ремарка “На Західному фронті без змін”.

- Зображення війни як важкого випробування для народу у творчості О.Довженка та Г.Белля (“Мовчання доктора Мурке”, “Дім без господаря”), Пауля Целана “Фуга смерті” та ін.
- Взаємодія української літератури з філософськими й художніми здобутками світової культури (В.Голдінг, Дж.Д.Селінджер, П.Саррот, Г.Маркес, Ж.Амаду, Х.Л.Борхес).
- Типологічна подібність у зображенні історичних подій у творчості П.Загребельного та В.Скотта, В.Гюго, Г.Сенкевича та ін.
- Типологічна подібність історичних творів Ю.Мушкетика та Т.Манна, У.Еко, К.Рансмайра.
- Типологічні подібності інтелектуально-філософської поезії Л.Костенко і Р.М.Рільке, Б.Пастернака, Й.Бродського, Г.Лорки.
- Пошук нових форм зображення світу й відтворення людських почуттів у поезії В.Стуса й П.Елюара, Т.Еліота, Г.Тракля, В.Незвал.
- Творчість В.Шевчука й традиції екзистенційної прози А.Камю, Дж.Д.Селінджера, В.Голдінга, С.Лема.
- Традиції класичної східної поезії (Рудакі, Омар Хайям та ін.) у творчості Д.Павличка.

Подібні підходи до визначення літературних паралелей, на наш погляд, мають враховувати кілька важливих нюансів. Передусім порівняльне і загальне літературознавство мало чим різняться і на практиці, і методологічно (скажімо, аналіз впливу В.Скотта на український історичний роман методологічно мало чим відрізняється від вивчення генези жанру історичного роману в європейських літературах ХІХ ст.). По-друге, сама констатація впливу чи типологічних сходжень досить часто може бути випадковою, а інколи і оманливою, якщо не враховувати обумовленості такого впливу чи подібності закономірностями, історичними особливостями літературного процесу. Отже, емпіричний підхід до фактів взаємодій і сходжень обмежений у своїх результатах і непродуктивний, на що свого часу

вказав Г.Яусс. На його думку, причини і наслідки будь-яких літературних зв'язків можливо зрозуміти за умови врахування історичних параметрів великої спільності. Тобто мова йде про літературні епохи як інтегральну єдність, для якої характерні особливі естетичні принципи і власна динаміка розвитку. Про що свого часу писав О.Веселовський, вважаючи, що конкретний порівняльний аналіз повинен бути пов'язаний з історичною поетикою.

“Основною передумовою порівняльно-історичного вивчення літератур різних народів, - пише В.Жирмунський, - є ідея єдності і закономірностей загального процесу соціально-історичного розвитку людства” [131,68]. Відповідно типологічні сходження між літературами відбивають паралелізм літературних процесів у народів, які перебувають на однакових щаблях суспільного розвитку, а літературні впливи в свою чергу обумовлюються і стимулюються типологічними сходженнями [131;68,74]. Тому від типологічних сходжень в термінологічному їх розумінні варто відрізнити сходження, які умовно можна називати подібностями чи аналогіями. . такі, наприклад, аналогії, викликані універсальними архетипами образного мислення (подібність метафоричного фонду, топосів, так звані “вічні теми”, жанрові утворення тощо). На відміну від аналогій, типологічні сходження, як уже мовилося, це сходження між літературними текстами з історично загальним типом поетики.

#### **4.2. Аналіз науково-методичних засад порівняльної інтерпретації твору**

Визначаючи науково-методичні засадничі принципи порівняльної інтерпретації твору, ми виходили з того, що художній твір – це системно організована цілісність, котра складається із певних елементів та компонентів, тотально організованих на досягнення кінцевого художнього

результату. Принагідно зауважимо, що існує ряд інших визначень поняття “художній твір”. Представники різних методів і шкіл літературознавчого аналізу вкладають в це поняття різне розуміння твору:

- твір – чиста форма (В.Шкловський);
- твір – складне словесне утворення з установкою на самозначимість (Б.Енгельгард);
- твір – органічне ціле, система (А.Горнфельд);
- Твір – знакова структура (Р.Уеллен).

Кінцевим художнім результатом називають ті завдання, які ставить перед собою митець, пишучи твір. Таких завдань Г.Клочек визначає два:

- 1) висловити певну художню ідею (інформативна функція),
- 2) досягти якомога сильнішого впливу на читача (естетична, або впливова функція).

Кінцевий художній результат (ідея) виступає системотворчим фактором, тобто дією детермінантою, яка організовує поетику твору в певну систему для реалізації відповідних завдань.

Прагнення до кінцевого художнього результату виступає джерелом “саморозвитку” твору, його рухомою силою (енергією). Тому кінцевий художній результат ототожнюють з художньою ідеєю.

Без ідеї твір не може організуватись в цілісність. Ідея, вибудовуючи організм твору, немовби вростає в щонайменшу його клітинку. Якщо цю “клітинку” вирвати з твору, то вона навіть будучи ізольованою, містить у собі частину художнього смислу (ідеї). Тому, маючи тільки одну клітинку, наприклад, окрему художню деталь, можна реконструювати головний смисл твору.

Структурно художній твір являє собою ряд компонентів та елементів, які перебувають у взаємозв’язку та взаємообумовленості.

Елемент (прийом, засіб) твору – це неподільна одиниця художньої форми, яка наділена здатністю виконувати художні функції. За характером своїх функцій (за способом генерування художнього смислу) елементи

поділяються на такі групи:

1) мовні, 2) сюжетні, 3) композиційні, 4) характеротворчі, 5) ритмічні.

Кожна з груп елементів реалізується у творі певним чином. Так, наприклад, мовні прийоми втілюються за допомогою виражально-зображальних засобів (персоніфікація, метафоризація, епітетика тощо). Всі прийоми, що належать до однієї групи, націлені на виконання певного завдання. Саме тому вони й об'єднуються і взаємодіють. Таке об'єднання елементів іменують, як уже згадувалося, підсистемою або компонентами художньої системи (мова, композиція і т.д.).

Літературний твір являє собою багаторівневу ієрархічну структуру. Як правило, у творі виділяють три взаємопов'язаних між собою рівня, називаючи їх також рівнями аналізу.

I. Мовний або мовностилістичний рівень – це словесна тканина (“одяг”) твору. Мовний рівень є власне текстовим рівнем.

II. Образний і жанрово-композиційний рівень.

III. Проблемно-тематичний рівень.

Взаємозв'язок між рівнями виявляється в тому, що мова служить формою для образу, а образ відповідно виступає формою до ідейного змісту.

Всі рівні твору об'єднує в одне ціле образ автора. Образ автора – це відображення індивідуальності митця в творі. Не секрет, що абсолютно все в творі несе на собі відбиток особи письменника. Образ автора є особливою художньою категорією, яку слід відрізнити від автора біографічного.

Відомий науковець Г.Поспелов виділяє окремо рівні змісту і форми. Серед рівнів змісту вчений виокремлює: а) горизонтальні рівні, б) вертикальні рівні.

До першої групи належать:

а) художня тематика (відображені у відповідності з ідейно-естетичними і світоглядними переконаннями характері);

б) художня проблематика (осмислення характерів шляхом виділення, підсилення і розвитку в них якихось їхніх сторін);

в) пафос або предметна зображуваність (ідейно-емоційна оцінка характеру у найбільшій мірі виділених і підсилених сторін).

Пафос має такі різновиди: 1) героїка, 2) трагізм, 3) драматизм, 4) сатиричність, 5) гумор, 6) сентиментальність, 7) романтика. В одному й тому ж творі можуть поєднуватися різні види пафосу. Кожен з різновидів пафосу вимагає відповідних формальних засобів вираження.

До другої групи відносяться :

- 1) характери, що існують у житті,
- 2) літературні типи (осмислені, узагальнені характери в певних їхніх стосунках),
- 3) персонажі (індивідуальності, що втілюють в собі певні типи; один і той самий тип може втілюватися в різних персонажах),
- 4) образи-персонажі (система засобів предметної зображувальності, що відтворює індивідуальні особливості персонажів).

Аналізуючи останній рівень, дослідник переходить до інтерпретації форми. Форма літературного твору втілюється (за Г.М.Поспеловим) в трьох рівнях:

- 1) рівні предметної зображуваності,
- 2) рівні мовної будови,
- 3) рівні композиції.

Кожний із рівнів твору в ході аналізу розчленовують на низку підрівнів. Наприклад, образний і жанрово-композиційний рівень має такі підрівні: 1) конфлікт, 2) система образів, 3) сюжетно-композиційні і жанрові особливості, 4) типи художньої образності, 5) система детермінант (ті чинники, які обумовлюють характер, поведінку персонажа). Ю.Г. Нігматулін умовно поділяє детермінанти на дві групи: а) зовнішні (соціальні умови і природа), б) внутрішні (особливості психіки, що вимагають самодетермінації). Детермінанти бувають трьох видів: соціальні, антропологічні (спадковість, статеві ознаки, національні риси) і психологічні.

Аналіз твору на всіх рівнях залежить від видової форми твору (байка, ліричний вірш, оповідання, повість, роман). Треба мати на увазі, що на всіх рівнях можна проаналізувати невеликі за обсягом твори, наприклад, ліричні.

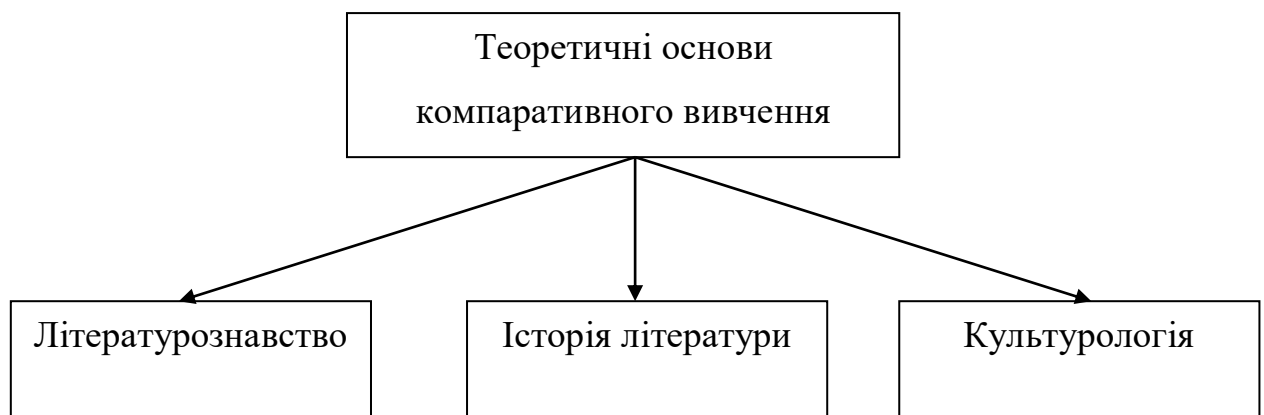
Часто аналіз, зроблений на одному рівні може замінити вивчення твору на всіх рівнях. Головне, щоб елементи розглядуваного рівня пов'язувалися з елементами інших рівнів. Рівень в жодному разі не повинен розглядатися іманентно. Важливе міжрівневе інтегрування в ході аналізу.

Слушною нам видається думка Р.Якобсона: “На жаль, термінологічне сплутування “літературознавства” й “критики” нерідко призводить до того, що дослідник літератури замінює опис справжнього значення літературного твору суб’єктивним оцінним вироком... Синтаксичні та морфологічні дослідження не замінює нормативна граматики; аналогічно ніякий маніфест, що нав’язує літературні смаки і думки цього чи іншого критика, не замінить об’єктивного аналізу словесного мистецтва” [400;360].

Не секрет, що компаративне вивчення літератури підвищує ефективність навчання створенням взаємної опори в засвоєнні провідних понять, фактів, положень, допомагає привести в єдину систему знання учнів з вітчизняної і зарубіжної літератур, які об’єктивно відтворюють історичний зв’язок між різнорідними явищами соціального, економічного, культурного життя суспільства.

Безперечно, що компаративне вивчення курсу української літератури передбачає використання як опори певних наукових відомостей з зарубіжної літератури.

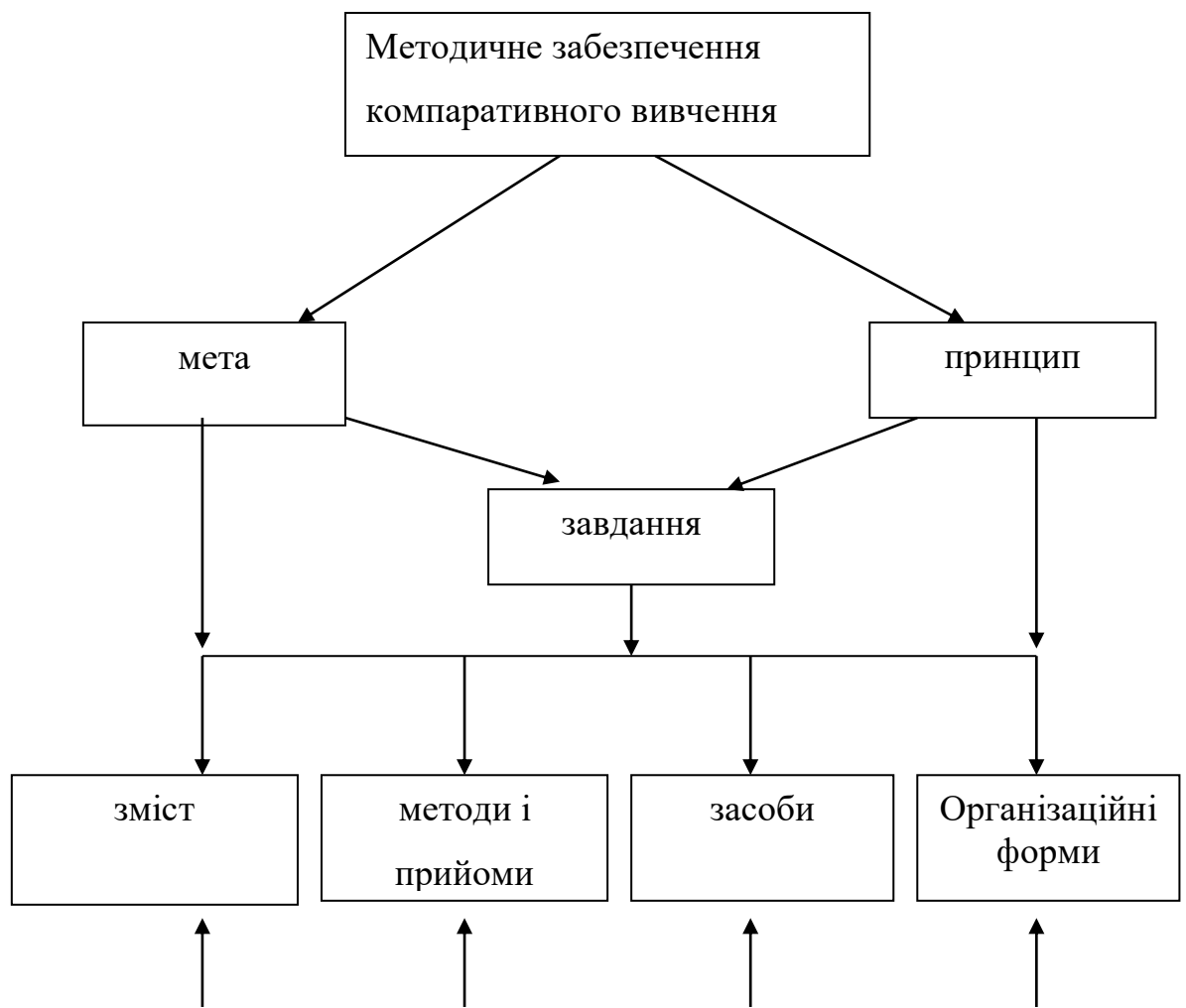
Науково-методичні засади компаративного вивчення української літератури можуть бути структуровані в теоретичний блок.



Основні принципи компаративного вивчення української літератури:

- 1) принцип створення сприятливих умов для викладання (програми, методичне забезпечення, наочність тощо);
- 2) принцип детермінізму;
- 3) принцип всебічності;
- 4) принцип науковості;
- 5) принцип структурності;
- 6) принцип наочності;
- 7) принцип системності;
- 8) принцип синхронності (діахронності).

Методичний блок моделі компаративного вивчення української літератури в узагальненому вигляді може мати такий вигляд.



Методичне забезпечення інтегрування курсу української і зарубіжної



літератур може мати таку структуру:

1. Формування знань (попередня підготовка учнів, сприймання нового матеріалу, закріплення, повторення).
2. Вироблення вмінь користуватися знаннями практично.
3. Оволодіння прийомами розумової діяльності: аналітичними (індукція, дедукція, доведення, абстрагування і т.д.) та синтетичними (групування фактів, виділення головного, абстрагування, моделювання, виведення часткових висновків і на їх основі – більш загальних, формулювання визначень і правил тощо).
4. Формування навичок набувати знання.
5. Узагальнення, повторення, систематизація знань, засвоєних школярами.
6. Проведення різних форм позакласної роботи.

Однак, це не означає, що прийоми інтегрування мають бути обов'язковими на кожному уроці. Важливою вимогою є виокремлювати лише найбільш необхідні елементи, що допомагають учням глибше, свідоміше сприймати нові знання з літератури.

Таким чином, компаративне вивчення літератури є одним із способів трансформації знань, отриманих учнями на уроках суміжних навчальних предметів. Крім того, це сприяє збудженню інтелектуальної емоцій, зацікавленості виконуваною роботою, стимулює розвиток мислення, уваги, пам'яті, спостережливості тощо. А це в свою чергу сприяє не тільки кращому засвоєнню матеріалу, а й інтенсивному загальному розвитку особистості.

“Самостійне перенесення знань, умінь, навичок на нове завдання, - твердить О.М.Кабанова-Меллер, - з якими учні раніше не зустрічалися .. є найважливішим показником розумового розвитку” [169;209].

Особливо важливим є контакт у роботі вчителів української і зарубіжної літератури: він активізує пізнавальну діяльність учнів, створює умови для усунення непотрібного дублювання, сприяє заощадженню часу тощо.

Завдання методики компаративного аналізу літературного твору нами

бачаться в:

- 1) окресленні основних понять, категорій і критеріїв, за допомогою яких можна здійснювати дослідження твору;
- 2) розробці конкретних методичних вимог і рекомендацій до аналізу твору;
- 3) доборі найбільш доцільних, науково обгрунтованих принципів, шляхів і прийомів аналізу.

Аналіз повинен бути адекватним творові, таким, який розкривав би його складну внутрішню організацію і своєрідність митця: “Адекватне розуміння предмету пізнання можливе лише за однієї умови: якщо ми збагнемо метод його самоорганізації, до якого ведуть внутрішні зв’язки в ньому окремих компонентів” [155;16].

На нашу думку, учитель має справу з новою технологією у вивченні української і зарубіжної літератури. з огляду на це, слухними можуть бути думки педагогів на окреслену проблему.

Термін “технологія” зазвичай відносили тільки до сфери матеріального виробництва, тобто технологія передбачала випуск певної продукції. Нині, вживаючи це поняття, мають на увазі, з одного боку, сукупність прийомів і способів обробки або виробництва певних продуктів, а з іншого, - науку про такі способи. Останнім часом зміст цього поняття значно розширився.

Широкий погляд на технологію, як “складну систему, в основі якої лежить використання знаряддя, інструментів, апаратів, пов’язаних із застосуванням навичок, знань і вмінь, адекватної інформації, системи управління, використанням, знаходженням і створенням необхідних ресурсів – енергії, сировини, людського потенціалу”, за Л.Богдановою, значною мірою поглиблює поняття освітніх технологій, має методологічне значення для розробки педагогічних, зокрема навчальних проєктів. Тому серед ключових завдань педагогічної технології сьогодні визначені такі:

- “поглиблення і зміцнення знань, закріплення вмінь та навичок у різних галузях діяльності;

- навчання дій з технологічним інструментарієм;
- вивчення і закріплення соціально цінних форм і звичок поведінки;
- розвиток технологічного мислення, умінь самостійно планувати, алгоритмізувати, стандартизувати навчальну самоосвітню діяльність;
- виховання звички чіткого дотримання вимог технологічної дисципліни в організації навчальних занять і суспільно-корисної праці” [44,37].

Оскільки кожний мистецький твір самобутній, неповторний, то аналіз його повинен бути саме таким. Аналізувати твір за заздалегідь складеною схемою – неприпустима річ. До кожного твору треба шукати новий ключ, за допомогою якого можна було б увійти в поетичний світ. Ніщо так не шкодить аналізу як трафаретність, схематичність і поверховість.

Аналіз твору повинен бути проблемним. Проблемність при аналізі – це ланцюг взаємопов’язаних, логічно обумовлених запитань, на які дослідник прагне дати відповідь, спираючись на висновки, зроблені на основі аналізованого матеріалу.

Здійснюючи інтерпретацію твору, потрібно завше пам’ятати про динаміку твору (художню ідею), тобто про ведуче начало в ідейно-художньому змісті.

На чому б дослідник не зосереджувався, він повинен мати на оці цілісність твору, тобто “ту складну функціонально рухому систему зв’язків, в котрій кожний елемент органічно взаємодіє з іншими, впливає на них і в свою чергу відчуває (на собі) її сукупний вплив, набуває ваги і значення, котрих він не має у своєму обособленому вигляді” [56;6].

Інтерпретація того чи того елемента твору повинна здійснюватися лише в контексті фрагмента чи цілого твору, оскільки текст при аналізі осмислюється не в буквальному його значенні, а у внутрішніх – словесних, сюжетних, психологічних зв’язках. Окремі, вирвані із контексту слова, вислови, цілі сцени і т.д. самі по собі нічого не доводять.

Дидактична модель організації уроків компаративного вивчення української літератури.

**I етап: добір художніх творів:**

- висока художня якість твору,
- доступність твору учням,
- жанрова різноманітність,
- актуальність проблематики.

**II етап: перспективи планування:**

- тематика,
- типи,
- види,
- цілі.

**III етап: характер діяльності на уроках:**

- учителя – спрямовуюча, корегуюча, контролююча, оцінна,
- учня: навчально-дослідницька, творча, ігрова, комунікативна, проблемно-пошукова.

**IV етап: комплекс методів та прийомів роботи:**

- метод творчого читання,
- евристичний метод,
- дослідницький метод,
- репродуктивний.

**V етап: пізнавальний:**

- комунікативний,
- виховний,
- розвиваючий,
- творчий.

Типи уроків: 1) інформативні (вступні), 2) підготовка учнів до самостійного читання і сприймання творів, 3) поглибленого аналітичного вивчення творів, 4) узагальнюючі.

Суттєвою умовою аналізу є врахування і збереження безпосереднього читацького сприйняття. Однак тут потрібно бути обережним, бо, як відомо, читацька реакція може мати надмірно суб'єктивний характер. Промовистою

тут може бути думка Г.Яусса: “Як творець завжди є водночас і реципієнтом у момент, коли він починає писати, так само й інтерпретатор мусить спершу увійти в гру як читач, коли він хоче вступити в діалог літературної традиції” [401;287].

Аналіз відзначатиметься об’єктивністю і точністю лише тоді, коли дослідник сумлінно простудіює біографію письменника, його епоху, усю творчість як єдиний текст, літературний процес доби тощо.

Саме ці вимоги ми прагнули врахувати, готуючи матеріал для експериментального вивчення сонетів Шекспіра в 9 класі.

Наводимо зразок матеріалів для вчителя-експериментатора.

В.Шекспір – автор 154 сонетів, які вперше були опубліковані в 1609 році. Створювалися вони впродовж тривалого часу і відбили ті значні зміни, які відбувалися в світогляді і творчості автора. Підтвердженням подібної сентенції може слугувати свідчення одного із сучасників поета, який у 1598 році писав, що “сонети Шекспіра відомі в колі його друзів”. Дехто з дослідників спробував реставрувати факти біографії поета, визначити тих не названих поіменно осіб, портрети яких ми знаходимо у цих віршах. Однак подібні намагання, як виявилось, не принесли конкретних і переконливих результатів. І це цілком закономірно.

Розпочинати вивчення теми з учнями можна із з’ясування поняття про сонет та його особливості в італійській та англійській літературах. Сонет, як стійка лірична віршована 14-рядкова форма із певним порядком римування, зародився в Італії у XIII столітті. Від став однією з найулюбленіших форм ліричної поезії великих італійських поетів епохи Відродження і під пером Данте, а особливо – Петрарки набув тієї гнучкості, яка необхідна короткому віршу, що містить в собі почасти дуже важливий філософсько-етичний зміст. Згодом сонет утвердився завдяки зусиллям Томаса Уайетта (1503-1542) і Генрі Серрея (1517-1547). Але їхні сонети відрізнялися від італійських. В чому ця суттєва різниця? Дамо учням можливість зробити висновок самостійно, порівнявши один із сонетів Петрарки і Шекспіра (зокрема сонета

Ф.Петрарки “На смерть Лаури” та XV сонета В.Шекспіра).

В ході аналізу учні доходять висновку, що англійський сонет різниться від італійського внутрішньою будовою (3 катрени і 1 дистих), вільним порядком римування, за яким три чотиривірші мають по дві самостійні рими, а два останні рядки римуються між собою. У всіх Шекспірівських сонетах є одна важлива спільна риса, характерна для творчого почерку поета, - це напружений драматизм. У ньому обов’язково присутній гострий конфлікт, який розв’язується, як правило, в останніх рядках сонета.

Запропонуємо учням **завдання**:

1. Дайте визначення сонета як одного з поетичних жанрів.
2. Як побудований сонет, чи впливає його будова на внутрішній зміст?
3. Виділіть образи першого катрена, з’ясуйте їх значення.
4. Визначте інтонаційний перелом.
5. Які головні змістові образи в терцинах ви помітили? Як вони змінюють настрої сонетів?

Саме блискуче поєднання довершеної форми з багатим ідейним змістом зробили сонети Шекспіра прекрасним естетичним пам’ятником далекої епохи, в якому великий гуманіст розповів нащадкам про істинні і глибокі переживання.

Учні визначають тематичні групи сонетів:

#### **А – Сонети, присвячені другові (1-126)**

1. Оспівування друга (1-26)
2. Випробування дружби (27-99)
  - гіркота розлуки (27-32)
  - перше розчарування в другові (33-42)
  - сум і побоювання (43-55)
  - зростаюче відчуження і меланхолія (55-76)
  - суперництво і ревності до інших поетів (77-96)
  - “зима розлуки” (97-99).
3. Торжество відновленої дружби (100-126)

**Б – Сонети, присвячені смуглявій коханій (127-152)****В – Радість і краса кохання (153-154)****Г – Тема поета і його естетичне кредо.**

Домінанта естетики Шекспіра розкривається у 103 сонеті, де поет утверджує перевагу прекрасного в житті над його відбиттям у творах мистецтва. Мистецтво – дзеркало природи – це головний лейтмотив названого сонету:

Ні! Не вмістить мені в слова все те,  
Що дзеркало віддасть тобі просте.

У ряді сонетів (55, 60, 63, 64, 65, 107) розкривається тема нетлінності творів мистецтва, розуміння того, що поет буде безсмертним у своїх творіннях. Ця думка набуває більшої гнучкості і чіткості у сонеті 55. І раптом у 111 сонеті Шекспір говорить про тавро, накладене на нього його професією драматурга. Це відчайдушний крик душі митця, обуреного тим становищем, яке займав театр в його часи. Сонети 21, 82, 85 містять полеміку поета зі своїми літературними супротивниками, в якій неважко відчутти боротьбу різноманітних напрямків в англійській поезії того часу.

Важливе місце у тематичному різнобарв'ї займає мотив дружби і кохання. У сонеті 78, йдучи за іншими поетами Відродження, Шекспір стверджує, що кохання – це величезна творча сила, яка надихає мистецтво і робить людину шляхетною.

Але поет переконаний, що найбільше щастя кохати і знати, що ти коханий (сонет 25,29):

Я промінять ніколи б не хотів  
Твою любов на славу королів (29).

Але прекрасне стає ще привабливішим, коли воно оздоблене правдою:

В оправі правди чистої і ясної  
Для нас краса привабніша стократ (54).

Кохання можна вважати справжнім за умови його взаємності й сталості:

У всіх речах ти, що для нас чарівні,  
Та в сталості тобі немає рівних (53).

Шекспірівська оцінка кохання і дружби не лишає місця ревнощам – егоїстичному почуттю, заснованому на ставленні до коханої людини, як до своєї власності:

Ревнива мисль не сміє підійти  
До справ твоїх, заглянути в ті справи.  
Я, раб німий, лиш думать маю право:  
Щасливі ті, хто зараз там, де ти (57).

Або в сонеті 58:

Хай крає Бог, що дав мене в раби.  
Щоб я посмів твого жадати звіту,  
Чинить контроль тобі. Що хоч роби, -  
Покірний раб не має права сміти.

Хоч більшість сонетів присвячена розв'язанню етичних проблем, в них постійно пульсує інтерес поета до громадського життя своєї епохи. Виникають образи держави, яка гине під натиском Часу, війни, яка бороздить шанцями лице землі, скнари, який тремтить над скарбами, або людини, яка вихваляється знатністю свого походження. Саме вони свідчать про ту пильну увагу, яку виявляє Шекспір до різноманітних явищ дійсності.

Найвідоміший сонет 66 являє собою сконцентроване вираження несприйняття поетом життя, яке спотворює взаємини між людьми. Не випадково чимало дослідників зіставляють цей сонет з найпохмурішими трагедіями Шекспіра.

А поряд з таким вибухом трагедійного пафосу в сонетах звучить щире, почасти зігріте м'яким гумором співчуття простій людині, її скромним щоденним турботам (сонет 143). І разом з цим співчуттям в образну систему Шекспірівських сонетів могутнім потоком вливаються порівняння і метафори. Саме багатство образів, використаних в сонетах, пояснює неповторну індивідуальність, своєрідність кожного з віршів.



Особливе місце у збірці посідають 25 сонетів (127-152), про які ми з певною достовірністю можемо говорити, як про поетичне відображення захоплення Шекспіра невідомою заміжною жінкою, яку впродовж кількох століть називають “смуглява леді сонетів”. У них автор постає як блискучий майстер портретної характеристики, здатний лаконічно й лапідарно подавати яскраве і неповторне зображення не лише зовнішності, а й духовного єства.

У 117 і 130 сонетах подається зовнішня характеристика дами. Поет з гордістю підкреслює, що його кохана прекрасніша від “розфарбованих богинь” (мається на увазі ідеал жіночої краси, який утвердився в літературі Відродження: білявка зі світлими очима, білосніжною шкірою і рум’янцем на щоках).

Відомий 130 сонет дає не лише портрет “смуглявої леді”, він розкриває також особливості світогляду Шекспіра – людини пізнього Відродження, який радіє з того, що він має щастя бачити земну красу своєї коханої. Розкидані в різних моментах деталі також повно відтворюють характер леді. У ній:

Безстыдства дух у хтивості живе,  
А в дії хтивість – що то за потвора!-  
Лжесвідчить, убиває, нищить, рве,  
На дикощі й падлюцтво завжди хворі.

У 138 сонеті поет зізнається:

Ми дурим один одного  
І наші вади брехнями влещаем.

Образно-тематична композиція 144 сонету будується за одним із традиційних, поширених морфологічних типів – зіставлення двох образів, які діалектично взаємодіють:

Є дві любові, мов два рухи в мене –  
Два янголи, що борються тихцем,  
Дух кращий – то благословення,  
Дух гірший – то жона з хмурним лицем.

Розпочавши вірш з констатації вихідної й основоположної тези, поет поглиблює її в подальших медитативних рефлексіях другого катрена:

Вони обидва володіють мною.  
 Жадає в образі жіночим дно  
 Мого святця зробити сатаною,  
 Затьмарити його сяйне чоло.

Особливої ліричної виразності поетовим думкам надає внутрішнє напружене почуття, одвічне зіткнення антагоністичних начал в людині. Логічне завершення розвитку теми подане в кінцевому дистиху.

До речі, розглядаючи сонетну форму Шекспіра, словеснику необхідно звернути увагу учнів на новаторський характер у використанні традиційного жанру, мається на увазі застосування поетом трьох чотиривіршів та одного тривірша. Оновлення канонічної форми засвідчило внутрішню гнучкість жанру, його невичерпний естетичний потенціал.

Відзначаючи, що ідейно-тематичні константи твору втілюють в образах, вчителю доцільно поставити перед учнями запитання: який тип художньої трансформації автор кладе в образи поезії?

Спостереження дітей за особливостями творення образів повинна підказувати їм правильну відповідь. Саме метафоризація, як один із найпоширеніших засобів образного поняття світу лягла в основу поетичних образів твору. Розгорнутість метафоричного тла образів надає творові символічної поглибленості, невичерпності в його осягненні, створює безмежний простір його онтології.

Дещо складніший композиційний тип подибуємо в 146 сонеті. Тут до протиставлення додається ще й риторичне звернення до безсмертної душі, яку автор ставить в бінарну опозицію до смертної плоті.

Оцей непереборний потяг, захоплення цією жінкою, непостійною жінкою характеризує самого поета. Його земна жінка з яскравими чеснотами і не менш виразними вадами більше захоплює, ніж кокетки, хай навіть богоподібні, але холодні красуні.

Поетична сповідь Шекспіра про своє кохання до смуглянки поступово набуває трагічної тональності. Останні сонети з сугестивною силою і щирістю розповідають про велике духовне потрясіння, яке пережив поет, переконавшись у порочності коханої.

Він звинувачує очі за те, що вони обманювали серце, і тут же докоряє серцеві, яке не хоче вірити очам, що побачили порок. Він страждає від того, що правда зникла з його взаємин зі “смуглявою леді”, гірко усвідомлюючи:

Шаленець, я зробився сам не свій  
Од правди, що її не варто знати,  
Я вірив, що ти чиста і ясна,  
Ти ж – наче пекло, наче ніч, страшна ти.

Заключний вірш із циклу сонетів, присвячений “смуглявій леді”, - це один з найправдивіших хвилюючих зображень внутрішньої трагедії людини, яка любить настільки, що невірність і порочність його коханої не можуть змирити його з думкою, що він повинен розлучитися з легковажною красунею.

Сповнена глибокого психологізму і внутрішнього драматизму лірика Шекспіра стала новим етапом у розвитку не лише англійської поезії, а і світового поетичного мистецтва.

Учитель має чудову нагоду організувати дослідницьку роботу учнів над типологічною подібністю сонетів В.Шекспіра і Д.Павличка (порівнюючи не лише переклади, а й оригінали).

#### **Запитання для самоконтролю учнів:**

1. Які специфічні особливості сонетів Шекспіра ви помітили?
2. В який період свого життя і творчості звернувся Шекспір до написання поезії?
3. Визначте основні ідейно-тематичні групи сонетів. Який мотив, на вашу думку, домінує?
4. Як розкрито в циклі тему кохання?
5. Яким постає в уяві читача образ коханої? Які художні засоби

використовує поет для створення цього образу? На основі тексту складіть її портретний опис.

6. Які з сонетів Шекспіра вам найбільше сподобалися? Чим саме? Вивчіть їх напам'ять.

Врахування викладачем-словесником можливостей різних підходів до літературного твору допоможе йому уникнути шаблону, особливо при переході від одного письменника до іншого, від твору до твору.

При всій багатогранності можливих аспектів розгляду літературного твору варто пам'ятати, що початковим і кінцевим моментом вивчення є сам літературний текст, взятий у всій складній системі “зчеплень”, взаємозв'язків його компонентів, які утворюють єдине ціле.

Більше того, будь-який обраний вчителем аспект аналізу може бути виправданим лише в тому випадку, якщо він цілеспрямований, допомагає увійти у внутрішню суть даного твору, збагачує уяву про нього як про ідейно-естетичне цілісне явище.

У дисертації розглядаються найбільш значущі твори української і зарубіжної літератур. Всі вони входять до програми середньої школи для монографічного вивчення, деякі розглядаються в оглядових темах чи рекомендуються для позакласного читання.

### **Висновки до розділу**

На основі аналізу творів, поданих у шкільній програмі з української та зарубіжної літератур, ми прагнули вибудувати загальний типологічний ряд як об'єктивно існуючої (синхронно чи діяхронно) типологічної єдності багатьох процесів і явищ, наявності в цьому ряду стійких типів розвитку. Це дасть можливість вчителю організувати на уроці розгляд мікроструктур літературного процесу, що унеможливить просту констатацію подібностей і відмінностей окремих елементів порівнюваних творів.

Подібні підходи до визначення літературних паралелей, на наш погляд,

мають враховувати кілька важливих нюансів. Передусім порівняльне і загальне літературознавство мало чим різняться і на практиці, і методологічно (скажімо, аналіз впливу В.Скотта на український історичний роман методологічно мало чим відрізняється від вивчення генези жанру історичного роману в європейських літературах ХІХ ст.). По-друге, сама констатація впливу чи типологічних сходжень досить часто може бути випадковою, а інколи і оманливою, якщо не враховувати обумовленості такого впливу чи подібності закономірностями, історичними особливостями літературного процесу.

Від типологічних сходжень в термінологічному їх розумінні варто відрізнити сходження, які умовно можна називати подібностями чи аналогіями. Такі, наприклад, аналогії, викликані універсальними архетипами образного мислення (подібність метафоричного фонду, топосів, так звані “вічні теми”, жанрові утворення тощо). На відміну від аналогій, типологічні сходження це сходження між літературними текстами з історично загальним типом поетики.

Визначаючи науково-методичні засадничі принципи порівняльної інтерпретації твору, ми виходили з того, що художній твір – це системно організована цілісність, котра складається із певних елементів та компонентів, тотально організованих на досягнення кінцевого художнього результату. Існує ряд інших визначень поняття “художній твір”.

Структурно художній твір являє собою ряд компонентів та елементів, які перебувають у взаємозв’язку та взаємообумовленості. Літературний твір являє собою багаторівневу ієрархічну структуру. Як правило, у творі виділяють три взаємопов’язаних між собою рівня, називаючи їх також рівнями аналізу: І – мовний або мовностилістичний рівень, ІІ – образний і жанрово-композиційний рівень, ІІІ – проблемно-тематичний рівень.

Взаємозв’язок між рівнями виявляється в тому, що мова служить формою для образу, а образ відповідно виступає формою до ідейного змісту. Всі рівні твору об’єднує в одне ціле образ автора. Образ автора – це

відображення індивідуальності митця в творі.

Аналіз твору на всіх рівнях залежить від видової форми твору (байка, ліричний вірш, оповідання, повість, роман). Треба мати на увазі, що на всіх рівнях можна проаналізувати невеликі за обсягом твори, наприклад, ліричні. Часто аналіз, зроблений на одному рівні може замінити вивчення твору на всіх рівнях. Головне, щоб елементи розглядуваного рівня пов'язувалися з елементами інших рівнів. Рівень в жодному разі не повинен розглядатися іманентно. Важливе міжрівневе інтегрування в ході аналізу.

Завдання методики компаративного аналізу літературного твору нами бачаться в:

- 4) окресленні основних понять, категорій і критеріїв, за допомогою яких можна здійснювати дослідження твору;
- 5) розробці конкретних методичних вимог і рекомендацій до аналізу твору;
- 6) доборі найбільш доцільних, науково обґрунтованих принципів, шляхів і прийомів аналізу.

Дидактична модель організації уроків компаративного вивчення української літератури:

I етап: добір художніх творів: висока художня якість твору, доступність твору учням, жанрова різноманітність, актуальність проблематики.

II етап: перспективи планування: тематика, типи, види, цілі.

III етап: характер діяльності на уроках: учителя – спрямовуюча, корегуюча, контролююча, оцінна, учня: навчально-дослідницька, творча, ігрова, комунікативна, проблемно-пошукова.

IV етап: комплекс методів та прийомів роботи: метод творчого читання, евристичний метод, дослідницький метод, репродуктивний.

V етап: пізнавальний: комунікативний, виховний, розвиваючий, творчий.

Типи уроків: 1) інформативні (вступні), 2) підготовка учнів до самостійного читання і сприймання творів, 3) поглибленого аналітичного вивчення творів, 4) узагальнюючі.

## РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА ПОРІВНЯЛЬНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТВОРУ В ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

### **5.1. Моделювання педагогічної системи формувального експерименту**

З метою доведення ефективності розробленої концепції компаративного вивчення шкільного курсу літератури ми вдалися до експериментального дослідження.

Формувальний експеримент проводився протягом 1997-2002 років. Його метою було створення методики компаративного вивчення української і зарубіжної літератур. Для цієї роботи щороку виділялося 16 експериментальних і 16 контрольних класів, які характеризувалися приблизно однаковими якісними і кількісними показниками за підсумками констатувальних зрізів.

Враховуючи вимоги до організації формувального експерименту, ми прагнули до нівелювання постійно діючих факторів, які впливали на ефективність дослідницького процесу.

Експериментальна робота з питань компаративного вивчення літератури у старших класах планувалася з урахуванням результатів наукових досліджень з літературознавства, психології, педагогіки, методики викладання літератур, філософії та інших наук.

При цьому враховувалися:

- навчальні завдання загальноосвітньої школи;
- закономірності формування у старшокласників умінь і навичок аналізу твору;
- літературознавчі аспекти роботи над художнім твором;

- психологічні аспекти сприймання творів різних жанрів;
- характер завдань, що сприяють кращому проникненню в тканину твору;
- системність (як єдність мети, змісту, принципів, методів і засобів впливу на учня);
- форми і методи порівняльного вивчення художнього твору.

Здійснення компаративного вивчення української і зарубіжної літератур розглядалося як система, яка включає ефективні методи, прийоми, види, форми навчальної діяльності.

У ній запрограмовано такі функції:

- а) діагностична (визначити рівень сприймання учнями твору в процесі їх зіставлення);
- б) інформаційна (забезпечувати поглиблення знань учнів з літературознавства та історії літератур);
- в) виховна.

Під системою компаративного вивчення української та зарубіжної літератур ми розуміли єдиний процес, спрямований на формування в учнів уявлення про спільність духовного розвитку людства, про українську літературу як невід'ємну частину світового письменства.

Мета системи – визначення найефективніших методів і форм навчальної діяльності, що сприятимуть формуванню у школярів поняття про світову літературу як діалектичну єдність, осмисленню ними міжлітературних контактів української та зарубіжної літератур.

В основу системи покладено філософські, дидактичні, методичні та специфічні для компаративного вивчення літератур принципи. До останніх, на нашу думку, відносяться:

- 1) принцип контекстного розгляду літературних явищ;
- 2) принцип урахування українознавчого критерію в процесі викладання зарубіжної літератури;
- 3) принцип міжнаціонального підходу до вивчення літератури.



Їх використання, по-перше, дає можливість усвідомити місце національної літератури у світовому контексті, по-друге, сприяє розширенню знань учнів про Україну та її культуру, про явища зарубіжної літератури, які позначилися на духовному поступі нашого народу, по-третє, дослідження тих точок та вузлів, де перетинаються і взаємодіють різні літератури, поглиблює уявлення учнів про зарубіжні та про українську літературу.

Система взаємопов'язувала три етапи. На першому етапі ставилася мета нагромадити необхідні знання про шляхи і методи аналізу твору; на другому – створювалися умови для глибокого емоційного й інтелектуального засвоєння художнього твору; завдання третього етапу полягали у перевірці умінь аналізу учнями творів різних жанрів.

Нами визначені основні проблеми системи компаративного вивчення української та зарубіжної літератур:

2. Розкриття значення контактних зв'язків.
3. Висвітлення впливу світового письменства на розвиток української літератури.
4. Формування уявлення учнів про спільність і своєрідність літератур народів світу.

Система забезпечувала інформаційний рівень навчання, зокрема:

- компаративні поняття (переклад, переспів, запозичення, наслідування, ремінісценції та інші);
- художні твори (зарубіжної літератури на українську тематику, українського письменства, генетично або типологічно споріднені з інонаціональними творами);
- факти взаємодії літератур.

Методологічну основу досліджень питань компаративного вивчення української літератури становили підходи:

- **діяльнісний** (вимагає використання специфічних прийомів інтерпретації творів у процесі компаративного вивчення літератур);
- **антропологічний** (полягає в осмисленні психологічної нарації крізь

призму реалій розвитку особистості);

- **емпіричний** (передбачає розгляд технології аналізу твору учнями на базі набутого власного досвіду в процесі компаративного підходу до вивчення художніх зразків);
- **системно-структурний** (полягає у використанні системного підходу до компаративного вивчення літератури, виявлення категоріальних, теоретичних та практичних компонентів, зв'язків та взаємозв'язків між українською та зарубіжною літературами);
- **аналітико-прогностичний** (полягає в оцінці ефективності компаративного підходу до вивчення української та зарубіжної літератур).

**Провідними методами** дослідження компаративного вивчення стали:

- методи, спрямовані на створення теоретичних узагальнень, встановлення і формування закономірностей (аналіз, синтез, індукція, дедукція, логічні методи – метод схожості, відмінності, супутніх змін тощо);
- методи емпіричного дослідження, безпосередньо спрямовані на об'єкт, що вивчається (спостереження, анкетування, співбесіда, вивчення продуктів діяльності та досвіду, експеримент та дослідна перевірка тощо);
- методи математичного дослідження, зокрема, статистичної обробки досліджуваного матеріалу та методи оцінювання.

Виникла необхідність створення моделі, яка була б підґрунтям для оновлення методики вивчення української та зарубіжної літератур. Проектування такої моделі мало забезпечити комплексне вирішення проблем компаративного вивчення української літератури, зокрема: оновлення мети, змісту, структури, технології та організації. Оптимальне поєднання цих параметрів передбачає емпіричний, системно-структурний, ситуативно-процесуальний та аналітико-прогностичний підхід до його здійснення.

Модель компаративного вивчення української літератури включала

такі компоненти:

- **концептуальний** – методологічні положення щодо процесу компаративного вивчення літератур;
- **структурно-змістовий** – моделювання структури компаративного вивчення літератури;
- **технологічний** – обґрунтування методики порівняльної інтерпретації літературних явищ;
- **організаційно-дидактичний** – змістове і методичне наповнення уроків компаративного вивчення української літератури.

Позитивні тенденції, які впливають на процес оновлення:

- зміна основної парадигми освіти, зокрема, педагогічної, яка виявляється у визнанні формування гуманістичного типу особистості;
- інтеграція педагогічної освіти у систему міжнародного освітянського і наукового співробітництва;
- гуманізація та демократизація педагогічної освіти;
- відродження традицій вітчизняної освіти, духовної культури та національної системи виховання;
- інформатизація освіти, яка враховує специфіку навчання, ресурсні можливості освітніх предметів.

Проведено роботу із забезпечення системою інструктивних матеріалів, які передбачають:

- методичні рекомендації для учителів;
- довідковий матеріал для самостійної роботи учнів;
- завдання до уроків з урахуванням рівнів інтелектуальної активності: репродуктивного, евристичного, креативного;
- інструкції щодо виконання завдань;
- список літератури;
- систему індивідуальних завдань;
- підсумковий контроль.

Визначено етапи навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі

компаративного вивчення літератури:

- адаптивно-мотиваційний (формування адаптивної діяльності і внутрішньої мотивації учнів);
- пізнавально-операційний (осмислення, оцінювання і корекція набутих знань);
- діяльнісно-продуктивний (оволодіння досвідом порівняльної інтерпретації творів, формування та корекція умінь);
- контрольнo-коригуючий (здійснення контролю за рівнем засвоєних знань).

Для організації процесу формувального експерименту ми виходили з необхідності його цілісного сприймання. Усвідомлення цілісності і системності даного процесу більш успішно досягається побудовою прогностичної моделі формувального експерименту.

Крім того, необхідність вдатися до моделювання як загальнонаукового методу обумовлена складністю процесу розв'язання проблеми компаративного вивчення української та зарубіжної літератур.

Виходимо з того, що розумові операції є складовими частинами навчальних дій, які можуть бути практичними або розумовими, що здійснюються з об'єктами або їх заміниками. За Б.Ломовим, дії поділяються на предметно-практичні, предметно-розумові, знаково-практичні і знаково-розумові [220,263-264]. До дій першого виду належать ті, що потребують переміщення предмету в просторі, зміни його форми, розчленування його на деталі. Результатом дії стають перцептивні образи, які відбивають фізичні властивості тіл і забезпечують керування маніпуляціями. Предметно-розумові дії потребують уявлення об'єкту в голові учня. Уявити – створити образ у свідомості, з яким учень здійснює різні операції, сума яких дає розумові дії. Третій і четвертий вид дії взаємопов'язані.

Перший етап ми вважаємо підготовчим, коли учні в основному засвоюють фактологічний матеріал. Другий – формування понятійного мислення. Третій – власне понятійний.

Експериментальна перевірка концепції компаративного вивчення української і зарубіжної літератур проходила в двох напрямках. Перший з них реалізовував мету перевірки доцільності компаративного вивчення літератури та конструюванні змісту навчального матеріалу. Вирішення цієї мети здійснювалося через: визначення теоретичної основи та дидактичної доцільності; з'ясування рівня доступності основних положень та ідей, сучасного літературознавчого фактажу учням загальноосвітньої школи. Другим напрямком експериментального дослідження передбачалося з'ясувати ефективність розроблених принципів конструювання змісту навчального матеріалу з метою формування в учнів навичок порівняльної інтерпретації художнього твору. Базовими були твердження, що всі запропоновані принципи конструювання змісту літературної освіти діють кожен зокрема і всі одночасно. Слушним в оцінці ефективності запропонованих принципів є твердження, що “лише через серію принципів можна виявити їх діяльнісний характер” [345,168]. Тому можливість реалізації нових підходів до конструювання змісту компаративного вивчення української літератури в умовах сучасної школи перевірили опосередковано через розробку на запропонованих концептуальних засадах навчальних програм шкільного курсу української та зарубіжної літератур та визначення їх якості.

Завдання першого напрямку дослідження реалізувалися в три етапи. Мета першого (підготовчого) етапу експериментального дослідження полягала в адаптації та корекції відібраних на основі теоретичного аналізу основних положень, ідей компаративного вивчення літератури, що лежить в основі порівняльної інтерпретації твору. Для її вирішення автор неодноразово виступав перед учителями, слухачами курсів підвищення кваліфікації працівників освіти. Крім колективного обговорення проблеми, проводилося і анкетування вчителів з метою з'ясування їхньої позиції стосовно компаративного вивчення української літератури.

Після завершення першого етапу експерименту були сформульовані

основні завдання, які необхідно вирішити на другому та третьому етапах. Завдання другого етапу дослідження полягало в оцінці якості запропонованих теоретичних основ добору змісту навчального матеріалу щодо типологічних подібностей, алюзій, рецепції тощо. Для оцінки якості запропонованих теоретичних основ компаративного вивчення літератури ми використовували метод експертних оцінок.

Проведення експертного оцінювання ефективності використання компаративного підходу у процесі вивчення шкільного курсу літератури включало такі критерії і рівні (оцінки).

№ п/п	Критерії	Оцінки			
		Високий	Достатній	Середній	Початковий
1.	Сприяє формуванню знань учнів (попередня підготовка, сприймання нового матеріалу, закріплення)				
2.	Формують вироблення вміння користуватися знаннями практично				
3.	Забезпечують оволодіння прийомами розумової діяльності (аналітичними та синтетичними)				
4.	Забезпечують формування умінь і навичок аналізу твору				
5.	Дозволяють проведення різних форм позакласної роботи				

6.	Передбачають літературознавчі аспекти роботи над художнім твором				
7.	Передбачають психологічні аспекти роботи над художнім твором				
8.	Сприяють висвітленню впливу світового письменства на розвиток української літератури				
9.	Передбачають формування уявлень учнів про спільність і своєрідність літератур народів світу				

Завданням третього етапу експериментального дослідження було з'ясування можливостей сприймання і засвоєння учнями методичних прийомів порівняльної інтерпретації літературних творів. Для його вирішення ми вдалися до дослідницько-експериментального викладання, яке проходило на заняттях з учнями 9, 10, 11 класів. Для участі в експерименті було обрано 332 учні за принципом однієї схожості. Визначаючи необхідність та достатність кількості учасників експерименту, ми керувалися поняттям “малої вибірки” [394, 61-65], яку можна використовувати в дидактичному експерименті. Відповідно до вимог “малої вибірки” для порівняння результату достатньо мати в експериментальній групі 24 реципієнти, оскільки математична статистика стверджує, що після цього числа дані, що зіставляються, починають повторюватися.

Формуючому експерименту передував підготовчий етап. Мета його

полягала в розробці навчальних матеріалів для учнів.

У ході компаративного вивчення літератур в учнів формувалися вміння:

- відрізняти оригінальні твори від перекладних, переклад від переспіву та переказу;
- встановлювати факти генетичної спорідненості і типологічних сходжень;
- порівнювати твори на рівнях виучуваних компонентів (тема, ідея, проблематика, образи тощо);
- виділяти національні особливості художніх творів;
- встановлювати спільне у кількох творах.

Для цього використовувалися такі методи аналізу:

- 1) Контекстуальний історико-літературний аналіз.
- 2) Структурно-семантичний аналіз.
- 3) Літературознавчий коментар.
- 4) Текстологічний аналіз.
- 5) Літературно-краєзнавчий аналіз.
- 6) Лінгвістичний аспект аналізу кольорової символіки тощо.

