

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Компаративний аналіз літературно-художнього тексту

Навчальний посібник

Укладач: О. М. Червченко

Умань
ВПЦ «Візаві»
2023

УДК 82.091(100)(075.8)

К 63

Рецензент: Анікіна І. В., канд. філологічних наук, доцент кафедри слов'янських мов та зарубіжної літератури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради факультету української філології (протокол № 11 від 28 лютого 2023 року),
кафедри слов'янських мов та зарубіжної літератури
(протокол № 10 від 23 лютого 2023 року)*

Компаративний аналіз літературно-художнього тексту : навч. Ч45 посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; уклад.: О. М. Черевченко. Умань : Візаві, 2023. 144 с.

У навчальному посібнику визначено науково-методичні засади компаративного аналізу, схарактеризовано специфічні методики та прийоми його проведення. Узагальнено досвід багатьох науковців та учителів-практиків, репрезентовано численні приклади апробованих інноваційних методик та прийомів компаративного аналізу. Матеріал посібника спрямований на підготовку спеціалістів-філологів, які здатні поєднувати ґрунтовну фахову підготовку та творче нестандартне мислення.

Навчальний посібник розраховано на студентів факультету філології та журналістики, а також учителів, які викладають зарубіжну літературу в школі.

УДК 82.091(100)(075.8)

К 63

© Черевченко О. М., укладач, 2023

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Характеристика дисципліни за формами навчання	
	денна	заочна
Вид дисципліни (обов'язкова чи вибіркова)	обов'язкова	обов'язкова
Мова викладання, навчання та оцінювання	українська	українська
Загальний обсяг у кредитах ЄКТС / годинах	3/90	3/90
Курс	II	II
Семестр	III	III
Кількість змістових модулів із розподілом:	2	2
Обсяг кредитів	3	3
Обсяг годин, у тому числі:	90	90
Аудиторні:	30	12
Лекційні	14	4
Семінарські / Практичні	16	8
Лабораторні		
Самостійна робота	30	38
Індивідуальні завдання	30	40
Форма семестрового контролю	залік	залік

2. Мета й завдання навчальної дисципліни

Предметом компаративних студій є форми зовнішніх і внутрішніх контактів; види і форми міжлітературної рецепції, зокрема художній переклад як найдавніша форма літературного обміну. У коло наукових зацікавлень дослідників-компаративістів потрапляють подібні мотиви, сюжетні ситуації, художні образи тощо в літературах різних країн і епох.

Мета порівняльних студій полягає у зіставленні еволюційних тенденцій національних літератур, вивченні безпосередніх та опосередкованих взаємин між ними, опис і аналіз схожих та відмінних рис. Основними завданнями вивчення дисципліни «Літературна компаративістика» є: розкриття внутрішніх закономірностей літературних явищ, опис та аналіз літературних феноменів; вивчення генетико-контактних зв'язків і типологічних збігів у національних літературах; з'ясування національної своєрідності окремих літератур. Компаративна лінія забезпечує порівняння літературних творів, їх компонентів (тем, мотивів, образів, поетичних засобів та іншого), явищ і фактів, що належать до різних літератур, встановлення зв'язків між українською, світовою літературою і літературами національних меншин, розгляд традиційних тем, сюжетів, мотивів, образів у різних літературах, зіставлення оригінальних творів і україномовних перекладів літературних творів, увиразнення особливостей української культури та літератури на основі світової, демонстрацію лексичного багатства і невичерпних стилістичних можливостей української мови.

Нормативний курс «Компаративний аналіз літературно-художнього тексту» є одним із підсумкових курсів, який розрахований на обізнаність з вітчизняною та світовою літературами і культурами, тому призначений для магістрів різних філологічних спеціальностей. Мета цієї навчальної дисципліни – ознайомити студентів з основними поняттями порівняльних студій, дати їм уявлення про світовий літературний процес у єдності універсального і неповторного, навчити здійснювати порівняльний аналіз літератур, творчого доробку окремих письменників та художніх текстів.

Завдання:

- ознайомити студентів з основним колом проблем, які досліджує літературна компаративістика, та його термінологічною системою;
- подати основні віхи становлення компаративістики як літературознавчої дисципліни;
- показати вклад українських учених у розробку теоретичних засад та практичних прийомів дослідження;
- розкрити провідні напрями порівняльних досліджень: контактено-генетичний і типологічний зв'язки; ознайомити з французькою і американською школами компаративістики;
- зорієнтувати студентів з основними типами зовнішніх зв'язків: війна, географічні відкриття, салони тощо;
- показати роль художнього перекладу в системі міжлітературних зв'язків;
- розкрити особливості типологічних збіжностей на рівні тематики, сюжетів, жанрово-стильової системи;
- ознайомити із застосуванням у компаративістиці інтертекстуального підходу;
- розкрити роль постколоніальної критики в підході до проблеми міжлітературних зв'язків;

- ознайомити з суттю літературної імагології, розкрити взаємозв'язок «свого» і «чужого»;
- навчити здійснювати самостійний аналіз на різних рівнях компаративних спорідненостей і відмінностей.

3. Результати навчання за дисципліною

Очікувані результати навчання:

В результаті вивчення курсу студент повинен знати:

- термінологію літературної компаративістики;
- зв'язок літературної компаративістики з іншими гуманітарними дисциплінами, зокрема з історією й теорією літератури;
- становлення компаративістики як самостійної літературознавчої дисципліни, основні її етапи;
- компаративістичні ідеї українських літературознавців;
- основні підходи французької та американської шкіл порівняльного літературознавства;
- основні форми контактено-генетичних зв'язків: впливи, запозичення, трансформація, алюзія, стилізація, пародія тощо;
- переклад як форма міжлітературних взаємин, концепції художнього перекладу;
- рівні типологічних спорідненостей: тематичний, стильовий, генетичний;
- форми текстуальних зв'язків як поле інтертекстуальної гри;
- категорії імагології: національні стереотипи, національний образ світу;
- основні ідеї постколоніальних студій, антиколоніалізм і постколоніалізм.

Студент повинен уміти:

- оперувати термінологією і принципами підходів порівняльного літературознавства;
- здійснювати аналіз оригіналу і перекладу (перекладів) як цілісної текстової структури, визначати втрати і компенсації перекладача;
- застосовувати теоретичні підходи до аналізу літературних текстів на рівні контекстуальності;
- аргументувати свою позицію у дискусії з опонентом.

4. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Теоретичні аспекти проблеми літературного компаративізму

Тема 1. Поняття про літературну компаративістику. Місце літературно-художнього перекладу в міжлітературному процесі.

Літературна компаративістика: предмет, мета, структура. завдання курсу; основні поняття. Становлення компаративістики як науки. Етапи розвитку світової літературної компаративістики. «Школи» порівняльного літературознавства. Етапи «кризи» в розвитку порівняльного літературознавства: причини, пошук шляхів вирішення. Розвиток компаративістики в Україні. Найвизначніші представники вітчизняної та зарубіжної компаративістики: коротка характеристика наукової діяльності. Місце літературно-художнього перекладу в міжетнічній мовній комунікації. Еволюція художнього перекладу та його різновиди.

Тема 2. Міжпредметні зв'язки в літературній компаративістиці

Міфологія і література. Міфологічний фактор у літературі. Міфологічні складники літературного твору чи літературного явища. Проблеми літературної міфотворчості. Функціонування й трансформація традиційних структур у літературі. Античний, біблійний та інші складники в літературних творах. Компаративістика і світова література. Компаративістика і теорія літератури, їх взаємопов'язаність і взаємодія. Компаративістика та історія літератури. Контактно-генетичні зв'язки в літературі: природа, функціонування, значення, різновиди. Виникнення й функціонування типологічних сходжень у літературі. Синкретизм контактних зв'язків і типологічних сходжень у літературі. Література в системі інших видів мистецтва: становлення, сучасний стан і перспективи галузі компаративістики. Проблеми імагології. Тематологічний рівень порівняльно-типологічного дослідження літератури. Генетичний рівень порівняльно-типологічного вивчення літератури. Жанри та їх системи в національних літературах: специфіка, трансформації. Претекст. Гіпертекст.

Тема 3. Компаративний метод аналізу явищ мистецтва, етапи проведення компаративного аналізу

Місце компаративного методу аналізу в системі літературної освіти. Основні характеристики підготовчого етапу компаративного аналізу (встановлення контактних зв'язків тієї чи іншої епохи, літературного напрямку, школи, течії, біографії та творчого шляху письменника; історії виникнення твору, сюжетного задуму тощо). Етапи реалізації компаративного аналізу: тематологічні, генетичні, міфологічні зв'язки. Висновки і узагальнення як заключний етап компаративного аналізу літературно-художнього твору.

Змістовий модуль 2. Практичні аспекти проведення компаративного аналізу

Тема 4. Поняття про «вічні» образи у творах світової літератури

Співвіднесеність фольклорно-образного матеріалу у світовій літературі. Визначення поняття «вічний» образ. Дослідження проблеми у вітчизняній науці. Генеза образу Прометея у літературі. Творчість Вергілія у контексті європейської літератури: традиції і

новаторство. Генеза образу Фауста у творах зарубіжної літератури. Еволюція творчих уявлень про образ Дон Жуана у європейській літературі.

Тема 5. Особливості проведення компаративного аналізу поетичного твору

Літературно-художній текст як феномен мистецтва. Особливості проведення компаративного аналізу поетичного твору. Композиційні особливості поетичних творів класичного та некласичного характеру. Вербально-композиційна структура поетичного тексту. Особливості аналізу поетичних творів класичного та некласичного характеру. Компаративні аспекти аналізу поетичного тексту.

Тема 6. Особливості проведення компаративного аналізу епічного твору

Особливості проведення компаративного аналізу епічного твору, його моделювання, співвіднесеність картин світу текстового матеріалу. Закономірності аналізу епічного твору.

Композиційні та жанрові особливості твору епічного характеру. Методичні аспекти компаративного аналізу епічного твору.

Тема 7. Особливості проведення компаративного аналізу драматичного твору

Особливості проведення компаративного аналізу драматичного твору, його моделювання, генетико-типологічні зв'язки. Закономірності аналізу драматичного твору. Композиційні та жанрові особливості, методичні аспекти компаративного аналізу драматичного твору.

5. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						заочна форма					
	усьо го	у тому числі					усьо го	у тому числі				
		л	п	л.	ін.	с. р.		л	п	л.	інд.	с. р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Модуль 1												
Змістовий модуль 1. Теоретичні аспекти проблеми літературного компаративізму												
Тема 1. Поняття про літературну компаративістику Місце літературно-художнього перекладу в міжлітературному процесі	12	2	2		4	4	14	1	1		6	6
Тема 2. Міжпредметні зв'язки в літературній компаративістиці	12	2	2		4	4	10	1	1		4	4
Тема 3.	12	2	2		4	4	14		2		6	6

Компаративний метод аналізу явищ мистецтва, етапи проведення компаративного аналізу												
Разом за ЗМ 1	36	6	6		12	12	38	2	4		16	16
Змістовий модуль 2. Практичні аспекти проведення компаративного аналізу												
Тема 4. Поняття про «вічні» образи у творах світової літератури	12	2	2		4	4	12		1		6	5
Тема 5. Особливості проведення компаративного аналізу поетичного твору	12	2	2		4	4	13	1	1		6	5
Тема 6. Особливості проведення компаративного аналізу епічного твору	18	2	2/2		6	6	14	1	1		6	6
Тема 7. Особливості проведення компаративного аналізу драматичного твору	12	2	2		4	4	13		1		6	6
Разом за ЗМ 2	54	8	10		18	18	52	2	4		24	22
Усього годин	90	14	16		30	30	90	4	8		40	38
Модуль 2												
ІНДЗ												
Усього годин	90	14	16		30	30	90	4	8		40	38

6. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	
		Денна форма	Заочна форма
1.	Поняття про літературну компаративістику. Місце літературно-художнього перекладу в міжлітературному процесі	2	1
2.	Міжпредметні зв'язки в літературній компаративістиці	2	1
3.	Компаративний метод аналізу явищ мистецтва, етапи проведення компаративного аналізу	2	2

4.	Поняття про «вічні» образи у творах світової літератури	2	1
5.	Особливості проведення компаративного аналізу поетичного твору	2	1
6.	Особливості проведення компаративного аналізу епічного твору	2/2	1
7.	Особливості проведення компаративного аналізу драматичного твору	2	1
	Разом	16	8

7. Лабораторні роботи не передбачено

8. Самостійна робота

Короткий опис форми самостійної роботи і змісту навчального матеріалу для студентів.

№ з/п	Зміст навчального матеріалу	Кількість годин	
		Денна форма	Заочна форма
1.	Характеристика наукової діяльності найвизначніших представників вітчизняної та зарубіжної компаративістики.	4	6
2.	Міфологічне тло літературного явища.	4	4
3.	Тематологічні, генетичні, міфологічні аспекти проведення компаративного аналізу.	4	6
4.	Зміст поняття «вічний» образ, дослідження проблеми у вітчизняній науці.	4	5
5.	Компаративні особливості аналізу поетичних творів класичного та неklasичного характеру.	4	5
6.	Композиційні та жанрові особливості компаративного аналізу епічного твору	6	6
7.	Композиційні та жанрові особливості компаративного аналізу драматичного твору	4	6
	Разом	30	38

9. Індивідуальні завдання

Короткий опис форми й обсягу індивідуальної роботи, перелік тем ІНДЗ для студентів.

1. Проблема взаємозв'язку європейського фольклору
2. Особливості становлення жанру байки у європейській літературі
3. Вплив творчого доробку Гомера на становлення європейської літератури.
4. Генеза образу Прометея у європейській літературі.
5. Вплив творчості Вергілія на розвиток європейської літератури.
6. Генеза образу Фауста у світовій літературі.
7. Генеза образу Дон Жуана в українській літературі.
8. «Вічний» образ Дон Кіхота.
9. Проблема злочину та кари у європейській літературі XIX ст.
10. Проблема сильної особистості у творчості Дж. Лондона та Е. Хемінгуея.
11. Античні ремінісценції у європейській літературі.
12. Біблійні сюжети у світовій літературі.

10. Методи навчання: лекції з використанням сучасних інформаційних технологій, проблемно-пошуковий метод, інтерактивні методи в процесі обговорення питань практичного заняття.

11. Методи контролю: поточне оцінювання під час практичних занять, контрольна робота, оцінка за реферат, тестування, ІНДЗ, підсумковий контроль.

12. Критерії оцінювання результатів навчання

Визначення	Оцінка
<p>Студент має системні, дієві знання з літературної компаративістики, виявляє неординарні творчі здібності у навчальній діяльності, користується широким арсеналом засобів доказів своєї думки, вирішує складні проблемні завдання, схильний до системно-наукового аналізу та прогнозу явищ; вміє ставити і розв'язувати проблеми, самостійно здобувати і використовувати інформацію (наукова література, газетно-журнальні публікації, Інтернет, мультимедійні програми тощо), виявляє власне ставлення до неї, користується широким арсеналом засобів доказів своєї думки, вирішує складні проблемні завдання, схильний до системно-наукового аналізу та прогнозу явищ, самостійно виконує науково-дослідницьку роботу; логічно та творчо викладає матеріал в усній та письмовій формі; розвиває свої обдаровання і нахили.</p>	9-10
<p>Студент вільно володіє вивченим матеріалом, застосовує знання в дещо змінених ситуаціях, вміє аналізувати і систематизувати інформацію, використовує загальновідомі докази у власній аргументації; висловлює стандартну аргументацію при оцінці дій, процесів, явищ; чітко тлумачить поняття; здатен самостійно опрацювати навчальний матеріал, але потребує консультацій з викладачем; виконує творчі завдання.</p>	7-8
<p>Студент правильно і логічно відтворює навчальний матеріал; розуміє основоположні теорії і факти, встановлює причинно-наслідкові зв'язки між ними; вміє наводити окремі власні приклади на підтвердження певних думок, застосовувати вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, самостійно користується додатковими джерелами; частково контролює власні навчальні дії; правильно використовує термінологію.</p>	5-6
<p>Студент має початковий рівень знань; знає близько половини навчального матеріалу, здатний повторити за зразком певну операцію, дію; описує явища, процеси без пояснень причин, з допомогою викладача здатен відтворити їх послідовність, слабо орієнтується в поняттях; має фрагментарні навички в роботі з підручником; самостійне опрацювання навчального матеріалу викликає значні труднощі; здатен давати відповіді на прості, стандартні запитання, виявляє інтерес до навчального матеріалу.</p>	3-4

Студент фрагментарно відтворює незначну частину навчального матеріалу; має нечіткі уявлення про об'єкт вивчення; виявляє здатність елементарно викласти думку; може усно відтворити кілька термінів, явищ без зв'язку між ними.	1-2
---	-----

13. Розподіл балів, які отримують здобувачі вищої освіти

Поточне оцінювання і самостійна робота									ПК	Сума
Змістовий модуль 1				Змістовий модуль 2						
Т 1	Т 2	Т 3	МК	Т 4	Т 5	Т 6	Т 7	МК	10	100
10	10	10	10	10	10	10	10	10		

Т 1, Т 2 ... Т 7 – теми змістових модулів.

Шкала оцінювання: національна та ЄКТС

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка в ЄКТС	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсової роботи, практики	для заліку
90–100	A	відмінно	зараховано
82–89	B	добре	
75–81	C		
69–74	D	задовільно	
60–68	E		
35–59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
1–34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

14. Рекомендована література

Основна

1. Анікіна Н. Управління змінами вимагає нових стратегій. (Стратегічні завдання управління школою в умовах реалізації Державного стандарту загальної середньої освіти) / Управління освітою. 2012. №19. С. 10-15.
2. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: монографія. Черкаси : Брама, 2003. 292 с.
3. Бабенко В. М. Компаративний аналіз художнього твору в системі літературної освіти школярів / *Наукові записки*. Вип. 36. Серія: пед. науки. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. С. 3
4. Криворучко О. В. Компаративний аналіз як засіб розвитку полікультурної компетентності учнів на уроках світової літератури. Із досвіду роботи / Електронний ресурс : URL : [http:// www.eltutor.at.ua/id/2/259.doc](http://www.eltutor.at.ua/id/2/259.doc)
5. Куцевол О. М. Методика уроку компаративного аналізу / *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. №10. С. 2-4.
6. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. Київ: ВІД «Академія», 1997. 752 с.
7. Літературознавча компаративістика. Навчальний посібник /Ред. Р. Т. Гром'як., упоряд.: Р. Т. Гром'як, І. В. Папуша. Тернопіль : Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, 2002. 331 с.

8. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти». URL : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP111392.html
9. Урок словесності: реалізація змістових ліній Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: зб. наук-метод. матеріалів / упор. Н. Уманців, Я. Козеленко, С. Худецька; наук ред. О. Мариновська. Івано-Франківськ: Супрун В. П., 2012. 270 с.
10. Шалагінов Б. Літературна компаративістика в школі: можливості і труднощі / *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2011. №6. С. 2 – 5.

Допоміжна

11. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. Київ : Ленвіт, 2000. 240 с.
12. Концепція педагогічної освіти. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. 20 с.
13. Методичні рекомендації по розробці освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів. Київ : МО України, 1998. 14 с.
14. Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання: Зарубіжна література. 5-11 класи. Київ : Освіта, 1995. 63 с.
15. Цільова комплексна програма «Вчитель» / Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1997, № 24. Київ : Педагогічна преса. С. 11–25.

15. Інформаційні ресурси

1. <http://lib.ru>
2. <http://www/ae - iib/narod.ru>
3. <http://ukrlib.com>
4. <http://www.nbuv.gov.ua> - веб-сторінка Національної бібліотеки імені Вернадського

Тема 1: Поняття про літературну компаративістику

1. Літературна компаративістика: предмет, мета, структура, завдання; основні поняття.
2. Становлення компаративістики як науки. Етапи розвитку світової літературної компаративістики. «Криза» в розвитку порівняльного літературознавства: причини, пошук шляхів вирішення. «Школи» порівняльного літературознавства.
3. Розвиток компаративістики в Україні.
4. Найвизначніші представники вітчизняної й зарубіжної компаративістики: характеристика наукової діяльності.

Література

Основна

1. Анікіна Н. Управління змінами вимагає нових стратегій. (Стратегічні завдання управління школою в умовах реалізації Державного стандарту загальної середньої освіти). // Управління освітою. – 2012. – №19. – с. 10-15.
2. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: Монографія. – Черкаси: Брама, 2003. – 292 с.
3. Бабенко В. М. Компаративний аналіз художнього твору в системі літературної освіти школярів / В. М. Бабенко // Наукові записки. – Вип. 36. – Серія: пед. науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 3
4. Криворучко О. В. Компаративний аналіз як засіб розвитку полікультурної компетентності учнів на уроках світової літератури. Із досвіду роботи // Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.eltutor.at.ua/id/2/259.doc>
5. Куцевол О. М. Методика уроку компаративного аналізу // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – №10. – С. 2-4.
6. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: ВІД «Академія», 1997. – 752 с.
7. Літературознавча компаративістика. Навчальний посібник /Ред. Р. Т. Гром'як, упоряд.: Р. Т. Гром'як, І. В. Папуша. – Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, 2002. – 331 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти».
9. Урок словесності: реалізація змістових ліній Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: зб. Наук-метод. матеріалів / упор. Н. Уманців, Я. Козеленко, С. Худецька; наук ред. О. Мариновська. – Івано-Франківськ: Супрун В. П., 2012. – 270 с.
10. Шалагінов Б. Літературна компаративістика в школі: можливості і труднощі. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – №6. – С.2 – 5.1.

Додаткова

11. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.
12. Концепція педагогічної освіти. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. – 20 с.
13. Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання:

Зарубіжна література. 5-11 класи. – К.: Освіта, 1995. – 63 с.

14. Цільова комплексна програма «Вчитель» / Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1997, № 24. – К.: Педагогічна преса. – С. 11–25.

1. У філологічних дослідженнях останнього часу доволі поширеним став **порівняльно-історичний, або компаративний шлях аналізу. Компаративізм** (від лат. *comparativus* – порівняльний) – це порівняльне вивчення літератур, процесів їхнього взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливів на основі порівняльно-історичного та типологічного підходів. У зв'язку з цим компаративістика, на думку Штейнбука Ф. М., досліджує „генетичні, генетично-контактні збіги (аналогії) у національних, регіональних та світовій літературах, вивчає форми зовнішніх та внутрішніх контактів та впливів, міжлітературні рецепції, посередницькі функції художніх перекладів“ [Штейнбук, с. 103]. Відтак *метою компаративного аналізу є глибоке розкриття ідейно-естетичної сутності кожного з порівнюваних творів чи процесів, пояснення відповідностей літературних явищ різних письменств, розуміння духовної єдності і національної своєрідності усіх літератур.*

Компаративістика як метод вивчення літератури складалася впродовж ХІХ століття, однак її елементи з'явилися в працях Арістотеля, ще в епоху античності. Зустрічається даний метод у літературно-критичних статтях Т. Бенфея, М. Дашкевича, М. Драгоманова, І. Франка, М. Бахтіна, В. Біблера, Д. Наливайка, О. Куцевола, Р. Гром'яка, І. Папуша, А. Градовського.

Сучасне життя вимагає творчого підходу до уроку літератури та до всього процесу навчання, а компаративістика відкриває широкі горизонти в процесі навчання, виховання сучасних учнів, розширення їхнього світогляду, формування життєво необхідних компетенцій. Літературний компонент освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти передбачає реалізацію компаративної лінії й визначає відповідні державні вимоги до рівня підготовки учнів. Порівняльний метод став не тільки загальновизнаним, але й одержав статус програмного методу. Компаративний аналіз творів допомагає усвідомити учням цілісність світового літературного процесу. Це відповідає головній меті літературної освіти – виховання творчого читача із самостійним критичним мисленням, формування гуманістичного світогляду, загальної культури, естетичних смаків особистості.

Компаративісти доводять, що жодна національна література не може плідно розвиватися поза спілкуванням з літературами та культурами інших народів. Завдання літературної освіти передовсім у тому, щоб давати учням уявлення про основні, найбільш значимі й характерні явища української, зарубіжної літератур в єдності їхнього розвитку і функціонування, розвивати смаки, збагачувати культуру мовлення, прищеплювати любов до літератури, навчати нове покоління культурі читання в широкому розумінні слова, тобто виробляти активний збагачуючий інтелект, емоційно осмислене сприймання творів мистецтва слова» [2; 32-33].

Предмет і завдання дисципліни

Компаративістика, або Компаратистика, Зіставне, або порівняльне, літературознавство – наукова дисципліна, *метою якої є виявлення міжлітературних зв'язків на основі зіставлення творів та явищ національних письменств одного чи різних*

історичних періодів. У європейській філології вона відповідає літературознавству, у східнослов'янській, для якої характерний вплив школи О. Веселовського, стосується також порівняльної фольклористики.

Більшість учених дотримується думки про функціональну відмінність компаративізму та зіставного літературознавства, вважаючи, що у першому випадку йдеться про загальні аспекти науки про літературу в її взаємозв'язках, а в другому – про жанри історико-літературних та літературно-критичних праць. *Компаративістика* заснована за доби романтизму, ґрунтувалася на концепції світової літератури Й.-В. Гете, зумовлена захопленням екзотичними феноменами художньої дійсності, спробами віднайти спільне у відмінному. Розвивалася на теренах міфологічної школи, однак не приділяла уваги джерелам фольклору та поезії, зведенню уснопоетичної і писемної творчості до спільних праіндоєвропейських підвалин.

При аналізі взаємозв'язку літературних явищ, їх систематизації компаративістика керувалася філософськими засадами позитивізму. Формуванню компаративістики сприяли німецький дослідник Т. Бенфей (передмова та коментарі до «Панчатантри», 1859), російський учений Ф. Буслаєв, українські – Михайло Драгоманов, М. Дашкевич, Іван Франко. Принципи компаративізму були чітко структуровані у працях О. Веселовського («Слов'янські сказання про Соломона і Китовраса та західні легенди про Морольфа і Мерліна», 1872) та Х. М. Поснета («Порівняльне літературознавство», 1886). Мета літературознавчих студій полягала у порівнянні якомога більшої кількості творів, що належать до різних національних літератур, у встановленні якнайширшого інтертекстуального простору. Так, О. Веселовський аналізував сукупність авестійських легенд, індійських версій про Вікрамадітью, монгольських – про Арджі-Борджа, повістей про Соломона, наявних в усній та писемній творчості багатьох народів тощо. Значний за обсягом зібраний матеріал потребував об'єктивного осмислення, а не суб'єктивізму тлумачення несуттєвих аспектів міжнаціональної естетичної рецепції, залежності творчості від попереднього джерела, спонукав до встановлення загальних закономірностей літературного процесу, висвітлюваних із різних методологічних позицій, засвідчених генетичним, типологічним, контактологічним підходами до розгляду порушеної проблеми.

Набутки американської, антропологічної, міграційної, французької шкіл збагатили літературознавство, розкрили наукові можливості компаративістики. З 1955 у Парижі діє Міжнародна асоціація літературної компаративістики. Між науковцями не було однастайності у визначенні специфіки цієї науки. Якщо Р. Велек (1940) обґрунтовував компаративістику, виходячи з естетики І. Канта, то пізніше М. Вебер заперечував такий погляд, вважаючи, що у німецького філософа вона набула специфічного значення, що не підходить для порівняльно-історичних студій. Пропозицію розширити межі цієї дисципліни, залучивши до неї неєвропейські літератури, різні маргіналізовані тексти, подав В. Годзіх. Згодом компаративістика охоплювала мультикультуру, теорію збочень, постколоніальне письменство, електронні тексти тощо.

У СРСР ця наукова дисципліна зазнала переслідувань як «класово ворожа», але тривали компаративні студії М. Конрада (синтетична праця «Захід і Схід», 1972), В. Жирмунського, М. Алексєєва, Ірини Неупокоєвої, М. Гудзія, О. Білецького, Г. Вервеса, Д. Наливайка та ін. З'явилась колективна п'ятитомна монографія «Українська література в загальнослов'янському і світовому літературному контексті» (1987–1990). Нині

функціонують відділи світової літератури і компаративістики в Інституті літератури імені Т. Шевченка НАН України, кафедра теорії літератури і компаративістики в інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Постмодерністська критика заперечує тяжіння компаративізму до універсальної системи, тому між цими напрямками літературознавчих досліджень виникла «продуктивна тривога», посилившись у 70–80-ті ХХ ст. Дискусія щодо цього питання відбувалася на сторінках журналів «Діакритика», «Енклітика», «Субстанція», особливо гостро виражена у Кембриджському університеті.

У полеміці було охоплено три головні проблеми:

- 1) універсальну теорію літературного розуміння,
- 2) чітке розмежування літературної мови та наукового опису,
- 3) домовленість про відповідний канон.

На протигагу традиційним універсальним нормам читання («пильне прочитання»), притаманним компаративізму, висували техніку різних тлумачень, неканонізованої читацької практики. Особливо наголошував на перегляді позицій компаративістики американський деконструктивіст П. де Ман, міркування якого спонукали Барбару Джонсон переглянути концепцію порівняльного літературознавства. Постмодерністи висловлювали сумнів щодо меж літературної естетики та наукової відстороненості, які видавалися нереалістичними, спростовувались альтернативними рецепціями в дусі Дж. Гартмана, давали простір для застосування іронії, пастишу, спонукали до гри поверхневих структур. І. Гасан заперечував постать незацікавленого критика, пропонував компаративістам застосовувати такі прийоми, як колаж, монтаж, мовчання, дія, моделі сюрреалізму. Такі вимоги розмивали грані між елітарними концепціями та масовою культурою. На думку Мері Русо, дискусії стосувалися теоретичних дефініцій зіставного літературознавства та непорозумінь, що виникли внаслідок визначення його теоретичних кордонів.

Структура і завдання компаративістики

Можна виокремити такі основні розділи сучасної літературної компаративістики:

- порівняльне історичне літературознавство (вивчення генетичних і контактних зв'язків);
- рецептивна естетика, зокрема критична рецепція і перекладознавство;
- типологічне дослідження літератури;
- інтертекстуальні студії;
- інтермедіальні студії (міжмистецьке порівняння – висвітлення зв'язків літератури з іншими видами мистецтва);
- інтеркультуральні студії, зокрема постколоніальні студії, а також імагологія (розділ компаративістики, що вивчає образи народів у літературній рецепції інших етносів та регіонів).

Компаративістика ставить собі за мету вивчення літературних явищ (твору чи літературної спадщини письменника, жанру і стилю) через вихід за межі окремого національного письменства. Зіставляючи таким чином національні літератури, компаративістика прагне глибше пізнати як їхні спільні і самотні риси, так і закономірності світового літературного процесу, проектуючи їх відтак на широкі

мистецькі, культурні, історичні, ідеологічні, етнічні контексти минувшини і сучасності.

Статус літературної компаративістики, тобто її місце серед інших гуманітарних дисциплін, – питання дискусійне. Традиційний погляд трактує компаративістику як галузь, яка зі своєю методикою і методологією є розділом літературознавства. Жан-Марі Карре, Франк Вольман, Діоніз Дюришин розглядали компаративістику ще вужче – як частину історії літератури. Рене Веллек та Остін Воррен вважали її методологією, тоді як Віктор Жирмунський відносив її до методики, а не методології – це, мовляв, методичний засіб історичного дослідження, який може бути застосований з різною метою в рамках різних методів.

Автори праці «Що таке порівняльне літературознавство?» П'єр Брюнель, Клод Пішуа та Андре-Мішель Руссо ладні трактувати компаративістику як самостійну галузь науки про літературу, бо переконані, що розчинення серед інших літературознавчих підходів прирече її на вимирання.

Проте таку думку поділяють не всі. Польський учений Богуслав Бакула (а ще раніше, у першій половині ХХ ст., таке ж міркування висловлював італієць Бенедетто Кроче) вважає компаративістику не самостійною дисципліною, а галуззю історії літератури, її частиною. Він стверджує, що важко назвати специфічні методи дослідження, які були б властиві тільки їй. І коли на ґрунті теорії такі методи можна було б висунути, то для аналізу тексту дослідник змушений користуватися інструментарієм, загальноприйнятим у різних галузях літературознавства. Тому польський учений трактує літературну компаративістику як метатеорію. Він виходить з того, що підставою для порівняльної характеристики є не рецепція (звідси неможливість спиратися на феноменологію чи рецептивну поетику, включно з Яуссовим горизонтом сподівань), а опертя на предмет дослідження, знаходження того, що справді можна порівнювати для з'ясування спільного й відмінного.

Через те що в останні десятиліття посилюються тенденції розширення методологічних обріїв і дослідних царин, літературну компаративістику часто розглядають не в контексті літературознавчих дисциплін, а ширше – як частину порівняльних культурних студій (Ст. Тотосі де Зепетнек та ін.). Скажімо, Петер Зіма, також трактуючи компаративістику як метатеорію, виходить із міжкультурного та міждисциплінарного характеру цієї галузі, котра активно взаємодіє з різними царинами наукового дослідження.

Основні поняття компаративістики

Компаративістика – це порівняльне вивчення фольклору, національних літератур, процесів їх взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливів на основі порівняльно-історичного та типологічного підходів (методів) [6; 359].

Компаративізм – порівняльно-історичний метод у мовознавстві, що виник на початку 19 ст. Один з методів літературознавства 2-ї половини 19-початку 20 ст., суть якого полягала у зіставленні творів літератур різних народів.

Компаративний аналіз – це аналіз, при якому досліджуються явища мистецтва слова через порівняння їх з іншими такими явищами переважно в різних національних письменствах.

Урок компаративного аналізу – це урок, на якому домінуючим є порівняльний аналіз художнього твору. Ґрунтується він на досягненнях компаративістики.

Мета такого уроку – глибше розкрити ідейну та естетичну сутність кожного з

порівнюваних творів чи процесів; дати історико-літературне пояснення відповідностей або відмінностей літературних явищ різних епох та творів; сприяти розумінню духовної єдності, національної своєрідності різних літератур у культурно-історичному розвитку суспільства [2; 3].

У компаративістиці виділяють вивчення таких зв'язків:

Генетичних (від грец. – породжувати). Виявляються у спільних джерелах, що належать до різних літератур, міжнаціональних літературних впливах, запозиченнях.

Контактних (який впливає, діє). Виявляються між письменниками, школами, літературами течіями, творчому використанні мандрівних сюжетів, вічних тем та образів світового письменства.

2. У силу складності й відносної невпорядкованості матеріал із історії становлення світової літературної компаративістики подаємо більш детально.

У сучасній філології визнано, що одними з найбільш актуальних і перспективних досліджень галузі є компаративістичні («майбутнє літературознавства належить саме порівняльним дослідженням»). Повномасштабне відродження порівняльного літературознавства в Україні після 1991 р. вимагає не лише його інтенсивного розвитку, базованого на актуалізації відповідних вітчизняних наукових традицій та врахуванні інновацій зарубіжного досвіду, але й укладання систематик історичного плану (періодизацій розвитку ряду національних шкіл та світової компаративістики в цілому) для певного унормування поглядів і створення цілісної картини еволюції наукової дисципліни. Пропонуємо спробу визначення **головних етапів розвитку світової компаративістики** із стислою їх характеристикою.

1. «Пасивна» (донаукова) стадія розвитку (VI ст. до н.е. – поч. XIX ст. н.е.) Літературна компаративістика має складну історію. Не дивлячись на відносну молодість її як наукової літературознавчої галузі (трохи більше 150 років), досвід використання компаративістичних елементів відомий ще з часів античності: зіставлення літературних явищ у художніх творах спостерігається вже в VI-V ст. до н.е. Прикладом цьому – суперечка між Есхілом та Евріпідом у “Жабах” Арістофана про принцип зображення людини в літературі: якою людиною має бути чи якою вона є. Яскравою ілюстрацією тут є і “Порівняльні життєписи” Плутарха. Елементи компаративістики зустрічаємо також у теоретичних працях – поетиках (у “Поетиці” Арістотеля трагедію зіставлено з епосом, а епос – з історією) тощо.

Актуалізація античності сприяла появі ряду порівняльних досліджень у добу Відродження, коли часто зіставлялася творчість грецьких і латинських письменників і пріоритет надавався першим. Порівнювали Вергілія і Гомера; у контексті античності розглядали Данте і Петрарку тощо. Крім того, слід зауважити, що коли в XV ст. в Європі превалювала латинська мова, то у XVI ст. на провідні позиції вже виходили мови національні (італійська, англійська, французька й ін., якими й писалися художні твори на достатньо високому рівні. Так, виникла потреба порівняти ці твори з античними зразками, а головною метою стало довести, що нові твори національними мовами не поступаються, а де в чому й кращі, ніж твори класичні.

Особливо помітним явищем у XVII ст. (класицизм) стає вивчення іспано-французьких літературних зв'язків через інтерес до циклу творів про Сіда (іспанський

сюжет XII ст., до якого звертались, зокрема, Хуан де ла Куева, Лопе де Вега, Гільєн де Кастро, П'єр Корнель та ін.).

XVIII ст. характеризують посилення інтересу до інонаціональних літератур та поява узагальнюючих праць з історії європейської літератури (Деніна й ін.). Вольтер у “Філософських листах” (досить упереджено) знайомить тоді французів з літературною Англією та Шекспіром; порівняльні методи досліджень використовують й інші просвітителі: Д.Дідро, Ж.-Ж.Руссо і под. Однак раціоналізм Просвітництва дещо гальмує розвиток компаративістських студій.

2. «Активна» (наукова) стадія розвитку компаративістики визначається межами II пол. XIX ст. – наш час. Перехідний період між донауковою та науковою стадіями трактується як

2.1. підготовчий етап (30-ті – поч. 80-х рр. XIX ст.) XIX ст. приносить інтенсивний політичний, суспільний і культурний розвиток, створює сприятливу атмосферу для міжнародного обміну культурними цінностями; Й.В.Гете вводить у цей час поняття “світової літератури” (1829), в національних системах усе більше зростає зацікавлення зарубіжними літературами. Саме в цей час компаративістика формується як наука. Підготовчий етап пов’язаний із швидким розвитком етнографії, тобто посиленою увагою до оригінальної творчості різних народів, особливо тих, що стояли на ранніх ступенях суспільного розвитку. Це обумовило прагнення до виявлення певного фонду світових, загальнолюдських тем, образів та сюжетів. М. Конрад вказує, що на цьому етапі порівняльне літературознавство зосереджувалось на вивченні формування цих сюжетів і образів, їх руху в часі та виявлення безпосередньо чи опосередковано в літературі різних народів та епох [6; 297]. Тоді працюють Ж. де Сталь, Якоб і Вільгельм Грімми; брати Фрідріх та Август Вільгельм Шлегелі виступають за укладання історії всесвітньої літератури тощо.

Першими компаративістами (за відсутності в той час чіткої компаративістичної методології) стають французькі вчені: професор риторики Сорбонни Абель Франсуа Вільмен (у 1846 р. він широко запроваджує порівняльні методи під час вивчення літератур латинських народів Середземномор’я тощо), Філарет Шаль, Жан-Жак Ампер та Едгар Кіне.

У 1847-1864 рр. виходить 20-томник Філарета Шаля “Дослідження з порівняльного літературознавства”, де *термін “порівняльне літературознавство” вжито вперше*. Імпульс для розвитку літературної компаративістики дають, зокрема, порівняльна лінгвістика, порівняльна міфологія, порівняльна фольклористика.

У I пол. XIX ст. активно вивчаються “мандрівні сюжети”, і першим дослідником у цій сфері стає шотландець Джон Денлоп. Орієнтуючись у т.ч. на його праці, німецький сходознавець Теодор Бенфей обґрунтовує “теорію наслідування” (компаративізму), яку викладає в передмові до перекладу збірки байок і притч Стародавньої Індії “Панчатантра” (1859). Він припускав можливість міграції сюжетів серед народів через історично-доведене культурне спілкування.

Можемо говорити про закладення певних компаративістичних традицій в I пол. XIX ст. у словацькому [5; 33] та українському літературознавстві [7; 29]. В цей період працює професор, видатний італійський письменник-романтик Нікколо Уго Фосколо (переважно в останній період життя в англійській еміграції – 1820-ті рр.); у II пол. XIX ст. у Швейцарії в

Женеvському університеті – компаративісти Ришар, Моньє, Род. Середина ж XIX ст. відзначена появою порівняльного літературознавства в Китаї.

Особливо помітний розвиток літературної компаративістики припадає на 70-90-ті рр. XIX ст., коли переважна більшість праць, присвячена проблемам впливів, виходить у Франції, а акцентуються в основному романо-германські літературні зв'язки. Предтечею компаративістики як дисципліни вважається данський учений Георг Брандес (1842-1927), якому належить фундаментальна праця в 6 томах “Головні течії в європейській літературі 19 ст.” (1872-1890). Цей час є й піком творчої діяльності визначного російського компаративіста (фольклориста, міфолога, засновника історичної поетики) Олександра Веселовського.

2.2. Етап офіційного визнання та початку власне наукового розроблення літературної компаративістики (1885 р. – 40-ві рр. XX ст.)

Переломним в історії компаративістики вважається 1886 рік: тоді виходить та отримує популярність книга Хетчисона Познетта “Порівняльне літературознавство”, в Німеччині Макс Кох започатковує перший у світі “Журнал порівняльної історії літератури” (виходитиме до 1910 р.), який на час свого існування стане центром компаративних студій, а в Женеві (Швейцарія) читаються перші курси лекцій із порівняльної історії літератури. У той час викладає Фердинанд Брюнетьер, наголошуючи на потребі охоплення явищ світової літератури. Учень цього французького вченого, перший штатний професор кафедри порівняльного літературознавства у Франції (м. Ліон), Жозеф Текст визнаний засновником літературної компаративістики. Саме він визначив “генеалогію” нового напрямку і в 1890 р. писав: “Я вірю в майбутнє порівняльного літературознавства, європейського літературознавства. Брандес, Макс Кох, Еріх Шмідт у Німеччині, Х.Познетт в Англії проклали шлях, і ми попрямуємо цим шляхом” [цит. за: 4; 49]. Саме Ж. Тексту належить перше значне компаративне дослідження “Ж.-Ж.Руссо і джерела літературного космополітизму” (1895).

Відповідно, в літературознавстві II пол. XIX ст. (у Франції) паралельно з культурно-історичною школою (Іпполіт Тен) розвивається й порівняльно-історичний метод. Пріоритетними для молоді науки в цей час стають генетико-контактні дослідження літератур.

Далі розвиток компаративістики набирає оберти. На поч. XX ст. формулюються її завдання, методи. В 10-20-х рр. виходять уже класичні галузеві праці: Естева (фр.) “Байрон і французький романтизм”, В.Жирмунського (рос.) “Байрон і Пушкін” (1924) тощо.

Ж. Текста на Ліонській кафедрі змінює Фернан Бальдансперже, який, активно розробляючи теорію і практику компаративістики (“Дослідження з історії літератур”, 1907-1939), також започатковує з П.Азаром журнал “Revue de littérature comparée” (з 1921 р.), який стає одним з провідних у міжнародній компаративістичній періодиці.

Далі французьку – “класичну” – школу очолює проф. Поль Азар (досліджував переважно зв'язки “Франція – Італія”). До тієї ж школи належить проф. Сорбонни Поль Ван Тігем, відомий теоретик галузі, автор книг “Синтез в історії літератури. Порівняльне літературознавство і загальна література” (1925), “Історія літератур Європи і Америки від Відродження до наших днів” (1945), “Романтизм у європейських літературах” (1948) та першого в історії компаративістики підручника “La littérature comparée” (1931). В останньому подавались історія нового напрямку, його принципи, завдання, методи. Автор

вказував, що літературна компаративістика “входить до складу історії кожної національної літератури, розкриваючи на кожному етапі розвитку останньої зв’язки цієї літератури з літературами інших народів. Тим самим літературна компаративістика сильнішою мірою підвищує наукову цінність історико-літературних досліджень національної літератури порівняно з попередніми студіями” [цит. за: 6; 297].

В Італії у ХХ ст. слід назвати Артуро Фаринеллі (“Романтизм у латинському світі”, 1927), Дж.Пелегріні та ін. У Німеччині та Японії літературна компаративістика розквітла особливо після Другої світової війни. Всеєвропейське визнання отримали праці німців Еріха Ауербаха “Мімесис” (1946) та Ернста Роберта Курціуса “Європейська література і латинське середньовіччя” (1948). Визначні представники німецької компаративістики також – проф. Курт Вайс і Фріц Штрих. У ФРН було створено Асоціацію компаративістів (голова – проф. Боннського університету Хорст Рюдигер).

Про міцні позиції японського порівняльного літературознавства свідчать заснування 1948 р. Японського національного товариства компаративістів та 1953 – Інституту порівняльно-історичних досліджень літератури при Токійському університеті.

2.3. Етап удосконалення і перегляду базових настанов («першої кризи»): 50-ті рр. ХХ ст. Через 20 років після виходу підручника П. Ван Тігема Маріус Франсуа Гюйяр видає книгу з однойменною назвою – “La littérature comparée” (1951), причому мету порівняльного літературознавства він вбачає вже у дослідженні конкретних міжнародних літературних зв’язків: “Порівняльне літературознавство – це історія міжнародних літературних відносин”. Щоправда, предметом вивчення компаративістики М.Ф.Гюйяр визнавав лише літератури минулого.

У ХХ ст. у Франції виділяються постаті Рене Етьємбля, П’єра Брюнеля. З 1955 р. існує Міжнародна асоціація літературної компаративістики з центром у Парижі. Важливо зауважити також, що домінування *французької школи компаративістики* у світі тривало до 60-х рр. ХХ ст. Іншими словами, попередній етап розвитку даної науки проходив “під знаком” французької традиції.

Провідною на наступному етапі стає *американська школа*. М. Конрад вказує, що у ХVІІ ст. вже чітко намітились контури національних європейських літератур, а ХІХ ст. стало епохою грандіозного розвитку останніх. Тісний взаємозв’язок європейських народів у цей час учені трактували і як показник певної спільності історії двох і більше літератур (частіше сусідніх), що сприяло виникненню вчення про зональні літератури (народів Західної Європи, слов’ян тощо). Заслуга французької компаративістики полягає у доведенні спільності літератур у межах однієї зони (Західна Європа і Америка) переважно в рамках ХVІІ-ХІХ ст., максимально – з Ренесансу.

Розвиток теорії зональних літератур породив ідею світової літературної спільності, в результаті чого поняття світової літератури стало розумітись не як сукупність (сума) окремих явищ (національних літератур), а як системно організоване самостійне явище (єдність). На цьому ґрунті виникла особлива галузь компаративістської школи (у США).

В Америці літературна компаративістика народилась на порозі ХХ ст.: “в лекціях” проф. Ірвінга Беббіта в Колумбійському та Гарвардському університетах. Сильного впливу вона зазнала від французької класичної школи, яку сама ж сильно критикувала в 1920-1930-х рр. (зокрема, за європоцентризм, дослідження майже виключно системи

впливів). Так розпочались пошуки нових методологій.

Поштовхом до оновлення компаративістики у США став позалітературний фактор. Поширення фашизму і початок Другої світової війни призвели до еміграції в Америку інтелектуалів Європи. Неупереджене ставлення до них тут і наявність усіх умов для роботи сприяли тому, що ці вчені розпочали викладати компаративістику в Штатах, досконало знаючи власні національні літератури. Це були чех Рене Веллек, німець Х. Френц, італійці Р. Поджіолі та Дж. Орсіні, швейцарці Вернер Фрідеріх і Ф. Жост та ін. (також серед американських компаративістів назвемо Дж. А.Боргезе, Америко Кастро, Лео Шпіцера, Романа Якобсона, Чендлера Белла та ін.). Саме в той час в Америці й виникають значні компаративістські інновації, посилюється протистояння французькій школі.

У кін. 50-х рр. у США до галузей літературної компаративістики входить ще одна: дослідження літератури в системі мистецтв та інших видів духовно-творчої діяльності людини, – остаточне визначення й визнання якої у світовій науці відбулося лише в 70-х рр. ХХ ст. (поворотним тут був ІХ конгрес Міжнародної асоціації порівняльного літературознавства 1979 р. в Інсбруку) [9, ч.І; 10, 17].

ІІ пол. ХХ ст. відзначена також появою і поширенням імагології у світовій компаративістиці. Формально визнана американська школа була 1958 р. на ІІ конгресі Міжнародної асоціації порівняльного літературознавства (в університеті Північної Кароліни). Р. Веллек виголосив тоді знамениту доповідь “Криза порівняльного літературознавства”, де гостро розкритикував класичну наукову школу й засудив її “штучну демаркацію предмета і методики, механічну концепцію джерел і впливів, мотивацію, що ґрунтується на культурному націоналізмові, яким би ліберальним він не був...”. У 1961 р. в Америці виходить “Порівняльне літературознавство, метод і перспективи” за ред. Н. П. Шталькнехта і Г. Френца; там же отримує життя журнал “Comparative Literature”.

На відміну від французької школи, у США в центрі уваги постають не конкретні факти міжнаціональних рецепцій, а встановлення загальних інтернаціональних закономірностей літературного процесу, наднаціональних категорій (жанрів, тем, стилів, течій).

Таким чином, у 50-х рр. ХХ ст. в розвитку світової компаративістики відбуваються кардинальні зміни: найбільш раціональними й перспективними визнаються дослідження не генетико-контактних зв'язків (які ставились на перший план французькою школою, а отже, й домінували в останній третині ХІХ – І пол. ХХ ст.), а порівняльно-типологічні студії різних рівнів.

“Класична” компаративістика в цей час переживає кризу, результатом якої стає зміна наукової парадигми. Д. Наливайко підкреслює: “Генетико-контактологія в компаративістиці другої половини ХХ ст. втрачає самодостатність і абсорбується порівняльною типологією” [8; 26]. Ключові позиції переходять до американської школи, яка утримує їх і нині.

2.4. Етап глобального поширення й інтенсифікації компаративних досліджень у світі (60-ті – поч. 90-х рр. ХХ ст.)

У цей час світова філологія переживає “компаративістичний бум” (Д. Наливайко). Паралельно з інтенсивним розвитком науки у “класичних” для неї країнах, пошуком їх

ученими якісно нових технологій порівняльного вивчення літератури відбувається поширення компаративістики в усі розвинені країни світу (скажімо, потужний імпульс до розвитку отримує в 1970-х рр. румунське порівняльне літературознавство (О. Діма)). Спостерігається активне засвоєння компаративістикою нових наукових концепцій (феноменології, герменевтики тощо), різного ступеня звернення порівняльного літературознавства до теорій рецептивної естетики й інтертекстуальності (приміром, “компаративістика як інтертекстуальність – це чи не найширша ділянка порівняльних досліджень у Польщі” [7; 88]). У ВНЗ відкриваються кафедри відповідного профілю, заснуються нові наукові компаративістичні часописи. Більш того, головною літературознавчою дисципліною в університетах ряду країн Заходу (Франції, Америки й ін.) стає комплексний предмет – “Загальне і порівняльне літературознавство» (“General and Comparative Literature”), який поєднує компаративістику з теорією та історією літератури.

2.5. Етап “другого перегляду” базових настанов (“другої кризи”) літературної компаративістики (середина 90-х рр. ХХ ст. – початок ХХІ століття)

Сучасний стан світової літературної компаративістики позначений глибокими протиріччями як зовнішнього (її функція), так і внутрішнього (її предмет) характеру. Словенський науковець Томо Вірк констатує: “...останнє десятиліття знову (вдруге після виступу Р. Веллека 1958 р.) стало періодом виключно інтенсивного обговорення питань про сутність, зміст, обґрунтування, структуру і майбутнє дисципліни” [3; 169].

Висловлюються думки про “другу кризу” порівняльного літературознавства (Сьюзен Бесснет та ін.), хоча природа питань навколо нього від часу доповіді Р.Веллека змінилася докорінно. Усвідомлення кризи й необхідності кардинальних перетворень у компаративістиці в різних країнах проявляється неоднаково (воно менш інтенсивне в континентальній Європі та яскраво виражене у США, Канаді, Великобританії), однак це не знімає проблеми. Про потребу оновлення дисципліни в цілому йдеться, зокрема, в “Доповіді Бернхеймера” Американської ради з порівняльного літературознавства за 1993 рік. Причому в цьому документі ставиться під сумнів самий предмет галузі: це має бути не стільки література, скільки все “поле культурної продукції” [див.: 3; 171] – культура. Підкреслені в “Доповіді...” “контекстуалізація літератури й маргіналізація літературознавства” [там само; 173] викликали гострий протест таких визначних компаративістів, як Брукс, Каллер, Перлофф та ін. (таким чином, вчені розділилися на “контекстуалістів” і “неконтекстуалістів”). Останні занепокоєні тим, що подібні погляди можуть призвести до розчинення дисципліни в культурологічних дослідженнях (за Каллером, це був би перехід уже в порівняльні культурологічні студії). Однак, відстоюючи предмет науки та власне інститут літературності, “традиційні” компаративісти не виключають діалогу літератури із зовнішнім світом. Прикметно, що, на думку Т. Вірк, “Доповідь...” 1993 р. “носить головним чином програмовий характер і не відзначається достатньою аргументованістю” [там само; 181].

Отже, узагальнюючи погляди найбільш радикальних сучасних науковців, можна сказати, що модифікація порівняльного літературознавства бачиться в них як плавний перехід у форму перекладацьких досліджень або ж у культурологічну сферу, в той час як “класичні” підходи до галузі ще містять невичерпні ресурси, що чекають на своє розроблення (доречним тут буде пригадати, що ще “...в 60-70-х рр. (ХХ ст. – А.Г.) порівняльне літературознавство розвивалося по лінії зближення із “загальним”, з історією

світової літератури на рівні певних її констант і домінант”, а у 80-90-х воно вже тяжіло до теорії літератури; за Р. Етьємблем, *літературна компаративістика – це “порівняльна поетика”*). Крім того, про потребу модифікації компаративістики зараз можна говорити не скрізь, а, скажімо, в країнах Заходу, де, на думку деяких науковців, і спостерігається криза порівняльного літературознавства. Так, С.Бесснет у книзі 1993 р. “Comparative Literature: A Critical Introduction” пише про занепад західної компаративістики [див.: 3; 170]. Поряд з цим наголошується на тому, що у Східній, Південно-Східній та частково в Центральній Європі, Азії, Африці, Австралії розвиток порівняльного літературознавства перебуває в самому розквіті [там само; 179]. Останнє, однак, також не аксіома: пригадаймо хоча б твердження польського вченого Б. Бакули про те, що “...традиційна модель слов'янської філології та компаративістики стає все менш придатною” [1; 54].

Ідучи, як і кожна наука, шляхом самовдосконалення, перегляду й осучаснення своїх завдань відповідно до потреб об'єктивної дійсності, літературна компаративістика, “заінфорована” суміжними дисциплінами” [2; 114], нині переживає черговий період визначення. “Нове порівняльне літературознавство, зорієнтоване на нові теорії... все більше обіцяє стати метанаукою, – пише О.Веретюк і згодом додає: При всіх новаторських тенденціях компаративістика все ж залишається традиційною...” [там само]. Отже, – знову зіткнення традиції та реформування, парадоксальність і нестримний рух вперед. Дискусії навколо зазначених проблем тривають, і, відповідно, даний етап розвитку нашої науки є відкритим.

3. В Україні процес формування *літературної компаративістики* припадає на останню третину XIX ст. паралельно з аналогічним процесом у Росії та більшості країн Європи. Вітчизняні зачинателі – М. Драгоманов (1841-1895), І. Франко (1856-1916), а також М. Дашкевич (1852-1908). Саме їм належать перші українські компаративістичні праці з фольклористики й літератури.

В історії української компаративістики як науки виділяють п'ять етапів.

1) Перший або ранній (чи класичний) етап розвитку української компаративістики: остання третина XIX – початок XX ст.

Г. Вервес вказує, що перші спроби наукового визначення зв'язків давньої і нової української літератури з літературами західних і південних слов'ян спостерігаються вже в першій половині XIX ст. (І. Срезневський, М. Костомаров, О. Бодянський, М. Максимович). Починаючи з другої половини XIX ст., у працях М. Драгоманова, І. Франка, О. Потебні, В. Щурата, В. Перетца в широкому зіставленні подається аналіз фольклору й художньої літератури в Україні.

За Л. Грицик, до числа перших українських компаративістів (XIX ст.) слід відносити також М. Максимовича, О. Бодянського, О. Котляревського, О. Потебню, Д. Овсяник-Куликовського, А. Кримського, М. Грушевського та ін. Звертає на себе увагу строкатість компаративістських технік у роботах тогочасних науковців, пов'язана передовсім із різним баченням останніми своїх завдань. Показовою тут є думка М. Драгоманова, який у роботі «До справи про вертепну комедію на Україні» наголошує на «доречності порівняльного дослідження» української народної словесності як «нагло потрібного» і вказує: «Порівняння... повинно бути зроблено в кількох кругах різної величини променів: у крузі руським (велико – біло – малоруським), у крузі слов'янським, у крузі арійським, загальнолюдським, нарешті, в кругах тісніших і, так би мовити, випадкових – у крузі

області народів різного племені і різного ступеня культури, що стикалися з нашим народом і передали йому або перейняли від нього певну частину матеріалу народної словесності. Докладне порівняння того матеріалу у різних народів, порівняння як основних тем, так і їх розвитку в деталях показало би і відміну нашої словесності, і схожість її з іншими...».

Як видно, М. Драгоманов, окреслюючи «круги» досліджень, мав на увазі контактено-генетичні зв'язки, і типологічні студії, тобто вже тоді визначив «програму» розвитку української компаративістики надовго вперед. До того ж, указані ним «круги різної величини променів» за своїм принципом дуже нагадують прийняту в сучасній компаративістиці класифікацію літературних систем – національних, зональних і регіональних.

Цікаво, що вже в середині ХІХст. М. Максимович і О. Волинський використовують різні «компоненти» сучасної компаративістики, зокрема імагології, тематології, генології.

Л. Грицик підкреслює необхідність нового, ґрунтового прочитання й переосмислення спадщини ранньої української компаративістики. Науковець переконана, що це доведе факт формування вітчизняного порівняльного літературознавства не в останні десятиліття ХІХ ст., а значно раніше.

Українська компаративістика ХІХ ст. («класична») є різновекторною (спрямованою на вивчення явищ і Заходу, і Сходу порівняно з українськими) .

Отже, перший вітчизняний компаративіст (переважно як фольклорист) – **Михайло Драгоманов**. Представник культурно-історичної школи, він зазнав відчутного впливу філософії позитивізму (Огюста Конта) і вважав, що «літературознавче і фольклорне дослідження без порівняльних виходів у словесність інших народів є не чим іншим, як стосом сирого матеріалу». У своїх фольклорних студіях учений виявив себе прибічником теорії «мандрівних сюжетів», тобто компаративістичної теорії запозичень. Більше того, за слушним твердженням М. Гнатюка, в студіях М. Драгоманова «...зароджується і метод порівняльно-історичного літературознавства. Саме М. Драгоманову належить теоретичне обґрунтування досягнень європейського порівняльно-історичного літературознавства».

Роботи М. Драгоманова впливаються в українській науковий дискурс, починаючи з другої половини 60-х рр.. Це дослідження стало першим в історії української літератури науковим обґрунтуванням її самостійності й оригінальності. Головним постулатом ученого (постулатом, який був необхідним у той час, хоча й мав недоліки) був «космополітизм в ідеях і цілях, національність в ґрунті і формах культурної праці». У цій розвідці вчений на основі численних зіставлень пише про Україну як про «розсадник літератури і освіти для всієї Росії з ХVІ до ХVІІІ ст. Обґрунтовував етнічну та психологічну окремішність українців. Послідовно виступав проти тих, хто твердив, що «національність — пустий ідеал», бо вважав: по-перше, національність існувала завжди і, по-друге, вітчизна людині уявляється головним чином саме нацією, яка в ній живе, інакше вітчизною будуть гори, річки та болота. Порятунком для українців бачив у створенні «своєї» держави, яка б була «спількою задля оборони себе од чужих».

М. Драгоманов компаративно доводив, що «Слово о полку Ігоревім» – «українська дума ХІІ століття», саме він вказав, що в мові «Слова...» зустрічаються ті ж слова і вирази, що і в живій українській мові (*година, туга, оксамити, Дніпрі,*

Словутицю), що розмір і місцями рима пам'ятника, характер і дух його – така ж, як в українських думах. Дослідник виявив у думах схожі зі «Словом» *мотиви і образи: мотив землі, засіяної кістьми і политою кров'ю; образ наступаючого ворога, порівнюваного з хмарами, громом і блискавками. Плач Ярославни, на думку Михайла Петровича, – це не що інше, як пісня української «дівчини»*, а кінець твору (*втеча князя Ігоря*) «повторюється» у багатьох думах наприклад про втечу Запорізького гетьмана Самуїла Кушки з турецької неволі.

У передмові та коментарях до видання 1874 року «Історичних пісень малоросійського народу» разом з В. Антоновичем був повторений висновок про те, що «Слово...» можна назвати південноруською думою XII ст., «що не мали тільки рими новітньої української думи». Було зазначено, що деякі кобзарі називали всяку думу «невольницькі псалми», в той час, як і «Слово...» можна так сказати означає «сказання про неволю братів Ігоря та Всеволода у половців».

Фазою у становленні порівняльного методу в Україні є студії **Олександра Котляревського** (1837-1881), полтавчанина, який більшу частину життя провів у Росії, Естонії, Італії, лише іноді вертаючись на батьківщину, проте ніколи не пориваючи духовного зв'язку з нею Він був чудовим славістом і германістом, знавцем західноєвропейських літератур. Протягом шести років, починаючи з 1875-го, викладав на кафедрі слов'янознавства Київського університету. Писав переважно статті, рецензії, відгуки, а в українській науці особливо «запам'ятався» як славіст та етнолог. Коло його наукових зацікавлень включало також проблеми розвитку світової літератури, міжлітературних взаємин, а перевагу він надавав діахронічному студіюванню. Вершинною працею вченого (удостоєною Уваровської премії) вважається розвідка «О погребальных обычаях... языческих славян». Цікаво, що О. Котляревський оцінює міф як «цвіт, вищий прояв духовного життя народу, в якому сходяться всі інші життєві прояви народного організму, як у центрі»

Вагомий внесок у розвиток вітчизняної компаративістики зробив **Іван Франко**, який звернувся до компаративного студіювання літератури під впливом порівняльно-історичного літературознавства М. Драгоманова. І. Франко у своїх працях виклав власне бачення світового літературного процесу і місця в нім національного та інтернаціонального, проаналізував найважливіші моменти сучасної йому світової літератури та, літератури попередніх епох і, нарешті, вивів оригінальний «логічний» метод дослідження літератури. Назвемо окремі праці Франка із його обґрунтуванням та використанням компаративної техніки дослідження: «Формальний і реальний націоналізм» (1889), «Інтернаціоналізм і націоналізм у сучасних літературах» (1898), «Теорія і розвій історії літератури» (1909). Також слід згадати в цьому контексті його «Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р.», «Найновіші напрями у народознавстві», «Задачі і метод історії літератури».

І. Франко, зокрема, стверджує, що більшість давньоруських пам'яток – з українським корінням. Ще в XVII ст. Росія «вчилася» в України й замовчувала це, а після реформ Петра I у XVIII ст. вже Україна наздоганяла відстаючу ще 100 років тому Росію.

Як і М. Драгоманов, І. Франко цікавився вивченням генетичних зв'язків, «мандрівних сюжетів» та їх проявами» в українському фольклорі й літературі. Власне, такі напрями досліджень домінували в українській компаративістиці даного етапу розвитку, а сама ця наука (станом і тенденціями) органічно вписувалася в розвиток

світового порівняльного літературознавства. За словами С. Росовецького, в тогочасній Україні компаративістика існувала в нормальній загальноєвропейській моделі.

До «класичного» періоду української компаративістики виносять і досить важливу для нього наукову діяльність проф. Олександра Колесси (1867-1945). Серед його актуальних у данім контексті праць – «Українські народні пісні в поезіях Олександра Залеського» (1892), «Шевченко і Міцкевич. Про знання впливу Міцкевича в розвою поетичної творчості та генези поодиноких поем Шевченка» (1894), «Генеза української новітньої повісті» (1927) та ін. Цікаво, що М. Гнатюк у порівняльно-історичній діяльності М. Драгоманова, І. Франка й О. Колесси вбачає три окремі етапи українських порівняльних студій.

2) Другий етап розвитку компаративістики: 20-ті рр. ХХ ст.

На межі ХІХ – перших десятиліть ХХ ст. українська компаративістика продовжувалась, зокрема, такими вченими, як В. Перетц, М. Возняк, С. Маслов, А. Шамрай та ін.

Професор М. Возняк (завідував кафедрою української літератури Львівського державного університету) чи не одним із перших вітчизняних літературознавців став застосовувати синхроністичні таблиці, які нині – атрибут «Истории всемирной литературы» в 9 т. Інституту світової літератури ім. Максима Горького Російської Академії наук (1983-1994). Розвиток української літератури (від найдавніших часів до ХVІІІ ст.) науковець висвітлював як у контактному – генетичному, так і в типологічному аспектах (його праця «Історія української літератури»).

У 20-х рр. ХХ ст. українську компаративістику активно розвивали за межами України. Серед учених-емігрантів – авторитетний на Заході славіст і компаративіст **Дмитро Чижевський**. З-поміж його книг (а видавав він їх переважно німецькою та англійською мовами) – двотомник «Порівняльне вивчення історії слов'янських літератур», «Нарис порівняльної історії слов'янських літератур», «Український літературний барок. Нариси.» (остання праця містить досить значний компаративний момент) тощо. Проте в Радянській Україні твори Д. Чижевського були заборонені, а отже, майже невідомі.

У 20-30-ті рр. дуже плідно працювали академік **О. Білецький** та його учні. Вважаючи обов'язковим урахування суспільно-історичних, соціальних і художньо-естетичних критеріїв при оцінці та встановленні впливів, аналогій, спільності й національної своєрідності процесів у контактуючих літературах, він багато в чому визначив головні тематичні завдання подальших компаративістських студій в Україні.

3) Третій етап розвитку компаративістики: 30-ті – початок 50-х рр. ХХ ст.

За свідченням Д. Наливайка, в середньому нормальний розвиток компаративістики в Україні відбувався лише до 30-х рр. На початку 30-х розпочався тиск на вітчизняну літературну компаративістику. Гальмування розвитку цієї науки йшло паралельно з процесом розгрому української культури.

У повоєнні роки на літературну компаративістику в СРСР накладено заборону. У другій половині 40-х рр. її було офіційно засуджено як «буржуазну лженауку», накладено ідеологічну анафему. Учених-компаративістів різко критикували, а нерідко вони зазнавали репресій.

Д. Наливайко згадує, що тодішнє гоніння на компаративістику пов'язане з

кампанією проти космополітизму. У час уславлення великої російської науки, вченим якої належали нібито всі кращі світові досягнення, праці з компаративістики розцінювалися як диверсійні, спрямовані на приниження російської науки, літератури тощо. Адже компаративістика ставила під сумнів цю сталінську політику, суперечила їй, говорячи про всенаціональну цінність і рівність. Так українську (та й радянську взагалі) літературну компаративістику було загальмовано на кілька десятиліть.

4) Четвертий етап розвитку компаративістики в Україні: 1953 – кінець 80-х рр.

Повільна реабілітація компаративістів розпочалася у період «хрущовської відлиги» (1953-1964), але цей процес був млявий, непослідовний й однобічний, особливо в Україні, де відповідну наукову традицію було штучно перервано, а «...порівняльні студії набули нових, здебільшого викривлених форм, як-от українські версії радянських напрямів сирітської, якоїсь «прихованої» компаративістики». *Майже до 80-х рр. термін «компаративістика» не вживався й був замінений перекладним – «порівняльне літературознавство» (або ж використовувався вислів «порівняльне дослідження літератур»)*. Було «науково» закріплено існування «буржуазної» компаративістики («псевдонауки») та протилежного їй радянського порівняльного літературознавства («справжньої» науки). Перевагою останнього вважалося володіння ним єдино науковою марксистсько-ленінською методологією. Класичний приклад такого роду праць – стаття І. Журавської «Буржуазна компаративістика і порівняльне вивчення літератур» (1973).

Отже, в той час як у Західній Європі й Америці визнавалася пріоритетність компаративістичних досліджень, а останні стимулювалися і розширювали свої обрії, діапазон порівняльного вивчення української літератури штучно звужувався і стягувався до ідеологічно визначеного центру – російсько-українських зв'язків із тенденцією домінування російського літературного процесу (вже в 1958 р. про це «обережно» писав О. Білецький). Було тоді також визначено межі, в яких можна було говорити про своєрідність та оригінальність української літератури; порушення цих меж кваліфікували як прояв «буржуазного націоналізму».

Певну інтенсифікацію у вивченні інтернаціональних літературних зв'язків (на першому плані тоді було встановлення інтернаціональних спільностей між літературами) приніс IV Міжнародний з'їзд славістів у Москві 1958 р. Однак завданням порівняльних студій стає розкриття «величезного і благотворного впливу передової російської літератури» (кліше того часу) на українську літературу, літературу інших народів СРСР... зрештою, на всесвітню літературу». Г. Вервес зазначає, що в 1950 – 1970-х рр. в Україні визначилося кілька основних типів досліджень літературних зв'язків:

1. Проблема освоєння національною літературою видатних художніх явищ інших літератур (праці про О. Пушкіна, М. Гоголя, Л. Толстого, А. Міцкевича та українську літературу XIX–XX ст.). Наприклад: Г. Вервес «Адам Міцкевич в українській літературі», О. Білецький «Пушкін і Україна».

2. Значення українських письменників у міжслов'янських літературно-суспільних контактах, загальнослов'янський і світовий резонанс їхніх ідейно-естетичних концепцій: О. Шпильова «Г. Шевченко і болгарська література», І. Журавська «Леся Українка и зарубежные литературы».

3. Українсько-інослов'янські зв'язки цілих історичних епох, взаємодія української літератури з іншими слов'янськими літературами на основних етапах розвитку: В. Шевчук «Основні проблеми українсько-чеських літературних зв'язків XIX–XX ст.» та ін.

4. Проблеми порівняльного вивчення методу і стилю слов'янських літератур: Є. Кирилюк «Український реалізм і літератури слов'янських народів у ХІХ ст.» та ін.

Перший і другий типи праць превалюють у 50-х рр., третій – на початку 60-х, а четвертий – у середині 70-х рр.

5) **П'ятий етап** – сучасне вітчизняне порівняльне літературознавство демонструє значно ширший спектр своїх можливих досліджень, що пов'язано, в т. ч., з об'єктивним переходом його на рівень порівняльної типології, зі становленням і розвитком в українському культурно-літературному просторі нових компаративістичних галузей тощо. Однак слід визнати, що «у нашій компаративістиці до останнього часу (кінця 80-х – 90-ті рр.) переважало вивчення контактено-генетичних зв'язків української літератури, яке, до того ж, нерідко здійснювалося, кажучи словами О. Білецького, «по лінії спрощеного компаративізму», – пише Д. Наливайко. (Порівняймо: у світовій компаративістиці перехід до типологічних студій відбувся ще в середині ХХ ст.).

Зрушення в бік типологічних досліджень в Україні припадає лише на кінець 80-х – 90-х рр. Значною подією у вітчизняній науці стає вихід у 1987-1991 рр. масштабного п'ятитомного дослідження (IV і V томи – списки бібліографії) «Українська література в загальнослов'янському й світовому літературному контексті». Г. Вервес визначає цю працю як «першу у вітчизняному літературознавстві спробу дослідження динаміки входження окремо взятого національного письменства – від його витоків і до наших днів – в регіональний (слов'янський, європейський) і світовий літературний контекст». Проте, заплановане як типологічне, реально це дослідження поповнило ряди вітчизняних контактено-генетичних досліджень.

Однак українська компаративістика мала тоді і власне типологічні праці: Г. Вервеса «Максим Рильський в колі слов'янських літературних зв'язків» та «Як література самоутверджується у світі», Д. Наливайка «Спільність і своєрідність: українська література в контексті європейського літературного процесу» та ін.

Типологічні студії належать і зарубіжним українцям, зокрема Григорію Грабовичу (США), Магдаліні Ласло-Куцюк (Румунія), Стефану Козаку (Польща) та ін.

Поступовий перехід в означений період до типологічних досліджень ознаменував зіткнення в українській літературній компаративістиці двох наукових парадигм: порівняльно-історичної та порівняльно-типологічної, що, власне, є прикметою й деяких інших тогочасних національних компаративістичних шкіл, наприклад, казахської.

Характерно, що в українській науці, як і в світовій, пріоритетність компаративних досліджень тоді усвідомлювали особливо чітко. Скажімо, Г. Вервес констатував, що час національних історій літератури, які оперують даними винятково внутрішнього розвитку (без виходу на світовий художній процес) уже минув, і настала ера порівняльних національних і регіональних літератур; на чільне місце висувається потреба встановлення співвідношення національного й інтернаціонального.

Тема 2. Міжпредметні зв'язки у літературній компаративістиці

(самостійно опрацювати) письмово укласти конспект за такою схемою:

Міфологія і література. Античний, біблійний та інші складники в літературних творах. Компаративістика і світова література. Компаративістика і теорія літератури, їх взаємопов'язаність і взаємодія. Компаративістика та історія літератури. Літературна компаративістика як «порівняльна поетика». Контактно-генетичні зв'язки в літературі: природа, функціонування, значення, різновиди. Виникнення й функціонування типологічних сходжень у літературі. Синкретизм контактних-генетичних зв'язків і типологічних сходжень у літературі;

Література

Основна

1. Анікіна Н. Управління змінами вимагає нових стратегій. (Стратегічні завдання управління школою в умовах реалізації Державного стандарту загальної середньої освіти). // Управління освітою. – 2012. – №19. – с. 10-15.
2. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: Монографія. – Черкаси: Брама, 2003. – 292 с.
3. Бабенко В. М. Компаративний аналіз художнього твору в системі літературної освіти школярів / В. М. Бабенко // Наукові записки. – Вип. 36. – Серія: пед. науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 3
4. Криворучко О. В. Компаративний аналіз як засіб розвитку полікультурної компетентності учнів на уроках світової літератури. Із досвіду роботи // Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.eltutor.at.ua/id/2/259.doc>
5. Куцевол О. М. Методика уроку компаративного аналізу // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – №10. – С. 2-4.
6. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: ВІД «Академія», 1997. – 752 с.
7. Літературознавча компаративістика. Навчальний посібник /Ред. Р. Т. Гром'як., упоряд.: Р. Т. Гром'як, І. В. Папуша. – Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, 2002. – 331 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти».
9. Урок словесності: реалізація змістових ліній Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: зб. Наук-метод. матеріалів / упор. Н. Уманців, Я. Козеленко, С. Худецька; наук ред. О. Мариновська. – Івано-Франківськ: Супрун В. П., 2012. – 270 с.
10. Шалагінов Б. Літературна компаративістика в школі: можливості і труднощі. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – №6. – С.2 – 5.1.

Додаткова

11. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.
12. Концепція педагогічної освіти. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. – 20 с.
13. Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання: Зарубіжна література. 5-11 класи. – К.: Освіта, 1995. – 63 с.

Тема 3. Етапи проведення компаративного аналізу

1. Методичні аспекти використання компаративного аналізу. Методи і прийоми здійснення компаративного аналізу художнього твору. Основні характеристики підготовчого етапу компаративного аналізу (встановлення контактних зв'язків тієї чи тієї епохи, літературного напрямку, школи, течії, біографії та творчого шляху письменника; історії виникнення твору, сюжетного задуму тощо).

2. Психолого-педагогічні та методичні умови проведення уроку компаративного аналізу.

3. Способи будови дослідження. Етапи компаративного аналізу.

Література

Основна

1. Анікіна Н. Управління змінами вимагає нових стратегій. (Стратегічні завдання управління школою в умовах реалізації Державного стандарту загальної середньої освіти). // Управління освітою. – 2012. – №19. – с. 10-15.

2. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: Монографія. – Черкаси: Брама, 2003. – 292 с.

3. Бабенко В. М. Компаративний аналіз художнього твору в системі літературної освіти школярів / В. М. Бабенко // Наукові записки. – Вип. 36. – Серія: пед. науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 3

4. Криворучко О. В. Компаративний аналіз як засіб розвитку полікультурної компетентності учнів на уроках світової літератури. Із досвіду роботи // Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.eltutor.at.ua/id/2/259.doc>

5. Куцевол О. М. Методика уроку компаративного аналізу // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – №10. – С. 2-4.

6. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: ВІД «Академія», 1997. – 752 с.

7. Літературознавча компаративістика. Навчальний посібник /Ред. Р. Т. Гром'як., упоряд.: Р. Т. Гром'як, І. В. Папуша. – Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, 2002. – 331 с.

8. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти».

9. Урок словесності: реалізація змістових ліній Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: зб. Наук-метод. матеріалів / упор. Н. Уманців, Я. Козеленко, С. Худецька; наук ред. О. Мариновська. – Івано-Франківськ: Супрун В. П., 2012. – 270 с.

10. Шалагінов Б. Літературна компаративістика в школі: можливості і труднощі. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – №6. – С.2 – 5.1.

Додаткова

11. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.

12. Концепція педагогічної освіти. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. – 20 с.

13. Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання:

Зарубіжна література. 5-11 класи. – К.: Освіта, 1995. – 63 с.

14. Цільова комплексна програма «Вчитель» / Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1997, № 24. – К.: Педагогічна преса. – С. 11–25.

1. Методичні аспекти використання компаративного аналізу

Сучасний рівень розвитку методики навчання зарубіжної літератури не дозволяє поки що цілком вирішити надзвичайно складну проблему – проблему аналізу літературного твору. Безперечно, на такий стан речей передусім впливає об'єктивний чинник: предмет існує недовго, перебуває на стадії становлення, а тому просто не вистачило часу на здобуття відповідного і достатнього для остаточних висновків досвіду. Однак, окрім об'єктивних факторів, у цій ситуації спрацьовують і фактори суб'єктивні, пов'язані з довготривалою традицією, яка пропонує звичні, сталі і неодноразово апробовані форми.

Зазначимо, *шлях аналізу* – це особлива послідовність вивчення, своєрідне поступове просування, „сюжет“ розгляду літературного твору. Визначають такі традиційні шляхи аналізу: 1) за розвитком дії, або „услід за автором“, або послідовний аналіз (ще його умовно називають цілісний аналіз); 2) за образами, чи пообразний; 3) проблемно-тематичний. Л. Ф. Мірошніченко до цієї класичної тріади додає ще ідейно-тематичний шлях аналізу та комбінований.

1) На думку Фелікса Маратовича Штейнбука, якщо розглядати використання цих шляхів з погляду частотності, то пальму першості, певно, треба віддати першому із зазначених шляхів – за розвитком дії або „услід за автором“. І це цілком зрозуміло як з об'єктивної, так і з суб'єктивної точок зору, тому що, по-перше, художній твір, особливо прозовий (а саме такі твори у більшості складають програмовий матеріал), є передусім розгортанням нарративного ланцюжка, основу якого складає переважно розповідь про події зовнішнього чи внутрішнього життя людини. Простіше кажучи, автор, який пише твір, тим самим розповідає певну історію, натомість учитель разом з учнями, рухаючись „услід за автором“, цю історію переповідають. А рухатися слідом за будь-ким завжди простіше, ніж прокладати шлях самому, тобто у такій інтерпретації йдеться про другий – суб'єктивний – чинник.

Однак ані відносна простота, ані традиційність цього шляху не свідчать однозначно про його ефективність. Складно, наприклад, застосовувати цей шлях аналізу при вивченні великого епічного твору, або твору постмодерного чи абсурдиського характеру. Слід враховувати й вікові особливості учнів при вивченні тих чи тих прозових творів, їхні стилістичні особливості.

2) На думку Л. Ф. Мірошніченко, у шкільній практиці найчастіше використовується другий різновид аналізу – пообразний. Науковець обґрунтовує це тим, що в центрі кожного твору знаходяться образи (або система образів) людей, тварин чи інших істот, і у певному сенсі має рацію. Не викликає сумнівів твердження Л. Ф. Мірошніченко про те, що пообразний шлях аналізу здебільшого зводиться до поділу героїв на негативних та позитивних. Щодо частотності використання пообразного шляху аналізу, Фелікс Маратович Штейнбук залишається переконаним у тому, що цей шлях програє попередньому.

Все залежить від того, як організовує свою діяльність учитель. Адже і справді –

методично грамотний пообразний аналіз може забезпечити досягнення навчальної мети та створити передумови для ефективного та ефектного проведення уроків.

При цьому також слід чітко розуміти, що даний різновид аналізу також має під собою серйозне теоретичне підґрунтя, оскільки базується на одному з центральних понять мистецтва взагалі і літератури зокрема – на понятті „художній образ“. У контексті вивчення зарубіжної літератури учні повинні засвоїти і вільно оперувати щонайменше такими образами, як художній образ світу (образ людини, природи, речового світу), образ автора, образ оповідача, вічний образ, національний, біблійний та християнський образи.

Наприклад, аналіз художнього твору з погляду національного образу є надзвичайно актуальним та нагальним саме для вивчення зарубіжної літератури, тому що такий підхід дозволяє забезпечити розуміння учнями краси та цінності культури будь-якого народу, а також виховання в них шанобливого ставлення до культурної унікальності. Годі й говорити, що все це має величезне значення як для формування громадянина України (держави багатонаціональної та полікультурної), так і для становлення особистості, позбавленої націоналістичних та ксенофобських упереджень. А прикладами національних можуть служити образи Тараса Бульби М. Гоголя, Айвенго В. Скотта, Натаніеля Бампо Ф. Купера і багатьох інших.

Отже, основна відмінність пообразного аналізу полягає у його традиційності, тоді як література ХХ–ХХІ ст. все більше тяжіє до нового, новаторського, що й зумовлює певні обмеження в його застосуванні.

Підсумовуючи сказане про два шляхи аналізу – „услід за автором“ та пообразний, можемо стверджувати, що при всій їх ефективності вони за своєю об'єктивною сутністю мають обмежений характер.

3) Тому не випадково, що методична наука вже давно випрацювала ще один шлях, який дозволяє підійти до аналізу художнього твору з дещо інших позицій, – це проблемне навчання або проблемно-тематичний шлях. Основною відмінністю останнього від перших двох є те, що проблемний підхід ніби не вдовольняється тим, що лежить на поверхні, тобто розповідним „ланцюжком“ або тим чи іншим образом, – проблемний підхід передбачає, з одного боку, заглиблення в текст, а, з іншого боку, вільне оперування усіма елементами тексту з метою виявлення його глибинного змісту.

Як бачимо, в рамках класичних шляхів аналізу художнього твору є чимало методичних можливостей, які сприяють ефективному вивченню літератури у школі та досягненню тих цілей, які передбачено як директивними документами, так і звичайним відповідальним ставленням учителя до справи, якою він покликаний займатися.

Однак, невпинний розвиток методики, зокрема методики викладання зарубіжної літератури, сприяв появі нових, інноваційних шляхів та методів аналізу художнього твору у школі. І хоча, на думку О. М. Ніколенко, це питання лишається ще відкритим, вважаємо за потрібне познайомити з тими методичними напрацюваннями, які на сьогоднішній день залишаються дискусійними і викликають певні сумніви, та однак з різним ступенем ефективності вельми охоче використовуються учителями-практиками.

Поки що найдокладніше обґрунтував нові можливі шляхи аналізу творів на уроках зарубіжної літератури доктор філологічних наук, професор О. С. Чирков, який вважає, що традиційні підходи до вивчення творів світового красеного письменства не застаріли – просто вони перестали бути єдино прийнятними, це – по-перше. А по-друге, на думку

вченого, за допомогою цих методів адекватно аналізувати такі естетичні феномени, як літературу модернізму чи, тим більш, літературу постмодернізму, просто неможливо. Отже, О. С. Чирков пропонує такі методи аналізу літературних творів: текстуальний, інтертекстуальний та контекстуальний аналізи.

До новітніх, хоч також дещо обмежених, шляхів аналізу художнього тексту належить і запропонований Ю. Д. Горідько філологічний аналіз, який базується на роботі з ключовими одиницями (словами, словосполученнями, реченнями) у їх взаємозв'язку з усіма видами текстової інформації (фактуально-змістової, фактуально-підтекстової, актуально-концептуальної) та у співвіднесенні з іншими компонентами художнього твору (сюжетом, композицією, системою образів, темою, ідеєю, поетикою).

Існують у сучасному методичному доробку і зовсім вже, сказати б, екзотичні шляхи аналізу художнього тексту в школі. Наприклад, С. М. Пригодій пропонує полікритичний шлях аналізу, який включає в себе розгляд твору скрізь призму і античного міфу, і ідеалів американської версії Просвітництва, і концепції архетипів К. Юнга, і фіто-символіки (тобто символічних значень або „мови“ квітів) і ін.

До новітніх шляхів аналізу художнього твору належать і такі його різновиди, як міфологічний аналіз, структуралістський аналіз, хронотопічний аналіз, герменевтичний аналіз, а також аналіз за ідеями рецептивної естетики, аналіз „від деталі до цілого“, який передбачає методику „ретельного“, закритого читання, та ін. Але їхнє використання у шкільній практиці зумовлено, по-перше, ґрунтовною літературознавчою та методичною підготовкою учителів, а по-друге, характером тих художніх творів, які вивчаються за відповідними програмами.

Таким чином, попри неоднозначне ставлення до аналізу художнього твору як такого, практика, яка оперує багатим арсеналом аналітичних шляхів, методів та прийомів, незаперечно засвідчує, що вивчення літератури неможливо собі уявити без аналітичної діяльності, бо саме така діяльність створює передумови для того, аби „знайти свої стежки до творів світового письменства й отримати велику насолоду від спілкування з мистецтвом слова“.

У **Державному стандарті базової повної освіти** зазначено, що складовими літературного компонента є емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна і компаративна лінії. В умовах значного зростання обсягу навчального матеріалу доречним стає застосування елементів *компаративного аналізу на уроках зарубіжної літератури*.

У короткому термінологічному словнику, уміщеному в підручнику В. Будного та М. Ільницького «Порівняльне літературознавство» зазначено, що компаративістика – літературознавча дисципліна, що зіставними методами вивчає генетичні і контактні зв'язки, типологічні та інтертекстуальні відношення національних літератур, а також їхні міжмистецькі й міждисциплінарні відношення [5].

Паралельно з назвою порівняльне літературознавство в українській мові вживають термін літературна компаративістика (літературознавча компаративістика), що походить від лат. *comparativus* – порівняльний. Більшість учених дотримуються думки про функціональну відмінність компаративізму та порівняльного літературознавства, вважаючи, що у першому випадку йдеться про загальні аспекти науки про літературу в її взаємозв'язках, а в другому – про жанри історико-літературних праць.

Генетичний зв'язок у компаративістиці виявляється:

- у спільних джерелах;
- у міжнародних літературних впливах;
- у запозиченнях;
- у творчому використанні мандрівних сюжетів, вічних тем та образів світового письменства.

Контактні зв'язки:

- між письменниками;
- між школами;
- між течіями;
- між літературами.

Саме ці зв'язки й зумовлюють те, що у філологічних дослідженнях останнього часу доволі поширеним став **порівняльно-історичний, або компаративний шлях аналізу. Компаративізм** (від лат. *comparativus* – порівняльний) – це порівняльне вивчення літератур, процесів їхнього взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливів на основі порівняльно-історичного та типологічного підходів. У зв'язку з цим компаративістика, на думку Штейнбука Ф. М., досліджує „генетичні, генетично-контактні збіги (аналогії) у національних, регіональних та світовій літературах, вивчає форми зовнішніх та внутрішніх контактів та впливів, міжлітературні рецепції, посередницькі функції художніх перекладів“ [Штейнбук, с. 103]. Відтак метою компаративного аналізу є глибоке розкриття ідейно-естетичної сутності кожного з порівнюваних творів чи процесів, пояснення відповідностей літературних явищ різних письменств, розуміння духовної єдності і національної своєрідності усіх літератур. У міру формування необхідних знань з торії літератури доцільно з 5 класу починати практикувати застосування елементів компаративного аналізу, поступово й систематично готувати учнів до таких видів робіт, починаючи з основної школи. Як правило, така робота має фрагментарний характер і проводиться у формі невеличкого компаративного дослідження. У такому випадку творів, обраному для порівняння, відводиться, так би мовити, допоміжна роль. Зіставлення оригіналу та декількох перекладів сприяє кращому осмисленню твору, допомагає усвідомити особливості стилю письменника, його творчої манери перекладача, вивчення творів різних народів, близьких за темою, сюжетом, ідеєю, проблематикою, образами, особливостями. У старших класах рівень компаративного аналізу ускладнюється.

Методи і прийоми здійснення компаративного аналізу художнього твору

Вибір творів для компаративного аналізу не повинен бути випадковим. Твори мають добиратися за спільними аспектами, які розглядаються на уроці. Від прочитаного учні отримують враження, які стають навчальним матеріалом.

Найдоцільнішим на уроках компаративного аналізу є використання методів творчого читання; проблемної ситуації; порівняння художніх творів; зіставлення твору з його генетичним джерелом; евристичної бесіди, диспуту, діалогу тощо. Ці методи та прийоми допомагають розкрити творчий потенціал особистості кожного учня, сформувати навички аналітичного мислення, полікультурної компетентності. Форми роботи можуть бути групові та індивідуальні, домашні завдання на таких уроках повинні мати творчий, диференційований характер, із застосуванням елементів інноваційних методів та прийомів

навчання, цікавих для учнів. Найефективнішим засобом здійснення компаративного аналізу може бути складання порівняльних таблиць, порівняльних діаграм, створення «живих презентацій», ментальних карт, інфографіки, створення креолізованих текстів (тексти реклами, коміксів, афіш, плакатів), проєктів, буктрейлерів, електронних бібліотек, словників, віртуальних літературних музеїв, екскурсій, веб-квести.

Під час підготовки та проведення уроків з елементами компаративного аналізу слід:

- опрацювати наукові дослідження в галузі літературної компаративістики та методики викладання компаративістики у школі;
- зробити аналіз навчальних програм української та світової літератури та укласти зіставні таблиці;
- проаналізувати тексти художніх творів з метою встановлення генетичних контактів й типологічних подібностей у них;
- залучати учнів до пошуково-дослідницької діяльності;
- прагнути, щоб урок з елементами компаративного аналізу був не тільки ефективним, а й ефектним.

Використання методу компаративного аналізу в шкільному курсі вивчення літератури дає можливість показати учням спільне – те, що об'єднує різні народи, й відмінне – те, що свідчить про неповторність націй. Особливу увагу це має для усвідомлення належного місця української літератури в європейському культурному просторі.

Робота з використанням елементів компаративного аналізу тексту стимулює самостійний науковий пошук, розкриває здібності, сприяє формуванню життєво необхідних компетентностей учнів.

2. Психолого-педагогічні та методичні умови проведення уроку компаративного аналізу. Готуючись до уроку компаративного аналізу, педагогу необхідно враховувати психолого-педагогічні та методичні умови проведення такого уроку, які визначені у праці О. М. Куцевол []:

- достатній рівень усвідомлення теми та ідеї твору, який вивчається, що стане основою для порівняльного аналізу явищ різнонаціональних літератур;
- актуалізація необхідних для порівняння знань і опора на вміння та навички, набуті учнями на уроках світової та української літератури;
- встановлення зв'язку нового матеріалу з раніше вивченим;
- активне залучення таких прийомів мислення учнів, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення;
- орієнтація школярів на розв'язання проблемних та дослідницьких завдань;
- урахування вікових можливостей пізнавальної діяльності учнів, а також індивідуальних особливостей їхнього читацького сприйняття;
- оптимальний добір методів, прийомів, видів та форм роботи, які сприяють розвитку розумової діяльності школярів і забезпечують емоційне сприйняття ними художнього твору;
- систематичне порівняння художніх явищ різнонаціональних літератур, а

не епізодичне звернення до зіставленим деяких творів.

Найдоцільнішим на уроках компаративного аналізу є використання методів творчого читання, евристичного, дослідницького та перекладу; прийомів індивідуального й коментованого читання типологічно близьких текстів, проблемної ситуації, проблемних пізнавальних завдань, пов'язаних з необхідним орієнтуванням учнів у різних художніх системах, порівняння художніх творів, зіставлення твору з його генетичним джерелом, евристичної бесіди, диспуту, діалогу тощо. Саме вони допомагають розкрити творчий потенціал особистості кожного учня, сформувати навички аналітичного мислення, полікультурної компетентності, виховати толерантне ставлення один до одного.

Наприклад, учні здійснюють порівняльний аналіз дослівного перекладу вірша Г. Гейне «Лорелея» з українським перекладом Л. Первомайського та російським – В. Левіка.

У результаті дослідницької роботи можна зробити такі висновки:

Спільне:

- в українському, російському та дослівному перекладах опис душевного стану людини цілком збігається на початку вірша;
- опис Лорелей Гейне наближає до опису казкових красунь: *золоті коси, золотий гребінець, золоте намисто*; перекладачі майже зберегли портрет красуні.

Розбіжності у перекладі:		
Оригінал	у Первомайського	у Левіка
«У неї дивна, захоплююча мелодія»	«І дивної пісні співає, не співаної ніким»	«Песня волшебная льется, так странно сильна и нежна»
«Човняра огортає страшний сум»	«Рибалку ... проймає нестерпний біль»	«И силой плененный могучий гребец не глядит на волну»
«Я думаю, що хвилі поглинуть врешті решт човняра...»	«Зникають в потоці бурхливим і човен, і хлопець з очей»	«Я знаю, река, свирепая, сомкнется над ним»

Отже, у процесі такої діяльності розвиваються вміння та навички роботи з текстом, навички самостійного пошуку шляхів з'ясування художніх цінностей твору. У результаті чого учень, аналізуючи, порівнюючи, узагальнюючи літературний матеріал, сам отримує нову інформацію.