Апробувалася така система уроків компаративного вивчення літератур:

- літературно-історичне дослідження,
- літературний портрет,
- літературно-психологічне дослідження,
- філософський діалог,
- літературний етюд,
- текстологічне дослідження,
- літературно-музична композиція,
- літературний театр,
- літературознавчий практикум з елементами бесіди,
- запитань і відповідей,
- діалог персонажів.



Враховано, що єдність підходів до викладання двох літературних курсів не можлива без систематичного спілкування вчителів. Його форми можуть бути різними: бесіди, взаємовідвідування уроків, спільні засідання методичних об'єднань тощо.

В процесі проведення дослідження виходили з того, що:

- 1) аналізуючи художній текст, дослідник повинен ставити перед собою два питання: 1) як побудований текст, 2) чому він побудований саме таким чином;
- 2) перед тим, як аналізувати текст, потрібно оволодіти методикою аналізу;
- 3) у художньому тексті поєднані художня функція з магічною, юридичною, моральною, філософською, політичною.

В організації порівняльної інтерпретації виходили з припущення про ефективність, оскільки:

- 1) В основі структурного аналізу лежить погляд на літературний твір як органічне ціле. Текст в цьому аналізі сприймається не як органічна сума, яка складає його елемент, і “частковість” цих елементів втрачає абсолютний характер, кожен із них реалізується лише відносно інших елементів і структурному цілому всього тексту. “Те, що закладає текст, не є внутрішньою, закритою, з'ясованою структурою, а вихідним отвором тексту до інших текстів, до інших знаків; тобто те, що утворює текст, - інтертекстуальне” [25,387].
- 2) Поняття структури включає передовсім наявність системної єдності.

Ю.Лотман виділяє два підходи до вивчення художнього твору: перший полягає в усвідомленні того, що сутність мистецтва основана в самому тексті і кожен твір цінний тим, що він є те, що він є. При такому підході дослідник зосереджує увагу на внутрішніх законах побудови твору мистецтва.

На уроках компаративного вивчення літератури учителю було запропоновано необхідні рекомендації-орієнтири, які допоможуть формувати вміння розуміти внутрішні зв'язки явищ художнього твору, аналізувати і порівнювати, самостійно робити висновки.

Подаємо зразок орієнтовного матеріалу – історичного й політичного коментарів для вчителів-словесників, які передували компаративному вивченню “Енеїди” Вергілія і Котляревського.

Зважаючи на достатню кількість літературознавчих праць, якими може скористатися словесник, вирішили відійти від звичної описовості, констатації літературознавчих і літературних відомостей. Тому головний акцент робимо на жанровій формі творів, їх складі і системі, характері естетичної тенденції, висвітленні спільного й відмінного в методах та прийомах травестування стосовно античного оригіналу.

Бачилося, що досягти цього словесники можуть за умови об'єднання зусиль на спільному підсумковому уроці. Передбачалося, що подібний підхід дасть можливість повніше охопити багатогранність засобів художнього вираження, наявних у названих творах, краще збагнути учням думку художника.

### **Історичний коментар**

Вергілій був і залишається найвизначнішим поетом епохи. В той же час за ним усталилася репутація поета малопродуктивного, адже відомо, що над своїми малочисельними творами «Буколіки», «Георгіки» і десятьма еклогами він працював уперто і довго. Доречними будуть свідчення самого автора, який неодноразово стверджував, що як ведмедиця вилизує новонароджене ведмежа, так і він вилизував кожен свій рядок. Але, як показав час, названі твори – то своєрідна інтродукція до основного — поеми «Енеїда», якій він присвятив останні десять років свого життя (30-19 рр. до н.е.). Навіть коли здавалося, що робота завершена, поет вважав за потрібне остаточно опрацювати літературний матеріал, надати достовірності зображеним подіям. З цією метою Вергілій намірився зробити подорож до Греції та Малої Азії, щоб оглянути місця, де починалася дія його поеми. Але тяжка хвороба, яка зненацька спіткала його в дорозі, змусила повернутися до Італії.

21 вересня 19 р. до н.е. в порту Брундізій його настигла смерть. А було

йому лише п'ятдесят. П'ятдесят першої осені в своєму житті (народився 15 жовтня 70 р. до н.е.) він не дочекався.

Дехто з дослідників творчості Вергілія вважає, що писалася «Енеїда» спочатку прозою, робилося це, мовляв, з метою уникнення штучності, спричиненої віршовим розміром, а потім опрацювався поетичний варіант. Робиться подібний висновок на основі текстуального аналізу, зокрема наявності у поемі невикінчених рядків, які, мовляв, залишалися автором до слушного часу. Чи справді чекав Вергілій «слушного часу», чи подібний авторський хід продуманий — достеменно важко сказати, так само, як стверджувати чи спростовувати подібні сентенції.

Латинська «Енеїда» через відверто виявлену тенденційність, чітко окреслений сюжет, деяку схематичність стала джерелом численних пародіювань.

І.Котляревський не випадково розпочав свою літературну діяльність з трагестування античного першотвору. Авторитет Вергілія, як відомо, у XVIII столітті всіляко підносився в навчальних закладах. Учні мусили не тільки ґрунтовно вивчати його епопею, а й наслідувати римського поета у власних віршових вправах.

Котляревський приступив до свого твору на початку 90-х рр. XVIII ст. А продовжувалася робота, за свідченням самого автора, майже три десятиліття. Працюючи канцеляристом, учителюючи, І. Котляревський вивчав українську мову, спостерігав звичаї, повір'я і перекази українців, уважно слухав і записував їх. Перші три частини поеми І. Котляревського були надруковані у 1798 році, ними було започатковано нову українську літературу. Повністю поема (а це шість частин) побачила світ вже по смерті автора у 1842 році.

### **Політичний коментар**

«Енеїда» Вергілія, безсумнівно, найпрославленіший твір, що відчутно вплинув на дальший розвиток світової літератури. Водночас саме «Енеїда» накликала на автора звинувачення у несаможитності, нещирості придворного

підлабузника, а «неистовый Виссарион» (Белінський — А. Г.) не втримався від епітету «лицемір». Неважко здогадатися, мова йде про Вергілія як офіційного поета Римської імперії, виконавця «соціального замовлення» Октавіана Августа.

Відомо, що Вергілія цікавили лише внутрішні справи і політика Риму. Тому цілком закономірно, що об'єктом його літературного уподобання стає розширення й зміцнення римської влади. І коли Октавіан, забажавши епопеї за масштабами подібної «Іліади» Гомера, звернувся до Вергілія, той згодився на пропозицію, будучи переконаним, що виконує почесне й необхідне завдання. Оскільки за реалізації такої умови римська література зрівнялася б з грецькою чи, либонь, перевищила б її. Отож, як констатував Т. Еліот: «Витворює він (Вергілій) тут своєрідний ідеал для Риму й імперії взагалі, ідеал в історії не реалізований, але, в розумінні Вергілія, цілком шляхетний». Однак названа проблема так і залишалася проблемою впродовж багатьох століть.

А в 1785 році Гердер у своїй книзі «Думки про філософію історії людства», згадуючи «золотий вік» римської літератури, який припадає на життя і діяльність Вергілія, веде мову про загарбницькі війни в історії Римської держави і зазначає, щоб окупити «Енеїду» Вергілія, лагідну музу Горация і його витончені епістоли, повинні були спершу пролитися потоки римської крові, треба було підкорити безліч народів і держав. І далі ставить резонне запитання: «То чи ці розкішні плоди вимученого «золотого часу» варті такої ціни?» Певно, дати однозначну відповідь на поставлене питання неможливо.

Зрозуміло одне, що мова йде про взаємини поета з державою, про Вергілія — виконавця імператорського замовлення, а значить Вергілія як офіційного поета. Якщо «Енеїда» Вергілія свідчить про відверту підтримку панівного політичного устрою (оскільки головне авторське завдання полягало в утвердженні божественного походження імператорського роду Юліїв), то нелояльність І. Котляревського у відношенні до російського

самодержавства очевидна.

До останнього часу стверджувалося, що твір українського письменника позбавлений якогось політичного підтексту, оскільки використання Вергілієвого матеріалу в подібному аспекті в історичному контексті кінця XVIII - початку XIX ст. було неможливе.

Мовляв, коли б автор відверто зайняв таку позицію, без конфліктів із цензурою йому не вдалося б обійтись і навряд чи побачив би світ цей твір. Та вдумливе прочитання твору Котляревського схиляє до протилежного висновку. Сам автор у листі до Гнедича від 27 грудня 1821 року говорить, що у творі є багато «нескромності» та «вольності». Що він мав на увазі, важко сказати. Але те, що не лише еротичні натяки, які у поемі очевидні. В цьому ж листі до Гнедича стверджує, що у зміст «Енеїди» вкладено чимало заборонених думок, розкрито ряд протиріч між гордою козацькою минувиною та лояльністю щодо російського царя та імперії.

Більше того, у третій частині «Енеїди» є місце, що виходить поза межі двозначності і стає провокацією:

*Гребці і весла положили  
Та сидя люлечки курили  
І кургикали пісеньок:  
Козацьких, гарних запорозьких,  
А які знали, то московських  
Вигадовали бриденьок.*

Як бачимо, між козаком і москалем забивається етнокультурний клин. Головний політичний аспект української інтерпретації латинського першодруку полягає у формуванні нового світогляду українців, нових форм саморозуміння українців як нації.

Учителям-експериментаторам було запропоновано рекомендації-орієнтири у формі тезисного викладу складної для сприймання десятикласників теми “Збірка І.Франка “Зів’яле листя” у контексті європейського модернізму”.

В останній чверті XIX століття в європейській культурі починає зароджуватися новий напрям – модернізм. Розвиток модернізму пішов відразу двома шляхами:

- 1) як різкий контраст до побутово-просвітницького реалізму (неоромантизм),
- 2) як поступова трансформація натуралізму (імпресіонізм).

Причиною появи нового напрямку стала криза об'єктивізму (релігійного і раціоналістичного), криза пошуків об'єктивних законів дійсності. Це зумовив розвиток природничих наук, що на той час зробили ряд відкриттів, які спростували матеріалістичне уявлення про будову світу, про малоефективність суто реалістичного пізнання.

Світоглядним ґрунтом модернізму стала філософія Шопенгауера, Ніцше, Маха, Бергсона, Камю. Можна виділити ряд рис, притаманних модернізму:

1. Прагнення проникнути крізь матеріальну оболонку в духовну сферу, з'ясувати позасвідому сутність людини.
2. Заперечення матеріалістичного детермінізму.
3. Масовізм замінюється індивідуалізмом, в центрі твору – “Я”.
4. Посилена увага до позасвідових сфер психіки, внутрішньої боротьби роздвоєного людського “Я”. Це є провідною, визначальною рисою напрямку.
5. Повернення до символу як до основного знаряддя пізнання і відтворення світу.
6. Домінантність ліризму, тобто звернення уваги до переливів почуттів, емоційних станів, лірика тепер пронизує не лише поезію, а й прозу, тому з'являються нові жанри, як-от: лірична новела (“Intermezzo” М.Коцюбинського), лірична драма (“Зів'яле листя” І.Франка) драматична поема (“Одержима”, “На руїнах” Лесі Українки).
7. Ідеологічність. Модерністи були переконані в тому, що людина здатна перебудувати, удосконалити дійсність, пропагувалися власні рецепти

такої перебудови.

Модернізм включає в себе кілька течій – неоромантику, неокласицизм, символізм, імпресіонізм, неореалізм, футуризм. Саме до неоромантики звертається Франко у 90-х роках.

Що ж являє собою ця течія? Перш за все тут відроджуються традиції класичної романтики (першої половини ХІХ століття), але на вищому етапі суспільно-духовного розвитку. Неоромантики активно освоювали здобутки нової філософії — концепцію волюнтаризму Шопенгауера – Ніцше, фрейдизм з його увагою до позасвідомого.

Окреслимо специфічні риси неоромантики:

- 1) звернення до чуттєвої сфери людини, визнання емоційно-інтуїтивного пізнання;
- 2) визначення символу як знаряддя світопізнання;
- 3) визначальна настанова — волюнтаризм та естетизм;
- 4) змалювання яскравої, неповторної індивідуальності, що вирізняється з маси, бореться — часом попри безнадійну ситуацію — зі злом, догмами, сірістю повсякдення; неоромантичні герої переймаються тугою за високою досконалістю у всьому, характеризуються внутрішнім аристократизмом, бажанням жити за критеріями ідеалу, а не реальних буднів;
- 5) зовнішні події переходять на задній план, поява фантастичних образів, ситуацій, сюжету;
- 6) притаманне тільки українській неоромантиці те, що вона винесла поняття нації за межі тільки селянства, акцентувала на провідній ролі інтелігенції.

Неоромантику можна вважати основною, кореневою системою модернізму, її риси повторюються, так чи інакше трансформуються у більшості течій напрямку, лише кожна течія характеризується окремими особливостями втілення цих рис.

**Виділимо риси неоромантизму у збірці «Зів'яле листя».**

1. Незвичайний, навіть міфічний герой.
2. Межовий суб'єктивізм, активна постать автора. Сам Франко визнавав, що це збірка ліричних пісень, найсуб'єктивніших з усіх, які з'явилися в нас від часу автобіографічної поезії Шевченка.
3. Осягнення двоїстості світу, конфлікту матеріального і духовного, зовнішнього і внутрішнього, наносного і справжнього в людській душі.
4. Визнання кохання як найвищого злету людського щастя.
5. Підкреслення, що інтуїтивізм є основною формою пізнання сутності буття і людського єства.
6. Зрозуміло, що твір має кілька рівнів. Перший (оболонковий) — реалістичний: втеча ліричного героя в поле, аби відволіктися від тяжких дум, душевного болю. Другий – (символічний) — ліричний герой виривається у «безмежнеє поле», тобто обшир життя з безліччю можливостей і шляхів. Воно припорошене снігом («в сніжному завою»). Герой не бачить мети, якогось конкретного шляху (адже відмова коханої позбавила його сенсу життя). Тому він саме в полі (бурхливому, багатогранному житті) шукає альтернативу («Ох, дай мені обширу й волі»).

Кінь — то символ долі героя. Він несе його по «чистому полю» (знову натяк на відсутність якогось певного шляху), бо сам ліричний герой не в змозі йти по дорозі життя. При цьому підкреслюється непередбачуваність долі — вона може нести ліричного героя, «як вихор». Ліричний герой сподівається, що вир життя притлумить нестерпний біль у душі, яку поранила своєю холодністю кохана.

7. Ліризм. Сам автор визначав жанр збірки — «лірична драма», підкресливши її основоположний ліризм. У збірці майже відсутня сюжетність, натомість увага зосереджена на переживаннях подій, а не на самих подіях. Так у вірші «Не надійся нічого!» автор не описує побутові деталі, обставини, в яких кохана сказала ці убивчі слова, а



зосереджує увагу на тих почуттях, що їх викликала в ньому відмова. Хоча ліризм Франка не зовсім абстрагований, часом він досить докладно описує певну подію, аби читачеві була зрозуміла причина того чи іншого стану ліричного героя, наприклад, у вірші «В Перемишлі, де Сян пливе зелений».

У поезіях другого жмутка ліризм виливається у народнопісенні мотиви, які ще більше підкреслюють невимовний жаль ліричного героя, його тугу за втраченим коханням («Упустив я голубочку, та вже не спіймаю», «Зелений явір», «Ой ти, дівчино, з горіха зерня...», «Червона калино...», «Ой ти, дубочку, кучерявий», «Ой жалю, мій жалю...»), через ці твори автор залучає обшир усієї народної лірики сумного кохання. Особливо болючим, витонченим ліризмом пройняті поезії другого жмутка.

8. Психологізм — найвиразніша модерністична риса збірки. Франко вважав глибокий психологізм головною прикметою літератури. Саме прагнення поглибити психологізм спонукало Франка рухатися від просвітницького реалізму через натуралізм до модерністичної неоромантики. У «Зів'ялому листі» поет усю увагу зосереджує на якомога точнішому відтворенні найрізноманітніших нюансів почуття нерозділеного кохання: від обожнення коханої, щастя розквіту любові у душі, до вибуху відчаю, муки безнадії, люті, стану повільного самоспалення душі невигойним болем.

З огляду на своєрідність теми Франко насамперед досліджує амбівалентність людської душі, двоїстість, розчахнутість людського «Я».

Роздвоєна душа коханої: її чисте, світле серце укрите «гордості лускою», затінене переважаючою матеріальністю («Не надійсь нічого!»). Роздвоєна душа і самого героя: він любить і водночас ненавидить кохану, розуміє, що кохання його лише ілюзія і не може жити без неї (тобто це несправжнє є для нього єдино справжнім).

В останньому вірші книги «Отсей маленький інструмент» Франко говорить про самогубство як порятунок. Але і то далеко не вихід.

Збірка викликала збуджену увагу у галицьких читацьких колах. Появу «нового» Франка — не агітатора, а митця, лірика — одні (народники) ганили, боячись втратити самосвідомого «каменяра» у своїх рядах, інші (люди широкого погляду на світ, естети) вітали.

Підсумовуючи, можна сказати, що вже в середині 90-х років Франко у своїй творчості використовує модерністичні риси, однією з причин такого відступу, точніше пошуку, є прагнення поглибити психологізм.

Готуючи матеріал для учителя-експериментатора, ми враховували думку відомого естетика і філософа В.Асмуса [18], який визначає читання як двояку діяльність розуму. В процесі читання людина, яка сприймає художній твір, ставиться до нього, як до своєї дійсності, і одночасно бачить реальну дійсність, у світлі всіх особливостей її художнього відтворення. Там, де ця подвійність відсутня, читання художнього твору навіть не може початися. Художнє відтворення твору, як показує дослідник естетичної рецепції, розпадається, якщо одна з двох установок (“довіра” і “недовір’я” до реальності зображеного в тексті) послаблюється чи посилюється на шкоду іншого.

Підвищена довіра веде до наївного змішування мистецтва з реальністю. У даному випадку читач бачить в описаному реальну дійсність, помилково нехтує тим, що воно (описане) є плодом творчої уяви автора. Такого роду довірливі читачі випадають з художньої рецепції і навіть просять автора повідомити їм адреси вигаданих героїв.

Дослідна робота була організована так, щоб провести багатоаспектне порівняння її результатів з результатами початкового експерименту, потім з результатами наступних етапів. **Оскільки об’єм дисертації не дозволяє детально представляти всю систему експериментальних уроків, що проводилися в 9-11 класах, у дослідженні основну увагу зосереджено лише на уроках з різним змістовим наповненням і структурою побудови, частиною експериментального матеріалу ми скористалися у процесі висвітлення окремих питань інших розділів дисертації.**

Відповідно до закономірностей мисленнєвої діяльності учнів увесь матеріал групувався та структурувався з урахуванням обраних методів педагогічного стимулювання і подавався у вигляді завдань, зокрема таких:

- встановлення причиново-наслідкових зв'язків об'єктів вивчення: дослідження системи між літературними зразками вітчизняними і зарубіжними;
- встановлення загальних закономірностей розвитку літературного процесу, на їх основі синхроністичних точок дотику;
- усвідомлення структури об'єкту вивчення, виявлення зв'язків між її елементами, вивчення парадигми української та зарубіжної літератур;
- виявлення специфіки об'єкта вивчення, виявлення спільного та відмінного між подібними об'єктами: вивчення систем.

Компонуючи таким чином навчальний матеріал, учитель мав можливості не лише плідно використовувати наявний арсенал педагогічних стимулів, але й охопити всі ранги навчального матеріалу, які виділяються сучасною дидактикою і визначають матеріал, що регламентує процеси перетворення (рекомендації, правила, інструкції) та пов'язувальний матеріал (висхідні ідеї, аксіоми, поняття).

Експеримент здійснювався у формі спостережень, аналізу усних і письмових відповідей учнів, тестування, індивідуальних співбесід, літературних диспутів, уроків у школі.

У ході проведення формувального експерименту увага активізувалася на двох важливих аспектах:

- 1 – компаративне вивчення твору в його родовій і жанровій зумовленості,
- 2 – методика порівняння художніх систем.

Було обрано найскладніші теми і художні твори, вивчення яких передбачено програмою з української і зарубіжної літератур, зокрема:

1. Особливості лірики М.Рильського і А.Рембо.
2. Риси модернізму у поезії М.Вороного і П.Верлена.
3. Тема дітовбивства у творах В.Стефаника і Мопассана.

4. Проблема “життєвої дезорієтації” на прикладі творів М.Коцюбинського “Тіні забутих предків” і К.Гамсуна “Пан”.
5. Феміністичний дискурс у творах О.Кобилянської і Жорж Санд.
6. Антиципація у творах В.Винниченка “Сонячна машина” і “Машина часу” Г.Уеллса.
7. Символістичні тенденції у драмі-феєрії Лесі Українки “Лісова пісня” та “Затонулий дзвін” Г.Гауптмана.

До другої групи експериментальних тем увійшли:

1. Творчість вагантів і мандрівних дяків.
2. Поезія Г.Сковороди у контексті європейського бароко.
3. Психологізм української і європейської прози другої половини ХІХ століття.
4. Специфічні риси драматургії на зламі ХІХ – початку ХХ століть.
5. Модерні течії в поезії кінця ХІХ – початку ХХ століття.

Так, було запропоновано тестові завдання до вивчення “Енеїди” Вергілія та І.Котляревського. Наводимо окремі зразки.

Тестові запитання до блоку “Назвіть персонажів”.

1. Троянський герой, товариш Ніса, син Офелта (*Евріал*)
2. Троянець, який після загибелі Трої прибув на острів Сицилію і там заснував місто Ацесту (згодом Сегеста) (*Ацеста*)
3. Головний герой рутулів, супутник Енея, вбитий ним (*Турн*).
4. Троянець, убитий Каміллою (*Гарпалік*)
5. Цариця Карфагену (*Дідона*)
6. Італійська амазонка, союзниця Турна, яка загинула від руки соратника Енея — Аррунта (*Камілла*)
7. Троянський герой, син Гіртака, товариш Евріала (*Ніс*)
8. Син Анхіза і Венери, володар Дарданії (*Еней*)
9. Син Юпітера і Електри, легендарний родоначальник троянців (*Дардан*)
10. Дружина троянського царя Пріама; після падіння Трої, втративши

чоловіка й дітей, кинулась у море (*Гекуба*)

11. Союзник Енея у війні проти латинців (*Евандр*)

12. Син Пріама, наділений хистом віщування. Зустрівши Енея в місті Буртоні, провістив йому події дальших мандрів (*Гелен*)

13. Німфа, мати царя Латина (*Маріка*)

14. Юний італійський герой, який допомагав Енею (*Паллант*)

15. Цариця підземного царства, дружина Плутона (*Прозерпіна*)

### Виберіть правильну відповідь:

**Ахіллес** – рутульський вождь

– найхоробріший грецький герой Троянської війни

– бог сну

*(Грецький герой)*

**Афіна** – грецька богиня мудрості, дочка Зевса

– дочка Посейдона (Нептуна)

*(Богиня мудрості)*

**Олімп** – гора в Греції, за уявленням греків — оселя богів

– площа в Трої

– гора в Італії

*(Гора в Греції)*

**Місто Троя засноване** – Енеєм

– Ілом

– Геленом

*(Ілом)*

**Тірриди** – троянські лицарі

– прибічники Турна

– пастухи царя Латина

*(Пастухи царя Латина)*

**Радамант** – один із трьох суддів у підземному царстві

– рутульський герой і віщун

– придворний царя Латина

*(Рутульський герой)*

**Спарта** – місто в Греції  
– місто в Сицилії  
– місто в латинській землі

*(Місто в Греції)*

**Орфей** – латинський герой  
– троянець  
– міфічний співець і музикант

*(Міфічний співець)*

**Електра** – мати родоначальника троянців Дардана  
– друге ім'я Юнони  
– дружина Еола

*(Мати Дардана)*

**Іліон** – троянець  
– друга назва Трої  
– латинець

*(Друга назва Трої)*

**Лета** – місто в Греції  
– річка в підземному царстві, з якої тіні померлих пили воду забуття  
– один із латинських вождів

*(Річка)*

**Гектор** – головний троянський герой  
– син царя Пріама  
– сицилійський юнак

*(Троянський герой)*

По завершенню вивчення складної теми “Соціально-психологічна

проза в російській літературі ХІХ ст.” учням пропонувалися завдання і запитання для підсумкової бесіди за творчістю Ф.Достоевського і Л.Толстого.

На основі запропонованих запитань і завдань учитель міг на свій розсуд скомпонувати блоки різнорівневих завдань.

### **Роман Ф.Достоевського “Злочин і кара”**

1. Які епізоди роману ви б обрали для аналізу теми “Трагедія принижених і зневажених”?
2. У чому причина злочину Раскольниковова?
3. Розкрийте зміст монологів Раскольниковова, включених в його діалог з Порфирієм (друга зустріч героїв).
4. Чому після третьої зустрічі з Порфирієм Раскольников поспішає до Свідригайлова?
5. Що здалося героєві “дивним” в Соні і чому?
6. Які протиріччя у вирішенні проблеми суспільства і людини в романі Ф.Достоевського ви помітили?
7. У чому “правда” Соні?
8. Доведіть, що автор стверджує “правду” Соні Мармеладової.
9. На основі аналізу сцени в конторі (Ч.ІІ, гл.1) прослідкуйте зміну почуттів і настрою Раскольниковова. З якою метою автор про це розповів?
- 10.Що нового внесли для вашого розуміння внутрішнього світу Раскольниковова його міркування після зустрічі з міщанином (ч.ІІІ, гл.6)?
- 11.Яка роль авторських ремарок у описі розмови героя з матір'ю і сестрою (ч.ІІІ, гл.3)?

### **Роман Л.Толстого “Війна і мир”**

1. Реалізм Л.Толстого в зображенні російського народу в романі “Війна і мир” (на основі образу Тихона Щербатого).
2. Майстерність Л.Толстого в зображенні Андрія Болконського (П'єра Безухова, Тушина та ін.).

3. Образ Наташі Ростової і художні прийоми розкриття характеру.
4. Портрет як засіб характеристики Наташі.
5. Майстерність Толстого в зображенні “діалектики душі” героїв (на прикладні аналізу одного чи двох образів).
6. Як автор зображає відмінність війни 1812 року і війни 1805-1807 рр. (т.ІІІ, гл.ХХV)?
7. Як зображено становище російської армії за кордоном (т.І.,ч.ІІ, гл.І-ІІ)?
8. На основі аналізу сцени переправи через Енс (т.І., ч.ІІ, гл.УІІ-УІІІ ) розкажіть про силу морального духу російської армії.
9. На основі характеристики образів солдат і офіцерів Тушина і Тимохіна (т.І., ч.ІІ, гл. ІХ, ХХ, ХХІ) розкрийте їх героїзм у бою під Шенграбенном.
10. Як у романі зображено патріотизм мирного населення (т.ІІІ, ч.ІІ, гл. ІV, УІІІ, ч.ІІІ, гл. У, ХVІ, т.ІV, ч.ІІІ, гл.І,ХІХ)?
11. На основі аналізу одного з епізодів з’ясуйте роль пейзажів у романі:
  - т.І, ч.ІІІ, гл. ХІV, ХV – туман перед Аустерліцьким боєм;
  - т.І, ч.ІІІ, гл. ХVІ,ХІХ – небо Аустерліца;
  - т.ІІ, ч.ІІІ, гл.ІІ – весняна місячна ніч в Отрадному;
  - т.ІІ, ч.ІV, гл. ІІІ – сцена полювання (осіння природа);
  - т.ІІІ, ч.ІІ, гл.ХХХ – ранок в день Бородіна;
  - т.ІІІ, ч.ІІ, гл. ХХХІХ – вечір в день Бородіна.

Такими були орієнтовні теми для творчих робіт учнів за творчістю найвідоміших поетів другої половини ХІХ ст. (10 клас):

1. Тема кохання у ліриці Ф.Тютчева.
2. Особливості пейзажної лірики Ф.Тютчева та А.Фета.
3. Чим близька мені збірка В.Вітмена “Листя трави”.
4. Проблема взаємин краси й зла у збірці Ш.Бодлера “Квіти зла”.
5. Провідні мотиви поезії П.Верлена.
6. “Шалений! Що зробив ти із своїм життям?” (творчість А.Рембо).



Для узагальнення й систематизації знань учнів, оцінки їх навчальних досягнень за вивченим матеріалом з поезії ХІХ ст. пропонувалося дати відповіді на запитання та завдання:

1. Ф.І.Тютчев стверджував: “Щоб поезія процвітала, вона повинна мати корені в землі”:
  - А) Як ви думаєте, що означає для поезії “процвітати”?
  - Б) Розкажіть про своє розуміння думки поета стосовно “коріння” поезії в землі. Могли б ви стверджувати, що вірші самого Тютчева мають такі корені? Аргументуйте свою відповідь.
2. Дослідник К.Пигарєв пише, що Тютчев “любить порівнювати те чи інше явище природи з душевним станом людини”.
  - А) Прокоментуйте цю думку вченого і знайдіть підтвердження чи заперечення їй в ліриці Тютчева.
  - Б) Як ви думаєте, про що свідчить така особливість поетичного обдарування?
3. “Однією з найважливіших і найболючіших була для Тютчева проблема особистості. Тютчев психологічно занурений в стихію індивідуалізму, і водночас від дуже її подавить” (Л.Гінзбург).
  - А) Чи зустрічалися вам в творчості Тютчева вірші, які б, на ваш погляд, свідчать про занурення поета в “стихію індивідуалізму”? Якщо так, розкажіть про своє сприймання цих віршів.
  - Б) Чи можете ви погодитися з тим, що “проблема особистості” для Тютчева найважливіша і найболючіша? Якщо так, то в яких віршах вона найяскравіше виявилася? Які ще проблеми, питання хвилюють Тютчева, якщо уважно вникнути в зміст його лірики?
4. А.Фет писав: “Поезія обов’язково вимагає новизни, і повтори для неї вбивчі, тим більше самого себе... Під новизною я розумію не нові предмети, а нове їх освітлення чарівним ліхтарем мистецтва”.
  - А) Що ви розумієте під “повторами” в поезії? Чи вам часто доводилося зустрічатися з такими “повторами”?

Б) Прокоментуйте розуміння “новизни” в поезії А.Фетом? Наскільки його вірші відповідають його розумінню “новизни” в поезії?

5. Літературознавець Є.Маймін пише про вірш “Я прийшов до тебе, мила”: “Незвичний вже сам початок вірша – незвичний в порівнянні з прийнятою нормою в поезії. Зокрема, пушкінській нормі, яка вимагала граничної точності в слові і в сполученні слів”.

А) Чи можете ви погодитися з тим, що початок цього вірша “незвичний”?

Б) Як ви думаєте, що дає право досліднику стверджувати, що вже на початку фетівського вірша немає “граничної точності в слові і в сполученні слів”?

6. М.Чернишевський писав про вірші А.Фета: “... всі вони такого змісту, що їх могла б написати коняка, якби навчилася писати вірші, - скрізь мова йде про враження і бажання, які існують і у коней, як у людини”.

А) Як ви розумієте думку Чернишевського? Чи можете погодитися з її справедливістю?

Б) Як ви думаєте, що в першу чергу хотів підкреслити Чернишевський, стверджуючи, що вірші Фета “могла б написати коняка”? Чи не зробив Чернишевський комплімент Фету, сам того не бажаючи?

Орієнтовний перелік підсумкових завдань та запитань, які були запропоновані учням після вивчення творчості О.Вайльда та світової драматургії (10 клас):

1. З’ясуйте етико-філософський сенс центрального конфлікту краси і моралі у романі О.Вайльда “Портрет Доріана Грея”.
2. Розкрийте символічне значення портрету у художній структурі роману.
3. Яку, на вашу думку, небезпеку становлять вайльдівські погляди на життя й мистецтво?
4. Чи згодні ви з висновками лорда Генрі щодо сенсу життя?
5. Роздумуючи про драматургію, А.Чехов писав: “Потрібно, щоб життя було таким, яким воно є, і люди такі, які вони є, а не “ходульними””.

- А) Чи вдалося самому Чехову в п'єсі “Вишневий сад” зобразити життя таким, яким воно є? Чи немає в цьому зображенні чогось неприродного, вигаданого?
- Б) Ви не помітили в комедії Чехова героїв, яких можна назвати “ходульними”? Аргументуйте свою відповідь.
6. В.М.Дорошкевич писав в 1904 році про жанр “Вишневого саду”: “Це комедія за назвою, драма за змістом. Це -поема”.
- А) Чи можете ви погодитись з тим, що “Вишневий сад” – комедія лише за назвою?
- Б) Що, на вашу думку, дає критику право називати її драмою?
- В) Як, на ваш погляд, необхідно сприймати твердження, що “Вишневий сад” – це поема?
7. А.Чехов зазначав: “Тоді людині стане краще, коли ви покажете їй, якою вона є”.
- А) Чи показав Чехов те, якою є людина в п'єсі “Вишневий сад” та у відомих вам творах?
- Б) Що, на вашу думку, більше за все цінує Чехов у людині і що не викликає його симпатій в ній?
8. Чи можна назвати п'єсу Ібсена “Ляльковий дім” “драмою ідей”? Аргументуйте свою відповідь.
9. Які зі сцен п'єси Ібсена, на вашу думку, є ключовою у розумінні основної ідеї твору?
10. Чим обумовлений лінгвістичний експеримент професора Хікінса і які його наслідки? (За п'єсою Б.Шоу “Пігмаліон”)

Подаємо зразки окремих повних та правильних учнівських відповідей.

*Тетяна В.:* У вайльдівському діалозі “Критик як художник” сказано: “Злочинця суспільство нерідко прощає, мрійника – ніколи”. Вікторіанська Англія не пробачила Оскарові Вайльду, перетворивши мрійника на злочинця. Вона не пробачила йому таланту, слави, зухвалості бути не схожим на інших – всього того, що характерно для посередності.

Естетизм існував задовго до появи Оскара Вайльда на літературному обрії, він же став філософською основою його поглядів на життя і мистецтво, які він найповніше виклав в есе “Задуми” та передмові до роману “Портрет Доріана Грея”. Основні принципи його естетичної теорії зводяться до таких тез:

- мистецтво не є засобом пізнання та перетворення дійсності; мистецтво пізнає лише красу;
- мистецтво шукає для себе зразки не у природі, а лише у самому собі;
- мистецтво не може бути засобом виправдання моралі, бо краса і мораль – речі несумісні.

Слід зазначити, що декларований Вайльдом підхід до мистецтва називають “імморалізмом”, що, на відміну від “аморальності”, означає повну відсутність будь-якої моральної оцінки того чи іншого явища. Відомо ж бо, що аморальність пов’язана з діями, які суперечать нормам поведінки.

*Марія Д.:* Нора - характер, наділений рисами сміливого вільнолюбства і рішучого протесту. Не дивлячись на "дитячість", "ляльковість" Нори на початку п'єси, її характер трактується Ібсеном з величезною повагою і захопленням, як втілення справжнього вільнолюбства, справжнього героїчного духу. Нора не така проста й елементарна, як це може здатися. Вона не лише "жайворонок" і "білочка". Вона чудово знає, що життя складається не лише із радостей. Їй довелося вже думати про "тіньові" сторони життя, довелося трудитися, хитрувати, викручуватися. Якщо вона дитина в розумінні знань законів і звичаїв сучасного суспільства, то внутрішньо вона вже давно подорослішала і лише удає "білочку". У неї веселий, життєрадісний характер, але з цього ще не можна робити висновок про те, що вона до моменту катастрофи залишалася лише веселою лялечкою.

*Катерина Ж.:* Життєрадісність Нори ніяк не стає перепорою її здатності до серйозних вчинків і до жертв, не виключає того, що вона стає справжньою, повноцінною людиною. Рішучість Нори піти на фальсифікацію, щоб забезпечити лікування Хельмера, її готовність обманути чоловіка, щоб

його врятувати, поступове ліквідування цього боргу - все це свідчить про те, що Нора – не лише бездумний "жайворонок", а людина, яка живе глибоким внутрішнім життям, що володіє досвідом. А коли до цього приєднуються болісні переживання цих днів, події яких зображено в драмі, вся величезна психологічна напруга цього часу, яка розв'язується величезним розчаруванням, - то тоді вона остаточно "дорослішає". В ній відбувається перелом - внутрішня сутність її характеру виступає зовні, відчуття серйозності життя і усвідомлення їх протиріч стає чіткішим, і Нора, природно, виявляється не наївним дитям, а людиною зрілою, хоча і не знаючою життя з "юридичного" боку. Вона стає справжньою людиною з точки зору "природної людяності" і здорового глузду, і тому вона здатна безпосередньо і глибоко аналізувати і викривати своє попереднє життя. Але разом з тим вона ще тільки підходить до пізнання самої суті суспільних відносин, всієї логіки соціального життя, і тому вона все ще зберігає риси наївності. Ось в чому головні корені її двоякості поведінки при з'ясуванні стосунків з Хельмером. Для того, щоб стати справжньою людиною до кінця, їй необхідно ще по-справжньому розібратися в житті. І Нора саме це завдання перед собою ставить.

*Сергій З.:* До аналітичної структури п'єси відноситься і широке використання передісторії, розкриття сюжетних таємниць, як важливої рушійної сили в розвитку дії. Поступово з'ясовується, що Нора, щоб одержати в борг у лихваря Крогстада гроші, необхідні для смертельно хворого чоловіка, сфальсифікувала підпис свого батька (одним словом - вчинила злочин). Разом з тим доволі насиченим і напруженим виявляється і зовнішня дія п'єси; збільшується загроза викриття Нори, спроба Нори відтягти момент, коли Хельмер прочитає листа Крогстада, що лежить у поштової скриньці і т.ін. Остаточне розчарування Нори в її сімейному житті, усвідомлення нею необхідності розпочати нове життя, щоб стати повноцінною людиною, — ось до чого зводиться розвиток дії в "Ляльковому домі". І саме цей процес внутрішнього росту Нори і обумовлює сюжетну

розв'язку — Нора кидає сім'ю.

*Жанна Т.:* Стає очевидним радикальний розрив між удаваною видимістю і внутрішньою сутністю, що стає визначальним для драматургії Ібсена - як для проблематики його п'єси, так і для її побудови. Тут проявляється основний принцип ібсенівської драматургії - аналітична композиція, за якою розвиток дії означає послідовне розкриття деяких таємниць, внутрішнє неблагополуччя і трагізм, який ховається за досить благополучною зовнішньою оболонкою. Ібсен вдається до таких форм аналітизму, за яких розкриття сокровених фатальних глибин зовнішнього щасливого життя здійснюється не лише шляхом зняття оболонки оманливості в даний відтинок часу, але і шляхом виявлення хронологічно деяких джерел прихованого зла. У "Ляльковому домі" надзвичайно сильні елементи аналітичної структури. Вона полягає в організуючому всю п'єсу осягненні внутрішньої суті сімейного життя адвоката Хельмера, на перший погляд, доволі щасливого, але заснованого на брехні та егоїзмі. При цьому розкривається справжній характер як самого Хельмера, так і його дружини.

*Віктор Г.:* Образ Нори, як він вимальовується в п'єсі, має в системі ібсенівської драми ще особливий смисл. В специфічній формі і з особливим змістом він відтворює існуючі протиріччя життя, розкриття якого лежить в основі всієї соціально-реалістичної драми Ібсена, - протиріччя між видимістю і справжньою сутністю сучасної дійсності. Несміливі сподівання Хельмера на те, що здійснилось "чудо із чудес", тобто він і Нора зміняться настільки, що їх співжиття могло б стати справжнім шлюбом, не знімає всього трагізму розв'язки. Картковий дім Торвальда Хельмера розпався як химера.

*Марина Л.:* На думку професора фонетики Хікінса тільки вимова відрізняє вуличну квітку від леді. Хікінс, який, за словами матері, щоразу у церкві "критикує на весь голос вимову священика", в своєму науковому ентузіазмі вирішує перетворити вуличну квітку Елізу за півроку в герцогиню. Еліза тверезіше дивиться на життя – вона мріє стати продавцем у великому квітковому магазині, куди її не беруть, оскільки вона погано

говорить. Тому-то власне вона після тривалих перипетій і погоджується стати ученицею професора. Еліза виявилася здібною дівчиною, тому її навчання закінчується в набагато коротший термін. Спостерігачем та її співучасником лінгвістичного експерименту стає полковник Пікерінг, з яким Хікінс уклав парі.

До яких висновків доходить Пікерінг, спостерігаючи за ходом навчання. По-перше, він поділяє думку Хікінса, що суспільна сутність людини виражається, крім усього, і в різних частинах мови: в фонетиці, граматиці, в словниковому складі. Він вважає, що поки Еліза не навчиться вимовляти звуки, у неї немає ніяких шансів вибратися із вуличного середовища. Тому він розуміє дії Хікінса, зусилля якого концентруються саме на зміні звуків у вимові Елізи. Те, що граматика і словниковий склад мови в цьому відношенні не менш важливі, демонструється на прикладі першої великої невдачі обох фонетистів у їх зусиллях з перевихованням. Хоча голосні і приголосні звуки Елізи чудові, спроба ввести її в товариство як леді терпить невдачу. Слова Елізи: "А хто тепер знає, де її солом'яний капелюх - той, що до мене мав перейти?! Поцупили - точно вам кажу! Тут справа ясна: хто капелюха поцупив, той і тітку вколошкав!" навіть за відмінної вимови і інтонації не є англійською мовою для леді і джентльменів. Хікінс признає, що Еліза разом з новою фонетикою повинна засвоїти також нову граматику і новий словник.

Висновок другий — мова не єдина ознака людської сутності. Ця теза конкретизується всім ходом перевиховання Елізи: черговими зривами і промахами в цьому процесі. Згадаймо першу появу Елізи у вишуканому товаристві, коли вона в цілому справляється з необхідними вимогами в частині мовної форми. Але виявляється, що вона не знає, про що говорять в такому товаристві цією мовою. Пікерінг прислухається до Хікінса, який практично визнає це: "Вимову їй я вже поставив. Проте річ не лише в тому, як вона говорить, а й що вона говорить!".

Зрозуміло, забезпечити таку інтерпретацію твору покликаний

системно-цілісний аналіз літературного твору, який, на наше переконання, повинен домінувати в шкільній практиці.

Ми поділяємо думку окремих літературознавців, що завдання системного підходу (за Г.Клочечком) [180] полягають в тому, щоб

1. Простежити “роботу” системотвірного фактору, тобто показати, як художня ідея організовує всі компоненти й елементи твору в систему.
2. Виявити якнайбільше внутрісистемних взаємозв'язків (функцій) між компонентами та її структурними частинами.

Реалізація першого завдання наочно продемонструє, як зміст адекватно втілюється у формі твору, втілення другого – покаже ступінь організованості твору, а, отже, його цілісності.

Основними поняттями системно-цілісного аналізу є:

- а) оптимальна організація твору;
- б) повнота осягнення ним системи;
- в) внутрішня гармонізація художнього твору.

Внутрішня гармонізація твору виявляється в тому, що, по-перше, один елемент художньої структури завжди вимагає іншого, йому відповідного; по-друге, серед компонентів та їх елементів частина є більш функціональною, тому вони підпорядковують собі інші, керують ними, визначають їх вибір; крім того, деякі компоненти можуть послаблювати свою функціональність, з тією метою, щоб посилити її в інших компонентах. Елементи об'єднуються в підсистему для виконання локальних завдань і водночас сприяють досягненню кінцевого художнього результату.

Така гармонізація спостерігається не лише між формовими компонентами, але й змістовими, що і стало об'єктом нашої уваги в наступних розділах дисертації.

## **5.2. Компаративне вивчення твору в його родовій та жанровій зумовленості**

Вивчення художньої літератури неможливо уявити без емоційного



сприймання учнями думок і почуттів, які несе літературний твір. Учитель відіграє в цьому процесі дуже важливу роль. Адже він повинен не тільки інтерпретувати зміст художнього твору, а й в образно-емоційній формі розкривати перед учнями все багатство думок і почуттів письменника, втілених у творах.

Цілісне сприймання літературного твору учнями як естетичного явища передбачає створення певної емоційної атмосфери під час його розгляду. Тут великої ваги набуває вивчення біографії, світогляду письменника, розкриття його індивідуального стилю, певних життєвих обставин, завдяки яким виник задум написати твір. Великого резонансу у процесі проведення формувального експерименту набуло нетрадиційне вивчення біографії письменника. Так, у 10 класі учителям-експериментаторам запропоновано конспект уроку-презентації книги Андре Моруа "Прометей, або Життя Бальзака", використання якого давало можливість по-новаторськи і цікаво ознайомитися з життєвим і творчим шляхом класика французької літератури Бальзака, вплив якого на становлення і розвиток європейської прози, в тому числі і української, очевидний. Подаємо окремі фрагменти експериментального матеріалу.

Епіграфом до уроку були обрані слова Алена: *"З великими митцями не сперечаються, їм вдячні за те, що вони дають"*. На уроці використовувалося таке обладнання: портрет Бальзака, серія літографій О.Дом'є "Паризькі типи", "Дядько і небіж". До уроку учні готувалися заздалегідь, знайомлячись з книгою Андре Моруа "Прометей, або Життя Бальзака". Група учнів, яких визначив учитель, на презентації представляла Біографа, Літературознавця, Бальзака, Евеліну Ганську, В.Гюго.

Урок вступним словам розпочав учитель.

Учитель. Відомий французький поет Ламартін, змальовуючи свою першу зустріч з титаном французького реалізму, захоплено згадував, що "забув про все на світі, побачивши Бальзака... Він не був високий, але сяйво, яке випромінювало його обличчя, і... надзвичайна рухливість робили його

зріст непомітним... Він то нагинався до самої землі, ніби для того, щоб підняти сніп думок, то зводився навшпиньки, щоб полинути вслід за летом своїх ідей у безмежність... Це промовисте обличчя, від якого не можна було відвести очей, зачаровувало і захоплювало... Головною рисою його була... добрість. На ньому не могла відбитися ні зненависть, ні заздрість... Життєрадісна дитячість — ось що переважало у цьому обличчі... ".

Шляхетність, життєрадісність Бальзака, "дитячий сміх і ніжність серця" цього невтомного "героя-трудівника" неодноразово підкреслював також і видатний французький письменник Еміль Золя, якого вражали неосяжні масштаби творчого доробку великого романіста. Але найповніше і найяскравіше образ Оноре де Бальзака постає із сторінок книги Андре Моруа "Прометей, або Життя Бальзака", з якою ми сьогодні познайомимось.

*Моруа* "Що спонукало мене до цієї праці? Річ у тім, що ніхто з письменників, окрім Шекспіра, не викликав такого загального шанування, як Бальзак; жоден письменник не заслуговував на таку увагу, як Бальзак. Його досліджували, його досліджують понині, немовби всесвіт, бо ж і він сам неначе всесвіт. Дехто може сказати: "Хіба так багато важить для нас життя Бальзака? Великою є лише його творчість". Ця давня суперечка завжди здавалась мені марною. Неможливо, ясна річ, розкрити глибини творчості, зображуючи саме життя письменника. Неможливо, хоч найвизначніші події в життя є, безперечно, його твори. І все-таки життя великої людини саме по собі надзвичайно цікаве. Сам Бальзак, основою світогляду якого була ідея єдності світу, залюбки повторював, що "потаємні закони почуттів і плоті" тяжіють і над творчістю, і над життям.

Здається, нелегко сполучити в одній людині деміурга, котрий породжує власний світ, і веселого товстуна, який бавиться каламбурами. Але таке поєднання відбулося. Бурхливе взаємопроникнення думок, вчинків, зустрічей пана Оноре де Бальзака, мов цілющі джерела, безнастанно живили "Людську комедію". Ми спробуємо показати деякі аспекти цієї таємничої алхімії.

Бальзак хотів бути секретарем тогочасного суспільства, а ж - тільки

секретарем Бальзака. Те, що я не поділяю його політичних і релігійних поглядів, може здатися тут неістотним. Справді ж бо, в чому помилявся чи мав рацію Бальзак за тих чи інших обставин - про це краще скажуть моралісти. "З великими митцями не сперечаються, - навчав нас Ален, - їм вдячні за те, що вони нам дають".

Далі Біограф знайомив з основними віхами життя Бальзака, Літературознавець звернув основну увагу на творчість, у вуста Бальзака вкладаються уривки з його щоденникових записів, листів, спогадів.

**Біограф** 28 лютого 1832 року Бальзак одержав листа, який був відправлений із Одеси. В ньому загадкова кореспондентка хвалила "Сцени приватного життя" і водночас закидала авторові, що в "Шагреневій шкірі" він забув про благородство і витонченість почуттів. 7 листопада "Іноземка" прислала нового листа.

**Ганська** "Я читала Ваші твори, а серце моє калатало. Ви показуєте переконливо високу гідність жінки; її кохання - дар небес, божественна еманация. Мене захоплює у вас надзвичайно чутлива душа, адже завдяки їй ви розгадали душу жінки".

**Біограф** І на цей раз кореспондентка не розкрила свого імені і не вказала адреси, більше того, вона твердила: "Для вас я іноземка і залишусь нею назавжди"; але разом з тим просила підтвердити в газеті "Котідьєн" одержання листів. 7 грудня 1832 року письменник дав у згаданій газеті таку об'яву: "Пан де Бальзак одержав послання, адресоване йому, він зміг лише сьогодні повідомити про це через дану газету й шкодує про те, що не знає, куди надіслати відповідь".

Після цього таємнича кореспондентка відкрила своє ім'я. Так в життя Бальзака увійшла Евеліна Ганська, уроджена Ржевуська, тридцятилітня дружина багатого поміщика Ганського, старшого за неї на двадцять два роки. У Ганських були численні маєтності на Україні, а жили вони постійно в маєтку Верхівні неподалік Бердичева. Між Бальзаком і Ганською встановлюється жваве листування, а в кінці серпня 1833 р. відбулася їхня

перша зустріч у Невшателі (Швейцарія), потім у Женеві (грудень 1833) і в Парижі (травень - червень 1835).

Перший раз Бальзак приїхав у Верхівню 13 вересня 1847 року і пробув там до 1 липня 1848, навідавшись у листопаді до Києва, який справив на нього сильне враження, до свого нового паризького будинку на вулиці Фортюне він навіть замовив літографи з видами Києва, що прикрашали його парадні сходи. В кінці вересня 1848 року Бальзак вдруге прибуває у Верхівню і залишається там до 23 квітня 1850 р.; під час цього перебування він двічі відвідує Київ.

Лише 14 вересня 1859 року Бальзак і Ганська обвінчалися у Бердичівському костьолі св. Варвари. Наприкінці квітня того ж року виїхали у Париж, куди Бальзак прибув у такому тяжкому стані, що довелося незабаром скликати консилиум лікарів. Однак медицина вже не могла допомогти, здоров'я письменника весь час погіршувалося.

*Гюго* Я попросив дозволу побачити пана де Бальзака. Ми перейшли коридор, зійшли сходами, засланими червоним килимом і оздобленим витворами мистецтва - вазами, статуями, картинами, дзбанамі з емаллями. Потім пройшли ще один коридор, я побачив відчинені двері і тієї ж миті почув лиховісне хрипіння. Я ввійшов до спальні Бальзака.

Посеред спальні стояло ліжко. В ногах і в голові ліжка з чорного дерева висіли переклади і ремені, за допомогою яких піднімали хворого. Пан де Бальзак лежав у цьому ліжку. Його голова покоїлась на купі подушок, серед яких були й диванні подушки з червоними узорчастими пошивками. Його заросле обличчя було синювате, майже чорне й схилилося праворуч; посріблене волосся коротко підстрижене, широко розплющені очі дивились невидючим і застиглим поглядом. Я бачив його в профіль - він так скидався на імператора.

Старенька жінка - доглядальниця і слуга стояли з обох боків ліжка. В головах, на столі, горіла свічка, друга сяяла на комоді коло дверей. На нічному столику стояла срібна миска. Чоловік і жінка мовчали, стояли в

якомусь заціпенінні і слухали гучний хрип умираючого.

Свічка в головах добре освітлювала портрет усміхненої молодої людини, що висів над каміном. Доглядальниця сказала: "Удосвіта він помре." Я вийшов зі спальні, йшов сходами і ніс у своїй пам'яті образ умираючого. Проходячи через вітальню, я ще раз глянув на непорушний бюст, гордовитий і мерехтливо сяючий, і мимохіть мені спало на думку порівняння: смерть і безсмертя.

Коли я повернувся додому, то побачив удома (була саме неділя) кілька чоловік, які чекали на мене, серед них були Різа-бей, турецький посланник, Наварет, іспанський поет, і граф Арривабене, італійський вигнанець. Я сказав їм: "Панове, скоро Європа втратить генія."

Так і сталось, у неділю 18 серпня 1850 року він спочив вічним сном.