Щоб забезпечити цілісність, логічну послідовність аналізу літературного тексту, можна використовувати схему компаративного аналізу художнього тексту:

- час написання твору;
- суспільно-політичні обставини;
- літературні напрями, школи тощо;
- менталітет, психотип нації;
- біографія письменника;
- психологія художньої творчості;
- сюжет;

- тема, ідея, проблематика;
- жанр;
- композиція;
- мовні засоби [3].

Така схема передбачає знання як тексту, так і поза текстового матеріалу, виробляє навички цілісного ідейно-художнього аналізу тексту, розширює світогляд школярів, цілісне світобачення.

3. Способи будови дослідження. Етапи компаративного аналізу

Існує два способи будови дослідження, яке містить порівняння:

- послідовно, тобто спочатку розповісти про одного літературного героя (або одну подію), а потім у зіставленні з ним – про іншого (або іншу подію). Наприкінці зробити узагальнення.

- паралельно (за способом одночасного) порівняння коли водночас розповідається про обох героїв (обидві події) дозволяє продемонструвати схожість та відмінність.

Стимулюючи учнів до порівнянь, зіставлень літературних явищ, учитель має дати учням матеріал для цих розумових операцій, навчити їх бачити, обирати порівнювати схожі, аналогічні літературні факти або явища. Подібні уроки потрібні як учням так і вчителям. Бачити світ, кожен його феномен у порівнянні з іншим, вміти розрізнити несхожі явища та знаходити типологічне у схожому – є життєво необхідною компетенцією випускника сучасної школи.

Обравши форму порівняльного методу, визначаємося з **елементами компаративного аналізу**, що виокремлюються під час:

- зіставлення літературних творів та їх окремих компонентів (тем, мотивів, образів та ін.), явищ, фактів, що належать до різних літератур;

- встановлення зв'язків між українською літературою та іншими національними літературами (генетичних, контактних, типологічних та ін.);

- розгляд розвитку традиційних тем, сюжетів, мотивів, образів, поетичних засобів у літературних творах;

- демонстрацію лексичного багатства і невичерпних стилістичних можливостей української мови.

Компаративний аналіз проходить такі етапи

I. Підготовчий: з'ясування зв'язків двох художніх творів; вивчення позатекстової сфери обох творів. На підготовчому етапі вчитель звертає увагу учнів на визначення контактних та генетичних зв'язків двох художніх творів. Вони встановлюються під час вивчення епохи, часу написання творів, знайомства учнів з тогочасною суспільно-історичною обстановкою, особливостями літературного процесу, біографії та творчого шляху письменника та історії виникнення задуму твору, сюжету (запозичені сюжети, образи). Наприклад, у 10 класі, вивчаючи творчість Ф. Достоєвського та Ф. Стендаля, вчитель ставить на I етапі мету: встановити міжлітературні зв'язки (зіставлення на рівні епохи, особливостей творчості письменників,

літературних напрямів, світоглядних концепцій). Завдання для учнів: скласти таблицю, зіставивши біографічні дані, літературний напрямок, естетичні погляди, основні теми і жанри творчості, особливості стилю Ф. Достоєвського та Стендаля. Діти працюють у групах.

Автор	Федір Михайлович Достоєвський (1821-1881)	Стендаль Марі Анрі Бейль (1783-1842)
Біографічні дані	Російський письменник і громадський діяч, член кореспондент Петербурзької АН. Рано померла мати, а згодом і батько. За участь у гуртку Петрашевського був заарештований, засланий до Сибіру, каторгу замінили солдатською службою.	Французький письменник. Рано померла мати. Вступ до армії Наполеона. Звинувачення у приналежності до карбонаріїв. Працював консулом у папських володіннях Чівітавеккії
Літературний напрямок	Психологічний реалізм.	Критичний реалізм.
Естетичні погляди	Захоплення провідними філософськими та християнськими ідеями.	Захоплювався працями філософів-просвітників.
Провідні теми	Тільки страдницький шлях може привести людство до християнського ідеалу.	Зіткнення неординарної особистості із законами суспільства. Кохання і розум.
Особливості стилю	Увага до людини, складності її долі, непередбачуваності її вчинків, таємних передчуттів. Безмежно чутливий до найтонших людських переживань. Своїми творами він ніби говорив сучасникам і майбутнім поколінням: у цьому жорсткому світі все так ганебно і страшно влаштовано, що людина змушена безмежно страждати.	Прагнення до ясності і простоти, уникає розгорнутих описів. Зображуючи широку картину дійсності, для її змалювання обмежується однією-двома постатями. Використовує метод точного аналізу також в області психології. Психологія героя визначається сукупністю соціальних умов.

Як бачимо, у процесі дослідницької роботи учні простежують спільні та відмінні ознаки творчості Ф. Достоєвського та Стендаля, удосконалюють вміння та навички зіставлення біографічних даних, літературних напрямів, естетичних

поглядів тощо, встановлюють міжлітературні зв'язки.

II. Реалізація: розгляд типологічних зв'язків між двома творами різнонаціональних літератур; розкриття причинно-наслідкових зв'язків. На другому етапі компаративного аналізу – **реалізації** – вчитель організовує роботу по розгляді типологічних зв'язків, тобто визначаються типологічні подібності літератур. У цьому випадку увага учнів зосереджується на подібності та відмінності в даних творах на рівні теми, сюжету, системи образів, а також на розгляді окремих найсуттєвіших елементів; вчить учнів бачити спільні та відмінні риси художніх явищ, зумовленість зовнішньої форми твору внутрішньо-контактними та психологічними сферами літературної творчості представників різних літератур. Наприклад, при вивченні теми «Роман «Злочин і кара». Вільна свідомість. Теорія Раскольнікова. Шлях злочину» педагог ставить мету: навчити учнів бачити, аналізувати спільні та відмінні риси художніх творів на рівні теми, сюжету, жанрової специфіки, системи образів. Завдання: визначити та зіставити сюжет, тему, ідею, основну думку романів Ф. Достоєвського «Злочин і кара» та Ф. Стендаля «Червоне та чорне», оформити у вигляді таблиці.

Автор	Стендаль «Червоне і чорне»	Федір Достоєвський «Злочин і кара»
Сюжет	У романі розкривається трагічна історія Жульєна Сореля. Показуючи життя героя, автор одночасно змальовує три соціальні шари французького суспільства: буржуазію, духовенство, дворянство. Герой вірить, що може змінити своє життя і стати схожим на свого кумира Наполеона. Сюжет роману охоплює, таким чином, страждання людини, якій «немає до кого піти».	Розповідь про бідного студента Радіона Раскольнікова, який виносив і здійснив задум убити стару лихварку з метою пограбування. Герой порівнює себе з Наполеоном і вірить, що злочин, здійснений із шляхетними мотивами, може бути виправданим.
Тема	У душі Сореля триває постійна внутрішня боротьба, суперечка між «природою» та цивілізацією.	Розповідь про душевні муки й етичні дилеми Радіона Раскольнікова.
Ідея	Закони суспільства змушують героя забути свої прагнення, мрії, почуття і вдатися до лицемірства.	Ідея моральної людини, яка не хоче залишатися «вошею», усією своєю сутністю повстає проти суспільної несправедливості.

Основна думка	Причини трагічної долі людини криються в самій дійсності, яка не дає змоги реалізуватись особистості. Дійсність змушує людину пристосовуватись до свого оточення і таким чином придушує прояви її самобутності. Якщо ж особистість знаходить у собі сили протистояти тиску, середовище використовує цю самобутність задля своєї вигоди або знищує людину (герой був страчений).	У романі світ постає як протиборство добра і зла. Людина мусить жити у ворожому світі, де існує «зіткнення нових людей і нових вимог зі старим порядком», і це виливається у єдиноборство одного з усіма. Конфлікт набуває філософського та етичного характеру. Залишається випробування на людяність: через страждання можна прийти до християнського ідеалу. Ось чому герой залишається живим, а любов оновлює його душу
---------------	---	--

Таким чином, учні вдосконалюють та розвивають навички роботи з художнім текстом, цілісного ідейно-художнього аналізу, компаративного аналізу, вміння чітко та лаконічно викласти матеріал. Така діяльність підводить до реалізації завдань наступного етапу.

III. Узагальнення: доведення спорідненості світоглядних позицій та художньої манери авторів порівнювальних творів. На останньому етапі компаративного аналізу – **узагальненні** – робиться висновок про своєрідність світоглядних позицій та художньої манери авторів порівнювальних творів. З'ясувавши причини взаємодії різноманітних літератур, учні визначають специфіку кожного з творів. Увага зосереджується на спільному та відмінному, що є виявом національної самобутності та індивідуального стилю митців.

Наприклад, продовжуючи роботу над творами, ставимо мету: визначити грані особистості літературних героїв, їх подібність і відмінність. Форма роботи: в парах.

Грані особистості	Жульєн Сорель	Радіон Раскольников
Риси характеру	Розумний, рішучий, має власну гідність, романтичний, наполегливий, лицемірний, егоїстичний, користолубивий.	Розумний, надзвичайно вразливий, самовпевнений, з ураженою гордістю, добрий, чуйний, великодушний.

Мотиви поведінки	Пробити собі дорогу у житті, зробити кар'єру.	Здійснити багато добрих справ. Довести, що він – не «твар тремтяча».
Спосіб досягнення мети	Лицемірство, обман.	Убивство.
Ставлення до Наполеона	Наполеон лишається кумиром.	Переосмислює своє колишнє захоплення ідеями наполеонізму.
Фінал	Загибель.	Духовне відродження, надія на майбутнє.

Роман Стендаля «Червоне і чорне» розповідає нам про Жульєна Сореля – честолюбного й гордого юнака, приниженого своєю бідністю. Він вирішив будь-яким шляхом зробити собі кар'єру, повторюючи долю свого кумира – Наполеона. «Злочин і кара» – російський варіант тієї ж «історії молодого людини XIX століття». І в тому, і в іншому романі герої повірили в наполеонівську ідею безмежного самоствердження особистості, і обох ця ідея привела до злочину. Лише в кінці творів, після найсильніших душевних потрясінь герої відмовляються від первинних переконань: Жульєн – у в'язниці, а Раскольніков – на каторзі. Бунт, злочин і поразка «стають для обох письменників ключем для аналізу їх психології і найбільш характерних для їхньої епохи «ідей часу».

Але в очевидній схожості ситуацій, характерів та ідей героїв особливо виявляється різниця між російським і західним складом особистості. Раскольніков, ледь упевнившись у своїй ідеї, відразу кинувся підтверджувати її злочином, який Жульєн ніколи не вчинив би без вагомих причин. Сорель – прагматик: він учиться, винаходить тисячі ходів для подальшої кар'єри, працює над собою як актор, хитрує, лицемірить – і досить швидко досягає всіх поставлених перед собою цілей. А Раскольніков бажає «відразу весь капітал» і вважає, що достатньо вигадати теорію, дозволити собі кров «по совісті», щоб бути схожим на Наполеона. Він, навпаки, кидає всі щоденні заняття, університет і цілими днями лежить у своїй тісній кімнаті, поки не стверджується в думці вчинити злочин, навіть не заради грошей, а заради утвердження нової ідеї. Якщо Жульєну важливо, перш за все, зробити кар'єру, то Раскольнікову – утвердити своє «Я» над світом, усвідомити себе геніальним і проголосити нову ідею – нову мораль, що суперечить християнській (не випадково він порівнює себе не тільки з Наполеоном, але і з пророком Магометом).

Захопившись ідеями Наполеона, Раскольніков вважає «страх естетики першою ознакою безсилля» і, вирішивши для себе, що Наполеон не забув би у разі потреби вбити стару і полізти до неї за грошима під ліжку, іде «за прикладом авторитету». І тут він глибоко помиляється, бо вся сила кумира була саме в умінні красиво представити будь-який свій непривабливий учинок. Такий злочин дійсно «вбив» би його: великий честолюбець не зміг

би поважати себе, втративши честь, яка була його рушійною силою. Також і Жульєн Сорель, будучи людиною аж ніяк не бездоганної моральності, ніколи не йде на вчинок, який може заплямувати честь дворянина. Замах на пані де Реналь – горда помста, після якої всі, навіть жертва, зберігають до героя повагу.

Раскольніков, вірний своїй «російській натурі», доходить «разом до останніх стовпів», але не розуміє європейської естетики зла в діяльності Наполеона. Будучи релігійним в основах свого світогляду, він відразу помічає негативну сутність наполеонівського самоствердження і з запалом приймає її. Так проявилися в ньому пристрасність і духовна безладність російської натури, але одночасно і її глибина – здатність віри в ідеал та мученицького йому служіння.

Отже, у процесі компаративного аналізу учні йшли від найпростіших елементів до складніших, до осягнення твору як цілісної культурної системи.

Тема 4. Проблема літературних систем

1. Компаративістика на міждисциплінарному перехресті. Проблема літературних систем.
2. Національна літературна система: закономірності розвитку.
3. Специфіка існування і розвитку зональної літературної системи.
4. Особливості розвитку літературного регіону.
5. Поняття міжлітературного процесу. Його структура. Вплив і рецепція у літературному процесі.
6. Особливості компаративного дослідження художніх систем і стилів у літературі.
7. Шляхи компаративного аналізу.

Література

Основна

1. Анікіна Н. Управління змінами вимагає нових стратегій. (Стратегічні завдання управління школою в умовах реалізації Державного стандарту загальної середньої освіти). // Управління освітою. – 2012. – №19. – с. 10-15.
2. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: Монографія. – Черкаси: Брама, 2003. – 292 с.
3. Бабенко В. М. Компаративний аналіз художнього твору в системі літературної освіти школярів / В. М. Бабенко // Наукові записки. – Вип. 36. – Серія: пед. науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 3
4. Криворучко О. В. Компаративний аналіз як засіб розвитку полікультурної компетентності учнів на уроках світової літератури. Із досвіду роботи // Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.eltutor.at.ua/id/2/259.doc>
5. Куцевол О. М. Методика уроку компаративного аналізу // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – №10. – С. 2-4.
6. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: ВІД «Академія», 1997. – 752 с.
7. Літературознавча компаративістика. Навчальний посібник /Ред. Р. Т. Гром'як., упоряд.: Р. Т. Гром'як, І. В. Папуша. – Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, 2002. – 331 с.
8. Урок словесності: реалізація змістових ліній Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: зб. Наук-метод. матеріалів / упор. Н. Уманців, Я. Козеленко, С. Худецька; наук ред. О. Мариновська. – Івано-Франківськ: Супрун В. П., 2012. – 270 с.
9. Шалагінов Б. Літературна компаративістика в школі: можливості і труднощі. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – №6. – С.2 – 5.1.

Додаткова

10. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.
11. Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання: Зарубіжна література. 5-11 класи. – К.: Освіта, 1995. – 63 с.

1. Компаративістика на міждисциплінарному перехресті

Види міждисциплінарної співпраці на теренах літературознавства є складними, багатоаспектними, різноспрямованими.

Власне інтердисциплінарність має справу з предметом, що виходить за межі однієї дисципліни, проте її мета залишається в рамках дисциплінарного дослідження і полягає в перенесенні методів з однієї дисципліни в іншу. Інтердисциплінарними є міжмистецьке зіставлення, постколоніальні студії, літературознавча етноімагологія.

Мультидисциплінарність - це співпраця, заснована на одночасному чи почерговому вивченні складної проблеми з перспектив кількох галузей знання без будь-якого взаємного засвоєння, трансформації та узгодження методологічних інструментаріїв цих дисциплін. Скажімо, в перші роки новітньої української незалежності під час вивчення «білих» і «кривавих» плям в історії національної культури паралельно працювали історики, літературознавці, мистецтвознавці, культурологи та представники інших царин гуманітарного знання.

Кросдисциплінарність – це метод, що виводить дослідника поза рамки окремої дисципліни, але без співробітництва (кооперації) чи об'єднання (інтеграції) з відповідними дисциплінами. Кросдисциплінарність студіює предмет за допомогою методів, запозичених із дисциплін, що не мають безпосереднього відношення до предмета, наприклад соціологічне дослідження читача вітчизняної і зарубіжної літератури. У межах кросдисциплінарних стосунків долаються межі дисциплін, але ані методи, ані цілі не змінюються, тоді як інтердисциплінарність змішує практики і засади всіх залучених дисциплін.

Поняттям трансдисциплінарність окреслюють методологічну засаду застосування інтегрованих наукових підходів до проблем, що переходять межі усталених академічних дисциплін, як-от природне довкілля, енергія, здоров'я, культура. На відміну від мультидисциплінарності та інтердисциплінарності, мета яких завжди залишається в рамках дисциплінарного дослідження, трансдисциплінарність існує одночасно «між дисциплінами» і «крізь окремі дисципліни», руйнує кордони між ними для досягнення єдності наших знань про світ, котрий не може повністю поміститися в рамках монодисциплінарного дослідження.

Ці терміни перетинаються і взаємно накладаються, тому їх зазвичай уживають як синоніми. Скажімо, свій комплексний підхід до концепцій О. Потебні, що мають різноаспектний, синтетичний характер, американський дослідник Іван Фізер назвав мультидисциплінарним хоча, якщо виходити із запропонованої вище системи дефініцій, його випадає вважати трансдисциплінарним.

Стрімке розширення предмета літературної компаративістики від міжлітературності до міжкультурності спричинило значне врізноманітнення інтердисциплінарних методологій. Дедалі частіше компаративістику розглядають (не раз без означення «літературна») як складову культуральної компаративістики. Ба більше, складається враження, що порівняльне літературознавство, відчуваючи дедалі сильніший вплив міждисциплінарних підходів, поступово змінює свій статус: перетворюється зі складника літературознавства чи окремої наукової дисципліни на метатеорію і плюралістичну методологію, яку застосовують до зіставного вивчення різних сфер культурного життя, серед яких література є важливим, але не винятковим предметом дослідження.

Перенесення уваги на сусідні контексти означає, що руйнуються струнки класичні уявлення про однорідний предмет літературної компаративістики. У зв'язку з цим у «Звіті про професійні стандарти», що його 1993 р. підготувала для Американської асоціації порівняльного літературознавства редакційна комісія, яку очолив Чарлз Бернгеймер (цей документ скорочено називають «Звітом Бернгеймера»), зазначається:

«[...] різноманітні напрями контекстуалізації літератури у широких царинах дискурсу, культури, ідеології, раси і тендеру настільки відмінні від тих давніх моделей літературознавства, які стосувалися авторів, націй, періодів і жанрів, що поняття літератури не може надалі адекватно відображати сучасний об'єкт вивчення»

Таку різноспрямовану еволюцію Ч. Бернгеймер і чимало його колег вважають загрозовою для літературної компаративістики як наукової дисципліни й тому відкидають розширення її меж. Наприклад, під час обговорення проблем інтердисциплінарності на одній із конференцій Асоціації сучасної мови (Modern Language Association) Стенлі Фіш у своїй доповіді ствердив, що міждисциплінарний спосіб дослідження фактично неможливий. Адже, незважаючи на всі метафори гібридності й відкритих кордонів, жоден з нас не може перебувати у двох місцях одночасно, а звертаючи увагу на якийсь предмет, відволікаємося від попереднього. Вивчаючи іншу дисципліну – її інформацію, методи, цілі й цінності, ми припиняємо працю в одній галузі й починаємо працювати в іншій. Неможливо, стверджує С. Фіш, перебувати «між» двома дисциплінами, бо неможливо водночас рухатися в обох напрямках, не нехтуючи одного з них: Практики можуть бути взаємозв'язаними, але ви не можете творити взаємозв'язаність.

Однак факт успішної праці багатьох компаративістів у цьому напрямі доводить, що міждисциплінарна взаємодія є процесом незворотним і взаємно корисним як для літературної компаративістики, так і для культуральних студій. Ст. Тотосі де Зепетнек висловив переконання, що принцип «системного та емпіричного дослідження літератури і культури» має на меті покласти край «теперішній відокремленості гуманітарних наук». Притім дослідник зауважив, що ці тенденції не є новими, адже літературна компаративістика віддавна вивчала чимало аспектів, які тепер є предметом культуральних студій, як-от популярна культура і література, кінематограф і література тощо. С. Тотосі запропонував об'єднати аспекти літературної компаративістики і культуральних студій у новому підході, назвавши його компаративні культуральні студії (comparative cultural studies). Перед цими студіями відкриті, згідно з міркуваннями Тотосі, такі методологічні царини:

- вивчення літератури в контексті культури й за допомогою культуральних студій;
- дослідження літератури в рамках самих культуральних студій за допомогою теорій і методів, запозичених з порівняльного літературознавства;
- порівняльне вивчення культури та її складників і аспектів замість панівного сьогодні «одномовного» підходу, що обмежується розглядом проблематики лише якоїсь однієї національної культури.

Література у цій програмі не має привілеїв. Це означає, що порівняльне вивчення культури - включаючи (але не обмежуючись ними) літературу, комунікацію, мистецтво тощо - здійснюємо за допомогою паралельного використання методів і підходів різних гуманітарних дисциплін.

Обопільна корисність такої взаємодії полягає, очевидно, в тому, що, з одного боку, за допомогою компаративних методик культуральні студії долають монокультурну обмеженість і переходять до діалогічної моделі, що враховує національні й регіональні відмінності, розмаїття дискурсивних форм і динаміку культурних процесів, а з другого боку, отримавши доступ до контексту культури і концепцій сучасної культурології, літературна компаративістика має змогу глибше вивчити механізми взаємодії глобального і локального, центрального і периферійного, універсального і самобутнього, які формують ідентичність національних літератур.

Ще одним аргументом на користь міждисциплінарних студій може бути факт їхнього давнього родоводу – адже зіставлення красного письменства з міфом, іншими мистецтвами й науковими дискурсами започаткував ще батько філології – Арістотель.

Слід пам'ятати про етнічну самобутність кожної окремої національної літератури, на яку генетично вплинули найрізноманітніші чинники: умови географічно-кліматичного оточення (природний ландшафт, підсоння, стихійні явища, флора, фауна), історико-соціологічні фактори (господарська діяльність, рід занять, стосунки з сусідами, суспільно-політичні форми), ментально неповторні риси національного характеру, які визначають тло індивідуалізації будь-якої етнокультури.

Саме тому кожний народ фіксує у мовні формули особливості свого світосприйняття. Він не тільки фотографує, інтерпретує світ засобами мовної символіки, а й створює свій ментальний портрет світу. У національній мові є невичерпний арсенал мовних артефактів – образів, символів, знаків, які втілюють у собі результати пізнавальної діяльності всієї етнокультурної спільноти. Національна мова у свій неповторний спосіб перекодує досвід колективно-історичної групи. Відповідно кожна національна література стає виразником самобутнього неповторного етнокультурного змісту, який значною мірою визначає естетичну сутність того чи того літературно-художнього явища.

2. Шляхи компаративного аналізу

2.1. Зіставлення творів української та світової літератури

Компаративний аналіз відкриває широкі можливості для творчого пошуку як учителя, так і учня. Враховуючи специфіку навчального плану, можливе порівняння літературних творів української та світової літератури. Це дає можливість показати учням спільне, що об'єднує різні народи, й відмінне, що свідчить про неповторність нації.

Прикладом такого аналізу є порівняння "Енеїди" Вергілія й однойменної поеми І. Котляревського. Форма уроку за цією темою - семінар. Учитель розбиває клас на чотири творчі групи. Кожна отримує блок запитань, працювати над якими буде вдома. Перший блок запитань стосується історії створення поем, другий - сюжету та композиції, третій блок - образної системи, у четвертому блоці мова піде про стиль творів.

Направленість цих запитань може бути такою:

1. У чому виявляється неповторність мови поем? Як "дихання" епох позначилося на мовній палітрі творів?
2. Знайдіть елементи книжного стилю у поемі Вергілія й народного характеру мови у творі Котляревського?
3. Зробіть спостереження над епітетами й порівняннями в творах. Що спільне і що відмінне ви помітили?

Далі встановлюються і розглядаються типологічні зв'язки між двома творами різнонаціональних літератур, наприклад, комедіями Мольєра «Міщанин-шляхтич» та І. Карпенка-Карого «Мартин Боруля» тощо. Учні аналізують подібності та відмінності на рівні теми, сюжету, системи образів, поетики та жанрової специфіки. Вони не роблять докладний аналіз, а зосереджують увагу на розгляді окремих, найсуттєвіших елементів, розкриваючи причинно-наслідкові зв'язки виявлених паралелей та відмінностей двох художніх явищ.

Вивчаючи поезію «Фуга смерті» українця за народженням Пауля Целана, можна запропонувати одинадцятикласникам здійснити компаративний аналіз цього твору та поезії «Цавет танем!» (з вірменської «прощання», «прощай») Л. Костенко. Досліджувати схоже та відмінне у поезіях Л. Костенко та П. Целана можна за таким алгоритмом:

– Прочитайте поезії. Визначте тематику творів і їх лейтмотиви. У якому вірші їх більше?

– Доведіть, що поети описують одну і ту ж проблему.

– Віднайдіть в аналізованих поезіях художні засоби, які розкривають тему подій Другої світової війни.

– Пригадайте, що таке рефрен. Хто із поетів ХХ ст. використовував у своїх поезіях цей прийом?

– Віднайдіть у поезіях Ліни Костенко «Цавет танем!» та Пауля Целана «Фуга смерті» рефрени. Яке їх значення?

– Чим поезії різняться?

На підсумкових уроках вивчення твору Сервантеса «Дон Кіхот» (8-й клас) після прочитання рядків із «Балади моїх ночей» Ліни Костенко:

Ти, Дон Кіхоте, може, біснуватий?

Що в тебе є? Печаль і далина.

Тобі не досить – просто існувати?

Ти хочеш побороти чаклуна?!

Он смерть твоя пугукає совою.

варто запропонувати учням подумати над таким проблемним питанням:

– Чому Ліна Костенко у ХХ ст. звертається до образу лицаря-мрійника доби Відродження?

Отож, не випадково у двох творах Ліна Костенко звертається до образів та ідей часів лицарства. В її поезії з'являється символ лицарської честі Дон Кіхот. Він то «у полі, між козацькими могилами, мій Дон Кіхот шукає вітряка» («Балада моїх ночей»), то вже з вітряка подає відчайдушний голос: «Собрате мій! Дай знати Дульсінеї, що я погиб у вашім вітряку!» («Дума про братів не азовських»). Учні повинні зробити висновок: звернення української поетеси до героя Дон Кіхота ще раз підтверджує, що цей образ – «вічний».

Почати вивчення творчості російських поетів «Срібної доби» можна зі звернення до поезії Анни Ахматової «Я пришла к поэту в гости» та поезії Л. Костенко «Учора в дощ зайшов до мене Блок»

Музичність поезії П. Верлена «Осіння пісня» (10-й клас) допоможе зрозуміти й підкреслити вірш Л. Костенко «Осінній день, осінній день, осінній!». Як і у П. Верлена,

«пейзаж душі» поєднується з музичністю слова. Спочатку бурхливий потік думок, шедевр пейзажної лірики, яка у другій строфі переростає в історію життя. «Багдадський злодій» Л. Костенко – це «вихровий вир», «вітер» П. Верлена.

Найефективнішим засобом здійснення компаративного аналізу в школі вважається складання порівняльних таблиць, порівняльних діаграм (діаграм Венна – відображення областей перекриття елементів), в яких систематизується вся необхідна інформація, компоненти двох порівнюваних елементів. На таких уроках доцільна робота в групах (парах). Ось, наприклад, таких узагальнень можуть дійти діти на уроці за романом Жюль Верна «П'ятнадцятирічний капітан». Жодного з учнів не залишила байдужим доля головних героїв роману. Інтерес дітей до читання в результаті таких уроків помітно зростає.

2.2. Порівняння образів літературних героїв

Важливим аспектом шкільної компаративістики є порівняння образів літературних героїв. Наприклад, Офелія Шекспіра («Гамлет»), Маргарита Гете («Фауст»), Катерина («Катерина») та Ганна («Наймичка») Т. Г. Шевченка або Чайльд Гарольд, Онегін і Печорін.

Порівнювати можна і один образ, але з точки зору кількох письменників. Наприклад, можна порівняти образ Мазепи у творах Байрона, Пушкіна, Сосюри. Робота на уроці по зіставленню образів повинна закінчитися складанням таблиці «Спільне і відмінне в характерах героїв», або «Спільне і відмінне між головними героями». Наприклад, вивчаючи тему «Трагічне кохання Маргарити та Фауста, Катерини та москаля», учні можуть попрацювати над складанням підсумкової таблиці.

Долі Маргарити та Катерини: спільне та відмінне.

Учні роблять висновок: долі цих жінок схожі і водночас різні. «Караються за свій безгрішний гріх». Обидві були засуджені людським поголосом за позашлюбне кохання та дитину. Але Катерина більш діяльна та рішуча, хоча всі відмовляють їй у співчутті і розумінні. На відміну від Маргарити вона залишає свого сина жити, накладаючи на себе руки.

Розглядаючи тему: «Із джерел народної мудрості. Подібність та своєрідність народних казок про лиху мачуху та бідну пасербицю. (– Дідова дочка і бабина дочка – українська народна казка, та «Пані Метелиця»», учням пропонується робота в групах.

Завдання:

I група. Порівняти становище пасербиці (за казкою «Пані Метелиця») та рідної доньки (за казкою «Дідова дочка і бабина дочка») на початку творів і в кінці. У кого з героїнь воно змінилося на краще, а в кого – погіршилося?

II група. Зіставити поведінку героїнь казок під час випробувань.

III група. Дати порівняльну характеристику пасербиці та ледащиці, бабиної та дідової дочок.

IV група. З'ясувати, чим пані Метелиця відрізняється від мачухи? (Заповнити таблицю).

2.3. Спорідненість світоглядних позицій та художньої розмаїтості

зарубіжних письменників.

Одним із шляхів компаративного аналізу є порівняння творів зарубіжних письменників, які належать до однієї або різних літературних епох. При вивченні античної літератури цікаво зробити порівняльний аналіз поем «Іліада», «Одіссея» Гомера та «Енеїди» Вергілія. Учні, порівнюючи зміст цих поем, швидко знаходять відповідності.

Вергілій, як і Гомер в «Одіссеї», докладно описує блукання героя по дорозі з Іліону до Італії. Як Одіссея не хоче відпускати закохана в нього німфа Каліпсо, так і Еней затримує правителька Карфагену. Чимало відповідностей можна знайти, порівнюючи «Енеїду» з «Іліадою». І там, і там війна починається через жінок (Гелену і Лавінію). Еней у поемі Вергілія виконує ту ж функцію, що й Ахілл в «Іліаді». Вони обидва найсильніші й найхоробріші з-поміж героїв. Але є у поемах і відмінності. Наприклад, ставлення до богів у Гомера і Вергілія принципово різне. Суттєву відмінність можна побачити і в характеристиках двох головних героїв.

З'ясувавши причини взаємодії різнонаціональних літератур, визначають специфіку кожного з художніх творів, самобутність та індивідуальність стилю митців.

Елементи компаративного аналізу можна застосовувати на кожному уроці, коли порівнюються літературні герої творів, йдеться про запозичення, наслідування, вічні образи, переклад чи переспів. З кожним наступним роком завдання і аспекти порівняння ускладнюються. Поступово учні навчаються досліджувати спільне і відмінне на рівні теми, ідеї, проблематики, сюжету, образів тощо. Спочатку вони роблять це під керівництвом учителя, а з часом – самостійно.

2.4. Аналіз перекладу літературного твору

Одним із видів компаративного аналізу є аналіз перекладу літературного твору. Першим кроком в аналізі перекладу є усвідомлення першотвору в його зв'язках із суспільним життям тієї країни і тієї епохи, які його породили і які в ньому відображені. Саме це є невід'ємним компонентом аналізу перекладу, а також постає «вслуховування» в оригінальність художнього твору. Другий крок – осмислення літературного твору як мистецького явища, на цьому етапі учням пропонується зробити підрядковий переклад тексту. При подальшому аналізі художній переклад розглядається на всіх рівнях структури – лексико-семантичному, філологічному, синтаксичному, ритміко-інтонаційному, фонетичному. Для цього разом з учнями добирається матеріал для створення «тла»; визначаються рівні структури та елементів художнього твору, на які варто звернути увагу; встановлюються факти спільності та відмінності оригіналу і перекладу тощо.

При цьому слід пам'ятати, що в процесі зіставлення необхідно йти від найпростіших елементів до складніших. Усі навчальні проблеми мають розв'язуватися шляхом діалогу. Завдання вчителя – не нав'язувати свою думку, бути не над учнем, а поряд з ним. Бо тільки завдяки діалогу особистостей, а не на домінуванні одного з учасників, можна добитись бажаного результату.

Тема 5. Компаративний аналіз як засіб розвитку полікультурної компетентності учнів

1. Мета уроку компаративного аналізу.
2. Найефективніші засоби здійснення компаративного аналізу.
3. Основні напрями формування компаративістських компетентностей.
4. Практичні аспекти проведення компаративного аналізу

Література

Основна

1. Анікіна Н. Управління змінами вимагає нових стратегій. (Стратегічні завдання управління школою в умовах реалізації Державного стандарту загальної середньої освіти). // Управління освітою. – 2012. – №19. – с. 10-15.
2. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: Монографія. – Черкаси: Брама, 2003. – 292 с.
3. Бабенко В. М. Компаративний аналіз художнього твору в системі літературної освіти школярів / В. М. Бабенко // Наукові записки. – Вип. 36. – Серія: пед. науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 3
4. Криворучко О. В. Компаративний аналіз як засіб розвитку полікультурної компетентності учнів на уроках світової літератури. Із досвіду роботи // Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.eltutor.at.ua/id/2/259.doc>
5. Куцевол О. М. Методика уроку компаративного аналізу // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – №10. – С. 2-4.
6. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: ВІД «Академія», 1997. – 752 с.
7. Літературознавча компаративістика. Навчальний посібник /Ред. Р. Т. Гром'як., упоряд.: Р. Т. Гром'як, І. В. Папуша. – Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, 2002. – 331 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти».
9. Урок словесності: реалізація змістових ліній Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: зб. Наук-метод. матеріалів / упор. Н. Уманців, Я. Козеленко, С. Худецька; наук ред. О. Мариновська. – Івано-Франківськ: Супрун В. П., 2012. – 270 с.
10. Шалагінов Б. Літературна компаративістика в школі: можливості і труднощі. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – №6. – С.2 – 5.1.

Додаткова

11. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.
12. Методичні рекомендації по розробці освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів. – Київ: МО України, 1998. – 14 с.
13. Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання: Зарубіжна література. 5-11 класи. – К.: Освіта, 1995. – 63 с.

Компаративний аналіз як засіб розвитку полікультурної компетентності учнів

1. Мета уроку компаративного аналізу: глибше розкрити ідейно-естетичну сутність кожного з порівнюваних творів чи процесів; дати історико-літературне пояснення відповідностей або відмінностей літературних явищ різних письменств; сприяти розумінню духовної єдності, національної своєрідності різних літератур в культурно-історичному розвитку суспільства, а найголовніше – формувати гуманістичний світогляд учня, шанобливо ставитися до різних народів; допомагати дитині якомога ширше пізнавати світ.

Компаративізм – порівняльно-історичний метод, який застосовується при вивченні споріднених мов, у літературознавчій теорії і практиці.

Компаративістика (лат. - порівнюю) – порівняльне вивчення фольклору, національних літератур, процесів їх взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливів на основі порівняльно-історичного підходу (методу).

Основна операція компаративного методу: порівняння морфологічної будови об'єктів між собою й поєднання подібних об'єктів у групи.

Використання порівняльного аналізу художніх творів допомагає реалізувати завдання сучасної літературної освіти, підвищити загальнокультурний рівень розвитку учнів, сформувати в них стійкі уявлення про різноманітність світу, виховати толерантне ставлення до людей

Застосування в роботі компаративного аналізу текстів потребує від учителя вміння формувати ефективні моделі уроків з використанням інтерактивних методів навчання, засобів художньої культури, а також розробки дидактичного матеріалу для проведення уроків, використання сучасних інформаційних технологій.

Різні форми порівняльного методу:

- порівняльно-порівняльний метод, що виявляє природу різноманітних об'єктів;
- порівняння історико-типологічне, яке пояснює подібність не зв'язаних за своїм походженням явищ однаковими умовами генезису й розвитку;
- історико-генетичне порівняння, при якому подібність явищ пояснюється як результат їхнього споріднення за походженням;
- порівняння, при якому фіксуються взаємовпливи різних явищ.

Етапи компаративного шляху аналізу:

I підготовчий;

II реалізація;

III узагальнення.

Елементи компаративного аналізу виокремлюються під час:

- вивчення різнонаціональних творів, близьких за темою, ідеєю, сюжетом, проблематикою, образами, особливостями поетики;
- порівняльного аналізу оригінального твору та його перекладу, переказу чи переспіву;
- порівняння різнонаціональних літературних явищ на рівні їх походження;
- розгляду творчих зв'язків між письменниками різних літератур тощо;
- аналізу творів одного напрямку, течії, школи, а також різних національних

літератур.

Психолого-педагогічні та методичні умови проведення уроку:

- а) достатній рівень усвідомлення теми та ідеї твору, який вивчається, що стане основою для порівняльного аналізу явищ різнонаціональних літератур;
- б) актуалізація необхідних для порівняння знань і опора на вміння та навички, набуті учнями на уроках світової та української літератур;
- в) встановлення зв'язку нового матеріалу з раніше вивченим;
- г) активне залучення таких прийомів мислення учнів, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення;
- г) орієнтація учнів на розв'язання проблемних та дослідницьких завдань;
- д) урахування вікових можливостей пізнавальної діяльності учнів, а також індивідуальних особливостей їхнього читацького сприйняття;
- е) оптимальний добір методів, прийомів, видів та форм роботи, які сприяють розвитку розумової діяльності учнів і забезпечують емоційне сприйняття ними художнього твору;
- є) систематичне порівняння художніх явищ різнонаціональних літератур, а не епізодичне звернення до зіставлення деяких творів.

2. Найефективніші засоби здійснення компаративного аналізу:

- 1) складання порівняльних таблиць, порівняльних діаграм, в яких систематизується вся необхідна інформація про компоненти двох порівняльних елементів;
- 2) використання методів творчого читання, прийомів індивідуального й коментованого читання типологічно близьких текстів;
- 3) проблемної ситуації;
- 4) проблемних пізнавальних завдань, пов'язаних з необхідним орієнтуванням учнів у різних художніх системах;
- 5) порівняння художніх творів, зіставлення твору з його генетичним джерелом;
- 6) евристичної бесіди;
- 7) диспуту, діалогу тощо.

На уроках компаративного аналізу потрібно обирати найефективніші прийоми. Доцільно вдаватися до проблемних ситуацій чи проблемних питань, дослідницьких робіт на уроці або самостійно в групах під час виконання домашніх завдань, творчого та коментованого читання, евристичних бесід, навчально-рольових ігор, дискусій, диспутів, семінарів. У методичних публікаціях наголошується, що справжній компаративний аналіз можна вводити (за умови систематичності) в старших класах, коли в учнів сформувались певні знання з літературознавства і культурознавства. Але починати в 9 чи 11 класі вже пізно. Школярів треба поступово, планомірно готувати до такої роботи. Тому пропонуємо використовувати компаративний аналіз літературного твору (на рівні елементів) з 5 класу, з першої теми – вивчення усної народної творчості. При вивченні казок, учні помічають, що в казках різних народів досить багато подібного і в сюжетній будові, і в образній системі. Щоб з'ясувати аналогічність казок, п'ятикласники складають їх сюжетні плани. Характеризують схожих героїв, виокремлюють подібні риси. Найкраще порівняльну

характеристику оформлювати у вигляді таблиці. Учні складають списки героїв, що мандрують із казки в казку. Ефективність застосування компаративного аналізу залежить від вибору форми порівняльного методу, мети уроку.

3. Формування компаративістських компетентностей забезпечується системною роботою, **основними напрямками** якої можуть бути такі:

- зіставлення літературних творів (та їх окремих компонентів – тем, мотивів, образів), явищ, фактів, що належать до різних літератур;
- установлення зв'язків між українською, світовою літературою, літературами національних меншин України (генетичних, контактних, типологічних);
- розгляд розвитку традиційних тем, сюжетів, мотивів, образів,
- поетичних засобів;
- висвітлення трансформації міфологічних та фольклорних тем, образів у літературних творах;
- зіставлення оригіналів і перекладів творів.

На уроці компаративного аналізу встановлюються типологічні зв'язки між творами різнонаціональних літератур. Наприклад: Учні аналізують подібності та відмінності цих творів на різних рівнях. Твори Вергілія та І. Котляревського порівнюють на рівні змісту, віршованого розміру, римування, ритму, строфіки. Романи В. Скотта та П. Куліша на рівні теми, сюжету. Твори Мольєра та І. Карпенка-Карого на рівні сюжету та особливостей образів Журдена та Мартина Борулі. Драматичні твори «Лісова пісня» Лесі Українки та «Синій птах» М. Метерлінка на рівні мотивів та ідеї. Пейзажні твори Т. Шевченка «Садок вишневий коло хати», «За сонцем хмаронька пливе...» та хоку М. Басьо на поетичному рівні. Аналіз методичної літератури дозволяє визначити найефективніші засоби здійснення компаративного аналізу: порівняльні таблиці, порівняльні діаграми. Компаративний аналіз художнього твору передбачає встановлення типологічних зв'язків, ремінісценцій.

Одним із видів компаративного аналізу є дослідження перекладу літературного твору. Цей вид передбачає декілька етапів. Перший – установлення зв'язку першотвору із суспільним життям країни та епохи, що в ньому відображена. Другий – осмислення літературного твору як мистецького явища. Третій – аналіз художнього перекладу на всіх рівнях структури – лексико-семантичному, морфологічному, синтаксичному, ритміко-інтонаційному, фонетичному. Найдоцільнішим методом уроків компаративного аналізу є дослідницький. Саме він сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості кожного учня, формуванню навичок аналітичного мислення, полікультурної компетентності.

4. Практичні аспекти проведення компаративного аналізу

У шостому класі елементи компаративного аналізу можна вводити під час вивчення теми «Байка». Якщо під час аналізу байок Л. Глібова згадати твори Езопа та І. Крилова, порівняти мову, образи, зміст творів, звернути увагу на особливості їхньої побудови і поетику, учні легко помітять безліч спільних рис. Для порівняння можна побудувати

схеми чи таблиці подібних рис, можливе порівняння мови байок чи складання і зіставлення планів байок. Важливо пам'ятати, що спільні риси визначаються учнями легко. Цікавіше простежити, чим відрізняються байки, помітити відмінні риси і деталі. Запропонуємо таку схему:

Спільне і відмінне у байці «Вовк і Ягня» Езопа, Л. Глібова, І. Крилова
(Використання методу творчого читання, бесіди)

Перша група знаходить спільне у байці «Вовк і Ягня» Езопа, Л. Глібова, І. Крилова;
Друга група виявляє відмінне у цих байках.

І. Крилов

Л. Глібов

Вовк

Голодний

Страшений

Здоровенний

Ягня

Маленьке

дрижить

бідне

сердешне

дурне

маленьке

Мова Вовка

«Наглець»

«Собачий сину»

«Нечистым рылом»

«Ніс поганий свій»

«Голову с тебя сорву»

«Як муху задавлю»

«Негодный»

«Поганець»

–

«Ще і базікать стало»

–

«Капосне»

«Щенок»

«Щеня»

–

«Що ти за птиця»

–

«Дурні»

Наприклад, спробуємо дослідити подібність комедій Б. Шоу «Пігмаліон» та М. Куліша «Мина Мазайло». Зазначимо, в основі творів лежить мотив перетворення (метаморфози), який дуже поширений у світовій літературі (спробуємо застосувати метод евристичної бесіди та проблемні пізнавальні завдання).

І група – досліджує філологічний конфлікт у п'єсі «Пігмаліон»;

ІІ група – у п'єсі «Мина Мазайло».

Висновок: ірландець Б. Шоу розвиває його на соціальному ґрунті – Еліза не досягне успіху в житті та кар'єрі доти, доки буде розмовляти на своєму арго.

Українець Куліш розвиває той самий «філологічний конфлікт» у етно-соціальному аспекті. Мина Мазайло хоче позбутися української вимови, щоб зрости соціально.

В основі творів лежить мотив перетворення (метаморфози), який дуже поширений у світовій літературі.

Завдання групам:

- дослідити зовнішню метаморфозу Елізи;
- дослідити внутрішнє перетворення Елізи.

Робота в парах.

Одна пара досліджує, якою була Уля до того, як закохалася у Мокія, друга пара – якою стала Уля у кінці твору.

Висновок: експеримент професора Хіггінса перевершив усі сподівання: Еліза не тільки засвоїла мову, а й усвідомила себе як неповторну особистість, незалежну індивідуальність.

Уля на прохання Рини повинна закохати в себе Мокія й умовити його не заважати батькові змінити прізвище, але під впливом Мокія, справжнього носія української мови і культури, вона сама закохується в нього і відчуває пробудження своєї української душі.

Порівняння мистецьких напрямів у світовій літературі та українській

Аналіз ранніх поезій Т. Шевченка «Перебендя» та поезії Дж. Байрона «Хотів би жити знов у горах». Діти знаходять ознаки романтизму, виражаючи особистісне розуміння прочитаного.

Чи можна розглядати твір Т. Шевченка «Як умру, то поховайте...» як переспів, імпровізацію «Пам'ятника» Горація?

(Порівняльний аналіз поезії у формі бесіди)

1. Що спонукало поета до написання твору?
2. Як розуміє автор свої заслуги перед народом і про яку оцінку нащадків говорить?
3. Яку роль у поезії відіграють описи природи?
4. Визначте ідейне спрямування твору.

Зіставлення твору Горація «Пам'ятник» і Т. Шевченка «Заповіт»

- автор відстоює своє право на поетичне безсмертя («Мій пам'ятник стоїть триваліший від міді. Піднісся він чолом над царські піраміди. Його не сточить дощ уїдлиий, гризький, Не звалить налітний північний буревій. Ні років довгий ряд, ні часу літ невпинний; Я не умру цілком: ества мого частина Переживе мене»);

- визначає вік своєї слави («...і від людських сердець Прийматиму хвалу, поки понтифік-жрець Ще сходить з дівою в високий Капітолій»);

- нагадує, звідки він і якого роду («І де шумить Авфід в нестриманій сваволі, І де казковий Давн ратайський люд судив, – Скрізь говоритимуть, що простих син батьків»);

- вказує, за який внесок у розвиток давньоримської літератури має право на шану («Я перший положив на італійську міру Еллади давній спів»);

- приймає винагороду з рук Музи («Так не таїсь від миру, І лавром, що зростив святий дельфійський гай, О Мельпомено, ти чоло моє звінчай»)

- після Горація поетичні заповіти, ліричні прощання зі світом залишили Ф. Війон («Малий заповіт», «Великий заповіт»), П. Ж. Беранже («Прощай»), Г. Державін («Пам'ятник»), О. Пушкін («Я пам'ятник собі поставив незотлінний...») та інші письменники.

Компаративний аналіз балади Й. В. Гете «Вільшаний король» і Т. Шевченка «Тополя»

(евристична бесіда)

– Як побудовані твори? (Балада «Тополя» побудована традиційно: розпочинається вступом, далі іде основна частина, розв'язка і закінчення. Балада «Вільшаний король» складається з 8 строф, написана у формі діалогу, це надає йому динамічності; перша і остання строфи не мають діалогів, це оповідь третьої особи.)

– Доведіть, що це – балади. (Віршовані твори про незвичайні події; ліричність, схвильований тон; трагізм; драматизм; емоційність переживань героїв, зв'язок із фольклором)

– Які найнезвичайніші події описані в творах? (Фантастичні – дівчина перетворюється на тополлю; Вільшаний король забирає дитину.)

– Що у цих баладах належить до, фантастичного світу? (Під впливом зілля дівчина перетворюється на тополлю. Вільшаний король, що кличе дитину, та його дочки не належать до людських істот.)

– Що належить до реального світу? (Молода дівчина, розлучена з коханим. Її мати хоче віддати нещасну заміж за старого і багатого чоловіка, проте героїня йде за порадою до ворожки.

Дорога батька з сином у лісі, страх дитини та її смерть.)

– Як ці світи співіснують у баладі? (вони переплетені; бо кожен із героїв бачить світ по-своєму.

– Як бачать світ батько, син, дівчина? (Батько бачить світ реальний, бо керується здоровим глуздом і не вірить у дива, а дитина має багату фантазію, інтуїтивно відчуває невідоме, таємниче у природі, уява малює йому чарівні і жахливі картини.

Для дівчини життя без милого стає тягарем, проте вона ладна чекати на нього все життя.

Але тут втручається мати, і дівчина зважується на ризик — вона іде до ворожки. Закохана приймає зілля, сподіваючись побачити свого милого, і... перетворюється на тополлю. Історія нещасливої долі молодої дівчини реальна, проте завершення фантастичне.)

– Що, на ваш погляд криється за страхом, маренням хлопчика і дівчини? (Одвічна боротьба життя та смерті; зіткнення реалістичного та фантастичного поглядів на світ.)

– Як пов'язані балади Т. Г. Шевченка та Й. В. Гете з фольклором?

– Які художні засоби використовують автори у своїх творах?

Можна запропонувати для порівняння твори інших митців, наприклад: Спільне і відмінне в образах Пузиря з комедії І. Карпенка-Карого «Хазяїн» і Гопсека з повісті Оноре де Бальзака «Гопсек» (10 кл.).

Або ж компаративний аналіз трагедії Шекспіра «Ромео та Джульєтта» та твору М. Коцюбинського «Тіні забутих предків»

Робота в малих групах

1 група – знаходить відповідності та відмінності в історії створення повісті «Тіні забутих предків» та «Ромео та Джульєтта»;

2 група – порівнює сюжетні колізії повісті та трагедії;

3 група – досліджує композицію, жанр твору та мову, якою написані обидва твори.

Західноєвропейські ваганти та українські мандрівні дяки (9 кл.)

Таблиця «Тематика поезії вагантів і мандрівних дяків»).

Ваганти (або голіарди) – так у середньовіччі називали мандрівних священиків, що не мали парафій, монахів-утікачів, попів-розстриг, які через одруження чи пияцтво втратили духовний сан. У пошуках кращої долі вони мандрували небезпечними в ті часи європейськими дорогами, заробляючи на життя складанням віршів та пісень. З часом ряди вагантів поповнювались за рахунок молоді, що вчилась, студентів університетів у Парижі, Орлеані, Полонії.

Мандрівні дяки (миркачі, пиворізи, бакаляри, волочащіся ченці) – це школярі або спудеї (студенти) – вихованці давніх навчальних закладів в Україні: Києво-Могилянської Академії або колегіумів у Луцьку, Дермані, Києві, Харкові, Чернігові. Дяк (прислужник – грецькою) 1. У православних і католицьких церквах служителі зі світських, людей, яких називають псаломщиками. 2. У Київській Русі – переписувач князівської канцелярії.

Поезія вагантів загалом анонімна. За винятком окремих імен: Гугон на прізвисько Примас Орлеанський (сер. XII ст.), Архіпіїт (поет над поетами) Кельнський (сер. XII ст.), Вальтер Шатільйонський (II пол. XII ст. – поч. XIII ст.).

Поезія мандрівних дяків – анонімна. За винятком опису життя одного зі спудеїв Києво-Могилянської академії. Це опис життя типового мандрівного дяка сина березанського сотника Іллі Турчиновського, що по «школам волочився», а потім 1719 р. написав сповідь «В пам'ять дітям своїм і онукам, і всьому потомству».

Тематика західноєвропейських поетів "вагантів різноманітна. Вони писали хвалебні славослов'я на замовлення вельможних осіб, відгукувалися на політичні події, створювали релігійні пісні та гімни про Венеру, Бахуса, Флору, котрих вважали уособленням земних радощів, насолод, веселих розваг.

Тематика українських мандрівних дяків теж дуже різноманітна. Найціннішим здобутком творчості мандрівних поетів стали пародії й травестії з приводу Різдва, Великодня та інших релігійних свят, а також зображення «нищенського» життя, напівголодного існування, важких умов навчання. Писалися також вірші на честь приїзду до школи якоїсь поважної особи.

Порівняння анонімного твору ваганта «Бідний студент» і вірша мандрівного дяка «Ой, як мене мати віддала до школи» (в парах).

– Що було головною причиною безталання школяра із поетичного твору «Бідний студент»?

– У чому криється проблема вчацання школяра до корчми із поезії мандрівних дяків «Ой, як мене мати віддала до школи»?

Казкове і реалістичне у творах А. де Сент-Екзюпері «Маленький принц» та Б. Харчука «Планетник», схоже і відмінне в долях і характерах героїв

– Що в творах слід віднести до казкового, а що – до реалістичного?

– Чим схожі головні герої – Планетник (Хмарник, Бурівник) і Маленький принц? Що

відмінного у їхніх характерах і долях? (Спільне. Герої мають надзвичайні здібності. Вони дуже відповідально ставляться до навколишнього світу. Хлопчики безмежно добрі, вміють прощати, віддано любити і дружити. Відмінне. Планетник має родину, дбайливу маму. Він виконує важливі функції в господарстві. Хмарник мрійливий, але він живе в реальному природному (рослинному, тваринному тощо) оточенні, починає успішно господарювати. Можна сказати, що Б.Харчук у своєму творі подає модель патріархальної української родини, модель українського Бугтя. Маленький принц – дуже самотня дитина. Про його сім'ю нічого не розповідається. Йдеться лише про контакти з представниками різних планет, до речі, не дуже доброзичливими й не дуже позитивними. Можливо, так самотньо в дитинстві почувався Антуан де Сент-Екзюпері?..)

– Кого можна назвати вчителями головних героїв? Які життєві істини переймають від них Планетник і Маленький принц? Це реалістичні чи казкові постаті? Пригадайте, як вони з'являються у творах.

– Який соціальний статус мають хлопчики? (Планетник – селянський хлопець, чередник, пасе худобу; пізніше – починає господарювати на землі.

Маленький принц – монарша особа, але доглядає свою маленьку планету, не цурається праці і спілкується з усіма на рівних.)

Спільність композиційних сценаріїв повісті І. Тургенєва «Ася» і романа І. Франка «Перехресні стежки»

(Дослідницьке читання)

В обох сценаріях ідеться про зустріч (трагічну, емоційно надважливу, вирішальну, кризову) двох героїв. В обох випадках така зустріч є межевою для подальшого розвитку любовної сюжетної лінії. Обидві сцени постають як момент найважливішого вибору. «Або-або» – ментально-психологічна основа для цих сцен, що утворюється в поєднанні елементів художності.

Коментоване читання поезії А. Ахматової «Я научилась просто, мудро жить...» та монологу Мавки з драми Лесі Українки «Лісова пісня»

«Я научилась просто, мудро жить...»

– Якою ви уявляєте ліричну героїню?

– У чому вона шукає підтримки? Що допомагає знайти мир її душі?

– А в чому ж полягає мудрість життя?

– Що допомагає героїні подолати тривогу?

– У яких рядках ми дізнаємося про справжню причину пошуків миру і спокою?

«Лісова пісня»

– Давайте пригадаємо останній монолог Мавки. Як ви розумієте перший рядок?

– А як розтлумачите наступні? Кому буде «промовляти душа» Мавки?

– Про що свідчать слова: «Граї же, коханий, благаю!»?

Компаративний аналіз поем Вергілія та І. Котляревського «Енеїда»

(таблиця)

I варіант

- Історія створення
- Особливості форми, віршування
- Теми
- Образи
- Художні особливості

II варіант

Чотири творчі групи. Кожна група отримує блок запитань, працювати над якими буде вдома.

Перший блок запитань стосується історії створення поем.

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 вам як випадкове чи закономірне?

Яка була остання авторська воля Вергілія щодо свого найвидатнішого твору? Хто не погодився з таким рішенням?

Чи не була надрукована поема Котляревського за життя автора?

Другий блок запитань стосується сюжету та композиції.

Зі скількох частин складається сюжет "Енеїди" Вергілія? А поема Котляревського?

Скільки сюжетних ліній простежується в зіставлюваних творах?

Визначте основні і побічні рушії сюжету творів. Як вони визначають групування персонажів?

Яку частину в поемах можна вважати експозиційною? Чому? Яким чином і в якій мірі вона готує читача до розгортання основних подій?

Яке місце в поемах можна вважати кульмінацією? Чому?

Характер розв'язки творів, який він?

У чому ви помітили логічність появи саме такого закінчення?

Третій блок запитань стосується образної системи поем.

Поясніть роль образу автора в організації тексту творів.

Охарактеризуйте головного героя поем, визначте спільні й відмінні риси Енея у Вергілія і Котляревського.

Які з так званих другорядних образів перебувають у системних зв'язках із характером головного героя?

У четвертому блоці мова піде про стиль поем.

У чому виявляється неповторність мови поем? Як "дихання" епох позначилося на мовній палітрі творів?

Знайдіть елементи книжного стилю у поемі Вергілія й народного характеру мови у творі Котляревського?

Зробіть спостереження над епітетами й порівняннями в творах. Що спільне і що відмінне ви помітили?

Отже, урок компаративного аналізу дає можливість показати учням риси, які об'єднують різні народи, і особливості, які свідчать про неповторність кожної нації, а також дає змогу глибше пізнати те чи інше явище життя, підкреслити типовість характерів персонажів, вічну актуальність деяких важливих для людства тем.

Компаративний аналіз – цікавий і неординарний метод, без якого на сучасному уроці не обійтись, бо він сприяє приверненню уваги учнів до національних реалій різних народів, відкриває широкі горизонти в процесі навчання та виховання сучасних учнів, сприяє розширенню їхнього кругозору, формуванню цілісного світобачення. Компаративний метод спроможний допомогти учням як у плані духовного самовизначення, так і самоінтегрування в сучасність.

Тема 6. Місце літературно-художнього перекладу в міжлітературному процесі

1. Місце літературно-художнього перекладу в міжетнічній мовній комунікації.
2. Еволюція художнього перекладу та його різновиди.
3. Історія й сьогодення українського перекладознавства. Найвизначніші представники (опрацювати самостійно).

Література

Основна

1. Анікіна Н. Управління змінами вимагає нових стратегій. (Стратегічні завдання управління школою в умовах реалізації Державного стандарту загальної середньої освіти). // Управління освітою. – 2012. – №19. – с. 10-15.
2. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: Монографія. – Черкаси: Брама, 2003. – 292 с.
3. Бабенко В. М. Компаративний аналіз художнього твору в системі літературної освіти школярів / В. М. Бабенко // Наукові записки. – Вип. 36. – Серія: пед. науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 3
4. Криворучко О. В. Компаративний аналіз як засіб розвитку полікультурної компетентності учнів на уроках світової літератури. Із досвіду роботи // Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.eltutor.at.ua/id/2/259.doc>
5. Куцевол О. М. Методика уроку компаративного аналізу // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – №10. – С. 2-4.
6. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: ВІД «Академія», 1997. – 752 с.
7. Літературознавча компаративістика. Навчальний посібник /Ред. Р. Т. Гром'як., упоряд.: Р. Т. Гром'як, І. В. Папуша. – Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, 2002. – 331 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти».
9. Урок словесності: реалізація змістових ліній Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: зб. Наук-метод. матеріалів / упор. Н. Уманців, Я. Козеленко, С. Худецька; наук ред. О. Мариновська. – Івано-Франківськ: Супрун В. П., 2012. – 270 с.
10. Шалагінов Б. Літературна компаративістика в школі: можливості і труднощі. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – №6. – С.2 – 5.1.

Додаткова

11. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.
12. Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання: Зарубіжна література. 5-11 класи. – К.: Освіта, 1995. – 63 с.

1. Місце літературно-художнього перекладу в міжлітературному процесі

Протягом останніх десятиліть спостерігається інтенсивний розвиток у галузі перекладознавства. Основними причинами цього явища є певне тяжіння світової

спільноти до інтеграції. Постійно відбувається обмін набутою інформацією, культурними надбаннями. Художній переклад є одним із найбільш очевидних проявів міжлітературної, а тим самим і міжкультурної взаємодії. Перекладна література, що потрапляє в культурний простір кожного народу, вступаючи у складні взаємостосунки з його оригінальною літературою, суттєво доповнює літературний процес, розширює його тематичні, жанрово-змістові, естетичні межі.

Проблеми художнього перекладу досліджували М. Алексєєв, О. Білецький, М. Драгоманов, В. Коптілов, Ю. Левін, О. Потебня, М. Рильський, А. Федоров, І. Франко, О. Чередниченко та ін. Деякі аспекти даної проблеми знайшли відображення в дослідженнях А. Волкова, В. Жирмунського, Н. Конрада, Д. Лихачова, В. Матвіїшина, М. Храпченка та ін. Незважаючи на все це певні сторони перекладу залишаються мало дослідженими.

У сучасному розумінні художній переклад визначають як вид словесної творчості, внаслідок якої тексти, написані однією мовою, відтворюються засобами іншої лінгвальної системи. У світлі концепцій культури як моделі (картини) світу зрозуміло, що “переклад, поруч з іншими спорідненими формами запозичення, дає змогу пізнати духовні цінності ближніх і давніх племен та народів, включаючи набуте в дедалі ширше коло власних уявлень про світ” [3, с. 5].

Художній переклад – це завжди взаємодія і взаємовплив культур, до яких належить текст оригіналу й текст перекладу. Цей вплив не можна звести тільки до мовної взаємодії, він охоплює всі сторони життя, відображені в художньому творі, особливий національний колорит, йому притаманний, національну своєрідність оригінального твору. Перекладна література, очевидно, – найбільш адаптований набуток чужих культур завдяки особливому матеріалу цього мистецтва – мові.

Картина (модель) світу оригінального твору накладається на картину (модель) світу інших культур. Будь-який переклад відображає властивості комунікативного процесу, оскільки він завжди створюється у певному контексті для певного адресата, виходячи із поставлених автором цілей, з урахуванням особливостей каналу передачі і зворотного зв’язку. Будучи однією із можливих модифікацій комунікації, художній переклад, поряд із специфікою, пов’язаною з референтом, відображає загальні закономірності цього процесу. Зокрема, вони виявляються у структурі, порядку функціонування, складі компонентів комунікативної моделі.

У комунікативному кодексі перекладача так само, як автора твору, значущі два основні критерії: критерій істинності і критерій щирості. Перший – як вірність дійсності, другий – як вірність собі. Комунікативний намір призводить перекладача до потрібної комунікативної мети, якщо буде витримано обидва критерії. Це означає, що художні образи, репрезентовані ним, як мінімум, не перекошено. Що стосується критерію щирості, то він витримується тоді, коли художні образи твору, репрезентовані перекладачем, насправді відображають не лише авторське ставлення до дійсності, але і ставлення самого перекладача.

Варто також зазначити, що художній переклад обумовлений не лише об’єктивними факторами (конкретно-історичні літературні канони), але й суб’єктивними (поетикою перекладача). Протягом багатьох сторіч *мистецтво перекладу будувалося на двох принципах: переклад точний*, із збереженням порядку слів, граматичних, мовних

конструкцій; **переклад вільний**, із збереженням змісту оригіналу, найбільш наближений до поняття “художній”. На різних етапах історії перекладу ці принципи перебували в постійній взаємодії, вони часто взаємодоповнювали один одного, іноді взаємовиключали. Гармонійне поєднання цих принципів в одному перекладі практично неможливе, але є тим ідеалом, до якого будуть прагнути перекладачі. Тільки завдяки перекладу твори входять до контексту різних культур, стають загальновідомими. Жоден переклад не може бути дослівним, оскільки та чи та мовна система, якою перекладається твір, за своїми об’єктивними даними не може досконало передати зміст оригіналу, що неминуче призводить до втрати певного обсягу інформації. У найдосконалішому перекладі від мови оригіналу вдається зберегти 70–80 %, що зумовлено передусім невідповідностями концептуально-мовних картин світу різних народів.

У художньому перекладі до наведених факторів додається ще й особистість перекладача, який до певної міри є й автором твору. При цьому він може випускати елементи змісту, передавати чи не передавати усі особливості оригіналу. **Художній переклад має справу не тільки з комунікативною функцією мови, а й з естетичною.** Кожний мовний елемент твору впливає на образне мислення носія цієї мови і створює в його уяві певні образи. Закономірно, що під час перекладу твору іншою мовою через мовні розбіжності ці асоціативні зв’язки значною мірою руйнуються. Для того щоб твір не втратив цінності в новому мовному середовищі, перекладач повинен перейняти на себе функції автора і в чомусь навіть повторити творчий процес його створення, наповнити твір новими асоціативними зв’язками, які б викликали нові образи, властиві носіям певної мови.

Як мистецьке явище, перекладений твір, подібно до оригінального тексту, повинен впливати на розум і почуття читачів. Образи, ідеї, втілені в оригіналі, перекладач покликаний перенести на ґрунт іншої етнокультури та мови, передаючи не тільки зміст, а й художню форму першотвору. Ось чому високоякісними визнають ті переклади, які адекватно відтворюють усе ідейно-естетичне багатство оригіналу.

Спеціаліст із художнього перекладу, поза всяким сумнівом, має бути близько знайомим із культурою та менталітетом носіїв мови, інакше читач не зрозуміє не тільки авторський задум, а й настрій книги, світогляд, стиль і особливості мови автора, тобто все, що є важливим при читанні художньої зарубіжної літератури. Тому, читаючи високоякісний переклад, ми отримуємо задоволення, не замислюючись, що автор писав текст іншою мовою. Важливо і те, що читацьке сприйняття багато в чому залежить від підтексту, національної культури та інших факторів, але професіонал завжди все це враховує. Більш того, перш ніж почати літературний переклад, перекладач присвячує чимало часу осмисленню неадаптованого тексту.

Потім застосовуються професійні письменницькі навички: вміння грамотно та цікаво писати українською, фантазія, життєвий досвід, мистецтво інтерпретації. Крім естетичної функції, переклад виконує **дві інші важливі функції: інформативну (посередницьку) і творчу.** Традиційно вважалося, що основною функцією перекладу є посередниця, оскільки теорія художнього перекладу не виходила за межі національно-літературного процесу. До перекладу ставилися вимоги найадекватнішої передачі іншонаціональних цінностей, тотожності перекладу й оригіналу, існувала дилема перекладу “правильного і некрасивого” та “вільного і красивого”. Як прояв міжлітературного контакту переклад можна вважати прикладом “впливу” або сприйняття [1].

У певних літературних ситуаціях активізується творча функція перекладу. Це відбувається в умовах тісної літературної спільності, яку утворюють дві чи кілька літератур і в межах якої функціонує частковий чи повний білінгвізм або полілінгвізм. При цьому відбувається активізація партнерського ставлення перекладача до оригіналу, обумовлена прагненням до актуалізації художніх цінностей оригіналу в історико-літературній системі іншої літератури. Інформаційна функція відходить на другий план, а перше місце посідає двомірна, подвійна, тобто вища, збагачена рецепція оригіналу. Оригінальний твір і його переклад сприймаються як два різні твори. Результатом сприйняття є двомовні видання, які дають читачам можливість якнайповніше порівняти оригінал і переклад, простежити, а можливо, й проаналізувати роботу перекладача, оцінити її з позицій точності і правильності, використання художніх прийомів і засобів, подібності і відмінності оригіналу і перекладу.

Необхідно наголосити на тому, що *художній переклад*, з одного боку, є *продуктом міжлітературної комунікації*, а з іншого – *особливим когнітивним посередником між двома мовами, важливим джерелом культурологічної інформації*, яке багато в чому зумовлює й визначає напрями міжкультурного спілкування. На думку сучасних науковців, переклад – це передусім “процес постійної взаємної інтерпретації знаків” [2, с. 78]. Культура є наслідком інтерпретації системи знаків, а міжкультурна комунікація є взаємоперекладом знаків різних культур.

У когнітивній площині переклад виступає первинним і центральним аспектом міжкультурної комунікації, дотичним до багатьох сфер людської життєдіяльності. У ньому важливу роль відіграють когнітивні здібності людини, тобто ті сукупності механізмів, які забезпечують створення інтегрувальної бази, що пов’язує когнітивні структури мов, залучених у перекладі. Саме він активізує лінгвальні впливи та взаємовпливи, що стимулюють мовні зрушення, особливо помітні в лексичному складі, який поповнюють топоніми й антропоніми, слова-реалії, запозичені з інших етнокультур.

За допомогою перекладу мови контактують, взаємозбагачуються і змінюються. Переклад текстів, що репрезентують певну національну культуру, впливає не тільки на мову, якою вони перекладаються, а й на саму культуру реципієнта. Взаємодія двох національних культур, опосередкована перекладачем, завжди є компромісною, особливо для тієї з них, у межах якої народився першотвір. Адже під час перекладу неможливо уникнути трансформації, подекуди радикальної, що змінює культурно-історичне тло матеріалу, який перекладається. Проте таке перетворення має бути правдоподібним, доречним та послідовним, бо недоречність, непослідовність культурних зсувів спотворюють твір, викривлюючи читацьке сприймання образу автора, його намірів.

Оскільки рідна мова суттєво впливає на формування світогляду людини, то при розгляді міжкультурної комунікації актуалізуються питання мовної культури. Під час розгляду міжкультурної комунікації важливо з’ясувати, наскільки значущими є відмінності певної культури на індивідуальному, етнічному (національному), універсальному рівнях. Крім того, потрібно також виявити особливості комунікації, які відрізняють міжкультурне спілкування від того, що розгортається у монокультурному середовищі. Розгляд культурної специфіки у площині протиставлення “своє” – “чуже” засвідчує, що, сприймаючи “свою” культуру, реципієнти наділяють її позитивними якостями, визнають нормою, натомість “чужа” культура оцінюється як певне відхилення від норми. Н. Уфимцева зазначає, що найбільші труднощі при цьому виникають не тільки

внаслідок відмінностей у змісті образів свідомості, а й через нетотожність у системності етнічної свідомості комунікантів [6, с. 53]. Міжкультурне спілкування відбувається ефективніше, якщо психічні асоціації та мовні конотації є аналогічними чи близькими (напр.: переклади українською мовою зі слов'янських мов).

Також перекладачеві необхідно звертати велику увагу на проблему збереження національного забарвлення в перекладах художньої літератури. Зрозуміло, що збереження національної своєрідності оригіналу – завдання дуже складне у плані як практичного рішення, так і теоретичного аналізу. Можливості вирішення цієї проблеми на практиці пов'язані із ступенем тих фонових знань про життя, зображених в оригіналі, що реально виникають у перекладача і читача. Необхідно зазначити, що література кожної країни має ряд творів з тем і сюжетів, узятих із життя інших народів, які, проте, позначені печаттю власної народності [8, с. 378]. А. Федоров вважав, що “передача національного забарвлення найтісніше залежить від повноцінності перекладу в цілому: з одного боку, від ступеня правильності в передачі художніх образів, пов'язаної з речовим сенсом слів і з їх граматичним оформленням, і з іншого боку, від характеру засобів загальнонаціональної мови, що вживаються в перекладі” [8, с. 382].

Разом із проблемою збереження національної своєрідності оригіналу постає також проблема передачі його історичного колориту. Епоха, коли було створено літературний твір, накладає певний відбиток на художні образи. Перекладачі завжди працювали з творами, створеними в різні періоди історії. Досягнення збереження історичного забарвлення твору можливе тільки шляхом стилістичних відповідностей оригіналу, адже стилістичні засоби утілюють ті образи, які були специфічні для письменників певної епохи. Отже, питання про передачу історичного забарвлення твору не обмежується тільки однією категорією мовних елементів, а охоплює цілу систему стилістичних засобів.

Мистецтво перекладу було й залишається важливим посередником у взаємодії культур. Художні переклади розширюють сферу контактів літератури однієї мови з іншими літературами світу. Отже, чим більше першотворів перекладено мовою, тим багатшою стає культура. Як відомо, вичерпне відтворення всього словесного багатства оригінального тексту за допомогою прямих лексичних відповідників мови реципієнта – це недосяжна для перекладу мета. Але в ньому можна й потрібно домагатися адекватного передавання змісту, втіленого в художніх образах, а також належного збереження жанрово-стильових та структурно-композиційних особливостей оригіналу. Таким чином, перекладач повинен бути не лише ерудованим і мати достатні, принаймні для перекладу, знання, але й інтуїтивно відчувати текст та кращий варіант перекладу слова, фрази чи речення. Необхідним для нього є вміння визначити те, які елементи у творі є головними, і спробувати якомога точніше відтворити їх, якомога точніше зберігши при цьому індивідуальний стиль автора і в певних літературних ситуаціях активізуючи творчу функцію перекладу.

Література

1. Дюришин Д. Художественный перевод в межлитературном процессе // Проблемы особых межлитературных общностей. Москва : Наука, 1993. 312 с.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие. Москва: ЭТС, 2001. 424 с.
3. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу : навч. посіб. Київ : Юніверс, 2003. 280 с.

4. Марковина И. Ю. Влияние национальной специфики языка и культуры на процесс межкультурного общения // Речевое общение: проблемы и перспективы. Москва : ИНИОН АН СССР, 1983. С. 187–212.
5. Тарасов Е. Ф. Язык как средство трансляции культуры // Язык как средство трансляции культуры. Москва: Наука, 2000. С. 45–54.
6. Уфимцева Н. В. Сознание, слово, культура // Коммуникативная лингвистика и коммуникативно-деятельностный подход к обучению языкам : памяти Г. В. Колшанского. Москва : Наука, 2000. 253 с.
7. Шамне Л. Н. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации : учеб. пособие. Волгоград : Волгогр. ун-т, 1999. 208 с.
8. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) : учеб. пособие. 5-е изд. Москва : ООО Филология, 2002. 416 с.

Тема 7. Поняття про «вічні» образи у світовій літературі

1. Місце пообразного аналізу в системі літературної компаративістики. Поняття про «вічні» образи. Дослідження проблеми у вітчизняній науці.
2. Генеза образу Прометея у європейській літературі.
3. Творчість Вергілія у контексті європейської літератури: традиції і новаторство.
4. Генеза образу Фауста у творах зарубіжної літератури (**самостійно**).
5. Еволюція творчих уявлень про образ Дон Жуана у європейській літературі (**самостійно**).

Література

Основна

1. Анікіна Н. Управління змінами вимагає нових стратегій. (Стратегічні завдання управління школою в умовах реалізації Державного стандарту загальної середньої освіти). // Управління освітою. – 2012. – №19. – с. 10-15.
2. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: Монографія. – Черкаси: Брама, 2003. – 292 с.
3. Бабенко В. М. Компаративний аналіз художнього твору в системі літературної освіти школярів / В. М. Бабенко // Наукові записки. – Вип. 36. – Серія: пед. науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 3
4. Криворучко О. В. Компаративний аналіз як засіб розвитку полікультурної компетентності учнів на уроках світової літератури. Із досвіду роботи // Електронний ресурс. Режим доступу: [http:// www.eltutor.at.ua/id/2/259.doc](http://www.eltutor.at.ua/id/2/259.doc)
5. Куцевол О. М. Методика уроку компаративного аналізу // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – №10. – С. 2-4.
6. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: ВІД «Академія», 1997. – 752 с.
7. Шалагінов Б. Літературна компаративістика в школі: можливості і труднощі. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – №6. – С.2 – 5.1.

Додаткова

8. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.
9. Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання: Зарубіжна література. 5-11 класи. – К.: Освіта, 1995. – 63 с.

1. Місце пообразного аналізу в системі літературної компаративістики. Поняття про «вічні» образи

Серед традиційних шляхів аналізу літературно-художнього тексту визначають такі: 1) за розвитком дії, або «услід за автором», або послідовний аналіз (ще його умовно називають цілісний аналіз); 2) за образами, чи пообразний; 3) проблемно-тематичний. Л. Ф. Мірошніченко до цієї класичної тріади додає ще ідейно-тематичний шлях аналізу та комбінований. На її думку, другий різновид аналізу (зазначимо, *шлях аналізу – це особлива послідовність вивчення, своєрідне поступове просування, „сюжет“ розгляду літературного твору*) – пообразний у шкільній практиці використовується найчастіше.

Науковець обґрунтовує це тим, що в центрі кожного твору знаходяться образи (або система образів) людей, тварин, речей чи інших істот, і у певному сенсі має рацію. Не викликає сумнівів твердження Л. Ф. Мірошніченко проте, що пообразний шлях аналізу здебільшого зводиться до поділу героїв на негативних та позитивних.

Все залежить від того, як організовує свою діяльність учитель. Адже і справді – методично грамотний пообразний аналіз може забезпечити досягнення навчальної мети та створити передумови для ефективного та ефектного проведення уроків. Для цього необхідна передусім сумлінна підготовка, зокрема:

- теоретично визначити та усвідомити особливості і характер того, чим є пообразний шлях аналізу;
- переконатися у доцільності його використання під час вивчення даного художнього твору;
- організувати підготовчу роботу для проведення аналізу;
- оцінити всі можливості та обрати для себе найефективніші (враховуючи особисті вподобання, рівень підготовленості учнів, особливості твору тощо) методи та прийоми його виконання;
- визначити особливості саме цього – пообразного – шляху вивчення літературного твору.

При цьому також слід чітко розуміти, що даний різновид аналізу також має під собою серйозне теоретичне підґрунтя, оскільки **базується на одному з центральних понять мистецтва взагалі і літератури зокрема – на понятті «художній образ»**. А у контексті вивчення зарубіжної літератури учні повинні засвоїти і вільно оперувати щонайменше такими образами, як художній *образ світу* (образ людини, природи, речового світу), *образ автора, образ оповідача, вічний образ, національний, біблійний та християнський образи*. Розглянемо особливості деяких з них.

Образ автора і образ оповідача деколи розуміються як синоніми одного й того ж поняття. Але навіть тоді, коли ці образи начебто майже зливаються, вони все рівно не є тотожними. Слово „автор“ (від лат. *auctor* – суб'єкт дії, зачинатель, учитель і, зокрема, той, хто створює твір) має у сфері мистецтвознавства декілька значень. Це, по-перше, той, хто створює художній твір як реальна особа з певною долею, біографією, комплексом індивідуальних рис. По-друге, це образ автора, який є локалізованим у художньому тексті, тобто йдеться про зображення письменником, скульптором, режисером самого себе. І нарешті, по-третє, це художник-творець, який обов'язково є присутнім у творі, тобто є іманентним твору.

Як стає зрозумілим з поданих дефініцій, жодне з них не відповідає визначенню образу оповідача, оскільки останній – це такий самий персонаж, як і інші, а його відмінність полягає лише у тому, що він є наділеним здатністю особисто розповідати і про себе, і про інших. Класичним прикладом образу оповідача є образ Максима Максимовича з роману М. Ю. Лермонтова „Герой нашого часу“.

Менше проблем мають і більш продуктивно опрацьовуються *вічні образи*. Це такі образи, які виникли за певних історичних чи життєвих обставин, але через свою значимість та повторюваність набули універсального загальнолюдського значення і продовжують зберігати свою неперехідну філософську, пізнавальну, естетичну та виховну силу. У сучасному літературознавстві вічними образами вважаються такі

образи, які одного разу з'явилися у фольклорі чи в літературних творах, а потім продовжують використовуватися і в інших творах, отримуючи в них нову інтерпретацію та „нове життя“. До цих образів належать, наприклад, образи Прометея, Дон Кіхота, Гамлета, Дон Жуана тощо.

Щодо розуміння таких понять, як національний, біблійний та християнський образи, то, як пише Л. Ф. Мірошніченко, опрацювання і введення їх до методики лише розпочалося, але, на її думку, вже зараз можна визначити певні методичні орієнтири. Щоб учні уявляли, що таке національний образ, учителю необхідно:

- досягти розуміння ними понять „нація“, „національний“, „націоналізм“, „націоналістичний“, „націоналіст“, „патріот“, „патріотичний“, „полікультурний“, „ментальність“;

- навчити визначати у художньому творі національну предметність, тобто: національне житло, національну їжу, національні відмінності зовнішності людини (одяг, зачіска, прикраси, звички тощо), національні танці, національну музику, національні ігри і все те, що допомагає розумінню характерних рис тої чи тої національності;

- розвивати вміння знаходити спільне та відмінне у загально-людському та національному;

- виховувати толерантне ставлення до людини іншої національності та культури, переконувати та доводити, що „інше“ не означає „гірше“.

Аналіз художнього твору з погляду національного образу є надзвичайно актуальним та нагальним саме для вивчення зарубіжної літератури, тому що такий підхід дозволяє забезпечити розуміння учнями краси та цінності культури будь-якого народу, а також виховання в них шанобливого ставлення до культурної унікальності. Годі й говорити, що все це має величезне значення як для формування громадянина України (держави багатонаціональної та полікультурної), так і для становлення особистості, позбавленої націоналістичних та ксенофобських упереджень. А прикладами національних можуть служити образи Тараса Бульби М. Гоголя, Айвенго В. Скотта, Натаніеля Бампо Ф. Купера і багатьох інших.

З погляду на культурологічний та виховний аспекти не менш важливе значення мають також біблійні та християнські образи. Біблійні образи сучасне літературознавство визначає за першоджерелом, наприклад, образи Мойсея, Марії, Іуди та Ісуса запозичено літературою з Біблії. Натомість, коли йдеться про християнські образи, то ним и вважаються такі, що втілюють у собі філософські, етичні та естетичні ідеї християнства, як-от: герої творів Данте, Гете, Булгакова та ін., в яких подано авторські трактування тем „блудного сина“, „Ісуса Христа“, „Марії Магдалини“ тощо.

Відповідний рівень підготовки до аналізу даних образів сприятиме не тільки поглибленому розумінню ідейного змісту творів, а й формуванню толерантної особистості ще й у релігійному плані, що є також надзвичайно важливим як для багатоконфесійної України, так і для всього світу (де завжди були різні міжконфесійні конфлікти та упередження).

До цього залишається лише додати, що найпоширенішими видами підготовчої роботи для проведення пообразного аналізу є евристична бесіда, тести, вибіркоче читання, анкетування тощо.

Таким чином, як бачимо, і в рамках класичних шляхів аналізу художнього твору є

чимало методичних можливостей, які сприяють ефективному вивченню літератури у школі та досягненню тих цілей, які передбачено як директивними документами, так і звичайним відповідальним ставленням учителя до справи, якою він покликаний займатися.

2. Генеза образу Прометея у європейській літературі

Прометей (грец. Προμηθεΰς, лат. **Prometheus** – провидець) – у грецькій міфології віщий і добрий син титана Япета й німфи Клімени Фетіди (варіанти: Асії, Феміди), брат Атланта, Менетія та Епіметея, батько Девкаліона. Викрав з Олімпу вогонь і передав його людям, за що був ув'язнений богами. Звільнений героєм Гераклом. У мистецтві образ Прометея використовується як персоніфікація просвітителя.

Коли титани готувалися до титаномохії – битви проти олімпійських богів, Прометей став на бік Зевса і переконав свого нерозумного брата Епіметея вчинити так само. Афіна, бачачи розум титана, навчила його різним наукам [2].

Гуманізм Прометея

Під час суперечки щодо того, яку частину жертв люди мусять віддавати богам, Прометей вирішив допомогти людям, котрі жили надголодь і були безсилі проти могутніх олімпійців. Прометей поділив забитого жертвовного бика на дві частини. В одну купу склав усе м'ясо й накрив шкурою тварини, а в другу – самі кістки, поклавши на них шматки жиру. Зевс, уведений в оману, вибрав купу, яка лисніла смачним жиром. Відтоді люди стали приносити в жертву богам кістки, тобто гіршу частину вбитої тварини, а самі їли м'ясо [3].

Зевс розгнівався на людей і забрав у них вогонь аби тим довелося їсти м'ясо сирым. Однак Прометей викрав вогонь з Олімпу, взявши його від сонячної колісниці (або кузні Гефеста), і приніс його людям у тростинці. Так людський рід було врятовано від голоду й холоду. З часом люди стали могутніми і майстерними в різних справах[4].

Покарання Прометея

Зевс, бачачи силу людей, задумав помститися. Він наказав Гефестові створити з глини найпрекраснішу, але нерозважливу, жінку Пандору та віддати її Епіметею. Та Прометей здогадався про підступ Зевса й наказав братові не приймати дарів. Епіметею не послухався і взяв Пандору за дружину. Вона відкрила скриньку з лихами, якою володів Епіметею, і так світ наповнили різні нещастя, від яких потерпають люди [5].

Зевс звелів схопити й прикути Прометея до однієї із скель Кавказу і пробити йому списом груди. Щоранку на скелю сідав орел і гострим дзьобом рвав печінку. За ніч печінка відростала, а вранці орел прилітав знову, щоб карати титана. Багато тисячоліть терпів Прометей тяжкі муки, аж поки Геракл (за згодою Зевса, який бажав прославити свого сина) убив орла й визволив титана.

Наука Прометея

Пізніші перекази пов'язують з Прометеєм не лише викрадення вогню з неба; він нібито показав людям, як видобувати та обробляти метали. Він дав їм науку про числа і відкрив мистецтво письма. Він приручив тварин, запряг до воза коней, збудував перший корабель і змайстрував вітрило. Він дав хворим ліки і знайшов трави, що тамують біль. Прометей розбудив у людині дух і дав їй силу владарювання над світом. З інших міфів

довідуємося, що Прометей створив із землі й води (з глини, змішаної із сльозами) людей і вдихнув у них життя (Овідій). Недалеко від міста Панопей показували цегляний будиночок, де Прометей у свій час виконав цю роботу. Довкола лежали грудки глинястої землі, і від них нібито пахло людським тілом – це були залишки використаного матеріалу. У деяких областях Греції Прометея шанували як бога. В Афінах він був у пошані нарівні з Афіною та Гефестом. На честь Прометея було встановлено свято – біг із запаленими смолоскипами (прометеї).

Звільнення Прометея

Прометееві було відомо хто відбере у Зевса владу і як йому уникнути такої долі. Щойно Прометей розповів це прибулим до нього океанідам, як миттю прилетів Гермес, вимагаючи розкрити таємницю. Не отримавши відповіді, Зевс кинув скелю з прикутим титаном під землю, а через багато років підняв знову. Всі боги тоді вже визнали владу Зевса і не думали протистояти йому, однак пам'ятали про пророцтво. Зевс за минулі віки подобришав і став піклуватися про людей та боронив правду. Він послав героя Геракла звільнити Прометея, якщо він видасть таємницю.

Геракл застрелив орла з лука і тоді Прометей відкрив йому, що Зевс не має одружуватися на Фетиді, бо її син, ким би не був його батько, перевершить його. Після цього Геракл розбив ланцюги і звільнив титана. Фетида ж вийшла за героя Пелея, син якого також став славним героєм. Проте Зевс колись поклявся, що Прометей буде прикутий вічно і мусив дотриматися слова. Тому він придумав щоб Прометей носив на собі кільце зі шматочком скелі. З того часу звільнений титан ніколи не знімає кільця [6].

«Вічний образ»

Прометей відкриває галерею так званих «вічних образів», до яких постійно звертатиметься людство. Есхіл присвятив титанові ряд трагедій, з яких збереглася лише одна – «Прометей закутий». Прометей Есхіла втілює розум і силу духу, волелюбність і велич подвигу в ім'я щастя людей. За нової епохи образ титана Прометея знаходимо в Гете, Байрона, Шеллі, він надихав славетних майстрів пензля Мікеланджело, Тіціана, Рібейру, Сальватора Розу, композиторів Бетховена, Ліста, Танеєва, Скрибіна. Образ Прометея надзвичайно популярний в Україні. Прометея уславили Т. Шевченко, І. Франко, Леся Українка, А. Малишко й інші.

У переносному значенні Прометей, як і поняття «прометеїзм», «прометеїв вогонь», є уособленням самовідданості, шляхетних почуттів і вчинків людини, незгасного прагнення досягти високої мети. У російській літературі найцікавіші опрацювання міфа належать письменникам революційного табору: К. Рилєєву, М. Огарьову та іншим.

Образ Прометея в українській та світовій літературі

Антична література

Вперше образ Прометея з'явився в давньогрецькій міфології, де увіковічнив образ титана в трагедії «Прометей закутий». В основу цього твору покладена історія про те, як за наказом Зевса Прометей був прикутий до скелі.

Одним із перших інтерпретаторів міфу про Прометея був Гесіод. У його «Теогонії» Прометей – борець проти свавільного захоплення влади олімпійськими богами. Гесіод протиставляє Прометея Зевсові у притчі про Пандору в поемі «Роботи і дні». Тут згадується про те, як Зевса «одурих Прометей хитродумний», як громовержець придумав для людей різні клопоти, зокрема, «взявши вогонь, заховав».

З трагедією Есхіла «Прометей закутий» перегукується твір іншого грецького письменника – Лукіана, що має красномовну назву «Прометей, або Кавказ». Написаний він у формі діалогів, які ведуть між собою основні дійові особи – Гермес, Гефест і Прометей.

У зв'язку з цим пригадується вислів відомого філософа: «Богам Греції, які були вже раз в трагічній формі – смертельно поранені в „Прометей закутому“ Есхіла, довелось ще раз – в комічній формі – померти в „Бесідах“ Лукіана... Це потрібно для того, щоб людство весело прощалося зі своїм минулим».[джерело?]

Творчий початок в діяльності Прометея підкреслюється в «Метаморфозах» римського поета Овідія. Розповідаючи про створення світу, Овідій замислюється над питанням «Звідки постала людина?»

Просвітництво

До образу Прометея зверталось чимало німецьких письменників – Й. В. Гете, И. Г. Гердер, А. Шлегель. Зокрема, широкою популярністю користувався уривок з незавершеної драми Гете «Прометей».

Література Романтизму

Особливої популярності образ Прометея набуває за доби романтизму. Він стає романтичним символом непокори, тираноборства і людинолюбства. Яскравим свідченням цього є спадщина видатних англійських романтиків – Дж. Байрона і П. Б. Шеллі, у творчості яких образ Прометея відіграє важливу роль. Недарма ж Байрона називали «Прометеем XIX століття», а Мері Шеллі, дружина поета, зазначала, що «Прометей – душа поезії «Шеллі». Як і твір Гете, присвячений Прометею, вірш Байрона «Прометей» тематично пов'язаний з трагедією Есхіла «Прометей закутий». Це ліричний монолог поета, в якому містяться роздуми про долю міфічного героя, що виявився таким близьким і дорогим серцю романтика. Відомо, що Байрон був готовий віддати життя за свободу краю в абстрактному і конкретному розумінні цього слова. У вірші «Прометей» висловлюється співчуття героєві, прославляється готовність пожертвувати собою заради інших.

Традиційне і новаторське тісно переплітаються в драмі П. Б. Шеллі «Визволений Прометей» (1819). У передмові до цього твору автор обстоює своє право на вигадку в інтерпретації міфічного персонажа. Він підкреслює, що навіть грецькі трагіки, запозичуючи сюжети з античної міфології, не використовували їх сліпо, а намагалися піти далі в осмисленні відомих міфологічних сюжетів.

Російська література 19 століття

Образ Прометея приваблював письменників, опозиційне налаштованих щодо влади та існуючого ладу. Так, він був зовсім не випадковим у творчості російського романтика М. П. Огарьова, відомого не тільки як поет, а й як борець за свободу, приятель і соратник О. І. Герцена. Вірш Огарьова «Прометей» (1841), по суті, є монологом титана, гнівним словом, зверненим до коршака і до того, хто його послав.

Зевс для Прометея не тільки тиран, а й заздрісник, який не може простити титану того, що він створив людей, що викрав для них небесний вогонь і залишився непохитний. Прометей не тільки не кається, але й кидає виклик громовержцю. Він пишається тим, що зробив людей схожими на себе. Огарьовський Прометей, незважаючи на муки і страждання, вірить у світле майбутнє, у те, що люди згадуватимуть його з любов'ю.

Українська література

В українській літературі була своя традиція сприйняття і переосмислення античного образу. У поемі Т. Г. Шевченка «Кавказ» (1845) образ Прометея висвітлений по новому, характеризується новими відтінками значення. У свідомості поета Кавказ асоціюється зі стражданнями прикутого до скелі напівбога. М. К. Зеров відзначав політичний протестантизм цього образу в шевченківській поемі, а П. П. Філіпович вважав, що на тлі твору «увертюра» з Прометеєм набуває особливої сили і є в українській літературі гідним прикладом, коли ідейну спрямованість Прометеєвого міфу втілено в рівноцінний мистецький образ.

Створений Шевченком образ Прометея, попри всю його епізодичність, має символічний характер. Дослідники не раз вказували на те, що він символ народу, який бореться, і з цим важко не погодитися. Про це свідчать і рядки поеми, звернені до борців проти поневолення і тиранії: «Борітеся – поборете...» Можна навести ще чимало фактів, які є свідченням зацікавленості українських письменників міфічним образом тираноборця. Так, І. Я. Франко переклав вірш Й. В. Гете «Прометей», а також уривок з поеми П. Б. Шеллі «Звільнений Прометей». Ім'я титана досить часто згадується в листах та творчості Лесі Українки. І хоча поетеса не залишила окремого твору, присвяченого Прометеєві, мотиви, пов'язані з міфом про титана, з'являються в багатьох її поезіях.

Сумні роздуми поетеси не містять закликів, вона нічого не нав'язує читачеві, лише констатує факти, а висновок він мусить зробити самостійно. «Нашадки Прометея» згадуються, живуть і діють у багатьох інших творах Лесі Українки. До образу титана зверталися П. Г. Тичина, Л. С. Первомайський, І. І. Нехода, М. Д. Руденко.