*Учитель.* У передмові до життєпису Бальзака, Моруа твердить: "Ніхто з письменників окрім Шекспіра, не був об'єктом такого культу, як Бальзак. Ніхто не заслуговував на таку увагу, як Бальзак. Його досліджували, його досліджують і понині, мовби всесвіт, бо ж сам він наче всесвіт". Ці слова дуже влучно характеризують і грандіозність постаті безсмертного творця "Людської комедії", і водночас творчий подвиг самого Андре Моруа. Незважаючи на безліч труднощів і перепон, він сміливо розітнув пером, як вправний хірург скальпелем, товщу цілого віку і відкрив нам складний бальзаківський світ, написав правдивий образ геніального співця свого народу, свого часу. Він щедро документує бальзаківську дійсність, показує її в різних ракурсах, і ця епічна манера розповіді робить "Прометея" вагомим, монументальним.

Велике значення у вихованні естетичних почуттів учнів має натхненне слово педагога, емоційно-образна виразність читання, використання життєвого матеріалу для створення ефекту «співпереживання».

Особливої значущості набувають подібні узагальнення в процесі вивчення лірики.

М.Гайдеггер зазначав: "Поезія є не просто окрасою нашого існування,

якимсь минушим зацікавленням, екстазом чи забавою. Вона є тим фундаментом, на якому тримається історія, а тому це не просто якийсь культурний феномен чи маніфестація якоїсь “душі культури” [81,203].

У літературознавстві питання аналізу вірша розроблялися в різноманітних напрямках дослідниками відомих шкіл. До найзначніших праць в цій галузі відносяться про поетичну мову і вірш Ю.Тинянова, теоретично-літературні дослідження Б.Томашевського і Л.Тимофєєва, праці з компаративістики В.Жирмунського. Розповсюджуються методи структурно-семіотичного аналізу поетичного тексту, розроблені в працях Ю.Лотмана.

Сучасна наука про літературу використовує щонайменше до семи різноманітних видів аналізу поетичного твору. Результати і методика цих досліджень становлять науково-теоретичну основу, яка використовується сучасною методикою викладання літератури в школі. Разом з тим для школи необхідний "універсальний" вид, який дає найбільш продуктивний тип (вид) літературного аналізу в його ідейно-естетичній сутності.

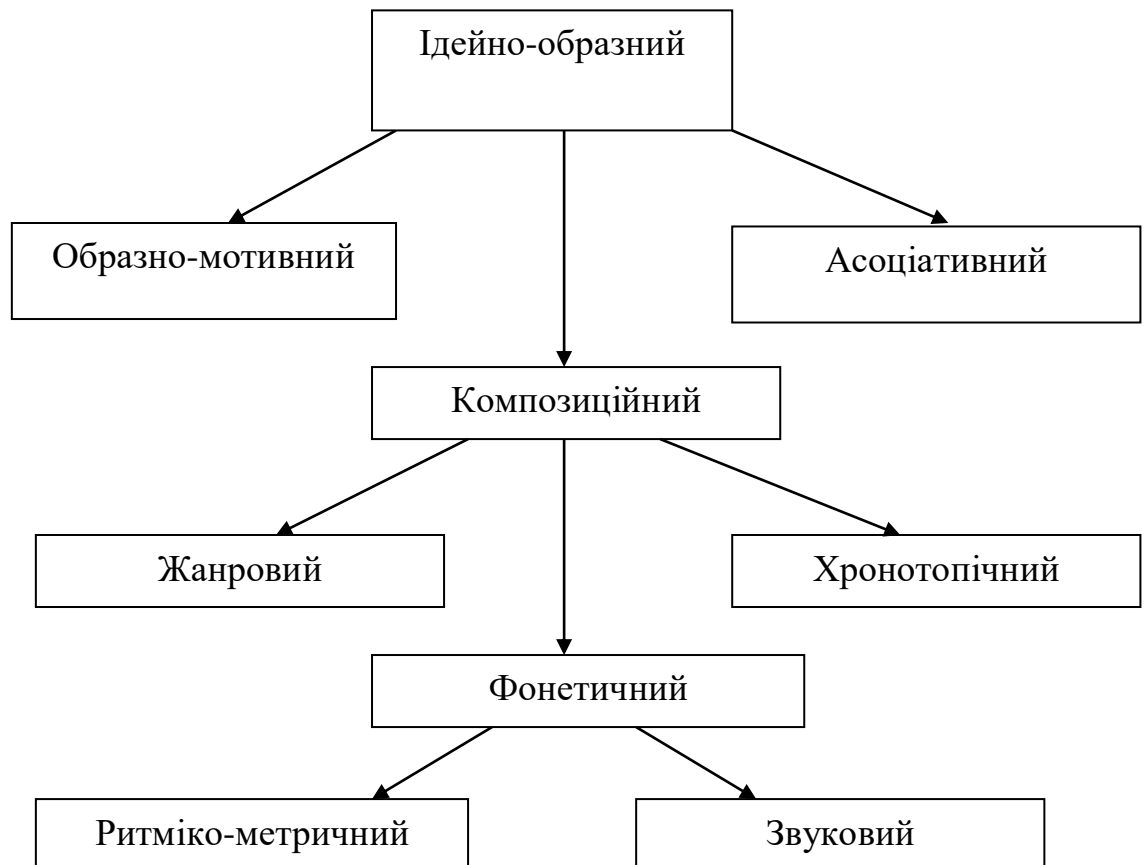
### **Структура ліричного героя**

Аналізуючи вірш, дослідник має справу не з образом - персонажем, а зі своєрідним узагальненням - ліричним героєм. Ліричний герой, або ліричне "я" – це особа, думки переживання, почуття, настрої, виражені в ліричному вірші. У структурі ліричного героя завжди діалектично поєднується суб'єктивне і об'єктивне, одиничне й повторюване, автобіографічне й узагальнене.

Образ ліричного героя не слід ототожнювати з особистістю поета, його біографією, тому що ліричний герой – це завжди збірний художній образ, умовна літературознавча категорія.

Від спрощеного погляду на ліричного героя застерігала ще Леся Українка. Поетка говорила, що не потрібно сприймати кожну ліричну поезійку як сторінку з біографії самого поета, бо часто в таких поезіях займенник Я вживається тільки для більшої виразності. Під час аналізу вірша досліднику необхідно стати на місце ліричного героя, або хоча б наблизитись

до нього, іншими словами, зробити з себе носія його душевних переживань. На основі сучасних літературознавчих теорій нами було використано уявлення про багаторівневу структуру поетичного твору, відповідно з якого ми виділили різні фрагменти аналізу, що узагальнене в схемі.



Отже, фрагменти аналізу, на нашу думку, поділялися на:

- фрагменти аналізу форм авторської свідомості: ліричного героя, оповідача, поетичного світу, героя рольової лірики; фрагменти аналізу ліричних образів, включаючи образи суб'єктивні, предметні, асоціативні;
- фрагменти аналізу композиції, жанру, хронотопа;
- фрагменти аналізу ритму, метра, звукопису поетичного тексту.

### **Проблема сюжету і композиції ліричного твору**

Характер ліричного героя розкривається через внутрішні, суб'єктивні "події", тобто почуття, переживання, настрої, думки, що є реакцією ліричного суб'єкта на те, що відбувається з ним або довкола нього. Про все це розповідає автор і все це становить ніби подієву канву твору, його сюжет. На

думку К.Фролової, сюжет ліричного твору становить розвиток переживань, почуттів і думок ліричного "я".

С.Еліот констатує: “Загальновизнано, що зміст вірша може й не піддаватися однозначному визначенню. Значно слабше усвідомлюється той факт, що зміст вірша може бути ширшим від авторського задуму або й взагалі відрізнятись від нього” [126,76].

Однак ряд дослідників стоїть на позиції категоричного заперечення наявності сюжету в поетичних творах. Те, що К. Фролова називає сюжетом, вони іменують композицією. Тоді як композиція віршотвору набагато складніша, вона включає до свого складу не тільки послідовність викладу думок і настроїв, вираження емоцій і вражень, зміну, перехід від одного чутливого образу до іншого, тобто всю їх динаміку, а й всю зовнішню і внутрішню організацію твору.

Аналізуючи віршотвір, треба розрізняти композицію образно-тематичну й композицію віршову.

### **Образно-тематична композиція**

Почуття, переживання ліричного героя матеріалізуються (втілюються) в образній системі твору. Образом в ліриці є почуття і думки людини (любов, ненависть, кохання, гнів, образа, ревності, хвилювання, радість, захоплення, осуд, співчуття, туга тощо).

Проте всі ці образи обертаються навколо двох образів - образу-почуття і образу-думки, які прийнято називати тематичними ліричними образами. Предметний, матеріальний світ, що нерідко змальовується у поезії не буває самодостатнім образом. Їх треба розглядати як такий, що породжує у поета певні думки, викликає якісь переживання.

Тематичний образ може розвиватися трьома способами (три типи образно-тематичної композиції).

1. Зіставлення двох тематичних образів (різновиди такого порівняння: психологічний паралелізм; розгорнуте порівняння; співставлення двох образів на основі контрасту, асоціації і т. н.).



2. Розвиток і трансформація центрального образу (деякий тип композиції близький до композиції сюжетного твору). Цей тип зустрічається найчастіше у романсовій ліриці і подібній до неї. Образ тут розвивається поступово, від строфи до строфи. Кожна сходи́на являє собою нову модифікацію строфи (теми), нове почуття, його відмінок. Тому аналізований тип називають ще композиційною градацією, або східчастою композицією.

3. Логічний роздум. Вважається найпростішим композиційним типом. Зустрічається найчастіше в публіцистичній та філософській ліриці. Цей тип композиції будується за певною усталеною схемою: засновок - судження - висновок.

Названі композиційні типи можуть комбінуватися в межах одного і того ж твору.

### **Зачин і кінцівка ліричного твору**

Зачин і кінцівка вірша - важливі структурні елементи його образно-тематичної композиції. Ліричний зачин не слід ототожнювати з сюжетною експозицією епічного твору, хоча інколи він може виконувати функції останнього.

Головне завдання зачину віршотвору - створити потрібне емоційне тло для сприймання поезії, налаштувати читача (слухача) на потрібний лад. Зачин може бути різним за обсягом: один вірш, два вірші, перша строфа. Не однакові зачини й за своїм характером: вони можуть передавати тему судження (у віршах побудованих за схемою логічного розвитку думки; створювати певний емоціональний настрій; поєднувати перше і друге; виражати настрої і т. д.).

Зачин може мати форму звертання, запитання тощо. Початком зачину виступає заголовок вірша, однак його наявність у творі не обов'язкова.

Зачин часто не виділяється в окрему композиційну одиницю. Це маємо, наприклад, в поезіях, що починаються відразу з розвитку теми. У таких випадках початок розвитку тематичного образу виконує функція зачину. Якщо навіть формальний зачин відсутній, то перші рядки підсвідомо

сприймаються читачем як зачин і виконують його роль.

Не менш важливим композиційним елементом ліричного твору є кінцівка. Вона являє собою висновок, що постає в результаті роздумів ліричного героя, завершення розвитку його почуттів (розгортання сюжету). Все у творі ніби прагне до кінцівки, до свого завершення. У кінцівці, як у фокусі, зібрана вся образна і емоціональна енергія твору. Твір ніби й пишеться заради кінцівки. Особливою виразністю відзначаються несподіваний, різкий, парадоксальний висновок (пуант).

Обсяг кінцівки, як і зачину, може бути різним: остання строфа, два кінцеві рядки, один рядок і навіть одне слово останнього рядка. Кінцівка виражається в різній формі: заклик, лозунг, риторичне запитання, оклик, звертання. Часто кінцівка подається у формі лаконічного афоризму.

### **Віршова композиція**

Аналіз тематичних образів невіддільний від аналізу віршової організації (композиції). Остання включає до свого складу такі елементи:

- віршовий розмір;
- довжину вірша (рядка): а) короткі, середні, довгі рядки; б) однакові чи різні; в) упорядковане чи вільне чергування рядків;
- співвідношення синтаксичного членування мовлення і метричного: а)співпадання синтаксичного відрізка мовлення (синтагми) і вірша (рядка); б)розходження між синтаксичним відрізком і віршем, поява внутрівіршових пауз і переносів незакінченої синтагми в наступний вірш (енжамбеман);
- строфічна організація вірша: а) строфічна чи астрофічна структура; б)перехідні строфічні форми : нетотожні строфи;
- наявність чи відсутність рим; способи римування;
- інтонаційно-ритмічна організація мови: а) вірш наспівний (куплетний), пісенний, романсний; б) говірний; в) декламований;
- специфічний віршовий синтаксис (синтаксичний паралелізм віршів та строф; система повторів і т. д.).

Смислове навантаження поетичного слова посилюється ритмом, мелодикою (музикою). Звідси слово (звук) вірша більш виразне, більш впливове в естетичному й емоційному плані. Тому для поезії найбільш прийнятним є аналіз "від першого слова до останнього", оскільки такий підхід дасть можливість виявити внутрішню структуру твору, природу його художньої організації, частину втіленої в тексті художньої інформації.

Ми поділяємо думку відомого літературознавця Я.Мукаржевського стосовно поетичної мови: "Про мову поетичну як різновид літературної мови не можна говорити вже тому, що поетична мова має у своєму розпорядженні з боку лексики, синтаксису тощо усі структурні утворення, а в окремих випадках й елементи різних епох розвитку цієї мови... Поетична мова має навіть окремий словник, фразеологію і деякі граматичні форми... Однак це не заперечує тісного зв'язку між обома мовами, який ґрунтується насамперед на тому, що мова літературна для мови поетичної є тлом, на якому відображається підказана етичними уявленнями спеціальна деформація мовних частин твору, іншими словами, спеціальне порушення мовної норми" [244,326].

#### **Методичні рекомендації до аналізу ліричного твору:**

Роботу над порівнянням ліричних творів проводили у два етапи:

- 1) Дослідження своєрідності образно-тематичної композиції, що включає в себе аналіз таких елементів:
  - а) назви (що вона визначає: жанр, тему, головний тематичний образ, обставини, без яких зміст твору може бути не зовсім зрозумілим);
  - б) характер зачину (яка його роль у підготовці читача до сприймання складної специфічної інформації твору);
  - в) особливості розвитку у вірші провідного тематичного образу (мотиву), засоби його творення. Розвиток тематичного образу може мати такі типи:
    - зіставлення двох образів, що діалектично взаємопов'язані; - розвиток і трансформація одного центрального образу; - логічні роздуми.
  - г) своєрідність закінчення (кінцівки) вірша.

2) Вивчення віршової композиції, котра включає в себе:

- а) віршовий розмір; довжину віршів: короткі, середні, довгі рядки, однакові чи різні, чергуються упорядковано чи вільно;
- б) співвіднесеність синтаксичного і метричного членування мови: співпадання синтаксичного відрізка мови (синтагми) чи її розходження, поява внутрішньовіршових пауз і перенесення незакінченої синтагми в наступний рядок;
- в) строфічну організацію вірша: астрофічна (нестрофічна) структура, в котрій вірші об'єднуються в більші єдності тільки за семантично-синтаксичними ознаками;
- г) наявність чи відсутність рим, способи римування;
- д) інтонаційно-ритмічну організацію вірша (тип інтонації): розмовний, декламативний, наспівний (пісенний, романсовий);
- е) специфічний віршовий синтаксис: синтаксичний паралелізм віршів і строф, організована система повторів (анафора, епіфора, симплока, поліптон, рефрен, кільце, стик).

Візьмемо для прикладу один з найважливіших естетично значимих структурних компонентів поетичного твору - віршовий зачин. Про ідейно-естетичну роль зачину у вірші говорять як літературознавці, так і самі поети. На думку А. Фета, перший рядок виявляє не тільки міру обдарування поета, а й виступає специфічною рисою його ідеостилу. С.Шкловський вважає, що перший рядок - це звук камертона, на який настроюється читач; це зобов'язання митця, що його неухильно доведеться виконувати. Відомий дослідник російської поезії В. Баєвський на основі численних спостережень робить висновок про те, що перший вірш у ліричному творі відіграє цілком особливу і виняткову роль. Більше того, у певному розумінні він являє весь вірш, сигналізує про особливості його метрики, мовної будови і змісту, виступає своєрідною моделлю цілого.

Отже спробуємо бодай контурно окреслити структурно-функціональні парадигми зачину ліричних творів Т.Осьмачки. Передусім відзначимо, що

зачин поета не обмежується функціями лірично-виражальними, а тяжіє до епічної інформативності. Це, напевно, пояснюється епічністю мислення Т.Осьмачки, творчий талант якого в однаковій мірі проявився як у поезії, так і в прозі. Яскравим прикладом "епічного" зачину можуть бути початкові рядки у вірші "Елегія":

*Лікарня,  
Гармидер і крик божевільної баби.*

Часто в поезіях Т.Осьмачки зачин функціонально відсутній - автор відразу розкриває ліричний сюжет:

*З ліса череватого  
Вітри як буйволи  
Котили сонце.. ("Весна").*

Експозиція зачину дає підстави розглядати його як своєрідну сюжетну експозицію. Наприклад, у початкових рядках вірша "На Ігоревім полі":

*Ой у полі та стернистому  
По старому деревлянському  
Явори стоять, гойдаються  
Ще й вітрами умиваються*

поєднано суто ліричну функцію (створення відповідного настрою) із епічною (означенням місця - топосу подій).

У зачинах Осьмаччиних творів нерідко означається час дії:

*Глибока осінь павутину  
На берег тягне з- під млина...  
("Утома")*

Здебільшого ліричний зачин в силу своєї природи створює потрібний емоціональний фон для сприймання твору і тим самим сприяє глибшому інтерпретаційному осягненню його складної художньої інформації. Так, рядки в поезії "Станси"

*Ріка несе по кам'янім річищі  
Весінній талій каламут,*

*А верби і від їх будинки вищі*

*Свою тінню повнять нурт.*

можливо, несуть не стільки якість повідомлення (хоч тут очевидна певна інформативність), скільки налаштовують рецептивні реєстри читача на мінорний лад, вводять в емоціональну атмосферу всієї поезії.

Дуже часто зачини віршів Осьмачки мають форму риторичного персоніфікованого звертання:

*Царице неба, і землі, і вод,*

*Сьогодні я не для твоїх висот*

*Молитву шлю від всіх окрему*

*Я тільки серця серць твоєму.*

Форма зачину зумовлена жанром твору, означеним в заголовку "Молитва".

Як бачимо, характер ліричного зачину обумовлюється, щонайперше, жанрово-стильовими параметрами вірша. Скажімо, у творах медитативного плану маємо зачин, що окреслює тему роздумів ліричного героя. Інколи зачин фольклорної лірики виступає ніби тезою, вихідним положенням, такий зачин щонайтіснішим чином пов'язаний логіко-смісловим зв'язком з наступним текстом. Зовсім інший характер мають зачини в громадянській ліриці.

Як видно з наведених прикладів, зачини Осьмаччиних віршів різні за своїм інтонаційно-смісловим наповненням й емоціональною визначеністю. Але завжди вони виступають "організуючим" началом тексту, є тим елементом (поряд із заголовком), який дає поштовх до розгортання сюжету вірша, виступає відправною точкою у роботі поета над твором.

Вивчаючи у 10 класі творчість П.Верлена та, зокрема, провідні мотиви верленівської лірики, ми мали на меті подати відомості про творчу долю П.Верлена, його поетичну спадщину та її новаторський характер, ознайомити учнів зі змістом віршів, удосконалювати навички аналізу його поезій.

Зміст роботи на уроці передбачав:

1. Перевірку рівня засвоєння учнями понять про течії й напрями.
2. Вступне слово вчителя про П.Верлена як найяскравішого представника символізму. Розгляд кількох репродукцій картин французьких художників-імпресіоністів.
3. Рольову навчальну гру “Розповідь письменника про своє життя і творчість від першої особи”.
4. Виразне читання учителем чи підготовленими учнями віршів П.Верлена “Поетичне мистецтво”, “Осіньна пісня”, “Сентиментальна прогулянка”, “Так тихо серце плаче” та літературознавчий коментар до їх змісту.
5. Роботу з теорії літератури. Формування в учнів поняття про символізм як художній напрям та поглиблення поняття про символ.
6. Дослідницьку роботу учнів: спостереження над засобами символотворення та кольоропису у віршах П.Верлена.

На одному з наступних уроків ми продовжили вивчення творчості французьких символістів, зокрема А.Рембо. Практикувалися такі види роботи:

1. Виступи окремих учнів про результати дослідницької роботи над художніми особливостями поезій П.Верлена. Читання віршів П.Верлена, які найбільше сподобалися учням.
2. Робота з епіграфом до уроку.
3. Слово вчителя чи підготовленого заздалегідь учня про своєрідність творчого розвитку А.Рембо.
4. Виразне читання й аналіз віршів А.Рембо “Моя циганерія”, “Голосівки”, “П’яний корабель”.
5. Пошукова робота на тему: “В чому полягає новаторство поезії А.Рембо?”.
6. Повідомлення учнів на тему : “Традиції французької поезії і творчість перших українських символістів” (М.Вороного, О.Олеся та ін.).

На одному з уроків в експериментальному класі з'ясовувалася типологічна подібність поезії П.Верлена і М.Вороного.

Урок розпочався емоційним вступним словом вчителя.

**Учитель.** Король поетів помер, ледь переступивши п'ятдесятилітній рубіж, в одній із паризьких лікарень, висотаний блукацьким життям, літературними баталіями, покривджений, осміяний... Незадовго перед його смертю Жюль Ренар промовив гіркі, але правдиві слова: "Від Верлена не лишилося нічого, крім нашого культу Верлена". Культ Верлена завше був, існує дотепер і, напевно, залишиться ще впродовж тривалого часу. Позаяк за щирим зізнанням В. Брюсова, Верлен був "найінтимнішим з поетів", який "без лукавства розкривав у своїх піснях усе найпрекрасніше і усе найгірніше у своїй душі".

Відомо, що Верлен талановитий, здібний учень Ш.Бодлера, гідний свого великого вчителя. Останній у листі до матері 1865 напише: "Серед молодих поетів є таланти. Але скільки в них капризності, які перебільшення, яка молодіжна пиха! Вже кілька років я помічаю, то тут, то там, імітації, які мене лякають. Я не знаю нічого неприємнішого, ніж епігони і я дуже хотів би бути залишений у спокої. Але це неможливо: виходить, що вже існує навіть школа Бодлера".

Безпосередньою причиною цього листа, як виявилось, стала довга стаття про Бодлерову творчість молодого поета П.Верлена. Отож, іменитий письменник був при творчому народженні одного з своїх перших учнів.

Верлен мав широкий і безпосередній вплив на всі слов'янські літератури, в тому числі і на українську. Серед учнів і послідовників Верлена на українському поетичному терені яскраво вирізняється постать М.Вороного. Чим це можна пояснити?

**Учень.** Саме на його плечі впав тягар фундування підмурівки українського модернізму, не лише теоретичного та історичного осмислення його, він твердо і настирливо вводить його в широке річище національної культури. Сам український поет зазначав: "... школа парнасців і найбільше



символістів французьких (П.Верлен головно) відбилась дуже виразно на характері моєї творчості".

“Треба брати від символізму найкраще. Любов (в ширшій значенні), краса і шукання правди (світла, знання, початку чи "бога") - це сфера символічної поезії, вона найкраще може про це оповісти", – в цьому твердо переконаний М.Вороний.

**Учитель.** Аксиома, що все пізнається в порівнянні - і поетична індивідуальність так само. Життєва доля М. Вороного багато в чому має точки дотику з долею П.Верлена. В чому саме?

**Учень.** Їм обом довелося зазнати паморочливих злетів і падінь, пережити душевні апокаліпсиси і розчарування, сімейні драми і невдачі особистого життя (згадаймо про зруйновану ідилію подружнього життя і підступність оточуючих, і трагічно обірване життя). Упродовж всього недовгого віку і Верлену, і Вороному судилося поєднувати приниженість зовнішнього становища з внутрішньою гідністю людей, які знають собі ціну. Як стверджував М.Вороний: "Очевидно, зближувало нас палке бажання віри для зневіреної і вже властиво безвірної душі".

**Учитель.** Вороний у автобіографічному матеріалі називає близько двох десятків віршів, написаних, за його словами, під впливом французьких символістів, а згодом узагальнить: " Особливо вплив французької лірики (парнасців і найбільше символістів) помітний на мініатюрках, об'єднаних у циклі "Гротески" і на " Інфанті". Визначимо найхарактерніші ознаки. Учні називають окремі з них:

Родоначальник українського модернізму, як і його французький колега, ухиляється від ризикованих стилістичних експериментів, твори поета відзначаються бездоганним смаком, глибокою ерудицією, багатством емоційно-виражальних засобів поетичної мови.

По суті він вторить Верлену, стверджуючи: "Я починаю не так од образу, як од звука". І справді, вся магічність його поезій не в словах, образах, а в ритмах подібно П.Верлену. Митець зосередився на музичній

стороні поезії, яка включала не тільки формальну мелодійність, музику кожної фрази, кожного рядка, а той невиразно містичний стан душі, що його нам дарує гармонія звуків. Мова йде про особливості, які часом не піддаються холодній аналітичній інтерпретації.

**Учитель.** Порівняємо вірш Верлена “Романс без слів” і “Мандрівні елегії” М.Вороного та інші, які вам сподобалися.

**Учень 1.** У "Романсах без слів" (1874) Верлен відходить від декорування життя пишними шатами романтики; двома кольорами – червоним і зеленим – він малює Бельгію, його голос стає стриманішим і відвертішим.

У циклі "Мандрівні елегії" М.Вороного все - чутливість, ліричний вибух, витончені нюанси чуттів і почуттів. Тут маємо занурення в підсвідоме, в найпотаємніші глибини людського буття. "Щоб поезія була гарна, її треба глибоко вистраждати та виносити в серці", - зізнавався М.Вороной. Для Верлена поезія пов'язана з ірраціональним, інтуїтивним осягненням того, "що співає всередині, коли пам'ять відлітає" і коли вдається розчути "далеку і тиху музику" ("Збір винограду").

**Учень 2.** В обох поетів немало віршів, де слова, звільнені від необхідності виражати або відображати що-небудь, вони виникають одне за іншим і ніби самі по собі, незалежно від волі поета, складаються в якесь мереживо, в якийсь лейтмотив. Аналізуємо, наприклад, "Сентиментальну розмову" П.Верлена і "Що зі мною..." М.Вороного. Часом у Верлена віршовий розмір зливається з мінливим ритмом ледве вловимих внутрішніх порухів душі. За словами Гі.Мішо, "вперше у Франції поет не рахував кількість складів, поетична фраза створює єдність, вона переливається із вірша у вірш, із одного розміру в інший, передаючи хитку і плинну лінію внутрішньої мелодії".

**Учень 3.** Ліричний суб'єкт творів "Коли світ свінув..." (Верлена) та "Нудьга гнітить" (Вороного) – самотня особистість, ізольована від інших людей. Він говорить лише про себе і від себе, його переживання, горе чи

радість, грішні чи покайні думки - зміст і межі поезій. (Виразне читання названих поезій).

**Учень 4.** У поезіях "Сонце на спаді" та "Сонце заходить" душевний стан ліричного героя виявляється через скромні, невибагливі враження від зовнішнього світу, за допомогою найпростіших, зовні не примітних слів. Набуття М.Вороним оригінального поетичного тембру передовсім пов'язано із засвоєнням Верленівського дару розрідження предметного світу його віршів. Для аналізу візьмемо вірш французького поета "В промінні білім" і українського - "Вечірні акорди", в яких установка на зображальність реалізується не в спробах заповнити всю поверхню уявного, а у виборі небагатьох художніх деталей, які вживаються не для характеристики "натури", а служать приводом і опорою для виявлення ліричних настроїв і переживань авторів.

**Учитель.** Названі твори, здається, містять небагато реалій: огненний диск сонця, що сховався в морі; хвилі, які зітхають в сивій млі (у творі Вороного); у Верлена: нічний ліс і місяць над ним, силуети верб у нічному дзеркалі ставка. Та цього вже цілком достатньо, щоб і у Верлена, і у Вороного виникла картина прозора-погідної літньої ночі, співзвучна мрійливому настрою чутливої і ніжної душі. В одному із віршів, присвячених П. Верлену, М. Вороний зазначав:

*Двох різних націй ми сини, але ми рідні.*

*На нас обох лежить один Сатурнів знак...*

Як бачимо з матеріалу уроку, художнє спілкування передбачає розуміння читачем тексту. Тільки розуміння забезпечує можливість передачі авторських думок і почуттів, їх засвоєння читачем, ідейно-художній вплив на аудиторію. Художній твір вступає у взаємодію з читачем, глядачем чи слухачем і в цій взаємодії набуває нового онтологічного статусу – статусу об'єкта художньої рецепції.

Переходи від задуму до артефакту, від нього до художнього висловлення, від їх системи до тексту, від нього до твору, а потім до об'єкта

художньої рецепції – це етапи набуття нового онтологічного статусу.

“Вірш, - зазначав С.Еліот, - може набути для різних читачів різного значення, і жодне з цих значень не збігатиметься з авторським задумом. Скажімо, поет може виразити у вірші суто особистісний досвід, який не має жодного зв’язку із зовнішніми реаліями; читач, проте, може сприймати цей вірш як відображення певної універсальної ситуації або й індивідуального досвіду. Ця читацька інтерпретація може радикально відрізнятись від авторської і водночас бути цілком слушною і навіть точнішою. Різні інтерпретації виявляються тільки частковими формулюваннями того самого; подібна багатозначність виникає, очевидно, тому, що поетична мова виражає не менше, ніж мова звичайна” [126,76].

Питання про художню доцільність і цінність переростає в питання про механізм становлення онтологічного статусу твору. Момент художнього сприймання набуває нового значення – як кінцевий щабель становлення його онтологічного статусу. Особливо красномовним прикладом для ілюстрування подібних сентенцій може слугувати типологічна парадигма М.Рильський – А.Рембо, яка стала об’єктом дослідження на одному з уроків української літератури в 10 класі.

**Учитель.** Поетичний дебют М.Рильського відбувся 1910 року, коли п’ятнадцятирічний юнак стає автором поетичної збірки “На білих островах”, що позначена впливом неоромантичних тенденцій. Однак у наступній книжці лірики “Під осінніми зорями” особливо помітне тяжіння автора до французького символізму, зокрема творчості Бодлера, Рембо, Верлена. Головним лейтмотивом ранньої поезії М.Рильського стає любов – любов до людей, природи, мистецтва. Саме подібний аспект особливо єднає його з поезією А.Рембо. Як це виявляється у їхній творчості?

**Учень 1.** Читає вірш “Люби природу”, аналізує його.

М.Рильський переймає в А.Рембо характерну підвищену сприйнятливність до зовнішніх вражень і загострену суб’єктивність самовираження, чим позначені вже ранні вірші французького автора. Так,

критики стверджують, що вже будучи шістнадцятилітнім юнаком, А.Рембо оволодів усім, чим оперувала французька поезія: баченням “дрібниць”, імпресіоністичним виділенням деталей, стриманою чутливістю, відтіненою іронією.

М.Рильському особливо імпонувала незвичайна точність А.Рембо, життєвість, невимушеність малюнку, свобода вірша, безпомилковість у виборі слів. Життєлюб, закоханий у всі прояви життя - любов, красу, волю... Таким постає перед читачем М.Рильський.

У поемі "Сіно" поет в унісон парнасцям зазначає:

*Краса не в лініях, не в тоні, не в поставі:  
 Це повів, риска це, це промінь здалеки,  
 Що раптом промайне і спалахне в уяві,  
 Нараз освітливши події та віки...  
 Краса! Збагнуть її - це сонце погасить!  
 Схилимо ж голови, стулім уста суворо,  
 І наймудріший там хай никне і мовчить,  
 Де подив, як огонь, розкрилюється вгору,  
 Де крізь метелицю одна-єдина мить  
 Горить розкритому, засліпленому зору,  
 Де раниць блискавка серця своїм мечем,  
 Де сльози радості мішаються з плачем!*

Ці рядки можуть слугувати поетичним маніфестом українських символістів.

**Учень 2.** Характерним для творчої манери А. Рембо є вірш "Роман" (читає виразно), в якому юний поет передає атмосферу літнього вечора, з яким зливається його власний емоційний стан, коли "життєвий сік" підіймається і хмелем б'є в голову. Чудове відчуття сп'янілого вітру, в якому перемішалися запахи винограднику і пива, і поцілунок, подібний до сполоханого звіра. Але у всьому цьому присутній якийсь відтінок

несерйозності, глузування над собою. Такий же іронічний підтекст відчутний у деяких поезіях М.Рильського, зокрема у вірші "Надходить вечір синьою стіною...", в якому з дивною рембівською подібністю "бажання п'яною юрбою шумлять в грудях" і "є дивний чар - втопати у болоті, де огники тремтячі миготять". Ця ж думка набирає гіркого присмаку в його інших поезіях: "Пером огненным вічність пише" та "Осміяний самим собою".

**Учень 3.** Лише вчитуючись у вірші цього періоду і А.Рембо, і М.Рильського, починаєш розуміти, що смисл іронічної інтонації значно глибший, набирає гіркого присмаку. Вони видаються несерйозними стосовно мети, до якої прагнула тогочасна поезія, і в яких вони досягли з вражаючою легкістю, граючи і жартуючи.

"Людина з підметками із вітру" – назвав А.Рембо П.Верлен. Подібний і ліричний герой молодого поета, який охоче малює себе у вигляді бродяги, що крокує серед полів, ночує просто неба, його обличчя вмите вранішньою росюю.

Мотив митарства, який був доволі оптимістичним у ранніх віршах, дуже швидко набуває трагічного звучання – це біг назустріч смерті. Замкнутості міста, осілому способу життя, гнітючій повсякденності Рембо протиставляє вільну морську далечінь – простір мандрівки. Поет у пошуках "Вічного життя".

**Учень 4.** У "П'яному кораблі" А. Рембо самоототожнюється з кораблем, який обірвав корабельні канати, звільнився від команди, з смертельним захопленням віддається стихії. І все це відбувається під знаком фатального руху. Подолавши течію рік, корабель з насолодою кидається в море. Втративши кермо і штурвал, омийтий хвилями од гидких слідів людської присутності, він занурюється в стихію Поезії - в морську стихію. Простір перестає розділяти, далеке стає близьким, а близьке - далеким; предмети втрачають чіткість окреслень і стають синіми плямами.

Поетичний текст переобтяжений зорovими образами і художніми тропами, безпосередні враження зливаються з абстрактними поняттями.

Корабель "ковтає вод блакить", "пробиває небеса, роздерті блискавками", як стіну бачить "сонця диск, що в жахові містичнім світився сплесками фіалкових вогнів".

І раптом серед блискавиці і грому виникає тихе ностальгічне бачення: "У мряці запашній засмучене дитя навшпинечках пускає, немов метелик той, хисткий кораблик свій". У заключних рядках злиття між кораблем і ліричним "я" поета стає повним.

Межі особистості зникають, подібно до того як втрачаються межі довкілля. Не лише з простором, але і з часом відбуваються дивні метаморфози. З одного боку, дія поеми надзвичайно драматична, вона має початок і передбачений кінець, відбувається ніби у нас на очах. Водночас події відбуваються в минулому, що підкреслюється повторами зачинів строф: "Я бачив", "Я знаю", "Я марив"... Таким чином створюється часова амальгама, свого роду "міфічний час" і те, що в ньому міститься, відбувалося раніше, відбувається тепер і буде відбуватися завжди.

Хоч у вірші "Ясні простори" М. Рильський декларує: "На все дивлюся власними очима, а не крізь світ позиченого скла", але "в його поезії з'являється човен, що пливе по бездонній річці, "чорній хвилі", які "шумлять і ревуть, і кидають грізно маленьким човном..." ("Мій човен"). Втім подібний мотив, символічний образ зустрічається і в інших українських поетів, зокрема, Є. Гребінки у його хрестоматійному вірші "Човен".

**Учень 5.** Для ліричного героя М.Рильського, як і Рембо, немає майбутнього, немає руху часу, він зорієнтований на вивільнення стихійних сил, навколо себе і в собі самому. Все, що їх сковує, - розум, мораль, релігія, суспільні настанови - все відкидається з презирством.

Так, у вірші "Що для нас, моє серце..." Рембо переслідує бачення "кривавих розливів", пожеж - "пекла, яке перевернуло будь-який порядок". Намагається втекти від життєвих тривог і ліричний герой М. Рильського.

Та жорстокий невмолимий час вносить свої парадоксальні корективи. Як яскравий смолоскип, що раптово спалахнув осяйним світлом і зник,

перегорає і зникає Рембо-поет. Дехто з послідовників його творчості схильний думати, що відчуття прямого контакту з дійсністю доходило в нього до пароксизму, а зорове сприйняття світу, його фарб і пластичних форм у нього було настільки гострим, що породжувало галюцинації. Саме цим можна пояснити його бажання, щоб в горнилі війни згоріло все - республіки й імперії, армії й народи - і хай вітер розвіє їх прах.

З хмільним захопленням поет передчуває власну погибель і згин своїх товаришів... Катастрофа набуває космічних масштабів: Європа, Азія, Америка безслідно зникають, вулкани вивергаються, океани виходять з берегів. Суб'єктивна деформація набуває апогею. Після чого А.Рембо замовкає назавжди.

А на українському горизонті у двадцяті роки все яскравіше розгоралася кривава більшовицька зоря, яка ледь мерехтіла серед темряви тоталітаризму, що насувався чорною стіною. Настає поетична смерть М.Рильського. Після чого його ідеали змінюються. Згодом, М.Рильський після тридцятилітньої творчої смерті, риторично запитує:

*Є така поезія Верлена,  
Де поет питає сам себе  
У гіркому каятті: "Шалений!  
Що зробив ти із своїм життям?"*

Він був свідомий страшної різниці між вільним і невольничим періодами своєї творчості.

Отже, кожний художній твір з двох боків, двома способами вплетено в історичну традицію: і з боку сприймання його читацькою аудиторією, і з боку історично сформованої естетичної свідомості. У першому випадку перед нами традиція сприймання того чи іншого конкретного твору, у другому – традиція становлення читача і формування його естетичної свідомості, його художньо-рецепційної здатності і естетичного відношення до мистецтва. Обидва ці боки взаємодії твору і читача набули в рецептивній естетиці своє термінологічне означення, однак вони нерідко протиставляють



один одному всупереч їх реальній діалектичній єдності. Перший бік - це історія "читацьких" реалізацій смислу твору, друге - історія формування естетичних переваг, художнього смаку. Обидва ці аспекти необхідні для теоретичного осмислення проблеми сприймання.

Дослідницька діяльність учнів, спрямована на поглиблення творчого сприйняття:

- формування особистісного враження від вірша;
- моделювання ліричного героя, обставин, картин поетичного світу автора;
- розповідь про асоціації, викликані образами, картинами, мотивами твору.

Під час аналізу поетичного твору практикувалися такі види роботи:

- самостійне дослідження системи образів, лейтмотивів, форм авторської свідомості, асоціації, структурних опозицій, композиції, жанру, ритмомелодики;
- порівняння поетичних творів одного чи декількох авторів зарубіжної літератури;
- знаходження зв'язків з українською літературою на рівні контактних зв'язків (зіткнення естетичних ідей бо літературних творів) у творчості окремих авторів; генетичної спорідненості літературних явищ; літературної трансплантації, або перенесень; типологічного сходження; художніх перекладів. Синтезуюча творча діяльність, коли поєднуються всі попередні етапи вивчення творчості поета чи певного поетичного напрямку, школи, хронологічного періоду.

### **Питання до активації творчого сприймання**

1. Що, на вашу думку, входить в об'єм поняття?
2. Які образи ви уявляєте, коли чуєте слово?
3. Чи існує у вашому уявленні образ-символ, що поєднує всі інші ознаки

рідної землі?

4. Прослухайте вірші і вирішіть, з ким сперечається ліричний герой?

### **Питання до стилістичного аналізу**

1. Як за допомогою займенників позначити головне протиріччя вірша?
2. Що втілює у собі ліричне " я", а що - " вони"?
3. Кожна строфа вірша поглиблює, доповнює або заперечує головну бінарну опозицію?
4. Яку роль відіграють синтаксичні конструкції поетичної мови вірша?
5. Прочитайте рядки із перенесеннями і визначте їх функцію у розкритті головної ідеї.
6. Який образ вірша не вкладається у схему бінарних відношень? Чому?
7. Як можна визначити позицію автора? У чому полягає її естетичний ідеал?

### **До ритмо-мелодійного аналізу**

1. Який мотив (лейтмотив) вірша повторюється?
2. З якими символами життя співвідноситься смерть у кожній строфі?
3. Яку логічну послідовність можна виявити в образах-символах життя?
4. Які бінарні опозиції можна виділити на основі цих зіставлень?
5. Як би ви сформулювали головну думку вірша, як її відбиває ритм вірша?

### **До жанрового аналізу**

1. Що ви знаєте про жанр сюжету?
2. Як побудований сюжет, чи впливає його будова на внутрішній зміст?
3. Які основні образи першого катрена ви виділите? Яке їх значення?
4. Чи є в сюжеті інтонаційний перелом? Яке слово вказує на зміну, що відбулася в природі?
5. Виділіть головні змістові образи. Чи змінюється в них настрій сюжету?

6. Як ви розумієте зміст образу, яку роль він відіграє в композиції сюжету?

### **Питання і завдання для поглиблення сприйняття**

1. Знайдіть на карті ріки і міста, згадувані у вірші.
2. Яке почуття забарвлює вірш?
3. За допомогою яких поетичних засобів посилюється почуття неспокою, тривоги, що пронизують поезію?
4. Що є спільного і відмінного у віршах?
5. Спробуйте прослідкувати за близькістю теми, мотивів, інтонації віршів.
6. Які почуття викликає у вас вірш?
7. Чи відчували ви подібні почуття, настрої у своєму житті?
8. В який момент життя вам захочеться повернутися до цих рядків?
9. Яким ви уявляєте собі ліричного героя?
10. Які образи запам'яталися? Чому?
11. Порівняйте інтонацію віршів. Чи змінюються віршові розміри, настрої творів?

### **До образно-мотивного**

1. Які образи підсилюють трагічне звучання вірша?
2. Які образи і кольори контрастні в творі?
3. Як можна визначити роль повтору-рефрена?

### **Особливості аналізу епічних творів**

В аналізі епічного твору насамперед враховували його видову форму, позаяк одна і та ж тема в оповіданні, повісті, романі аналізується неоднаково. Зважали, що твори великої епічної форми мають складну архітектоніку,

містять значну кількість персонажів, відзначаються багатопроблемністю тощо. Тому, наприклад, аналізуючи роман, вибирали для детального розгляду лише ті компоненти, ті елементи, які несуть найбільше ідейне навантаження.

Окрім того, романна форма поєднує в собі різні види організації мови: монологи, діалоги, відступи, характеристики, описи (пейзажі, портрети). Все це враховувалося в процесі дослідження композиції роману.

В оповіданні кожний елемент має більше, ніж в романі, ідейно-естетичне навантаження, що зумовлено малим обсягом, стислістю, сконденсованістю художньої форми даного жанру.

Оповідач в малих епічних формах зосереджується тільки на головному, суттєвому, відкидаючи при цьому все неістотне. А відтак в аналізі оповідання все має значення для розкриття ідейного задуму твору. Виняткова роль відводиться розглядові різних видів деталей (портретна, сюжетна, психологічна, пейзажна).

Як і будь-яке художнє явище, епічний твір можна аналізувати в різних аспектах: 1) вивчати творчу історію; 2) розглядати співвідношення життєвого матеріалу і художнього сюжету; 3) з'ясувати значення заголовка й епіграфа у зв'язку з загальним задумом; 4) розглянути систему образів; 5) аналізувати своєрідність композиції в цілому або особливості деяких композиційних принципів, вивчати сюжет тощо.

Аналізувати різноманітний матеріал епічного твору, тим паче великого, з однаковою мірою глибини неможливо. Слушним щодо цього є міркування М. Рибникової: "Ми ведемо роботу за багатьма лініями, але ці лінії не можуть завжди і всюди витримуватись однаковою мірою. Іноді увага до сюжету витісняє увагу до персонажа, іноді беремо одного героя, а іноді характеризуємо їх поряд і порівнюємо; іноді, взявши мову, говоримо про порівняння, а іншим разом про епітети. Так ми перебираємо всі клавіші нашої величезної клавіатури, торкаючись то одного її місця, то другого, з

розрахунком на поступову мобілізацію всіх потрібних нам питань..." [310,192].

Г.Клочек пропонує під час аналізу епічного твору користуватися методикою "повільного читання" фрагментів тексту твору. Він сформулював такі основні принципи цього часткового методу:

1. Вибір фрагментів (епізодів), які будуть розглядатися "під мікроскопом". Вибір того чи того фрагменту відзначається метою, яка ставиться перед аналізом: досягнути проблематику, вивчити характер конфлікту, дослідити особливості поезики і т. д.
2. Завданням мікроскопічного аналізу є: якомога повніше декодувати "генетичну" програму (художній смисл) фрагменту з тим, щоб у частковому побачити ціле.
3. Аналізуючи фрагмент, треба мати на оці системну організацію цілого, у частковому вбачати певні закономірності цілісності твору.
4. Аналіз фрагменту повинен бути проблемним.

Однією з найскладніших проблем дослідження епічних творів є питання вивчення образу автора. Як відомо, у сюжетному творі є об'єкт і суб'єкт мовлення. Під об'єктом мовлення треба розуміти все те, що зображується: люди, їхні вчинки, предмети, пейзаж, події. Відповідно, суб'єктом називають того, хто розповідає, носія мови в художньому творі - персонаж, образ автора. Досліджуючи твір, треба з'ясувати позицію автора, характер і способи виявлення авторського голосу тощо.

М.Фуко визначає найхарактерніші авторські функції:

- 1) функція автора прив'язана до юридичної та інституційної системи, які спричиняють, визначають та артикують світ дискурсів;
- 2) функція автора неоднаково впливає на всі дискурси усіх часів і усіх типів цивілізації;
- 3) функція автора не визначається спонтанною належністю дискурсу до його творця, а, радше, серією специфічних і складних операцій;
- 4) функція автора не є простим і чистим посиленням на реальну постать,

оскільки вона може одночасно породжувати кілька “Я”, кількох суб’єктів і позицій, які можуть зайняти різні групи людей [384,451].

Вивчення епічного твору через аналіз образу автора є одним з найпродуктивніших. Адже все, що ми маємо в творі, є пропущеним через авторську свідомість, світосприйняття, авторське бачення сутності речей, авторську оцінку, іншими словами, через авторське ставлення. Автор присутній у всьому: і в тому, як побудовано твір, і в тому, які деталі підкреслено в зовнішності персонажа, і в навколишній обстановці, у пейзажі, ліричних відступах, у виборі синоніму і побудові фрази і т. д.

У ході аналізу образу автора головне виявити його оціночне відношення (як прямо оціночні, так і побічно-оціночні точки зору).

### **Методичні рекомендації до організації порівняльного аналізу оповідання:**

1. Уважно прочитати оповідання і занотувати своє перше враження від “спілкування” з твором і його автором.
2. У ході повторного прочитання твору простежте, як розгортається сюжет оповідання від початку і до кінця твору. Визначте основні сюжетно-композиційні елементи твору: виділіть в оповіданні експозицію, з’ясуйте, що дає вона для розуміння відображеного у творі; визначте зав’язку; покажіть, як розгортаються події і як у них розкриваються характери головних персонажів; далі відзначте, який епізод слід вважати кульмінаційним; проаналізуйте розв’язку. Свої міркування про елементи сюжету підкріплюйте цитатами з тексту твору.
3. Детально проаналізуйте образну систему твору. Особливу увагу зверніть на засоби творення образів - персонажів (які засоби є домінуючими, чому?). З’ясуйте майстерність письменника у розкритті психології героїв. Яка роль художньої деталі (зокрема

портретної) у змалюванні характерів персонажів?

4. Зробіть системний аналіз мовних засобів художнього вираження в єдності з іншими компонентами й ідейним задумом твору в цілому.
5. Визначте на основі аналізу змістових і формальних компонентів твору своєрідність художньої манери письменника.

### **Методичні рекомендації до компаративного вивчення роману:**

1. При спеціальному ("філологічному") прочитанні твору головну увагу зосередьте на аналізі композиції (при потребі звертайтеся до теоретичного матеріалу про композицію, вміщеного в посібниках з теорії літератури та спеціальних працях). На окремих аркушах паперу робіть відповідні нотатки з приводу найсуттєвіших компонентів архітекtonіки роману. Після цього систематизуйте матеріал, додавши свої пояснення-коментарі про окремі функції композиційних одиниць, показавши для чого вони потрібні у творі, як виражене в них авторське розуміння, авторська оцінка зображуваного. Аналізуючи композицію роману, зверніть увагу на те, як організований твір у плані його зовнішньої структури.

В процесі аналізу сюжету як одної з форм композиції простежте:

- 1) як у романі розгортається основна сюжетна лінія;
- 2) яка сюжетна лінія розвивається паралельно з основною (для чого письменник вводить другу сюжетну лінію у твір?);
- 3) чи перехрещуються сюжетні лінії;
- 4) визначте сюжетно-структурні елементи, з'ясуйте їх роль у розкритті ідейного задуму автора.

Вивчаючи сюжет твору, пам'ятайте, що це один з найдієвіших засобів розкриття характерів, тому аналіз цієї форми композиції здійснюйте у постійному зв'язку з аналізом образів-персонажів.

2. Аналізуючи характери твору, виділіть головні з них і розкрийте насамперед суть цих образів, їх ідейне спрямування. Покажіть, як через взаємини основних дійових осіб розкривається основний конфлікт твору, а

також основні риси їхніх характерів. Відзначте, які другорядні персонажі групуються навколо головних, як вони доповнюють характеристику головних характерів, чи несуть вони окреме ідейне навантаження.

3. Насамкінець аналізу зробіть узагальнення щодо ідейного змісту (проблематики) роману, своєрідності творчого почерку письменника.

Подаємо фрагмент проблемних запитань, поставлених на уроці в 10 класі, де аналізувалися феміністичні пошуки Ж. Санд та О. Кобилянської.

**Проблемне запитання 1.** Які історичні обставини обумовили феміністичний рух на Україні?

**Відповідь.** Під впливом західноєвропейського феміністичного руху, який особливо активізувався у другій половині XIX століття, в Україні на рубежі століть створюються товариства жінок. Зокрема на Буковині "Товариство руських жінок", яким керувала відома українська письменниця й громадський діяч Н.Кобринська, скликало 14 жовтня 1874 року в Чернівцях збори, на яких з доповіддю "Дещо про ідею жіночого руху" виступила О.Кобилянська. Лейтмотивом її палкого слова стали узагальнення: "Під людиною розуміємо і жінку, не тільки мужчину,- іншими словами: і жінка мусить мати свій кусник хліба, щоб жила. Задля сего свого існування вона домагається необмеженого права, такого, як його уживає, наприклад, і мужчина яко людина. Вона домагається його на підставі людяності, індивідуальної свободи, людської поваги і справедливості".

**Проблемне запитання 2.** Емансипаційним змаганням жінки, як відомо, О.Кобилянська віддала багато енергії в молоді роки. Які твори є підтвердженням цієї тези?

**Відповідь.** Передовсім "Царівна". Наталя Веркович записує в своєму щоденнику: "Найбільше займало мене питання жінок. Ніхто не відчував так глибоко зависимого нужденного положення жінки, як я. Ніхто, здавалося мені, не думав стільки над його рішенням, як я... Рішилася я в будущині віддати ту освіту в користь загалу". "В найглибшій глибині мого серця говорить якийсь голос, "віддати жінкам". Про яких саме іде мова видно з



того, що Наталя Веркович "вже давно почала писати статейку про становище жінок".

**Проблемне запитання 3.** Саме феміністична змістова домінанта ранніх творів О.Кобилянської дає підстави включити їх у типологічний ряд з відомими романами Ж.Санд. З якими саме?

**Відповідь.** Повість О. Кобилянської "Царівна" і романи Ж.Санд "Лелія" та "Валентина", позаяк ці твори мають подібність не лише поглядами на проблему емансипації, а й сюжетно-композиційний рівень.

**Проблемне запитання 4.** У чому виявляється подібність цих творів?

**Відповідь.** Як не дивно, але подібність виявляється уже в творчому задумі письменників: бажання Санд написати роман "без подій", основу якого мали складати "пригоди душі", внутрішня динаміка, еволюція жінки; О.Кобилянська мала намір назвати свою "Царівну" "Без подій". Та ще більш переконливіше подібність названих творів розкривається в характеротворчих вирішеннях, зокрема в домінантній установці на психологізм у розкритті внутрішнього світу героїнь, що обумовлює формове втілення задуму і суб'єктивність оповідної структури, максимально підпорядкованої психологічному аналізу.

Цікаво, що з появою "Лелії" у французькій літературі і "Царівни" в українській стверджується образ сильної духом жінки, що долає життєві негаразди, знаходить вихід в корисній діяльності. Героїні творів рішуче засуджують аскетизм жінок, підступність оточення. Пригадаймо епізод, коли, одержавши повний пакет із рукописом, Наталка опускає руки й задумується над своїм становищем. Невже і їй доведеться "виходити за муж тому, що жінчині не остається нічого, крім того?" Вона знає лише, що "не підкладе ніколи голови під колеса брудної потуги, котра своєю милостинею зневажає жінчину і понижає. Що не піддається тому, чому опиралася усе своє життя і перед чим утікала, мов перед чимсь поганим".