Вірш Рильського «Прометей» невеликий за обсягом (складається з чотирьох катренів), пройнятий оптимістичним пафосом і цікавий прямим авторським зверненням до міфічного героя через віки. У поемі Малишка «Прометей» спостерігається героїзація життя простої людини, пораненого бійця зі Смоленщини, якого в часи окупації знайшли і прихистили жителі українського селища.

Література Модернізму

У ХХ столітті Франц Кафка підсумовує мотиви міфу про Прометея і подає у своїй притчі чотири повір'я про міфічного героя. Як і його попередники, Кафка фантазує, розмірковуючи про Прометея і закликає читача до роздумів. Його притча «Прометей» – це аналітичний етюд, в якому автор дає своє, екзистенціальне тлумачення образу титана. Образ Прометея у Кафки статичний. У його повір'ях стверджується, що була рана і залишилися скелі. Отже, в основі повір'я (міфу) – правда, а «правду життя за Кафкою можна пояснити, вона – страждання. ... він символізує не так людство, як окрему людину, індивіда». Окрім усього цього, Прометей у Кафки не представлений як громадський ідеал служіння людству.

3. Творчість Вергілія у контексті європейської літератури: традиції і новаторство.

В історію світової літератури ідеолог «золотої доби» Августа **Публій Вергільій Марон** увійшов як автор ліричних збірок поезій «Буколіки» (42-39 рр. до н.е.) – пісні волопасів (пастухів); «Георгіки» (37-30 рр. до н.е.) – землеробські вірші, а також героїчної поеми «Енеїда» (29-19 рр. до н.е.). Його твори схвально оцінювали Вергільієві сучасники

(Горацій, Овідій, Проперцій), його самого італійці шанували за життя, а поема «Енеїда» була найулюбленішою книгою шкільної молоді.

Критика XIX ст., відзначаючи високу майстерність Вергілія, його стиль, негативно ставилася до його риторичної патетики, ідеалізації життя і абстрактності окремих образів. Дослідження початку XX ст. виявили ступінь оригінальності Вергілія, показали безпідставність абстрактного порівняння його з Гомером. Серед сучасних дослідників творчості Вергілія слід назвати імена А. В. Градовського, Ю. І. Ковбасенка, Ф. І. Прокаєва, Л. П. Скорини та ін. Проте історіографія питання змушує констатувати, що недостатньо з'ясовано залишається проблема генетичних та типологічних зв'язків творчого доробку митця з європейським і вітчизняним літературно-художнім процесом.

Найвидатніший класик римської літератури Публій Вергілій Марон (70-19-рр. до н. е.) мав величезний вплив на європейську літературу. Світогляд й естетичні погляди Вергілія формувалися під помітним впливом філософії Епікура у її трактуванні римськими епікурейцями (Сіроном, Філодемом, Лукрецієм), а головними його наставниками в поезії були Феокрит і Катулл. Вергілій ставився до літературної праці надзвичайно серйозно, старанно шліфував кожний рядок своїх поетичних творів, свідомо прагнучи їхньої художньої довершеності, цілком розуміючи відповідальність справжнього поета перед народом.

У середні віки твори Вергілія переписували й читали в монастирях. Особливої популярності набула четверта еклога Вергілієвих «Буколік», присвячених консулу Азінію Полліону. Християнське Середньовіччя вбачало у ній пророцтво про народження Ісуса Христа, а самого Вергілія вважало святим. На думку святого Августина, середньовічної церкви і Данте, та навіть і Віктора Гюго, Вергілій за сорок років до нашої ери провіщає пришествя Ісуса Христа. Сучасна філологія припускає різні тлумачення цього образу-символу.

У XII ст. надзвичайної популярності набули анонімний французький твір «Роман про Енея» та куртуазний роман німецького поета Г. Фельдеке «Енеїда». (у цей період виявляється тенденція ознайомити французьке суспільство з античними легендами і творами античних авторів). У кожному з цих творів зроблено спробу пристосувати античний матеріал до духу феодальної епохи і куртуазних смаків, що формувалися. Середньовіччя не відчувало тієї історичної дистанції, яка відділяла його від дівніх часів. Античні події, сказання, твори переосмислювалися під кутом зору феодально-лицарської ідеології та буття. Герої і персонажі стародавніх часів у лицарському епосі переносились у феодальне оточення і виступали вже в ролі зразкових лицарів.

«Роман про Енея» (бл. 1160 р.) анонімного автора виник, мабуть, в Нормандії і є переказом «Енеїди» Вергілія. Дослідники вважають «Енея» важливою віхою у розвитку куртуазної літератури, що знаменує перехід від історичного до любовного роману. В романі розповідається не тільки про Енея-вождя та його народ – велика увага приділяється і любовним проблемам. У трактуванні цього питання відчувається вплив творчості Овідія, інтерес до якого у Франції посилюється у другій половині XII ст. Автор запозичив у Овідія його ідею кохання – хвороби, фатуму і широко розгортає їх у творі. Так, Дідона відчуває нездоланий потяг до Енея, який невблаганно веде її до загибелі. Страждає і царівна Лавінія. Її любов до Енея розгортається у велику повість, яка дає авторові змогу показати тонкощі куртуазного кохання. Любовні муки не обійшли й Енея; його почуття до юної Лавінії здатні оновити душу цього суворого і бувалого чоловіка. Роман відрізняється від

інших творів цього циклу фабульною чіткістю, концентрацією дії навколо одного героя, а також новаторськими стильовими засобами при описі душевних переживань. Високий рівень художньої майстерності французького поета зробив «Енея» взірцем для наступних романтиків.

У Німеччині творцем першого куртуазного роману був міннезингер Генріх фон Фельдеке, автор «Енеїди» – вільного поетичного перекладу анонічного «Роману про Енея». Основну увагу у творі, що характерно для куртуазного роману, зосереджено на історії любові Енея та Дідони.

Данте у своїй «Божественній комедії» обрав Вергілія порадиником, проводирем по «Пеклу». Його поема написана у формі видіння, поширеного у релігійній літературі середніх віків. Твори цього жанру становлять описи мандрівок у «потойбічному» світі, виповнені алегоричним змістом. Звичайно потойбічний світ наділявся рисами земного життя й зображав шлях людини до морального вдосконалення. При всій складній системі ідей, алегоризмі й символічності, схоластичних і теологічних абстракціях поемі Данте властиві реалістичність, матеріальна виразність, конкретність образів і водночас заглибленість у внутрішній світ людини.

Сюжетна канва «Комедії» цілком відповідає поширеному на той час уявленню про історію людської душі. Данте заблукав у темному лісі й уже знемагав під тягарем пристрастей і пороків, які з'являлися в образах пантери, лева і вовчиці. На допомогу йому прийшов Вергілій. Він показав поетові дорогу з лісу, повів за собою через пекло і чистилище. А далі Данте у супроводі Беатріче у сяйві світла підноситься в рай. Увесь зміст алегоричний. Данте є втіленням душі, Вергілій – розуму, Беатріче – найвищої мудрості; подорож по загробному світу означає шлях душі до спасіння, пекло – це символ зла, рай – добра й добродетельності, чистилище – переходу від одного стану до другого. Вергілія поет шанує як провісника ідеї світової держави, уособлення розуму.

Невмируща цінність «Божественної комедії» полягає в неповторному художньому вираженні ідей складної і суперечливої перехідної доби. На цей величний задум особливий вплив мала «Енеїда» Вергілія з її гострополітичним звучанням, містичними тенденціями, поєднанням реального й міфологічного змісту. Разом з тим Данте наслідує середньовічну літературну традицію, невід'ємну від теологічного світогляду.

В епоху Відродження до творчих ідей Вергілія зверталися Ф. Петрарка (поема «Африка»), Т. Тассо («Визволений Єрусалим»), Ронсар («Франсіада»), Камоєнс («Лузіади»), що було зумовлено не тільки реальною величчю давньоримської культури й державності, а передусім негативним ставленням до форм сучасних йому соціальних відносин. «З найбільшою пристрастю віддався я, – писав Ф. Петрарка, – серед усього іншого, вивченню давнини, бо час, коли я жив, завжди був мені не до душі, і якби ж на перешкоді тому не стала моя прихильність до тих, кого я любив, я завжди хотів би бути народженим в іншу добу і, щоб забути про сучасність, я постійно намагався жити душею в інші епохи», – писав він у «Листі до нащадків» [3, с. 198].

За незавершену поему «Африка», у якій він, наслідуючи «Енеїду» Вергілія, оспівав подвиги знаменитого полководця Сціпіона Африканського – переможця Карфагену, Петрарку в 1341 році у Римі було увінчано лавровим вінком. Протягом всього свого життя (як справжній патріот) поет мріяв про возз'єднання Італії, вірячи, що в такому разі вона матиме змогу повернути собі блиск та велич Римської імперії. У своїй відомій канцоні «О, моя Італіє!» він гнівно засудив римських пап та князів, що розорюють країну кривавими

міжусобицями. У 1346-1348 роках ним була написана «Буколічна пісня» – збірка з 12 еклог, витриманих у традиціях «Буколік» Вергілія.

Помітний вплив творчості римського класика на поетичний доробок найбільшого лірика французького Відродження П. де Ронсара (1524-1585) – визнаного голови літературного об'єднання «Плеяда». Приділяючи велику увагу національно-патріотичній тематиці, оспівуючи в дусі Гомера, Піндара й Вергілія знаменитих полководців та державних діячів Франції, він залишався насамперед високим ліриком, співцем любові, світлої та натхненної, котра облагороджує людину, активізує кращі якості її душі. Ронсар – один з найбільших майстрів інтимної лірики у світовій поезії. Провідними рисами його лірики були її здоровий, життєстверджуючий дух, її повнокровна життєрадісність, органічно пов'язана із запереченням руйнації й смерті, яку Ронсар уявляє собі скоріш в античних образах, ніж у дусі християнського віровчення.

Значною мірою творчого впливу Вергілія позначено поетичний доробок найбільшого національного поета Португалії Л. де Камоенса (бл. 1524-1580), автора знаменитої поеми «Лузіади» (1572). В основі сюжету твору – поетична розповідь про плавання Васко да Гама, який у 1498 р. відкрив морський шлях до Індії. Поема містить багато справжніх історичних фактів та відомостей, географічних та етнографічних описів, поданих, за прикладом античних епопей, зокрема «Енеїди» Вергілія, у міфологічному обрамленні. Після урочистого вступу про славні діяння португальських мореплавців поет переходить до безпосередньої розповіді. У той час, як португальський флот під керівництвом Васко да Гама наближається до Індії, олімпійські боги радяться про те, як їм поводитися за даних обставин. Вакх (давній володар Індії) робить усе для загибелі прибулих, але на їхній захист стає Венера, а слідом за нею і її чоловік Марс. Ще до їхнього прибуття в Індію Вакх усіяко намагається спровокувати їхню загибель, але кожного разу Венера запобігає усім його підступам. Нарешті Гама із супутниками потрапляє на східне узбережжя Африки до доброго царя Мелінди. Далі у чотирьох розділах (піснях III-VII) сам Васко да Гама розповідає про найважливіші події з історії Португалії й про своє попереднє плавання вздовж берегів Африки. Завершується поема авторським зверненням до короля Себастьяна й пророкуванням йому великих перемог.

Теоретико-філософським узагальненням ідей Ренесансу стали «Досліди» М. Монтеня. Назву твору Монтеня зумовлено головною особливістю великого філософа, який у всіх своїх тезах і висновках виходив насамперед з досвіду особистих спостережень над навколишньою дійсністю. Філософська система Монтеня – це вільні погляди, засновані на життєвій практиці, на самостійному мисленні і на звіті про пережите, частково на довгому активному вивченні давніх письменників. Так, у розділі 4 (Про книги) він зазначав, що «Вергілій, Лукрецій, Катулл, Горацій посідали перше місце серед поетів, особливо Вергілій зі своїми «Георгіками», які є найдовершенішими із поетичних творів...» [3, с. 356]. «Досліди» являють собою конгломерат усіляких нотаток і роздумів, підкріплених посиланнями й цитатами, й водночас – це мемуари і своєрідний щоденник. Проте у цьому, здавалося б, аморфному матеріалі викладено чітку й завершену концепцію, навіть широку систему вільнодумства й гуманістичного скептицизму.

Учення Монтеня сприймається як утвердження животворної сили розуму й вищої цінності людської особистості; як гуманістичний протест проти мертвої схоластики й церковної ортодоксії, проти забобонів і фанатизму, що розділяють людей та калічать їхні долі, проти жорстокості й цинізму католиків і гугенотів, які буквально залили кров'ю всю

Францію, проти свавілля й деспотизму феодальної анархії й королівської влади.

Загальноетичну характеристику «золотого віку» і творчості Вергілія знаходимо у літературі XVII-XVIII ст. (Мільтон, Буало, Расін, Вольтер, Клопшток), зокрема у «Думках про філософію історії людства» (1785) Йоганна Готфріда Гердера.

Згадуючи «золотий вік» римської літератури, який припадає на життя й діяльність Вергілія, теоретик мистецтва веде мову про загарбницькі війни в історії Римської держави й зазначає: «Щоб окупити «Енеїду» Вергілія, лагідну музу Горація і його витончені епістоли, повинні були спершу пролитися потоки римської крові, треба було підкорити безліч народів і держав. То чи ці розкішні плоди вимученого «золотого віку» варті такої ціни?» [5, с. 297]. 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. Славу Вергілія теоретично утвердив у своїй «Поетиці» (1861) Ю. Ц. Скалігер.

Значною мірою з творчістю Вергілія пов'язана література сентименталізму, з її проголошенням культу почуттів. Поети-сентименталісти готові впливати на душі своїх читачів, прославляючи життя на лоні природи, змальовуючи загибель міської цивілізації. Найбільш характерний герой поезії сентименталістів – людина, близька до природи, її захоплений шанувальник. Показовою у цьому відношенні є поема у 4 частинах Дж. Томсона «Пори року».

Опираючись на «Георгіки» Вергілія як на зразок, Томсон створює оригінальний твір, у якому разом з класичними традиціями надзвичайно сильні тенденції сентименталізму. Людські почуття виникають тільки у тісному спілкуванні з природою, саме вона стає центром поеми, своєю досконалістю розвиваючи почуття та емоції. Людина у розумінні Томсона невід'ємна частина природи, її втілення, а почуття, які він відчуває, нав'язані у процесі спілкування зі світом полів, лісів і гір. Твір Томсона за своїм жанром – описова поема, головний зміст якої – змалювання природи в різні пори року, з якими безпосередньо пов'язане життя людей, нелегка селянська праця. Кожна пора року постає детально змалюваною, відмінна риса поеми – її патріотизм. Не дивлячись на узагальненість образів, у творі показані картини саме англійської природи, в ній прославляється саме англійське селянство.

Певні паралелі з творами Вергілія спостерігаємо у поемі Вольтера «Генріада» (1728). Вона оспівувала Генріха IV, який для філософа був втіленням ідеї монарха-просвітителя, прихильника віротерпимості. У поемі зображувалася епоха релігійних воєн у Франції (кінець XVI ст.). Один із найбільш вражаючих епізодів – змалювання Варфоломівської ночі, про яку Генріх розповідає англійській королеві Єлизаветі. Сама поїздка Генріха до Англії являє собою вільний вимисел. Цей епізод був потрібен Вольтеру для того, щоб показати державний устрій Англії, релігійну терпимість у країні.

Іншим прикладом «актуалізації» історичного матеріалу може слугувати «пророчий сон» Генріха (традиційний мотив епічної поеми), у якому святий Людовік розповідає йому історію Франції і її майбутнє при спадкоємцях Генріха – Людовіку XIII та Людовіку XIV. Цю «актуалізацію» Вольтер намагався поєднати з канонічними правилами побудови класичної епопеї: наслідуючи Гомера та Вергілія, він вводить традиційні сюжети і мотиви (бурю на морі, любовний епізод у палаці красуні Габрієли д'Естре, в обіймах якої Генріх мало не забуває про свою високу місію). У раціоналістичному дусі Вольтер прагне переосмислити і «верхній пласт» дійових осіб – замість античних богів, що втручаються в

долю людей, він вводить алегоричні фігури Фанатизму, Розбрату, Поголосу. Однак таке переосмислення поетичної системи, що склалася в інших умовах, на іншому матеріалі, було непереконливим – актуальний зміст постійно обмежувався усталеною формою, тому «Генріада» у подальшому втратила своє поетичне звучання.

Сповнений пошани до Вергілія Гегель («Естетика»), однак, підкреслює вторинний характер його творчості. Суворіше за Гегеля критикує Вергілія Шеллінг у своїй «Філософії мистецтва». У XVIII ст. в Англії та Німеччині з'являються теоретичні праці, спрямовані проти надмірного культу автора «Енеїди»: перевагу віддавали Гомерові (англійський поет О. Поп у передмові до свого перекладу «Іліади» (1714), німецький теоретик мистецтва Г. Е. Лессінг у трактаті «Лаокоон» (1766)).

З «Енеїдою» Вергілія дослідники пов'язують таке знаменне явище у світовій літературі, як пародіювання: пародія – «жартівлива переробка» – жанр сатиричної і гумористичної літератури, заснований на перебільшено комічному наслідуванні твору якогось автора або літературного напрямку. Починаючи з II пол. XVII ст., з часів панування в мистецтві і літературі окремих країн стилю бароко, західноєвропейські письменники пишуть перші пародії на класичні твори, так звані травестії – «переодягати, пародіювати» – вид гумористичної поезії, близький до пародії та бурлески – «жартівливий» – гумористична поезія, комічний ефект у якій досягається тим, що героїчний зміст викладається в нарочито пародійному тоні або тим, що про буденне говориться піднесено.

В Італії та Франції у цей період з'являються перші пародії «Енеїди»: «Перелицьована «Енеїда» Дж.-Б. Лаллі (1633), «Любов Енея і Дідони» А. Фюрет'єра (1649), «Перелицьований Вергілій» П. Скарона (1648-1653). В Іспанії відомими були пародії про любов Енея і Дідони: «Дідона і Еней» Гонзалеса де ла Рігери, «Різні поезії великих талантів» А. Саласа Барбадільйо. В Україні знайомство з творчістю римського поета почалося в XVII ст., проте безпосереднє сприйняття Вергілія починається з травестійних переробок у XVIII ст. Першою спробою інтерпретації вергілієвого тексту українським словом дослідники (Л. П. Скорина) називають переклади «Буколік» (1767-1776 рр.) колишнім вихованцем Києво-Могилянської академії А. К. Лобисевичем. Перші спроби перекладу Вергілія українською мовою здійснилися до «перелицьовань» українським поетом і філософом Г. Сковородою.

Відомими бурлескно-травестійними творами в Німеччині були травестія «Енеїди» Й.-Г. Шмідта та «Вергілієва «Енеїда», або «Пригоди благочестивого героя Енея» австрійського поета А. Блюмауера (1784). У Росії успіхом користувалися «Вергилиева «Энеида», вывороченная наизнанку» М. Осипова (1791-1796), «Окончание Вергилиевой «Энеиды», вывороченой наизнанку» О. Котельницького (1802-1808). Приблизно між 1816 і 1826 рр. була написана приписувана В. П. Ровінському білоруська «Енеїда навиворіт». У I пол. XIX ст. відомою є польська перелицьована «Енеїда» Фердинанда Хотомського. 1896 року з'явилася російська травестія «Юмористическая Энеида» І. Бойчевського. Проте найкращим зразком травестії, її неперевершеним взірцем стала «Вергилиева «Энеида», на малороссийский язык переложенная» (1798) І. Котляревського. Цей твір започаткував нову українську літературу.

Вихід у світ «Енеїди» став епохальним явищем в історії української культури, визначною подією в духовному житті народу. З'явилася книга, що ставила ряд важливих суспільних та естетичних проблем. В основу її І. П. Котляревський поклав сюжет класичної поеми «Енеїда» римського поета Вергілія, написавши цілком самобутній,

оригінальний твір.

І. Котляревський запозичив в античного автора лише сюжетну канву твору (маємо на увазі поему Вергілія «Енеїда»), проте зміг реалізувати зовсім іншу мету: показати у своєму травестійному за формою творі побут і звичаї різних верств українського суспільства другої половини XVIII ст. з їхнім неповторним національним колоритом.

Дослідники, зокрема Л. Масенко, неодноразово відзначали підпорядкованість мовно-стильових засобів «Енеїди» Котляревського вимогам бурлескно-травестійного жанру [7, с. 134-139] як різновиду українського класицизму, що сприяло вживанню народної мови. У лексиці «Енеїди» І. Котляревського стилістично поєдналася значна кількість загальноживаних національно-забарвлених слів та елементів високого стилю, що асоціювалися передусім з античністю, яка «приходила на Україну вже після примирення її з християнством, у формах барокового християнсько-міфологічного синтезу» [10, с. 243].

Слід наголосити, що Вергілієва «Енеїда» – поема героїчна: в ній оспівувалися подвиги мужніх троянців, освячувалась влада цезарів і утверджувалося «божественне» походження римських імператорів. Використовуючи фабульну канву Вергілієвої поеми, І. П. Котляревський вивернув «навиворіт» оригінал, переосмислив його патетичну тему в підкреслено зниженому плані, дав йому нове своєрідне наповнення. Велична Вергілієва епопея під пером українського поета перетворилася на веселу, бурлескную розповідь, вражаючу своєю дотепністю, витонченістю спостережень у зображенні українського побуту другої половини XVIII ст.

Критика XIX ст., відзначаючи високу майстерність Вергілія, його стиль, негативно ставилася до його риторичної патетики, ідеалізації життя і абстрактності окремих образів. В. Белінський навіть назвав поета «лицеміром».

Схвально відгукнувся на «Енеїду» М. О. Добролюбов (у рецензії на переклад «Енеїди», виконаний І. Шершеневичем). В. Гюго називав Вергілія своїм «божественним учителем» (переклав уривки з «Георгік» і «Енеїди»). Французький поет початку XIX століття Мільвуа у вірші «Останні хвилини Вергілія» переповідає нову легенду про поета: старий раб, виконуючи останню волю Вергілія, має намір спалити «Енеїду», але тричі розпалює вогнище, і тричі вогонь гасне. За волею богів поема була збережена.

Тоді ж через посередництво російської мови й літератури твори Вергілія входять в Україну. Так, 1816 р. в «Украинском вестнике» з'являється переклад російською мовою П. Куницького «Орфей і Еврідіка» з «Георгік». У середині XIX ст. творчість Вергілія засвоюється інтенсивніше. Український поет С. Руданський в 1869 р. перекладає 1 пісню «Енеїди» Вергілія, надмірно українізувавши текст. Уявлення українських читачів про Вергілія доповнює і поглиблює своїми коментарями і перекладами І. Франко. 1882 р. Франко редагує збірку перекладів маловідомого поета-перекладача Осипа Шухевича, 1883 р. виходить книга «Переводы и подражания Осипа Шухевича», яка містить «Георгіки» і 2 «Буколіки» Вергілія. 1850 р. вийшов переклад початку другої книги «Енеїди» Гр. Бондаренка (галицького письменника сер. XIX ст. Григорія Бондаря).

У XX століття інтерес до творчості римського поета проявився у науково-літературних студіях видатного французького поета П. Клоделя, французького поета П. Валері, італійця Д. Кардуччі, визнаного модерніста англійця Т. Еліота. В оцінці «Енеїди» Вергілія Т. Еліот констатував наступне: «Витворює він тут своєрідний ідеал Риму й імперії взагалі, ідеал в історії не реалізований, але, в розумінні Вергілія, цілком

шляхетний».

Австрійський письменник Герман Брох у своєму романі «Смерть Вергілія» (1941) в уста вмираючого поета вкладає такі слова: «Енеїда» нічого не варта... без правди... нічого, лише красивість... Я вихваляв, а не описував – у цьому полягала помилка... Нічого несправжнього не повинно лишитись. Не вдалося, все знову повзло в літературність, ковзаючи по поверхні буття... Безсмертна лише чистота серця. Я думав, то дійсність, а то тільки красивість» [2, с. 26-27]. Стійким прихильником античного світогляду зображує Вергілія в «Острові пінгвінів» А. Франс.

Засвоєння українською літературою творчості Вергілія у ХХ ст. пов'язане з іменами І. Стешенка, М. Зерова, А. Білецького, М. Білика. Так, І. Стешенко переклав майже половину пісень «Енеїди» М.Зеров – I і IV еклоги «Буколік», уривки з «Георгік», зробив повний переклад «Енеїди», відомий його сонет «Вергілій». Частина четвертої книги «Енеїди» («Кохання Дідони») переклав А. О. Білецький. У 1972 р вийшов повний переклад «Енеїди» Вергілія, здійснений М. Біликом, а відредагований Борисом Теном.

Таким чином, письменники Європи пізніших часів виявляли надзвичайно великий інтерес до творчості Вергілія. Його твори були зразком для літератур різних європейських країн. Християнське Середньовіччя вбачало у четвертій еклосі «Буколік» пророцтво про народження Ісуса Христа, а самого Вергілія вважало святим, що дало підставу для різних тлумачень цього образу-символу. Його «Енеїда» мала безпосередній вплив на твори «Звільнений Єрусалим» італійського поета Т. Тассо, поему «Лузіади» португальського поета Л. Камоенса. Данте уславив його у своїй «Божественній комедії» як символ земної мудрості. Вольтер вважав найбільшою із заслуг Гомера те, що його наслідував Вергілій. У ХІХ ст. – ХХ ст. мистецтвом Вергілія захоплювалось чимало письменників – від Віктора Гюго до Анатолія Франса.

Тема 8. Особливості компаративного аналізу поетичного твору.

1. Літературно-художній текст як феномен мистецтва.
2. Композиційні особливості художніх творів класичного та некласичного характеру.
3. Традиційні та інноваційні шляхи аналізу літературно-художнього твору.
4. Особливості аналізу поетичних творів класичного та некласичного характеру.
5. Особливості проведення компаративного аналізу поетичного твору.

Література

Основна

Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: Навчальний посібник. 2-ге вид., випр. та уточн. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 280 с.

Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. Київ: Ленвіт, 2000. 240 с.

1. Літературно-художній текст – складний феномен, у структурі якого мовна одиниця виконує різноманітні функції, основною з яких вважається естетична. Відомо, що літературно-художні твори можуть мати класичну або некласичну (модерністську, постмодерністську чи абсурдистську) структуру. Зміст чи форма останніх часто мають цілком оригінальний характер, адже митець сповідує естетику „чистого мистецтва“, тобто мистецтва, відірваного від життя. Як результат, виникають труднощі аналізу таких творів, визначення їхнього естетичного тла.

Сучасний рівень розвитку методичної науки в аспекті вивчення зарубіжної літератури не дозволяє поки що цілковито вирішити цю надзвичайно складну проблему – проблему шляхів аналізу літературного твору. Безперечно, на такий стан речей передусім впливає об'єктивний чинник: предмет існує недовго, перебуває на стадії становлення, а тому просто не вистачило часу на здобуття відповідного і достатнього для остаточних висновків досвіду. Однак, окрім об'єктивних факторів, у цій ситуації спрацьовують і фактори суб'єктивні, пов'язані з довготривалою традицією, яка пропонує звичні, сталі і неодноразово апробовані форми.

2. Художні твори доречно диференціювати за характером вербальності: традиційно зустрічаємо твори класичного характеру, вербальне тло яких відкрите для широкого кола читачів. Мовні одиниці в них є відображенням людського життя, почуттів особистості тощо. Так чи так, функціонування мовної одиниці у класичному літературно-художньому творі супроводжується актуалізацією його певних семантичних властивостей. На цьому тлі встановлюють специфічні особливості художнього смислу, структура якого базується на лексико-семантичних закономірностях, однак підпорядкована естетичним завданням, які виявляють свій ідіофункціональний характер. У такий спосіб можна встановити ієрархію мовних одиниць, які семантично, асоціативно, функціонально різною мірою беруть участь у розкритті ідейно-образного змісту художнього твору. У їх відборі та комбінуванні проявляється ідіостильовий характер літературно-художнього тексту, його інтелектуалізаторські можливості.

Особливої актуальності набуває сьогодні проблема функціонального ускладнення мовних одиниць у художньому тексті. Різноголосся думок щодо цієї проблеми вражає.

Так, представники Празького лінгвістичного гуртка вважали, що дослідник художнього мовлення має своїм об'єктом „автономну цінність мовного знака“ і має „вивчати поетичну мову як таку“, не маючи на увазі у ній якого-небудь „значення“, „сміслу“, оскільки „ідейне тло літературного твору так само є сутністю незалежною та автономною“. Такий погляд заперечує саму спробу з'ясування механізмів такого ускладнення.

Представники ОПОЯЗу (В. Шкловський, О. Брик, Є. Поліванов, Р. Якобсон, Л. Якубинський та ін.) через теорію „очуднення звичного“ у структурі „поетичної мови“ необхідним конструктивним елементом визнавали окремі образні слова, які привертали до себе увагу особливою звуковою організацією, незвичним розташуванням, особливостями сполучуваності, тобто зовнішніми ознаками, де художня мова розумілася тільки як формальний засіб передачі змісту. З огляду на це представники „російського формалізму“ досягли значних успіхів. Внесок цих учених визначається передусім опрацюванням проблем поетичної мови (у протиставленні мові „практичній“) надзвичайно важливої для з'ясування меж і взаємовідношень власне лінгвістики, стилістики і поетики, а також дослідження цілого ряду проблем поетичного синтаксису, семантики і фонетики.

Ю. Тинянов вбачав одну з головних особливостей художніх слів у тому, що вони характеризуються не постійними, а мінливими семантичними ознаками, які створюють злитий груповий смисл, рухому семантику зв'язного тексту, проте сам процес творення такого смислу не став предметом його дослідження.

Заслуговує на увагу позиція Л. Новикова, який вважає, що „нестійке за своїм значенням художнє слово вступає у зв'язок з різними рядами слів, у результаті чого виникають різноманітні плани оповідання: текст і підтекст (тобто інше осмислення, прихований смисл), котрі, взаємодіючи, створюють стереоскопічний образ. Ефект естетичного впливу слова, – на думку вченого, – полягає у постійному ковзанні від одного значення (словникового) до іншого (текстового), в одночасному утримуванні їх у нашому сприйнятті“. Раціоналізм такого підходу заперечити важко, однак самого механізму аналізу художнього тексту вчений не запропонував.

На наш погляд, ключового значення набувають сьогодні міркування В. фон Гумбольдта та О. Потєбні про неосяжність людського пізнання й щоразу нове прочитання художніх текстів: „Той самий художній твір, той самий образ неоднаково діють на різних людей і на одну особу в різний час, так само як те саме слово кожним розуміється на свій лад“. Пояснення цього явища слід шукати у різних концептуально-мовних, світоглядно-аксіологічних системах суб'єкта сприйняття (реципієнта) та автора, при взаємодії яких можливим стає неоднозначне сприйняття тексту. Як зазначає С. Васильєв, кожен текст „живе у двох контекстах – автора і читача, адресата і адресанта. Ці контексти проектується один на одний, утворюючи опозицію, здатну породжувати нові смисли“. Тому кожне нове сприйняття тексту, на думку А. Мойсієнка, дозволяє говорити про динамічну сутність текстової структури.

Як бачимо, означені концепції не торкаються структурних, внутрішньосистемних зв'язків мовних одиниць, проте демонструють основну рису поетичного мовлення – об'єктивно-суб'єктивну єдність як ключовий механізм мовотворчості.

Інколи творча лабораторія того чи того митця демонструє яскраві зразки пошуку образного слова, напр.: Ах, метель такая, просто черт возьми! / Забиваєт крышу белыми гвоздями (Єсенін). Саме через співвіднесеність слів сніг – білі гвіздки С. Єсеніну вдається

знайти не лише виразну образну паралель, а й передати динаміку та інтенсивність самого явища. Більш помітними стають виражальні можливості співвіднесеності у межах окремого тексту, напр.: *Снігу, ой снігу якого!.. / В білих снігах потонули / Гори, степи і долини... / Наче чекаючи гостя якогось, / Радий господар / Свитку свою розіслав по дорозі, / Свитку свою з найбілішої вовни, / Свитку свою не надівану й разу. / Наче тут паслися гуси уранці, / Скублись, кричали / І пух свій розкидали білий. / Наче тут віяли тихо вітри, / Віяли тихо й несли / Хвилі вишневого цвіту. / Наче якась багатирка, свавільна і горда, / Всюди розкидала рядна й полотна: / „Гей, мов дивуйтесь / І задріть, сусіди! / В кого з вас скриня повніша в коморі!“* (Олесь), *Спала природа під ковдрою білою... / Спала природа, а з неба Мірошник, / Руки простягли над нею, / Сіяв крізь хмари муку* (Олесь). Відомо, що в російській та українській етнокультурах поняття сніг має лише одне значення: атмосферні опади у вигляді білих зіркоподібних кристалів або їх скупчень, а також суцільна маса таких опадів, що лежать на якій-небудь поверхні [СУМ], тож образні паралелі *С. Єсеніна сніг – білі зірки*, *О. Олесь білий сніг – свитка з найбілішої вовни – білий пух гусей – хвилі вишневого цвіту – рядна й полотна – біла ковдра – мука, що розсіюється мірошником з неба* значно розширюють виражальні та художньо-естетичні можливості не лише поетичного мовлення, а й мови в цілому.

Говорячи про вербальні ознаки класичної літератури, доречно наголосити на їх підпорядкованості законам граматичної нормативності та формально-змістової гармонії, тоді як у модерністських творах увага більше прикута до формальних ознак мовотворчості: графічних (згадаймо каліграфи Гійома Аполлінера), фоностилістичних (відомі „Голосівки“ П. Верлена чи кубофутуристичні знахідки О. Кручених, В. Хлебнікова, В. Маяковського, братів Бурлюків), морфемно-словотвірних (нові словотвірні моделі російської поезії „Срібної доби“), лексичних чи синтаксичних (поема Стефана Малларме „Кинутий жереб ніколи не скасує випадку“, у якій повністю відсутні пунктограми та застосовано різноманітний шрифт).

Отже, твори неklasичної структури (модерного, абсурдистського чи постмодерного характеру), як найбільш суб'єктивно марковані, не завжди відповідають принципам семантичної співвіднесеності, адже частіше всього їх зміст і, відповідно, тематика бувають затемненими, завуальованими для читача. Згадаймо, наприклад, твір одного із відомих представників російського футуризму Олексія Кручених: *„дыр бул щыл / убещур / скум / вы со бу / р л эз“*, яке, можливо, розраховано на чисто фізіологічне відчуття „грубості“ на противагу символістському „милозвуччю“ (хоча семантичні асоціації на зразок *„дыра была щелью...“* можливі, але жодна з них не авторизована). Не випадково у естетиці та літературознавстві на означення таких явищ використовується поняття „чистого мистецтва“ (або „мистецтва для мистецтва“), тобто мистецтва, відірваного від життя, від зображення об'єктивної дійсності.

У контексті концепції „чистого мистецтва“ слід розглядати й ті твори, зміст яких завуальовано частково, наприклад, знамените *„Бобэоби пелись губы, / Вэоми пелись взоры, / Пиэо пелись брови, / Лиэээй пелся облик, / Гзи-гзи-гзэо пелась цепь...“* В. Хлебнікова. Дякуючи такій експериментальній роботі майстра слова, з'явилася штучно побудована „заумна мова“, яка повністю ґрунтувалася на індивідуальному осмисленні її звукових складників (для губ – скупчення губних приголосних, для поглядів – початкове тверде „в“ і напружене „ээ“ після нього, для брів – вузьке „и“, для обліку – повторення голосних між початковою і кінцевою приголосними, для ланцюга – склади, що формою

нагадують ланцюжок, та звуконаслідування дзвінкого „з“).

Як бачимо, характер співвіднесеності мовних одиниць у творах такого (некласичного) характеру дещо інший. Цілком зрозуміло, що їхню тематику визначити складно, тоді як ідейний зміст полягає у прагненні до оригінальності у відображенні світу і людини, у створенні нових виражальних засобів, у пошуках таких форм, які унеможливають тривіальність буття. Ця теза повною мірою відповідає положенню про творчий характер мови (згадаймо запропоновану О. О. Потебнею постійну аналогію між словом та літературно-художнім твором). Вчений також говорить про роль того, хто сприймає як співтворця художніх цінностей, як учасника творчого процесу. Гадаємо, що у творах такого, некласичного, характеру до уваги повинні братися передусім чинники невербального характеру: філософські, історичні, літературознавчі, соціальні і навіть гендерні та законодавчі.

3. Зазначимо, шлях аналізу – це особлива послідовність вивчення, своєрідне поступове просування, „сюжет“ розгляду літературного твору. Визначають наступні традиційні шляхи аналізу: 1) за розвитком дії, або „услід за автором“, або послідовний аналіз (ще його умовно називають цілісний аналіз); 2) за образами, чи пообразний; 3) проблемно-тематичний. Л. Ф. Мірошніченко до цієї класичної тріади додає ще ідейно-тематичний шлях аналізу та комбінований.

1) На думку Фелікса Маратовича Штейнбука, якщо розглядати використання цих шляхів з погляду частотності, то пальму першості, певно, треба віддати першому із зазначених шляхів – „услід за автором“. І це цілком зрозуміло як з об'єктивної, так і з суб'єктивної точок зору, тому що, по-перше, художній твір, особливо прозовий (а саме такі твори у більшості складають програмовий матеріал), є передусім розгортанням наративного ланцюжка, основу якого складає переважно розповідь про події зовнішнього чи внутрішнього життя людини. Простіше кажучи, автор, який пише твір, тим самим розповідає певну історію, натомість учитель разом з учнями, рухаючись „услід за автором“, цю історію переповідають. А рухатися слідом за будь-ким завжди простіше, ніж прокладати шлях самому, тобто у такій інтерпретації йдеться про другий – суб'єктивний – чинник.

Однак ані відносна простота, ані традиційність цього шляху не свідчать однозначно про його ефективність. Складно, наприклад застосовувати цей шлях аналізу при вивченні великого епічного твору, або твору постмодерного чи абсурдиського характеру. Слід враховувати й вікові особливості учнів при вивченні тих чи тих прозових творів, їхні стилістичні особливості.

2) На думку Л. Ф. Мірошніченко, у шкільній практиці найчастіше використовується другий різновид аналізу – пообразний. Науковець обґрунтовує це тим, що в центрі кожного твору знаходяться образи (або система образів) людей, тварин чи інших істот, і у певному сенсі має рацію. Не викликає сумнівів твердження Л. Ф. Мірошніченко про те, що пообразний шлях аналізу здебільшого зводиться до поділу героїв на негативних та позитивних. Однак щодо частотності використання пообразного шляху аналізу, Фелікс Маратович Штейнбук залишається переконаним у тому, що цей шлях програє попередньому.

Все залежить від того, як організовує свою діяльність учитель. Адже і справді – методично грамотний пообразний аналіз може забезпечити досягнення навчальної мети та

створити передумови для ефективного та ефектного проведення уроків. Для цього необхідна передусім сумлінна підготовка, зокрема:

- теоретично визначити та усвідомити особливості і характер того, чим є пообразний шлях аналізу;

- переконатися у доцільності його використання під час вивчення даного художнього твору;

- організувати підготовчу роботу для проведення аналізу;

- оцінити всі можливості та обрати для себе найефективніші (враховуючи особисті вподобання, рівень підготовленості учнів, особливості твору тощо) методи та прийоми його виконання;

- визначити особливості саме цього – пообразного – шляху вивчення літературного твору.

При цьому також слід чітко розуміти, що даний різновид аналізу також має під собою серйозне теоретичне підґрунтя, оскільки базується на одному з центральних понять мистецтва взагалі і літератури зокрема – на понятті „художній образ“. У контексті вивчення зарубіжної літератури учні повинні засвоїти і вільно оперувати щонайменше такими образами, як художній образ світу (образ людини, природи, речового світу), образ автора, образ оповідача, вічний образ, національний, біблійний та християнський образи.

Наприклад, аналіз художнього твору з погляду національного образу є надзвичайно актуальним та нагальним саме для вивчення зарубіжної літератури, тому що такий підхід дозволяє забезпечити розуміння учнями краси та цінності культури будь-якого народу, а також виховання в них шанобливого ставлення до культурної унікальності. Годі й говорити, що все це має величезне значення як для формування громадянина України (держави багатонаціональної та полікультурної), так і для становлення особистості, позбавленої націоналістичних та ксенофобських упереджень. А прикладами національних можуть служити образи Тараса Бульби М. Гоголя, Айвенго В. Скотта, Натаніеля Бампо Ф. Купера і багатьох інших.

Отже основна відмінність пообразного аналізу полягає у його традиційності, тоді як література ХХ–ХХІ ст. все більше тяжіє до нового, новаторського, що й зумовлює певні обмеження в його застосуванні.

Підсумовуючи сказане про два шляхи аналізу – „услід за автором“ та пообразний, можемо стверджувати, що при всій їх ефективності вони за своєю об’єктивною сутністю мають обмежений характер.

3) Тому не випадково, що методична наука вже давно випрацювала ще один шлях, який дозволяє підійти до аналізу художнього твору з дещо інших позицій, – це проблемне навчання або проблемно-тематичний шлях. Основною відмінністю останнього від перших двох є те, що проблемний підхід ніби не вдовольняється тим, що лежить на поверхні, тобто розповідним „ланцюжком“ або тим чи іншим образом, – проблемний підхід передбачає, з одного боку, заглиблення в текст, а, з іншого боку, вільне оперування усіма елементами тексту з метою виявлення його глибинного змісту.

О. О. Ісасва виокремлює такі види видів дослідницької діяльності:

- читацькі, суть яких полягає в накопиченні спостережень над текстом, в аналізі читацьких вражень однокласників та власного сприйняття;

- бібліографічні, що передбачають складання бібліографії з теми дослідження, написання анотацій до книг, підготовку картотеки;
- художні, а саме: виразне читання з чітко висловленим над завданням – метою читання, інсценування твору, а також „режисерський“ коментар до мізансцен за прочитаними творами, усне та / або графічне малювання на літературні теми, створення сценаріїв на основі літературних творів тощо;
- біографічні, вже сама назва свідчить про те, що йдеться про збір та дослідження фактів із життя письменників та перекладачів;
- краєзнавчі, тобто такі, які ставлять за мету ознайомлення з пам'ятними місцями, музейними матеріалами, пов'язаними із життям та творчістю письменників та перекладачів;
- історичні – аналіз історичних подій та їхнього відображення в літературному творі;
- мистецтвознавчі, що передбачають аналіз творів образотворчого, музичного, театрального та інших видів мистецтва у зв'язку з творами літератури;
- перекладознавчі, спрямовані на порівняння оригіналу твору і його перекладу, на зіставлення різних перекладів;
- літературознавчі, коли йдеться про власний коментар та самостійний оригінальний аналіз художнього твору, про дослідження з питань теорії літератури, про аналіз наукових праць та критичних матеріалів із теми дослідження.

Використовуючи ці види організації дослідницької діяльності, треба мати на увазі, що таке використання є обмеженим, крім вище поданих чинників, ще й віковими особливостями учнів.

Як бачимо, і в рамках класичних шляхів аналізу художнього твору є чимало методичних можливостей, які сприяють ефективному вивченню літератури у школі та досягненню тих цілей, які передбачено як директивними документами, так і звичайним відповідальним ставленням учителя до справи, якою він покликаний займатися.

Однак неспинний розвиток методики викладання літератури сприяв появі інших, інноваційних шляхів та методів аналізу художнього твору у школі. І хоча, на думку О. М. Ніколенко, це питання лишається ще відкритим, вважаємо за потрібне познайомити з тими методичними напрацюваннями, які на сьогоднішній день залишаються дискусійними і викликають певні сумніви, та однак з різним ступенем ефективності вельми охоче використовуються учителями-практиками.

Поки що найдокладніше обґрунтував нові можливі шляхи аналізу творів на уроках зарубіжної літератури доктор філологічних наук, професор О. С. Чирков, який вважає, що традиційні підходи до вивчення творів світового красного письменства не застаріли – просто вони перестали бути єдино прийнятними, це – по-перше. А по-друге, на думку вченого, за допомогою цих методів адекватно аналізувати такі естетичні феномени, як літературу модернізму чи, тим більш, літературу постмодернізму, просто неможливо. Отже, О. С. Чирков пропонує наступні методи аналізу літературних творів: текстуальний, інтертекстуальний та контекстуальний аналізи.

До новітніх, хоч також дещо обмежених, шляхів аналізу художнього тексту належить і запропонований Ю. Д. Горідько філологічний аналіз, який базується на роботі з ключовими одиницями (словами, словосполученнями, реченнями) у їх взаємозв'язку з

усіма видами текстової інформації (фактуально-змістової, фактуально-підтекстової, актуально-концептуальної) та співвіднесенні з іншими компонентами художнього твору (сюжетом, композицією, системою образів, темою, ідеєю, поетикою).

Існують у сучасному методичному доробку і зовсім вже, сказати б, екзотичні шляхи аналізу художнього тексту в школі. Наприклад, С. М. Пригодій пропонує полікритичний шлях аналізу, який включає в себе розгляд твору скрізь призму і античного міфу, і ідеалів американської версії Просвітництва, і концепції архетипів К. Юнга, і фіто-символіки (тобто символічних значень або „мови“ квітів) і ін.

До новітніх шляхів аналізу художнього твору належать і такі його різновиди, як міфологічний аналіз, структуралістський аналіз, хронотопічний аналіз, герменевтичний аналіз, а також аналіз за ідеями рецептивної естетики, аналіз „від деталі до цілого“, який передбачає методику „ретельного“, закритого читання, та ін. Але їхнє використання у шкільній практиці зумовлено, по-перше, ґрунтовною літературознавчою та методичною підготовкою учителів, а по-друге, характером тих художніх творів, які вивчаються за відповідними програмами.

Таким чином, попри неоднозначне ставлення до аналізу художнього твору як такого, практика, яка оперує багатим арсеналом аналітичних шляхів, методів та прийомів, незаперечно засвідчує, що вивчення літератури неможливо собі уявити без аналітичної діяльності, бо саме така діяльність створює передумови для того, аби „знайти свої стежки до творів світового письменства й отримати велику насолоду від спілкування з мистецтвом слова“.

4. Поетичний текст у комунікативному та функціональному відношенні визначається як певний художній феномен, що становить єдине естетичне ціле мисленнєвої та мовної субстанції, опосередкованої свідомістю суб'єкта творення. Зокрема, дослідники поетичної мови (Т. Берест, Т. Беценко, Н. Данилюк, С. Єрмоленко, В. Калашник, Л. Пустовіт, Л. Рожило, Л. Савченко, Н. Слухай, Н. Сологуб, Л. Ставицька та ін.) зосереджують увагу на структурі слова та лексико-семантичній сполучуваності, виявляють індивідуально-авторські особливості у слововживанні, аналізують традиційний словник і поетичні новотвори. Як зазначає Ю. Лотман, “вірш – складно побудований зміст. Це означає, що, входячи до складу єдиної цілісної структури вірша, значущі елементи мови виявляються зв'язаними складною системою співвідношень, зіставлень і протиставлень, які неможливі у звичайній мовній конструкції. Це надає і кожному елементу окремо, і всій конструкції в цілому абсолютно особливого семантичного навантаження. <...> Це розкриває в них несподіваний, поза віршем неможливий, новий семантичний зміст”.