**Проблемне запитання 5.** Ставлячи відкрито питання про становище жінки у суспільстві, письменниці пов'язують особисту свободу жінки із

загальною проблемою їх соціального звільнення. Ще переконливіше ця проблема постає в "Валентині" Ж. Санд. Якщо "Лелію" уподібнює з "Царівною" все ж таки реальна цілісно-орієнтаційна установка, то "Валентину" - більш глибокі принципи організації художнього матеріалу у феміністичну модель. Підтвердіть або заперечте подібну констатацію.

**Відповідь.** Саме ці твори увійшли в історико-літературну традицію як факти літературного фемінізму, викликавши широкий резонанс у своїх національних літературах. У центрі обох творів - особисті долі Валентини і Наталки, які всією своєю суттю спрямовані на боротьбу за збереження своєї індивідуальності, проти нівелюючого середовища. Характерно, що шлях виходу з рабського становища жінки у Санд і Кобилянської один – освіта.

Письменниця підкреслила, що була "в усіх тих заворожених кругах самотня" (автобіографія). Наталя Веркович записувала: "...одні книжки оживляють ще мене, інакше в тім заколоті я погинула б...". Серед цих книжок - Ніцше, особливо його "Заратустра" в період "Царівни", дійсно справляв на Кобилянську сильне враження, примушуючи її "задумуватись мимоволі" над його словами та збуджуючи вольові імпульси. З цього погляду цікавий такий запис у щоденникові Наталі Веркович: "Зрозуміла я справдішній аристократизм душі, той аристократизм, про котрого розписувався так загадочно, а зараз так сильно і пориваюче, новочасний філософ Ніцше".

Валентина головна героїня однойменного роману Ж.Санд, говорить своєму коханому Бенедикту: "Ми отримуємо найжалюгіднішу освіту, нас вчать початкам усього і не дозволять поглиблювати свої знання. Рідні хочуть, щоб ми були освіченими, але якщо ми, не приведи Боже, станемо вченими, нас піднімуть на глум". Згадаймо, з якою наполегливістю і цікавістю Наталка студіює самотужки основи науки й художньої літератури. Її лектура вражає своїм обсягом і розмаїттям, продуманістю, системністю.

Завдяки самоосвіті героїні вивершуються над усіма іншими. Знання дали їм необхідну свободу. "Свобідний чоловік з розумом - се мій ідеал", - говорить Наталка.

**Проблемне запитання 6.** Чи збігаються погляди на щастя у героїнь?

**Відповідь.** Погляди Валентини й Наталки на щастя істотно різняться. В героїні Санд воно приземлене, матеріально детерміноване. Вона часто думає, що народжена бути гарним фермером, як тіточка Лері, всю роботу виконувала б сама, мала найкращу в окрузі живність. У героїні Кобилянської воно сягає поза межі буденності – "Боротись за щось найвище, сягаючи далеко поза буденне щастя... Такий мій ідеал."

Обох героїнь єднає дух внутрішньої непокори, незламної впевненості у своїй людській гідності, у своїй вищості в найкращому розумінні цього слова. Вони не перебувають у полоні "внутрішньої влади" (термін Е.Фромма), що за силою свого впливу на людину є більш потужною, ніж влада зовнішня. Мотив внутрішньої свободи стає визначальним у названих творах, більше того, він стає своєрідним лейтмотивом творчості Санд і Кобилянської. Ідеалом обох письменниць стає образ чистої, прекрасної людини з свідомістю й душею, незабрудненою продажністю оточуючого світу. До речі цей ідеал Кобилянська намагається знайти в античності, і це, як переконуємось, не випадково.

**Висновки до уроку.** О.Кобилянська, як і її попередниця, прагнули заглибитися в сутність людини взагалі, зрозуміти, сильна вона чи безсила, прекрасна чи потворна, вільна чи залежна. Хто така, властиво людина, якою мірою обставини можуть змінити почуття, думки, життя людей? Таким чином, новаторство цих творів передусім у новизні їх проблематики, актуальності, у глибокому психологізмі, нових ідеях, оригінальних способах художнього зображення (тенденція до психологічного портрету), в гостроті і контрастності поглядів носіїв, у внутрішній структурі образів, в архітектоніці твору.

По-перше, для обох творів характерна домінантна установка на психологізм у розкриття внутрішнього світу героїнь. Саме психологізм обумовлює формове втілення задуму і суб'єктивність оповідної структури, максимально підпорядкованої психологічному аналізу. По-друге,

романтично-драматичний пафос, що обумовив вибір матеріалу і адекватні засоби його втілення: прагнення героїнь до реалізації себе в житті, тяжіння до власного вдосконалення, протиставлення себе оточенню, внутрішній опір реальній дійсності, почутті гідності за свою особистість, пошук належного застосування своїм силам і здібностям. По-третє, світоглядні оціночні позиції героїнь діаметрально протилежні : в Санд вони, як правило, песимістичні (розчарування в житті, коханні, сумніви стосовно людського буття), то в Кобилянської - Наталя оптимістично сприймає світ, що допомагає їй вистояти у зворохобленій дійсності.

Наводимо фрагмент уроку-лекції в 10 класі СШ №5 м. Черкаси, учитель – Коваленко В.М., на якому розкривалася типологічна парадигма Стефаник – Мопассан.

Загальновідомо, що Стефаник, як і кожний великий письменник, має своє індивідуальне творче обличчя, свій, властивий лише йому, індивідуальний стиль письма. Він пише короткі психологічні новели, не обтяжені описом побуту, зовнішніх умов. Названі ознаки наближають його до творчості французького письменника Мопассана, який подібно до Стефаника був тонким спостерігачем дійсності, людиною з надзвичайно розвиненим чуттям правди і дивовижною інтуїцією. Кожна з новел цих авторів містить у собі малюнок характеру, багатогранність і непередбачуваність якого розкривається з величезною силою.

У новелах обох авторів на місце складної інтриги приходять тонка правда психологічного розвитку, який підходить до єдино можливої, під час несподіваної, але художньо закономірної розв'язки конфлікту.

Спільною для творчої манери Стефаника та Мопассана є естетична довершеність художньої форми їхніх творів, які дивують розмаїттям типових ситуацій, сюжетів, вдало втілених характерів, що ніколи не справляли враження випадковості.

Однією з підстав для компарування творів цих авторів є сама природа художнього мислення, яка теоретично може розглядатися поза

національними і хронологічними рамками. Отож, у світоглядах і художньому мисленні порівнюваних авторів не виключається можливість наявності певної типологічної схожості, подібних форм відтворення дійсності.

Порівняємо особливості відтворення теми дітовбивства на прикладі новел Стефаніка "Новина" та Мопассана "Розалі Прюдан".

В основу новели "Новина", як відомо, покладена дійсна подія, що відбулася в селі Трійця 1898 року. Михайло (в новелі Гриць) не міг дати ради з дітьми після смерті дружини, тому вирішив утопити їх. Страшна звістка миттєво облетіла навколишні села, дійшла й до Стефаніка. Після відвідин села, розмови з сусідами, як пише він у листі до О.Кобилянської, у нього з'явилося бажання написати новелу.

В основу новели "Розалі Прюдан" (1886) Мопассана покладено також реальну подію – розповідь про те, як молода дівчина убила своїх двох дітей. Обидві новели мають композиційну оригінальність і схожість.

Стефанікова новела починається з розв'язки: "У селі сталася новина, що Гриць Летючий утопив у річці свою дівчинку. Він хотів утопити і старшу, але та випросилася". Мопассан подає початок новели "Розалі Прюдан", як газетну замітку. "Дійсно в цій справі була якась таємниця, і її не змогли розкрити ні присяжні, ні голова суду, ні сам прокурор. Дівця Прюдан (Розалі), служниця у подружжя Варамбо з Манті завагітніла. Таємно від господарів народила вночі у себе в мансарді, убила дитину і поховала її в саду".

Легко помітити, що композиція, стиль порівнюваних творів залежить повністю від їх змісту. Щоб події набували найбільшої правдивості, і Стефанік, і Мопассан зі скрупульозною точністю назвали місце дії, професію персонажа, його становище в суспільстві. Обидва письменники напрочуд точні в описі портрету, психічного стану героя.

Мопассану, як і Стефаніку, вдалось розкрити драму, яка приховується в звичайній дійсності. Що ж таємничого було в історії Розалі? "Одна обставина залишалася непоясненою. Обшук, який провели в кімнаті

підсудної Прюдан, виявив повний дитячий посаг, який було підготовлений самою Розалі, вона цілих три місяці розкроювала та шила його щоночі. Крім того, було встановлено, що баба-повитуха, якій вона розказала про своє становище, дала їй всі необхідні знання, всі практичні поради на той випадок, якщо пологи почнуться в такий час, коли нікому буде їй допомогти".

Більше того, ця ж старенька підшукувала місце в Пуассі для дівчини, передбачаючи, що подружжя Варамбо, в яких наймитувала Розалі, дотримуючись суворих норм моралі, не змириться зі статусом аморальної служниці. Отже, як видно, героїня зовсім не хотіла убивати, вона – не цинічна злочинниця, а нещасна людина, любляча мати, яка в хвилини відчаю і безумства вчинила дітовбивство. Пояснення цього вчинку Мопассан передає через монолог героїні, зізнання перед суддями.

Розалі дуже самотня, хоча вона й зустрічається з унтер-офіцером, племінником хазяїна, пана Варамбо. Дівчина ніколи не чула ніжних слів, не відчувала ласки. Досвідчений ловелас Жозеф Варамбо легко завойовує серце молодій служниці: "Будеш слухати такі розмови, коли ти одна на світі... зовсім одна... як я. Я одна на світі... мені ні з ким поговорити... нікому розказати про своє горе... Немає у мене ні батька, ні матері, ні брата, ні сестри, нікого!".

Свою розповідь героїня перериває риданнями. Вона розуміє свій сором, свій гріх. Розалі почувалася щасливою, коли народила першу дитину, та коли на світ з'являється другий хлопчик, жінка ніби стає схибленою: "Поклала я на них подушку, себе не пам'ятаючи... І сама лягла зверху. А потім всю ніч плакала і крутилася, поки світло не замерехкотіло в вікні, вони, звичайно, померли під подушкою". Читаючи Мопассана, ми відчуваємо емоційно-настрійні стани героїв. Як і Гриць Летючий у Стефаника, Розалі Прюдан не боїться кари від суду: "Робіть зі мною, що хочете, я до всього готова". Із скрупульозністю психіатра Мопассан відтворив трагедію жіночої душі, її реакцію на найменший подув кривди.

"Новину" не можна розглядати поза контекстом експресіонізму, котрий

на час написання новели починав входити в літературний розвиток Європи. Аналізуючи експресіоністичну техніку цього твору, не слід зводити її лише до експресіоністичних зображально-виражальних засобів, як це має часто місце в ряді досліджень.

Своєрідність експресіонізму "Новини" полягає в тому, що тут цей стиль взаємодіє з переходовим стилем часу - реалістичним імпресіонізмом. Передусім виділимо у творі два пласти - фабульний матеріал (відтворення дійсних подій), фундований авторською розповіддю. Цей пласт презентує реалістично-імпресіоністична техніка моделювання дійсності. другий пласт екзистенційно-психологічний. Власне, він сформований експресіоністичним світоглядом автора: 1) вибір об'єктом відтворення звичайного селянина, що відповідало експресіоністичній концепції так званої "живої людини", в якій все просте і близьке до природи; 2) відображення свідомості людини, її внутрішніх переживань, думок, емоцій, що є експресією руху життя; 3) установка не на зображення, а на вираження переживань, не на відтворення, а на оформлення; 4) інтуїтивне сприймання явища дійсності й душевного стану людини; 5) уникнення всього несуттєвого, другорядного, декоративно-оздоблюваного.

Стефанік переборював зовнішність, проникав у її появу і словом оформлював внутрішні стани людської душі; найменші психічні конфлікти, емоції та пристрасті", які ставали "зматеріалізованими" структурами сутності.

До названих рис експресіонізму новели додамо ще динамізм, безперервний рух, нервову емоційність, жах буття, душевну кризу. Остання пов'язана з самим сенсом буття. Для експресіоніста життя позбавлене сенсу, людина завжди і всюди самотня і безпорадна; все її життя позначене протиріччями між усвідомленням безглуздості (абсурдності) екзистенції і неможливістю, безсиллям зупинити цю безглуздість. Відтак людина (як і Гриць Летючий) потрапляє у велику безвихідь. Таким чином виникає один з найглибших смислових шарів новели – онтологічно-екзистенціальний, який в

шкільній інтерпретації відходить на задній план або взагалі губиться.

Ще однією яскравою експресіоністичною рисою поезики новели є акцент на пануванні позасвідомого і темного в людській природі. Так митці-експресіоністи кладуть наголос на інстинкті руйнування, що веде до смерті. Неважко помітити, що техніка словесного ліплення персонажа теж експресіоністична. Замість однозначного, точного слова, вживається слово з розмитим семантичним краєм, слово сугестивне, символічно поглиблене.

Особливий виражальний заряд несуть у тексті новели дієслова. Саме вони відтворюють внутрішній світ персонажа, передають психічну кризу, викликану його екзистенцією у жорсткому світі соціуму. Стефаниковий герой мучився, його обсіпав піт, він молився, журився, все ходив, на обличчі почорнів, а коли йшов на злочин, то задихався, скреготів зубами, не міг поволі йти, біг, говорив скоро. Крім того, нагромадження дієслівної лексики створює безперервний рух життя, в його мінливості й змінності.

Позафабульний (психологічний) матеріал містить у собі тропи, максимально інформативні, рецептивно і сугестивно потужні: "Лише четверо чорних очей, що ті очі важили би так, як слово, решта тіла, якби не очі, то полетіла би з вітром, як пір'я" ; "у місячній світлі розстелилася у долині ріка, як велика струя живого срібла"; Гриць "чув на грудях довгий огневий пас, що палив його у серце і в голову".

Стає очевидним, що опозиція "ріка / море" типологічно показова. Усі "річкові" знаки – береги, мости, побережні пейзажі – сигналізують про психологічні процеси й процесуальну рецепцію часу, що властиве **реалістичній** картині світу. Натомість "море" несе ідею безбережжя, безмежності в просторовому й часовому сенсі; повторювані ритми хвиль асоціюються в суб'єктивності автора з повторюваністю психологічних станів, з довготривалістю останніх, аж до ілюзії постійності в часі, що властиво **романтичній** картині світу, світовідчуттю романтичної людини – і героя, й автора.

Високий ступінь інформованості властивий для метафори каменя:



"Почорнів, і очі запали в середину так, що майже не дивилися на світ, лиш на той камінь, що давив груди". Як відомо образ каменя у фольклорному функціонуванні виступає синонімом відчаю. Уживання цього образу в контексті твору з мотивом дітовбивства мимохідь починає асоціюватися з поширеним біблійним мотивом розбивання дітей об камінь.

Урок переконує, що онтологія твору (його соціальне буття) ховає в собі деякі парадокси. З появою готового продукту художньої діяльності художній текст переходить із фази становлення в стадію буття, а діяльність перетворюється в опрідмечену діяльність. Однак твір до моменту реценції існує лише як потенційна можливість. Естетичним явищем він стає лише в процесі споживання.

Інший характер мала робота над змістом та художніми особливостями роману О.Вайльда "Портрет Доріана Грея" (твір розглядався в контексті естетизму та європейського інтелектуального роману).

1. Робота над літературознавчими термінами (на основі записів лекції вчителя учні відновлять значення понять: естетизм, гедонізм, парадокс, інтелектуальний роман, афоризми тощо).
2. Узагальнення вчителем або учнем естетичної концепції О.Вайльда.
3. Читання вступних сторінок, з'ясування:
  - Коли і де ми вперше знайомимося з Доріаном Греєм?
  - Що ви можете сказати про художника Безіла Голуорда як людину?
  - Зачитайте портрет Доріана, як вплинула ця зустріч на Безіла?
  - Хто примусив Доріана замислитися над власною красою? Що розповів лорд Генрі?
  - Яким ви уявляєте Доріана Грея?
  - Які риси характеру підкреслює автор, змальовуючи його зовнішність?
  - За допомогою яких портретних деталей письменник передає своє ставлення до персонажа? Яке воно?
  - Поясніть своє ставлення до юнака.
  - Яке значення має портрет Доріана Грея для розуміння естетичного

задуму О.Вайльда?

4. Завдання для дослідницької роботи учнів над текстом:

- Наведіть приклади улюблених афоризмів лорда Генрі Уоттона. Які з них особливо привабливі або сумнівні?
- Зверніть увагу на речі, які оточують героїв твору. Що для них характерне?
- Яку роль виконують вишукані описи, витончені епітети й порівняння?
- Які елементи композиції твору надають йому детективних ознак або рис роману жахів? Наведіть приклади.

5. Узагальнення матеріалу про особливості зображення головних персонажів.

6. Запитання та завдання за змістом роману:

- Зачитайте або перекажіть міркування Генрі Уоттона про сенс життя.
- Чи схвалюєте ви його погляди? Які маєте аргументи на доведення або спростування ідей “нового гедонізму”?
- Як лорд Уоттон ставиться до самозречення, гріха? Поясніть його позицію.
- У чому, на думку Генрі, привабливість та недоліки молодості і краси?
- Чи згодні ви з його висновками щодо сенсу життя?
- Що спільного в поглядах Вайльда та лорда Генрі Уоттона?
- Чи можна ідеї, які проголошує лорд, вважати моральними?
- Чим сподобався Уоттону Доріан Грей?
- Чим зацікавив Доріана Грея лорд Генрі Уоттон?
- Які наслідки мав вплив лорда на юнака? Наведіть приклади.
- Розкажіть про ставлення Доріана Грея до Сибілі Вейн. Чи пояснюються особливості їх стосунків навчанням Грея у “школі Уоттона”?
- Як ви оцінюєте поведінку Доріана Грея взагалі? Ким він є для Генрі Уоттона?
- У чому вбачає Доріан Грей причини свого падіння? Чи не помиляється він?
- Що найбільше гнітить Доріана: смерть Безіла чи загибель власної

душі?

- Як він намагався виправдати себе?
- Чому Доріан не став каятися?
- Чому Доріан прагне знищити портрет? Яке його найбільше бажання? Доріан постійно згадує слова лорда Генрі: “Лікуйте душу відчуттями. А відчуття хай лікує душа”. І знову Доріан прямує до кубла розпусти. З якою метою? Хто шукає Доріана і знаходить його в одному з шинків? Розкажіть про цю зустріч. Як почуває себе Доріан після цієї зустрічі?

7. Повідомлення учнів про результати спостереження над особливостями зображення головних персонажів.

8. Заслуховування повідомлення про особливості вайльдівських парадоксів.

9. Підсумкова бесіда.

- Яку небезпеку становлять вайльдівські погляди на життя і мистецтво? Обґрунтуйте свою відповідь.
- Для чого варто жити: заради самопожертви чи задля краси і насолоди? Наведіть твори, в яких стверджується або заперечується перше й друге.
- Чи є сьогодні люди, які живуть заради краси й насолоди? Що можна сказати про їхнє майбутнє?
- У яких з прочитаних вами творів розкриваються ті ж проблеми, що й у вайльдівських?
- Що символізує собою портрет Доріана Грея?

Портрет – його совість – живе сам по собі, а тіло юнака повністю віддається насолоді. Можливо, Вайльдіві тому й потрібна була ця фантастична деталь у художній тканині тексту, щоб переконати читачів у реальності гедоністичних ідей, бо ніщо вже: ні вік, ні хвороби – не стоять на заваді Доріанові в його прагненні до краси й насолоди, без найменшого огляду на моральність своєї поведінки.

- Чому він все ж вирішує знищити свій портрет?
- Чому трапилося нещастя з художником, що його намалював?

Без сумніву, цей парадоксальний вчинок Доріана Грея має ключове значення для розуміння його образу і всього роману.

Світ твору опредмечений у мові. Той, хто його сприймає, проникає в цей світ лише через цю опредмеченість - художній текст, який є упорядкованою, складною і відносно завершеною послідовністю знаків. Ця послідовність співвідносна з цілісністю семантичної структури. У цьому розумінні текст завжди замкнений. Художній же твір - це текст в його соціальних зв'язках, у його суспільному походженні і бутті.

У ході експерименту ми намагалися з'ясувати, чи повинне сприймання бути активним і яка міра цієї активності? Чи є сприймання співтворчістю, чи це – репродуктивна діяльність, зумовлена авторською програмою? Чи необхідно відрізняти художній образ від реалій, чи варто ототожнювати героя твору з якимось живим індивідом? Якою повинна бути пострцепція, тобто чи варто реципієнту наслідувати героя і його дії, чи це не входить в програму сприймання?

При цьому в практиці шкільного аналізу художнього твору особливої ваги, на нашу думку, набуває розуміння й інтерпретація учнями тексту. На думку М.Бахтіна, розуміння – онтологічний аспект пізнання, який відображає проникнення інтерпретатора в світ природи і культури. Він бачить в процесі розуміння чотири моменти: 1) психофізіологічне сприймання знака; 2) його пізнання; 3) розуміння його значення в певному контексті; 4) активно-діалогічне розуміння [30,364].

Інший дослідник – І.Малиновська стверджує, що розуміння - тип знання, який не володіє самостійним значенням і не здатний ні підтвердити, ні заперечити зміст знання [див.:230].

Зрозуміти – засвоїти смисл, відкрити і пережити той духовний стан, який пережив автор тексту в процесі творчого акту, зрозуміти можна лише знакову систему, яка раніше була наділена смислом. Наділені смислом продукти людської діяльності, тобто феномени матеріальної і духовної культури. Всі вони втілюють в собі думки, почуття, настрої, емоційні стани,

тому можуть стати об'єктами розуміння.

Доволі ефективним з літературного, літературознавчого, пізнавального та виховного аспектів став урок-лекція з елементами бесіди у 10 класі на тему “Життєва дезорієнтація” як філософський та літературний феномен у романі К.Гамсуна “Пан” та повісті М.Коцюбинського “Тіні забутих предків”. Зважаючи на складність висвітлення окресленої проблеми, нами було розроблено методичні рекомендації для вчителів до проведення уроку за названою темою.

Іспанський філософ Хосе Ортега-і-Гассет у розвідці «Нові симптоми» звернув увагу мислителів на те, що на початку ХХ століття в різних колах європейського суспільства став поширюватися «дивний феномен», який він назвав «життєвою дезорієнтацією». Предмети надії, предмети віри, поклоніння й обожнення на початку ХХ століття, які зумовлювали прагнення людини до мети, втратили свою чіткість, привабливу силу й владу. Людина відчула, що її життя стає безглуздом. Те, що провіщав Фрідріх Ніцше, відбулось. І найхарактернішою, найнебезпечнішою рисою нового часу стало очікуване німецьким філософом розбожнення світу. Виникло відчуття, за словами іншого німецького мислителя Карла Ясперса, «порожнечі буття». Розвиток технічного світу, урбанізація, процес «панування над природою» призвели до «розбожнення», котре прискорило формування «дивного феномена», на що вказував Ортега-і-Гассет.

Певною мірою розумів це і Кнут Гамсун, автор роману «Пан» (1894), і розуміння цього вплинуло на створення образу лейтенанта Глана, котрий є, безумовно, центральний у творі. Традиційно роман норвезького письменника Кнута Гамсуна розглядається як твір імпресіоністичний. І такий погляд має підстави. Дійсно, в романі «Пан» пейзажні картини виконані в дусі імпресіоністичного письма. У коло асоціацій одразу потрапляють творчі здобутки французьких малярів: Клода Моне, Огюста Ренуара, Каміля Піссаро та ін. Не залишається непоміченим вплив художників-імпресіоністів на творчу думку норвезького прозаїка.

Окреслені риси характерні і для твору українського письменника М.Коцюбинського, зокрема його повісті "Тіні забутих предків".

Далі варто визначити засадничі принципи творів. Запропонуємо учням пригадати, хто такий Пан? Про що свідчить наявність фігурки Пана на порохівниці Глана? В чому символіка назви роману К.Гамсуна? Як вони зрозуміли назву повісті "Тіні забутих предків" ?

Згідно класичного міфу, Пан - син Гермеса, бог лісів, стад і полів, переслідує німф в пориві закоханості. Фігурка Пана на порохівниці Глана вказує на те, що як мисливець, Глан знаходиться під його опікою. Подібність з Паном проявляється у Глана в тім, що він має майже безмежну владу над жінками. В назві роману все ж є символічний зміст. Людина, вважає Гамсун, - частина природи, втілена в романі в образі могутнього Пана, який живе в кожному із героїв і розпоряджається їх долею.

Коцюбинський також бачить джерела міфологічних уявлень гуцулів не тільки в давній традиції, що йде від прапредків, а й в особливостях самої гірської природи і способу життя серед неї. Природні явища стають джерелом народження фантастичних образів. Із перших днів свого народження Іванко потрапляє в атмосферу фантастичних вірувань, які його батьки успадкували від своїх, а ті - від далеких предків, тіні яких, як ми переконуємось, оберігають і наставляють нас впродовж життя.

Порівняйте початок твору К.Гамсуна і М.Коцюбинського. Яку спільну ознаку ви помітили? За яких обставин ми знайомимося з головними героями - Гланом та Іваном Палійчуком?

Початок обох творів простий, спокійний, як і належить епосу. Але з перших слів оповіді у Коцюбинського, як і у Гамсуна, з'являються фантастичні елементи. Іван був дев'ятнадцятою дитиною в гуцульській родині Палійчуків, але від народження був неспокійним, що дало матері підстави вважати, що їй підклали бісеня.

Коли в повісті "Тіні забутих предків" ми з головним героєм знайомимося з дня його народження, то з героєм роману "Пан", лейтенантом

Гланом вже в тому віці, коли молодість пройшла, а на зміну їй приходить зрілість. Томас Глан мисливець і мрійник, змінив військову форму на "одяг Робінзона". Живе він в лісі, далеко від людей зі своїм мисливським псом Езопом. Глан нудьгує серед товариства, яке збирається в будинку місцевого багатія - купця Мака. Його характер, його особистість - це втілення мужності і лицарства.

Яка прикметна ознака єднає образи Глана і Івана? Передовсім Гамсун і Коцюбинський підходять до людини як до невід'ємної частини природи. Природа для них - вмістилище не тільки живої, а й божественної сили, оскільки, споконвічно прекрасна й сувора, вона оживляє міфи про створення світу. Природу лісів і гір Глан та Іван сприймають не тільки серцем, а й душею.

Так, для Глана ліс – не просто куточок природи, для нього ліс – земля обіцяна. Тільки в лісі він "відчуває себе сильним і здоровим" і ніщо не затьмарює його душу. Брехня, яка наскрізь проникла в усі пори суспільства, викликає в нього зневагу. І лише в лісі він може бути самим собою і жити по-справжньому повноцінним життям, невіддільним від казкових бачень і видінь.

Читання уривків-описів природи з творів К.Гамсуна і М.Коцюбинського. Яку характерологічну функцію вони відіграють у загальній структурі тексту? В чому проявляється імпресіоністична манера письма? Ось як малює Гамсун ліс на березі моря: "Ночі зовсім не стало, сонце тільки пірнало в море і одразу ж з'являлось знову, червоне, свіже, наче вдосталь напилосся глибокої води... Лісом чулося шелестіння. Сопіла, принюхувалася звірина, перегукувалися птахи. І покликами сповнювалося повітря. І хрущів поналітало в цьому році, і на їхнє дзижчання відповідали шурхотом крил нічні метелики і по всьому лісу наче йшов шепіт, шепіт...".

Тут предметний світ природи майже не означений зовсім, натомість передано відчуття від цього предметного світу. Про звірів, птахів, листя дерев герой довідується лише здогадно за тими звуками, що линуть до нього.

Яскрава метафора передає враження від сонця, що пірнає і з'являється знову. Так досягається зображення ефекту "вібрації" світла, котра підсилюється коливанням повітря, переданим як шелестіння, шурхіт, пташиний перегук. Світло й звук тут є основними інструментами творення імпресіоністичного пейзажу, закроеного на ефекті "вібрації" атмосфери.

Тільки чуттєве відчуття світу відкриває Глану мудрість життя. Йому здається, що він проник в душу природи, зоставшись на одинці з божеством, від якого залежить подальший хід земного життя. Поклоніння перед природою, її невичерпними силами простежується в романі на кожному кроці.

Категоричність, з якою розповідається про фантастичні уявлення Івана, показує, що вони для нього є реальними знаннями про світ, що інакше він цей світ і не бачить. Уся природа йому здається наче давньому язичникові, сповненою живої й таємничої сили. Отже, опис природи в цих двох творах простежується від початку й до кінця. Для Глана, як і для Івана, весь світ був як казка, "таємнича, цікава і страшна". Вони уміють слухати природу, вловлювати її тиху музику.

Згадаймо, для прикладу, переживання Івана та Марічки під час прогулянки, коли "ім часом здавалося, що вони чують чийсь хід потайний, глухе гупання барди, хекання втомлених грудей". Або, коли Іванкові, який пас корів у горах, привидився щезник в оточенні цапів, автор зауважує, що, як тільки жах пройшов, "щезник звинувся і пропав раптом у скелі, а цапи обернулися в коріння дерев повалених вітром".

Кожна важлива справа у гуцулів супроводжується ворожінням, ритуальними діями, надаючи їм таємничості. Сповненою хвилювання і таємничості є перша поява Івана на полонині серед вівчарів, які розпалюють вогонь стародавнім способом - за допомогою тріски й каменю. І це не дивацтво ватага, а давній язичницький обряд - свідоме обожнення вогню, його розпалювання, протягом літа підтримуючи, це цілий ритуал, який гуцул виконує, "як давній жрець". Бо сам вогонь має боронити овець від всього



лихого.

Як Гамсун і Коцюбинський вводять читача в інший світ героїв - світ особистих почуттів і переживань, світ кохання? Чи прослідковується якимось чином взаємопов'язане з попереднім аспектом ставлення і розуміння природи? Які особливості портретотворення ви помітили?

Як і Гамсун, М.Коцюбинський скупий на портретні деталі: обох письменників здебільшого цікавить психологічний стан героїв, внутрішня емоційна пружина, що спрямовує їхню поведінку, робить їх цільними, саме такими, які вони є. Віддавши перевагу зображенню внутрішнього світу героїв, Коцюбинський, проте, не міг обійтися без хоча б побіжної, накиданої штрихами, зовнішньої характеристики.

Любовні переживання висвічують найпотаємніше, сокровенне в душі героя. Його пориви стрімкі, майже нічим не пояснені. Вони штовхають Глана на непередбачувані вчинки. Не тільки на його порохівниці, а й в ньому самому засіло те язичницьке божество, він зв'язаний з ним невидимими узами.

Його любовні історії не закінчуються стосунками з Едвардою. Автор рельєфно виділяє важливу психологічну деталь в портреті Глана: важкий "звірний погляд", який приковує до нього жінок. На пристані, під час зустрічі пароплава, він знайомиться з Євою: " Молода дівчина, запнута білою шерстяною хусткою, стояла неподалік; волосся було у неї дуже темним, на ньому особливо виділялася біла хустка". Далі події набувають драматичного звучання. В чому проявляється трагедійність кохання Глана?

Слідуючи за Достоевським, Гамсун зосереджує увагу на трагічному боці кохання. Обидві жінки кохають Глана (як і Івана), але кожна по-різному. Єва приходить на побачення до Глана завжди якась ясна, чиста, а разом з тим проста і доступна. Він часто бачить її з сільським ковалем, думаючи, що то її батько, і визнає майже перед самою Євиною смертю, що коваль - чоловік Єви. Єва гине від вибуху міни, яку заклав Глан, а підірвав пан Мак, сподіваючись, що загине сам Глан. В такий спосіб пан Мак думав перешкодити коханню

Глана і Едварди.

Едварда також кохає Глана, але важко пояснити дивакуватість їх взаємин і вчинків. Едварда ніколи не буває сама, її хто-небудь завжди супроводжує, найчастіше лікар, який шкутильгає. Це дратує і сердить Глана, а Глан в свою чергу сердить пана Мака, який помітив, що його дочка і Глан затіяли якусь небезпечну гру. У певному сенсі всі образи, які створює Гамсун, є лише символами внутрішніх переживань героя. Тобто зображальна площина роману втрачає інформативний характер про навколишній світ героя, а стає символами. Саме за кожним звуковим, зоровим вираженням криється певна емоція або, кажучи точніше, елемент переживань героя.

Які фантастичні образи супроводжують тему кохання? В чому проявляється їх символізм? Який фатальний вплив вони мають на життя героїв?

Настирливо і постійно звучить в романі жагучий наспів Пана, зітканий із денної спеки і нічного світла зірок. Він супроводжує тему кохання - головну в романі, і кохання полонить його, як непоборна, непереможна сила, яка не знає перепон. Її всевладна стихія захопила в свій потік Глана, але як і всіляка стихія, вона небезпечна і, подібно язичницькому божеству, вимагає для себе жертв.

На сцені життя, поряд із простими смертними людьми, в М.Коцюбинського (до речі, майже аналогічні міфічні персонажі живуть і в романі "Пан") з'являються нявки, лісовики, особливо помітне місце займає в повісті лісовий божок чугайстер (гуцульський Пан). Танець Івана з цим божком - це відгомін ритуальних танців, що зображували боротьбу життя зі смертю. Передсмертне переживання Іваном другої молодості, припливу енергії і гостроти відчуттів, підкреслюють архаїчну близькість до античних божків аж до тотожності - Ероса й Танатоса.

Роман, який почався як ідилія, як гімн красі світу, закінчується драматичним, повним смутку фіналом і не вирішив конфліктів, побачених письменником. Глан дізнається, що Едварда все ж таки виходить заміж і

вирішує покинути Норвегію. Едварда, почувши, що Глан виїжджає, просить віддати їй Езопа, на пам'ять про нього. І Глан виконує прохання Едварди, але передає їй свого пса вже мертвим, особисто позбавивши його життя.

Стихія кохання, яка вразила Глана, взяла і його життя. В новелі "Смерть Глана" головний герой відправляється на полювання в далеку Індію. Пройшло шість років (ці "біблійні" роки звучать і в "Тінях забутих предків"), коли він отримує від Едварди послання (гілочку), в якому вона просить його повернутися на батьківщину. Едварда вийшла заміж за барона, але кохає Глана.

Та Глан відкидає саму думку про повернення і нову зустріч з жінкою, яку він продовжує любити. І жити він без неї не може. Герой вирішив покинути цей світ. Він робить все, щоб викликати у свого супутника по полюванню, обмеженого, самовпевненого чоловіка, ревності й гнів, і той нарешті стріляє в Глана. (Пан відбирає спочатку кохання й душу, а потім і саме життя Глана).

Дещо відмінне кохання героїв в "Тінях забутих предків". У Івана з Марічкою любов не потребувала стороннього поштовху чи підживлення, була одухотвореною сама. Але як і в романі «Пан», між героями стоїть якийсь символічне передчуття, передвістя життєвої драми. Нагла смерть Марічки, збитої повінню у водоспад і розтровоєної об скелясті береги, ставить хрест на дитячому коханні природи і людини. Про панування над природою, навіть про якусь паритетність не може бути й мови.

Туга погнала Івана світ за очі. Шість років про нього ніхто не чув, а на сьомий він вернувся: "Худий, зчорнілий, багато старший од своїх літ, але спокійний". Після загибелі Марічки музично-лірична інтонація, яка досі створювала динамічну основу розповідної структури, зникає.

Через рік після свого повернення Іван одружується з Палагною, бо цього вимагало життя, а, може, хотів приспати свою душу. Він розуміє, що після Марічки не зможе покохати вже нікого, хоч Палагна була не останньою серед гуцулок.

Характерно, що те "щось краще, хоч невідоме", "інші, кращі світи", до яких тягнеться перед смертю душа Івана, ввижається йому місцем, "де можна спочити". В пошуках Марічки, яку він не зміг забути, в пошуках її тіні, він зривається зі скелі і розбивається. Іван був уже внутрішнього готовий до смерті, а нявка лише прискорила нестерпне карання його душі та ще дала перед кінцем краплю радості, як дарунок за прийняті муки. Душевна піднесеність персонажів і певна загадковість обставин, у яких вони опинилися, зворушило нестримне прагнення героїв до свободи, справедливості, прагнення щастя і непередбачуваність вчинків дають можливість говорити про подібність роману К.Гамсуна і повісті М.Коцюбинського, твердити про приблизно однакове сприйняття їх читачами, в серцях яких породжується глибоке почуття любові.

У Коцюбинського, як і в Гамсуна життєподібність - це передусім відображення у формах внутрішнього життя, адекватність реальним процесам людської психіки.

*Найхарактерніші питання та завдання, які пропонувалися учням для обговорення в процесі вивчення епічного твору:*

- Яким бачимо героя на початку розповіді?
- Хто він? У якій сім'ї проживає? Його оточення?
- Що найбільше цікавить його?
- Чого прагне герой?
- Як ставиться до людей?
- Які події справляють на нього найбільше враження?
- Що викликає зміни в поглядах, поведінці, характеристиці героя?
- Чийого впливу зазнає герой? Як цей вплив змінює життя героя?
- Які вчинки, міркування, почуття розкривають нам нові риси в характері героя можна вважати визначальними стосовно майбутнього?
- Зображення вчинку (уявлення та відтворення учнями умов, у яких здійснюється вчинок). Характеристика героя в його діях, тобто його вирази

обличчя, міміка, жести, описання самого вчинку в його головних деталях).

- Перенесення вчинку на себе (уявлення себе та інших на місці героя у відповідній ситуації), співвідношення дій та вчинків героя зі своїми.

- Вираження свого оціночного судження про вчинки літературного героя.

- Робота над ілюстраціями та виразне читання фрагментів.

- Складання плану про життя та вчинки героїв.

- Складання казкових сюжетів про певних літературних персонажів.

- Складіть портретний опис героя. Про що свідчать риси його обличчя, рухи, міміка?

- Перерахуйте основні події, пов'язані з героєм. Яким він вбачається вам у своїх вчинках?

- До чого прагне герой? Що можна про нього сказати з цього приводу?

- Чи цікаво було читати твір? Які події вам найбільше запам'яталися? Перекажіть їх.

- Назвіть усіх героїв. Вкажіть, які з них головні. Поясніть чому?

- До кого з персонажів ви ставитеся з особливою симпатією? Опишіть його зовнішність.

- Через портретний опис уявити зовнішність героя, побачити за деталями зовнішності риси внутрішнього світу.

Учні повинні вміти:

- Аналізувати поведінку героя, його вчинки, розуміти мотиви вчинків, їх узгодженість чи протилежність; з'ясувати, як ті чи інші події впливають на поведінку героя, які риси характеру виявляються при цьому?

- Співпереживати герою, тобто виявляти собі його стан, почуття, настрої і співчувати йому, ставити себе на його місце, у конкретну ситуацію.

- Розуміти думки та прагнення героя, їх причини, правильно оцінювати його моральні позиції.

- Аналізувати мову героя, яка може характеризувати його соціальне походження, культурний рівень, емоційний стан та інше, риси характеру.

- Розкрити стосунки персонажа з іншими діючими особами, тобто бачити характер через його відносини з іншими персонажами.

Так, по завершенню вивчення творів Стендаля “Червоне і чорне” та Бальзака “Гобсек” було проведено тематичну атестацію учнів, яка мала на меті перевірити засвоєння учнями творчості названих письменників.

Запитання та завдання до тематичної атестації:

1. Яка тема роману Стендаля?
2. Які достовірні події покладено в основу твору?
3. Що ви можете розповісти про історію написання твору?
4. Як можна пояснити назву роману – “Червоне і чорне”?
5. Які принципи групування персонажів у творі ви помітили?
6. Як крокував на шляху до успіху Жульєн Сорель?
7. У чому трагедія головного героя?
8. До якої істини приходять він перед смертю?
9. Чим вразив Вас цей твір?
10. Кому з персонажів належить портрет? Доповніть його, спираючись на текст твору. “Уявіть собі жовтувато-бліде, тьмяне обличчя, я назвав би його місячним ликом, бо воно скидалося на позолочене срібло, з якого зійшла позолота. Волосся... зовсім гладеньке, завжди старанно зачесане, з сивиною, попелясто сіре. Його маленькі очі, жовті, як у тхора, були майже зовсім без вій і боялися світла”. (Гобсеку)
11. Які ще характерологічні оцінки наводить Бальзак для означення сутності Гобсека? (людина- вексель, людина- автомат).
12. Що означає слово “гобсек” у перекладі з французької? Чи відповідає ім’я сутності головного героя? (Глитай. Дослівно: “ковтай сухе”).
13. Яке повне ім’я Гобсека, що ми знаємо про його родину? ( Жан-Естер ван Гобсек; мати єврейка, батько- голландець)
14. У якому віці і ким він почав працювати? (В 9 років юнгою на піратському кораблі)

15. Яку мету переслідував Гобсек, складаючи гроші й золото? (Гроші й золото – це влада).
16. Назвіть засоби пересування Гобсека по Парижу? (Пішки, бо це безкоштовно).
17. З яким почуттям ставиться Гобсек до своїх спадкоємців? (Ненавистю).
18. Яка початкова назва роману “Гобсек”? (“Небезпеки і безпутства”).
19. Прочитайте описи кімнати графині де Ресто і Фанні Мальво. Чому Гобсек порівнює цих жінок, різних і за характером, і за вдачею?
20. Чи цікавить Гобсека щось, крім лихварства? Підтвердіть свою думку прикладами з тексту.
21. Прочитайте описи кімнати Гобсека на початку твору. Які почуття викликають у вас ці описи? Коли, на вашу думку, почалося духовне вмирання Гобсека?
22. Чи згодні ви з дилемою лихваря? Чому? Яка роль грошей в житті людини?
23. Поясніть особливості композиції повісті.
24. Яка кольорова гама повісті? Як вона відображає авторське ставлення до головного героя твору?
25. Які художні засоби, крім порівнянь, характерні для стилю письменника? Наведіть приклади та поясніть їх роль у розкритті образу лихваря?

### **Аналіз драматичного твору**

### **Аналіз композиції драматичного твору**

Аналізуючи композицію драматичного твору, користуються тими ж прийомами, що й при дослідженні твору епічного. Однак більшу увагу тут цілком резонно приділяють спостереженню за особливостями розгортання конфлікту як головного енергоносія художнього твору, тобто вивчають ті

протиріччя і зіткнення, які виникають як між окремими особами, так і між групами дійових осіб. Відомо, що у ході аналізу структури конфлікту через висвітлення розстановки і групування персонажів здійснюють інтерпретацію ідейно-тематичної основи п'єси, а в процесі аналізу конфлікту враховують його змістову й естетичну значущість, а також характер (соціальний, політичний, громадський, психологічний, побутовий, любовний, виробничий, сімейний, внутрішній, зовнішній) протиріччя.

Нами врахована і та особливість, що крім суттєвого конфлікту, у п'єсі можуть бути й побічні зіткнення, які посилюють, загострюють й увиразнюють головний конфлікт. Завдання дослідника полягає в тому, щоб виявити ці другорядні конфлікти і встановити їх зв'язок з основним.

Аналізуючи конфлікт, треба пам'ятати про те, що не всі дійові особи беруть безпосередню участь у ньому. Такими є, наприклад, так звані, позасценічні персонажі (тобто ті персонажі, які лише згадуються, але не виводяться на сцену).

Визначаючи етапи розгортання конфлікту, беруть до уваги і той факт, що не всі драматичні твори мають зав'язку : є п'єси ( п'єси - розв'язки), в яких основний конфлікт зав'язався ще задовго до подій, що змальовуються в першій дії.

Поглиблений аналіз конфлікту - це база для вирішення ряду інших питань ідейно-художньої організації твору. Він допомагає показати змістове значення ключових вузлів і елементів сюжету, з'ясувати композиційну і сюжетну роль сценічного хронотопу, встановити художню доцільність поділу тексту п'єси на дії, акти, яви, сцени, визначити місце й значення інших прийомів і засобів архітекtonіки.

Деякі труднощі викликають під час аналізу тих п'єс, в яких поряд із традиційним, хронікальним розгортанням вводяться ретроспективні сюжетні епізоди, практикується вільна багатоепізодна архітекtonіка твору, широко застосовуються кінематографічні засоби: динамічні зміни картин, чергування подій сьогоденного дня і спогадів, переплетення справжніх і вигаданих



сцен. За наявності таких чи подібних прийомів вдаються до з'ясування їхньої ідейно-художньої ролі у цілісній структурі п'єси.

Аналіз драматичного твору найчастіше здійснюється, ідучи за розвитком дії, позаяк у п'єсі дія - основа сюжету і композиції. Як правило, це роблять у такий спосіб: по-перше, визначають місце, де намічається основний конфлікт, по-друге, з'ясовують послідовність його розгортання в епізодах, по-третє, показують, як у цих епізодах розкриваються характери персонажів, вмотивуються їх вчинки. Значну увагу при цьому приділяють розкриттю функціонального навантаження окремих сцен, монологів і т. ін.

### **Аналіз дійових осіб**

Специфічне дослідження образів дійових осіб п'єси полягає в тому, що засоби їх творення дещо обмежені, порівняно з епічними творами. Головними образотворчими чинниками у драматичному творі виступають:

- 1) вчинки і поведінка персонажів;
- 2) мова героїв;
- 3) серед інших засобів характеротворення треба виділити:
  - а) монолог;
  - б) характеристику персонажа іншими дійовими особами;
  - в) самохарактеристику;
  - г) виділення домінуючої риси характеру і вдачі.

Також не можна оминати увагою й ремарок, які досить часто виконують важливі естетичні функції. Ремарки можуть бути зразком (свідченням) міжродового синкретизму, дифузності драматичних і епічних жанрових форм.

У процесі аналізу дійових осіб особливий акцент роблять на мовних засобах, за допомогою яких персонаж типізується й індивідуалізується. Головне тут - простежити, як розкривається характер в мові героя. З цією метою виділяються найпосутніші репліки персонажа.

При цьому варто зважити і на такий нюанс, що вона розрахована на

вимовлення акторами, які надають слову підтекст, інтонаційне забарвлення, чим посилюють його значущість. Підтекст розкривається в паузах, жестах, міміці і т.ін.

З деякими застереженнями потрібно ставитись до характеристики героя іншими дійовими особами, оскільки в них може міститися надто суб'єктивна, неточна оцінка. У взаємохарактеристиках персонажів часто виявляються не стільки риси персонажа, про якого йде мова, скільки особливості того, хто говорить.

Насамкінець треба зазначити, що аналіз драматичного твору помітно поглиблюється при звертанні до його історії написання та історії сценічної постановки. Кожна сценічна інтерпретація - це завжди "своє", нове прочитання тексту різними режисерами.

Ось як знайшли реалізацію окреслені підходи в процесі проведення уроку - психологічної характеристики Гамлета за однойменною трагедією В.Шекспіра.

"Гамлет" - перша філософська трагедія В. Шекспіра, і ця її особливість значною мірою визначає зміст і поетику драми. Витоки багатьох філософських споглядань Гамлета - античність і Відродження. В тематиці трагедії окреслені аспекти, пов'язані з вічними питаннями людського життя, етична і громадянська позиція героя, проблеми моральної оцінки, помста за злочин. Разом з тим, твір характеризується психологічною спостережливістю автора, філософським узагальненням і деякими, як на той час, "зухвалими" й небезпечними ідеями.

Урок проводився за заздалегідь визначеними проблемними ситуаціями.

1. "Гамлет" – перша філософська трагедія Шекспіра.
2. Гамлет – своєрідний рупор авторських ідей.
3. Особливості психологізму образу Гамлета, зображення емоційного стану Гамлета в ключових моментах:
  - а) проаналізувати перший монолог принца,
  - б) зміст внутрішнього монологу Гамлета "Про Гекубу" (кінець другої дії),

- в) стосунки Гамлета з матір'ю на основі діалогу принца з королевою (дія 3, сцена 4),
- г) діалог Гамлета з приви́дом і реакція королеви.

4. Чи згодні ви зі словами Гамлета, який чітко й однозначно визначає свій психічний стан: “Геть не шалений, а шалено хитрий І лиш вдає безумство”?

Подаємо можливий варіант відповіді на поставлені питання. Вивчення тексту дає можливість заперечити поширену в шекспірознавстві ідею про неможливість для мрійника-ідеаліста Гамлета обрати правильний шлях, оскільки він розуміє, що одна людина не може виправити зло. В тексті трагедії ніде немає цієї думки. Навпаки, Гамлет переконаний, що він має силу і можливість виконати обов'язок. Наділений геніальною силою думки, глибокими знаннями життя і людей, Гамлет заперечує і позицію скептичної бездіяльності, і самовбивство як спосіб покінчити зі своїми муками, він готується здійснити героїчний вчинок.

У трагедії контрастують імпульсивні дії (вчинки) героя заради захисту свого життя і його роздуми про "діяння", які асоціюються декілька разів із подвигом Брута і Кассія і його наслідками. "Гамлет, – як про це говорить Офелія, – вчений, воїн, придворний, надія країни. Крім того, Гамлет - поет, знавець театру, друг акторів, може швидко написати драматичну сцену, а його настанови акторам - зразок порад досвідченого режисера. Було висловлено судження, що Гамлет - улюблений герой Шекспіра, що лише Гамлет із всіх його персонажів міг би створити все, що написав Шекспір. Гамлет має здібність справжнього вченого узагальнювати окремі факти, події, зіставляти слова і вчинки людей, знаходити загальні закономірності і робити висновки. Його думки часто висловлені в коротких образних сентенціях, в алегоріях, які ускладнюють зміст. Не можна забувати, що в багатьох сценах Гамлет грає роль схибленого (божевільного), мова його повинна бути загадковою для оточуючих. Лише в бесідах з Горацио і монологів наодинці Гамлет щирий.

Отож, пропонуємо пильніше вдивитися в текст твору, спробувати окреслити емоційний стан Гамлета в ключових моментах та неадекватності його дій.

Уже перший монолог принца передає його потрясіння, викликане поспішним шлюбом матері після несподіваної смерті його батька. У ньому вперше звучать думки героя про самогубство, хоча сам він сповнений життя. Шлюб матері вразив Гамлета не лише поспішністю, але і обранням чоловіка. Свого батька Гамлет порівнює з богом сонця Гіперіоном, а Клавдія - з сатиром. Це порівняння дає можливість судити і про моральні якості, і про зовнішність кожного. Про чистоту і силу кохання батька до матері Гамлет говорить, використовуючи незвичні образи:

*Мою він матір так кохав,  
що й легіт Лиця її торкнутися не смів.*

Любов матері до батька у спогадах Гамлета народжує інші асоціації:

*До нього так горнулась,  
Немов жага у ній росла від того,  
Чим гамувалась...*

У кінці другої дії після зустрічі з акторами Гамлет виголошує монолог "Про Гекубу" - так в літературознавчих працях називається найбільший за об'ємом внутрішній монолог героя, - який містить роздуми про силу акторської майстерності і про причини зволікання у виконанні обов'язку. Маємо підстави вважати монолог про Гекубу своєрідною увертюрою до монологу "чи бути, чи не бути", оскільки вони пов'язані загальною темою. Гра акторів загострює в душі Гамлета думку про власну мету, він звинувачує себе. Думки про власне боягузтво породжують уявні образи, які переживає боягуз. Слова Гамлета висловлюють зневагу до мовчазного боягузтва і опосередковано відкидають припущення про боягузтво героя. Далі Гамлет пояснює свою бездіяльність відсутністю "жовчі, щоб кривду пригирчить", бо має голуб'ячу печінку. Однак відразу звучить словесна тирада, сповнена прокльонів і лайки як свідчення надто гострого сприймання героєм всього

потворного, що він бачить у світі.

І далі Гамлет, звертаючись сам до себе, виголошує фразу, що являє своєрідну метафоричну проекцію на його душевний і психічний стан, - "Де ж мій дівся розум?", виявляється, він ослаблений "в борні з журбою". У героя виникає цікавий задум скористатися магічною силою сценічного дійства, "хай ці актори перед дядьком грають подібне щось до смерті батька", сподіваючись: "Вполюю я виставою сумління короля".

За наміром Гамлета вистава має бути "мишоловкою" для короля. Так Шекспір готує читача до сприймання думки Гамлета в монологі "Чи бути, чи не бути", який вміщено на початку третьої дії. Монолог відіграє кульмінаційну роль всієї п'єси, пов'язаний з центральними проблемами трагедії. У ньому мова йде про самогубство і, власне, про його головну мету – вбивство короля.

Монолог Гамлета можна розглядати як своєрідний "текст у тексті" (термін Ю.Лотмана), тобто текст, що пояснює інший в даному випадку, основний текст. Монолог як мікротекст є смисловим пучком всього макротексту, інші структурні конструкції якого немовби лише розгортають сконденсований ідейний згусток, закладений в монологі.

Стосовно самої форми монологу, то вона радше є відносною, позаяк не відповідає самій сутності монологічного висловлювання - бути самостійним, контекстуально і ситуативно незв'язаним елементом мовлення. Відомо, що "текст як генератор смислу, механізм, що мислить, щоб бути залученим до роботи, потребує співрозмовника" (Ю.Лотман). Це зумовлено самою глибоко діалогічною природою свідомості, як такої, яка для того, щоб працювати, вимагає іншої свідомості, іншого "я", іншого тексту.