Антропоцентричність, егоцентризм є прикметними рисами поетичного мовлення, що виявляється на перетині лінгвістичних, соціально-психологічних, етнокультурних, прагматично-оцінних параметрів, утілених у конкретних одиницях поетичного дискурсу. Значне місце в інформативно-змістовій структурі поетичного тексту становить комплекс життєвих та ідейно-естетичних уявлень автора, адже його поетичний світ відтворює характерні індивідуальні ознаки мовленнєвої особистості, її творчі фантазії та мисленнєві процеси, її ставлення до навколишньої дійсності. У своїй свідомості художник фіксує конструкт світу, який фактично є вторинним (ірреальним) існуванням об'єктивного світу. Він реалізується через мовні знаки, які в художньо-поетичному мовленні об'єктивують образ.

На думку Л. Ставицької, “значна семантична та емоційна напруга у поетичному

слові виникає певною мірою через наявність опосередковуючого фактора між словом і образом у прозі і відсутністю подібного фактора у поезії”. О. Потєбня називав цей фактор дійсністю: “Якщо у поезії зв’язок образу та ідеї стверджується, то у прозі доводиться, опосередковується дійсністю, в якій дошукується те, чим вона закорінена в бутті”. Для ліричного твору як найбільш суб’єктивної форми мовного мистецтва “закономірним, неодмінним, обов’язковим, – вважає М. Рудяков, – є наявність двох моментів в плані змісту, по-перше, – факту об’єктивної дійсності, котрий слугує приводом для вираження авторського відношення, а по-друге, відношенням автора до цього факту з позиції ідеалу, тобто авторського уявлення про обов’язкове та бажане”. Авторське ставлення до факту об’єктивної дійсності матеріалізується шляхом співвіднесеності мовних одиниць у межах поетичного тексту, в результаті чого у словах відбувається семантичний зсув, через який і проявляється новизна авторського ставлення до зображуваного факту. Поетичний текст має двокомпонентну структуру: 1) факт об’єктивної дійсності, за допомогою якого визначають тему твору; 2) ставлення ліричного персонажа до означеного факту дійсності, тобто ідейний задум.

Естетичне перетворення слова у поезії максимальне порівняно з прозою чи драмою, адже в організації поетичного тексту панівним є егоцентризм лірики. За Гегелем, зміст лірики включає все суб’єктивне, тобто внутрішній світ, душу, яка мислить і відчуває, але не переходить до дій, а затримується в собі як внутрішнє життя і тому єдиною формою і кінцевою метою може брати для себе словесне самовираження суб’єкта. Дослідниця І. Ковтунова називає таку специфічну рису ліричної поезії, як “відсутність презумпції доведення до відома читача предмета мовлення. Така недомовленість дозволена у ліриці. Ця риса зумовлена особливою позицією мовця щодо адресата мовлення: ліричне мовлення – деякою мірою “розмова з собою”. Автор не орієнтується на адресата у тому відношенні, що він не завжди враховує ступінь його обізнаності щодо предмета мовлення. Орієнтація на адресата виявляється в іншому – у необхідності передати певний смисл, побудувати у визначений спосіб організовану і закінчену поетичну структуру”.

Про принципову відмінність поезії як мистецтва словесної творчості говорив Р. Якобсон. Він вбачав у ній природню і суттєву особливість – неоднозначність, внутрішню притаманну, невіддільну властивість будь-якого скерованого на себе самого повідомлення. До аналогічних висновків дійшов Б.Ларін, який зазначав: “Як ритмічне членування є очевидна і загальноновизнана основа знакового боку лірики, так кратність, ускладненість – суттєва ознака її семантичного боку. Двозначність та багатозначність естетично утилізуються, вишуковуються поетами”. Цим зумовлена необхідність метафоричного слововживання у ліриці. Проте двозначність метафори, на думку вченого, лише найпростіше явище поетичної семантики. Лірика здебільшого дає “багаторядні (кратні) смислові ефекти”, які досить часто приховані від читача.

Цікаве припущення щодо смислової незбагненності поетичного тексту зробив Г.-Г. Гадамер, який заявив, що “напружене бажання зрозуміти починається з відчуття зіткнення з чужим, провокаційним, дезорієнтувальним”, коли у розумінні “ми натрапляємо на перешкоду..., що не вкладається в схеми наших очікувань і тому дивує”, спонукаючи до роздумів.

Для з’ясування специфіки поетичного слова важливе значення мають смислові зв’язки, які виникають у ритмічних єдностях. Розуміння цього механізму передбачає насамперед визначення критеріїв оцінки одиниць поетичного мовлення. Одним з вихідних

положень у визначенні ключових мовних одиниць у поетичному тексті стало обґрунтоване у працях Б. Ларина поняття “порога сприйняття”, де йшлося про те, що дослідник має вичленовувати лише той функціонально значущий елемент системи, якому притаманна естетична функція. На думку вченого, багатозначність поетичного слова породжує традиційна умовність слововживання і поетичного стилю, контекст, очікування новизни. У його концепції специфічною ознакою художньої мови стало поняття “семантичних обертонів” (додаткових смислових елементів, що утворюються із взаємодії сукупності слів). Раціоналізм такого підходу зумовлений прагненням встановити певні художньо-мовні закономірності, проте причини виникнення смислових трансформацій Б. Ларін намагається пояснити загальномовними особливостями – через комбінаторні зв’язки.

Отже, спостереження над поетичним текстом свідчать про певну естетичну впорядкованість мовних засобів, яка формується індивідуальним стилем художника слова, виробляє свої певні текстуальні норми, впливає на будь-який елемент тексту, тому збільшує питому вагу актуалізованих експресивних потенцій не тільки фонетичного та граматичного рівнів мови (зокрема морфологічних категорій та значень як засобів створення образності), а й змістової глибини, інформаційної насиченості.

Питання для самоконтролю

1. Розкрийте зміст поняття „літературно-художній текст як естетичний феномен“?
2. Чим відрізняються твори класичного та некласичного характеру?
3. Що включає поняття „шлях аналізу літературного твору“?
4. Назвіть відомі вам традиційні шляхи аналізу.
5. Чим зумовлена поява інноваційних шляхів аналізу художнього твору?
6. Яку структуру має поетичний текст класичного характеру?
7. Чи відрізняється процедура аналізу поетичного тексту некласичного характеру?

Тема 9. Особливості компаративного аналізу епічного твору.

1. Закономірності аналізу епічного твору.
2. Композиційні та жанрові особливості твору епічного характеру.
3. Методичні аспекти компаративного аналізу епічного твору.

Література

Основна

Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: Навчальний посібник. 2-ге вид., випр. та уточн. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 280 с.

Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. Київ: Ленвіт, 2000. 240 с.

1. **Епос** – (гр. *epos* – слово, розповідь) – оповідний рід літератури (на відміну від лірики та драми). Епічні, тобто прозові твори, як і поетичні чи драматичні, можуть мати класичну (тобто зображувати життя у формах життя за допомогою зрозумілих слів чи інших мовних одиниць), або неklasичну (модерністську, постмодерністську чи абсурдиську) структуру. Зміст чи форма останніх можуть носити цілком оригінальний характер, адже митець сповідує естетику „чистого мистецтва“, тобто мистецтва, відірваного від життя. Зверніть увагу на книгу Алекса Смола „Что Мужчина знает о Женщине?“ На перший погляд, це науково-популярна книга, зміст якої повинен торкатися взаємин між чоловіком та жінкою. Проте читач, гортаючи сторінки книги, знаходить їх пустими, всі без виключення. Чи можна у такому разі вважати книгу художнім твором? Гадаємо, що так, адже відсутність традиційного змісту стає вираженням ідейного задуму митця: пусті сторінки дають відповідь на запитання – чоловіки НІЧОГО не знають про жінок. У тексті не знайдемо традиційних, відомих з часів Аристотелівської «Поетики», зображувально-виразових засобів (епітетів, метафор, порівнянь, синекдох тощо). Відповідно й методика аналізу такого твору повинна відрізнятися від творів класичного характеру.

Як бачимо, поширення у ХХ столітті творів модерністського, постмодерністського, абсурдистського характеру зумовило появу нових підходів до розуміння естетики художнього твору та нових методик його аналізу.

Перейдемо до розгляду структури епічного твору класичного характеру. На думку вчених, зокрема Лесі Ставицької, Миколи Рудякова, епічні твори класичного характеру традиційно мають трикомпонентну структуру, яка включає: 1) факт об'єктивної дійсності, за допомогою якого визначають тему твору; 2) ставлення автора до означеного факту дійсності; 3) ставлення персонажів до означеного факту дійсності. За допомогою двох останніх читачі (учні) прагнуть долучитися до розкриття ідейного змісту твору. Якщо „у поезії зв'язок образу та ідеї стверджується, – наголошував Олександр Потебня, – то у прозі доводиться, опосередковується дійсністю“. Отже, на відміну від поетичних творів специфіка епічного твору полягає у тому, що ставлення автора до предмету зображення виражається не тільки безпосередньо – у мові автора, а й опосередковано – шляхом відтворення стану думок і почуттів персонажів.

Структура епічного твору є більш складною порівняно з поетичною, оскільки включає ще й третій (сюжетотворчий) компонент – ставлення персонажів до того чи того

факту дійсності. Це значною мірою зумовлює жанрову специфіку творів: чим більша кількість персонажів у творі, тим він складніший у жанровому відношенні. Наприклад, у оповіданні чи новелі кількість персонажів, і відповідно ставлень до дійсності, порівняно незначна – 3– 6; у повісті їх дещо більше; у романі чи романі-епопеї – значно більше, у циклі прозових творів, на зразок „Людської комедії“ Оноре де Бальзака, – їх більше двох тисяч. Це сприяє об’єктивації фактів дійсності і життя людини.

Методика аналізу епічного твору, як і у випадку з творами, що належать до лірики та драми, спирається на своєрідність роду і жанру, до якого належить твір. У відповідності до цієї тези традиційна методика викладання літератури будується на вимогах, які висуває до аналізу нібито жанрова природа твору. Так, за Маргаритою Рибніковою, „маленьке оповідання читається та аналізується у повному обсязі. З роману ми вибираємо окремі, центральні глави і одну з них читаємо в класі, іншу – вдома, ще іншу ретельно аналізуємо та переказуємо близько до тексту, четверту, п’яту, шосту аналізуємо в більш швидкому темпі та переказуємо за скороченим варіантом, уривки з сьомої та восьмої глав пропонуються у формі художньої оповіді окремими учнями, епілог переказує класу сам учитель”.

Однак з поданої цитати є очевидним, що методична ефективність аналізу епічних творів якщо і повинна спиратися на їхню родову чи жанрову природу, то радше у спосіб опосередкований, який дозволяє не йти „услід за автором”, а привнести в аналіз щось таке екстраординарне, що дозволить побачити не тільки і не стільки розгортання ланцюжка подій, емоцій, суперечностей, скільки їхній глибинний зміст (що власне і становить суть та завдання аналізу художніх творів у школі).

Торкаючись жанрової своєрідності епічних творів, питання більшою мірою стосується проблеми вивчення теорії літератури у школі. За слушним твердженням Зінаїди Рез, „жанрові відмінності не повинні зніматися під час вивчення того загального, що становить сутність епічного роду літератури – здатності охопити життя в його об’єктивній повноті”.

Можна назвати декілька умов, за наявності яких ані повнота, ані цілісність твору не повинна постраждати від аналізу. По-перше, необхідно намагатися включати в орбіту аналітичної діяльності якомога більше елементів образної системи художнього твору, що аналізується. По-друге, необхідно, як пише Зінаїда Рез, „унікати схематизму, абстрагування, „анатомування” тексту”, і аби досягти цієї мети, треба „постійно супроводжувати аналіз синтезом” та „не обмежуватися логіко-поняттєвими висновками, а оживлювати конкретно образні уявлення учнів. По-третє, слід створювати умови для появи й збереження [позитивних] емоційних реакцій учнів у процесі аналізу”.

Крім цього, існують також певні відмінності у роботі над епічним твором, що пов’язані із віковими особливостями учнів, ступенем навчання, але загальною особливістю такої роботи є все ж таки розгляд образної системи епічних творів. Адже образи, зокрема, і можуть служити тими орієнтирами, за допомогою яких досягатиметься бажаний ефект щодо аналізу конкретного епічного твору.

А відтак неодмінним моментом роботи з епічним текстом у будь-якому класі є аналіз конкретних епізодів (або сцен). Суть епізоду як такого, як елементу твору, цілком відповідає концепції бажаних орієнтирів, оскільки є об’єктивним елементом відображення життя. Натомість, з іншого боку, епізод, попри свою значимість, не існує автономно – він є органічно пов’язаним як з попередніми, так і з наступними епізодами. Тому аналіз

окремого епізоду і його взаємодія з іншими епізодами є, щонайменше, важливим з погляду розуміння сюжету та композиції. До того ж, у відповідності до вікових особливостей учнів слід пам'ятати, що в середніх класах на перший план в епізоді виходить, як правило, подія, у старших – герої та авторська позиція.

Отже, якщо ми вдаємося до такого аналізу, треба: по-перше, вибрати такий епізод, який з багатьох точок зору є центральним, ключовим; по-друге, постійно пов'язувати частину і ціле, епізод і весь твір, по-третє, постійно варіювати прийоми аналізу під час розгляду різних епізодів одного твору. Вибираючи епізод для аналізу, слід усвідомлювати не тільки те, що цей епізод має бути ключовим, а й те, що до кожного з епізодів необхідно знайти властивий, адекватний йому шлях аналізу.

Отже, є очевидним, що аналіз епізоду – це важливий момент у процесі аналізу епічного твору. Робота над епізодом найчастіше зумовлюється завданням проаналізувати образ певного літературного героя. Разом з тим необхідно мати на увазі, що на аналіз образів літературних героїв впливають вікові та індивідуальні особливості учнів. А це означає, що, наприклад, у 5-6 класах учні все ж таки сприймають героя безпосередньо і навіть конкретно-чуттєво. У старших класах слід зосереджувати учнівську увагу не тільки на поведінці героїв – це лише основа, спираючись на яку, необхідно організовувати роботу щодо заглиблення у психологію персонажів, а також на з'ясуванні їхньої морально-етичної поведінки. Принаймні, останнє радить розглядати традиційна методика. Однак слід пам'ятати: по-перше, морально-етичний аспект не може домінувати щодо аспекту естетичного, а по-друге, морально-етичний аспект перетворюється на нудне моралізаторство тільки тоді, коли ті чи ті моральні постулати подаються як незаперечні істини та обов'язкові до виконання дидактичні засади.

У зв'язку з цим необхідно вказати також на важливість інших компонентів образної системи епічного твору. Для оригінальних творів пріоритетним у цьому контексті є, безперечно, мова твору. Для перекладних же творів пріоритетного характеру набувають саме сюжетно-композиційні особливості епічних творів, оскільки навіть за умов не дуже вдалого з мовної точки зору перекладу ці компоненти лишаються незмінними. Урок, в основі якого лежить композиційний аналіз твору, слід виділяти в окремий тип, але дуже часто композиційний компонент має вирішальне значення щодо аналізу епічного твору на уроках зарубіжної літератури.

Ще одним значущим компонентом образної системи епічного твору, особливо актуальним для викладання зарубіжної літератури, є різноманітні мотиви художнього твору. Літературознавці визначають мотив як такий компонент твору, що наділений підвищеною значимістю (семантичною насиченістю); він має відношення до теми та ідеї твору, але не тотожний їм. При цьому мотив у найрізноманітніших формах є локалізованим у творах: це може бути окреме слово чи словосполучення, яке повторюється або варіюється, він може поставати як щось, що позначено за допомогою певних лексичних одиниць, або у вигляді заголовку чи епіграфу, або залишатися таким, про який можна ледве здогадуватися, і таким, що „ховається” у підтексті. Найважливішою ознакою мотиву є його здатність лише ніби наполовину реалізовуватися у тексті, поставати у ньому неповно і загадково.

Так, прикладом мотиву, який може становити основу розгляду епічного твору, може бути мотив душевної м'якості, що має місце у романі-епопеї Л. М. Толстого „Війна і мир” і що пов'язаний з найвищими моментами в долі героїв цього твору. Отже, з точки зору

наявності в епічних творах даного компоненту мотив займає важливе місце в системі шкільного аналізу художнього твору, і єдиною передумовою використання в практичній роботі цього компоненту є відповідна літературознавча підготовка учителя.

Дуже часто методисти пропонують також використовувати під час розгляду епічних творів описи природи (пейзаж). Це, безумовно, необхідний компонент, який інколи просто неможливо оминати. Але хотілося б зазначити, що, по-перше, пейзаж є пов'язаним з образним змістом мовних засобів, які не завжди в адекватній формі передаються перекладом, а по-друге, учні (і не тільки учні, а й багато хто з дорослих читачів, які були колись цими учнями!) дуже часто пропускають пейзажі у тексті, вважаючи ці описи нудними та непотрібними. А тому перед учителем стоїть ще одне, надзвичайно складне завдання – передусім заохотити учнів до читання описів пейзажів, оскільки за інших умов навіть згадувати про аналіз цього компоненту образної системи епічного твору є недоречним.

Заслуговує на увагу вміння бачити у тексті твору такі деталі, що виявляють інколи неабияку значимість з точки зору розуміння ідейно-художнього змісту. Наприклад, у оповіданні Антона Чехова „Хамелеон“ учні 6 класу чомусь не звертають увагу на перше речення „Через базарную площадь идет полицейский надзиратель Очумелов в новой шинели и с узелком в руке.“ (На яку деталь потрібно звернути увагу?) Так, узелок в руке є порушенням уставних норм носіння одягу, а тому ніби готує читача до подальших порушень норм правопорядку головним персонажем твору Очумеловим.

На особливу увагу заслуговують проблеми аналізу постмодерністських епічних творів. На думку Вікторії Уліщенко секрет дослідження таких творів полягає у використанні багаторівневого підходу до аналізу (текстуального та інтертекстуального), бо „саме в усвідомленні багаторівневості полягає сутність розуміння постмодерністського твору“. Такий підхід зумовлено тим, що постмодернізм передбачає плюралізм у сприйнятті художнього твору кожним читачем, а навіть – багатомірність плюралізму. Останнє означає, що кожен читач будь-якого постмодерністського твору може мати не тільки своє особисте сприйняття твору, відмінне від думки інших людей, а й співвідносити його з різними історико-літературними пластами, що є більш адекватними подіям, про які йдеться у творі.

Отже, твори, що належать до епічного роду, можуть і повинні розглядатися в школі з багатьох точок зору і передбачають роботу над багатьма компонентами художнього тексту.

Спробуємо проаналізувати один із найвідоміших творів Стівена Кінга – роман „Зелена миля“. Його характерною ознакою став стильовий синкретизм. У художньому світі твору органічно поєднуються риси об'єктивного і суб'єктивного, реального і фантастичного, соціального і психологічного, натуралістичного і сентиментального, детективного і містичного характеру, що дозволяє розглядати його у контексті постмодернізму. „Постмодерністи вважають, що людина позбавлена змоги не лише змінити світ, – зазначає В. Пахаренко, – а й досягнути, систематизувати його, що подія завжди випереджає, спростовує теорію. У всіх царинах життя йде постійна трансформація, а тому й мислення повинне вирватися за рамки традиційних опозицій та стійких цілостей (зміст – форма, суб'єкт – об'єкт, ціле – частина, жіноче – чоловіче, наука – мистецтво, дійсність – фантазія, високе – низьке тощо), тому треба взаємопереплести, змішати ці антитези“.

Згадуючи про ідею його написання, С. Кінг заявляє: „Інколи я не можу згадати, як прийшов до того чи іншого роману чи оповідання. У цьому випадку основою є більше образ, ніж ідея, ментальна фотографія настільки сильна, що вона в кінці кінців визиває до життя характери та події. „Зелена миля“ почалась з образу кремезного негра, який сидить у тюремній камері і дивиться, як наближається ув'язнений, що продає солодоші та сигарети“.

На перший погляд, твір американського письменника навіть формальними ознаками відповідає кращим зразкам літератури критичного реалізму. Так, у передмові-листі до читача Стівен Кінг, звертаючись до творчого доробку англійського письменника Ч. Діккенса, представника критичного реалізму, який жив і творив у бурхливу епоху чартизму, чітко визначає формат майбутнього роману: „Діккенс багато своїх романів писав з продовженням чи то в журналах, чи то брошурами“. Кожна окрема частина твору друкувалася у формі невеличкої книжечки карманного розміру, що давало можливість ознайомитися з твором широкому колу читачів. Будучи репортером-стенографістом газети „Морнінг Кронікл“, Ч. Діккенс опинився в епіцентрі політичного життя, був присутній на основних парламентських дебатах 1832-1836 рр. Усі ці події залишили відбиток на творчості прозаїка, у його романах завжди порушувалися актуальні проблеми тогочасної Англії. Майстер слова спостерігав безпринципність політичної гри, не бачив справжнього бажання чиновників прийти на допомогу чесному робітникові. Романіст вміло змалював реалії вікторіанської Англії, доніс до свідомості читача істинну картину життя, націлив свої твори на покращення суспільного буття.

У цьому контексті С. Кінг, маючи за взірць творчий доробок Ч. Діккенса, торкається актуальних суспільних проблем США 30-х рр. ХХ століття, зокрема економічної кризи, соціальної нерівності, злочину та покарання, і тим самим налаштовує читача на реалістичне сприйняття твору: „Я давно обдумував ідею роману, сюжет якого будувався би навколо електричного стільця“. Разом з повістю „Рита Хейурт і рятування із Шоушенка“ роман став одним із двох творів Кінга, події яких відбуваються у в'язниці. При цьому в обох випадках героя безвинно засуджено за вбивство двох людей.

У романі С. Кінга читач стає свідком страти невинно засудженої людини – Джона Коффі. Ця жахлива історія виринає з давнини через спогади старшого наглядача блоку смертників Пола Еджкомба, який був не тільки свідком, а й безпосереднім виконавцем вироків американського суду (під час служби у цій в'язниці він був присутнім на страті 78 засуджених на смерть людей). Як стає зрозуміло з контексту твору, ці події позначилися на духовному стані героя, залишили глибокий слід у його свідомості та душі: „цю цифру я буду пам'ятати і на смертному одрі“, – говорить він.

Цілком очевидним є те, що роман написано на основі детективного сюжету, характерною у цьому відношенні є перша частина твору „Дві мертві дівчинки“. Основна ознака детектива як жанру – наявність у творі якоїсь загадкової події, обставини якої невідомі і мають бути з'ясовані. Найчастіше описувана подія – це злочин. Читач справді стає свідком вбивства двох маленьких дітей – доньок фермерського подружжя Деттериків.

Суттєвою особливістю цієї детективної історії є те, що справжні обставини події не повідомляються читачеві, принаймні, в повному обсязі, до закінчення розслідування. Замість цього, читач проводиться автором через процес розслідування, отримуючи можливість на кожному його етапі будувати власні версії і оцінювати вже відомі факти. Саме тому розкрити справжнього злочинця вдається не відразу.

Як бачимо, важливою рисою класичного детектива – є повнота фактів. Розкриття таємниці у фіналі твору будується на відомостях, які не були представлені раніше. Лише особисте розслідування Пола Еджкомба дозволяє зняти всі підозри з Джона Коффі. Здавалось би, головний герой твору має достатньо інформації для того, щоб на її основі самостійно знайти рішення. Однак драматизм ситуації полягає у тому, що ні він, ні його друзі не можуть вплинути на рішення суду. Перегляд справи неможливий ще й тому, що Джон Коффі – „нігер“. У такий спосіб С. Кінг торкається проблеми расової дискримінації, характерної для американської дійсності того часу.

Ознаками цього роману як твору детективного характеру стають буденність обстановки, де відбувається злочин, та типовість поведінки персонажів. Умови, в яких відбуваються події детективної історії, в цілому звичні і добре відомі читачеві. Завдяки цьому, цілком очевидним стає все дивне, незвичне. Персонажі значною мірою позбавлені своєрідності, їх психологія і поведінкові моделі достатньо прозорі, передбачувані, а якщо і мають які-небудь особливі якості, то вони одразу кидаються в око читачеві. Стереотипними стають і мотиви вчинків (в тому числі – мотиви злочинів) персонажів, зокрема Уільяма Уертонна, на прізвище Дикий Білл. Вже сама власна назва яскраво характеризує цього персонажа.

Не позбавлено твір і натуралістичних рис. Особливо виразно вони проступають у четвертій частині роману „Бридка смерть Едуарда Делакруа“, де цілком очевидно стає увага майстра слова до фотографічного відображення дійсності, інколи відверто анатомічного (як, наприклад, зображення страждань Едуарда Делакруа і його смерті на електричному стільці), інколи фізіологічного (згадаймо, подробиці урологічної інфекції Пола Еджкомба або ж окремі сцени інтимного характеру).

Як відомо, поява натуралізму супроводжувалася шквалом критики, оскільки натуралісти все більше заглиблювалися у непоетичну дійсність. У той же час він вплинув на розвиток світової літератури, оскільки став, з одного боку, своєрідним продовженням реалістичних традицій, а з іншого – основою для майбутніх письменників-модерністів.

Слід наголосити, що реалістичні тенденції дійсно посідають помітне місце у творі, проте увагу письменника зосереджено на інших аспектах буття: „Як це, думав я, пройти останні сорок ярдів до електричного стільця... повернути рубильник? Що робить з людиною така робота? Зводить з розуму?“, тобто психології засудженого на смерть та виконавця вироку. Художній психологізм складає основу естетики твору і дає простір для самореалізації письменника, для мистецького декларування власної філософсько-світоглядної концепції. Митець заглиблюється у приховані обставини внутрішнього життя людини, поряд з фактичною біографією створює своєрідну і духовну (емоційно-настрійну) біографію, часто не обтяжену ідеологічною, суспільною чи громадською значущістю. Проте винятковість обраного героя полягає у неповторності його індивідуального характеру. Крім цього, художній психологізм відкриває найширше поле для інтерпретації дійсності, адже предметний світ постає через сприйняття окремої особистості.

Запровадження новітніх технік реалістичного малюнка спричиняє синтез форм традиційного мистецтва. Читачу лише здається, що події відбуваються в реальному житті, однак сам оповідач, визначаючи хронологічні рамки періоду, про який йдеться у творі, оперує лише двома часовими проміжками: детективною історією 1932 року, тобто давноминулим часом, та часом написання роману (дошовий жовтневий вечір 1995 року).

Категорія часу в різноманітних її аспектах – фізичному (об'єктивному), філософському та мовному – тісно пов'язана з природою художньої творчості. „Вона детермінується, – зазначає Т. Голосова, – одночасним поєднанням образів різних темпоральних сюжетних планів як синтезу різноструктурних зовнішніх та внутрішніх часових відношень, що формують темпоральну структуру художнього тексту“.

Філософська інтерпретація категорії часу виходить з розмежування: 1) об'єктивного (фізичного) часу як форми послідовної зміни явищ та станів матерії, що характеризує тривалість їх буття та 2) перцептуального часу, що знаходить відображення в культурі, суспільстві та індивідуальній свідомості, тобто самостійного параметра духовного життя суспільства чи окремої особистості. Співвіднесеність цих понять не завжди адекватна, тобто перцептуальний час не обов'язково відповідає об'єктивному, адже перцептуальні процеси можуть сповільнюватися, прискорюватися, зупинятися, а то й повернутися назад (через сон, уяву, спогади тощо). Однак, саме через них мова пов'язується з об'єктивним світом, тому мовний час є відображенням саме перцептуального часу.

Коли мова йде про художній текст, то у ньому встановлюється більш складний і водночас більш конкретний характер категорії часу, перш за все тому, що текст двояко співвідноситься з об'єктивною дійсністю. За словами О. Москальської, з одного боку, текст цілком однозначно співвідноситься з моментом мовлення як висловлення про події, що відбуваються в момент мовлення, „до” нього або „після” нього; з другого боку, події, про які повідомляється в тексті, характеризуються і більш конкретно – вони співвідносяться з певним об'єктивним часом і простором. У результаті цього темпоральна структура художнього тексту складається з художнього часу умовного світу твору, із граматичного часу тексту та з певних сигналів, що вказують на об'єктивний час.

Така часова багатогранність художнього твору дозволяє автору широко застосовувати найрізноманітніші художні засоби, і модерністські зокрема. Заслугує на увагу використання С. Кінгом прийому „потіку свідомості“, що допомагає виявити сповідальний пафос твору, передати хаос світовідчуття, емоційний стан людини. У романі „Зелена миля“ сповідь головного героя зумовлено не тільки спогадами про минуле, коли він був ще сорокарічною людиною (герой народився у 1892 р.), у розквіті сил, яка досить активно чинила опір життєвим негараздам, пов'язаним із американською економічною кризою 30-х рр, а й – зображенням сучасного, настроями безпорадності, приреченості людини похилого віку 90-х років ХХ століття (у момент написання твору оповідачеві виповнилося сто чотири роки).

Події 1932 року, історія „Зеленої милі“, з якою асоціюється моторошний світ блоку смертників в'язниці Холодна Гора, за своїм драматизмом дивно проектується на сучасність: перебування головного героя твору Пола Еджкомба у будинку для престарілих Джорджия Пайнс, чимось нагадує останні дні життя в'язнів „зеленої милі“. Оповідач навіть вдається до створення досить дивної назви, так званого „джорджияпайнського“ („старечого“, „баб'ячого“) часу, який немає нічого спільного зі звичним для людини перебігом подій, адже минуле „кануло в Лету“.

Можливо цим пояснюється певний психологічний паралелізм у поведінці засуджених на смерть в'язнів та престарілого головного героя. Відображенням його світовідчуття стають слова: „Хотів подивитися, скільки часу пройшло з тієї пори, як мої онуки, Крістофер і Деніель, засадили (виділено нами – О. Ч.) мене сюди“. Як виявляється, перебування у будинку для престарілих знищує людину не фізично, а руйнує її духовний

світ. „Джорджия Пайнс – диявольськи небезпечне місце“, – наголошує оповідач, адже тут навіть з нормальними людьми обов’язково „щось трапляється“.

Утіленням зла і жорстокості у романі стають не тільки образи злочинців, наприклад Уільяма Уертонна – Дикого Білла, а й службовців, офіційних представників держави – Персі Уетмора та Бреда Доулена. З образом Персі асоціюються всі жахіття в’язниці – „Зеленої милі“, з образом Бреда – перебування старого Пола Еджкомба у будинку престарілих. Найбільшим злочином цих людей є дух насилля, який вони сповідають, прагнення завдати фізичного і духовного болю іншим людям. Їхня аморальність, ницість, бездуховність вражає, адже вони намагаються відібрати у приречених на смерть (нехай злочинців) чи літніх людей останні радощі у житті. На прикладі цих двох персонажів реалізується традиційна для письменника проблема двійництва. Як зазначає сам С. Кінг: „Особливо мені сподобалося, що для Пола Персі Уетмор і Бред Доулен в кінці кінців злились в одну людину“. В такий спосіб автор реалізує філософську проблему добра і зла, проте зло приречене на безликість.

На противагу йому добро завжди персоналізовано, воно розкриває найкращі людські якості, допомагає вистояти у життєвих негараздах. Утіленням цих чеснот стає образ Джона Коффі. Не випадково його ініціали (J.C.), як писав сам Кінг, відповідають ініціалам Ісуса Христа (англ. Jesus Christ). Рецепція образу Ісуса Христа у романі відображає тенденції звернення світової культури до євангельського матеріалу. Вона орієнтується передусім на зближення Месії зі світом звичайних людей, своєрідне „олюднення“ його божественної іпостасі. В образі Джона Коффі автору роману вдається показати божественну сутність людини, розкрити її справжнє покликання. Саме цим пояснюються численні дива, на які здатен герой (згадаймо сцену лікування Пола Еджкомба від урологічної інфекції, воскресіння миші, не менш дивне зцілення від пухлини мозку Меллі Мурс, дружини начальника в’язниці Хола Мурса). Проте надто жахлива картина діяльності людей протиставлена постулатові любові, який приніс світові Син Божий, тому і Джон Коффі приречений на смерть.

Постійне відчуття подиху смерті стає однією із сюжетних ліній роману, його психологічним тлом, тому дещо дивною, на перший погляд, видається атмосфера глибокого сентименталізму, що панує у блоці смертників, той особливий трепет, з яким зображуються сцени з мишою, яку в’язні і наглядачі називають Містер Джинглес або Пароплав Уіллі. Не менш дивним, фантастичним, навіть містичним є той факт, що з цим персонажем читач знову зустрічається майже через шістьдесят років, вже в наш час. Він стає ніби єднальною ланкою між двома світами – минулим і сучасним, даючи старому Полу Еджкомбу останні радощі, надії і сподівання, тримаючи його за життя. Навіть смерть миші набуває символічного забарвлення, адже з нею асоціюється духовна втрата.

Таким чином, фантастичне з’являється у творі із самої реальності, і це надає роману фантастичного звучання, але водночас не позбавляє реалістичного змісту. Твір про події дивовижні і одночасно буденні. Для автора незвичайне не стільки виокремлюється зі звичайного, скільки є його часткою. Несправедливо було б не помічати в оригінальних творах Кінга важливості порушених проблем і злободенної актуальності досліджуваних ним конфліктів, навіть за умови прагнення письменника до розважальності описуваного, до вишуканої побудови інтриги та сюжету, які забезпечують його книгам престижне місце в списку бестселерів. Однією із найяскравіших прикметних ознак прози С. Кінга є її настанова на поєднання в межах одного твору стильових ознак різноманітних, часто

протилежних за характером естетичної спрямованості, жанрів: фантастики, детективу, жахів, містики, філософської алегорії, притчі, що, зрештою, надає його творам ознак оригінальності та неповторності.

Питання для самоконтролю:

1. Розкрийте зміст поняття епічний текст як естетичний феномен“?
2. Чим відрізняються епічні твори класичного та некласичного характеру?
3. Що включає поняття „шлях аналізу епічного твору“?
4. Яку структуру має епічний текст класичного характеру.
5. Чи відрізняється процедура аналізу епічного тексту некласичного характеру?
6. Спробуйте проаналізувати один із улюблених Вами прозових творів, порівнюючи його з твором відповідної тематики в українській літературі.

Тема 10. Особливості компаративного аналізу драматичного твору.

1. Композиційні та жанрові особливості твору драматичного характеру.
2. Методичні аспекти аналізу драматичного твору.
3. Закономірності аналізу драматичного твору класичного характеру.

Література

Основна

Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: Навчальний посібник. 2-ге вид., випр. та уточн. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 280 с.

Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. - К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.

1. Суттєві відмінності між художніми творами за способом відображення у них людських характерів зумовлюють не лише поділ їх за родами, а й визначають істотну специфіку літературного аналізу. Для його успішного проведення треба враховувати як спільні ознаки різних творів та прийоми роботи з ними, так і прикметні риси кожного роду й відповідні їм розумові дії. Вивчаючи драматичні твори, учні мають зауважити, що їх провідною ознакою є змалювання дійових осіб, бо це «один з літературних родів, який змальовує світ у формі дії».

На відміну від прозових творів, які також мають дієву основу, для п'єси більше властива одна сюжетна лінія й головна подія, герої показані в критичний момент свого життя, а дії у творі стиснуті в часі; звідси й емоційно-чуттєва напруга, якою відзначається цей літературний рід. Події в драматичному творі краще простежити за послідовністю його частин – картин чи дій. Якщо для прозового твору характерна розгалуженість і неквапне розгортання сюжету, широчінь описів, змалювання того, що відбулося, то в драмі, як підкреслюють Н. Волошина й О. Бандура, «події відбуваються в теперішньому часі. На це вказують і дієслова у формі теперішнього часу, що в авторських ремарках»

У драматичних творах майже немає описових елементів тексту, прямої авторської мови, а про всі події читач (глядач) дізнається з розмов дійових осіб. Такі твори невідповідним учням важко сприймати, й потрібна напружена робота їх відтворюючої уяви. Саме тому методисти радять проводити переказ і рольове читання драматичних творів, особливо в середніх класах, досягаючи максимально можливого перевтілення учнів. Н. Падалка і В. Цимбалюк стверджують: «Потрібно привчати школярів, щоб під час читання п'єси вони уявляли себе глядачами, а після читання окремих сцен могли поділитися враженнями від прослуханого. У процесі такого читання є можливість докладно простежити за розвитком драматичної дії, виявити обставини і мотиви поведінки дійових осіб».

2. У виборі моделі аналізу драматичного твору методисти звертають увагу на послідовність пізнавальної діяльності. Залежно від того, який з відомих шляхів аналізу художнього твору буде покладений в основу новостворюваного алгоритму, можна говорити про різні його варіанти, які зазнають додаткових змін ще й у кожному окремому класі відповідно до вимог, які висуваються до знань і вмінь учнів певного віку. У доборі алгоритмів аналізу драматичного твору орієнтуємося на досвід роботи учнів із прозою,

зважаючи на їх сюжетну організацію та обсяг. Тоді деякі елементи розумових дій, не характерні для драми (планування учнями прочитаного твору, розгляд позасюжетних частин, прямої авторської характеристики, прямих описів зовнішності й поведінки героїв тощо), випускаємо і вносимо нові, яких більше потребує змінена навчальна ситуація. Г. Токмань, наприклад, радить додати пункти «Художня роль ремарок» і «Сценічна історія п'єси». Варто звернутися, вважаємо, і до таких питань, як «Конфлікт твору», «Роль діалогів та монологів у п'єсі», «Художні особливості драматичних творів».

Зважаючи на різні шляхи аналізу, пропонуємо кілька варіантів опрацювання драматичних творів.

Подієвий:

Первинне враження від прочитаного.

Вибрані акти (дії, яви, хорнади) з твору.

Переказ прочитаного.

Причинно-наслідкові зв'язки між подіями.

Конфлікт твору, головні дійові особи.

Майстерність автора. Ознаки драматичного твору. Роль монологів, діалогів, реплік, ремарок.

Зв'язки з іншими художніми творами.

Загальне враження від твору, його сценічна доля.

Пообразний:

Первинне враження від прочитаного.

Головні дійові особи п'єси. Роль монологів, діалогів, реплік дійових осіб.

Конфлікт та проблематика твору.

Причинно-наслідкові зв'язки між подіями. Майстерність автора, роль ремарок.

Ознаки драматичного твору. Зв'язки з іншими художніми творами.

Загальне враження від твору. Сценічна доля п'єси.

Проблемно-тематичний:

Первинне враження від прочитаного.

Конфлікт твору. Причинно-наслідкові зв'язки між подіями.

Головні дійові особи п'єси. Роль монологів та діалогів.

Художня майстерність драматурга. Роль реплік, ремарок.

Ознаки драматичного твору. Зв'язки з іншими художніми творами.

Загальне враження від твору. Сценічна доля п'єси.

Зі вказаного вище помітно й те, що різні шляхи аналізу передбачають здебільшого одні й ті ж питання, проте щоразу в новій комбінації, зумовленій наголосом на певних образних одиницях твору та елементах емоційно-логічної роботи з ним. Цим створюються

передумови до осмислення учнями загальних основ аналізу драматичних творів як таких. Найчастіше вони відпрацьовують такі прийоми роботи з драматичним твором: пояснення характерів і духовного світу героїв унаслідок аналізу їх вчинків і поведінки, діалогів і монологів, взаємин з іншими дійовими особами, через авторські ремарки й завдяки проникненню в підтекст реплік персонажів. Характери героїв розкриваються у зв'язку з конфліктом драматичного твору, паралельно з дослідженням його проблематики, невідривно від художніх подій, у яких розрізняються основні частини сюжету, властиві й прозовим творам. Методисти рекомендують робити й коментарі до того, що відбувається в драматичному творі. Н. А. Демидова називає три їх види: історико-побутовий, лексико-фразеологічний та літературознавчий, стверджуючи, що метою останнього є прагнення допомогти учням відчувати зв'язок між сценами й діями, помітити майстерність драматурга, тоді як завданням історико-побутового коментаря є допомогти учням уявити місце і час дії. Хоча більш розвиваюче значення, безперечно, має самостійна пошукова діяльність читачів-учнів, провідником якої може бути технологізоване навчання проблемного характеру.

У старших класах, де відтворення фрагментів дій теж потрібне, для «унаочнення» зображеного й вираженого в драматичному творі радимо визначити ключові проблеми, для обговорення яких сформувати з числа учнів-критиків творчі групи, які виразно конкретизують те чи інше питання, порушене драматургом і прийняте до обговорення у класі. Учні зможуть не лише інсценізувати відповідні епізоди з твору, а й структурувати його зміст за ключовими проблемами, тим самим увиразнюючи їх зміст. Робота кожної такої групи відбувається за правилами, властивими проблемно-тематичному аналізу, і характеристика дійових осіб підпорядковується поясненню проблематики конкретної п'єси.

Наприклад, аналіз в 9 класі п'єси П. Кальдерона «Життя – це сон» доцільно побудувати за учнівськими творчими групами, кількість яких визначається числом обговорюваних проблем, яких у цьому творі можна визначити принаймні чотири:

- 1) залежності людини від фатуму;
- 2) сенсу буття;
- 3) життя та смерті;
- 4) прощення.

За групами – їх можна назвати проблемними – розподіляються блоки питань, на які учні мають відповісти під час самостійного читання п'єси та які обговорюватимуться на наступному, другому уроці. Тоді представники кожної групи принагідно братимуть участь в аналітико-синтетичній бесіді про прочитане. Таким чином, вчитель орієнтує учнів на проблемно-тематичний аналіз.

Бесіда, яка має відбутися за алгоритмом цього типу аналізу, складається з таких завдань і запитань:

Висловіть своє перше враження від прочитаного твору.

2. Які пристрасті запалюються у стосунках між його дійовими особами?

3. Поясніть, які суперечності їх загострюють?

4. Хто з героїв виходить на перші ролі? Якої ви думки про їхню вдачу? Наведіть приклади з твору.

5. Опишіть становище Сехізмундо. Підтвердуйте свою відповідь цитатами з тексту п'єси.

6. Поясніть низку дій, які приводять до піднесення Сехізмундо, потім до його ув'язнення і нарешті знову до трону мудрого та виваженого правителя.

7. Яка роль діалогів та монологів, а також реплік дійових осіб та авторських ремарок у характеристиці головних персонажів?

8. Які засоби та прийоми в цій драмі свідчать про неабияку художню майстерність П. Кальдерона? Зачитайте (або інсценізуйте) відповідні фрагменти з твору.

9. Які ознаки драматичного твору помітні в цій драмі? Поясніть будову твору.

10. Назвіть інші літературні твори, в яких відображені подібні філософські й морально-етичні конфлікти.

11. Що ви знаєте про сценічну долю цієї та інших п'єс П. Кальдерона? Яке у вас визріло ставлення до його творчості та філософських поглядів загалом?

У підсумковій роботі учнів над змістом твору має бути створена й ключова проблемна ситуація. Її можна досягти завдяки проблемному питанню: «Чи завжди людина нерозривно залежить від своєї долі, фатуму?»

На завершення розмови про п'єсу «Життя – це сон» доречно провести письмову роботу (можна й домашню), в якій учням варто відповісти на питання (за вибором):

Розкрийте основний конфлікт твору.

Чи є в п'єсі герої, що викликають вашу симпатію?

Хоча цей спосіб аналізу значною мірою наповнений характеристиками дійових осіб, визначити його як пообразний буде некоректно, бо вивчення комедії почнеться з висвітлення її проблематики, і подальше пояснення персонажів підпорядковане цій справі, що цілком відповідає схемі проблемно-тематичного аналізу: ідея – образ – уривок.

У побудові системи розумових дій, необхідних для успішного вивчення драматичного твору, можна застосувати й інші шляхи цієї роботи, вибір яких залежить від конкретної дидактичної мети й суми педагогічних умов її розв'язання. Звернемося до міжпредметних зв'язків, щоб проілюструвати цю тезу. Наприклад, послідовний аналіз драматичного твору доречно використати під час вивчення у 5 класі п'єси А. Шияна «Котигорошко», де подаються початкові відомості про такі твори й монолог та діалог у них. На це спрямовують учителя й п'ятикласників навчальна програма і підручник, коли орієнтують їх на переказ картин прочитаного твору. У підручнику дається й порада: «Щоб переказ драматичного твору був правильним і достатньо повним, необхідно спочатку пригадати зображені події і переказати їх зміст».

Активізація відтворюючої уяви учнів сприятиме тіснішому поєднанню в роботі над твором чуттєвого фактору й свідомості, коли знання про події й характери образів породжують відповідні настрої і думки. Цьому, зауважимо, найбільше сприяє послідовний, подієвий шлях ідейно-художнього аналізу. Хоча в старшій школі, звичайно, має більше поширюватися «пообразний, проблемно-тематичний і комбінований типи аналітичної роботи». Зокрема, в 9 класі під час вивчення п'єси П. Кальдерона «Життя – це сон» розмова з учнями йтиме про образ мінливого Сехізмундо, його батька, з одного боку, і невідворотність фатуму – з іншого. Звісно, для їх осягнення треба скористатися перевагами пообразного аналізу, взявши за основу в роботі його алгоритм, вказаний вище.

У сприйнятті драматичних творів важливо пам'ятати учням і неоднозначність вражень, які викликає в них одна і та ж п'єса – прочитана і переглянута в сценічному виконанні. Цікаво зіставити своє бачення дійової особи й те, яке пропонується на сцені. Так, учням 9-го класу було б доречно продемонструвати театральну виставу за п'єсою П. Кальдерона «Життя – це сон», яку можна завантажити із мережі Інтернет. Учні б мали добру нагоду не тільки глибше засвоїти зміст художніх подій та образів, усвідомити проблемне спрямування твору, а й порівняти його театральну версію зі своїм баченням декорацій, жестів, міміки, характеру акторів тощо. Як переконують спостереження й радять методисти, вчителю треба спеціально звертати увагу учнів на ці відмінності, давати відповідну настанову до перегляду п'єси, наповнити наступне обговорення твору відомостями про спільне й відмінне між прочитаним і переглянутим драматичним твором.

Корисно буде, вважають Н. Волошина і О. Бандура, влаштувати, якщо це можливо, зустріч глядачів-учнів з акторами, послухати їх про роботу над роллю. Обмін думками і враженнями між дітьми й «живими» дійовими особами твору посилює інтерес до сценічного мистецтва, поглиблює знання учнів про специфіку драматичного твору, сприяє розвитку їхніх творчих здібностей. Можна порадити їм, як це робить Б. Степанишин, спробувати й собі інсценізувати ряд картин твору або й усю п'єсу, організувати з найбільш зацікавлених учнів літературно-драматичний гурток. Навчання, як і виховання, помітив П. Д. Юркевич, має бути засноване на схильності дітей до наслідування. Вистава, виконана силами гуртківців, виявиться найкращим звітом про діяльність такого творчого об'єднання учнів і справить значний навчально-виховний вплив як на юних акторів, так і глядачів.

Таким чином, вивчення драматичних творів значною мірою сприяє активізації творчої активності учнів, забезпечує інтеграцію літературних знань і читацьких умінь, а сприйняття художніх колізій і досвід розв'язання драматичних конфліктів збагачують особистісний потенціал школярів, що поглиблює індивідуальну зорієнтованість навчання з літератури загалом.

3. Драматичні твори класичного характеру традиційно мають двокомпонентну структуру, яка включає: 1) факт об'єктивної дійсності, за допомогою якого визначають тему твору; 2) ставлення персонажів до означеного факту дійсності. Отже, на відміну від епічних творів специфіка аналізу драматичного твору полягає у тому, що ставлення до предмету зображення виражається опосередковано – шляхом відтворення стану думок і почуттів персонажів. Процедура аналізу драматичного твору схожа з аналізом епічного твору, проте позбавлена безпосередньо авторського ставлення до того чи того факту дійсності.

Питання для самоконтролю:

1. Розкрийте зміст поняття драматичний текст як естетичний феномен?
2. Чим відрізняються драматичні твори класичного та некласичного характеру?
3. Що включає поняття „шлях аналізу драматичного твору“?
4. Яку структуру має драматичний текст класичного характеру.
5. Чи відрізняється процедура аналізу драматичного тексту некласичного характеру?
6. Спробуйте проаналізувати один із улюблених Вами драматичних творів.

Практичні аспекти проблеми компаративного аналізу

1. Еволюція жанру байки у європейській літературі

Байка (грецьке айнос – глибокодумне оповідання, що потребує відповідного тлумачення; згодом також апологос – “притча”) як жанр народної усної творчості з давніх-давен проторувала собі шлях у світ старогрецьких міст-держав. У VIII-VII ст. до н. е. в Греції вже існувала певна байкова традиція. Доказом цього є байка, переказана Гесіодом у його поемі “Роботи і дні”. Зміст її такий: Яструб, спіймавши Соловейка, що жалісно пискав у нього в кігтях, наказує йому мовчати, бо, мовляв, все одно він – Яструб – сильніший і від нього залежить, чи з’їсти слабшого Соловейка, чи пустити його на волю. Мораль байки: той нерозумний, хто хоче змагатися з дужчим, бо не переможе, а тільки завдасть собі лиха. Крім Гесіода, переказували байки або створювали їх за готовими зразками Архілох, Стесіхор, Сімонід.

В Архілоха розповідається про те, як заприятелювали Орел з Лисом, як Орел зрадив його, а той помстився; як Мавпа ридала на могилах великих людей, оплакуючи їх як своїх предків, а Лисиця сказала їй: “Добре ти збрехала, бо з цих померлих ніхто не підведеться, щоб покарати тебе за твою брехню”.

Незважаючи на те, що байка сформувалася ще у VIII-VII ст., її основоположником вважають легендарного Езопа, який жив, за припущенням, в VI ст. до н.е. На той час байка існувала лише як різновид усної творчості. Пізніше байки Езопа були укладені у велику збірку, призначену для потреб риторичної школи.

Із збірок, які збереглися до нашого часу, найстаріша укладена (I ст. н. е.) вільновідпущеником імператора Октавіана Августа, Федром, який переказав байки в латинських віршах. З книги Федра утворилася пізніша латинська прозаїчна версія, зв’язана з ім’ям якогось Ромула, що мала великий вплив на розвиток байкового жанру за середньовіччя і в епоху Відродження. В III ст. н. е. у грецьких віршах ці байки обробив Бабрій (очевидно, погречений римлянин); в IV-V ст. н. е. у латинських віршах – Авіан. В XI ст. складені були дві прозаїчні версії, які використав монах Максим Плануда (1300) для свого збірника Езопових байок, до якого він додав також докладний “Життєпис Езопа”.

Щодо подальшого поширення байок Езопа в європейській літературі, то досить буде згадати, що всі європейські письменники, які складали байки, тією або іншою мірою були спадкоємцями Езопа.

Байка як ліро-епічний жанр

Байка є одним із найдавніших жанрів словесного мистецтва. Поряд з міфом вона була однією з перших форм художнього мислення. Це “коротке, переважно віршоване, алегоричне оповідання, в якому закладено дидактичний зміст; один з різновидів ліро-епічного жанру” [Літературознавчий словник-довідник, 1997, 75].

Байка має свою структуру: складається вона з оповідної частини та висновку-повчання. Видатний український лінгвіст та літературознавець Олександр Потебня, виділяючи дві частини байки, образну розповідь називав “поезією”, а мораль, або логічний висновок, – “супою прозою”. Він уважав, що “поезія” у байці повинна переважати “прозу” [Потебня, 1990, 76]. Але є й такі байки, у яких мораль більша за розповідну частину. Деякі дослідники говорять навіть про трьохчастинну структуру байки: вступ, власне оповідання та мораль [Федоров, 1984, 35]. Проте майже всі шкільні

теоретики відзначають двочленну її структуру.

Як правило, дійовими особами байок є звірі, птахи, рослини, але зустрічаються й люди, проте їхні образи виступають як символи тих чи інших людських властивостей. У вчинках персонажів байки висміюють людські вади. У центрі її завжди перебуває персонаж (реальний чи алегоричний) з чітко означеним характером, який і є основним засобом розкриття авторського задуму або повчання.

Байка за своїм обсягом завжди лаконічна. О. Потебня, маючи на увазі образи тваринного світу, порівнює її із шахами, де кожна фігура має свій певний хід дії, про що знає кожен, хто починає грати в них. Неодмінною умовою байки є те, що вона містить у собі дію, тобто низку змін.

Події, про які йдеться у байці, важливі не самі по собі, вони пояснюють певну думку, певне моральне положення і тому мають алегоричний характер (алегорія – це втілення будь-яких якостей людини або явища, ідеї в образі предмета чи тварини). Вона – найелементарніший, найпростіший, розповсюджений, популярний засіб пізнання, на відміну від наукового.

У кожній байці обов'язково наявне дидактичне, тобто повчальне спрямування, яке, як правило, міститься у моралі або витікає зі змісту твору. Повчальність байки завжди розкривається через її алегоричність. Байка неодмінно мусить виражати певну ідею, читач обов'язково зрозуміє або з моралі, або зі змісту головної думки твору.

У байці, як правило, відсутні метафори, її мова проста, невигадлива, наближена до розмовної: слова і вирази подаються у прямому, безпосередньому значенні. Для неї характерна відверта і разом з тим лукаво прихована умовність самого способу відображення життя. Про цю умовність влучно сказав Л.Глібов:

Здається, байка просто бреше,

А справді — мудру правду чеше.

Жанр байки постійно розвивається. На думку Н. І. Тарасової, крім сюжетних, з'являються байки-приповідки (“ліліпути”), байки-епіграми, байки-жарти, байки-пародії, байки-фейлетони, байки-притчі тощо [Тарасова, 1998, 23]. Деякі теоретики розрізняють тепер три жанрові різновиди байки: 1) сюжетні, “повнометражні” (сюди входять власне байка, байка-притча, байка-памфлет, байка-фейлетон); 2) байки-епіграми (це байки-мініатюри, байки-епіграми; байки-приповідки); 3) байки в прозі (цей різновид переживає період становлення; сюжет у них намічений пунктирно, нерідко наявні не всі композиційні складники традиційної байки (зачин, розроблена фабула, розв'язка)

Езопова байка

Жанр байки своїм корінням сягає у надра народної творчості. Коротке, з певною моральною настановою оповідання, в якому діяли представники живої або неживої природи, було відоме ще в догомерівські часи. Очевидно, жанр байки був досить поширеним, мав багатьох представників, імена яких залишилися невідомими. Ця байкова спадщина, яка “ходила” в народі, поступово зростаючи й ускладнюючись, була, за легендою, вперше літературно оброблена Езопом. Але вже за античних часів справжнє існування митця викликало багато сумнівів. Перше згадування про нього знаходимо у відомого старогрецького історика й географа V ст. до н. е. Геродота, який називає його рабом Іадмона на острові Самосі за часів фараона Амазіса (середина VI ст. до н. е.) і розповідає про його насильницьку смерть. З цього оповідання, очевидно, розвинулися

пізніші, а на підставі їх склалася ціла народна книга про життя Езопа, горбаня-фрігійця (Фрігія – країна в Малій Азії), який був рабом Ксанфа, вчителя філософії, “хоча й невігласа”; згодом той був визволений від рабства і служив при дворі лідійського царя Креза. Крез послав його в Дельфи з грошима для храму, але Езоп повернув йому гроші, кажучи, що не варт їх туди передавати. Саме в Дельфах він ніби загинув, скинутий зі скелі за блюзнірство. Звичайно, всі ці подробиці були вигадані значно пізніше, ніж склалися прозаїчні байки з несталою мораллю, фантастичними ситуаціями. Вже за античних часів були спроби впорядкувати ці байки, об'єднавши їх у збірнику. Перший, хто зібрав їх, був Деметрій Фалерейський (350 р. до н. е.), державний діяч, філософ і письменник IV ст. до н.е.

Першим упорядникам уже було важко відрізнити справжні байки Езопа від байок, створених іншими авторами. Йому приписують більшість тих із них, де фігурують представники тваринного світу. Врешті всі вони увійшли у збірку під загальною назвою “Байки Езопа”. Точну їх кількість не встановлено, але вважають, що Езопу належить близько 400 байок (і навіть 650).

Мабуть, байки Езопа належали до прозового жанру літератури. Напевне це невідомо, оскільки у своєму “чистому” вигляді вони до нас не дійшли. Байки Езопа мають дидактичний характер, що взагалі є обов'язковою ознакою цього жанру. Їх характерними особливостями стають надзвичайна простота, деяка сухість, лаконічність.

Відомо, що ім'я Езопа дуже шанувалося у Греції, зокрема в Афінах та Дельфах йому були поставлені пам'ятники. Римський письменник II ст. Авл Геллій писав про нього: “Езоп, фригійський байкар, не випадково вважався мудрецем; свої корисні поради і настанови він давав без суворої владності, як це звичайно роблять філософи, а вигадував дивні та цікаві притчі; розумно і прозорливо обдумані історії передавав людям з якоюсь принадою для слуху”.

Байки Езопа мають вигляд невеличких стислих оповідань, героями яких найчастіше стають тварини, птахи, люди і навіть боги. Для їх сюжетів використані найрізноманітніші події і явища навколишнього життя, осмислені автором, який робить із них певні моральні висновки. Власне, твори Езопа – це розсудливі спостереження над життям, у яких виявляється повнота практичного розуму і життєвого досвіду багатьох поколінь. Деякі його висновки настільки точні, що стали афоризмами та приказками й органічно увійшли в народну мову, наприклад: Скарб для людей — це набуте працею; Прийшла біда — каяття не допоможе; У згоді порятунок від небезпеки; Справжніх друзів пізнають у біді; Непокараний злочин переростає у нові злочини. (тут і далі переклад Ю. Мушака)

Проте можливо, то ці моральні висновки в кінці байки з'явилися в пізніші часи в результаті використання байок у школі й Езопові не належали. У деяких байках Езопа взагалі немає ніяких моральних висновків, а в деяких мораль не відповідає змістові байки.

Очевидно, Езоп пильно стежив за політичним життям свого часу. В усякому разі деякі його байки відбивають напружену боротьбу, що точилася у грецьких полісах. Він виступає проти нікчемних ораторів і діячів, які не розбираються в громадянській боротьбі і завдають лише шкоди своєму місту і співвітчизникам (“Дельфін і Пічкур”, “Людина з загиблого судна”, “Кіфаред”). Аналіз байки “Сурмач” (Сурмач, що викликав військо, потрапивши до ворога, кричав: “Не вбивайте мене, мужі, так необачно і марно! Я ж нікого з вас не зачепив. Крім цієї міді, я нічого не маю”. Але вони відповідали йому: “Саме тому

ти й помреш, що, не маючи змоги воювати, інших закликаєш до бою”) доводить, що роблять великий злочин ті, що підбурюють на погані діла нікчемних і лютих володарів.

Виступаючи з патріотичних позицій, Езоп відстоює єдність своєї країни (“Гранатове дерево, Яблуня і Терен”, “Рибалка”), викриває і ганьбить зрадників і тих, хто наживається на нещастях держави (“Галка і круки”, “Вовки і вівці” та ін.). Езоп констатує і засуджує несправедливість, але не протестує проти неї. Так уже влаштований світ, ніби говорить він, що одні працюють, а інші користуються результатами їхньої праці (“Лев, Осел і Лисиця”). Езоп пропонує дотримуватися поміркованості в житті, бо гонитву за багатством супроводжують небезпека і лихо, вільне життя бідняка значно краще за сповнене турбот життя товстосума (“Черв'як і Дракон”, “Ялина і Терен” тощо). Подібна думка висловлюється і в байці “Дикий Осел” (Дикий Осел, побачивши Свійського Осла, що грівся на сонці, підійшов до нього, привітався, поздоровив з добрим виглядом і гарним кормом. Але пізніше, побачивши, що Свійський Осел несе на собі вантаж, а погонич б'є його києм. Дикий Осел сказав “Ох! Я вже не вважаю тебе щасливим, бо бачу, що ціною великих мук дістаються тобі ці вигоди”), мораль якої – не варто заздрити на прибутки, коти їх здобувають небезпекою і муками. Езоп учить, що ніколи бідняк не повинен навіть удавати з себе багатого, що багатство розбещує і губить людину (“Осел і Лев'яча шкура”, “Дрізд”).

Багато байок Езопа присвячено праці. Подібно до Гесіода, джерелом добробуту селянина він вважає працю, а не війни і грабунок. Показова в цьому плані байка “Хлібороб та його діти” (Хлібороб, відчувши, що скоро помре, вирішив навчити своїх дітей обробляти землю. От він покликав їх і сказав: “Діти, в одному з моїх виноградників закопано скарб”. Після його смерті діти взяли за лемеші та мотики і скопали все своє поле, але так і не знайшли скарбу. Зате врожай з виноградника був у декілька разів більший), мораль якої (Скарб для людей — це набуто працею) органічно увійшла в народну мову.

Усяка робота, каже Езоп, повинна виконуватися продумано, вона не терпить легковажного ставлення до себе. Лише за цієї умови праця приносить свої плоди (“Засець і Черепаха”, “Жаби”). Беручись за своє діло, людина завжди може забезпечити собі майбутнє, ледарі ж приречені на загибель (“Мурашка і Жук”).

Особливе місце у творах Езопа належить питанням взаємин між людьми. Тут він виступає як наставник житейської мудрості, повчаючи одних, глумлячись з інших. І знову байкар закликає до поміркованості, що рятує людину від багатьох нещасть і глузувань. Саме тому й не варто змагатися з дужчим за себе (“Орел, Галка і Вівчар”), але треба шанувати навіть слабких людей, які можуть стати у пригоді або помститися (“Орлиця і Жук”, “Лев і Миша”), уникати злих і недоброчесних, які віддячують злом за добро. У байці “Вівчар і вовчята” Вівчар підбрав вовчят і вигодував їх у надії, що вони пильнуватимуть отару і не їстимуть його овець. Але ті виростили і почали нищити його отару. “Навіщо я їх врятував?” — питає себе Вівчар. Мораль байки: “Той, хто рятує негідників, забуває, що вони, набувши сили, проти нього ж найперше і звернуть її”. Подібна мораль у байці “Хлібороб і Змія” (Хлібороб узимку знайшов задубілу від холоду Змію і, пожалівши її, поклав за пазуху. Змія відігрілася, прийшла до пам'яті і вкусила свого благодійника. Хлібороб, умираючи, сказав. “Страждаю по заслугі, бо пожалів гадину”).

Езоп радить нікому не завдавати прикростей, намагатися завчасно передбачити

небезпеку і запобігти їй (“Птахолов і Аспід”, “Лев і Лисиця”, “Лев і Бик”).

Езопа цікавить також тема дружби, він намагається визначити коло тих обов'язків, які накладають на людину такі стосунки. Байкар радить обережно вибирати друзів, щоб не потрапити у скрутне становище, вчасно їм допомагати в разі потреби, цінувати стару випробувану дружбу, ніколи не зраджувати товариша і не залишати його в біді (“Орел і Лисиця”, “Дикі кози і Пастух”, “Подорожні і Ведмідь”, “Олень і Лев”, “Чоловік і Сатир”) Яскравий приклад становить байка “Лікар і Хворий” (Коли виносили покійника, лікар сказав домочадцям: “Якби цей чоловік не вживав вина і приймав клізму, він би і не вмер”. Хтось із присутніх озвався “Голубчику, тепер про це пізно говорити, бо все одно лиху не зарадиш. Треба було тоді давати поради, коли з них можна було скористатися”). Мораль байки: Друзям треба допомагати в біді і нема чого лізти зі своїми порадами, коли справи вже безнадійні.

Найбільша частина байок присвячена загальним етичним питанням, роздумам над долею людей та їхніми вчинками. В Езопа є байка, висновок якої відомий багатьом народам: “скажи, хто твій друг, і я скажу, хто ти” (“Купівля Осла”). Езоп критичним словом намагається виправити вади людей. Часом він доброзичливо сміється, викликає співчуття до всього правдивого, чесного, хорошого, але стає непримиренним у тих випадках, коли говорить про огидні людські пороки. Так, байкар різко виступає проти лицемірства, брехні, хтивості, облесливості (“Лисиця і Мавпа”, “Лисиця й кури”, “Лисиця і Лісоруб”, “Дельфін і Мавпа” і т. д.). Він викриває нікчемних, безпорадних людей, які не приносять нікому користі, а тільки багатьом шкодять (“Орач і Вовк”, “Бджоли і Зевс”, “Лисиця і Афродіта”). Подібна мораль (про вдачу негідників говорить їх зовнішній вигляд) у байці “Сліпий” (Один сліпий міг сказати про кожну тварину, потримавши її в руках, яка вона. Якось йому дали вовчєня. Він помацав його, подумав і сказав: “Я не знаю, вовчєня це, лисєня чи якєсь інше звірятко, але я добре знаю, що його не можна пускати в овечу отару”).

Віра в богів поєднується в Езопа зі схилянням перед долею, від якої людина нікуди втекти не може (“Син, Батько і намальований Лев”, “Дитина і Крук”). Він переконаний, що ніхто не може уникнути божої кари або обдурити богів (“Орел і Лисиця”, “Дроворуб і Гермес”, “Убивця”). Разом з тим Езоп уважає, що надія на богів має поєднуватися з активною діяльністю самої людини: “До богів звертайся, а сам про себе дбай!” (“Потерпілий на морі”). Удари долі, нещастя, радить байкар, слід сприймати спокійно, завжди пам'ятати про мінливість долі, про те, що час розв'язує всі труднощі (“Лисиця з роздутим животом”, “Мореплавці” та ін.), як це робить герой байки “Лисий” (Якийсь лисий з перукою на голові їхав верхи. Почався вітер, зірвав із нього перуку, а свідки його лихої пригоди почали голосно сміятися. Тоді вершник зупинив коня, сказав: “Чи слід дивуватися, що мене покинуло чуже волосся, коли залишило власне, що народилося разом зі мною?”. Мораль байки: Хай ніхто не сумує при несподіваному нещасті.

У байках Езопа діють найчастіше ненажерливий Вовк, працьовита Мурашка, покірні Вівці, могутній Лев, боягузливий Заєць, хитра Лисиця, підступна Змія, хвалькуватий Крук та багато інших тварин, птахів, комах, дерев – а з їхніх дій і вчинків впливає цілком зрозуміла людська мораль:

Наслідуючи погане, ми втрачаємо і те добре, що є в нас.

Наївні ті, що хочуть приховати видиме.

Можна більшого домогтися, коли переконувати, а не силувати.

Слід пізнавати того, хто робить добро.

Лінивих дітей не слід ганити, якщо їх такими виховали батьки.

Брехуни не мають вигоди, бо навіть тоді, коли вони говорять правду, їм не вірять.

Лихові треба запобігати.

Цінність справи не у швидкості, а в досконалості її звершення.

Коли вже треба вмерти, то краще вмерти з честю.

З Ім'ям Езопа пов'язаний вираз “езопівська мова”, тобто мова алегорична, сповнена натяків, недомовок, у якій певна думка автора має замасковану форму. Нею користувалися ті з пізніших письменників, хто не міг вільно висловлюватися. Одним із найбільших майстрів езопівської мови був російський письменник М. Салтиков-Щедрін.

Байки Федра

Поряд з літературою, призначеною для освічених верств населення, в Римі розвивалися й жанри “плебейської”, народної літератури, для розуміння якої не потребувалося якихось особливих знань. Одним з них був жанр байки, вже давно відомий, але офіційно не визнаний. Засновником віршованої байки в Римі та неперевершеним її представником вважається Федр. Про цього байкаря ми знаємо лише те, що він сам повідомив про себе у прологах та епілогах до збірок своїх байок. Народився Федр у македонській провінції Піерія у Фракії, з дитинства був рабом, потрапив до Рима, став вільновідпущеником імператора Августа, дістав якусь освіту, вчителював.

Його творчий здобуток складається з п'яти книжок “Езопових байок” (145 творів, з яких 21 — поновлені байки у прозовому переказі). За основу своїх байок Федр брав частково твори Езопа та деяких інших, менш відомих байкарів, інколи використовував і власні сюжети, часто пов'язані з римською дійсністю. Федр змінив композиційну структуру цього жанру, тому мораль іноді передує змістові байки, а не традиційно завершує її, часом застосовуються обидва прийоми. У творах Федра відбився його народно-демократичний світогляд — він викриває несправедливість і негідну поведінку багатіїв і стає на захист рабів та злидарів.

Федр чудово розумів викривально-виховні можливості обраного жанру, що дає змогу у прихованій формі висловлювати критичні думки та сприяти підвищенню моралі суспільства:

Єдина в байки є мета й призначення —

Погані смертних виправляти звичаї

І закликати люд до справедливості.

Хоча нерідко й жартома тут мовиться,

Проте серйозна думка в жарті схована.

(Тут і далі переклад В. Литвинова. Пролог до II кн.)

Колишній раб, поет усвідомив незаперечну істину: “Плебеєві у голос говорити гріх!” Тому найкращим для нього є “плебейський”, тобто народний, жанр — байка, яка дає можливість в алегоричній формі протестувати проти гніту панівних верств:

Раби, що не могли ніяк наважитись

Відверто говорити те, що думають,

Приховували власні почуття в байках,

Висміюючи в них своїх гнобителів.

(Пролог до III кн.)

Своє бачення добродесного життя Федр висловлює з граничною чіткістю вустами Аполлона, який відповідає на запитання: “Що у житті для смертних найкорисніше?”:

Шануйте святощі і небожителів:

Вітчизну бороніть оружно і своїх

Батьків, дружин, дітей; громіте недругів;

Допомагайте друзям; бідаків щадіть;

Сприяйте добрим; викривайте кругіів;

Карайте за провини; не терпіть ганьби;

Помщайтесь тим, хто осквернить безчестям дім;

Лихих цурайтесь; віру йміть не кожному. (Додаток, байка 6)

Деякі з ранніх соціально-політичних байок Федра містять натяки на сучасність і, можливо, навіть викликали незадоволення імператора (“Про жаб, що просили собі царя”, “Жаби про Сонце”). У першій, хоча йшлося про події VI ст. до н. е. в Афінах і прихід до влади тирана Пісістрата, звучить натяк на втрату Римом республіканських свобод. Закінчує Федр байку висновком: “Терпіть це зло, бо прийде гірше у сто крат” (I кн., 2-га байка). Висновок байки “Осел до старого пастуха” також має одверто політичний відтінок:

Хто є при владі, бідному однаково;

Міняється саме ім'я господаря,

А інше все без зміни залишається.

(I, 15)

Часом заключна думка Федра сприймається і як попередження правителям про можливий час розплати: “Боятися й можновладці хай простолоду” (“Лисиця та Орел”). Дуже актуально звучала байка “Бджоли і Трутні перед судом оси”, у якій оса віддає плоди праці Бджолам, але “трутні вироку не визнали”.

Зазнавши гоніння із боку помічника імператора Тіберія Сеяна, байкар надалі відмовляється від політичної критики й звертається лише до соціальних тем. Коли ж він і згадує імена грецьких чи римських державних діячів або мислителів – Тіберія, Нерона, Августа, Юлія Цезаря, Помпея, Езопа, Солона, Сімоніда, Менандра, то вони ніколи не стають об'єктами сміху чи глузувань. Улюблена тема Федра – критика багатіїв, “сильних”, з якими не можуть змагатися звичайні злидарі (“Вовк та Ягня”; “Вовк та Журавель”; “Корова, Коза, Вівця і Лев на полюванні”; “Старий Лев, Кабан, Тур та Осел”; “Віл та Жаба” тощо). Федр уважає, що розбрат і сварки між багатіями позначаються на простих людях, тому мораль байки “Жаби, налякані бійкою Бугаїв” проста: “Біда простолоду, як можні чубляться”. Відразу згадується українське прислів'я: “Пани б'ються – у холопів чуби тріщать”.

Байки III-V книжок здебільшого висміюють недоліки окремої людини, її негативні моральні якості (“Гультяй і Селянин”; “Два Воїни та Розбійник”; “Лисий та Голомозий” тощо). Вади родинно-побутового життя Федр показує у байках “Вдовиця та Воїн”, “Два Женихи”, “Юнак та Повія”, “Брехун, Правдолюбєць і Мавпи”, “Меркурій та дві Жінки” та ін., роблячи такі висновки: “Мене ти не обдуриш... Бо я вже добре знаю, як за правду

б'ють" (Додаток, 15); "Так ницість заступила місце вірності" (Додаток, 13); "Нема для людини нічого кращого, як говорити правду" (Нові байки, 15).

Певна частина байок Федра побудована на основі якихось історичних фактів або сучасних йому анекдотів ("Про Тіберія Цезаря і його прислужника"; "Сократ і Раб"; "Помпей і Воїн"; "Про флейтиста Принцепса"; "Сімонід, врятований богами"; "Про Сімоніда" тощо). Більшість із них не має конкретного висновку, лише в окремих читаємо: "Учений муж багатство має при собі" (IV, 23) або:

Коли зарозумілий надто чваниться
Й виказує надмірну самовпевненість, –
Стає тоді загальним посміховиськом. (V, 7)

Особливе місце в байках Федра відведено Езопові – вчителеві, якого автор глибоко шанує. З самого початку він зазначає і потім ще двічі повторює:

Поет Езоп ці байки повигадував,
А я лише у шестистопні вірші вклав. (Пролог до I кн.)

Федр обіцяє в усіх байках зберігати "дух Езопа" і від себе додавати лише те, що зробить його оповідь цікавішою. В Епілозі I книги він нагадує, що греки поставили Езопові пам'ятник і "тим навіки вславили раба", аби знали нащадки:

...до слова тим відкритий шлях,
Хто розумом багатий, а не золотом.

В іншому місці він наголошує, що "Езоп-фрігієць" зміг "навіки свій народ уславити". Часом грецький байкар стає оповідачем байки, його моральні висновки Федр лише повторює: "Хто збреше раз, то віри вже нема йому" (I, 10), "До згуби перший злочин багатьох веде" (III, 5). Інколи Езоп уводиться в байку як її персонаж і бере участь у діалозі ("Езоп і злочинець"; "Езоп відповідає базіці"; "Езоп і Хазяйка"; "Езоп про негідника"; "Езоп та Борець"; "Езоп та Поет" тощо). Але в Пролозі до V книги ставлення Федра до свого грецького попередника дещо змінюється, він уже впевнений у цінності власної творчості й запевняє, що Езопові "належне все давно віддав" і тепер згадує його ім'я "тільки для статечності" [Гаспаров, 1971, 58].

Байки Федра завжди короткі й лаконічні, поет уникає докладних описів і деталізації, їхні герої висловлюють свої думки чітко та ясно. Проте вже сучасники помічали розходження в окремих випадках між моральними настановами і змістом байки, не завжди точно сформульовані висновки.

Незважаючи на просту й зрозумілу пересічному римлянинові мову, байки Федра популярними не стали. В аристократичних колах суспільства сам жанр вважався "напівплебейським". Сенека взагалі стверджував, що жанр байки в римській літературі ще не висунув гідного представника, а про Федра не згадує жодним словом.

За Середньовіччя байки Федра видавалися в окремих збірках античних авторів і лише в кінці Відродження він набув значної популярності, ставши своєрідним містком між Езопом і Новим часом. Байки Федра почали перекладати на європейські мови, найдосконаліше це зробив французький поет Ж. Лафонтен, який наслідував прийоми й манеру римського байкаря.

В Україні до сюжетів Федрових байок почали звертатися з середини XVIII ст. (Г. Сковорода), у XIX ст. їх переказували видатні українські байкарі Л. Боровиковський, Є.

Гребінка, Л. Глібов та ін. Численні сюжети Федра використав І. Франко. Перше повне україномовне видання байок Федра здійснене 1986 р. в перекладі В. Литвинова.

Новаторство Ж. де Лафонтена у розробці жанру байки

Писати Лафонтен почав пізно, коли йому виповнилося 33 роки, проте це був плодовитий письменник і відомий байкар. Окрім байок, він писав трагедії, комедії, оди, послання, романи, епіграми, пісні, віршовані новели.

На його творчість великий вплив мали Гомер, Вергілій, Боккаччо, Теренцій, Аріосто, Апулей, Франсуа Рабле та інші. Лафонтен черпав матеріал у своїх літературних попередників – Езопа, Федра, індійця Бідпая, а також у своїх співвітчизників – Марії Французької, Матюрена Реньє, Клемана Маро.

Написав поет 238 байок. Персонажами його віршованих мініатюр були звірі, птахи, рослини, люди. Майже всі запозичені сюжети були тільки поштовхом для створення власної ідейно-художньої концепції, і твори його, безперечно, оригінальні. Лафонтен зумів поєднати езопівсько-федрівську байку з легким французьким віршем, поновивши старий жанр. Саме він висунув на перше місце у байці естетичну функцію, створивши зразки нової суто художньої байки.

Використовуючи традиції народного фавльо, демократизував жанр, наповнив традиційний сюжет новим актуальним реально-побутовим матеріалом. В основі байки зосередив епізод алегоричного змісту.

Зміст його байок розходився з релігійним аскетизмом, оскільки поет закликав людей бути щасливими, насолоджуватися життям, уміти задовольняти свої бажання, бути спокійними духом тощо.

У байках Лафонтен не тільки втілює своє розуміння щастя, а й показав шляхи досягнення його: він констатує зіткнення егоїстичних інтересів у суспільстві і шляхи протидії цьому (розум людини повинен торжествувати над недосконалою матерією і стримувати інстинкти; безправні люди повинні навчитися пристосовуватися до життя, вміти задовольнятися тим, що мають).

Байкар проповідував підкорятися державним законам, щоб уникнути анархії, він ідеалізував монархічний устрій, закликав людей працювати, оскільки саме в праці можна досягнути благополуччя.

Центр тяжіння з моралізаторської сентенції він перемістив на фабулу, яка має експозицію, інтригу і розв'язку. Байки його народні, оскільки в них представлена яскрава і правдива картина французького життя. Поет широко використовував фольклорні традиції. Персонажі його творів діють, виступаючи і як алегорія, і як самостійні образи. В окремих байках наявні літературні імена (Тартюф та ін.).

Твори Лафонтена поєднують у собі епічність і ліризм. Мова байок цікава, багата, пластична, з ідіомами та специфічними зворотами.

У байках Лафонтена представлені всі верстви і прошарки суспільства:

- користолюбці, глитаї (“Скарб і дві людини”);
- ділки, фінансисти (“Швець і Відкупщик”);
- шахраї-купці (“Несумлінний охоронець”);
- любителі легкої наживи (“Невдячність і несправедливість людей...”);
- несправедливі судді (“Маленький Кролик, Лисиця і Кіт”);

- хитрі чиновники (“Собака, яка несе обід”);
- простий народ (“Купець, Дворянин, Пастух і Син Короля”);
- королівська верхівка (“Пастух і Король”) тощо.

Байки його мають і політичну спрямованість. Так, він виступає за централізовану і сильну державну владу (“Органи тіла і Шлунок”), вважає хибною політику уряду (“Багатоголавий Дракон і Дракон з багатьма хвостами”), висміює негативні риси короля (“Лев, що йде на війну”, “Лев, вовк та лис”, “Лев та муха”, “Лев та мисливець”) тощо.

Засуджує Лафонтен моральні та побутові вади людини:

- пихатість (“Пава і Гера”, “Про Коня, який бажав помсти для Оленя”),
- марнославство (“Зевс і звірі”),
- підлабузництво (“Лелека і дві Лисиці”),
- чванство (“Дуб і Тростина”, “Лев і Осел на ловах”),
- безглуздя (“Мірошник і його Осел”, “Про Жаб, які хотіли мати царя”).
- обман (“Про Вовка, який прикинувся пастухом”) тощо.

У байках його зустрічаємо багато сентенцій (“Треба підтримувати одне одного, бо таке право Природи”, “У кожній справі треба пам'ятати про кінець”, “Єднаймося тільки з рівними собі”. “Не треба глузувати з нещасних”, “Дві істини цінніші від однієї”, “Обдурити облудника – подвійна насолода” тощо) та крилатих висловів (“Допоможи собі сам”, “Тягати каштани з полум'я”, “Усі шляхи ведуть до Рима” та ін.).

Байка “Звірі під час чуми” належить до політичних. Мовиться в ній про те, як напала на звірів чума, “щоб смертю покарати гріхи земні”, і як позбулися звірі цього лиха.

Велика за обсягом (58 рядків), ця байка в алегоричній формі відображає багатогранну картину суспільного життя. У творі представлені різні верстви суспільства: цар (Лев), його оточення – несправедливі судді, користолюбні, хитрі, улесливі чиновники (Тигр, Вовк, Ведмідь, Лисиця, Пси), представники народу (Осел тощо). Конфлікт між Ослом і царем з його оточенням мислиться набагато ширше – це зіткнення суспільних верств, суспільних інтересів, тут стикаються бідність і багатство, сила і безсилля. Вирішується конфлікт покаранням Осла, що зізнався у мізерній провині. Настрій байки далекий від оптимістичного. Немає надії на те, що це останнє лихо у суспільстві, що принесене в жертву життя Осла встановить мир і спокій. У байці засуджується жорстокість і несправедливість, звірячі закони. Автор не приховує свого ставлення: “Безсилий ти – тобі нема жалю!” Драматизм ситуації підсилюється розумінням свого безсилля щось змінити, оскільки в ціні посада, влада, сила.

У байці чітка композиція: експозиція (розповідь про те, як і чому супроти звірів виступила чума), зав'язка (скликання Левом звірів), розвиток дії (промова царя, запевнення Лисиці, пошуки серед звірів винного), кульмінація (винний – Осел), розв'язка (страата Осла).

Мова твору проста, точна, виразна. Так, жорстокість і ненажерливість Лева ілюструють слова “роздер”, “загриз”; мізерність вини Осла – слова: “жмуток сінця”, “травцю жер”; улесливість Лисиці – слова: “низько гнеться”, “нести тобі до ніг” тощо.

Заключним акордом до розмови про Лафонтена можуть бути слова Ігнація Красицького: “За законами справедливості, він повинен займати перше місце у своєму жанрі... Адже він такий справжній, такий влучний і докладний, що не можна нічого ні

додати, ні відняти від того, що він написав. Він здається нам натхненним, коли про щось говорить, – і його вислови звучать з незрівнянною легкістю і красою”.

Після реформатора жанру – Жана де Лафонтена байки набули поширення в літературі європейських народів: Флоріан і Лашамбоді (Франція), Іріарте і Саманієго (Іспанія), Лессінг і Геллерт (Німеччина), Сумароков, Хемніцер, Дмитрієв і Крилов (Росія), Радивилівський, Сковорода, Гулак-Артемівський, Гребінка, Боровиковський, Глібов (Україна).

В Україні жанр байки має давню й багату традицію. Ще у XVII-XVIII ст. у шкільних риториках і поетиках Митрофана Довгалевського, Іларіона Ярошевицького, Феофана Прокоповича, Георгія Кониського, Тимофія Колісниченка зустрічаємо чимало байок, що мали навчальне призначення. Широко використовували байки з метою „унаочнення” проповіді у своїх виступах Іоанікій Галятівський і Антоній Радивилівський. Плідно виступав у цьому традиційному жанрі і видатний філософ Г.Сковорода („Басни Харківські”). Нове слово мовлено було у XIX ст. байкарями П.Гулаком-Артемівським, Л.Боровиковським, Є.Гребінкою, особливо Л.Глібовим, із творчістю якою пов'язується розквіт жанру. До байки зверталися І.Франко, Б. Грінченко, а в XX ст. – В. Блакитний, С. Пилипенко, М. Годованець, А. Косматенко, П.Глазовий та ін.

Творчість Г. С. Сковороди-байкаря

Григорій Сковорода – не лише талановитий поет-лірик, а й видатний байкар. Він надав байці жанрової самостійності, в той час як байки його попередників лише ілюстрували твердження, висловлені в творах інших родів літератури. Сковорода створив 30 прозових байок, які були відзначені Іваном Франком як у „десять разів глибші і краще розказані, ніж Саадієві, написані гарною, подекуди граціозною мовою” [Франко, 1980, 343]. На думку Сковороди, завдання й призначення байки полягає у відтворенні істини і критичному ставленні до суспільних явищ. Тому деякі його байки гостро сатиричні, наприклад „Олениця та Кабан”. Олениця назвала Кабана просто кабаном, не відаючи, що той одержав титул барона. Кабан образився. Вибачаючись, Олениця говорить: „Ми, прості, судимо не за одягом та словами, а за справами. А діла Кабана і після одержання дворянського титулу такі ж огидні, якими були й раніше: він риє землю і ламає пліт, тільки тепер це ще нестерпніше, бо Кабан нібито звеличився над іншими звірами.

Розумову обмеженість висміяно в байці „Жайворонки”. Молодий жайворонок сприйняв за орла черепаху, коли та з „великим шумом і грюкотом упала на камінь”. З приводу такої нерозсудливості старий Жайворон слушно зауважує: „Не той орел, що літає, а той, хто легко сідає...”

Чванство й самодурство панства засуджено в байці „Голова і Тулуб”, в якій бундючний Тулуб у розкішній, франтовитій одежі величається перед Головою – невибагливою, здатною обійтися малим, та кмітливою. Простота і розум протиставлені пихатості й глупоті.

Байка „Чиж і Щиглик” навчає скромності й волелюбності. Чиж, який потрапив у неволю, бо спокусили його солодкий харч і гарна клітка, тепер зрозумів, що „краще вже сухар з водою, ніж цукор із бідом”.

Сюжет байки „Зозуля та Дрізд” – коротенький діалог Зозулі з Дроздом, якому та жаліється на своє нецікаве життя. Дрізд відповідає, що йому ніколи нудьгувати, бо він не лише співає, а й годує, береже і навчає своїх дітей. Звідси мораль байки: хто ставиться до

праці, як до покликання, тому ніколи нудьгувати: „Робота наша – джерело радості”. Праця на благо суспільства – це “голова, світло і сіль будь-якого заняття”. Байка завершується цитуванням давньогрецького філософа Сократа: „Дехто живе для того, щоб їсти й пити, а я п'ю й їм для того, щоб жити”.

У байці оспівано постійну працю як зміст життя. Дрізд сам вигодовує, пильнує і навчає своїх дітей – не так, як Зозуля, котра нудьгує й ніяк не може зрозуміти, чому їй нудно. Дрізд пояснює: „Так ти ж, пані, тільки те й робиш, що, підкинувши в чуже гніздо свої яйця, з місця на місце перелітаєш, співаєш, п'єш та їси”. Мораль цієї байки, за словами автора, така: „Співати, пити та їсти – не робота, а лише крихітний хвостик з головного, призначеного нам діла. А хто для того їсть, п'є та співає, щоб охочіше після відпочинку взятися до роботи як до покликання свого, тому ніколи нудьгувати... і се про нього приказка: „Добрій людині щодня свято”. Наприкінці автор узагальнює думку: „...немає нічого солодшого, як спільна для нас усіх робота. Щасливий той, хто поєднав любе собі заняття із загальним. Воно є справжнє життя”.

Значна частина байок присвячена темі природної праці. Кожна людина, на думку байкаря, наділена певним даром. Треба вчитись розпізнати його. Дехто, знехтувавши природними задатками, вибирає для себе прибутковий фах, але цим шкодить собі й суспільству. „Не змагай до того, що не дано від природи”, – повчав письменник. Саме ця думка покладена в основу байки „Бджола і Шершень”.

Бджоли збирають мед, тому що „для цього народжені”, для них сам процес збирання меду „незрівнянно більша радість від споживання його”. Цього Шершень збагнути не може.

Як і слід, наприкінці байки алегорія розкривається: „Бджола – се символ мудрої людини, яка у природженому ділі трудиться. Шершень – се образ людей, котрі живуть крадіжкою чужого” і проводять життя паразитичне, в розкошах. Ідея байки: праця повинна стати для людини природною потребою, „найсолодшою поживою”. Тільки тоді життя матиме зміст і красу. А паразитів на зразок Шершня в суспільстві не повинно бути. У праці людина відчуває радість буття, а в безділлі деградує. Така мораль трудового народу. Автор щоденним життям утверджував свою ідею природної праці.

Байка „Бджола і Шершень” стала популярною тому, що її мораль відповідала поглядам народу й була спрямована проти суспільства, у якому пани-нероби споживали результати праці тисяч людей.

У байках Сковороди відчувається вплив його попередників у цьому жанрі, починаючи від Езопа до Лессінга, але головне джерело його байок – українська народна казка. Особливість байок Сковороди: мораль, яку він називає „силою”, буває в кілька разів більшою, ніж основна частина байки.

Прикладом цього можуть бути твори Григорія Сковороди, у яких „сила” (так він називає мораль) нерідко вдвічі більша за розповідь. Це тому, що Сковорода – передусім філософ, мислитель, і у „силі” він подавав свої філософські, політичні та морально-естетичні погляди.

Байка у творчому доробку П. Гулака-Артемівського та Є. Гребінки

Прославилися своїми майстерними байками Петро Гулак-Артемівський (1790-1865) та Євген Гребінка (1812-1848). Перший став відомим передусім байкою „Пан та Собака”.

Скориставшись мотивом коротенької байки поляка Красіцького „Пан і Пес”, Гулак-

Артемовський розгорнув перед нами широкоюпичну картину безправ'я українського селянства і свавілля та жорстокості поміщиків, картину глибокодраматичну: як би не діяв Рябко, його все одно лупцюють. Олександр Кониський мав рацію, коли писав: „Це не Рябко стоїть перед нами, а цілий закріпощений український народ”.

Усі симпатії автора на боці скривдженого паном Рябка, і такою ж мірою вся сила його обурення спрямована на панів. „Пан та Собака” – сатира на антидемократичний устрій Росії, протест проти панства в захист покривдженого селянства. Сатира Петра Гулака-Артемовського на кріпосництво пряма і виразніша, ніж в „Енеїді” Котляревського, де вона опосередкована і послаблена гумором. Тому саме байкою „Пан та Собака” письменник назавжди увійшов до історії української літератури як особа смілива і талановита. Він надав байці соціального звучання, ввів у неї побутові елементи, використав казки, прислів'я, приказки.

Є. Гребінка в рідну літературу увійшов насамперед як самобутній байкар. „Як байкопис, займає Гребінка перше місце в нашій письменстві. Його байки визначаються яким національним і навіть спеціально лівобережним українським колоритом, здоровим гумором і не менше здоровою суспільною і ліберальною тенденцією”, – так високо оцінив байкарську спадщину Гребінки Іван Франко [Франко, 1980, 424]. Його численні байки й притчі мали алегорично-повчальний характер.

Євген Гребінка ствердив в українській байці критично-реалістичні тенденції. Великий знавець української мови, народного побуту, звичаїв, фольклору, Євген Гребінка надавав своїм байкам яскравого національного колориту. Так, уже з перших рядків байки “Рибалка” читач дізнається, що дія відбувається на Україні і ніде інше:

Хто знає Оржицю? ануте обзивайтесь!

Усі мовчать. Гай-гай, які шолопаї!

Вона в Сулу тече у нашій стороні.

(Ви, братця, все-таки домівки не цурайтесь).

На річці тій жили батьки мої...

Образи, інтонації оповідача, його поетична мова, всі ті численні деталі, які створюють художнє тло байки, такі непідробні, такі правдиві й щиро народні, що ми так і бачимо перед собою сивовусого селянина, який, потягуючи люльку, сидить на призьбі і з лукавою усмішкою веде неквапливу розповідь про невдачу Рибалку.

Оповідач, бачимо, і сам такий же, як Рибалка. Бо й сам, мабуть, колись ходив шукати правду і надаремне. Тому-то він і звертається із співчутливо-іронічними словами до Рибалки: „А що, земляче, пожививсь?”

Мораль байки дуже прозора, та поет вважає за потрібне ще раз підкреслити, розшифрувати її, висміюючи зарозумілих панів, відверто глузуючи з них.

Ось слухайте, пани, бувайте ви здорові!

Еге, Охріменко дурний:

Пішов прохати у повітовий,

Що обідрав його наш писар волосний.

Тут мова оповідача теж забарвлена іронією, але ця іронія має вже виразно викривальний характер.

У своїх байках Євген Гребінка реалістично відтворює життя українського села, розкриває національний характер людей, подає побутові картини у відповідності до народних звичаїв. Поет пильно приглядається до народного побуту і описує то сільські ігри:

Учора я дививсь, як хлопці
Гуляли на толоці: Здається, крам там продавав один,
Другі в опуку тощо грали,
То в дучку булку заганяли,
А далі здумали скакати через тин. (,,Хлопці”).

то селянські страви:

Коли не забредеш к Мірошнику бувало,
У його й хліб, і сіль, і сало,
Чи то в скоромний день — із маслом буханці,
Книші, вареники і всякі лакоминки;
У п'ятницю – просіл, з олією блинці,
Пампушки з часником, гречаники, стовпці. (,,Мірошник”),

то колоритні картини сільського ярмарку:

Де не взялись мініяйли й шинкарі
І підняли між себе галас;
Чумак із сіллю став, із дьогтем дьогтярі,
І красти бублики шатнули школярі;
Сластьони шкварились, сідухи цокотіли;
Про Лазаря старці під кобзу голосили;
„Холодний квас!” – москаль між народом гукав
Знічев'я, а базар в степу як треба став.

Пейзажі в байках Гребінки здебільшого скупі, але просякнуті ліризмом; з побіжних, ледь накреслених рис читач одразу пізнає природу Наддніпрянщини. Пізніше Леонід Глібов ще більше розвине цю характерну для української байки рису.