Гамлетівський монолог має не стільки сповідально-психологічний, ліричний характер, скільки є монологом – запитуванням-відповіддю. Він хоч і виголошується для себе і "наодинці", але потенційно адресується публіці, уявному реципієнту. У ньому сугестивна сила, глибоко драматична напруга, яка передається свідомо й несвідомо тому, хто сприймає. Універсальність

монологу Гамлета полягає в тому, що це запитування через занурення у тут-буття, у мову як "домівку буття" (М.Гайдеггер), запитування з надметою - схопити буття у його надвідкритості, незавершеності, динамізмі.

Як текст монолог Гамлета відзначається змістовою й формовою викінченістю, цілісністю й завершеністю, що дає підстави вбачати в ньому специфічний жанротвір.

Інтровертність (К.-Г.Юнг) авторської свідомості, її установка на поетику тотальних опозицій (М.Кодак) виступає стилетвірним фактором, який організовує всі зображально-виражальні елементи (засоби, прийоми) у систему.

Провідним образно-тематичним ядром монологу стали невротичні роздуми про сенс людського існування, роздуми-рефлексії, викликані екзистенціальним кореспондуванням суб'єкта зі світом. Все це втілюється у форму драматичного безпосереднього діалогу суб'єкта з самим собою, який і спричинює отой надлишок інтерпретаційної свободи, що і робить цей монолог інтерпретаційно "відкритим твором" (Умберто Еко).

Головний тематичний образ реалізується через, так би мовити, архетипальні образи - Долі, Життя, Смерті, Свободи, Розуму, екзистенціальні образи болю, страждання, а також образи "соціальні" - несправедливість, гніт, свавілля. У такий спосіб охоплені різні площини людського існування, яке піднесено до загальної екзистенціальної проблеми вибору і абсурду - "почуття абсурдності є... розладом між людиною та її життям, актором і декораціями" (А. Камю). Загалом монолог Гамлета редукується до проблеми самогубства, тяжіння до небуття.

Складний образний комплекс монологу втілюють різноманітні засоби. Передусім виділимо вільну форму вірша. Ця форма суголосна рефлексивній активності персонажа; його інтелектуалізму. Вивільнений лад вислову адекватний вивільненому голосу героя. Сповнений естетичної потенції і п'ятистопний іпостасований пірихієм ямб. На ритміко - інтонаційному рівні особливої виразності вислову надає часте неспівпадання синтаксичного і

метричного членування мовлення - поява енжамбеманів (перенесень) незакінченої синтагми в наступний рядок, в результаті чого підкреслюється зміст, вкладений у кінець і початкові слова відповідних рядків, охоплений конструкцією перенесення. Енжамбемани роблять мову монологу більш напруженою, сповненою різко виявлених роздумів, емоцій, переживань.

На тропічному рівні впадає в око згущена метафорика: стріли долі, море лиха, барви відваги, тягар життя (так звані генітивні метафори), живуть напасті, вмирають наміри (персоніфікації). Оцінні конотації властиві епітетиці часто метафоричні: відштовхнута любов, скромна чеснота, безчесний глум, високі наміри.

Особливе смислове наповнення мають інтонаційно-синтаксичні засоби - фігури поетичного мовлення. Високий ступінь функціональності властивий риторичним запитанням, які відтворюють атмосферу запитання - відповідання, філософських роздумів, динамізують акт сприймання.

Інверсований порядок слів у реченні слугує тут емоційно-смислової акцентації певного вислову, слова, а також впливає на ритмомелодику монологу.

Уже зазначалося про особливість стосунків Гамлета з матір'ю. Моральна невимогливість і нестійкість Гертруди, з точки зору Гамлета, має "жіночу природу". Вона виходить заміж вдруге за нищу, нікчемну людину і надто швидко після смерті свого першого чоловіка, піддаючись шалу пристрастей. Гамлет має намір розкрити "плотську" основу її шлюбу з Клавдієм (діалог Гамлета з королевою, дія 3, сцена 4). Хоч його слова, мов ніж, крають душу королеви, та в них немає гніву й знервованості, їх не можна назвати проявом безконтрольних емоцій. Гамлет має благородний намір викликати зневагу і відразу матері до вбивці батька; передати свою ненависть до цього негідника.

Гамлет заради досягнення своєї мети - відкрити материні очі, допомогти їй здолати плотський шал, - не нехтує нічим, навіть нагадує про її

вік. Поява привида і діалог Гамлета з ним викликають жах і настороженість Гертруди, вона переконана, що її син знову божеволіє.

Коли мати після всіх настанов питає Гамлета, що вона повинна робити, він знову проявляє зневагу до її безпорадності. Він радить передати їх розмову Клавдію, надавши їй алегоричного змісту:

*Ні, всупереч розважливості й глузду,  
На дах здеріться з кліткою пташок,  
Їх випустіть, самі ж, як мавпа в байці,  
Заради спроби влізьте в клітку та й  
Зламайте карк собі.*

Психологічні спостереження Гамлета свідчать про його глибоке розуміння взаємозв'язку природного, фізіологічного начала в поведінці людини і начала морального, породженого вихованням, звичаями, устоями суспільства в цілому.

*Геть не шалений, а шалено хитрий  
І лиш вдає безумство. Хай він знає,-*

так чітко й однозначно визначає свій психічний стан Гамлет. І з цим важко не погодитись.

На заключному уроці за вивченням драми-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня" доцільно провести типологічну парадигму з твором "Затонулий дзвін" Г. Гауптмана.

Сама Леся Українка більше, ніж будь-хто з сучасних їй письменників черпала теми у світовій літературі, що надавало більшого розмаху, розкутості її незвичайному неповторному талантові.

Типологічний ряд драматичних творів Лесі Українки, на нашу думку, може бути таким:

- " Кам'яний господар" - " Дон Жуан" Д. Байрона
- "Осілля казка" - " Гец фон Берлігхінген із залізною рукою" та " Егмонт" Гете
- " Блакитна троянда" - " Ернані" В. Гюго



- "Три хвилини" - " Чотирнадцяте липня" Р. Ролана
- " Лісова пісня" - " Затонулий дзвін" Г. Гауптмана, "Зачароване коло" Л. Риделя.

Цілком логічним, на нашу думку, буде проведення компаративістського дослідження двох яскравих і самобутніх художніх полотен: "Лісової пісні" Лесі Українки та "Затонулого дзвону" Г. Гауптмана, позаяк це сприятиме означенню та характеристиці жанрових особливостей драми-феєрії.

Передусім варто наголосити, що українська письменниця високо поцінювала драматичні твори Г.Ібсена, М.Метерлінка, Г.Гауптмана, оскільки саме вони стали уособленням нових пошуків у світовій драматургії кінця ХІХ - поч. ХХ ст. Зауваживши, що не все з європейської літератури було сприйнятливим для Лесі Українки, учителю варто підкреслити, що "Затонулий дзвін" (1896) Гауптмана мав великий вплив на письменницю. Про цього драматурга вона багато писала, його творчість не лише добре знала, а й глибоко цінувала. Названі п'єси написані майже одночасно, але не залежно у споріднених тематичних та жанрових формах.

Хоч, на думку дослідників, "Лісова пісня" глибинністю трактованої тематики, поетичних концепцій, засобів образотворення вигідно вирізняється, все ж жанровими рисами вона споріднена з драмами-феєріями письменників світової літератури, зокрема і Гауптмана. Подальшу дослідницьку роботу з учнями можна організувати над з'ясуванням ряду запитань, що стосується "Лісової пісні" і "Затонулого дзвону".

Передовсім варто наголосити, що однією з визначальних ознак обох феєрій є трагічність. Чим характеризується ця категорія у п'єсі Гауптмана і Лесі Українки? (Об'єктом зображення Гауптмана стає трагедія людини, яка не може перебороти інерції долі, хоч повсякчас прагне високостей. У Лесі Українки трагедія зневаженої душі (Мавка) ототожнюється з безсмертям людської душі, її внутрішньою свободою, гармонійною цілісністю).

Який найсуттєвіший висновок можна зробити стосовно концепції

творів? (За Гауптманом людина повинна бути сильнішою від землі. Леся Українка полемізує з концепцією "Затопленого дзвону", у неї ліс і його світ, навпаки, підтримують людину і дають їй духовну силу).

У подальшій роботі вчитель зверне увагу учнів на художні атрибути п'єс: небо і сонце, темрява, світло, вогонь. Так, Генріх вважає себе сином сонця (Фрейра), що становить універсальність архетипної символіки. Звідси і прагнення героя до висоти, наявністю архетипу сонця пояснюється концепція драми Гауптмана. Тут ми бачимо боротьбу дня і ночі, висоти і прірви, добра і підступності, добродійності і гріховності, а перемога, як правило, на боці останніх.

Запропонуємо учням помислити, на якому архетипі будується "Лісова пісня". Учні здатні зробити висновок, що це архетип дерева. Адже головна героїня Мавка втілює образ дерева, яке поросло з людини.

Який же особливо помітний композиційний прийом можна визначити у Лесі Українки і Г. Гауптмана? (В основу композиції обох п'єс покладено ритм. У "Лісовій пісні" - ритм пів року: воскресіння дерев весною, зміни в природі влітку і восени, завмирання взимку. У "Затонулому дзвоні" - на змінах дня (світла, сонця) і ночі (темряви, мороку).

Для реалізації поставленої мети Леся Українка, як і Гауптман, вдається до символічного письма, що допомагає їм досягнути мирні перспективи сучасного, минулого і майбутнього. Частиною великого символу стали людина і природа. Однак для аналізованих творів характерні суттєві відмінності і в символотворенні. У "Лісовій пісні" людина вчиться у природи, як правило, живе з нею в гармонії і взаєморозумінні. Ліс підтримує людину і дає їй духовну силу. У "Затонулому дзвоні" світ природи та його сили ворожі людині.

У чому це виявляється? (Учні пригадують дії Гейнріха, який за допомогою Раутенделяйна цілковито закріпає і жорстоко визискує карликів, примусивши їх працювати на себе).

Драма Гауптмана відрізняється від твору Лесі Українки також

наявністю натуралістичних сцен і висловів, неестетичних деталей, порівнянь і персонажів, зміщенням морально-етичних акцентів, наявністю "наскрізного" символу - дзвону тощо.

Названі аспекти можна принагідно обговорити з учнями, що в цілому допоможе їм чіткіше усвідомити спільне і відмінне у манері письма, способі художнього мислення Лесі Українки і Г. Гауптмана, уявити масштабність і значущість твору української письменниці.

### **Методичні рекомендації до компаративного аналізу п'єси:**

1. Аналіз слід розпочати із спостережень над особливостями композиції твору. З'ясовуючи характер головного конфлікту, покажіть: 1) як він визначає побудову твору (особливості розташування і співвідношення частин); 2) групування образів-характерів; 3) розгортання сюжету. В ході аналізу сюжету виділіть кілька вузлових сцен (ті, що несуть найбільше смислове навантаження) і поясніть їх ідейно-композиційні функції.
2. Здійснюючи аналіз персонажів, головну увагу акцентуйте на діалогах і монологіях дійових осіб, їх діях і поведінці. Відзначте, як часто автор у п'єсі вдається до характеристики головних образів устами інших персонажів? Особливо пильно простежте засоби мовної індивідуалізації та типізації персонажів, виписавши на окремі картки їхні характерологічні (тобто такі, що розкривають характер, вдачу дійової особи) висловлювання, репліки.
3. Завершіть аналіз п'єси власними міркуваннями про жанрову специфіку твору, до правильного розуміння якої можна прийти, лише всебічно проаналізувавши змістові і формальні параметри твору.

Враховуючи особливості вивчення драматичних творів, нами були запропоновані найрізноманітніші методичні форми і прийоми в процесі вивчення з учнями 10 класу теми "Оновлена драматургія кінця XIX – початку XX століть", зокрема такі:

1. Вступне слово вчителя.
2. З'ясування літературознавчих понять: драма ідей, драма-дискусія,

лірико-психологічна драма та символістська драма, внутрішня і зовнішня дія, символічний та психологічний підтекст, функції ремарок, “відкритий фінал”.

3. Повідомлення вчителя чи учнів про основні віхи життя і творчості драматурга (за вибором).
4. Дискусія “Новаторство драматичного твору в контексті розвитку європейської драми цього періоду” (за вибором).
5. Робота з ілюстраціями до творів, музичних фрагментів, уривків в кінофільмів.
6. Робота над текстом драматичного твору (за вибором):
  - особливості жанру твору та його найхарактерніші ознаки,
  - бесіди про список дійових осіб, учнівські доповнення на основі власних вражень, авторських відомостей про кожного з основних персонажів (вік, зовнішність, основні риси характеру, напрям інтересів, прагнень);
  - основний драматичний конфлікт, поділ персонажів на конфліктні групи;
  - засоби творення драматичних характерів;
  - роль ремарок, підтексту, символіки та інших засобів художньої виразності;
  - характер фіналу;
  - читання в особах важливих сцен;
  - колективна або індивідуальна робота над режисеруванням важливих або складних для розуміння учнями частин (яв, уривків);
  - дискусія на одну із запропонованих тем: “Картковий дім Торвальда” (за п’єсою Г.Ібсена ); “Химерний світ мешканців маєтку Раневської” (за п’єсою Чехова); “Людина – найвище божество” (за феєрією Метерлінка); “Лінгвістичний експеримент очима полковника Пікерінга” (за п’єсою Шоу).

***Стенограма уроку-лекції за творчістю Г.Ібсена, проведеного у 10 класі***

Термін “нова драма” в літературознавстві використовується для означення різноманітної творчості тих драматургів, які на рубежі ХХ століття на Заході намагались перебудувати традиційну драму. До них зараховують різних письменників: Ібсена і Стрінберга, Золя і Гауптмана, Шоу, Метерлінка та інших, причому творчість більшості з них об’єднують навколо двох протилежних напрямів, що водночас перехрещуються: натуралізму і символізму.

Ібсен в цьому переліку перший, оскільки та серія його п’єс, яка належить до нової драматургії, з’являється надзвичайно рано (1877 рік “Стовпи суспільства”), і тому що його драматургія взагалі виокремлюється. Якщо інші творці “нової драми” найчастіше прагнули розхитати, силоміць змінити звичні форми драматургії, то Ібсен, кардинально перебудовуючи форму і в той же час залишаючись всередині неї, частково реставрує статичність її структури, відроджує принципи античної драми і створює зовсім нову, небачену, іноді навіть приголомшуючу драматургію, без якої, напевно, не зміг би відбутися загальноєвропейський розвиток “нової драми” – такої, яку ми знаємо.

Доцільно виділити “нову драму” Ібсена із загальної течії драматургії тієї епохи і говорити про неї як про особливе і цільне явище. Проте, ця цільність не виключає внутрішнього розвитку, в якому вимальовуються чотири етапи.

Спочатку створюється серія з чотирьох соціально-критичних п’єс: “Стовпи суспільства”, “Ляльковий дім” (1879), “Привиди” (1881), “Ворог народу” (1882). Потім йдуть дві п’єси, в яких на першому плані – складна проблема співвідношення між внутрішніми душевними потенціями людини, її покликанням і етичним вимогами: “Дика качка” (1883) і “Росмерхольм” (1886). В останній п’єсі активізується безпосередня соціально-політична проблематика, але вона має тут підпорядковане значення. Далі йдуть дві п’єси, спрямовані на поглиблений аналіз складного суперечливого душевного життя двох жінок: “Жінка з моря” (1888) і “Гедда Габлер” (1890). Завершується творчий шлях Ібсена серією з чотирьох п’єс, в яких головна

увага знову приділяється співвідношенню між покликанням людини і способами здійснення цього покликання та моральною відповідальністю перед іншими. Героями в перших двох драмах виступають люди мистецтва. Це п'єси “Будівельник Сольнес” (1892), “Маленький Ейолф” (1894), “Йун Габріель Боркман” (1896), “Коли ми, мертві, пробуджуємось” (1899).

Всі нові п'єси Ібсена, які йдуть після соціально-критичної серії, можна умовно об'єднати терміном “п'єси про людську душу”, оскільки у них в певному ракурсі розкриваються ті чи інші аспекти душевного життя людини, втиснуті завжди в конкретні соціальні обставини і зорієнтовані на певні етичні закономірності. Напруженість колізій, які вирішуються в цих п'єсах, виявляється більшою, ніж у п'єсах соціально-критичних. В усякому разі, з чотирьох соціально-критичних п'єс тільки одна (“Привиди”) закінчується справді трагічно, тоді як із восьми п'єс “про людську душу” тільки одна (“Жінка з моря”) має благополучний фінал. Для свого аналізу Ібсен обирає особливо загострені й оголені аспекти душевного життя людини.

Попри всю різницю між етапами становлення “нової драми” Ібсена є між ними й незвичайно багато спільного. І не тільки те, що душевні проблеми особистості були надзвичайно важливими для соціально-критичних п'єс. Головне, що всі “нові драми” Ібсена об'єднують спільні поетикальні вирішення. Будується ця поетика на основі сприйняття нової епохи в світовій історії, яке склалося у Ібсена в середині 70-х років. Реальна, повсякденна дійсність сучасного суспільства починає відчуватись Ібсеном як суттєва і диференційована, що надає матеріал для повноцінного мистецтва. Так з'являються надзвичайно важливі риси ібсенівської “нової драми”.

Перша риса – достовірність конкретної дійсності, зображеної в п'єсах. Дія всіх п'єс розгортається в Норвегії – і не випадково, оскільки лише норвезька дійсність, як вважав Ібсен, була йому до кінця знайома.

Безпосередньо пов'язана з цим реабілітація прози як тієї мовної форми, в якій повинні бути написані драми з сучасного життя, прагнення

наблизитися до звичайної, повсякденної, побутової мови, не фотографічно наслідуючи її, а чітко підпорядковуючи драматургічним потребам діалогу.

У 1883 році, у листі відомій акторці Люції Вольф, яка звернулась до Ібсена з проханням написати віршований пролог до її ювілею, драматург відповідає, що пролог мав би бути у віршах, а віршована форма заподіяла сценічному мистецтву багато лиха. І далі додає: “Я сам за останні сім-вісім років ледь написав один вірш, винятково присвятивши себе незрівнянно важчому мистецтву писати простою, правдивою мовою дійсного життя”.

Така заява Ібсена аж ніяк не була гарною фразою. На більш ранніх етапах творчості Ібсену було легше будувати п'єси, особливо з сучасного життя, і вести діалог у віршах, ніж в прозі. Це доводить історія створення “Комедії любові”, перший фрагмент якої був накиданий в прозі – і виявився невдалим. “Бранд” і “Пер Гюнт” просто неможливо уявити собі в прозі. Лише починаючи з комедії “Спілка молоді”, Ібсен із притаманною йому впевненістю запроваджує прозову мову в своїх п'єсах з сучасного життя, досягаючи справжньої мовної віртуозності в “Ляльковому домі”.

Виявлення суттєвого в сучасному житті привело до того, що в ньому мали бути присутні і значні персонажі, образи великих масштабів, які виростали безпосередньо з цього життя. Певна річ, тут не було місця для таких піднесених, узагальнено-символічних фігур, як Бранд або Пер Гюнт, але і в новій драмі Ібсена на різних етапах виникає низка великих персонажів.

Особливість мистецького почерку Ібсена полягає в тому, що, залишаючись в межах достовірної дійсності, на тлі ретельно вивіреного конкретного життя, він створює типові образи, нерозривно пов'язані з оточуючим і повсякденним світом, і, разом з тим, своєрідні, які відзначаються своєю силою і багатозначністю. Вони не однозначні, як герої класичної п'єси, тому що завжди підкреслено індивідуалізовані. Вони не піднесено-умовні, як романтичні герої, тому що органічно пов'язані з життєвою реальністю. Але їх все ж таки можна назвати героями, тому що

вони справді значні, є “справжніми людьми” і домінують над фабульною стороною п’єси. Проблеми, які виникають в новій драмі Ібсена, і ті колізії, що лежать в основі долі ібсенівських героїв, різноманітні. Вони і соціальні, і заглиблені в етичну сферу. Але соціальне ніколи не позбавлене етичної основи, а етична основа в кінцевому результаті отримує і соціальне тлумачення.

Нора, фру Алвінг, доктор Стокман, Росмер, Ребека Вест, Гедда Габлер, будівельник Сольнес – найвідоміші з цих героїв. Неодновимірність цих героїв виявляється, зокрема в тому, що їм, зазвичай, властиві поряд з піднесеними і комічними риси, це стосується майже всіх – особливо Нори і доктора Стокмана. Поєднання напружено-трагічного і комічного характерне для “нової драми” Ібсена. Наприклад, такі персонажі, як пастор Мандерс у “Привидах” або Тесман в “Гедді Габлер”, по суті, смішні, хоч самі у п’єсі глибоко трагедійні.

Зрештою, детально вимальовуючи той безпосередній відтиск дійсності, який служить плацдармом для розгортання п’єси, Ібсен часто протиставляє йому якийсь інший світ – віддалений, лише намічений в мові персонажів. Дійсність, безпосередньо показана в новій драмі Ібсена, найчастіше обмежена, це може бути масток Алвінг в “Привидах” або будинок, в якому мешкає сімейство Боркманів в “Йуні Габріелі Боркмані”, затишне, на перший погляд, гніздечко Нори в “Ляльковому домі” або дивний будинок з порожніми дитячими кімнатами, що побудував собі Сольнес. Але цьому обмеженому буттю протистоїть в промовах, спогадах і мріях персонажів якась інше, більш незалежне, барвисте, вільне буття, повне справжнього життя і діяльності. Це або Париж (в “Привидах”), або Америка (в “Стовпах суспільства”), або просто закордон, південь (в “Йуні Габріелі Боркмані”). А виникаючий контраст ще більше відтінює і підкреслює замкнутість та облагороженість того життя, яке доводиться вести більшості героїв “нової драми”. Це враження посилюється ще й тим, що в більшості нових п’єс Ібсена місце дії зовсім не змінюється або змінюється лише частково.



Виняток – дві його останні п'єси.

В новій епосі, яка настала після 1871 року, Ібсен побачив ще одне досить важливе явище: прірву між благополучною видимістю і крайнім неблагополуччям внутрішньої суті суспільства. Саме це спостереження виявилось для поезики “нової драми” Ібсена особливо важливим. Оскільки в цьому виток новаторства Ібсена в структурі “нової драми”, а саме - аналітизму.

Зазвичай аналітизм “нової драми” Ібсена вбачають в тому, що в ній спочатку демонструється певний проміжок життя, а потім поступово спостерігаються приховані в ньому ворожі, навіть згубні явища - відбувається послідовне розкриття фатальних таємниць, які закінчуються катастрофами різного роду. З одного боку, в такому аналітизмі Ібсена бачили відродження традицій античного театру – особливо часто порівнювали його з “Царем Едіпом” Софокла. З іншого боку, цей аналітизм розглядали і як застосування найсучасніших наукових прийомів, техніки аналізу в драматургії – зокрема відзначалося, що в двох п'єсах Ібсена, в “Ляльковому домі” і в “Ворозі народу”, фігурує і термін “аналіз” у прямому значенні цього слова: медичний, хімічний аналіз проб води. І, перефразовуючи слова фру Алвінг в “Привидах”, аналіз в “новій драмі” Ібсена розглядали як “демаскування прірви – соціальної прірви”.

Все це загальновідомо і, безсумнівно, правильно. Та було б неправильним обмежитись лише такою характеристикою аналітизму ібсенівської “нової драми”.

Слід погодитись з Адмоні, що сам термін “аналітичний” є недостатнім для визначення структурного змісту “нової драми” Ібсена. Більш точним для визначення цього змісту міг би бути термін “інтелектуально-аналітичний”, тому що він відокремив би аналітизм Ібсена від інших видів аналітизму, зокрема, від аналітизму античної трагедії або від аналітизму класичного детективу. Адже розв'язки п'єс у Ібсена в його “новій драмі” приносять не просто розкриття якоїсь таємниці, якихось важливих подій з минулого життя

персонажів, які були їм раніше невідомі. У Ібсена справжня розв'язка п'єси, головним чином, складається з інтелектуального осмислення персонажами як цих подій, так і всього свого життя.

Коріння такого інтелектуального перетворення форми аналітичної драми лежить в інтелектуальній загостреності попередніх п'єс Ібсена – особливо “Бранда” і “Пер Гюнта”, - в тому, що в діалогах і монологах цих п'єс поглиблено трактуються основні форми існування людини і людського духу. Але аналітизму там ще не було. Втім, і в “новій драмі” Ібсена моменти інтелектуального осмислення того, що відбувається з персонажами, подані не лише в кінцевих сценах і прощальних монологах, а розкидані в діалогах по всій п'єсі.

Втім, пізнавши різноманітні емоції, упритул зіткнувшись з життям, виявившись втягнутими в конфлікт, герої Ібсена на момент завершення п'єси здатні узагальнити всі випробування, розкрити для себе внутрішнє значення всього пережитого і суть того, що їх оточує. Вони роблять свій вибір, свідомий вибір, це і є інтелектуально-аналітичною розв'язкою п'єси.

Найвідоміший приклад інтелектуально-аналітичної побудови п'єси - це розв'язка “Лялькового дому”, довге порозуміння між Норою і її чоловіком і в результаті цього порозуміння – залишення нею дому.

Саме така розв'язка викликала запеклу критику. Не лише в морально-сімейному плані, оскільки ніхто, в тому числі і деякі актриси, не могли уявити, що Нора могла дійсно зважитись покинути своїх дітей. Таку розв'язку критикували з суто естетичного боку. Її вважали схематичною, риторичною, раціоналістичною.

Та герої Ібсена – не “рупори ідей”. Тому що виголошують вони тільки те, до чого дійшли в результаті свого досвіду, який отримали в ході розвитку дії п'єси. Персонажі Ібсена – аж ніяк не ляльки, якими він керує на свій розсуд.

У бесіді зі своїм англійським перекладачем Вільямом Арчером під час роботи над останньою п'єсою (“Коли ми, мертві, пробуджуємось”), Ібсен

зауважував: “Мої персонажі часто дивують мене тим, що роблять і кажуть речі, яких я не очікував, - так, вони іноді перевертають мій первісний задум, чорти! В своїй роботі поет повинен прислухатись...”. Під поетом тут, звичайно, мається на увазі драматург. І далі йдеться про те, що неправильно вважати, ніби поет може “керувати поезією”, - “навпаки, це поезія керує ним”. Таким чином, не може бути й мови про схематизм ібсенівської “нової драми”. Вона створюється у взаємодії між задумом драматурга і внутрішньою суттю створених ним персонажів, які поступово набувають реальності і незалежного від автора існування. В цьому запорука справжньої життєвості нових п'єс Ібсена, незважаючи на драматургічно загострене, захоплююче дійство, в якому важлива кожна деталь, кожна репліка. Чітке мистецтво композиції синтезується тут з природністю поведінки і психологічною достовірністю персонажів, незвичайних, дивних за своєю природою.

В 1900 році Дж. Джойс писав про Ібсена: “Поруч з його портретами психологічні етюди Гарді, Тургенєва або ... Мередіта здаються не більше, ніж шахрайством”.

Таке синтезування, здавалося б, суперечливих рис взагалі характерне для “нової драми” Ібсена. Його часто звинувачують в авторській байдужості, в безпристрасності драматургічного аналізу. Одного разу Бйорнсон у гніві сказав про Ібсена, що він – не “людина, а тільки перо”. Одна з американських газет писала після смерті Ібсена: “Він був холодний, як риба, і твердий як цвях”. Але в ньому жили навіть клетотіли несамовиті, палкі почуття – достатньо згадати його пристрасний лист до Бйорнсона з приводу “Пер Гюнта”. І хоча після цього Ібсен весь час удосконалював одягнену на себе маску незворушності, пристрасні в ньому не згасли. Про це свідчать його листи-відгуки на неприяний прийом “Привидів” критикою. Але найголовніше, що напруга, яка пронизує “нову драму” Ібсена, живе в кінцевому результаті, тією творчою пристрасстю, яка оволодівала Ібсеном під час створення п'єс, (пристрасстю, яка мала точний розрахунок, що у нього в

запасі є ще достатньо шаленства, яке він збирається втілити в п'єсах.)

Починаючи з “Лялькового дому”, основним стрижнем сюжету стає у Ібсена, як це було задумано уже в “Бранді”, не раціоналістично-ідейний момент, не розвиток проблеми, а конкретна доля героя п'єси, доля, яка дає ключ і до розкриття певної проблематики.

Зображення на першому плані долі конкретного героя (або конкретних персонажів, як, наприклад, в “Дикій качці”, або “Росмерсхольмі”), при вирішенні конфлікту п'єси в формі вибору, який свідомо здійснює персонаж, було суто новаторським відкриттям Ібсена. В класицистичній п'єсі розв'язка була лише результатом невідворотного збігу обставин, викликаних діями героя, таким чином в розв'язці герой виявлявся ніби загнаним в кут. Якщо він і здійснював вибір, то цей вибір був вимушеним, визначеним обставинами і загальними естетичними законами. Ібсен від такого принципу відмовляється, різко відмежовуючись від поезики натуралізму. Бо звернення до біологічних закономірностей, зокрема до спадковості, в “новій драмі” Ібсена ніколи не є вирішальним. Ці закономірності спрацьовують (або не спрацьовують) в залежності від загального розвитку дії в п'єсі – і якщо син камергера в “Привидах” гине через розпусту свого батька, то донька камергера, Регіна, виявляється цілковито здоровою дівчиною.

Перехід до інтелектуально-аналітичної будови п'єси мав велике значення і для мови ібсенівської “нової драми”. За всієї орієнтації на її життєвість і достовірність, вона стає ще й поглибленішою. Та складна душевна атмосфера, в якій живуть в цих п'єсах персонажі, додає багато нових, не зрозумілих значень тому, що вони говорять. Таємниці, які вони ховають і підозрюють, приховані ними стани душі, мимоволі постають у їхніх висловлюваннях, надаючи їм особливого звучання. Так, шалена, хоч і втаємничена тривога Нори постає у всіх її словах і вчинках у другій і третій дії “Лялькового дому”, в її неприродній веселості і т.д. Взагалі слово в “новій драмі” Ібсена зовсім не є абсолютним, наївно вірити йому ніяк не можна. Вчинки, рухи, міміка персонажів часто говорять більше, ніж їх репліки,

взаємно накладаючись одне на одного. Наявність таємниць, які надають особливої багатозначності і подвійного змісту діалогу, характеризує і драму “Привиди”.

Згадані “таємниці” Нори, фру Алвінг і т. д. – це таємниці, невідомі співрозмовникам, взагалі іншим персонажам драм, невідомі – або лише частково відомі глядачеві і читачеві. Але для самих героїв, для Нори або фру Алвінг ці таємниці не є такими. І Нора, і фру Алвінг пам’ятають відповідні епізоди із свого життя, але з тих чи інших причин приховують їх, і той внутрішній зміст, який фактично вкладається ними в ту чи іншу репліку, легко може бути з цієї точки зору розкритий і роз’яснений.

Але можливий і інший випадок – коли справжній зміст висловлюваного неясний і самому персонажеві, тому, хто висловлюється. Герой не приховує “таємниці”, яку він не повинен розголошувати, та його власна натура настільки складна, той конфлікт, в котрий його втягнуто, настільки глибокий і не підлягає вирішенню, що він виражає в своїх словах те, що сам неясно усвідомлює або зовсім не усвідомлює.

Однак така форма багатозначності і багатоплановості діалогу характерна для більш пізньої ібсенівської “нової драми”, наприклад, для “Росмерсхольма”, “Гедди Габлер”. Тут підтекст майже не може бути декодованим.

Від натуралістичної драми ібсенівська “нова драма” відрізняється ще й тим, що на противагу натуралістичній роздрібненості, ібсенівська драматургія володіє чіткою композицією, ясною і зримою, незважаючи на всю складність побудови. Ібсен поєднує аналітичні форми композиції з напруженим розвитком дії безпосередньо на сцені.

Така ж точність панує в “новій драмі” Ібсена при обігруванні деталей. Окремі предмети, не гублячи усієї своєї конкретики, починають привертати до себе увагу глядача. Так, в “Ляльковому домі” вривається в пам’ять поштова скринька, в яку Кругстад кидає фатального листа, що повинен викрити чоловікові таємницю Нори. Зайвих і випадкових деталей в

ібсенівській драмі немає.

А разом з тим в цій драмі немає навмисного або нав'язливого. Вона – природна. І ця природність досягається, зокрема, тим, що якраз деталей і навіть побічних дій тут багато, причому вони дуже вільно, навіть випадково, вводяться в дію. Така, наприклад, поява Ульріка Бределя в “Росмерсхольмі” або приїзд фру Лінне в “Ляльковому домі”. І лише поступово і непомітно виявляється важливість цих персонажів для сюжетно-сміслового розгортання п'єси. Тому в цілому “нова драма” Ібсена є органічним поєднанням зовні вільної, а внутрішньо чітко організованої побудови.

Але, найнезвичайнішим з всього того незвичайного, що внесла в світову драматургію “нова драма” Ібсена, був відкритий незавершений фінал п'єси. Розв'язка знаменує не повну вичерпаність колізії, яка організує п'єсу, а припускає початок нової колізії, ще більш широкої і складної. Сюжет п'єси не є замкненим. Така відкритість, що викликала нерозуміння і навіть осуд як глядачів, так і критиків, виявилась одним з чудових надбань не тільки світової драматургії, але світової літератури в цілому.

Історія молодої жінки Нори, яка переконується, що її ошатний дід, турботливий і люблячий чоловік, все її радісне життя були оманливою видимістю, за якою ховався грубий егоїзм Хельмера і її власне недостойне становище іграшки і наложниці чоловіка, - ця історія Нори є разом з тим є типовим відображенням внутрішньої брехні сучасного суспільства, черговим і переконливим проявом наявності “трупа в трюмі” сучасності.

Ібсен робить усе для того, щоб показати гнилість і егоїстичність найтиповіших і, здавалося б, найпозитивніших і бездоганних взаємин в середині сучасної дійсності. Він обирає безпосередньою темою своєї драми сім'ю, цей основний осередок суспільства. Як зразок буржуазної сім'ї Ібсен обирає родину, яка в багатьох відношеннях може здаватись ідеальною і викликати захоплення тим коханням між чоловіком і жінкою, яке панує в домі Хельмера, тією атмосферою затишку, котра так спокусливо діє на доктора Ранка. Самому Хельмеру притаманні позитивні риси. Він

сумлінний, в своїх справах педантично скрупульозний, володіє естетичним смаком, по – своєму добрий і т.д. На сцені виведені найблагополучніші і найпозитивніші представники і життєві форми буржуазного світу. Тому виявлення неспроможності навіть зразкових і бездоганних проявів сучасного суспільства означає рішучий виклик суспільству в цілому, засвідчує його неспроможність як системи.

Радикальність ібсенівської критики сучасного суспільства в “Ляльковому домі” безпосередньо проявляється в тому, що в цій драмі Ібсен не подає ніякої компромісної розв’язки. Зіткнення між Норою і тими формами сучасного буржуазного суспільства, в яких вона до цього жила, закінчується катастрофою – повним розривом. Нора йде з дому, залишаючи чоловіка і дітей. Її шлюб приречений на внутрішню пастку. Її майбутнє невиразне, повне небезпеки і найрізноманітніших труднощів, але вона знаходить в собі сили піти назустріч цим труднощам і небезпеці, щоб покласти край тому брехливому і принизливому становищу, в якому вона прожила всі вісім років свого подружнього життя, сама не усвідомлюючи раніше своєї “лялькової” ролі.

Розв’язка “Лялькового дому” – результат катастрофи і сама є катастрофою; вона позбавлена будь-яких елементів компромісу. Але її ніяк не можна назвати “нещасливою” розв’язкою. Своїм фіналом “Ляльковий дім” подає приклад досить своєрідного розв’язання конфлікту драми, за якого драма безпосередньо стикається з трагедією; герой тут не гине, а, навпаки, перемагає, оскільки він знаходить самого себе і володіє достатньою мужністю, щоб здійснити свою волю і відкинути все, що йому заважало; разом з тим ця перемога героя трагічно забарвлена, оскільки вона означає болючий розрив з усім його попереднім існуванням і робить його самотнім. Перемога героя, тобто його внутрішнє звільнення і вибір ним свого істинного шляху, не означає закінчення і завершення його боротьби, взагалі всього конфлікту. Навпаки справжній конфлікт, істинна битва розіграється лише після того, як опуститься завіса, - тільки тоді почнеться справжня боротьба

Нори за своє самоствердження в житті, за пізнання істинного характеру суспільних відносин.

Фінал “Лялькового дому” показує наявність в сучасному суспільстві “справжньої людини” – людини, яка прагне свободи і внутрішньої незалежності і здатна для досягнення цих цілей піти на будь-які жертви, відмовитись від усіляких компромісів. Фінал “Лялькового дому” стверджує право такої людини на безжальний розрив з усім минулим, з усім, що робить її безликою і заважає вільному прояву її індивідуальності. При цьому залучення до серйозного, трудового аспекту життя, виконання свого обов’язку перед друзями і рідними - ці вимоги фігурують в п’єсі поруч з вимогами здійснити своє внутрішнє покликання, зберегти вірність своїм справжнім внутрішнім почуттям. Це стає особливо очевидним в трактовці Ібсеном життєвої історії фру Лінне, яка для того, щоб матеріально допомогти своїм бідним родичам, вийшла заміж за нелюба, потім жила сама і утримувала своїх братів, тяжко працюючи і все ж була внутрішньо нещаслива, відчуваючи, що зробила помилку, не вийшовши заміж за Кругстада. Але, у всякому разі, той пафос, з яким в “Ляльковому домі” ставиться питання про рівність жінки з чоловіком і про емансипацію людини, мав велике позитивне значення і для тієї епохи, коли з’явився “Ляльковий дім”, і для наступних поколінь, стимулюючи визвольне протестуюче прагнення.

### ***Висновки до уроку.***

Аналіз драми Ібсена показує, що в ній немає суто побутових сцен і деталей: кожна несе велике ідейне навантаження. Автор тримає глядача в постійному, усе зростаючому напруженні, котрим і створюється романтичний пафос, що забарвлює фінал п’єси і перетворює екстраординарні рішення в логічно необхідні. Ідея не вичерпується з падінням завіси, тому що Ібсен не вирішив завдання, які виникли перед героїнею в фіналі, - що потрібно зробити, щоб стати особистістю, якими повинні стати нові норми суспільства. Глядач повинен сам відповісти на питання, що виникають.



Невирішеність конфлікту створює відкритий фінал.

“Ляльковий дім” – це драма ідей. В характері головної героїні завжди крилось непогамоване прагнення до всього серйозного і глибокого в житті. У фіналі вона свідомо приходить до розуміння того, що всі колишні ідеали неприйнятні.

Нора пішла, тому що їй потрібен не тільки дім, а й “простір”, де вона б могла виявити особливості свого творчого духу. Людина проявляється найкраще через свої дії. Нора бажає жити за принципом: “Людина така, якою вона хоче бути”. Відбувається процес проростання нової правди. Нора бажає жити духовним життям, не хоче існувати. Вона бачить цінність життя не в тому, щоб бути в путах сім’ї, а широко розправити крила і “ширяти” над землею. Нора повернеться, тому що сім’я – це єдиний пункт, від якого все відходить і до якого все повинно повернутись, але для цього необхідний час. Вона не хоче жити в повній бездіяльності, не хоче бути просто красивою, а хоче бути ще прекраснішою. Вона прагне ширше розкрити свій внутрішній світ, випробувати свої сили, бо нікого сильнішого за людину в природі немає.

Таким чином, компаративний аналіз літературного твору у родовій і жанровій обумовленості має на меті подолати можливість конфлікту читацького сприймання і авторського задуму. Для досягнення цієї мети необхідно шкільний аналіз побудувати як взаємодію читача-учня, письменника і вчителя-своєрідного посередника між ними. Збагачення особистості учня мистецтвом слова можливе за умови вмілої організації вивчення художнього тексту вчителем, зокрема у виявленні проблем, мотивів, ситуацій, які безпосередньо хвилюють учня. Сприймання художнього твору залежить від віку школярів, сформованості умінь і навичок аналізу художньої структури.

### 5.3. Технологія вивчення змістових і формових елементів

У книзі Ж.-П.Сартра “Святий Жене: комедіант і мученик” спеціальний розділ “Моя перемога є чисто вербальною, і завдячую їй багатством виразів” присвячений дослідженню художніх засобів літературного твору, який, на його думку, являє собою проєкцію постаті автора, а художні засоби – форма виявлення екзистенційних проблем, зокрема, свободи, часу, стосунків не лише з іншими людьми, а і з самим собою.

Ж.-П.Сартр, зокрема, зазначає: “Філософові Парменіду заважало багатство явищ, які виринали і які він мусив описати. Але художник, навпаки, потребує багатства тієї строкатої барвистості, бо для нього краса перебуває у вічному русі, який закриває світ як віяло, накладає одні образи на інші, а коли залишається тільки один образ, стискає його у руці так, щоб аж розтанув. І завдяки тому осягає Буття, ідентичне йому, яке розчиняє і виточує в собі терпіння, барви, час, події і простір” [323,259].

Уже сама логіка порівняння художніх систем покликана піднести загальний рівень аналізу з притаманним його заглибленням в секрети творчості, в розмаїття стилів і форм літератури. Ясна річ, що успіх застосування порівняльного підходу до вивчення і зональних, і регіональних художніх спільностей залежить від рівня науковості і до самого предмета порівняння, коли до уваги беруться не випадкові елементи, а вся їх сукупність, що визначає структуру порівнюваного явища в цілому (твору, жанру, напряму, епохи, системи художнього мислення тощо). При цьому дослідник не повинен випускати з поля зору всіх різновидів контактів (особисті зв'язки письменників, обставини дії тощо), й водночас даних аналізу мікроструктури (поетика жанру, характер тропів і фігур, ритмічна організація, тип конфлікту, тип героя і т.д.).

Власне це – повнота осягнення “макро” і “мікро” структури – і має забезпечити повноту висвітлення того, як включена національна література в

громадські й естетичні запити своєї епохи, в яких ідейно-художніх формах осмислює вона гуманістичні й соціальні проблеми. Лише відповівши на ці питання, ми відчуємо національний колорит кожного з письменників.

Нагадаємо, що існує два шляхи аналізу художньої структури:

1. Від дослідження мови, тобто дрібного, часткового, просуватися до загальних категорій (образ, ідея, композиція, жанр, стиль, творчий метод тощо).
2. Від загального (цілого) просуватися до досягнення часткового.

Більш природним видається шлях аналізу від словесних елементів (література – мистецтво слова) до надсловесних побудов. При цьому, безперечно, повинні бути постійні взаємопереходи.

Питання аналізу мови детально розроблені у ґрунтовній монографії М.Коцюбинської “Література як мистецтво слова”, яка й досі живить літературознавчу думку. Завдання аналізу мови полягає в тому, щоб показати, як слово втілює в собі думку, почуття, переживання, як воно творить ідейний зміст і, зрештою, як через слово митець пізнає світ.

Аналіз мови ніколи не повинен бути додатком до чогось, скажімо, ідейно-тематичного, пообразного, композиційного видів аналізу, не звичайним реєстром так званих художніх засобів. У дослідженні мови можна виділити два аспекти (підходи):

1. Лінгвістичний (лінгвостилістичний).
2. Мистецтвознавчий, або літературознавчий (естетичний).

У ході аналізу ці аспекти постійно переплітаються, доповнюють один одного. На думку М.Гайдеггера, “Мова – це обшир, тобто дім буття. Суть мови не вичерпується ані у значенні, ані не є вона чимось знаковим, чи таким, що можна виміряти числами. Оскільки мова – це дім буття, то дістаємося до суцього в той спосіб, що постійно проходимо через цей дім. Коли ми йдемо до криниці, коли йдемо через ліс, то вже тим самим йдемо через слово “криниця”, через слово “ліс”, навіть коли не вимовляємо цих слів і не думаємо про щось мовне” [82,192].

Опісля твір читають вдруге. Таке спеціальне (друге) читання, називається філологічним, оскільки при ньому максимальна увага зосереджується на слові, його семантичних нюансах, тобто тут відбувається процес “вчитування” (вчуття) в слово-образ. До речі, академік В.Щерба називав філологію “наукою повільного читання”.

Крім того, мову твору можна вичерпно схарактеризувати лише за умови знання світогляду, художнього темпераменту, літературних смаків і уподобань письменника.

У процесі аналізу ми прагнули давати не лише загальну характеристику мовних засобів, а й показувати, як вони генерують художній смисл. Аналізуючи мовні елементи, слід вибирати лише ті мовні деталі, які “працюють на образ”. У поле зору потрапляють не тільки слова поетичної лексики, тропи, фігури та ін., а й так звані “слова безобразні”, позаяк “уже відсутність певних стилістичних засобів сама є стилістичним прийомом”, або, кажучи словами Ю.Лотмана, “мінус-прийомом”.

Слово досліджують виключно в контексті, поза ним воно перестає існувати (не породжує смислу). Слушною нам видається думка Г.Г.Гадамера: “Звичайно, без конкретного контексту окреме слово як таке не може створити єдність змісту, вона може постати тільки у контексті сказаного” [78,212].

До основних принципів (напрямків) вивчення мови художнього твору відносять :

1. Дослідження слова в комплексі, тобто в єдності всіх його складових елементів: лексико-семантичних, звукових, синтаксичних, графічних, морфологічних.
2. Дослідження слова у зв'язку із такими загальними літературознавчими категоріями, як: образ, ідея, композиція, стиль, творчий метод і т.д. Аналіз мови вимагає ретельної підготовки, передусім фахового читання тексту. Перед аналізом мови твір необхідно прочитати як звичайний читач. Це означає відчутти твір як художнє ціле, перейнятися його

настроєм, увійти в його ідейну атмосферу, наблизитися до його характерів і т.д. На думку М.Гайдеггера, “завданням мови є показати і переховати у творі суще як таке. У ній однаково може вилитися в слово як найчистіше й потаємне, так і замулене і посполите. Ба, навіть більше – істотне слово, для того, щоб бути зрозумілим, і, отже, стати набутком усіх, повинно стати словом нащодень” [81,200].

3. Надконтекст, або контекст епохи, в яку написаний той чи інший твір (соціально-історичні умови, літературне життя часу, розвиток мови і т.ін.). Контекст епохи накладає відбиток на значення слова, обумовлює зміст асоціацій, характер інтонацій тощо. Прикладом може служити метафора П.Тичини та А.Рембо.

У.Еко зазначає: “Ризиковано стверджувати, що метафора чи поетичний символ, звукова реальність чи пластична форма є досконалішим знаряддям пізнання реальності, аніж ті, котрі пропонує логіка. Пізнання світу в науці має свій дозволений шлях, а кожне поривання митця до осяяння, навіть коли воно поетично плідне, завжди має у собі щось двозначне. Крім того, що мистецтво пізнає світ, воно ще й продукує доповнення світу, продукує незалежні форми, що долучаються до тих, які вже існують, виявляючи власні закони і проживаючи власним життям” [123,417].

У процесі компаративного аналізу “Енеїди” Вергілія та однойменної поеми І.Котляревського у 9 класі нами розроблено чотири блоки запитань та завдань, що стосуються з’ясування розуміння учнями історії створення, сюжету та композиції, стилю та системи образів. Подаємо для зразка окремі з них.

### **Історія створення**

1. Зверніть увагу на соціально-політичний і культурно-історичний контекст творів Вергілія і Котляревського. Що спільне ви помітили? Свої спостереження пов’яжіть з проблематикою аналізованих творів. Виникнення поем бачиться вами як випадкове чи закономірне?

2. В якому творі Вергілій говорить про задум скласти поему про діяння Августа? (В «Георгіках»). За яких обставин почав роботу над своєю трагедією Котляревський?
3. Хто із імператорів стежив за роботою Вергілія над поемою про троянця Енея? (Август)
4. Який міф кладе в сюжетну основу твору Вергілій?
5. Яка конкретно-історична основа поеми Котляревського?
6. Що ви знаєте про попередню роботу Вергілія над своїм твором?
7. За яких обставин надрукував перші три частини твору Котляревський?
8. Чи вдалося римському автору остаточно доопрацювати поему? Що цьому зашкодило?
9. Яка була остання авторська воля щодо свого найвидатнішого твору? Хто не погодився з таким рішенням?
10. Чи була надрукована поема Котляревського за життя автора?

#### **Сюжет та композиція**

1. З скількох частин складається сюжет «Енеїди» Вергілія? А поема Котляревського?
2. В яких рядках викладається основна концепція твору Вергілія і Котляревського?
3. Чим відрізняється гомерівський принцип відображення дійсності від естетичних засад Вергілія? (Гомерівський епос повністю входить у минуле, а епос Вергілія переплітається з сучасністю). До якого типу художнього пізнання життя можна віднести твір Котляревського? Свою відповідь обґрунтуйте.
4. Скільки сюжетних ліній простежується в зіставлених творах? Які з них становлять ідейне ядро? Чому? Яку із ліній можна вважати розважально-пригодницькою?
5. Визначте основні й побічні рушії сюжету творів. Як вони визначають групування персонажів?
6. Назвіть основні сюжетні ходи твору (перипетії). З'ясуйте їх роль у

розкритті ідейного задуму й творенні образної системи твору.

7. Яку частину в поемах можна вважати експозиційною? Чому? Яким чином і в якій мірі вона готує читача до розгортання основних подій?
8. Яке місце в поемах можна вважати кульмінацією? Чому? Відповідь ілюструйте цитатним матеріалом. У чому виявляється майстерність сюжетотворення авторів?
9. Характер розв'язки творів, який він? У чому ви помітили логічність появи саме такого закінчення?
10. Знайдіть у творах позасюжетні елементи архітектоніки. Докладно з'ясуйте їх роль в системно-цілісній структурі текстів.
11. Поясніть роль видимої композиції в організації художнього матеріалу.
12. Визначте функції й особливості художнього часу й простору в поемах.
13. Окресліть композиційну роль образів Юнони й Венери у поемах Вергілія й Котляревського.
14. Пригадайте епізод зустрічі Енея з батьком у підземному царстві. Що пророкує Анхіз синові? Як ви розумієте зміст рядків з VI частини твору Вергілія?

*Запам'ятай, римлянине! Ти владно вестимеш народи.*

*Будуть мистецтва твої: встановляти умови для миру,*

*Милувать, хто підкоривсь, і мечем підкорять гордовитих.*

15. Як, на вашу думку, зображуються відносини Енея і Дідони у Вергілія і Котляревського? Що ви можете сказати про авторське ставлення до подій? Свої висновки зробіть, посилаючись на текст.
16. Зачитайте опис щита, викутого циклопами за наказом Вулкана для Енея (VIII. 626—731). Які сторінки з римської історії знайшли на ньому відображення? Якої мети досягає автор?
17. Зачитайте опис пекла в поемі Котляревського. Які сторони життя тогочасного суспільства знайшли у ньому відображення?

1. Які особливості віршової композиції ви помітили?
2. Зіставте метрико-ритмічні параметри творів.
3. Як через добір відповідних ритмічних чинників відбувається посилення виражальної сторони твору?
4. У чому виявляється універсальність стоп ямба?
5. У чому виявляється неповторність мови поем? Як «дихання» епох позначилося на мовній палітрі творів?
6. Знайдіть елементи книжного стилю у поемі Вергілія й народного характеру мови у творі Котляревського.
7. Зробіть спостереження над епітетами й порівняннями у творах. Що спільне й відмінне ви помітили?
8. Як інтонаційна партитура творів сприяє реалізації кінцевого художнього результату?
9. Властивим для Котляревського засобом гумору є «профанація» поважних героїв Вергілієвої «Енеїди». Яскравою ілюстрацією подібної сентенції може послужити порівняння епізодів про загибель стерника Палінура. На основі уривків з творів зробіть свої висновки про стилістику Вергілія і Котляревського.

### **У Вергілія:**

*Темрява ночі уже досягала середини неба,*

*Тяжко стомились пловці і, знесилені, кинули весла*

*Та на помості мулкім, та на лавах твердих  
полягали...*

*Один тільки стерник не спить*

*І не одходить од зір на далекому небі...*

*Тоді Бог: Знявшись у гору тоді і на керму упавши  
звисока,*



*Бог одриває стерно і стерничого в море кидає,  
Марно кричав Палінур, на поміч супутників кликав, —  
Бог легкокрилий, як птах, злетів і щез у повітрі...*

(Переклад М. Зерова)

### **У Котляревського:**

*Но видно, що пану Тарасу  
Написано так на роду,  
Щоб тільки до цього він часу  
Терпів на світі він біду,  
Бо розхитавшись бризнув у воду;  
Нирнув, і не спитавши броду;  
Наввиринки душа пішла.*

### **Образна система**

1. Поясніть роль образу автора в організації тексту творів.
2. Аналізуючи образи-персонажі твору, визначте спочатку головних носіїв авторської ідеї, вкажіть на взаємозв'язки між ними.
3. Які з так званих другорядних образів перебувають у системних зв'язках з характером головного героя твору?
4. Через добір яких виражально-експресивних засобів автор передає своє емоційне ставлення до персонажів?
5. Поясніть авторську точку зору до кожного з головних героїв твору.
6. Як жанрові особливості твору обумовили принципи змалювання характерів?
7. Охарактеризуйте головного героя поеми, визначте спільні і відмінні риси Енея у Вергілія і Котляревського.

8. У поемі Вергілія Еней представляє себе матері, коли вона з'явилась у постаті мисливиці: «Я – той побожний Еней, що пенатів від ворога вирвав». Як характеризують ці слова героя?
9. Які риси характеру втілено в образах рядових троянських воїнів Ніса й Евріала?
10. Перечитайте перші чотирнадцять рядків «Енеїди» Котляревського, на їх основі визначте соціальний та історичний профіль троянців. Готуючи відповідь, скористайтесь нашою підказкою — виділеними ключовими словами:

*Еней був парубок моторний  
 І хлопець хоч куди козак.  
 Удався на всеє зле проворний,  
 Завзятіший од всіх бурлак.  
 Но греки, як спаливши Трою,  
 Зробили з неї скирту гною,  
 Він, взявши торбу, тягу дав:  
Забравши деяких троянців,  
 Осмалених, як гиря, ланців  
П'ятами з Трої накивав:  
 Він, швидко поробивши човни.  
 На синє море попускав.  
 Троянців насаджавши повні,  
 І куди очі почухрав.*

Аналізуючи твір з школярами, ми прагнули визначити функціональність кожного значимого елемента. Для цього ми використовували метод стилістичного експерименту, запропонований свого часу мовознавцем О.Пешковським. Суть методу полягає в зміні семантики слова, морфологічної, синтаксичної форми, порядку слів і т.д.

Як показує практика, в процесі вивчення драматичних і епічних творів найбільша увага приділяється образам-персонажам, оскільки в них

втілюється ідейно-естетичний зміст твору. Зрозуміло, що основний притиск робиться на головних героях. Проте нами зверталася увага на вивчення другорядних персонажів, оскільки вони перебувають у системних зв'язках з головними, виступають засобом їх творення. Нерідко трапляється й таке, що в уста другорядних персонажів автор вкладає головну ідею твору. Таким чином, аналізуючи твір, ми прагнули розглянути всі образи-персонажі твору, виявити між ними системні зв'язки, адже в характеристиці персонажа все має вагу і значення. Інколи навіть незначна, на перший погляд, деталь, наприклад, жест несе важливу інформацію про персонажа.

Аналіз персонажа являє собою складний процес “вичитування” з кожної деталі якомога більше інформації про героя. Чим більше буде зібрано “даних” про образ, тим повніше він буде розкритий, а, отже, й глибше осмислений ідейний зміст твору.

З огляду на це, цікавими були спостереження і висновки учнів в ході порівняльного аналізу образів Гобсека та Плюшкіна (за творами Бальзака “Гобсек” та Гоголя “Мертві душі”). Подаємо фрагмент уроку в 9 класі.

“Гобсек” має цікаву творчу біографію. Характерно, що ця новела-повість виросла із нарису-фізіології (ранній варіант її, що був перетворений в перший розділ, надрукований в журналі “Мода” в лютому 1830 р. під назвою “Лихвар”). В збірнику “Сцени приватного життя” новела була надрукована під назвою “Небезпеки безпутства”, яка після ґрунтовної переробки 1835 р. перетворилася на повість “Гобсек”. У першому варіанті твору переважає романтичне тлумачення образу Гобсека, який виглядає не стільки живим і багатограним характером, скільки символічною персоніфікацією фатальної влади золота.

Повісті “Гобсек”, як і всім творам великого романіста, властива багатоплановість. Це дає можливість письменникові в межах невеликого твору якнайширше і якнайглибше охопити зображувану дійсність, показати прояви страхітливої влади грошей. Цю потворну владу з винятковою силою і правдивістю розкрито у взаємостосунках старого лихваря Гобсека та його

численних жертв, що марно змагаються з ним, пробують навіть кричати, щоб потім замовкнути назавжди. Великий реаліст змальовує і світ, і людину в дії, в русі, в динаміці.

**Проблемна ситуація:** академік Дмитро Затонський так визначає основну проблематику твору: “Бальзак належав до тих небагатьох, що збагнули й докопалися: суть епохи полягала у перерозподілі багатства, тобто у феномені насамперед економічному... Але вирішальні зміни відбувалися (або принаймні готувалися) не в тронних залах, не на бойовищах, не на конгресах дипломатів, а в царині побуту – у нотаріальних та адвокатських конторах, навіть у будуарах співачок, серед родинних драм та ідилій. Приватне стало раптом надзвичайно вагомим”. Підтвердіть або спростуйте цю думку.

Про життєву основу та тему повісті переконливо говорить Андре Моруа у життєписі Бальзака, виокремивши у третій частині проблему “Гроші”: “Гроші, спосіб їхнього здобування, гонитва за спадщиною і посагом, торгівля, банк, лихварі, фальсифікація заповітів, шахрайство посідають у “Людській комедії” стільки ж місця, як і кохання.

Найперші причини тієї ролі, яку відіграє у творах Бальзака Цар-Капітал, слід шукати в самому авторові і в тій епосі, в яку він жив. Передусім звернімося до автора. Бальзак народився в сім’ї, де схилилися перед грошима. Він частенько згадував материні слова: “Багатство, велике багатство – це все”. Бальзак розпочинав свою кар’єру в конторі стряпчого. Вже тут він вдихнув запах нечесно здобутих грошей. Тут він пізнав справжні відносини між Законом і Правосуддям. Тут він побачив чесних, але ошуканих людей, тріумфуючих шахраїв, поблажливих суддів. Тут перед ним відкрилася небезсторонність суду, що намагався виправдати юного д’Егрін’йона, який підробив вексель, бо так зажадала вродлива жінка із знатної родини; вирок суду ухвалено наперед догідливим втручанням пані Камюзю де Марвіль, дружини судового слідчого.

Про всю цю підлоту Бальзак розповідає зі знанням справи, бо все це він

бачив на власні очі. Він просто не міг, як великий художник, обминути тогочасну розбещеність”.

Названа проблема реалізується через образ Гобсека. Колись зухвалий, жорстокий корсар і работорговець Гобсек, ставши лихварем, перетворився на тихенького, зовні зовсім не примітного чоловічка, хоч насправді був таємним володарем Парижа. Гобсек фанатично любить золото. “В золоті втілено всі людські сили...- каже він. - А життя?... Золото - ось духовна суть теперішнього суспільства”. Гобсек знає весь Париж. Він пильно стежить за багатими родинами, щоб у критичний для них момент шулікою впасти на їхній статок.

Гобсек – це ходячий вексель – людина неабиякого розуму. Він спритний, безстрашний і навіть здатний на філософські узагальнення. Усвідомивши силу грошей у суспільстві, де кипить постійно “боротьба між бідними й багатіями”, Гобсек дійшов висновку, що краще утискувати самому, ніж зазнавати утисків від інших, і, розв’язуючи зашморг мішка з золотом, він відчуває себе справжнім володарем світу. Цей своєрідний філософ виростає в очах чесного адвоката Дервіля в романтизований символ влади золота. Але Бальзак-реаліст знімає з нього романтичний ореол, показуючи, що жадоба накопичення призводить до безумства. Життєвий шлях лихваря завершується найогиднішим маразмом. Картина комор Гобсека, де все гниє й псується, бо скнара боїться продати свій товар за нижчою ціною, вражає читача.

Здобування грошей, цього всемогутнього засобу, що дає владу над світом – єдина мета Гобсека, його всепоглинаюча пристрасть.

Образ Гобсека глибоко правдивий і типовий. В ньому нещадно оголено сутність носія ідеї нагромадження. Нагромадження постає перед нами як самоціль. Воно безглузде, безрезультатне. Воно руйнівне як для особистості, так і для суспільства в цілому.

Звернемо увагу учнів на портрет Гобсека.

Портрет лихваря виразний і багато в чому розкриває внутрішню його

сутність. Жовтувато-біде, тьмяне обличчя, зоране глибокими зморшками, попелясто-сіре гладеньке волосся. Непомітний, маленький, з м'яким голоском, він вирізняється залізною силою. Володіючи незліченим багатством, він живе в злиденній келії, веде аскетичний спосіб життя. Ми слідкуємо за подорожами по Парижу цієї “людини-векселя” і переконуємося, яка велика його влада і яка вона руйнівна. Відкинувши завісу зовнішнього блиску, автор заводить нас за куліси життя аристократичних сімей, де панує безчестя, розорення, наруга над традиційними “святинями”.

**Проблемна ситуація:** змальовуючи образ Гобсека, Бальзак неодноразово підкреслює його обізнаність щодо жінок. Так, Гобсек говорить Дервілю: “Я знаю чимало історій, які вже можна розповісти, і з них ви багато чого навчитесь, пізнавши людей, а надто – жінок”. Чий ж історії обирає для розповіді Гобсек? (Історію графині Анастазі де Ресто та швачки Фанні Мальво)

В будуарі молоді графині лихвар бачить любовну сцену. Його захололе серце ворухнулося, і за це необхідно збільшити грошові проценти, які він тут отримає. Як необхідно додати проценти і за мить замилювання, яку пережив Гобсек в скромній оселі добродішної швачки Фанні Мальво.

У повісті розгорнуто галерею соціальних портретів: аристократи різного гатунку від респектабельної родини Грандьє до великосвітського бандита Максима де Трай, лихварі Жигонне та Вербруст, що ладні, як і Гобсек, пожитися там, де пахне смаленим, нарешті люди з народу – працьовита гризетка Фанні Мальво і сам Дервіль, що вчився на мідяки. До речі адвокат має прототипа - це нотаріус Мервіль, у конторі якого служив Бальзак і відволікав клерків своїми розповідями. Поважний Мервіль і гадки не мав, що колись його непуцящий службовець стане великим письменником, а про нього самого розкаже в своїх книжках, тільки назве його Дервілем.

**Проблемна ситуація.** Існує традиція трактувати Плюшкіна в дусі “межового ступеня морального падіння”. Він останній, п'ятий в галереї поміщиків. Якщо уявляти собі пекло, подібно Данте, як впадину, яка йде в

глибину Землі, то спуск може здійснюватися тільки до центру. Єдиний можливий рух із точки, далі якої падіння неможливе, - підйом. Шоста, середня в композиції, глава про Плюшкіна завершує “збір” мертвих душ. Починається їх “вивід”. Чим це можна пояснити?

Знайомлячись разом з Чичиковим з маєтком Плюшкіна й інтер’єром його житла, послідовно відзначаємо відповідність окремих деталей різноманітним смислам оповіді.

Чому поміщиків саме п’ять? М.Вайскопф вважає, що тут відіграло роль знайоме Гоголю традиційне “ототожнення пристрастей і стихій з п’ятьма почуттями, а воскресіння – з подоланням того й іншого, перемогою духа” над чотирма пристрастями: сумом (Манілов), страхом (Коробочка), гнівом (Ноздрьов), невіглаством (Собакевич). П’ята стадія, яка відповідає відвідинам Плюшкіна, - “перехідна стадія”, поворотний пункт, джерело буття, проміжний етап між матерією і духом, темрявою – і втраченим світлом.

На початку глави зустрічаємо ще язичницький за походженням мотив карнавалізації (Чичиков прийняв Плюшкіна, якого зустрів на дворі, за ключницю). Але цей мотив отримав і християнський відгук. Порівняння Плюшкіна з “бідною людиною” біля “церковних дверей” – ключове у цій главі, адже біля церковних дверей зазвичай стояли юродиві, які шанувалися на Русі як святі.

**Проблемна ситуація.** В.Топоров відзначає в поведінці Плюшкіна “риси вихованої людини”, “інтелігентну”, “серйозну” мову, “відому м’якість і незлобливість”. У Гоголя цей персонаж – двоплановий, травестований. А яка ваша думка?

Плюшкін найбільше зрадив пропозиції Чичикова. Йому імponує думка про те, що стає можливим не платити податки за померлих. Починає звучати тема спасіння душі. На radoщах Плюшкін згадує “святителів” і пропонує пригостити калачем (мотив Паски і воскресіння). Готовність до Страшного суду виявляє лише Плюшкін, у чийй свідомості ця ідея аналогічна ревізії душ

і спасіння праведників. Як не смішно це звучить, Плюшкін – аскет і відлюдник, мученик і апостол, що чітко зв’язує його з апостолом Павлом Чичиковим.

Який же спосіб спасіння душі пропонується Плюшкіним? На його думку, душу потрібно піднімати, вивищувати. Надто багато втрат довелося йому пережити, але він ще здатний на тепле людське почуття. А головне – він піднімає. Піднімає загублені речі, рятуючи їх. Чи не так і бог піднімає і рятує нашу втрачену душу, яка потонула в гріху? Плюшкінська “гравюра” з кіньми, що тонуть, - метафора його душі, як і запущений сад. На думку В.Воропаєва, “головна ідея “Мертвих душ” – ідея духовного воскресіння грішної людини”.

Плюшкін і на прощання говорить Чичикову такі слова, які жоден із поміщиків не мовив: “Та благословить Вас Бог!”. Плюшкін готовий до відродження, йому лише потрібно згадати, що піднімати потрібно не речі, а душу.

Чи змінилося щось у внутрішньому світі Плюшкіна після від’їзду Чичикова? Це не лише несподівані думи про смерть і заповіт. Плюшкін оглядає свої комори і перевіряє сторожу, згадує, мабуть, повчання про збирання скарбів.

У процесі вивчення образу-персонажа ми прагнули показати його неповторну індивідуальність і ті засоби, які її творять:

- включення до характеристики персонажа часткових інтер’єрних та екстер’єрних подробиць, соціальних деталей (опис помешкання, товариства, в якому обертається герой), мовленнєвих відтінків;
- виділення домінуючих, так званих системотвірних рис; визначивши основні риси характеру, можна на їх основі доконструювати всі інші, безпосередньо не зазначені в тексті риси;
- портретна характеристика: портрет героя, як правило, відповідає його внутрішній сутності. Зовнішність персонажів, їх одяг, вік і навіть імена відіграють важливу роль у створенні цілісного характеру. Наприклад,



звучання прізвища часто відтворює характерні особливості образу (Глитай, Тартюф – у перекладі обман, ошуканство);

- змалювання подій, в яких бере участь персонаж, як прояв його характеру;
- розкриття і мотивування вчинків, що їх здійснює персонаж;
- показ взаємодії героя з іншими дійовими особами;
- авторська характеристика. Вона, зазвичай, не виражається прямо, а прочитується з деталей, наприклад, з оціночного епітета, згрубілої чи пестливої форми слова тощо. Є письменники, які взагалі не дають своєї оцінки діям персонажа, зображуваному. Такий принцип змалювання героїв характерний, наприклад, для Чехова; як зазначав М.Бахтін, “ставлення автора до зображеного завжди входить до складу образу. Авторське ставлення – конститутивний момент образу. І це ставлення надзвичайно складне. Неприпустимо зводити його до прямолінійної оцінки. Такі прямолінійні оцінки руйнують художній образ” [28,321];
- взаємохарактеристика персонажів;
- автохарактеристика мовлення персонажа;
- діалоги;
- внутрішні монологи;
- невласне пряма мова;
- використання форм листа, щоденника тощо;
- ретроспекції;
- сновидіння героїв.

Аналіз персонажів невіддільний від осягнення внутрішньої будови твору – композиції (системи засобів структурування персонажа).

Аналіз композиції здійснюється в нерозривному зв'язку із зображеними у творі характерами, оскільки між ними існує пряма залежність: характер переходить в композицію, а вона, в свою чергу, - в характер.

Оскільки дієвим засобом розкриття характеру є сюжет, то аналіз

композиції і літературознавці, і вчителі-практики найчастіше починають з ретельного розгляду саме цього компонента. Аналізуючи сюжет, важливо показати, як через ті чи інші сюжетні ходи, епізоди, перипетії розкриваються провідні риси характеру персонажа.

Аналіз сюжету обов'язково включає вивчення конфлікту (як зовнішнього, так і внутрішнього), що в своєму розвитку має декілька моментів, які піддають детальному розгляду.

Наприклад, аналізуючи експозицію, показують, як вона через змалювання життєвого середовища, пояснює причини виникнення конфлікту, виступає тлом дії, поглиблює розкриття характеру.

У кожному елементі сюжетної схеми треба бачити конкретну змістову наповненість. Більше того, навіть відсутність певного етапу у розгортанні конфлікту несе естетичне навантаження – виступає засобом втілення ідейного змісту. Також враховують і розміщення сюжетного елементу. Наприклад, свою вагу має те, яка експозиція: пряма, затримана, зворотна.

Проте загальний зміст твору, як відомо, не вкладається тільки в сюжет, а й втілюється в системі позасюжетних елементів (заголовка, епіграфа, посвяти, авторських відступів, вставних епізодів, новел, описів різного типу тощо), які так само необхідно детально аналізувати.

Аналіз композиції передбачає розгляд всіх її елементів: групування образів, форм розповіді або нарації (від першої чи від третьої особи), форми викладу матеріалу (лист, щоденник), поділ тексту на частини, розділи, дії, яви, строфи, періоди, абзаци (так звана видима композиція), описів (пейзаж, портрет, інтер'єр, екстер'єр), кільцевих обрамлень, діалогів, місця і часу розгортання (часопростору або хронотопу), темпу розповіді, суб'єктної організації, чергування патетичного й іронічного тону, пауз.

Важлива ідейна роль серед елементів композиції належить також аналізу заголовка й епіграфа твору. Так, у процесі роботи над змістом роману “Червоне і чорне” Стендаля значна увага зверталася саме на роль епіграфів і символіку назви твору. Наводимо фрагмент методичних рекомендацій для

вчителя-експериментатора.

У “Червоному і чорному” Стендаль зобразив Францію, якою вона була в 1830 році. Підзаголовок роману – “Хроніка 1830 року”, Стендаль потім замінив іншим – “Хроніка ХІХ століття”, який більше відповідав і словам автора (у зверненні до читачів) про те, що книга була написана 1827 року, і хронології “Червоного і чорного” (його дія починається восени 1826 і завершується в липні 1831 року). Звернемо увагу учнів на **епіграф** до першої частини: “Правда. Гірка правда”.

Художньо й історично конкретний характер Жульєна Сореля незрівнянно крупніший, глибший, складніший, змістовніший і тому – реальніший для нас, ніж його прототипи, конкретні люди 20-х років ХІХ століття – Берте і Лафарг, якими вони постають у судових звітах та інших матеріалах. Палац маркіза де Ла-Моль – це фотографія розкішного будинку Талейрана. І Вер’єр – узагальнений образ провінційного містечка. Постійно беручи життєвий матеріал із щедрих запасів пам’яті і ніколи не сковуючи фантазію, Стендаль створив типові характери – нові і за соціальним змістом, і за художньою своєрідністю. Провінційний дворянин де Реналь, паризький аристократ де Ла-Моль, проста людина Фуке виглядають мовби люди із різних світів, хоч всі вони – французи епохи Реставрації.

Щоб відтворити основну – історичну, передреволюційну ситуацію “Червоного і чорного” Стендаль зобразив у розділах, присвячених секретній ноті, змову ультрароялістів: передбачаючи невідворотність революції, вони вирішують створити загони білої гвардії і розробляють план іноземного вторгнення для приборкання парижан і всього французького народу.

Пропонуємо учням прочитати, як ці події зображено у романі, як діє Жульєн. Як ми знаємо, центральним в романі є все ж приватний конфлікт між бідняком Жульєном і оточенням. Автор роману не приховує: він не байдужий до долі героїв. Але, люблячи і ненавидячи, він завжди тверезо досліджує справжні порухи своїх сучасників.

Читаючи перші сторінки роману, ми дізнаємося: садки багатого пана де Реналья, “де суціль стіна на стіні”, потіснили пилораму Сореля, батька Жульєна. Пейзаж, поданий на початку твору, як переконуємося, бере активну участь у визначенні стосунків героїв і в експозиції. Ми бачимо, як гординя чванливого мера Вер’єра (одного із тих буржуа, які почувують себе патріотами, коли з гордістю поглядають на свої меблі) і жадібність старого селянина – головні риси їх характерів – виявляються в переговорах щодо купівлі де Реналем землі Сореля.

Поданий в епіграфі першого розділу образ клітки, письменник неодноразово згадує в цій главі про стіни, які відгороджують приватні володіння, про “громадську думку провінційної буржуазії”. З якою метою, на вашу думку, автор вдається до такого символу. Мотив стін, парканів, клітки – ключ до теми життя власників і бідняків у провінційному містечку, до теми застою цього життя, недовіри, скупості. У цій клітці благоденствує лише пан де Реналь, дворянин, який соромиться того, що став промисловцем, самовдоволений власник, який має чудовий дім і прекрасно виховану дружину. У цій клітці задихається Жульєн Сорель.

Існує немало спроб пояснити незрозумілу назву роману, хоч однозначно дати відповідь доволі важко. За однією з версій, це сталося весною 1830 року, коли Стендаль приїхав у Париж. У хвилини душевної кризи він гуляв у затінку Тюільрійського саду або працював у бібліотеці на вулиці кардинала Ришельє... Одного разу, перебираючи старі папери, він натрапив на рукопис. Це була перша частина роману “Жульєн”. “А у вікні вже займалася зоря, ще мить – і слово “Жульєн” прийняло у збудженій уяві червоний відтінок, а слово “Сорель” - чорний”. Так, він напише нову книгу, давши їй назву “Червоне і чорне”. Думається, що “Червоне і чорне” – це контрастне вираження непримиримості двох світів – світу Реналів, Вально, Філерів і світу Жульєна Сореля.

“Червоне” – це не лише нездійснені мрії Жульєна про військові подвиги, славу, але і горда, палка душа юнака, вогонь його енергії, його

благородна кров бідняка, пролита багатіями. “Чорне” – це не лише морок Реставрації, езуїти, одяг Жульєна-семінариста, але і лицемірство, яке юнак хотів зробити своєю другою натурою, хоч воно і було чужим йому і покалічило його життя.

І ось він вже – блискучий офіцер, денді і аристократ, багач. Він – пан де Ла-Верней, наречений Матильди де Ла-Моль. Брехливий лист, який священник-езуїт продиктував змученій ревнощами пані де Реналь, штовхає Жульєна з його вершини. Дія роману стрімко наближається до трагічної розв’язки. Жульєн стріляє в церкві в пані де Реналь. І відразу припинився стан фізичного роздратування і напівбожевілля, в якому він перебував, від’їжджаючи із Парижа у Вер’єр. Після палкого вибуху енергії – глибокий сон знесиленого Жульєна-арештанта.

На початку роману натрапляємо на образ суспільства-клітки. В останніх розділах місцем дії виступає каземат. Трагічна тема в’язниці в “Червоному і чорному”, її сіра і горда поезія пов’язані з одним із романтичних мотивів у творчості Стендаля. В казематі справжня людина, якій ненависні лицемірство і жорстокість володарів та їх слуг, почуває себе внутрішньо вільнішою, ніж ті, хто до них пристосовуються.

Жульєн поступово набуває філософського стану духу. Все навіяне, потворне злітає з нього, як полова. Він аналізує своє життя, тверезо дивиться на себе збоку, заспокоює майже божевільну від горя і ревнощів Матильду, кохання до якої теж стало минулим.

Щоденно, годинами Жульєн розмовляє з самим собою. Він говорить собі: ставши чоловіком Матильди де Ла-Моль, він на випадок війни був би гусарським полковником, а в мирний час – секретарем посольства, потім – послом у Відні, в Лондоні. Яка чудова кар’єра! Ось про що міг би він мріяти, якби не невідкладне побачення з гільйотиною.

В тому, що Жульєн при думці про це може розсміятися “від всього серця” , – для Стендаля найпереконливіший доказ сили і величі духу сина теслі.

За законами про покарання за святотатство Жульєна можуть суворо покарати: він стріляв у церкві. Лише тепер Жульєн віддається насправді до безтями знову воскреслому в його душі коханню до пані де Реналь. Коли його подруга з ним, він безтурботний, як дитя. “Подумай, адже я ніколи не був такий щасливий”, – зізнається Жульєн пані де Реналь. Лише тепер він осягнув мистецтво радіти життю. Страшна клітка суспільства: навіть у в’язниці, прощаючись з життям, можна знайти більше радості, ніж в тій, першій клітці.

Роман Стендаля завершується духовним просвітлінням Жульєна, який тепер насправді піднявся і над ворогами, і над самим собою – тим, яким він був учора – він по-новому дивиться на життя.

Як неважко переконатися, ці елементи структури виконують подвійну функцію:

- 1) попереджають (сигналізують) про зміст;
- 2) виступають першим елементом, з якого починається знайомство з текстом.

Окрім того, епіграф (мотто) наділений ще сюжетотворчою функцією.

Заголовок може визначати головну думку твору, центральний образ, вказувати на місце дії, жанр, окреслювати основну подію тощо. Іван Кочерга фігурально називав заголовок "душею твору". Вибору заголовка письменники надають великої ваги. Так, М.Коцюбинський кілька разів змінював назву повісті "Тіні забутих предків". Таке ж ідейне навантаження несе й епіграф.

Найвищим рівнем вивчення твору є інтерпретація його ідейного змісту. Вона постає як результат, синтез тих висновків, спостережень, які були здобуті в ході аналізу всіх інших складників твору. Тему, проблему, ідею, пафос, тенденцію вивчають лише тоді, коли глибоко осягнуто все, що зображено у творі, простежено всі часткові теми й побічні проблеми.

У літературному творі все має значення для розгортання теми й розкриття художньої ідеї. Кожна картина, епізод, кожен образ-персонаж,

кожна художня деталь не повинні пройти повз увагу інтерпретатора ідейного змісту.

Простежимо як реалізується окреслені літературознавчі і методичні зауваги на прикладі аналізу новели Мопассана "Пампушка", що вивчається в 10 класі.

Пристаючи до роботи над твором, словесник разом зі своїми вихованцями мусить з'ясувати: які події з історії Франції лягли в основу новели, з якою метою автор використовує історичний фон, де відбуваються події, описані у творі?

На нашу думку, потребує уточнення тема новели. До останнього часу в літературознавчих працях узвичаїлось спрощене загальне формулювання змістового плану твору: події франко-пруської війни й окупація країни німецькими військами. Однак це визначення можна було б без особливих вагань прикласти й до інших новел письменника ("Мадемуазель Фіфі", "Тітка Соваж", "Батечко Мілон" тощо).

Ми схильні вбачати головне авторське надзавдання в зображенні того, як представники різних прошарків суспільства віднеслись до подій франко-пруської війни. Саме в цьому полягає основний конфлікт новели "Пампушка", за сюжетний стрижень якої автор бере історію, що трапилася з руанською повією Андрієнною Легей під час окупації. Про неї він довідався від свого родича. Через кілька років після появи новели письменник особисто познайомився з цією жінкою в театрі.

Своєрідним експозиційним фоном твору є картина відступу французької армії. Письменник лаконічно, з гіркотою розповідає про ці трагічні для Франції події. Але в серйозні акорди раптом вливаються струмені неприхованої іронії (іронічно забарвлений підтекст - один із типових стилеутворюючих домінант поетики аналізованого твору): в об'єктив камери митця потрапляють також відступаючі вільні стрільці з "героїчними назвами", яким керують комерсанти або гендлярі, "призначені на офіцерів за

гроші або довгі вуса", які пихато вихвалялися своїми удаваними подвигами. Іронія, що часто переходить у викривальний сатиричний пафос і навіть гротескні форми, пронизує своєрідну увертюру новели.

Історичне тло - відступ розгромленої армії – уможливив розкриття поглядів на ці події представників окремих соціальних верств, визначити їхнє ставлення до свого громадського, патріотичного обов'язку і до долі рідної країни.

... Руан окупований. Мешканці - буржуа спочатку відчують жах, але швидко пристосовуються до обставин і починають налагоджувати зносини з німцями, запрошувати їх до себе в гості, "виявляти люб'язність", хоч ті й вимагали силу грошей.

Яка подія стає відправною точкою у розкритті характерів персонажів? Як про це розповідає автор? З уїдливою серйозністю Мопассан розповідає, що нажива для буржуазії - значно важливіша справа, ніж окупація країни (так було завжди, але війна зробила на цьому акцент). Декілька панів з цією метою вирішили дістатися Гавра. У найнятому диліжансі зібралось десятеро руанців, що представляли різні верстви населення. Місця, які вони займають у кареті, відповідають їхньому становищу в суспільстві. Найбагатші - їх шестеро - займають найкращі місця у глибині карети. За їхньою бундючністю - наївна віра у свою значущість і повна відсутність звичайних людських якостей, оскільки цими товстунами керують лише примітивні інстинкти і зажерливість.

Яку авторську характеристику дає Мопассан пасажирам диліжансу, який рухається до Гавра, з чого це видно? Які зображувально-виражальні засоби використовуються ним для досягнення своєї мети? Опісля учитель пропонує записати художній арсенал засобів образотворення. Усім їм Мопассан дає вичерпну й нищівну характеристику. Нормандський торговець Луазо, хитрун і шахрай, уславився крутіємством і "поганючим вином", яке він вигідно продавав дрібним крамарям і державі. Бавовняр-фабрикант Карре-Лабадон торгував також і власними політичними переконаннями, коли це



було вигідно. Граф Юбер де Бревіль, “літній дворянин з величною осанкою, намагався одягатися так, щоб підкреслити свою природну схожість з королем Генріхом IV”.

Письменник виділяє переважно одну провідну рису характеру (характеротворчу домінанту), але ця риса настільки інформативно містка, що читачеві на її основі неважко деконструювати й інші, подібні до неї риси вдачі персонажа, тим самим істотно, більш вичерпно поглибити його аналіз. Однією із особливостей авторської характеристики образів в аналізованому творі є те, що письменник не намагається приховати свого зневажливо іронічного ставлення до цих забагатілих гендлярів, що "уособлювали забезпечену, спокійну і сильну верству громадянства, поважних і чесних людей, вірних релігії, людей з твердими принципами".

Мопассан викриває підлоту підступних буржуа не тільки через дошкульні характеристики, а й через мовні партії героїв. Кожне слово, кожна фраза, інтонаційне оформлення мовлення і навіть невербальні засоби - жести свідчать, що інтереси власників обмежуються турботами про подальше збагачення та обговоренням поведінки сусідки. Не випадково предметом "гаяння дорогоцінного часу" наших героїв стають розмови, що обертаються навколо фінансових справ. "Троє чоловіків... говорили про гроші, в їхньому тоні відчувалося презирство до бідняків".

Неоднозначно підходить автор до характеристики образу Корнюде. В чому, на вашу думку, проявляється двоїстість цих підходів, а звідси - складність образу?

Не менш іронічний струм вкладає Мопассан і в зображення "демократа" Корнюде, "страхіття для всіх статечних людей", яких лякають його революційні думки. Корнюде з нетерпінням чекає перемоги республіки, що повинна оцінити зроблені ним послуги. Його образ - один з найскладніших у новелі. Він - демагог і позер, не здатний на конкретні дії. В той же час щиро ненавидить окупантів, протестує проти будь-яких угод і спілкування з ними. Саме в його вуста письменник вкладає одну із своїх

думок про війну: "Війна - це варварство, коли нападають на мирного сусіда, але вона - святий обов'язок, коли захищають батьківщину".

Він прямий і відвертий, єдиний, хто може дозволити познуватися зі своїх багатих сусідів по диліжансу, а коли вони все ж примушують Пампушку заради власного спокою, благополуччя піддатися хтивому бажанню прусського офіцера, він, обурений, кидає їм прямо в обличчя: "Я вам усім заявляю, що ви вчинили паскудство!" Після чого обирає оригінальний спосіб помсти, починає насвистувати й наспівувати "Марсельєзу", яка "очевидно була не до вподоби його сусідам. Вони стали нервовими, роздратованими..." Не досить пристойно поводить він себе з Пампушкою, згодом потай засуджує її за податливість на вмовляння своїх підступних супутників. А в кінці уподібнюється до всіх подорожніх, навіть не пропонує зголомділій дівчині щось перекусити.

В якому ракурсі (позитивному чи негативному) трактує Мопассан образ Пампушки? На яких рисах її характеру акцентує увагу? Що ми можемо сказати про ставлення автора до своєї героїні?

Як уже відзначалося, ставлення Мопассана до персонажів власницького табору - явно критичне і відчутно іронічне. Більш складніше його ставлення до Пампушки.

Будучи жінкою "легкої поведінки", вона "славилась своєю передчасною повнотою, через яку її прозвали "Пампушкою". Неважко помітити, що спочатку зовнішність героїні письменник подає дещо в іронічному ключі, підкреслюючи пишність форм, червоні щоки, але його іронія доброзичлива і сприймається читачем як милування фізичним здоров'ям дівчини. Авторіві симпатична її чутливість і доброта, "комунікабельність" із сусідами по диліжансу, яких обурювала сама присутність Пампушки, її "публічний сором".

Викликають повагу і захоплення розповідь дівчини про пруссаків, її особиста сміливість, коли вона "вчепилася в горло" одному із загарбників.

В екстремальній ситуації ця знедолена і спаплюжена дівчина

виявляється морально значно вищою, ніж люди з "твердими принципами", які заради свого спокою і благополуччя штовхають Пампушку на вчинок, що суперечить її кредо.

Спочатку все товариство гнівно реагує на вимогу пруського офіцера, але коли той виявляє настирливість і затримує подорожніх, то наступного дня все панство різко змінює модель поведінки і вже обурюється категоричністю Пампушки, яка відмовила домаганням "красеня". З цього часу все починає робитися для того, щоб ціною приниження і безчестя Елізабет Руссе якнайшвидше продовжити мандрівку. Вони неперебірливі у засобах досягнення своєї мети, послуговуються провокаційними змовами, лицемірними умовляннями. Так, граф Юбер де Бревіль "з висоти свого соціального стану і незаперечної чесності" по-батьківськи лагідно умовляє Пампушку погодитися з умовою пруського офіцера, за що, мовляв, все їхнє товариство буде їй безмежно вдячне. Але то були лише обіцянки. Коли ж вони досягають поставленої мети, і Пампушка йде на побачення, їхня поведінка різко змінюється. Натомість обіцяної вдячності - зневага й презирство.

В епізоді повернення дівчини з побачення найяскравіше розкривається моральна нищість "добропорядних людей", які підкреслено одвертаються від неї й ігнорують її присутність.

Згодом, коли подорожні дістають харч і починають снідати вони підкреслено стороняться "нечистого сусідства". Ніхто навіть і не думає запросити її до трапези. Сльози образи і обурення, які з'являються на щоках нещасної, одуреної дівчини, викликають у них лише зловтіху: "Спочатку її охопила бурхлива злість, і вона розкрила вже рота, щоб висловити їм все прямо в потоці лайки... але обурення так душило її, що вона не могла говорити.

Ніхто не дивився на неї, ніхто про неї не думав. Вона відчувала, що потопає в презирстві цих чесних мерзотників, які спочатку принесли її в жертву, а потім відкинули як брудну і непотрібну ганчірку... Вона робила

нелюдські зусилля, щоб стриматися, ковтала сльози, як дитина, але вони підступали до очей, виблискували на віях, і скоро дві великі сльозини поволі поповзли по щоках. За ними потекли інші, прудкіші..."

На що "пані Луазо беззвучно, але переможно засміялася й прошепотіла: "Вона оплакує свою ганьбу".

Мопассан разом зі своєю героїнею відчуває нестерпний біль, обурення підлотою і нікчемністю лицемірних і мерзенних панів.

Коли викривальний, підкреслено негативний пафос автора до інших супутників Пампушки залишається тенденційним і сталим до кінця, то іронічна амплітуда ставлення до Пампушки набуває особливої, прихованої форми, а згодом зникає зовсім.

Приєм прихованої іронії (іронічного підтексту) відіграє виняткову роль у творчості Мопассана. Суть його полягає в тому, що автор не висміює свого персонажа і його вчинки безпосередньо, що мимохідь напрошується, але створює таку ситуацію або провокує такі взаємовідносини з іншими персонажами, що об'єктивна мова цієї ситуації і цих взаємин виявляються іронічними. Пригадаймо для ілюстрації цього положення ситуацію, коли Пампушка, професійна хвойда, не бажає піддаватися хтивим домаганням пруссака, в той час інші її супутниці, які оманливо видають із себе "порядних жінок", були б готові їх задовольнити. Прихований іронічний смисл ситуації багатоплановий. Використання іронії в даному контексті допомагає авторові передовсім розвінчати удавану "порядність жінок", дипломатичний такт графа й інших подорожніх, висміяти черниць, злегка посміхнутись над довірливою наївністю Пампушки.

І лише тоді, коли Пампушка стає жертвою підлої змови "чесних мерзотників", іронічний підтекст зникає, а образа скривдженої жінки викликає співчуття. Така авторська установка, їй цілковито підкориться і читач.

Цей же художній прийом використано автором і в епізоді, коли Корнюде вирішив помститися людям, які пішли на поступки ворогові і співає

"Марсельезу". "Тоді Корнюде, перетравлюючи з'їдені яєчка, простягнув довгі ноги під лавку навпроти, відкинувся, схрестивши руки на грудях, посміхнувся, ніби придумав вдалий жарт, і почав насвистувати "Марсельезу".

Усі насупилися. Народна пісня, мабуть, зовсім не подобалась його сусідам. Вони почали нервуватися, сердитися, і мало не вили, як собаки... Він помітив це і вже не перестав свистіти".

Елізабет Руссе - не єдиний позитивний образ новели. Дружина корчмаря, стара Фоланві, селянка, виявляє неабиякий розум, висловлює досить незалежні і сміливі судження. Вона обурюється тими людьми, що зі шкури пнуться, аби лише нашкодити. Та й справді, хіба це не жах - убивати людей, хто б вони не були; пруссаки, англійці, поляки чи французи? Тут маємо злиття авторського голосу із голосом свого персонажа.

Проте вона схвалює думку Корнюде, що війна стає святою, коли захищають вітчизну. В її уста вкладає письменник свою думку про необхідність покарання злочинних урядів: "... а чи не краще було б знищити всіх королів, які зачинають війни на потіху собі?!"

Тільки людям з народу характерна істинна національна гордість, тільки для них властиве почуття національної гідності. Лише одні невловимі народні месники продовжували вночі на околицях Руана партизанську війну, знищуючи пруссаків і кидаючи тіла вбитих у річку: "... матроси й рибалки не раз витягували з річки розбухлі трупи німців у мундирах, то вбитих ударом ножа чи кулака, то з проламанною каменем головою, то прямо скинутих у воду з моста. Річковий замул обгортав саваном ці жертви таємної, дикої й законної помсти, героїзму, безшумних нападів, більш небезпечних, ніж бої серед білого дня, і позбавлених ореолу слави".

Таким чином, спостереження над образом Пампушки і її антиподів логічно завершують в переконанні, що за своїми моральними якостями, принциповістю хвойда Пампушка набагато шляхетніша, ніж удавані "порядні" дами.

Певно, графиня де Бревіль, яка володіє величними манерами і

вишуканістю, навіть здалеку не могла припустити, що порівняння її з Пампушкою буде не на її користь. Але читач заряджений авторською тенденційністю і об'єктивно сприйнятими надобразними смислами.

Цілком зрозуміло, що Пампушка виявиться кращою від усіх, шляхетнішою і чеснішою від оточуючих її мерзотників, які жадібно натоптали свої шлунки запасами, і не поділилися з нею тоді, коли вона (з їхньої вини) залишилася голодною.

Глибшому, багатогранному осягненню структури образу Пампушки, особливостей індивідуальної манери митця сприятиме порівняльне вивчення інших його творів. З цією метою доречно було б запропонувати учням ознайомитися (звичайно, за їх вибором) і з іншими кількома новелами ("Мадемуазель Фіфі", "Тітка Соваж", "Батечко Мілон" тощо). За змістом текстуальне опрацьованих творів можна провести підсумкову бесіду, яка включала б до свого складу такі орієнтовні запитання і завдання:

1. Що спільне й відмінне між героями прочитаних вами творів і у способах їх художнього вирішення?
2. До чого прагнуть герої Мопассана? Що можна сказати про них з цього приводу?
3. Що вас вразило в трагічній історії Віктуріани Сімон з новели "Тітка Соваж"?
4. На матеріалі оповідання "Батечко Мілон" покажіть знелюднення особистості під впливом умов війни.
5. В чому виявляється антивоєнна спрямованість творчості Мопассана?
6. Яке художнє втілення знаходить вона в новелі "Пампушка"?
7. На якій підставі ми можемо провести паралель між образами Пампушки і кокетки Рашель ("Мадемуазель Фіфі")?
8. Складіть портретний опис героїв новели, яка особливо запам'яталася. Про що свідчать риси його обличчя, рухи, жести тощо?
9. Як мова героїв передає їх емоційний стан? Доведіть це на основі твору, який вам найбільше сподобався.

10. Поясніть значення прийомів іронії в розкритті задуму автора.

11. Пригадайте, хто з українських письменників особливо широко використовував засоби іронії та самоіронії?

Розмова про неповторний Мопассанівський художній світ була б далеко не повною, якби ми не зупинилися на формальних пошуках і набутках митця. Цій проблемі учитель може присвятити окремий етап у вивченні теми.

Уважне вчитування в художньо-образну тканину новели "Пампушка" Мопассана переконує, що чи не найоптимальнішим шляхом (способом) аналізу цього твору може стати так званий метод повільного читання фрагментів (уривків) тексту під "мікроскопом".

Дещо уповільнений, аніж звичний "темп" літературно-критичного розбору новелістичного тексту дасть змогу виявити й декодувати потаємні, неприступні для звичайного ока, смислові згустки, що, як відомо, ніколи не лежать на матеріальній поверхні словесного образу, а гніздяться в глибинах його підтекстової структури, а, головне, забезпечать реальний шанс проникнути в творчу лабораторію майстра, "унаочнять" складний інтелектуально-психологічний процес образотворення.

Доцільність подібного підходу диктується ще й тим незаперечним фактом, що частина творів Мопассана - завше результат кропіткої роботи митця над подоланням опору слова, повного упокорення його думці. Свідома настанова на психологію сприймання твору реципієнтом обумовлювала ретельність у доборі засобів, потрібного слова, побудові фрази, шуканні інформативно місткої деталі тощо.

З метою ілюстрації методики повільного читання композиційно-сюжетних фрагментів тексту "Пампушка" зупинимося на уривкові, який за звичайного непоглибленого осягнення не дістає потрібної акцентовки уваги, мається на меті опис трапези Пампушки серед зголоднілих пасажирів диліжансу.

Поява цього фрагменту психологічно вмонтована попередніми сюжетними ходами. У дорозі всіх пасажирів диліжансу охопило нестерпне

почуття голоду. Автор навмисне гальмує дію, кажучи мовою кінематографа "затягує плівку", щоб показати крупним планом й дати відчутти читачеві непоборну інстинктивну силу цього почуття: "Диліжанс рухався повільно", з цим рухом "апетит посилювався, тривога зростала", "жорстокий голод, що все зростав, відбив усяку охоту до розмов". Як бачимо, уповільнене пересування пасажирів у просторі контрастує із зростанням внутрішньої напруги. На цьому емоційно забарвленому фоні жартівлива пропозиція Луазо "з'їсти найжирнішого з мандрівників" (прозорий натяк на Пампушку) постає своєрідною кульмінацією голоду пасажирів.

І в цей найбільш напружений момент, коли відчуття голоду дійшло до своєї критичної межі, Пампушка дістає кошик з харчами. Уважно поглянемо на початок епізоду: "Нарешті, годині о третій, коли навкруги була безмежна рівнина без жодного села, Пампушка швидко нагнулася (таке враження, що вона тільки й чекала цього моменту) і витягла з-під лавки великий кошик, покритий білою серветкою" і спробуємо кожний з його компонентів прочитати під збільшувальним склом мікроскопу. Такий розгляд відразу дає змогу твердити, що майже всі слова фрази гранично виражені, в смисловому плані максимально навантажені. Перше слово "нарешті" фокусує всі муки довгого очікування пасажирів чимось поживитись, вміщує в собі всю попередню енергію почуттів, викликаних порожнечою шлунку. Поява наступного словосполучення "годині о третій" теж цілком природна і інформативно насичена, адже в моменти, подібні до описуваного в фрагменті, увага людини фіксує кожний новий відбій годинника, час у таких ситуаціях тягнеться неймовірно довго.

Для того, щоб рухи і дії Пампушки відразу попали в кадр уваги її супутників, автор навмисне прибирає все, що могло б відволікти цю увагу: "навкруги була безмежна рівнина без жодного села". Із попереднього фрагменту ми знаємо, що поява кожного села, що траплялося по дорозі подорожуючих, сприймалось ними як надія знайти тут корчму, то відсутність помешкань у наступному відтинку шляху втілює крах надії. Ось саме в такий



момент Пампушка і "витягла з-під лавки великий кошик". Дієслово "витягла" синонімічно найдоцільніше, незамінне, оскільки воно не лише естетично забарвлене, а й семантично зв'язне з прикметником великий. Біла серветка, що покривала кошик (ця форма теж виправдана – порівняймо із формою накривати), надає йому (кошику) незвичайності, навіть якоїсь величності, таїнства. Серветка виокремлює кошик серед інших предметів, робить його підкреслено зримим, відразу привертає до себе увагу.

Але, мабуть, справжнім емоційним випробуванням для пампушиних сусідів стає розкішний пожиток, що уміщав її кошик. Деталізування провізії розраховане на сприйняттєву базу реципієнта, який через свої, викликані асоціативним шляхом, уявлення відчує психологічний стан мандрівників в даний момент.

Однак перерахування провізії виявилось ще недостатнім: "Пампушка взяла крильце курчати й делікатно почала їсти, закушуючи маленькою булочкою..." Можна собі лише уявити вираз обличчя й душевне почування, що охопило пасажирів від побаченого ними. Перед читачем постає ціла картина умовних (прямо не показаних) невидимих жестів, що несуть в собі емоційну оцінку. Неважко помітити, що на даному відтинку фрагменту автор максимально розраховує на досвід читача (без нього поява додаткових, підтекстових смислів була б просто неможливою), бо хіба не раз нам доводилося бути в подібних ситуаціях або спостерігати щось подібне. Подаючи картину, автор тим самим репродукує в свідомості читача минулі образні уявлення (стереотипні образи), покладається на них, уміло їх використовує, а відтак розширює смислове поле змальовуваного.

Початок наступного образу немовби об'єднує всі невимовні жести в пасажирів в один зримий і виразний жест: "Всі погляди були скеровані на неї (Пампушку). Швидко в кареті рознісся апетитний запах, від якого розділися ніздрі, в роті з'явилася слина і нестерпно зводило щелепи біля вух". І, нарешті, кульмінаційна точка у сприйманні подорожніх Пампушки: "Презирство дам до "цієї дівки" перетворилося в лютість, в шалене бажання

вбити її або викинути геть з диліжансу в сніг, разом з її чарочкою, кошиком і провізією". Цей фрагмент - результат психологічного шоку.

Застосований нами метод повільного читання навіть до одного уривка твору дає підстави зробити такі висновки про поетику зокрема й поетикальну систему Мопассана в цілому:

1. Підвищення рівня інформативності художньої мови проходить одночасно з посиленням смислової щільності, що відбувається за рахунок точності словесного називання, добору потрібної лексики, відповідного сюжетного ходу і т. д.
2. Кожне слово тексту максимально мобілізує свої внутрішні потенції для вираження смислу.
3. Реалізація авторського задуму відбувається в кінцевому підсумку через вирішення локальних художніх завдань повного композиційно-сюжетного фрагмента.

Виступаючи на могилі письменника, Е. Золя чудово сказав: " Його оповідання з'явилися одне за одним, нескінченно різноманітні, всі - прекрасні, кожна річ являла собою або маленьку комедію, або цілу невеселу драму, кожний твір відкривав раптовий просвіт на життя. Читаючи його, сміялися або плакали, проте завжди замислювалися".

### **Основні рекомендації до аналізу проблематики твору:**

1. Тему твору не слід розуміти як математичну формулу, не треба прагнути її формулювати абсолютно точно. Визначення теми повинно вичерпно передавати те, що зображено у творі.
2. Ідея розглядається як закономірний і об'єктивний висновок, породжений всім єством твору, а не як щось готове і привнесене зовні.
3. Визначаючи головну думку твору, обов'язково враховують авторське розуміння ідеї, тобто ту оцінку, яку дає зображуваному сам письменник. Цьому сприяє авторська тенденція - свідоме прагнення автора спрямувати

читача в бік потрібного розуміння ідейно-емоційного змісту твору.

4. Кращому усвідомленню ідейного змісту твору часто сприяє звернення дослідника до джерел поза межами тексту: біографії письменника, його листування, записних книжок, спогадів, щоденника, історичної й літературної обстановки, перших критичних відгуків про твір, лектури й інших творів автора.

У цьому плані корисним є дослідження творчої історії тексту, наприклад, зіставлення кількох варіантів твору тощо.

Жанр - це та категорія, яка об'єднує всі компоненти твору (композицію, образну систему, сюжетні лінії, мову, стиль), надає їм певного жанрового забарвлення, включає їх в певну тональність. Письменник цілком свідомо використовує той чи інший жанр для вираження змісту. Уже сам вибір автором жанру визначає його ставлення до зображуваного, засвідчує його орієнтацію на творчу літературну традицію тощо.

Головне завдання жанрового аналізу – виявити, в якій мірі жанрова форма сприяє розкриттю ідейного змісту, наскільки вона адекватна йому. Аналізуючи жанрову специфіку твору, показують як жанр обумовлює вибір письменником певних засобів, побудову твору, характер тропів і т. д.

Пристаючи до аналізу жанрової структури треба пам'ятати, що літературний вид - категорія, яка постійно змінюється, модифікується. Особливості жанру визначаються не тільки літературною традицією (балада в епоху романтизму), а й творчою манерою кожного письменника (балада Драча).

Нерідко автори виробляють свої специфічні жанри. Наприклад, оповідання Г.Квітки-Основ'яненка являють собою результати олітературення фольклорних жанрів побутової казки, переказу, анекдоту, притчі.

Іноколи жанр аналізованого твору може поєднувати риси двох чи кількох видів, родів, навіть жанрових форм різних митців (акварель, ноктюрн, етюд, образок, музична новела, поезії в прозі, ритмізовані мініатюри). Все це досліднику потрібно враховувати, щоб максимально

розкрити жанрову специфіку аналізованого твору.

На підсумковому уроці по завершенню вивчення творчості Г.Квітки-Основ'яненка (9 клас) була проведена бесіда з учнями на тему: “Творчість Квітки-Основ'яненка у контексті європейського сентименталізму”. Наводимо запитання і завдання, запропоновані учням:

1. З'ясуйте особливість зображення персонажа у сентиментальних творах Квітки-Основ'яненка, що характерна для європейського сентименталізму.
2. Спробуйте вибудувати типологічний ряд зарубіжних письменників, які мали найбільший вплив на українського автора.
3. Що давало імпульс у поглибленні художнього психологізму?
4. Яка роль відображення любовних почуттів у сентиментальних творах?
5. Схарактеризуйте особливості конфлікту у творах сентименталістів.
6. Назвіть найважливіші художні відкриття, зроблені письменниками-сентименталістами.

Наводимо зразки учнівських відповідей.

**Учень 1.** Чутливий персонаж у письменника, як і в багатьох європейських літературах сентименталізму, не є носієм лише якоїсь однієї риси – чуттєвої чи інтелектуальної, а весь час перебуває на межі між ними, орієнтуючись на “золоту середину”, рухливий компроміс між серцем і розумом.

**Учень 2.** Тяжіння до врівноваження почуттів розумом характерне для багатьох героїв Ж.–Ж.Руссо, Д.Дідро, Л.Стерна, Г.Філдінга, С.Річардсона та ін. Подібний алгоритм почуттєвого і раціонального цілком впливав з самої природи сентименталізму, який ще не до кінця відійшов від віри у самодостатність і самоцінність просвітительського “розуму”. Тому в сентименталізмі взагалі, на відміну від романтизму, почуття до певної міри раціональні. Так, наприклад, у романі Л. Стерна “Трістрам Шенлі” в центрі

уваги – теж “людська природа”, але її потрактування звільняється від доктринства і набуває широти й розкнутості. “Людська природа” бачиться в її складності й суперечливості, релятивності її якостей і рис, примхливому переплетенні “високої” і “низької” свідомості, великодушних і егоїстичних почуттів. Причому у сентименталіста Стерна піддаються сумніву не лише раціоналістичні концепції, що засновувалися на постулаті “розумної” людської природи, а й ті, що опиралися на почуття, “серце”.

**Учень 3.** Синтез двох начал у творенні художнього образу давав сильний імпульс у поглибленні художнього психологізму, сприяв процесу індивідуалізації персонажа. Це помітно вже на рівні складання нових художніх принципів портретної характеристики, коли в зовнішності згідно із приписами сентименталізму мала проглядати “мова поглядів”, “мова почуттів”. Принципи творення портрета були зумовлені ідейно-філософською проблематикою сентименталізму, його жанрово-стильовими особливостями. Як відомо, в літературі класицизму з його провідними жанрами (ода, трагедія, ораторська промова) головними героями, як правило, виступали царі, державні діячі, полководці. Головне завдання письменника-класициста – підкреслити велич їх зовнішності, що часто-густо вело до акцентування якихось сталих, видимих оком ознак: тілесної краси, фізичної сили і спритності. Індивідуальних рис характеру було надто мало. З сентименталізмом з’являється такий портрет, в якому можна бачити відбиток внутрішнього світу персонажа. Звичайно, це спиралося на відкриття залежності зовнішності особистості від її внутрішнього світу. Показово, що в кінці XVIII ст. в Європі з’являється захоплення фізіогномікою. У представників російського сентименталізму, наприклад, великою популярністю користувалися праці І.Лафатера, особливо його “Фізіогномічні фрагменти для заохочення знань та любові”, де була здійснена спроба пояснити характер людини через її зовнішність.

Як в інших європейських літературах, в українському сентименталізмі стає характерним поєднання естетичного й етичного (добро – прекрасне, зло

– потворне). Це стало першим щаблем в утвердженні пріоритету внутрішнього над зовнішнім, що з особливою силою було підхоплено романтиками.

**Учень 4.** Центральне місце в сентиментальних прозових творах Г.Квітки-Основ'яненка займає любовне почуття. Однак на відміну від французьких просвітителів (Ж.-Ж. Руссо) він не будує сюжет своїх повістей тільки на конфлікті між закоханим серцем і середовищем. Квітка-Основ'яненко керується принципом, що світ слід сприймати таким, яким він постає перед людиною, а для гармонізації її відношень з ним треба змінити саму людину, пробудити в ній вроджену здатність до благородства і глибоких почуттів. Внутрішня суть людини, на думку письменника, не залежить від того, на якому щаблі суспільно-ієрархічної драбини вона знаходиться. Тому художній конфлікт своїх повістей він, як правило, намагається винести за межі соціальних стосунків людей в суспільстві і зосередити його в сфері морально-етичній. Певною мірою це відбивало специфіку культурно-історичної ситуації в Україні в першій половині ХІХ ст.: соціальна природа людини ще не стала об'єктом ретельного дослідження українських письменників. Водночас Квітка-Основ'яненко не заперечує того, що у різних верств суспільства – різна мораль. На його думку, чим далі відійшла людина від природи і природних почуттів, тим більше його внутрішній світ містить негативних рис і якостей (“копитан” у “Сердешній Оксані”, голова, писар, суддя в “Козир-дівці”). “Копитан”, наприклад, не стільки по-справжньому кохає Оксану, скільки розважається коханням. З іншого боку, його можна поставити в один ряд з героями-спокусниками – типовими героями сентиментальних творів (Ловлас у С. Річардсона, Єраст у М. Карамзіна та ін.). В українського письменника “копитан” – представник не селянського світу, а того, що будується за принципами зовсім іншої моралі, ніж мораль того середовища, в яке він потрапляє. Його норма поведінки зовсім неприйнятна для тих, хто наділяється чутливим серцем і надзвичайно високо цінує слово, з яким пов'язуються безпосередні вияви

глибоких почуттів (образ Василя в “Марусі”, Левка в “Козир-дівці”, Петра в “Сердешній Оксані”).

**Учень 5.** Конфлікт в повістях, як правило, наповнюється просвітительським змістом і є варіантом колізії між чутливими героями і обставинами, що постають на шляху до їх щастя (“Сердешна Оксана”, “Маруся”, “Козир-дівка”, “Щира любов”). Це зумовлює й особливості побудови сюжету, в структурі якого починають домінувати такі події і вчинки героїв, які б найбільш повно розкривали всю глибину і щирість їх внутрішнього світу. Згідно із традиціями сентиментальних творів автор нерідко закінчує повісті трагічним фіналом. Характерна в цьому відношенні повість “Маруся”. Щоб здобути бажане щастя з Марусею, Василь вимушений вирушити на заробітки, з яких повертається зовсім іншою людиною (він вміє і читати, і писати “потроху”), але ідилічного щастя не наступає. Чутлива Маруся не може перебороти всю біль і страждання нової розлуки з коханим, хворіє і зрештою помирає.

Дещо іншого характеру набуває конфлікт в повісті “Щира любов”, в основі якої лежить уявлення про неможливість щастя в коханні між представниками різних верств суспільства. Семен Іванович і Галочка, які кохають один одного, принципово протиставляються автором як носії різних суспільних свідомостей: герой – вищих станів, героїня – найнижчих, селянства. І хоча Семен Іванович декларує цілком просвітительський погляд на цінність людини, вважаючи, що її слід цінувати за її внутрішні якості і здатність до щирих почуттів, історія їх кохання також закінчується трагічно.

**Учень 6.** Важливим здобутком сентиментальних повістей письменника було відкриття прозових художньо-виражальних засобів відтворення такої людини, яка виявлялася здатною до глибокої емоційності, що значно поглиблювало уявлення про психологію літературного героя. В плані художньому це означало складання нових рис відтворення реальності, де на перше місце висувалися ті принципи, які сприяли ліризації художньої оповіді, створювали особливу словесно-емоційну мелодію.

Передовсім необхідно спробувати визначити методи, яким користуються для виявлення й дослідження різних категорій, заключених у творі мистецтва. До таких категорій ми відносимо: 1) звуковий пласт твору, звукову його організацію, ритміку й метрику; 2) смислові одиниці, якими визначається формальна лінгвістична структура літературного твору і його стиль, який систематично вивчається особливою науковою дисципліною - стилістикою; 3) найголовніші і найбільш специфічно-літературні із всіх стилістичних характеристик, особливу увагу яким необхідно приділити ще і тому, вони майже непомітно зливаються з особливим світом поезії, які конструюються засобом символу і систем символів, які називаються нами поетичним міфом.

Якщо ми звертаємось до розповідної літератури, то стикаємось з особливими проблемами способів і техніки оповіді.

Простеживши, які методи аналізу використані до тих чи тих художніх творів, звертаємося до питання про природу літературних жанрів і піддаємо аналізу основну проблему всієї літературної критики – проблему оцінки. Доведеться ще раз повернутися до питання еволюції літератури і розглянути природу історії літератури як історію одного з мистецтв.

Особливо складним для учнів було порівняння художніх напрямів та визначення загальноєвропейського контексту окремих художніх явищ. Робота за окресленням, визначенням подібних парадигм проводилася у 9 класі під час вивчення ними тем “творчість Г.С.Сковороди у контексті європейського бароко” та “Творчість мандрованих дяків та вагантів”.



Фрагмент уроку на тему “Творчість Г.Сковороди в контексті європейського бароко”.

**Вступне слово вчителя.** Загальновизнано, що бароко належить до тих складних і багатогранних явищ культури, які не вкладаються в абсолютне, всеохоплююче визначення. Більшість літературознавців бачить у бароко нову епоху, яка в історії людства прийшла на зміну Відродженню. Не зважаючи на асинхронність розвою (наприклад, в Австрії, Іспанії, Польщі, Україні часові межі цієї епохи зсунуті на середину XVII – початок XVIII ст.), загалом в Європі бароко охоплює період з кінця XVII століття.

Впродовж двох століть бароко в Україні обумовило розквіт української культури, зокрема архітектури, літератури, освіти, а найяскравішим представником українського бароко стає Григорій Сковорода.

Визначте, у чому виявлялися найхарактерніші ознаки бароко.

**Учень 1.** У межах однієї культури прояви бароко помітні в усіх сферах матеріального та духовного життя суспільства від архітектури до теології (зв’язок цих останніх був особливо тісним). Існування в той самий період інших напрямів у літературі та мистецтві (зокрема, розквіт класицизму у Франції XVII ст.) також не може бути серйозною перешкодою до розуміння бароко як самостійної епохи у розвитку людства, оскільки історичну епоху не можна зводити до одного художнього напрямку або стилю.

**Учень 2.** Бароко стало епохою зміни світосприйняття, а з ним і концепції людини у митців та мислителів Європи. Погляди представників культури бароко на світобудову та місце людини в ній базувалися на переплетінні багатьох соціально-історичних факторів і на даних науки. На бароко позначились глибокі світоглядні зрушення кінця XVI – поч. XVII ст., зумовлені відкриттями в астрономії, механіці, фізиці (Г.Галілей, Ньютон, Декарт, Лейбниц та ін.).

**Учень 3.** По-друге, прогрес наукової думки, особливо природознавства, дозволив людині по-новому оцінити своє становище в світі, зник замкнений антропоцентричний світ Відродження. Перед людиною бароко постала необхідність визначити своє місце у Безмежному Всесвіті.

**Учень 4.** Г.Сковорода слідом за європейськими митцями прагне збагнути найбільші з протиріч світобудови, про що свідчить, зокрема тематика метафізичної поезії епохи. Центральною її темою виступає конфлікт життя і смерті, який, розкладаючись на багато аспектів (швидкоплинність життя; протиставлення “цього” і “того” світів; крайній випадок – тлумачення життя як поступового вмирання), народжує достатню кількість мотивів та образів. Найбільш значними з-поміж них є вода, що тече, годинник, символіка пір року і, звичайно, притча про троянду. Остання ототожнюється з яскравим прикладом песимістичних настроїв епохи. Якщо швидке зів'ядання троянди сприймалося поетами Відродження як факт розумного світоустрою (див., наприклад, у Гарсіласо де ла Вега), то для авторів бароко (Кеведо, Гонгора, Феншоу, Герберта та ін.) це вже кричуща несправедливість, доказ нерозумності світу.

Однак, на тематику і особливо, на стилістику європейського літературного бароко загалом і українського зокрема, впливало прагнення не лише протилежності багатьох елементів світу, але і їх єдності.

**Учитель.** Визначте найхарактерніші барокові ознаки творчості Сковороди.

**Учень 5.** Для творчості Г.Сковороди (наукової і мистецької) характерний основоположний символізм. Сама його думка про існування трьох світів – макрокосму (Всесвіту), мікркосму (Людини) і світу символів (Біблії), який стає ключем пізнання двох попередніх світів – глибоко символічний.

Змінився також погляд і на саму людину. Якщо в епоху відродження панував культ людини, що сприймалася як гармонійна та розумна істота, що є центром світу, то тепер в європейській культурі утверджувався погляд на

духовний світ особистості як на арену одвічної боротьби добра і зла, яка дає непередбачувані наслідки.

**Учитель.** Філософи Г.Лейбниц, Д.Локк дійшли висновку, що людина поєднує в собі добро і зло, тонкий розум і темний безум, самообмеження і прагнення до розкоші і т.ін. Ці узагальнення дають підстави визначити одну з провідних рис бароко – вагання між життєлюбством та аскетизмом. Як це виявляється у творчості Сковороди?

**Учень 6.** Для Г.Сковороди, на моє переконання, подібна проблема не існувала. Але і в його душі відбувалися внутрішні “бурі”, про що може свідчити хоча пісня 19 “Саду”, в якій автор зображає свій душевний стан:

*Ах ты, тоска проклята! О докучлива печаль!  
Грызешь меня из млада, как моль платье, как ржа сталь.  
Ах ты, скука! Ах ты, мука! Люта мука!  
Где ли пойду, все с тобою, везде всякий час!  
Ты как рыба с водою, всегда возле нас.  
Ах ты, скука! Ах ты, мука! Люта мука!*

Але вірш завершується оптимістично, бажанням поета зламати настрої розпачу, перебороти свої страждання і вагання: “Прочь ты, скука! Прочь ты, мука! С дымом, с чадом!”.

**Учень 7.** Сумніви, суперечності, внутрішня дисгармонія забарвили європейську культуру трагічними почуваннями: розгубленість, трагічна роздвоєність між гуманістичними мріями та християнським благочестям, відчай від усвідомлення недосконалості людського буття. Та у творчості Г.Сковороди ці емоції відсутні, він не впадає у песимізм та зневіру, не втрачає високі гуманістичні ідеали. Письменник вірить у можливість подолання суперечностей, закладених в гріховній природі людини. Г.Сковорода розмежовує життєві цінності на натуральні, породжені потребами тіла, і вищі, що задовольняють високі моральні прагнення.

Так у першій строфі пісні 17 “Саду”, “Блудница мир, сей темний свет”, тобто світ і те горе, яке панує в ньому, наводять на поета жах:

*Видя життя сего я горе,  
Кипящее, как Черное море,  
Вихрем скорбей, напастей, бед.  
Разслаб, ужаснулся, поблед,  
О горе сущим в нем!*

**Учитель.** Мислитель доби бароко Блез Паскаль вважає, що в людській душі вирує постійна міжусобиця розуму та пристрасті, від чого вона постійно страждає, завжди її розривають суперечності. Чи характерна ця ознака для творчості Сковороди?

**Учень 8.** Г.Сковорода проповідує культ сильної людини, яка зуміла перебороти в собі гординю, себелюбство: “Кожний, хто обожнив свою волю, є ворогом Божої волі і не може увійти в Царство Боже”.

Бароко на принципово новому рівні визначило два полюси духовного всесвіту, що з них одним була природа (в широкому розумінні), а другим Бог. У збірці Г.Сковороди “Сад божественних пісень” подані прекрасні зразки пейзажної лірики. Для цих замальовок характерне використання засобу психологічного паралелізму. Вони можуть сприйматися як відверте протистояння, але й неподільна єдність протилежностей. Вони сприяли пошуку відповідей та шляхи вирішення, створення нових філософських та мистецьких систем, виникнення нових і необхідну трансформацію старих жанрів і форм.

**Учитель.** Яким чином знайшло вирішення проблеми природа та Бог у бароковій поезії та творах Сковороди?

**Учень 9.** Для тогочасної людини існували два можливі шляхи вирішення проблеми – природа та Бог. Перший з них – безпосередня втеча до усамітнення за своїм Богом, що знайшло вияв у розквіті теології, у відродження духовних жанрів літератури, цікавості до готичного стилю у

пластичних мистецтвах. Другий шлях також, зрештою, приводив до єднання з Богом, але був плутаним і тернистим – це був “шлях через світ”.

Мотив “блукань у світі”, як усвідомлення його складності, суперечливості, невлаштованості, а іноді і відвертої хаотичності, ворожості до людини, та все ж таки нероздільності з нею, а відтак необхідності збагнути його і спробувати відновити колишню гармонію, надихав практично всіх митців епохи. Це був час великої одиссеї духу. “Світ ловив мене, але не піймав”, – констатує Г.Сковорода.

**Учень 10.** У творчості Г.Сковороди звертає на себе увагу розмах задумів, широчінь обраних тем, наполегливі спроби змалювати світ цілком, з’ясувати його устрій. Шукачі інтелектуальних пригод серйозно розкладали світобудову на елементи разом з Дж.Донном (поема “Анатомія Світу”), не дуже серйозно розглядали світ по частинам разом з епіграматистом Д.Братковським (зб. “Світ, розглянутий по частинам”), блукали у “Лабіринті світу” разом з П.Кальдероном або вивчали “Світ зсередини” разом з Ф. де Кеведо.

Розуміння світобудови як чогось надзвичайно складного, несталого вимагали адекватних засобів виразу. Не дивно, що в літературі тих часів улюбленими образами-символами виступали не лише лабіринт чи ярмарок (мотив “блукань у світі”) або театр (мотив мінливості чи зрадливості, несправжності людського буття), але й старець Протей, чарівниця Цирцея, німфа Ехо. До речі, образ світу-театру сягає часів античності, беручи початок у творах Сенеки й Епиктета. Свій своєрідний і оригінальний театр створює, на мою думку, Г.Сковорода, подаючи діалогізовані філософські трактати, з актуальних проблем людського буття, яким успішно можна надати сценічного втілення.

**Учитель.** Ці бодай штрихові окреслення наразі дають підстави стверджувати про типологічну спільність творчості Г.Сковороди і європейського бароко.

Для вивчення цікавої для учнів теми **“Творчість мандрованих дяків та вагантів”** (9 клас) нами підготовлено методичні рекомендації-орієнтири.

Перебуваючи серед народу, як ваганти, так і українські мандрівні студенти освоювали багаті здобутки народнопоетичної творчості. Це допомагало їм писати оригінальні твори — вірші та книжні пісні. Звичайно, не обходилося й без сліпого наслідування фольклорних зразків. В основному ж більша частина їх поезій входить до кращих надбань західноєвропейської та давньої української літератур.

Говорити про поетику творів вагантів досить складно, оскільки ми можемо ознайомитися лише з їх перекладами. Але, слід зазначити, що чи не найціннішим здобутком творчості «мандрівних» поетів є орації та травестії.

У віршах «мандрівних» поетів помітна сталість сюжетних конструкцій, жанрових картин і гумористичних ситуацій. Та це не означає, що поетична фантазія була бідною, обмеженою. Це зумовлено тим, що студенти в пошуках шматка хліба змушені були писати твори на популярні теми, кожного разу по-новому опрацьовуючи їх.

Пародії і травестії «мандрівних» студентів відзначалися колоритними ситуаціями, в них було багато іронії, жарту, сміху. Основним об'єктом їхньої творчості були епізоди релігійної історії, зокрема різдвяної та великодньої. Опрацьовуючи ці теми, студенти йшли шляхом своєрідного художнього прийому — зводили релігійні сюжети до рівня звичайних, вносячи в них побутові деталі.

Цей прийом застосований, наприклад, у загальновідомій сценці про пастухів та популярному сюжеті про царя Ірода.

При поетичному змалюванні цих епізодів студенти певною мірою дотримувались сюжетної одноманітності, проте вносили і багато цікавих побутових подробиць, що сприяло гумористичності стилю різдвяних орацій.

Так, в одній з орацій на різдвяну тему розповідалось про те, як пастухи, дізнавшись про народження Христа, помітили, що до отари «якийсь варяга причвалав...», і вони (пастухи)

... хто рачки, а хто пупом,  
 Аби побачить, хто там є.  
 В кошарі з краю в край шагає,  
 таке велике, а ще літає,  
 Не чоловік, а бачся схоже.  
 Панько сказав се: «Гарна птаха!»  
 Явтух же: «Ні, се, мабуть, пряха» .

Пастухи йдуть вітати новонародженого. В цілому вірш побудований за відомою сюжетною схемою, але тема інтерпретується цікаво і майстерно. Твір багатий на драматичні колізії, образи змальовані з симпатією.

Автори вірша вдаються до створення картини в дусі фольклорного шаржу. Наростанню гротескного зображення подій сприяють словесні грубості, як, наприклад: герой *припхався*, а до отари якийсь варяга *причвалав*. Стиль вірша дуже близький до стилю вертепної драми.

Приєм зведення поважного, релігійного до норми буденного, пересічного з'явився, мабуть, у творчій практиці студентів за аналогією до опрацювання подібних тем в апокрифах, де, як відомо, про поважні речі говорилося у зниженому, навіть гумористичному тоні, і часто про життя святих говорилося таке, чого не було в канонізованому святому письмі. Зокрема, в багатьох апокрифах розповідалось про дитячі роки Христа, як він орав плугом, сів, про пригоди Адама і Єви, про витівки мудрого Соломона тощо. І у ліриці вагантів, і у ліриці мандрівних дяків є як комічні, так і бурлескні елементи.

Апокрифи були багатими на фантазію, на яскраві й дохідливі сюжетні перипетії, колоритні образи. Такими ж за своїми художніми якостями є й окремі вірші різдвяного циклу. Так, про Адама і Єву говорилося:

*Бидна Єва*  
*Одну з древа*  
*Вывала кыслычку;*  
*Збула власти*  
*Треба прясти,*  
*На гребени мичку!*  
*Через то там*  
*Бидньгй Адам*  
*Щось кажуть прокудив,*  
*За то его бог*  
*Иты за порог*  
*Адама прынудив.*

Офольклоризовані апокрифи на цю тему побутували серед народу ще навіть у ХІХ ст. Так, в апокрифічній легенді, записаній на Харківщині, розповідалось, що, виганяючи Адама і Єву з раю. Бог дав Адамові дерев'яну лопату і звелів йому копати землю і сіяти хліб, а Єві дав кужіль і веретено, щоб пряла.

Для художнього зображення «празникування» святих у пародії-колядці «Про празникування святих» поети також звертались до фольклору. Зокрема, ритміка народних жартівливих пісень стала основою ритмічного складу пародії.

Епізоди, в яких змальовувалось святкування народження Христа, відзначаються винятковим гумористичним піднесенням, абстрагованою від мирських клопотів безтурботністю і зведенням всього лише до веселого «празникування». Помітно, що ці сценки в ораціях мають певну сюжетну схему і коло перипетій, які повторюються у творах.

Пародії і травестії писалися леонінським віршем. Імовірно, що тут «мандрівні» дяки наслідували віршову манеру маленьких пісеньок, названих



у народі витребеньками, дрібушками, триндичками, здавна відомих на Україні. Чимало таких пісеньок у ХУП-ХУІІІ ст. було внесено до співаників.

В роботі у процесі експерименту увага не даремно акцентувалася на добі бароко, оскільки вона небезпідставно вважається, як стверджує Д.Наливайко, переломною добою в історії українсько-європейських культурних взаємозв'язків, саме в цей період різко розширюється діапазон міжнаціональних взаємозв'язків.

Подаємо фрагмент уроку-бесіди з позакласного читання на тему **“Вплив твору Еразма Роттердамського “Похвальне слово Глупоті” на розвиток української полемічної літератури”**.

Латиномовна “Похвала Глупоті” написана в 1508-1509 рр. і вперше надрукована в 1511 році. Суцільний текст зустрічається лише у виданнях ХVІІІ століття, тоді як у наступних був поділений на шістдесят сім глав-епізодів з відповідними ремарками. Твір з'явився у передчутті доленосних змін, на хвилі душевного підйому, який переживали інтелектуали-гуманісти, відображаючи настрої і чекання “простого люду” і сподіваючись, що вони, граючись і сміючись, розпрощаються з ненависним минулим. На цій основі, проте не лише на ній, розквітла карнавальна стихія неофіційної літератури, демократичних (народних) свят.

Твір Роттердамського – своєрідна енциклопедія дійсності кінця ХV-початку ХVІ століття. За формою це жартівливий панегірик, що має міцний народнопоетичний ґрунт, зокрема середньовічний народний жанр, в якому мудрість виступає в ролі дурості й викриває глупоту, вади і гандж.

“Похвала” розпочинається передмовою автора, що включає в себе звернення до Томаса Мора, з'ясування історії написання та авторського завдання, котре редукується до гумористичного викриття людських вад. Тому роботу над основним текстом твору радимо розпочати з ознайомлення з передмовою.

Після прочитання передмови учням пропонуємо з'ясувати особливості повістування в “Похвальному слові Глупоті”. Легко помітити, що похвальне слово – це монолог Глупоти, який вона виголошує з кафедри. Передусім вона розповідає про себе і свій родовід. Виявляється, вона – дитина вельможного бога багатства і чарівної хтивої німфи Юності, народилася на щасливих островах.

Як виявляється далі (глава 7), батько Глупоти, бог Плутос заправляє суспільним життям. Дочка називає батька “єдиним справжнім батьком богів і людей”, бо “від його присудів залежать війни, мир, державна влада, ради, суди, народні збори, договори, закони, мистецтва, вчені праці” – одним словом все, що стосується життя смертних.

Далі Глупота представляє своє оточення – Самолюбство, Улєсливість, Лінощі, Насолоду, Обжерливість, Розгул, Непробудний Сон. Саме вони допомагають Глупоті у виконанні важкої місії підкорення роду людського.

Морія (саме цим божественним ім'ям називає себе Глупота) виступає як новий принцип природи, висунутий гуманізм епохи Відродження. Тому цілком закономірно, що вона безмежно панує як над людьми, так і над небожителями. Морія – уособлення ірраціонального в житті, перевага чуттєвості.

Об'єктом її висміювання та викриття стають догматизм, нехтування людською природою, лицемірство, схоластична мудрість. Вона проповідує життєві радощі і насолоди. “Розум без почуттів – ніщо!” – ці слова стають своєрідним лейтмотивом твору.

Колоритною виявляється подана Глупотою портретна характеристика дурня. Це людина, яка постійно в епіцентрі життя, невибаглива у стосунках, весела і життєрадісна, ніжна і лагідна, це приємний співрозмовник. Виявляється, що без Глупоти немислиме життя.

На думку Морії, мудрець, який дотримується законів раціонального в житті, втрачає природні почуття, людські властивості і зрештою перетворюється на холодний камінь, на мармурову подобу людини, не здатну

на шалене кохання. Це – егоїст, який любить лише себе, не має друзів і врешті, такий мудрець – просто нікчемна тварюка. Цікавими є роздуми Глупоти про сором і страх.

У наступних розділах тональність промови Морії змінюється. Вона не лише пропонує читачеві придивитися до поважніших людей, а й розкриває різноманітні форми й види глупоти. Критикою середньовічного життя стає глава 48, в якій засуджується користолоубство, схиляння перед багатством і золотом. У подальших главах об'єктом гострої критики і нищівного викриття стають представники богословської та схоластичної мудрості – філософи, теологи, граматисти, а також уся ієрархія священослужителів – від ченця до папи.

У главі 53 Глупота вагається, чи варто вести мову про всіх порочних і мерзенних людей. У главі 54 подається уїдлива характеристика монастирських братчиків. Це – лицеміри, неуки, розпусники і невігласи, найбільше благо для яких – утримання від усіх наук. Далі Глупота на певний час полишає представників духовенства і своє викривальне вістя спрямовує на королів, дворянство (гл.55). Зокрема пише, що “владу здобувають королі шляхом клятвoporушень і вбивств”, “всі турботи залишають богам, а самі живуть у розкошах”, “істина ненависна царям”, тому вони оточують себе підлабузниками і блазнями. Вони певні, що чесно виконують свій обов’язок, “коли із запалом полюють, розводять породистих жеребців, продають заради власного прибутку судові посади і вигадують щодня нові засоби, щоб відібрати у громадян їхнє майно і перевести його у свою казну”. Про короля Еразм говорить як про ворога загального блага, ненависника вченості, істини, свободи.

Таким же ницим є і королівське оточення в особі дворян, які “хоч нічим і не відрізняються від останнього пройдисвіта, чваняться шляхетністю походження, чи придворних вельмож – людей паплюжних і мерзотних, позбавлених мудрості та доблесті” (гл.56).

У заключних 57-60 главах мова йде про вище духовенство, яке не

дотримується християнських заповідей, живе в розкошах і багатстві, грабуючи народ. Так, у главі 57 констатується, що єпископи, дбаючи лише про себе, турботи про прихожан перекладають або на самого Христа, або на мандрівних ченців. Папи, ставленики Бога на землі, “усі труди доручають Петру і Павлу, у яких вистачає дозвілля, а пишноту й насолоду беруть собі” (гл.59).

Чим же займається духовенство? Відповідь знаходимо у главі 60: “Воюють за право десятини, обороняючи її мечами, списами, камінням і іншою зброєю, вичитують у старовинних грамотах усе, чим можна залякати простий люд і змусити його віддати більше, ніж десятину врожаю”.

Таким чином, книга Еразма Роттердамського відзначається новаторським характером мислення та сприйняття дійсності, гострою та сміливою критикою царства глупоти, яким було, на думку автора, феодальне суспільство.

Твір Е.Роттердамського мав помітний вплив на становлення і розвиток української літератури XVI-XVII століть, зокрема, на творчість письменників-полемістів.

Проведена нами робота по порівнянню художніх систем сприяла піднесенню загального рівня учнівського аналізу, заглибленню в секрети творчості, в розмаїття стилів і форм літератури, поезику жанрів, характер тропів, тип конфлікту, тип героя тощо.

#### **5.4. Дослідження ефективності педагогічної системи компаративного вивчення шкільного курсу літератури**

Головне завдання формувального експерименту полягало в доведенні ефективності учіння у процесі застосування методів педагогічного стимулювання. У своєму дослідженні ми обрали традиційну експериментальну методичку, за якою добирали експериментальні та

контрольні групи, які залишалися такими від початку до кінця експерименту, що найбільш доцільно для перевірки методики.

Дослідження проходило в двох напрямках. Перший з них реалізував мету перевірки доцільності компаративного вивчення літератур у конструюванні змісту навчального матеріалу з української і зарубіжної літератур. Її вирішення здійснювалося через:

- визначення дидактичної якості кожної теоретичної основи;
- з'ясування рівня їх доступності учням загальноосвітньої школи.

Другим напрямом експериментального дослідження передбачалося встановити ефективність розроблених на основі теоретичного аналізу принципів конструювання змісту навчального матеріалу. Вирішення цього завдання базувалося на твердженні, що розроблені принципи діють кожен зокрема і всі одночасно. В оцінці їх ефективності ми виходили з положення, що лише через серію принципів можна визначити їх діяльнісний характер. Тому можливість реалізації нових підходів до конструювання змісту літературної освіти в умовах сучасної школи ми перевіряли опосередковано через розробку на запропонованих концептуальних засадах навчальних програм з курсу української та зарубіжної літератури.

Завдання першого напрямку дослідження реалізовувалося в три етапи. Мета першого полягала в адаптації та корекції відібраних на основі теоретичного аналізу основних положень, ідей сучасного літературознавства до можливостей шкільного навчання. Для її вирішення автор неодноразово виступав перед учителями, слухачами курсів підвищення кваліфікації вчителів. Крім когнітивного обговорення проблеми, проводилося і анкетування вчителів з метою вивчення їх позиції стосовно доцільності розкриття учням виділених основних положень, ідей компаративного вивчення літератур та їх доступності для учнів.

Завдання другого етапу полягало в оцінці якості запропонованих теоретичних основ добору навчального матеріалу про цілісність компаративного вивчення української та зарубіжної літератур. Для цього

використовувався метод експериментальних оцінок. Оцінювалися теоретичні основи за інтегральним показником їх “дидактичної якості”, а також на основі “багатофакторного ранжування”.

На третьому етапі визначалась можливість сприймання і засвоєння учнями сутності наукових ідей, що лежать в основі розкриття фундаментальних властивостей життя.

Вирішення завдання другого етапу дослідження реалізовувалося засобом визначення якості розроблених планів та програм. Для перевірки якості програми інтегрованого курсу української та зарубіжної літератур ставилося два завдання:

1. З’ясування загальної думки спеціалістів щодо якості.
2. Встановлення значущості вивчення інтегрованого курсу для формування у старшокласників умінь аналізу творів у процесі х зіставлення.

Перше завдання реалізовувалося використанням методу експертної оцінки, а друге – засобом експериментального дослідження значущості компаративного вивчення літератур.

У процесі компаративного вивчення літератур виділялося три рівні сформованості навичок: високий, середній, низький. Кожен з них має свої особливості.

Високий – старшокласники всебічно сприймають зміст твору: розуміють авторську позицію через уміння проникати в підтекст художнього твору; синтезують знання з літературознавства, проводячи лінгвостилістичну роботу та спираючись на взаємозв’язок змісту і форми, підходять до аналізу художнього твору.

Середній – твір сприймають достатньо повно і правильно, прагнуть використати літературні знання під час аналізу, інтерес до лінгвостилістичної роботи епізодичний.

Низький – пізнавальна суть твору залишається до кінця не зрозумілою, літературознавчі терміни не з'ясовуються і не використовуються під час аналізу, позиція автора – неясна, відповіді випадкові частіше – помилкові.

Експериментально-дослідне навчання проводилося у двох площинах: у контрольних класах за стереотипною схемою, а в експериментальних – за дослідною програмою.

У ході формувального експерименту досліджувалися рівні сформованості в учнів навичок аналізу художнього твору. Формувальний експеримент на першому етапі ми проводили за такою схемою:

- 1) вироблення вміння порівняльної інтерпретації художнього твору;
- 2) письмова відповідь на одне конкретне питання;
- 3) поєднання усної та письмової відповіді на отримане завдання.

Після першого етапу ми ускладнили методику формувального експерименту, звернувши увагу на поєднання усної та письмової відповіді на запитання. Для цього рекомендували учням необхідну літературу.

Спираючись на дослідження психологів, можна твердити, що будь-яке пізнання починається із зіставлення сенсорної інформації, одержаної органами чуття, з пізнавальними еталонами її інтерпретації. Таке зіставлення передбачає активну діяльність учнів як суб'єктів, прийняття певних припущень, висунення окремих передбачень, конструювання чуттєвого образу і таке інше. У результаті творчої діяльності сенсорна інформація перетворюється в конкретний визначений образ, який впливає на формування необхідних навичок.

В процесі експерименту пропонувалися такі види творчої діяльності.

I. Види творчої діяльності учнів, спрямовані на поглиблення творчого сприймання творів української та зарубіжної літератур:

- 1) формування особистісного враження від твору;
- 2) моделювання обставин, картин, образів;
- 3) розповідь про асоціації, викликані образами, картинами, мотивами

твору;

- 4) асоціативне сприймання;
- 5) хронотопний аналіз;
- 6) стилістичний аналіз;
- 7) ритмо-мелодійний аналіз;
- 8) жанровий аналіз;
- 9) образно-мотивний аналіз.

## II. Види творчої діяльності учнів під час порівняльного аналізу твору:

- 1) знаходження зв'язків із зарубіжною літературою на рівні контактних зв'язків (зіткнення естетичних ідей або літературних творів) у письменницькому доробку окремих авторів; генетичної спорідненості літературних явищ; літературних трансплантацій або перенесення типологічного сходження; художніх перекладів;
- 2) порівняння творів одного чи декількох авторів української і зарубіжної літератури;
- 3) самостійне дослідження системи образів, лейтмотивів, форм авторської свідомості, асоціації, структурних опозицій, композиції, жанру.

## III. Синтезувальна творча діяльність учнів.

На даному етапі поєднується вся попередня робота над вивченням творчості конкретних письменників чи певного напрямку, школи, хронологічного періоду.

Як показав експеримент, наслідок цього в учнів з'явилися нові пізнавальні потреби, а саме: потреба в теоретичних знаннях, узагальненнях, інтересі до всієї системи взаємозв'язків між українською і зарубіжними літературами.

Свідоме орієнтування учнів у змісті навчально-пізнавальної діяльності забезпечувалося за допомогою її логіко-операційного аналізу. Сутність його полягає у розкладанні мисленнєвої діяльності на структурні елементи:



операції (аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, виділення головного, аналогія, спростування та ін.). Такий вид навчальної діяльності як систематизація характеристик об'єкта вивчення вимагає певного порядку логічних операцій: аналізу, синтезу, порівняння, оцінки, узагальнення. Висновок як вид діяльності потребує оцінки, синтезу, виділення головного, узагальнення.

Переваги безпосереднього логіко-операційного аналізу шляху розв'язання навчальної проблеми виявилися в активізації мисленнєвої діяльності, у підвищенні ефективності евристичної бесіди, дискусії, дидактичної гри, що, в свою чергу, є важливою умовою для розвитку необхідної в майбутньому творчої організації і мислення.

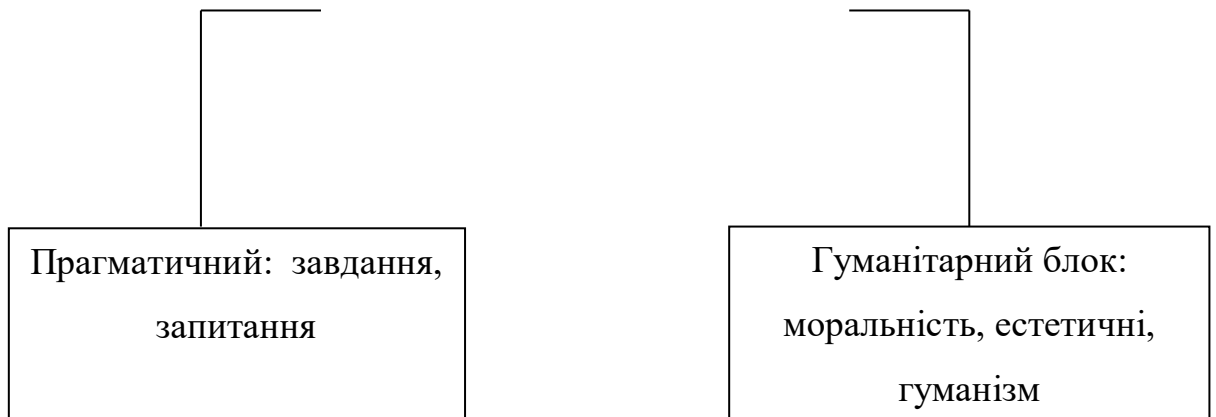
Використання логіко-операційного аналізу навчально-пізнавальної діяльності в контексті застосування методів педагогічного стимулювання (постановки проблемних задач, евристичної бесіди, навчальної дискусії, дидактичної гри) дало змогу учням стежити за змістом мислення і перевіряти хід міркувань з погляду логічних норм. Учителеві логіко-операційний аналіз дав можливість звернути увагу на внутрішні особливості процесу засвоєння знань учнями, адже кожний їхній крок в цьому процесі ставав "видимим" і контрольованим.

У процесі здійснення формувального експерименту зверталася увага на те, як специфічно виявляється мотиваційний компонент до компаративного підходу у вивченні шкільного курсу літератури. Основу його складають пізнавальна потреба як стан особистості, що виражає бажання учня в нових знаннях та дає змогу простежити як формуються вміння порівняльного аналізу художнього твору.

Нами було впроваджено інформаційні блоки уроку, схематично вони мали такий вигляд:

#### Інформаційні блоки уроку

Інваріантний блок: стандарт літературної освіти або матеріал програм
--



Модель інтегрованого тематично-блочного алгоритму структурування програмного матеріалу з української і зарубіжної літератур допомогла:

- 1) організувати навчальну діяльність учнів з теоретичним і практичним матеріалом;
- 2) оптимізувати процес навчання;
- 3) підвищити рівень знань з української та зарубіжної літератур;
- 4) виробити систему способів комплексного підходу до навчальної роботи;
- 5) розвинути творчі здібності учителів і учнів.

Практика показує, що для учнів 9-11 класів робота з питань порівняння героїв не є особливо складною, складніше для них порівнювати атмосферу співвідносних творів, відмінність в художніх засобах. Але і в цих випадках школярі працюють, як правило, з цікавістю і результативно.

У процесі роботи враховувалися особливості національної культури, відображені у самій природі художнього твору.

Але щоб школяр зміг засвоїти думку про закономірності відповідностей в творчості окремих письменників, він мав уявити собі прояви типологічної подібності в межах цілих літературних епох і художніх методів.

Ми дійшли висновку, що сфера типологічної подібності об'ємна:

ідейний і тематичний зміст, сюжетна, композиційна основи, поетичні образи, елементи стилю і т.д. Типологічні подібності – безумовний реальний факт світової літератури. Провідні літературні напрями, які різночасово виникли в різних європейських країнах, - наочне тому підтвердження.

Звісно, нас більше цікавило прагнення учня виявити національну своєрідність в порівнянні, ніж абсолютна істинність кожного конкретного судження. Щоправда, необхідно підкреслити, що виявлення відмінностей частіше всього базувалося на утвердженні особистої своєрідності кожного із поетів, без співвідносності національних засад в романтичній поезії. Без відповідної роботи вчителя самі школярі, як правило, обмежувалися порівнянням змісту двох віршів.

Деяка витіюватість і книжність характерні для старшокласників, які прагнуть подати своє розуміння “романтичної” обстановки. В інших випадках склад характеру і, можливо, відсутність схильності до сумних, меланхолійних почуттів і переживань, відчуження від романтичного світу відповідних віршів давали просто жартівливу реакцію. Багато епізодів, колізій, ситуативних деталей в поезії Рембо, Верлена легко зіставляювані з мотивами творів Вороного, Рильського, але справа, звісно, не в цьому. Українські поети не наслідували, не запозичували в прямому розумінні цього слова, але використовували деякі загальні поетичні елементи, сюжетні лінії, епізоди.

У процесі читання творів зарубіжної літератури учні відзначають самостійно близькість характерів, подібність героїв української літератури і іноземної класики і визначають подібність в більшості випадків правильно.

Завдання, як правило, мало загальний характер, надаючи учням волю у виборі параметрів порівняння: тема, зміст, літературний метод, ліричний герой і т.д. Важливо для нас було з'ясувати, що саме і яким чином зіставлятимуть учні, чи дасть їхня робота результати в розумінні міжнаціональних літературних зв'язків, чи продуктивний такий тип завдання “без обмежень” для цілеспрямованого естетичного розвитку учнів.

Характер сприймання явищ іноземної літератури, об'єктивна обмеженість його повноти, активність чи пасивність сприймання, багатогранність цього процесу і його психологічна складність обов'язково враховувались в процесі вивчення творів зарубіжної класики в класі й на факультативному занятті. Загальні закономірності сприймання як психологічного феномена також не могли ігноруватися вчителем, як і вікові особливості учнів, об'єм їх знань, інертна чи ініціативна життєва позиція учнів, коли мова йде про вивчення інонаціональної літератури.

Враховуючи особливості сприймання учнями зарубіжної літератури, ми мали на меті зробити перший, але за умови успіху вирішальний крок до того, щоб літературний твір інонаціональної класики став по-справжньому особистим досягненням школяра.

Щоб оцінити процес пізнання в діяльності кожного учня кількісно, було зроблене ранжування за типами навчання, спираючись на теорію поетапного формування розумових дій.

У ході експериментального дослідження застосовувалась багатобальна шкала оцінок, яка, по-перше, дозволяла гнучкіше та ефективніше встановлювати рівень знань, умінь та навичок учнів, по-друге, була психологічно більш прийнятною. Експериментальна шкала оцінок відповідала традиційній у таких співвідношеннях: “незадовільно” – 10-20 балів; “задовільно” – 30-40 балів; “добре” – 50-60 балів; “відмінно” – 70-80 балів.

Письмові відповіді проаналізовано і систематизовано. На цій основі визначено кваліфікаційні рівні художнього сприймання:

- констатуючий;
- репродуктивний;
- аналітично-узагальнюючий;
- творчий.

За результатами експериментального зрізу можна виділити такі групи учнів з визначенням рівнів художньо-естетичного сприймання твору.

Високий рівень сприймання і аналізу художнього твору старшокласниками засвідчують:

- адекватна емоційна реакція на момент сприйняття твору; уміння висловити свої почуття та емоції, уявлення, асоціативне мислення;
- розуміння складності структури тексту, взаємопов'язаності всіх складових її рівнів;
- необхідність у творчій діяльності після вивчення твору (естетичні погляди, смаки, ідеали, естетичні дії, потреби).

Середній рівень:

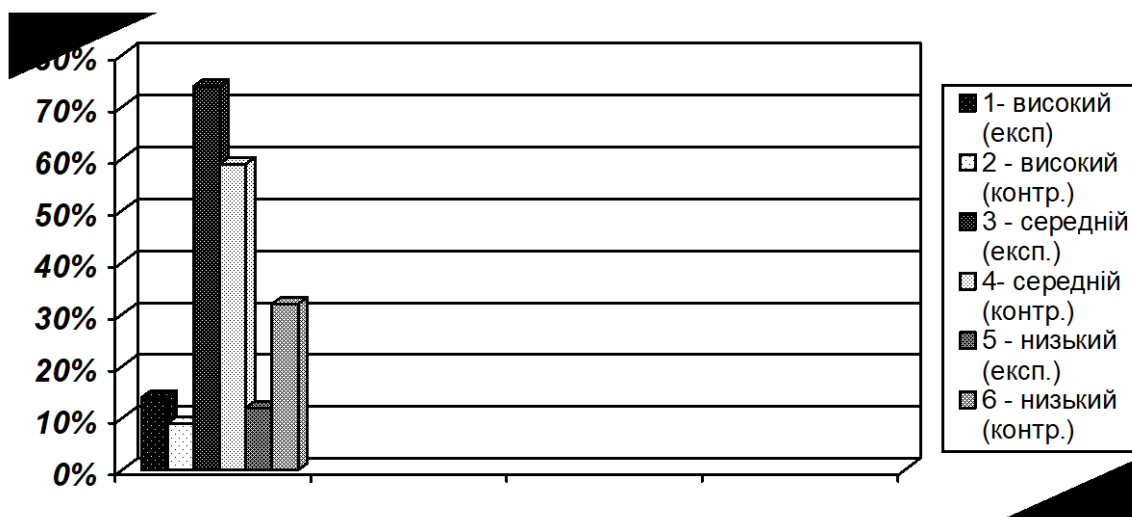
- вибіркове сприймання твору, неадекватність емоційної реакції під час сприймання, часткова поява асоціативних образів, складності у висловленні своїх почуттів і емоцій;
- частковий, вибірковий аналіз тексту, окремих образів, художньо-зображальних засобів;
- потяг до творчої, естетичної діяльності, але не постійний, особиста думка може змінюватись під впливом інших переконань, аргументів.

Низький рівень:

- відсутність емоційно-естетичної реакції на твір, виявів особистої уяви й асоціативних образів, невміння висловити особисту думку про твір;
- пасивність під час аналізу твору, невміння аналізувати текст, виділяти структурні рівні;
- відсутність творчих посилок.

У відповідності із виділеними нами трьома рівнями сприймання можна навести приклади кількісних змін у запропонованих рівнях.

Класи	Кількість учнів	Рівні сформованості навичок аналізу		
		Високий	Середній	Низький
Експериментальні	127	14%	74%	12%
Контрольні	131	9%	59%	32%



Таким чином, якісний і кількісний аналіз результатів формувального експерименту дозволяє зробити висновок про те, що запропонована система роботи з компаративного вивчення української та зарубіжної літератур в цілому ефективна і дає позитивні результати.

Отримані результати дані відображені в діаграмах і таблицях. Вони свідчать про необхідність впровадження запропонованої системи компаративного вивчення шкільного курсу української та зарубіжної літератур в методику викладання літератури.

Результати, отримані в ході формувального експерименту показали, що розроблена методика позитивно впливає на динаміку середньоарифметичного бала в експериментальних групах.

У процесі здійснення експериментальної роботи було виявлено, що важливим показником формування стійкого інтересу до книги можуть слугувати такі мотиви звернення до читання: інформаційно-пізнавальні, морально-світоглядні, емоційно-естетичні. Відсутність хоча б одного мотиву,

а також заміна його менш цінним (розважальним, ситуаційним, утилітарним) свідчить, що стійка потреба в читанні високохудожньої літератури ще не сформована і знижує рівень гуманітарної вихованості.

У процесі експериментальної роботи було встановлено, що потреба в читанні на 78% пов'язана з формуванням гуманістичних рис учнів, з розвитком їх як особистостей, який спирається на адекватне сприйняття художнього твору.

У процесі експериментального дослідження також вдалося встановити, що якість залежить не тільки від використання певної кількості наукової інформації, а й від творчої діяльності учнів та можливостей її засвоєння, емоцій вчителя.

Порівняння результатів контрольних і експериментальних груп засвідчують ефективність розробленої методики системи компаративного вивчення української і зарубіжної літератури, що переконує в достовірності гіпотези дослідження й успішній реалізації її завдань. Складена на основі порівняльних результатів таблиця усних відповідей, письмових робіт учнів експериментальних та контрольних груп дає змогу зіставити рівні компаративного вивчення української і зарубіжної літератур.

В ході проведення формувального експерименту було встановлено, що процес пізнання змісту навчальної діяльності здійснюється через засвоєння способів діяльності, що дозволяє запропонувати таку характеристику дидактичного процесу:

- 1) швидкість засвоєння умінь та навичок учнів;
- 2) використання принципу інтенсивності засвоєння;
- 3) пізнавальна активність учня у процесі семінарських, практичних занять та ділових ігор.

Особливе місце в гуманістичному вихованні учнів у процесі компаративного вивчення шкільного курсу української літератури належить формуванню в них загальнолюдських цінностей, зокрема доброти, милосердя, правди, совісті, справедливості, бережливості.

## Висновки до розділу

Експериментальна робота з питань компаративного вивчення літератури у старших класах планувалася з урахуванням результатів наукових досліджень з літературознавства, психології, педагогіки, методики викладання літератур, філософії та інших наук.

При цьому враховувалися: навчальні завдання загальноосвітньої школи; закономірності формування у старшокласників умінь і навичок аналізу твору; літературознавчі аспекти роботи над художнім твором; психологічні аспекти сприймання творів різних жанрів; характер завдань, що сприяють кращому проникненню в тканину твору; системність (як єдність мети, змісту, принципів, методів і засобів впливу на учня); форми і методи порівняльного вивчення художнього твору.

Методологічну основу досліджень питань компаративного вивчення української літератури становили підходи: діяльнісний, антропологічний, емпіричний, системно-структурний, аналітико-прогностичний.

Провідними методами дослідження компаративного вивчення стали: методи, спрямовані на створення теоретичних узагальнень, встановлення і формування закономірностей (аналіз, синтез, індукція, дедукція, логічні методи – метод схожості, відмінності, супутніх змін тощо); методи емпіричного дослідження, безпосередньо спрямовані на об'єкт, що вивчається (спостереження, анкетування, співбесіда, вивчення продуктів діяльності та досвіду, експеримент та дослідна перевірка тощо); методи математичного дослідження, зокрема, статистичної обробки досліджуваного матеріалу та методи оцінювання.

Модель компаративного вивчення української літератури включала такі компоненти: концептуальний, структурно-змістовий, технологічний, організаційно-дидактичний.

Апробувалася така система уроків компаративного вивчення літератур:



літературно-історичне дослідження, літературний портрет, літературно-психологічне дослідження, філософський діалог, літературний етюд, текстологічне дослідження, літературно-музична композиція, літературний театр, літературознавчий практикум з елементами бесіди, запитань і відповідей, діалог персонажів.

Нами було обрано найскладніші теми і художні твори, вивчення яких передбачено програмою з української і зарубіжної літератур, зокрема:

1. Особливості лірики М.Рильського і А.Рембо.
2. Риси модернізму у поезії М.Вороного і П.Верлена.
3. Психологізм творів В.Стефаніка і Мопассана.
4. Проблема “життєвої дезорієтації” на прикладі творів М.Коцюбинського “Тіні забутих предків” і К.Гамсуна “Пан”.
5. Феміністичний дискурс у творах О.Кобилянської і Жорж Санд.
6. Антиципація у творах В.Винниченка “Сонячна машина” і “Машина часу” Г.Уеллса.
7. Символістичні тенденції у драмі-феєрії Лесі Українки “Лісова пісня” та “Затонулий дзвін” Г.Гауптмана.
8. Творчість вагантів і мандрівних дяків.
9. Поезія Г.Сковороди у контексті європейського бароко.
10. Психологізм української і європейської прози другої половини XIX століття.
11. Специфічні риси драматургії на зламі XIX – початку XX століть.
12. Модерні течії в поезії кінця XIX – початку XX століття та ін.

У процесі експерименту пропонувалися такі види творчої діяльності.

I. Види творчої діяльності учнів, спрямовані на поглиблення творчого сприймання творів української та зарубіжної літератур: формування особистісного враження від твору; моделювання обставин, картин, образів; розповідь про асоціації, викликані образами, картинами, мотивами твору; асоціативне сприйняття; хронотопний аналіз; стилістичний аналіз; ритмо-мелодійний аналіз; жанровий аналіз; образно-мотивний аналіз.

II. Види творчої діяльності учнів під час порівняльного аналізу твору: знаходження зв'язків із зарубіжною літературою на рівні контактних зв'язків (зіткнення естетичних ідей або літературних творів) у письменницькому доробку окремих авторів; генетичної спорідненості літературних явищ; літературних трансплантацій або перенесення типологічного сходження; художніх перекладів; порівняння творів одного чи декількох авторів української і зарубіжної літератури; самостійне дослідження системи образів, лейтмотивів, форм авторської свідомості, асоціації, структурних опозицій, композиції, жанру.

III. Синтезувальна творча діяльність учнів.

У процесі здійснення експериментальної роботи виявлено, що важливим показником формування стійкого інтересу до книги можуть слугувати такі мотиви звернення до читання: інформаційно-пізнавальні, морально-світоглядні, емоційно-естетичні. Відсутність хоча б одного мотиву, а також заміна його менш цінним (розважальним, ситуаційним, утилітарним) свідчить, що стійка потреба в читанні високохудожньої літератури ще не сформована і знижує рівень гуманітарної вихованості.

Порівняння результатів контрольних і експериментальних груп засвідчують ефективність розробленої методики системи компаративного вивчення української і зарубіжної літератури, що переконує в достовірності гіпотези дослідження й успішній реалізації її завдань. Складена на основі порівняльних результатів таблиця усних відповідей, письмових робіт учнів експериментальних та контрольних груп дає змогу зіставити рівні компаративного вивчення української і зарубіжної літератур.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні розглядається актуальна для методики викладання української літератури в середній загальноосвітній школі проблема компаративного вивчення курсу української та зарубіжної літератур. У дисертації здійснено аналітичний огляд, синтез, теоретичне узагальнення нагромадженого попередньою літературознавчою і методичною традиціями досвіду витлумачення художнього твору та вироблено на його основі власну наукову модель комплексного застосування у шкільній практиці компаративного підходу до вивчення української і зарубіжної літератур.

Синтез різних наукових підходів до літературного тексту дозволив теоретично вибудувати систему компаративного вивчення літератури в школі.

Реалізовано основні завдання дослідження, зокрема, з'ясовано педагогічну сутність і методичні аспекти проблеми компаративного вивчення курсу української літератури у старших класах загальноосвітньої школи; визначено літературознавчі, психолого-педагогічні та методичні основи компаративного вивчення української та зарубіжної літератур; розроблено технологію інтерпретації зразків української та зарубіжної літератур у їх жанровій та родовій специфіці; запропоновано методику дослідження змістових і формових компонентів твору і літературного процесу у порівняльно-типологічному зрізі.

Об'єктивний аналіз стану літературної освіти в школі показав, що її реальний зміст полягає головним чином в характері розуміння учнями змісту творів, запропонованих програмами з літератури. Ми дійшли висновку, що суттєве покращення літературної освіти може бути досягнуто передусім шляхом її інтенсифікації, покращення якості, змістовності навчання, більш

багатогранного підходу до естетичної природи літератури.

Практичне вивчення курсу української і зарубіжної літератур підтверджує вимогу перед викладачами обох літератур ставити перед учнями однакові вимоги щодо проведення спостережень над художніми текстами, що сприятиме значному поглибленню застосування прийомів компаративного (історико-типологічного, структурно-функціонального і прагматично-типологічного аспектів) аналізу явищ словесного мистецтва.

Хід дисертаційного дослідження переконливо показав, що в основу порівняльного вивчення курсу української та зарубіжної літератур необхідно покласти філософські, загальномистецькі, естетичні, дидактичні та суто компаративістські принципи.

Результати констатувальних зрізів не тільки дозволили визначити рівні компаративних знань і вмінь учнів старших класів, а й переконливо довели, що активне використання компаративного аналізу в шкільному курсі вивчення літератури диктується тим фактом, що компаративізм сприяє усвідомленню національного письменства як інтегрованої частини світового літературно-художнього розвитку. Особливу вагу це має для усвідомлення належного місця української літератури у європейському культурному просторі.

У роботі знайшли обґрунтування психолого-педагогічні засади порівняльного вивчення шкільного курсу літератури, які включають три найважливіших аспекти: основні дидактичні принципи аналізу твору, сприймання художнього твору учнями як проблема та різновиди і шляхи компаративного аналізу в шкільній практиці.

На основі аналізу творів, поданих у шкільній програмі з української та зарубіжної літератур, вибудований загальний типологічний ряд об'єктивно існуючої (синхронно чи діахронно) типологічної єдності багатьох процесів і явищ, передбачено наявність в цьому ряду стійких типів розвитку: схожість систем художнього мислення – міфологічного, просвітницького, романтичного, реалістичного мистецтва, незалежно від національних і

регіональних варіантів.

З'ясування типологічного ряду, як показали спостереження, дали можливість вчителю організувати на уроці розгляд мікроструктур літературного процесу, що запобігло простій констатації подібностей і відмінностей окремих елементів порівнюваних художніх структур.

Визначаючи науково-методичні принципи порівняльної інтерпретації твору, виходимо з того, що художній твір – це системно організована цілісність, яка складається із певних елементів та компонентів, тотально організованих на досягненні кінцевого художнього результату. Обґрунтовано, що структурно художній твір являє собою ряд компонентів та елементів, які перебувають у взаємозв'язку та взаємообумовленості, і являє собою багаторівневу ієрархічну структуру.

Запропоновані теоретичний та методичний блок моделі компаративного викладання української літератури виявилися ефективними у практичній реалізації вчителями-словесниками.

Встановлено, що дидактична модель організації уроків компаративного вивчення української літератури складається з кількох етапів, зокрема: добір художніх творів, перспектива планування, характер діяльності на уроках, комплекс методів та прийомів роботи.

У процесі дослідження визначені програмні вимоги, тематичний зміст, методи і прийоми компаративного вивчення курсу літератури. Основні педагогічні вимоги до організації компаративного вивчення літератури і її методичного забезпечення:

- гуманістична спрямованість тематики і художня цілісність, що сприяють формуванню в учнів кращих людських якостей;
- спрямованість програмного змісту на активний розвиток в учнів художнього бачення, асоціативного мислення;
- врахування основних дидактичних принципів і специфічних закономірностей навчання.

Результати дослідження дають підставу вважати, що вихідна

методологія є правильною, визначені завдання реалізовано, мети досягнуто, сукупність здобутих висновків має важливе значення для теорії та практики педагогічних технологій. Реалізація основних положень дослідження спрямована на якісне перетворення існуючої практики педагогічних технологій та дальший розвиток теоретико-методичних засад їх функціонування.

На основі узагальнення результатів проведеного теоретичного дослідження встановлено, що підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності пов'язане з впровадженням у навчальний процес системи методів порівняльного вивчення літератури.

У результаті вивчення стану досліджуваної проблеми виявлено необхідність створення організаційно-методичної системи педагогічного стимулювання у зв'язку з тим, що традиційна система інформативних методів навчання, орієнтована переважно на репродуктивну діяльність суб'єкта учіння, не завжди здатна вирішити актуальні завдання реалізації творчого потенціалу учнів, що загострює суперечність між суспільними вимогами до нього та реальним рівнем його освіченості.

Доведено, що питання компаративного вивчення шкільного курсу української і зарубіжної літератур можуть успішно розв'язуватись у контексті загальних завдань школи на сучасному етапі. Для цього передусім необхідне точне визначення специфіки літератури як мистецтва слова, так і навчального предмета, та його (її) місця в загальному процесі шкільної освіти, коли органічно поєднується пізнання явищ самої літератури і оволодіння системою теоретичних літературознавчих понять і критеріїв. При цьому варто враховувати, що всі аспекти літератури як навчального предмета взаємозв'язані, невіддільні один від одного.

Реалізація запропонованої моделі компаративного вивчення шкільного курсу літератур дає підстави зробити висновок про те, що в сучасних умовах відродження системи національного виховання доцільно дещо розширити і доповнити загальні завдання педагогічної теорії.

У результаті виконаної роботи обґрунтовано понятійний апарат дослідження. У ньому як ключові використані поняття порівняльний метод, теоретичні засади, система, психологічний дискурс та ін.

У методичній літературі проблеми компаративного вивчення висвітлено фрагментарно. До цього часу педагогічні технології займалися переважно самостійним розглядом української та зарубіжної літератур як окремих навчальних дисциплін, що не давало можливості виокремити інтегроване вивчення курсу літератури як самодостатній системний підхід у методиці літератури.

Сучасні можливості обґрунтування теоретичних і методичних засад компаративного вивчення літератури виникли з переходом діяльності навчальних закладів на шлях гуманітаризації та гуманізації, з розвитком інтеграційної ідеї як концептуальної, що здатна об'єднувати розрізнені підходи до літературної освіти молоді.

Виявлені тенденції компаративного вивчення літератури є цілісною системою. На основі обґрунтування ієрархії тенденцій та встановлення їхніх взаємообумовлених зв'язків визначено, що основоположним є процес інтеграції.

Засобами інтеграції у стратегічному напрямку компаративного вивчення літератури спрямовано динамічність зіставлення теоретичної і практичної діяльності учнів з урахуванням цього, створено концептуальну модель компаративного вивчення шкільного курсу літератури, основним механізмом дії якої є перехід інтеграційних принципів за умови проблемно-ситуативно-діалогічної організації діяльності учнів у процесі порівняльного вивчення літератур.

Концептуальна значущість та функціональна придатність запропонованої системи порівняльного вивчення літератури були підтверджені у процесі експериментальної перевірки шляхом експертних оцінок. Для математико-статистичної обробки результатів було створено і застосовано спеціальну програму виміру.

Розроблена нами система компаративного вивчення шкільного курсу літератури сприяє підвищенню рівня знань учнів, дає позитивні результати для виховання учнів як громадян України.

Порівняльний підхід до вивчення літератури сприяє формуванню вміння учнів організувати свою навчальну пізнавальну діяльність, творчий інтерес, реалізує здатність до вироблення нової інформації, пошук нових оригінальних відповідей на поставлені питання, навички написання різного роду творчих робіт.

Проведена експериментальна робота дозволила значно збільшити кількість учнів з високим рівнем сформованості творчих здібностей. Творчий підхід учителя до викладання української та зарубіжної літератур за допомогою порівняльного методу виховує в них потребу в самоствердженні в науковому пошукові, поглиблює знання з основ літературознавства, психології тощо.

На основі системно-комплексного підходу до проблеми з урахуванням багаторічного і планомірного вивчення досвіду учителів загальноосвітньої школи виявлено і обгрунтовано методичний рівень, який забезпечує функціонування системи навчання.

Уроки, проведені у контрольних та експериментальних класах, дали змогу пересвідчитися в перевазі запропонованої методики. Із результатів стало очевидним, що традиційне вивчення української і зарубіжної літератури в достатній мірі не відповідає вимогам до стану літературної освіти школярів на сучасному етапі.

З огляду на актуальність теми і на недостатню розробленість її у сьогоднішній науці дане дослідження може бути використане як вченими для глибшого аналізу зразків української і зарубіжної літератур, так і вчителями-словесниками для удосконалення методики викладання шкільного курсу літератури.

На запропонованих концептуальних засадах можливе конструювання варіативних шляхів проектування змісту літературної освіти школярів в



залежності від типів навчальних закладів на основі поєднання міжпредметної інтеграції знань.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Авернцев С.С. Древнегреческая поэтика и мировая культура // Поэтика древнегреческой литературы. - М.: Наука, 1981.-365 с.
2. Айзерман Л. Испытание доверием: записки учителя. – М.: Просвещение,1991.- 191 с.
3. Агеєва В.П. Сильові моделі імпресіонізму в українській прозі першої половини ХХ століття. Дис... доктора філол. наук.-К.,1995.-328 с.
4. Активные формы преподавания литературы: Лекции и семинары на уроках в старших классах. - М.: Просвещение, 1991.-175 с.
5. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. - К.: Радянська школа,1981.- 206 с.
6. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманистическая основа педагогического процесса.- Минск: Университетское, 1990.-559 с.
7. Андреев А.Л. Художественный образ и гносеологическая специфика искусства. Методологические аспекты проблемы.- М.: Наука, 1981.- 193 с.
8. Андрусів С.М. Модус національної ідентичності: Львівський текст 30-х років ХХ ст. Монографія. – Львів: Львівський національний університет ім. І.Франка, 2000 – Тернопіль: Джура, 2000.- 340 с.
9. Античность и Византия.- М. : Наука, 1975.- 416 с.
10. Античные риторика.- М.: Изд-во МГУ, 1978.- 350 с.
11. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем.- М.: Наука, 1980 .- 338 с.
12. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П.Калениченко.- М.: Педагогика, 1988.- 640 с.
13. Арнольд Ч.В. Стилистика декодирования. Курс лекций. – Л.: Ленинградский педагогический институт им. Герцена, 1974.- С.75-79.
14. Аристотель об искусстве поэзии.- М.: Гослитиздат, 1957.- 183 с.
15. Аристотель. Поэтика. – К.: Мистецтво, 1967.- 434 с.

16. Арутюнова Н.Д. Лингвистический энциклопедический словарь. - М.: Сов. энциклопедия, 1990.- 686 с.
17. Асмус С.В. Вопросы теории и истории эстетики. Сборник статей. – М.: Искусство, 1968.- 654 с.
18. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985 .- 208 с.
19. Багрій Романа. Шлях сера Вальтера Скотта на Україну (“Тарас Бульба” М.Гоголя і “Чорна рада” П.Куліша в світлі історичної романістики В.Скотта).-К.: Ред. журналу “Всесвіт”,1993.-296 с.
20. Бакула Богуслав. Кілька міркувань на тему інтегральної компаративістики // Слово і час.-2002.-№3.-С.50-58.
21. Бальзак О. Думки про мистецтво.- К.: Мистецтво, 1981.- 255 с.
22. Бандура О.М. Теорія літератури. – К.: Радянська школа, 1969.-286 с.
23. Бандура О.М. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури. – К.: Радянська школа, 1984.- 166 с.
24. Барт Ролан. Від твору до тексту // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.378-385.
25. Барт Ролан. Текстуальний аналіз “Вальдемара” Е.По // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.385-406.
26. Бахтин М.М. Проблемы речевых жанров // Литературно-критические статьи. – М.: Художественная литература, 1986.- С.426-473.
27. Бахтін Михайло. Висловлювання як одиниця мовленнєвого спілкування // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.308-318.
28. Бахтін Михайло. Проблема тексту в лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів:

- Літопис, 1996.- С.318-324.
- 29.Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики : Исследования разных лет. – М.: Художественная литература, 1975. – 502 с.
- 30.Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.- 424 с.
- 31.Бергсон Анрі. Вступ до метафізики // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.55-65.
- 32.Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб: Питер, 1997.- 336 с.
- 33.Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник.- К.: ІЗМН, 1998.- 204 с.
- 34.Беленький Г. Приобщение к искусству слова (Раздумья о преподавании литературы в школе). – М.: Просвещение, 190.-192 с.
- 35.Беленький Г. И. Теория литературы в средней школе. – М.: Просвещение, 1976.- 222 с.
- 36.Белоусова Л. Лингвистический анализ новеллистической прозы А.П.Чехова. В аспектах стилистики индивидуально-художественной речи: Дисс. канд. филолог. наук. – Одесса, 1994.- 176 с.
- 37.Беляев М.А. Познавательные задачи в изучении литературы // Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / Под ред. И.Лернера. – М.: Педагогика, 1972.- С.128-164.
- 38.Білецький О.І. Вибрані праці: У 2-х тт.-К.: Держ. видавництво художньої літератури, 1960.- Т.1.-503 с.
- 39.Білецький О.І. Зібрання праць: У 5-ти тт.- К.: Наукова думка, 1965.- Т.2.-671 с.
- 40.Білецький О.І. Твори У 5-ти тт.-К.: Наукова думка, 1965.-Т.3.-608 с.
- 41.Білецький Д.М. Позакласна і позашкільна робота з літератури.- К.: Радянська школа, 1962.-127 с.
- 42.Білоусова В.О., Говорун Т.В., Кисельова Н.Й. Виховання культури поведінки учнів.- К.: Радянська школа, 1986.-148 с.

43. Богданов В.А. Лабиринт сцеплений; Введение в поэтику и проблематику чеховской новеллы, а шире – искусство чтения художественной литературы: На примере рассказа «Дом с мезонином». – М.: Прогресс, 1986.- 140 с.
44. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: Навч. посібник. – Одеса: “ТЕС”, 2000.-148 с.
45. Богданова О.Ю. Развитие мышления старшеклассников на уроках литературы.- М.: Просвещение, 1979.-219 с.
46. Бодалев А.А. Общение и формирование личности школьника. – М.: Педагогика, 1987.- 149 с.
47. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. – К.:Освіта,1996.- 229с.
48. Браже Т.Г. Целостное изучение эпического произведения. – М.: Просвещение, 1964.-304 с.
49. Браже Т.Г., Маранцман В.Г. Искусство анализа художественного произведения в школе как методическая проблема. – М.: Просвещение, 1971.- С.5-38.
50. Брудный А.А. Психологическая герменевтика.- М.: Лабиринт, 1998.- 336 с.
51. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. О взаимосвязи в преподавании русской и украинской литературы в школах УССР.- К.: Радянська школа, 1969.- 54 с.
52. Бугайко Т.Ф. Бугайко Ф.Ф. Українська література в середній школі: Курс методики.- К.: Радянська школа, 1962.- 391 с.
53. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Майстерність учителя-словесника.-К.: Радянська школа, 1963.-187 с.
54. Булаховська Ю.Л. Станіслав Ришард Добровольський: Життя і творчість.-К.: Наук. думка,1990.-267 с.
55. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: Учебное пособие для студентов пединститутов.- М.: Просвещение, 1992.-512 с.

56. Бушмин А.С. Преемственность в развитии литературы. –2-е изд., доп.- Л.: Худож. лит.,1978.-224 с.
57. Буяльський Б.А. Поезія усного слова.- К.: Рад. школа, 1969.-264 с.
58. Вахрушев В.С. Уроки мировой литературы в школе: 5-11 класс. Кн. для учителя.- М.: Просвещение, 1995.-226 с.
59. Ващенко Г. Виховний ідеал.- Полтава: Ред. газ. “Полтавський вісник”, 1994.-191 с.
60. Вервес Г.Д. В інтернаціональних культурних зв'язках. Питання контексту.- 2-е вид., доп. й перероб.-К.: Дніпро,1983.-383 с.
61. Вервес Г.Д. Як література самоутверджується у світі: Дослідження.-К.: Дніпро, 1990.-452 с.
62. Веселовский А.Н. Историческая поэтика.- М.: Высшая школа,1989.-406 с.
63. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Книга для учителя.- 3-е изд.- М.: Просвещение, 1991.-93 с.
64. Выготский Л.С. Мышление и речь. История развития высших психологических функций // Собр. соч.: В 6 тт.-М.: Педагогика, 1982.- Т.2.-С.5-361.
65. Выготский Л. Педагогическая психология.-М.: Педагогика,1991.-480с.
66. Виноградов В. О теории художественной речи.- М.: Высшая школа,1971.-239 с.
67. Виноградов В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика.-М.: Изд-во АН СССР,1963.-256 с.
68. Волинський К. В пошуках краси.-К.: Рад. письменник,1964.-232 с.
69. Волков И.Ф. Творческие методы и художественные системы.-2-е изд., доп.-М.: Искусство,1988.-253 с.
70. Волков И. Литература как вид художественного творчества: Книга для учителя.-М.: Просвещение, 1985.-192 с.
71. Волошина Н.Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення

- літератури.-К.: Рад.школа,1985.-102 с.
- 72.Волошина Н.Й. Уроки позакласного читання в старших класах.-К.:Рад.школа,1988.-174 с.
- 73.Волошина Н.Й. Вивчення української літератури в 5 класі.-К.: Педагогічна думка, 1997.-174 с.
- 74.Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа.-М.: Просвещение,1972.-268 с.
- 75.В'язовський Г.А. Творче мислення письменника.-К.:Дніпро,1982.-335с.
- 76.Габай Г.В. Учебная деятельность и ее средства.-М.: Изд-во МГУ,1986.-255 с.
- 77.Гаврилов Т.П. Оглядові теми на уроках української літератури в старших класах.-К.:Рад.школа,1980.-128 с.
- 78.Гадамер Г.-Г. Поезія і філософія // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.208-216.
- 79.Гадамер Г.-Г. Про вклад поезії в пошук істини // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.216-223.
- 80.Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного.-М.:Искусство,1991.-386 с.
- 81.Гайдеггер М. Гельдерлін і сутність поезії // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.198-208.
- 82.Гайдеггер М. Навіщо поети? // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.180-198.
- 83.Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури: Підручник / За наук. ред. О.Галича.-К.: Либідь,2001.-488 с.
- 84.Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник.-К.: Вища школа,1995.-237 с.
- 85.Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования.-

- М.:Наука,1981.-139 с.
- 86.Ганелин Ш.И. Дидактический принцип сознательности.-М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.-224 с.
- 87.Гегель Г. Сочинения: Лекции по эстетике.-М.: Соцэкгиз, 1958.-Т.14.-Кн.3.-224 с.
- 88.Гей Н.К. Художественность литературы. Поэтика. Силь.-М.: Наука,1975.-472 с.
- 89.Гельвецій К.А. Про людину, її розумові здібності та її виховання.-К.:Основи,1994.-416 с.
- 90.Гершунский Б.С. Философия образования.-М.: Московский психолого-социальный институт,1998.-432 с.
- 91.Гинзбург Л.Л. О литературном герое.-Л.:Сов.писатель,1979.-221 с.
- 92.Гинзбург Л.Л. О психологической прозе.-Л.:Сов.писатель,1971.-464 с.
- 93.Гинзбург Л.О. О лирике.- 2-е изд.-Л.: Сов.писатель,1974.-408с.
- 94.Гіршман М.М., Гром'як Р.Т. Цілісний аналіз художнього твору.-Донецьк: Донбас,1970.-117с.
- 95.Гиршман М.М. Литературное произведение: теория и практика анализа: Учебное пособие.-М.:Высшая школа,1991.-160с.
- 96.Голубков В.В. Методика преподавания литературы.-М.: Просвещение,1962.-496с.
- 97.Гончар О. Письменницькі роздуми. Літературно-критичні статті.-К.:Дніпро,1980.-314с.
- 98.Гончаренко С. Український педагогічний словник.-К.:Либідь,1997.-376с.
- 99.Грабович Г.Ю. Шевченко як міфотворець: Семантика символів у творчості поета: Пер. з англ. С.Павличко.-К.:Рад.письменник,1991.-212с.
100. Градовський А. І чужому научайтесь, й свого не цурайтесь.-К.:Софія,1998.-254 с.
101. Градовський А.В. Компаративний аналіз у системі шкільного



- курсу української літератури: методологія та методика.-Черкаси: Брама,2003.-292 с.
102. Грінченко Б.Ю. Листи з України Наддніпрянської.-К.,1917.-180с.
  103. Гринцер П.А. Сравнительное литературоведение и сравнительная поэтика // Известия АН СССР. Серия литературы и языка.-1990.-№2.
  104. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе.- М.-Л.:Просвещение,1966.-266 с.
  105. Гуляк А.Б. Становлення українського історичного роману.-К.: Тов. “Міжнародна фінансова агенція”, 1997.-293 с.
  106. Гуманітарні технології: Конспект лекцій / За ред. В.В.Різуна.- К.,1994.-60 с.
  107. Гундорова Т. Проявлення слова. Дискурс раннього українського модернізму. Постмодерна інтерпретація.-Львів: Літопис, 1997.-298 с.
  108. Гуревич С.А. Организация чтения учащихся старших классов / Из опыта работы: Кн. для учителя.-М.: Просвещение, 1984.-206 с.
  109. Денисова Т.Н. Романи і романісти США ХХ століття.- К.:Дніпро,1990.-363 с.
  110. Денисюк І.О. Розвиток української малої прози ХІХ-поч. ХХ ст.- К.: Вища школа,1981.-215 с.
  111. Державна національна програма “Освіта”: Україна ХХІ сторіччя.- К.: Райдуга,1994.-62 с.
  112. Дерріда Ж. Структура, знак і гра в дискурсі гуманітарних наук // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.457-478.
  113. Деякі аспекти аналізу літературного твору / А.Б.Гуляк, Н.М.Скоробагатько, П.П.Хропко, І.М.Цуркан.-К.: Наук. світ, 2000.-131 с.
  114. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения.- М.:Учпедгиз,1965.-374с.
  115. Добренко Е. Формовка советского читателя. Социальные и

- эстетические предпосылки рецепции советской литературы.-СПб.: Академический проект (Серия современная западная русистика),1997.-321с.
116. Добрускін М. Освіта і суспільство // Рідна школа.-1977.-№7-8.-С.6-9.
117. Домашнев А.И., Метикина И.П., Гончарова Е.А. Интерпретация художественного текста.-М.: Просвещение,1989.-208 с.
118. Дорошенко Д.І. Нарис історії України: В 2 т.-К.: Глобус,1992.-Т.1.-С.238с.
119. Дорошкевич О. Українська література в школі (спроба методики).-К.: Книгоспілка,1921.-124с.
120. Драгоманов М.П. Літературно-критичні статті: У 2 тт.-К.: Наукова думка,1970.-Т.1.-532с.
121. Дюришин Л. Теория сравнительного изучения литературы.-М.: Прогресс,1979.-320 с.
122. Эккермен И.П. Разговоры с Гете в последние годы его жизни.-М.: Academia, 1934.-344с.
123. Еко У. Поетика відкритого твору // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.406-420.
124. Еко У. Реторика та ідеологія // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.420-428.
125. Еліот Т.С. Функція літературної критики // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.65-73.
126. Еліот Т.С. Музика поезії // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.73-83.
127. Європейське відродження та українська література XIV-XVIII

- ст.-К.: Наук. думка,1993.-372 с.
128. Єфремов С. Історія українського письменства.-К.: Феміна,1995.-688с.
129. Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность.-Кишинев: Штиинца, 1974.-134с.
130. Жила С.О. Вивчення української літератури у взаємозв'язках з образотворчим мистецтвом.-Чернігів: РВК “Деснянська правда”,2000.-176 с.
131. Жирмунский В.М. Сравнительное литературоведение. Восток и Запад.-Л.: Наука. Ленинградское отд.,1979.-493 с.
132. Жирмунский В.М. Народный героический эпос: Сравнительно-исторические очерки.-М.: Гос.изд-во худож.лит.,1962.-436 с.
133. Жулинський М.Г. Із забуття – в безсмертя. Сторінки призабутої спадщини.-К.: Дніпро,1990.-446 с.
134. Забужко О. Ще раз про ідеї культури // Літературна панорама,1990: Збірник.-К.:Дніпро,1990.-С.46-64.
135. Завадка Б. Серце чистеє подай. (Проблеми релігії у творчості Т.Шевченка).-Львів: “Фенікс Лтд”,1993.-159с.
136. Завалова М.Д. , Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности.-М.: Наука,1986.-174 с.
137. Затонский Д. Реализм – это сомнение?.-К.: Наук.думка,1992.-280с.
138. Захаржевська В.О. Українсько-болгарські літературні взаємини ХХ ст. (В історичній динаміці літературного процесу).-К.: Наук. думка,1989.-271 с.
139. Зайцев П.І. Життя Тараса Шевченка.-К.: Мистецтво,1994.-352с.
140. Зайченко І.Б. Проблеми української національної школи в пресі другої половини ХІХ- поч.ХХ ст.: Дис... д-ра пед. наук.-К.,1996.-414с.
141. Збірник наукових праць Канадського НТШ.-Т.ХХХІІІ.-Торонто, Онтаріо,1993.-384 с.

142. Зельцер Л.З. Выразительный мир художественного произведения.-М.: «Эра»,2001.-452 с.
143. Зеленьковський В.В. Психологія дитинства.- Екатеринбург: “Деловая книга”,1995.-347 с.
144. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. Кн. для учителя / Под ред. П.И.Пидкасистого.-М.: Просвещение,1984.-144 с.
145. Зязюн І.А., Сагач П.М. Краса педагогічної дії. Навчальний посібник.-К.: Укр.фін.інститут менеджменту і бізнесу,1997.-302 с.
146. Зязюн І.А. Українська та зарубіжна культура: Навчальний посібник.-К.: Знання,2000.-622 с.
147. Івакін Ю.О. Коментар до “Кобзаря” Шевченка: Поезія до заслання.-К.: Наукова думка,1964.-372с.
148. Івакін Ю.О. Нотатки шевченкознавця: Літературно-критичні нариси.-К.: Рад.письменник,1986.-311с.
149. Івакін Ю.О. Коментар до “Кобзаря” Шевченка: Поезія 1847-1861 р..-К.: Наукова думка,1968.-406с.
150. Иванихин В.В. Почему у Ильина читают все?: Книга для учителя.-М.: Просвещение,1990.-160с.
151. Иванов В.В. Избранные труды по семиотике и истории культуры.-М.: Школа “Языки русской культуры”,1998.-Т.1.-911 с.
152. Иванова Т.В. Культура педагогического общения.-К.: ЦВП,1999.-357 с.
153. Иванова Т.В. Педагогічна культура майбутнього вчителя: Навч.-мет. посібник.-К.,1994.-151 с.
154. “І вічна таїна слова...”: Вивчення великого епічного твору.-К.: Рад. школа,1990.-203 с.
155. Ігнатенко М.А. Генезис сучасного художнього мислення.-К.: Наукова думка,1986.-288с.
156. Ізер В. Процес читання: феноменологічне наближення // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.

- За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.261-278.
157. Ільєнко І.О. Жага: труди і дні Максима Рильського: Документ. життєпис.-К.: Дніпро,1995.-413с.
  158. Ильин Е. Герой нашего урока.-М.: Педагогика,1991.-288 с.
  159. Ильин Е.Н. Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника.-М.: Просвещение,1988.-224 с.
  160. Ингарден Р. Про пізнавання літературного твору // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.136-164.
  161. Ингарден Р. Исследования по эстетике.-М.: Изд. иностранной литературы,1962.-572 с.
  162. Искусство в мире духовной культуры.-К.: Наукова думка,1985.-239с.
  163. Исследование художественных интересов школьников / Под ред. Е.В. Квятковского.-М.: Педагогика,1974.-160с.
  164. История современной зарубежной философии: компаративистский подход.-СПб: Лань,1997.-480 .
  165. История немецкой литературы. В 5 тт.-М.:Наука,1966.-586 с.
  166. Історія світової культури. Культурні регіони.-К.: Либідь, 1997.-448 с.
  167. Історія філософії України. Хрестоматія: Навчальний посібник / Упоряд. М.Ф.Тарасенко, М.Ю.Русин та ін.-К.:Либідь,1993.-560 с.
  168. Історія української літератури (Перші десятиріччя ХІХ ст.).-К.: Либідь,1992.-512 с.
  169. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков школьников.-М.: Изд-во АПН СССР,1962.-376 с.
  170. Кларин М.В. Инновации в обучении. Методы и модели: анализ зарубежного опыта.-М.: Наука,1997.-223с.
  171. Кан-Калик В.А., Никандров И.Д. Педагогическое творчество.-М.: Педагогика,1990.-144 с.

172. Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: Учебн. пособие.-М.: Просвещение,1988.-255 с.
173. Капська А.Й. Педагогіка живого слова: навчальний посібник.-К.: ВПОЛ,1996.-204 с.
174. Капська А.Й., Сигач Г.М. Похвальне красномовство: Навчальний посібник.-К.: ВПОЛ,1996.-154 с.
175. Карсалова Е.В. «Стихи живые сами говорят...»: Кн. для учителя.- М.: Педагогика,1990.-208 с.
176. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва.-К.: Вища школа,1993.-320 с.
177. Кириллова Г.Д. Совершенствование урока как целостной системы: Учебное пособие.-Л.:ЛГПИ,1983.-74 с.
178. Кишкин Л.С. О современном содержании понятия “сравнительное литературоведение” // Советское славяноведение.- 1964.-№4.
179. Клименко Ж.В. Взаємозв'язане вивчення зарубіжної та української літератури у 5-8 класах загальноосвітньої школи: Дис.. канд. пед.наук.-К.,1999.-190 с.
180. Клочек Г.Д. У світлі вічних критеріїв.-К.: Дніпро,1989.-221 с.
181. Клочек Г.Д. “Душа моя сонця намріяла” Поетика “Сонячних кларнетів” П.Тичини.-К.: Дніпро,1986.-267 с.
182. Клочек Г.Д. Поезія Тараса Шевченка: сучасна інтерпретація: Посібн. для вчителя.-К.: Освіта,1998.-237 с.
183. Ковалев А.Г. Психология личности.-М.: Просвещение, 1965.-288 с.
184. Кодак М.П. Авторська свідомість письменника і поетика української літератури кінця ХІХ – початку ХХ ст.: Дис... доктора філолог. наук.-К.,1996.-367 с.
185. Колокольцев Е.Н. Искусство на уроках литературы: Пособие для

- учащихся.-К.: Рад.школа,1991.-208с.
186. Комаринець Т.І. Твори.-Львів: Каменяр,1999.-359 с.
187. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 тт.- М.: Педагогика,1982.-Т.1.-656 с.
188. Кон И.С. Психология ранней юности.-М.: Просвещение,1989.-255 с.
189. Кон И. Психология старшеклассника.-М.:Просвещение,1982.-158 с.
190. Кониський О.Я. Тарас Шевченко-Грушівський : Хроніка його життя.-К.: Дніпро,1991.-702 с.
191. Конрад Н. Запад и Восток: Статьи.-М.:Наука,1972.-496 с.
192. Коржупова А.П. Наочність на уроках української літератури.-К.: Рад.школа,1965.-128 с.
193. Костенко Ліна. Гуманітарна аура нації, або дефект головного дзеркала // Українська мова та література.-2000.-№3.
194. Костомаров М.І. Слов'янська міфологія. Вибрані праці з фольклористики та літературознавства.-К.: Либідь,1994.-384 с.
195. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і розвиток особистості.- К.:Рад.школа,1989.-608 с.
196. Кравцов Н.И. Вопросы сравнительно-исторического изучения славянских литератур // Вестник Московского университета.-Серия У11. Филология и журналистика.-1964.-№2.
197. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии.-М.: Просвещение,1972.-255с.
198. Кудрявцев М. Драма ідей в українській новітній літературі ХХ ст.-Кам'янець-Подільський: Оіум,1997.-272 с.
199. Кузякіна Н. Драматург Іван Кочерга.-К.:Дніпро,1968.-216 с.
200. Кулагин П.Г. О межпредметных связях в процессе обучения.-М.: Просвещение,1981.-96 с.
201. Кулешов В.И. Литературные связи России и Западной Европы в

- XIX веке.-М.: Изд-во МГУ,1965.-461 с.
202. Культурология. XX век. Энциклопедия: В 2 т.-СПб: Университетская книга,1998.-Т.2.-447 с.
203. Ладоня І.О., Злотник Й.С. Позакласне читання в 5-8 класах.-К.: Рад.школа,1966.-148 с.
204. Левин Ю.И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика.-М.: Языки русской культуры,1998.-824 с.
205. Леві-Стросс К. Міт і значення // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.343-357.
206. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология.-М.: Просвещение,1964.-477 с.
207. Левчук Л.Т. Західноєвропейська естетика ХХ століття: Навч. посібник .-К.: Либідь,1997.-224 с.
208. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности.-М.: Знание,1980.-96 с.
209. Лернер И. Дидактические основы методов обучения.-М.: Просвещение,1981.-234 с.
210. Лесин В.В. Введение в марксистско-ленинскую методологию литературоведения.-Л.,1984.-68с.
211. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання.-К.: Гротеск,1996.-192 с.
212. Лингвистический энциклопедический словарь.-М.:Сов.энциклопедия,1990.-685 с.
213. Лисовский А.М. Изучение лирики в школе: Пособ. для учителя.-К.: Рад.школа,1987.-192 с.
214. Літературна панорама: Збірник.-К.: Дніпро,1989.-284 с.
215. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т.Гром'як, Ю.І.Ковалів та ін.-К.: Академія,1997.-752 с.
216. Литературный энциклопедический словарь / Под общ.ред.



- В.М.Кожевникова и П.А. Николаева.-М.:Сов.энциклопедия,1987.-752с.
217. Лихачев Б.С. Развитие русской литературы X-XVIII веков. Эпохи и стили.-Л.: Сов. писатель,1973.-191 с.
218. Лихачев Д. Литература – реальность – литература: Статьи.- Л.: Сов.писатель,1984.-272 с.
219. Локк Дж. Сочинения: В 3 т.-М.: Мысль, 1985.-т.2.-560 с.
220. Ломов Б.Ф. Вопросы общей педагогической и инженерной психологии.-М.: Педагогика,1991.-296 с.
221. Лосев А.П. Знак. Символ. Миф.-М.: Изд-во МГУ,1982.-480 с.
222. Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике // Лотман Ю.М. Тартусско-московская семиотическая школа.-М.: Гнозис, 1994.-С.10-263.
223. Лотман Ю.М. О русской литературе: статьи и исследования (1958-1993).-СПб: Искусство,1997.-845 с.
224. Лотман Ю. Текст у тексті // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.428-442.
225. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя.-М.: Просвещение,1980.-192 с.
226. Мазепа В.І. Художня творчість як пізнання.-К.: Наукова думка,1974.-212 с.
227. Мазуркевич О.Р. Метод і творчість.-К.:Рад.школа,1973.-253 с.
228. Мазуркевич О.Р. Нариси з історії і методики української літератури.-К.: Рад.школа,1961.-375с.
229. Маймин Е.А. Эстетика – наука о прекрасном.-М.: Просвещение,1982.-192 с.
230. Малиновская И.В. Понимание и его роль в науке // Философские науки.-1974.-№1.-С.49-55.
231. Маранцман В.Г. От восприятия литературного произведения к анализу.-М.: Просвещение,1986.-127 с.

232. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлова А.В. Формирование мотивации чтения: Книга для учителя.-М.: Просвещение,1990.-192 с.
233. Марко В. Основи аналізу літературного твору // Дивослово.-1998.-№10.-С.38-43, №12.-С.37-42.
234. Медведев В.П. Изучение лирики в школе: Книга для учителя.-М.: Просвещение,1985.-208с.
235. Мейзерский В.М. Философия и неориторика.-К.: Либідь,1991.-192 с.
236. Мейлах Б. Вопросы литературы и эстетики.-Л.: Сов.писатель,1958.-532 с.
237. Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я.Рец.-М.: Просвещение,1977.-383 с.
238. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах.-К.: Ленвіт,2000.-240 с.
239. Мірошніченко Л.Ф. Формування професійної готовності студентів-філологів до викладання світової літератури. Автореферат дис. доктора пед наук-К.,2000.-36 с.
240. Мовчанюк В.П. Медитативна лірика Т.Г.Шевченка.-К.:Наукова думка,1993.-148 с.
241. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения.-М.: Педагогика,1976.-226с.
242. Молдавская Н.Д. Литературное развитие старших школьников в процессе обучения (Теоретические вопросы).-М.: Просвещение,1974.-224 с.
243. Мудрова О., Григорьева И. Воспитание человека культуры // Советская педагогика.-1989.-№11.-С.57-68.
244. Мукаржовський Я. Мова літературна і мова поетична // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.324-343.
245. Наєнко М.К. Романтичний епос: Ефект романтизму і українська

- література.-К.: Просвіта,2000.-382 с.
246. Наєнко М.К. Українське літературознавство: Школи. Напрями. Тенденції.-К.: Академія,1997.-320 с.
247. Наливайко Д.С. Козацька християнська республіка (Запорізька Січ у західноєвропейських історико-літературних напрямках).-К.: Дніпро,1992.-495 с.
248. Наливайко Д.С. Спільність і своєрідність: Українська література в контексті європейського літературного процесу.-К.: Дніпро,1988.-395 с.
249. Наливайко Д.С., Шахова К.О. Зарубіжна література ХІХ ст. Доба романтизму.-Тернопіль: Богдан,2001.-416 с.
250. Нартов К.М. Взаимосвязи отечественной и зарубежной литературы в школьном курсе.-М.: Просвещение,1986.-191 с.
251. Наукові основи методики літератури: Навчально-методичний посібник / За ред. Н.Й.Волошиної.-К.: Ленвіт,2002.-344с.
252. Науковий збірник Українського Вільного Університету.-Мюнхен-Львів,1996.-Т.18.-210 с.
253. Неупокоева И.Г. История всемирной литературы. Проблемы системного и сравнительного анализа.-М.: Наука,1976.-359 с.
254. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы.-М.: Книга,1972.-152 с.
255. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе.-М.: Просвещение,1971.-256 с.
256. Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни. Сумерки кумиров: Сборник.-Минск: ООО “Попурри”,1998.-512 с.
257. Ницше Ф. Сочинения: В 2 т.-М.: Мысль,1990.-т.1.-831 с.
258. Ніцше Ф. Народження трагедії // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.40-55.
259. Новейший философский словарь / Сост.А.А.Грицаков.-Мн.:

- Изд.В.М.Скакун,1998.-896 с.
260. Нудьга Г.А. На літературних шляхах: Дослідження, пошуки, знахідки.-К.: Дніпро,1990.-349с.
261. Нортроп Фрай. Архетипний аналіз: теорія мітів // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.109-136.
262. Общечеловеческие ценности в образовании // Советская педагогика.-192.-№5.-С.3-13.
263. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу.-К.: Абрис,1991.-272 с.
264. О'Коннор Дж., Мак-Дермотт Я. Искусство системного мышления. Творческий подход к решению проблем и его основные стратегии. Пер с англ.-К.: «София»,2001.-304 с.
265. Онищук В.А. Урок в современной школе.-М.: просвещение,1981.-191 с.
266. Орлов А.Б. Карл Роджерс и современный гуманизм // Вестник МГУ. Серия 14. Психология.-1990.-№2.-С.55-58.
267. Орлов А.Б. Перспективы гуманизации обучения // Вопросы психологии // 1998.-№6.-С.142-146.
268. Освітні технології: Навч.-мет. посібник/ За ред. О.М.Пехоти.-К.: А.С.К.,2001.-256 с.
269. Основи психології / За ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця.-К.: Либідь,1995.-632 с.
270. Основи викладання мистецьких дисциплін / За заг. ред. О.П.Рудницької.-К.,198.-183 с.
271. Основи педагогічних досліджень / За ред. О.П.Рудницької.-К.: Експрес,1998.-107 с.
272. Особенности обучения и психологического развития школьников 13-17 лет / под ред. И.В.Дубровиной, Б.С.Круглова.-М.: Педагогика,1988.-192 с.

273. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVIII века / Отв. ред. Э.В.Днепров.-М.: Педагогика,1989.-480 с.
274. Павличко С. Зарубіжна література: Дослідження та критичні статті.-К.: Основи,2001.-559 с.
275. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі.-К.: Либідь,1999.-147 с.
276. Павличко С. Український романтизм як напрям естетичної думки // Українська література: матеріали I конгресу Міжнародної асоціації українців.-К.: АТ "Обереги",1995.
277. Павличко С. Методологічна ситуація в сучасному українському літературознавстві // Слово і час.-1993.-№3.-С.46-50.
278. Паламачук В.Ф. Як виростити інтелектуала: Посібник для вчителів.-Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2000.-152 с.
279. Папуша І. До методології літературознавчої компаративістики // Слово і час.-2002.-№3.-С.58-67.
280. Пасечник Е.А. Формирование мотивов учебной деятельности школьников в процессе изучения литературы. Дисс. на соиск. степени доктора пед.наук.-К.,1990.-407 с.
281. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навч.посібник для студентів вищих закладів освіти.-К.: Ленвіт,2000.-384 с.
282. Пахльовська О.Є. Українсько-італійські літературні зв'язки XV-XX ст.-К.: Наук. думка,1990.-265 с.
283. Педагогика / Под ред Ю.К.Бабанского.-М.: Просвещение,1988.-476с.
284. Педагогіка / Під ред. Ярмаченка.-К.: Вища школа,1986.-540 с.
285. Педагогическая энциклопедия: В 3 т.-М.: Academia,1927.-Т.1.-1158 с.
286. Перетц В. Из лекций по методологии русской литературы.-

- К.,1914.-175 с.
287. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т.- М.: Педагогика,1981.-Т.1.-336 с.
288. Підласий П.І. Діагностика та експертиза педагогічних проектів.- К.: Україна,1998.-343 с.
289. Писатели США. Краткие творческие биографии.-М.: Радуга,1990.-624 с.
290. Поэтика древнегреческой литературы.-М.: Наука,1981.-365 с.
291. Поэтика и стилистика русской литературы.-Л.: Наука,1971.-459с.
292. Поиск новых путей: Из опыта работы / Сост. С.Н.Громцева.-М.: Просвещение, 1990.-191 с.
293. Поліщук Я.О. Поетика міфу і міфологічний горизонт раннього українського модернізму. Автореферат дис. доктора філолог.наук.- К.,2000.-32 с.
294. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Наук-метод. посібник.- К.: ІЗМК,1996.-164 с.
295. Поспелов Г.Н. Лирика среди литературных родов.-М.: Изд. МГУ,1976.-208 с.
296. Поспелов Г.Н. Теория литературы.-М.: Высшая школа,1978.- 351с.
297. Поспелов Г.Н. Проблемы литературного стиля.-М.: Изд. МГУ, 1970.-329 с.
298. Потебня А.А. Из лекций по теории словесности.-Харьков, 1905.- 652 с.
299. Потебня А.А. Теоретическая поэтика.-М.: Высшая школа,1990.- 34 с.
300. Потебня А.А. Эстетика и поэтика.-М.: Искусство,1976.-614 с.
301. Потебня О.О. Из проблем сучасної філології.-К.: Наук.думка,1992.-246 с.
302. Поташник М.М. Педагогическое творчество – проблемы развития

- и опыт: пособие для учителя.-К.: Рад.школа, 1988.-187 с.
303. Психология. Словарь / Под .общ.ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского.-М.: Политиздат, 1990.-494 с.
304. Психология процессов художественного творчества.-Л.: наука,1980.-285 с.
305. Рез З.Я. Изучение лирики в школе.-М.: Педагогика,1968.-175 с.
306. Реформатский А.А. Опыт анализа новеллистической композиции.-М.: ОПОЯЗ,1922.-37 с.
307. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции.-М.: ОТПИМИО,1995.-269 с.
308. Рыбак Л.А. Образное мышление и урок литературы.-М.: Просвещение,1966.-203 с.
309. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч.посібник.-К.: ІЗМН,1996.-236 с.
310. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения.-М.: Учпедгиз,1963.-314 с.
311. Рікер П. Конфлікт інтерпретації // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.227-243.
312. Рішар Ж.-П. Смерть та її постаті // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.164-180.
313. Рожина Л.Н. Психология восприятия литературного героя школьниками.-М.: Педагогика,1977.-176 с.
314. Рожина Л.Н. Искусство быть читателем.-Минск: Народная асвета,1987.-215 с.
315. Развитие литературной освіти і педагогічної думки на Україні (Х-поч.ХХ ст.): Нариси.-К.: Рад.школа,1991.-384 с.
316. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию.-М.: Книга,-264 с.

317. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования.-М.: Изд. АН СССР,1958.-145 с.
318. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии.-М.: Педагогика,1973.-424 с.
319. Рудяков Н.А. Основы анализа художественного текста. -К.: Наук. думка,1989.-154 с.
320. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. / За ред. С.І. Коваленко.-К.: Либідь,1997.-Кн.1.-272 с.
321. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума.-М.: Изд. АПН РСФСР,1962.-504 с.
322. Самототожність письменника. До методології сучасного літературознавства / Відп. ред. Г.М.Сивокінь.-К.: Українська книга,1999.-160 с.
323. Сартр Ж.-П. Моя перемога є чисто вербальною // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.243-261.
324. Сафонова А.М. Виховання навичок аналізу прозового твору.-К.: Рад.школа,1967.-156 с.
325. Сафонова А.М. Проблемные задания на уроках русской литературы.-К.: Рад.школа,1977.-152 с.
326. Сиваченко Г. Модель історичного та сучасного розвитку теоретико-методологічного мислення у словацькій компаративістиці // Слово і час.-2002.-№9.-С.18-27.
327. Синиця І.О. З чого починається педагогічна майстерність.-К.: Рад.школа,1972.-167 с.
328. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя.-К.: Рад.школа,1981.-319 с.
329. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики.-2-е изд.-М.: Педагогика,1984.-96 с.
330. Смолюк І.О. Педагогічні технології дослідження соціально-



- особистісного аспекту.-Луцьк: Вежа,1999.-294 с.
331. Смолюк І.О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України: Автореф. дис. доктора пед.наук.-К.,1999.-35 с.
332. Совершенствование преподавания литературы в школе // Труды МГПИ им. В.И.Ленина.-М.,1972.-326 с.
333. Соловей Е.С. Українська філософська лірика.-К.: Університет,1999.-368 с.
334. Соловійова Н.А. У истоков английского романтизма.-М.: Изд. МГУ,1988.-232 с.
335. Сравнительное изучение литературы, Сборник статей.-Л.: Наука,1976.-562 с.
336. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі.-К.: РВЦ “Проза”,1995.-255 с.
337. Степанюк А.В. Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу. Автореферат дис. доктора пед.наук.-К.,1999.-36с.
338. Структура и содержание литературного образования: Сборник статей/ Сост. Р.И.Альбеткова и Ч.Збарский.-М.: НИИ,1984.-126 с.
339. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5т.-К.: Рад.школа,1979.-Т.1.-686 с;
340. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5т.-К.: Рад.школа,1979.-Т.2.-718 с;
341. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5т.-К.: Рад.школа,1979.-Т.3.-719с;
342. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5т.-К.: Рад.школа,1979.-Т.4.-670 с.
343. Тагнян С.А. Приоритет образования сегодня – требования XXI века // Советская педагогика.-1991.-№6.-С.3-13.
344. Теория и практика педагогического эксперимента.-М.: Педагогика,1981.-206 с.

345. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.Краевского, И.Я. Лернера.-М.: Педагогика,1983.-352 с.
346. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы.-М.: Просвещение,1971.-464 с.
347. Ткаченко А. Мистецтво слова (Вступ до літературознавства).-К.: “Правда Ярославичів”,1998.-448с.
348. Тронский И.М. История античной литературы.-М.: Высшая школа,1983.-464 с.
349. Тураев С.В., Чавчанидзе Д.Л. Изучение зарубежной литературы в школе. Пособие для учителей.-М.: Просвещение,1982.-160 с.
350. Цвіркунов В. Сюжет. Деякі питання теорії.-К.: Вид-во АН УРСР,1963.-148 с.
351. Українське бароко та європейський контекст.-К.: Наук.думка,1991.-256 с.
352. Українська культура: історія та сучасність: Навч. посібник.-Львів: Світ,1994.-456 с.
353. Українська література в загальнослов'янському і світовому літературному контексті.-У 5 т.-Т.1.-К.: Наукова думка,1987.-502 с.
354. Українська література в загальнослов'янському і світовому літературному контексті.-У 5 т.-Т.3.-К.: Наукова думка,1988.-488 с.
355. Українська літературна енциклопедія: В 5т. / Відп. ред. І.О.Дзевєрін.-К.: Українська енциклопедія,1995.-Т.3.-496 с.
356. Українська література в контексті світової: теоретичний, історичний і методичний аспекти / Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції.-Черкаси: Відлуння,1988.-136 с.
357. Український вільний університет. Філологічний факультет. Українське літературознавство.-Вип.3.-Мюнхен,1989.-323 с.
358. Український вільний університет. Серія: Наукові збірники.-Т.18.-Мюнхен-Львів,1996.-210 с.
359. Уроки литературы и проблема литературного развития учащихся

- / Под ред. Т.Ф.Курдюмовой.-М.: Просвещение,1974.-218 с.
360. Ушинський К.Д. Твори: В 6 т.-К.: Рад.школа,1954.-Т.2.-560 с.;  
т.4.-520 с.
361. Фащенко В.В. Із студій про новелу.-К.: Рад.письменник,1971.-215  
с.
362. Фащенко В.В. Новела і новелісти. Жанрово-стильові питання.-К.:  
Рад.письменник,1968.-264 с.
363. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе.-  
М.: Педагогика,1989.-208 с.
364. Филимонов Г.Н. Воспитание личности школьника.-М.:  
Педагогика,1985.-224 с.
365. Филипович П. Літературно-критичні статті / Упор.  
С.С.Гречанюк.-К.: Дніпро,1991.-270 с.
366. Филипович П. Шевченкознавчі студії.-Черкаси: Брама,2002.-270с.
367. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука.-2-е изд.-К.:  
УРЕ,1986.-800 с.
368. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50 т.-К.: Наукова думка, 1986.-  
Т.5.-382 с.
369. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50 т.-К.: Наукова думка, 1978.-  
Т.12.-728 с.
370. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50 т.-К.: Наукова думка, 1980.-  
Т.27.-464 с.
371. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50 т.-К.: Наукова думка, 1981.-  
Т.31.-596 с.
372. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50 т.-К.: Наукова думка, 1982.-  
Т.33.-528 с.
373. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50 т.-К.: Наукова думка, 1982.-  
Т.34.-560с.
374. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50 т.-К.: Наукова думка, 1982.-  
Т.35.-512с.

375. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50 т.-К.: Наукова думка, 1983.- Т.40.-512с.
376. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50 т.-К.: Наукова думка, 1986.- Т.49.-810 с.
377. Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра.-М.:Лабиринт,1997.- 448 с.
378. Фрейденберг О.М. Мир и литература древности.-М.: Восточная литература,1998.-800 с.
379. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции.-М.: Наука,1989.-456с.
380. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному; Страх; Тотем и табу.-Минск: ООО “Попурри”,1997.-496 с.
381. Формирование интереса к учению у школьника / Под ред. А.К.Марковой.-М.: Педагогика,1986.-182 с.
382. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога.-М.: Просвещение,1987.-224с.
383. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя.-М.: Просвещение,1991.-288 с.
384. Фуко М. Що таке автор? // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.442-457 с.
385. Хализев В.Е. Теория литературы.-М.: Высшая школа,1999.-398с.
386. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня.-Пер. с нидерланд.-М.: Прогресс,1992.-464 с.
387. Храпченко М.Б. Познание литературы и искусства. Теория пути современного развития.-М.:Наука,1987.-575 с.
388. Храпченко М.Б. Художественное творчество, действительность, человек.-М.:Сов.писатель,1982.-416 с.
389. Храпченко М.Б. Творча індивідуальність і розвиток літератури.- К.: Дніпро,1976.-375 с.
390. Чижевський Д. Історія української літератури (від початків до

- доби реалізму).-Тернопіль: Феміна,1994.-480 с.
391. Шанский Н. Лингвистический анализ художественного текста.- Л.: Просвещение,1990.-415 с.
392. Шаталов В.Ф. Точка опоры: организационные основы экспериментальных исследований.-Минск: Университетское,1990.-223 с.
393. Шейнин Ю.М. Два мира – два пути развития школы и просвещения // Советская педагогика.-1959.-№2.-С.110-116.
394. Штульман Э.А. Специфика методического эксперимента // Советская педагогика.-1988.-№3.-С.61-65.
395. Юнг К.-Г. Психология бессознательного.-М.: Канон,1998.-400 с.
396. Юнг К.-Г. Психологія і поезія // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.91-109.
397. Юрияк Л. Літературні жанри малої прози.-К.:Смолоскип,1996.- 131 с.
398. Якобсон П. Эмоциональная жизнь школьника.-М.: Просвещение,1966.-291 с.
399. Якобсон П. Психология художественного восприятия.-М.: Искусство,1964.-86 с.
400. Якобсон Р. Лінгвістика і поетика // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.357-378.
401. Яусс Г.Р. Естетичний досвід і літературна герменевтика // Слово. Знак. Дискурс / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.- С.278—308.