У переважній більшості байок Гребінка відтворює народну мораль, народні погляди на життя, на правду і кривду. Поет засуджує несправедливість класового суспільства, висміює здирство, хабарництво царських чиновників, виступає проти свавілля панів-кріпосників, викриває несправедливість царського суду. Типова з цього погляду відома байка „Ведмежий суд”. Лисичка звинувачує вола у тому, що він

На панській винниці пив, як мошенник, брагу,
Їв сіно, і овес, і сіль.

Віл, звісно, не вчинив жодного злочину, не зробив ніякої шкоди. Та хто ж ті судді, що мають судити Вола? Чи ж міг бідолашний Віл чекати від них справедливого вироку? Навряд... Суддів якраз і влаштовувало те, що Віл „ситенький був”. То чи ж доводиться дивуватись присуду:

Понеже Віл признався попеластий,
Що він їв сіно, сіль, овес і всякі сласті,

Так за такі гріхи його четвертувать
І м'ясо розідрать суддям на рівні часті,
Лисичці ж ратиці оддать,
У байці „Школяр Денис” Гребінка робить висновок про взаємини пана й селянина:
Як тільки пан із паном зазмагався,
Дивись – у мужиків чуприни вже тріщать.
Засудження панства звучить і в байці „Вовк і Огонь”.
Мій батько так казав: „З панами добре жить,
Водиться з ними хай тобі господь поможе,
Із ними можна їсти й пить,
А цілувать їх – крий нас боже!”

Ця байка так сподобалась О.С. Пушкіну, що він, за свідченням сучасників, хотів перекласти її російською мовою.

Демократичні погляди Гребінка висловлює в байках досить-таки часто. На життя, на стосунки між людьми він дивиться з позиції пригнобленого класу – селянства, засуджує панів, чиновників, критикує кріпосницьке суспільство. Треба визнати, що, як на той час, у роки миколаївської реакції, ця критика була досить сміливою.

Правда, Гребінка не піднявся до рівня революціонера-демократа, як Шевченко. Він був дворянином за походженням. Батько його, відставний офіцер Єлисаветградського гусарського полку, дрібний поміщик, виховував Євгена у дусі „послушання і чинопочитання”. Гімназія, в якій вчився майбутній поет, теж готувала слухняних слугчиновників. Тож і не дивно, що погляди Гребінки були де в чому обмеженими. Засуджуючи негативні явища російської дійсності, Гребінка ніколи не закликав до боротьби з царатом і не виступав проти кріпацтва, як системи, в окремих випадках він навіть висловлював реакційні погляди. Так, у байці „Злий Кінь” він говорить про те, що кріпаків вигідніше держати в покорі добром, не надто жорстоко визискуючи і не надто грубо з ними поводячись...

Подібні ж міркування зустрічаються іще в двох байках – „Сонце та Вітер” і „Сонце та Хмари”. У байці „Сонце та Хмари” висловлена непохитна віра письменника в те, що темній силі – Хмарам – не здолати ясної правди – Сонця.

Проте переважна більшість байок Гребінки мали виразно демократичне спрямування і були новаторськими щодо форми і змісту. Найважливіше те, що вони були реалістичними. У них правдиво відтворено типові картини тогочасного життя, типові характери та ситуації. Байки Гребінки вражають чистотою й багатством мови.

Варто згадати про вплив, що мала на Гребінку творчість видатного російського байкаря І.А. Крилова. Гребінка перейняв у нього кілька сюжетів, скористався його досвідом у побудові байки. Про це він сам писав у передмові до своєї збірки: „Вважаю за обов'язок повідомити шановних читачів, що зміст деяких приказок взято мною із байок Крилова та інших у цьому роді письменників...”

Проте Гребінка аж ніяк не є простим перекладачем Крилова. Запозичаючи у російського байкаря якийсь сюжет, український поет створював цілком оригінальну, самотню річ, коріння якої сягало в глибини народного ґрунту.

Особливості байок Л. Глібова

У літературній спадщині Л. Глібова чільне місце посідають байки, що принесли їх автору велику популярність. Він написав 107 байок. Це невеликі за розміром алегоричні епічні твори, близькі за своїм характером до народних казок. Л. Глібов надавав великого значення байці як своєрідному засобові розкриття суспільних відносин. Він писав:

Здається, байка просто бреше,
А справді ясну правду чеше.
Нікого в світі не мине,
Читайте, згадуйте мене.

Свою літературну діяльність український письменник почав під впливом великого російського байкаря І.А. Крилова, навчаючись у свого попередника реалістичному методу зображення життя. У Л. Глібова і І. Крилова є чимало байок на одні і ті ж теми („Вовк та ягня”; „Щука”; „Вовк і кіт”, „Волк и кот”; „Щуцик”, „Две собаки”; „Шелестуни”, „Листы и корни”; „Охрімова свита”, „Тришкин кафтан”; „Лебідь, Щука й Рак” та ін.). Проте байки Л. Глібова, незважаючи на деяку сюжетну спорідненість – це не переклади з І. Крилова. В них відображено життя, побут і звичаї українського народу, звучить жива розмовна українська мова. Творчо використавши надбання свого вчителя, Л. Глібов створює оригінальну українську байку.

Ось початок байки „Вовк та Ягня”, в якій обидва письменники засуджують несправедливість кріпосного ладу. І. Крилов пише:

У сильного всегда бессильный виноват:
Тому в истории мы тьму примеров слышим,
Но мы истории не пишем,
А вот о том, как в баснях говорят.
У Л. Глібова читаємо:
На світі вже давно ведеться,
Що нижчий перед вищим гнеться,
А більший меншого тусає та ще й б'є –
Затим, що сила є...

Як бачимо, прямого запозичення немає, є тільки творче наслідування. У байці „Вовк та Ягня” Л. Глібов реалістично змалював соціальну несправедливість, показавши в образі Вовка зухвалого кріпосника-самодура, який знущається над безправним Ягнем (уособлення беззахисності кріпака). Відчуваючи несправедливість і явну безглуздість претензій Вовка, воно, проте, не може захистити себе. Для розкриття образу кріпосника байкар вдається до відповідного інтонаційного забарвлення мови, вкладаючи в його уста грубі вислови й короткі окличні речення, які вказують на брутальність, некультурність і нахабність Вовка.

Мова цього насильника свідчить, що він відчуває свою зверхність, своє привілейоване становище в суспільстві. Пиху Вовка, його здатність лише командувати й наказувати, безкарність його вчинків, хижацьке єство автор передає через портретні деталі та індивідуалізовану мову. Побачивши, що Ягня „стоїть, сердешне, та дрижить”, Вовк, „такий страшений та здоровенний”, ще з більшою ненавистю й брутальністю накинувся на беззахисне створіння, звертаючись до нього з такими висловами: „собачий сину”, „як

муху, задавлю!” „ще і базікать стало”, „цить, капосне!” „ще й огризається, щеня!”.

Свою симпатію до невинного Ягняти Глібов висловлює через авторську мову, говорячи, що „Ягняті нікуди тікати”, „Ягнятко, плачучи, питає”, а також ліричною кінцівкою байки:

І – Вовк Ягнятко задавив...

Нащо йому про теє знати,

Що, може, плаче бідна мати

Та побивається, як рибонька об лід:

Він Вовк, він пан... йому не слід...

У Крилова, як відомо, байка закінчується такою розв’язкою: „Сказал и в темный лес Ягненка поволок”. Ліричний струмись в байках Глібова – це характерна їх ознака. Глибоке співчуття до знедоленого Ягняти автор підкреслив шанобливо-зменшуваною формою „ягнятко”, гіркою згадкою про горе матері. Неприязнь до Вовка, засудження його звірячого вчинку також передається через авторську мову: „А Вовк, неначе комісар, кричить”, „Він, щоб присікаться, знайшов причину”, „І – Вовк Ягнятко задавив”, „Він Вовк, він пан... йому не слід...” Цією багатоманітною художньо-образною структурою, мовно-образотворчими засобами Л. Глібов майстерно розкрив класовий антагонізм у феодально-кріпосницькому суспільстві, засудив бездушність і жорстокість панства у його поведженні з беззахисними кріпаками.

Мотиви соціальної несправедливості звучать і в байці Глібова „Щука”. В ній викривається продажність царського суду, хабарництво чиновників, безкарний розбій Щуки, її зв’язки з суддями, яких вона підкупила. Глібов висміює Лисицю, яка, удаючи з себе чесного стряпчого, демагогічне запропонувала „найжорстокіше” покарання Щуки: вкинути її знову в річку, тобто простити усі злочини. Л. Глібов підводить до висновку, що в експлуаторському суспільстві трудящі маси не можуть знайти правди і справедливості в урядових установах, зокрема в суді, що скрізь посади чиновників займають представники панівної верхівки, зв’язані між собою круговою порукою.

Байка „Щука” – це сатира на феодально-кріпосницький суд – слухняне зняряддя експлуататорів. Показовою у цьому плані є характеристика суддів, виконана в зневажливому тоні:

На той раз суддями були

Якісь два Осли,

Одна нікчемна Шкапа,

Та два стареньких Цапа, –

Усе народ, як бачите, такий

Добрячий та плохий.

Судді не хижакі, але це тупі й обмежені істоти (про що свідчать епітети „якісь”, „нікчемна”, „стареньких” і узагальнення – „народ... добрячий та плохий”), що виконують бажання хитрої пройдисвітки Лисиці.

У байці Л. Глібова „Коник-стрибунець” показано безжурність, паразитизм і пристосовництво ледаря-гульвіси Коника, що, промарнувавши ціле літо, проситься на утримання до Мурав'я. Але що ж корисного зробив цей гульвіса, який прогуляв

„ділісіньке літо” і тільки „не вгаваючи співав”? Тому й цілком вмотивовано звучить суворий, але справедливий вирок Мурав'я, до якого звертається за допомогою цей нероба:

„Проспівав ти літо боже, –

Вдача вже твоя така, –

А тепер танцюй, небоже,

На морозі гопака!”

Устами Мурав'я байкар засуджує пусте, беззмістовне животіння Коника, його легковажність, підкреслюючи: „Хто кохав життя ледаче, непереливки тому”. Звичайно, зовсім по-іншому сприймаємо образ Мурав'я – як уособлення працьовитого господаря, який ціле літо трудився, вчасно підготувався до зими. Тепер йому не страшна ні зима, ні холод.

Утримансько-паразитичні настрої, хамелеонство, запобігання перед панами, аби зберегти становище слуги, безвольного лакея, змальовані поетом у байці „Цуцик”. Автор викриває дармоїдів і пристосуванців, паразитів і підлабузників, які втратили людську гідність, громадське сумління, почуття обов'язку перед суспільством. Подібну ідейну спрямованість, критику молчалинської моралі має байка Крилова „Две собаки”.

У байках Глібова знайшли відображення суттєві явища тогочасної дійсності. Байкар не тільки викрив сваволю і жорстокість панівних класів, а й правдиво показав безправне становище трудового народу („Вовк та Ягня”, „Вовк і Вівчарі”, „Щука”, „Ведмідь-пасічник”, „Лисиця-жалібниця”, „Шелестуни” та ін.). В алегоричних образах Вовків, Ведмедів, Лисиць, Щук, Гадюк, Шелестунів засуджується бездушність і деспотизм поміщиків, бюрократизм, хабарництво, кругову поруку чиновництва, несправедливість, порочність феодально-кріпосницької і капіталістичної системи.

2. Вплив конфуціанських ідей на розвиток східної середньовічної літератури

Історію світової літератури складно уявити без філософської та художньої спадщини Сходу, передусім китайської культури, традиції якої глибоко позначилися на цивілізаційних процесах у всьому світі. Її філософсько-релігійне тло – **конфуціанство** – на довгі роки визначило особливості політичного, культурного, економічного життя не лише Китаю, а й інших східних країн. Спочатку конфуціанство було лише одним, хоч і дуже впливовим, вченням давнього Китаю, яке існувало поряд з іншими – даосизмом, моїзмом, легізмом тощо. Однак, після об'єднання Китаю та створення централізованої імперії Хань (206 г. до н.е. – 220 г. н.е.), воно поступово посилилось, а на рубежі II та I ст. до н. е. стало державною ідеологією імператорського Китаю [8].

Говорячи про східну культуру, слід наголосити на її самотньому характері, оригінальному етнософському тлі, яскравому лінгвокультурному змісті, багато у чому відмінному від європейської естетики. „В історії, у мистецтві Китаю, Кореї, В'єтнаму, – зауважує І. Смірнов, – багато самотнього, глибоко національного; багато у чому схожого, того, що, об'єднуючи культури цих країн, робить їх безпомилково виокремленими від найближчих сусідів, будь то монголи на півночі чи бірманці на півдні...“ [9, с. 461]. У даному випадку мова йде про ієрогліфічне письмо, що виникло у давньому Китаї і далі було запозичено національними культурами Кореї та В'єтнаму.

У літературі трьох країн утворилася дивовижна мовна єдність: в Китаї – веньян, мова класичної письмової словесності; ця ж, по суті, мова в Кореї – ханмун і у В'єтнамі – ханван. Веньян – ханмун – ханван – це мова (чи мови) загальної для далекосхідного регіону культурної традиції, коріння якої сягають китайської давнини [Там само, с. 462]. Вона виробила чіткі правила і норми, свою стилістичну систему, певний проблемно-тематичний зміст. Саме вона визначає функціональні, смислові та мотиваційні особливості мовних одиниць у літературно-художньому творі, розкриває смислову багатоплановість поетичних образів.

Особливості конфуціанства як філософського вчення

Сучасна філософія вважає суспільство соціальною системою, що складається із множинності компонентів, утворених діяльністю та спілкуванням окремих людей. Основними компонентами є виробнича, економічна, соціально-політична, духовна сфера взаємодії людей. Будь-яка соціальна система потребує філософського обґрунтування. В історії людської цивілізації існували різноманітні філософські системи, серед яких конфуціанство посідає одне з провідних місць.

Конфуціанство – філософське вчення, що стверджує непорушність світових і соціальних порядків, а також необхідність морального самовдосконалення [10, с. 458]. Отримало назву від імені засновника вчення Конфуція. Великий китайський мудрець Кун-фуцзи (у європейців Конфуцій) в очах китайців був утіленням досконалого мудреця.

Погляди Конфуція полягають у тому, що людина від природи добра, людське начало є благородним (жень – термін, що означає людяність). Людяність має бути в основі відносин між людьми. Якщо, наприклад, правитель керується цим принципом, він є батьком народу, а не визискувачем. Добрий і мудрий правитель підбирає собі помічників такої ж удачі. Менші начальники безпосередньо керують главами сімей, у яких за принципом жень сини підкоряються добрим і мудрим батькам. Отже, суспільство в ідеалі зверху донизу повинно бути побудоване на гуманності й порядку. Усе це подобається

Високому Небу. Небо, як втілення Ян, не має в його очах нічого хибного. Саме так Конфуцій, прагнучи знайти новий погляд на світ й упорядкувати старовинне багатобожжя, визначав вищу реальність, той Першопочаток, який лежить в основі усього [6, с. 136].

Значимість і красу давніх китайських філософських трактатів дозволяють відчутти навіть окремі перлини поетичних образів. Зовнішній зміст більшості відомих китайських афоризмів виражається тонким і точним натяком. А внутрішній, який майже неможливо виразити словами, вдається домислити і уявити майже кожному, хто уважно вчитується в тексти. Західному читачу, не знайомому з мовою Китаю, взагалі, складно зрозуміти не тільки алегоричний зміст написаного, але, іноді й очевидний. Для цього потрібно також знати культуру древнього Китаю, його звичаї і початки його філософської думки. Також труднощі представляє те, що в збережених до наших днів творах людина Китаю „розчинена“ у космосі, єдина з ним і невіддільна від нього. Усе це робить складним осягнення природи і змісту людини в представленні давньокитайських філософів. Книги Конфуція відкривають епоху, коли розквітали філософські школи, а розтерзаний міжусобними війнами Китай зажадав слів мудрості.

Основна мета Конфуція – гармонізувати життя держави, суспільства, родини і людини взагалі. У центрі уваги конфуціанства – взаємини між людьми, проблеми виховання. Конфуцій не задоволений існуючим, однак його ідеали не в майбутньому, а в минулому. Він вважає, що людина звернена обличчям до минулого, до майбутнього ж повернута спиною. Стародавність постійно присутня в сьогоденні. Майбутнє не привертає занадто багато уваги – адже час рухається по колу; і усе повертається до свого початку. Кульмінація конфуціанського культу минулого – „виправлення імен“ („чжен мін“) [4, с. 245-246].

Конфуцій визнавав, що „усе тече“ і що „час біжить, не зупиняючись“. Істотне соціально-політичне й регулятивне навантаження в навчанні Конфуція несе принцип „виправлення імен“ („чжен мін“). Мета „виправлення імен“ – привести „імена“ (тобто позначення соціальних, політичних і правових статусів різних осіб і груп населення в ієрархічній системі суспільства й держави) у відповідність із реальністю, позначити місце й ранг кожного в соціальній системі, дати кожному відповідне йому ім'я: імператор повинен бути імператором, сановник – сановником, батько – батьком, син – сином, простолодин - простолодином, підданий – підданим [8, с. 418-419].

Ідеалізуючи стародавність, Конфуцій раціоналізує вчення про моральність – конфуціанську етику. Вона спирається на такі поняття, як „взаємність“, „золота середина“, „людинолюбство“, що складають у цілому „правильний шлях“ – дао.

У своєму вченні Конфуцій ґрунтувався на традиційних китайських поглядах на устрій світу. За уявленнями древніх китайців, людина виникає після того, як споконвічний ефір (чи пневма, „ці“) поділяється на 2 першопочатки: Інь та Ян, Світло і Пітьму [5, с. 362]. Своєю появою вона як би покликана перебороти цей розкол світу, тому що поєднує в собі темне та світле, чоловіче та жіноче, активне та пасивне, твердість та м'якість, спокій та рух.

Конфуцій жив в епоху великих соціальних і політичних потрясінь, коли Китай перебував у стані тяжкої внутрішньої кризи, і коли питання стабільності держави вийшли на перший план. Питання, яке хвилювало Конфуція – як правильно керувати державою, щоб зберегти в ній незмінний порядок. Людина цікавить його не сама по собі, а як частина

ієрархії, де вона посідає чітко визначене місце. Тому вчення про людину є невіддільним від вчення про керування державою. Мета конфуціанського вчення про людину – яскраво виражена практична спрямованість: показати, як повинна поводитися людина в різних ситуаціях, тобто обґрунтування вічних і незмінних правил поведінки у відносинах між людьми. Досить познайомитися з таким твором, як „Лунь юй“, що усі дослідники вважають найбільш достовірним вираженням поглядів Конфуція, щоб переконатися, що для нього немає проблеми людини, а є набір практичних порад, які дає вчитель Кун

Загальна характеристика китайської поезії епохи Тан

Китайське Середньовіччя, що охоплює VII–XIII століття, – золотий період розвитку поезії, яка стала суттєвою складовою духовного життя китайців. У цей час вірші писали всі – від імператора й чиновників до найбідніших селян. Поетичне бачення світу було характерним для світосприйняття китайців тієї доби. Вони уважно споглядали природу, навколишній світ, вчилися у того, що бачили, й співвідносили з побаченим свої думки й почуття. Китайська поезія доби Середньовіччя відзначається гуманістичним змістом і глибиною узагальнень. Вона й нині сповнена неповторного аромату трав та дерев, у ній вчувається подих вітру і політ птахів, вона нікого не може залишити байдужим, бо в ній знайшла відображення вся гамма людських переживань і почуттів, спостереження особистості за зовнішнім і внутрішнім світом, намагання знайти своє місце у космосі.

Започаткувало високорозвинену цивілізацію правління династії Тан, що тривало майже триста років (618–907). У процесі об'єднання окремих ворогуючих поміж собою князівств була утворена могутня Танська держава, столицею якої став Чанань, місто з мільйонним населенням, де знаходилась й резиденція імператора. Перші правителі Танської держави дбали про розвиток країни, роздали чимало земель селянам, обмежили владу поміщиків, сприяли активізації торгівлі. Країна мала мирне і відносно спокійне життя.

Правителі опікувалися й розвитком науки і мистецтва. У великі міста приїздили талановиті письменники, художники, архітектори, їх усіляко підтримували можновладці, і тому Танська держава розквітла. Вона здобула світове визнання своїми декоративними виробами, живописними шедеврами, книгами. У VII столітті в Китаї був винайдений ксилографічний засіб книгодрукування, який уже в XI столітті був замінений на друк розбірним шрифтом. Завдяки цьому винаходу друкувалися не тільки державні укази та буддистські тексти, а й збірки віршів та новел.

У цей час існувала система іспитів на посади державних чиновників. Це давало можливість залучати до керівництва країною не тільки людей із вищих верств суспільства, а й здібних землевласників, які походили із середніх і нижчих класів, – найбільш численного прошарку населення, за рахунок праці якого збагачувалася держава. Щоб обійняти певну посаду, потрібно було виявити не тільки спеціальні знання, а й обізнаність у галузі філософії, поезії, мистецтва й каліграфії. Усе це було пов'язане з уявленнями древніх китайців про духовне призначення людини.

Характерною особливістю китайської поезії того часу є психологічний паралелізм – паралельне зображення природи і почуттів людини. Китайські поети знаходили в природі асоціації зі своїми душевними станами. Водночас природа давала поштовх їхньому натхненню, розвитку думки й ліричним переживанням.

У добу Середньовіччя в Китаї виникає пейзажна лірика. І це не випадково, адже все

життя людини тісно пов'язане з природою. Природа не тільки годувала людину, а й була її духовним учителем, другом, співрозмовником. Природа і людина в китайській ліриці епохи Тан зливаються в одне ціле, вони складають одне єство у широкому та неосяжному світі. Поети спостерігають за найменшими змінами у природі, що відлунюються в їхніх рядках несподіваними образами, порівняннями, метафорами, які йдуть із глибини душі. Сучасний український літературознавець Ю. Султанов зазначає: „Це поезії весни й осені, і навдивовиж рідко – холодної весни і спекотного літа. І завжди у нерозривній єдності з людиною, яка знає ціну миттєвості людського життя. Поезія Китаю – це поезія думки, вона плекалася й шліфувалася митцем, який старанно вчився у своїх попередників. Китайська лірика – це лірика спілкування з друзями, але спілкування відкритого, тому що приховані думки поета – для всіх, він поряд із людьми і пише для людей“ [12, с. 462].

За часів правління династії Тан і в політиці, і в літературі з'явилися вихідці зі збіднілих сімей землевласників, які вирости на лоні природи й зберігали міцні зв'язки з селянством. Вони були носіями іншого духу, ніж стара аристократична верхівка. І це не могло не вплинути на літературу, зокрема на поезію.

Попередня епоха в ліриці відзначалася вишуканістю, аристократизмом форм, барвистістю стилю, які вже не відповідали демократичним настроям танського часу. Уже перші поети нової доби прагнули простоти форми і глибини поетичної думки. Вони висловлювали не тільки свої приховані почуття, а й світогляд людини, що усвідомила свою цінність і єдність із природою. Уважно придивляючись до природного життя, китайські поети прагнули до простоти висловлення думок і почуттів.

Утім, новаторський характер танської поезії не заперечував традиційних тем та мотивів. Ті ж самі гори й ріки, пори року та піднесені почуття хвилюють митців, але вони набули тепер нового осмислення й наблизилися до життя звичайної людини. Китайська поезія рухалася від елітарності й манірності до простоти й повсякденної конкретності. Простота й відкритість почуттів стали провідною ознакою лірики епохи Тан.

У китайській поезії доби Середньовіччя розвивалися два основні жанри – ші і ци. Ші – вірші з дворядковою строфою, кожен рядок складається з чотирьох, п'яти або семи слів із цезурою (паузою) після другого знаку в рядку з чотирьох або п'яти слів і після четвертого – в рядку із семи слів. Лірична форма ші проіснувала досить довго, вона не відкинута й донині сучасними китайськими поетами.

Ци, на відміну від ші, складаються з нерівних рядків. Вірші у формі ци створювалися на певну мелодію, тому музикальність є характерною ознакою цих творів. Ци з'явились у VIII столітті, спочатку їхня тематика була пов'язана із суто особистісними переживаннями поетів, але згодом митці опанували й інші теми, значно розширивши коло сюжетів і мотивів.

За три століття правління династії Тан поезія досягла небувалого розквіту: сотні, навіть тисячі талановитих поетів (і це тільки ті, хто згадується в авторитетних виданнях і чий вірші дійшли до нашого часу, а ще було багато безіменних митців, твори яких назавжди втрачені) шукали нові шляхи в літературі, уславлюючи свою культуру. Чітко окреслені образи, вишуканість і ясність стилю, гармонія пропорцій – усе це з'являється у поезії епохи Тан.

Говорячи про танську лірику, кожний вірш можна цілком назвати значущою поетичною одиницею, бо у творах цього часу живе дихання природи, злети думки, буяння фантазії. Простота і легкість танських віршів стали зразком для наступних поколінь

поетів.

Дослідники виділяють кілька характерних для танської поезії тем: природа і поет, втеча від світу, стосунки з друзями, чужина, юність та старість, тлінність буття, минуще і вічне тощо. Однак дуже рідко можна знайти вірш, в якому одна з тем зустрічалася б у чистому вигляді. Твори танського періоду являють собою єдиний тематичний комплекс. Наприклад, природа викликає у поетів роздуми про плинність буття, наближення старості, думки про вічне тощо. Поширена у той час тема туги поета на чужині (у Китаї переводили чиновників з однієї області в іншу, що становило певні труднощі для їхніх родин і для них самих; людина відчувала себе відчуженою, відірваною від свого коріння) пов'язується з переживаннями, обумовленими розривом із друзями, рідною домівкою [3, с. 62].

Своєрідність китайської культури танського періоду полягає ще й у тому, що поезія, живопис і каліграфія не мали звичних для нас меж: незалежно від їх специфічності ці три види мистецтва мали ієрогліфічне вираження.

Конфуціанське тло далекосхідної середньовічної поезії: специфіка поетичного заголовка

Говорячи про специфіку середньовічної східної поезії, слід звернути увагу передусім на заголовки поетичних творів, семантика яких містить предметно-логічну складову. Всі вони мають яскраво виражену національну специфіку, напр.: „Вірші в п'ятсот слів про те, що у мене було на душі, коли я зі столиці прямував в Фенсян“ Ду Фу (712–770), „Я дивлюся, як прибирають пшеницю“ Бо Цзюй (772–846), „В дев'ятнадцятий день одинадцятого місяця року Синь-Чоу розпрощався з Цзи-Ю у західних воріт Чженьчжоу“ Ван Аньши (1021–1086), „Біля поштової станції Цзячуаньпу потрапив в невеликий дощ; навколо стало дивно красиво“ Лу Ю (1125–1210), „На проводи Чжао з фінансового відомства Хубу, що виїжджає у зв'язку з призначенням на посаду начальника округу Хуайян“ Лі Панлуня (1514–1570) (тут і далі джерелом ілюстративного матеріалу є поетична антологія „Світле джерело“). Синтаксична структура таких назв (вони представляють окремі речення, а не слова чи словосполучення) зумовлена специфікою офіційно-ділового та політичного життя древнього Китаю і, перш за все, філософією конфуціанства.

Держава уявлялася конфуціанцями як аналог великої патріархальної сім'ї, в якій імператор повинен грати ту ж роль, що і повновладний глава роду або клану. Мабуть цим пояснюється хвалебний зміст заголовка поезії „В день народження імператора, почувши про його поїздку за укріплену лінію кордону“ Лі Меньяна (1473–1529) або безапеляційна готовність виконання наказу імператора, що міститься в рядках „Під час розлуки, коли, отримавши наказ імператора складати „Історію Юань“, від'їжджаю до столиці“ Гао Ци (1336–1374). Оскільки в традиційній китайській родині існувала жорстка ієрархія, то конфуціанська доктрина передбачала дотримання принципу беззаперечного підпорядкування молодшого старшому. Яскравим прикладом таких відносин може слугувати заголовок вірша Лю Чанцін „Радію приходу сановника Шіюя Хуанфу в мій заміський будинок у Бицзянь“ або сповнені раболіпства рядки „підношу Юаньцзаю Цао, керуючому Чжанчжоу“ Ма Шіці (1584–1644). Ці норми було закладено в так званих „п'яти взаєминах“ – взаємини між імператором і підданими, між батьком і дітьми, між старшими і молодшими братами, між чоловіком і дружиною та між друзями.

Відомо, що в основі конфуціанства лежить „ідея гармонії принципів особистого

морального самовдосконалення і діяльності, спрямованої на упорядкування держави в ім'я створення ідеального суспільства, відповідного стародавніми зразками“ [9]. Передбачалося, що духовне вдосконалення є передумовою успішної діяльності на державному терені. У Китаї волю імператора несли народу вірні чиновники, які беззаперечно служили правителю до того часу, поки він у своїй діяльності слідував планам всемогутнього Неба; в іншому випадку чесний чиновник-конфуціанець зобов'язаний був або виправити відступника – навіть ціною власного життя, або усунути від справ [9, с. 462]. В окремих віршах знаходимо відомості подібного характеру, напр.: „Проводжаю молодшого префекта Лі, засланого в кручі Ся, і Вана, молодшого префекта, засланого в Чанши“ Гао Ші (702–765), „Думаю про Яна, Сюе та інших вигнанців, згадую роки, коли в саду Сіюань ми слухали пісні“ Гао Ци (1336–1374). Іноді заголовки виражають інформацію про причини покарання, напр.: „Пишу, почувши, що кілька повітових начальників покарані за хабарі“ Лі Рюбо (1169–1241).

Ідеї конфуціанства як офіційної ідеології імперії мали величезний вплив на формування її політичної системи. Саме слово „конфуціанство“ європейського походження. Його китайський еквівалент – „жу-цзяо“, означає „вчення вихованих (або освічених) людей“, що дозволяло деяким вченим минулого століття називати конфуціанство „релігією учених“. Ідеальна особистість в конфуціанстві називалася „шляхетним чоловіком“ (так званим цзюнь-цзи), якою могла бути будь-яка людина, незалежно від походження, єдиний критерій його „благородства“ – суворе і неухильне дотримання норм конфуціанської моралі. Це відобразилося передусім на системі випробувань майбутнього чиновника. Вступник (теоретично, ним могла бути будь-яка людина, крім дітей повій, перукарів або акторів) повинен був під час іспиту продемонструвати своє знання конфуціанської філософії та вміння застосовувати її принципи на практиці. Ця система благополучно існувала в Китаї до 1905 року, після чого вона була замінена європейською загальноосвітньою системою [10].

З метою духовного вдосконалення особистості була вироблена чітка система вимог при підготовці таких чиновників (цзюнь-цзи), цілісна структура певних виховних норм, які відповідали насамперед державним інтересам. Тому так часто в назвах віршів зустрічаються лексеми на позначення посад державних службовців (чиновник, сановник, префект, шаофу, помічник правителя, сановник-шилан, начальник округу) і навіть їхні власні імена, напр.: „Проводжаю Ду, що виїжджає до Шучжоу на посаду шаофу – помічника правителя повіту“ Ван Бо (649–676), „Разом з чиновником Лу Сяном відвідав лісову обитель відлюдника Цуй Сінцзуна“ Ван Вея (701–761), „Чиновник в Сін'янь“ Ду Фу (712–770), „Осінньої ночі посилаю сановнику Цю двадцять другому“ Вей Інью (737–790), „Разом з сановником-шіланом Ханем гуляємо на озері сім'ї Чженів, співаємо вірші, п'ємо вино“ Бо Цзюй (772–846), „На проводи позаштатного чиновника Юня, що відправляється з інспекцією в Інчжун“ Лі Панлуня (1514–1570), „Проводжаючи Цзяна, начальника округу, що виїжджає до області Цинчжоу“ Чжу Цічжі (II половина XVI ст.).

В „курс навчання“ входили не тільки певні аспекти філософії, музики, літератури, які давали найбільш правильне уявлення про народне життя і звичаї, але і літературна практика, тобто вміння писати оди і вірші. Східні чиновники, намагаючись підкреслити свою вченість, в своїх творах часто використовували імена відомих поетів, напр.: „Читав вірші Тао Юаньмін і не міг від них відірватися. Розважаючись, написав і присвятив йому невеличкий вірш“ Сінь Ціцзі (1140–1207), „Наслідую вірш Цзи-Ю про ярмарок шовку“,

„Наслідую рими Цзян Хуей-Шу“ Су Ши (1037–1101). Не менш продуктивно поет Су Ши використовував назви відомих творів, напр.: „Наслідую поезії Тао Юаньміна „Наслідування древньому“ або „Наслідую поезіям Цзи-Ю „Відвідавши обитель в повіті Мінччі, згадую про минуле“. Іноді предметом поетичного натхнення могла бути навіть картина того чи іншого художника, напр.: „Напис до картини, на якій зображений Юаньмін на прізвисько Улю-п'ять ів“ Юань Цзінсо (II половина XIV ст.), „Напис до картини Яо Шаоші, що зображує бамбук“ Цзя Гуаня (бл. 1521г.), „Напис до картини „Дрозди на гілках розквітлої абрикоси“ Лі Женьлао (XVII ст.), „Напис до картини „Мінфей виїжджає за лінію кордону“ Хуана Юцзао (XVII ст.), „До картини „Сльози при розставанні на мосту через річку“ Таня Чженьляна (XVII ст.).

Могутній вплив конфуціанства на китайську культуру позначився насамперед у тому, що і в житті, і в мистецтві засуджувалося все природне, воно вважалося грубим, тваринним, вульгарним, адже його не торкнулася цивілізуюча конфуціанська мудрість. Саме одним із проявів тваринної грубості уявлялася чуттєва любов, тому в середньовічній східній поезії відсутня традиційна для європейської літератури тема любові, в ній природну любов чоловіка та жінки намагаються замінити „піднесеною любов'ю друзів-чоловіків, яких на все життя об'єднують спільні ідеї та загальне виховання“ [9, с. 468]. Мабуть цим пояснюється чоловіча семантика назв багатьох класичних віршів середньовічного Китаю, напр.: „Проводжаю друга“ Лі Бо (701–762), „Проводжаю Ван Цзилі у джерела Бодхисаттв, що в Учан“ Ван Аньши (1021–1086), „Проводжаю друга“ Синя Цици (1140–1207), „Прощання з другом під час нічної зупинки в Сякоу“ Лі Меньяна (1473–1529), „На проводах Чжу-Цзи, що повертається на південь“ Шень Ляня (1507–1557). Іноді в змісті заголовка знаходимо вказівку на родинні стосунки людей, напр.: „Написано при місяці у відповідь старшому синові Цзюню, зажуреному розлукою з молодшим братом“ Хуанфу Фана (1503–1582), „За відсутності батька проводжаю його друга, що виїжджає до Синьянь“ Лу Цзюаня (XVII ст.).

Конфуціанська ідея сім'ї-держави, де піддані підкорюються правителю, як діти батькові, а чиновники – своїм начальникам, як молодші старшим в сім'ї, була приваблива для молодих монархій Кореї і В'єтнаму; порівняймо для прикладу заголовки двох віршів: „Повертаючись з поштою государя до столиці“ Чан Куанг Кхая (1241–1294) і „Разом з правителем їду в Бао-Тяу“ Ву Зюе (1468–1522). Запозичення ідеї вимагало і запозичення практики управління. Можливо цим пояснюється привабливість в'єтнамської поезії повчального характеру, напр.: „Повчання учням“ Ван Ханя (помер 1018 р.) або „Прославляю Вінтаручі, проповідника вчення Тхієн“ Лі Тхай Тонга (1000–1054). Уже класичними за своїм філософським змістом стали рядки „Вічні народження, старість, хвороби і смерть“ Зієу Няна (1072–1143), а також вірш Кхонга Ло „Кажу про прагнення душі“.

Отже, назви творів східної середньовічної поезії мають характерну специфіку, оскільки являють собою фразові структури, у яких стисло зосереджена інформація про тематичний та ідейний зміст твору. Самий же текст поезій увиразнює цей зміст, надає йому суб'єктивних відтінків, певного емоційного забарвлення.

Образна, мотиваційна та тематична специфіка середньовічних поезій Сходу

Слід звернути увагу на домінування певних образів, тем і мотивів у середньовічній східній поезії, наприклад мотиву дороги (шляху): „Я вперше на Тайханській дорозі“ Мен Цзяо (751–814), „Вранці вирушив у дорогу по річці Хуанхе і написав про побачене“ Са

Дуци (1308–?), „Проводжаю Сюй Ши, який знову їде на службу в Шань“ Сун Ляня (1310–1381). Цей образ обумовлений декількома причинами: по-перше, чиновник, що перебував на державній службі, часто бував у дорозі; по-друге, йому суворо заборонялося посідати посаду в рідному краї; по-третє, заборонялося довго перебувати на одному місці. Тому часто зустрічаємо відповідні власні назви, напр.: „Повернувшись морем після походу на Тямпа, причалюю в затоці Фук-Тхань“ Чан Ань Тонга (1275–1320), „В повіті Цзянлін пишу в човні. Посилаю поважним Тяню і Лі“ Ян Шеня (1488–1559), „Страждаю від холоду на річці Бяньхе“ Сюй Банцяя (XVI ст.), проте інколи назви творів носять і більш абстрактний характер, напр.: „Поневіряння по морю“ Лі Баньіка (XVIII ст.), хоча і асоціюються з темою подорожі.

З мотивом дороги безпосередньо пов'язаний мотив часу. Схід та захід сонця, чергування сонця та місяця на небосхилі, зміна пір року, „весни та осені“ – образ хронологічного циклу (саме так називався літопис, складений Конфуцієм) стають своєрідними маркерами часу поета-чиновника, напр.: „Місячна ніч“, „Весняний пейзаж“, „Перший день осені“ Ду Фу (712–770), „Осінні думи“ Цень Шеня (715–770), „Рання весна в Лінліні“ Лю Цзуньюаня (773–819), „Осінньої ночі“, „Проводжаю весну“ Бо Цзюйї (772–846), „На заході сонця сиджу біля вікна“ Оуян Сю (1007–1072), „Весняна ніч“ Су Ши (1037–1101). Циклічність часу посилює філософське розуміння його плинності і разом з тим порівняно незначну тривалість людського життя.

Отже, дорога – не лише життєва реальність для поета-чиновника, але й „образ невблаганного часу, а значить, і людини – мандрівника, гостя в цьому світі. Тому тема старості виникає задовго до того, як поет досягає схилу життя: він знає, що старість прийде, як приходила до всіх до нього, а отже, і сивина з'явиться свого часу (як з настанням осінньої пори, заходу року, лягає на листя білий іній)“ [9, с. 467]. Яскраве свідчення такого підходу – назва вірша „Вперше побачив у себе сиве волосся“ Ван Тінсяна (1474–1544).

Філософія конфуціанства вчить, що старість і смерть потрібно зустріти мужньо, тому „корисно споглядати те, що привчає людину до думки про тлінність всього сущого – хмар, що летять, джерело, що б'є, а чаша вина або ковток чаю немов би зупиняють час, вселяють легкий сон наяву, який допомагає досягнути гармонію світу, позбутися від суєтних пристрастей, знайти чистоту вічної природи [9, с. 467]. Цим пояснюється поетичне переживання минулого, старовини, звідси поява образу могили, напр.: „Могила полководця Юе Фея“ Чжао Менфу (1254–1344), „Могила Чжень-Нян“ Рао Ци (1336–1374), „Могила Лю Куня, начальника військового відомства при Цзінь“ Цзінь Чжуна (XVII ст.).

Тема природи є не менш популярною (поезія Ду Фу „У єднанні з природою“), оскільки ніщо так не посилює тугу за батьківщиною як відсутність милих серцю пейзажів рідного краю, домівки, напр.: Дощ, не спіши у мій рідний сад, / і не збивай пелюсток, / Прошу, збережи, поки не повернусь, / квіти, хоч на гілці одній (Цень Шень). Слід наголосити, що популярність цієї теми зумовила появу цілого кола дендрологічних образів, що символізують рідний край, напр.: На коні одному / добре було б поїхати додому: / над рікою саме / апельсинами пахнути повинно Ду Му (803–852), Над вербами / гримить весняний грім, / Від крапель весняних / закипає став, / Високий лотос / никне під дощем, / І шелест мокрого листя / чути тут Оуян Сю (1007–1072). Як бачимо, в танській та сунській поезії і вітер, і дощ одухотворені, вони ніби асоціюються з друзями, яких

залишив поет у рідному краї.

Символом розлуки з другом в далекосхідній поезії стала гілочка верби, яку ламали на пам'ять перед далекою дорогою. Яскравим свідченням такої символізації стала відома поезія Лі Бо „Гілка верби“: Дивись, як гілки верби / Дивляться у воду – / Вони схиляються / Під вітерцем / Вони свіжі, як сніг, / Серед природи / І, теплі, / Дрижать перед вікном. / А там красуня / Сидить сумна, / Дивиться на північ, / На простір долин, / І ось – / Вона зриває гілку верби / І посилає – думкою – / В Лунтін [12, с. 65]. Інколи в таких поезіях вказано на місце, де відбувалося прощання, напр.: Рoste ця верба біля самої застави, / де проводи дуже часті. / У верби обламане довге гілля, / у ньому менше вітру навесні (Бо Цзюй І). У цій поезії органічно поєднано і розлуку, і дружбу, і природу.

Отже, мотиваційно-тематичне тло цих поетичних творів підпорядковано конфуціанській ідеї єдності всього сущого на землі, у якій людина посідає ключове місце. Увесь світ центровано навколо неї, проте гармонію його сприйняття може забезпечити лише вона сама.

Отже, конфуціанство – одна з головних ідейно-філософських течій у древньому Китаї. Конфуцій, творець морально-релігійного вчення, залишив найглибший слід у розвитку духовної культури Китаю, В'єтнаму, Кореї у всіх сферах громадського життя – політичній, економічній, соціальній, моральній, у релігії та мистецтві.

Система цінностей, що склалися у Китаї за тисячоліття, передувала епосі Конфуція, підготувала країну до сприйняття конфуціанських принципів та норм життя. Суть їх задовго до Конфуція, зводилася до відособлення ірраціональних онов релігії і звеличення раціональних основ етики, підпорядкування релігійно-етичних норм вимогам соціальної політики та адміністрації. Тому у ряді публікацій дається подвійне, „компромісне“, визначення конфуціанства – як релігії і як етико-політичного вчення.

Конфуціанство поряд з іншими релігійно-філософськими течіями і традиціями Сходу може розглядатися як видатне за своїм змістом історичне, політичне і культурно-естетичне явище. По-перше, воно глибоко вплинуло на все китайське суспільство, на систему цінностей традиційного Китаю та етнопсихології китайського народу (це відчувається і в сьогоdnішньому житті китайців). По-друге, протягом більш ніж двох тисячоліть (з рубежу II-I ст. до н. е. і до повалення монархії в 1911 р.) конфуціанство, будучи офіційною ідеологією Китайської імперії, по суті виконувало в суспільстві ті ж функції, що і державні релігії в інших культурах.

Особливий вплив конфуціанські ідеї мали на мистецтво та літературу, на формування мотиваційно-тематичної специфіки поетичних творів. Середньовічні поезії Далекого Сходу мають чітко окреслені тематичні контури: провідними стають тема людини, тема службового обов'язку, тема дружби, тема природи, тема згасання тощо. Проте характерна для європейської поезії тема кохання взагалі відсутня, оскільки, відповідно ідеям конфуціанства, і в житті, і в мистецтві засуджувалися природні почуття чоловіка та жінки, адже їх ще не торкнулася цивілізуюча конфуціанська мудрість.

Головна ідея цих поезій – показати, якою повинна бути людина в різних ситуаціях, тобто обґрунтування вічних і незмінних правил її поведінки у відносинах з іншими людьми, суспільством та державою.

3. Проблема авторської інтенції в літературознавстві, її постмодерністські трансформації

Структура літературно-художнього твору складна і багатокомпонентна, в ній будь-яка мовна одиниця перебуває у стані потенційної активності, адже на неї впливають різноманітні чинники – естетичні, аксіологічні, емоційні, комунікативні, прагматичні, зумовлені творчою особистістю митця та його художнім задумом. Це спричиняє появу допоміжної образної інформації. Основою структури прозового твору вчені визначають взаємовідносини між автором, персонажем і читачем.

Означена проблема була об'єктом досліджень багатьох учених: М. Бахтіна, В. Виноградова, Л. Крисіна, Ю. Лотмана, Н. Арутюнової, Л. Бабенко, Л. Белехової, А. Гулака, І. Ковтунової. Дослідники аналізують природу художнього тексту (Е. Бенвеніст, М. Димарський, Г. Золотова, Н. Кожевникова, А. Мойсієнко), роль автора в оповіді (Р. Будагов, Т. Винокур, Ю. Манн, К. Серажим, В. Тхорик). Питанню історичної долі авторства, його теоретичному обґрунтуванню та вивченню форм авторської інтенції у тексті присвятили свої праці Р. Барт, М. Бахтін, Е. Беннет, Ш. Берк, С. Бройтман, В. Виноградов, М. Гіршман, Ю. Тиньянов, М. Фуко та інші. На особливу увагу заслуговують праці О. Юдіна, у яких науковець торкається проблеми авторської інтенції та доводить, що її «розуміння опосередковане інститутом авторства» [34, с. 369]. Проте аналіз наукової літератури свідчить, що специфіка образу автора у постмодерністському творі досліджена недостатньо.

Дослідження образу автора – завжди актуальний аспект теоретико-естетичного осмислення поетики художнього твору. Значними змінами позначено цей образ у різних художніх системах, особливий інтерес викликає саме постмодерністський автор, оскільки в художньому мистецтві II половини ХХ поч. ХХІ ст. відбулися революційні зміни, зумовлені появою нових підходів до його трактування (згадаймо есей Р. Барта «Смерть автора», філософію «деконструкції» Ж. Дерріда, ідеї Ф. Соллерса щодо художнього тексту як глобального унітарного письма тощо). Саме це й зумовлює актуальність даного дослідження.

Автор у літературознавчій рецепції

Інтерпретація художнього тексту незмінно включає літературознавчу теорію, але пропонує оригінальну кон-цепцію естетичних явищ у рамках схеми слово-образ-ідея, що до-повнює, уточнює і розширює уявлення про закономірності літературного процесу, культурно-естетичні особливості певно-го історичного періоду та особливості його образної системи. Науковці сходяться на думці, що методологічну основу розуміння сутності та змісту художнього образу становлять, перш за все, філософські положення теорії пізнання, які оперують поняттям «образ» у широкому гносеологічному трактуванні (М. Бахтін, Л. Коган).

Смислова й естетична інформація специфічним чином інтегрується в образно-художній структурі художнього тексту, одиницею якого виступає словесно-художній образ. Саме образ є одним із основних складників концептуальної системи мислення людини, розкриваючи те, як митець розуміє, категоризує і переосмислює світ. Він є результатом особливого (художньо-суб'єктивного) пізнання дійсності, яке базується, з одного боку, на притаманній носіям певної етнокультури системі асоціативно-смислових зв'язків з її загальнолюдськими (універсальними) і національно-специфічними елементами, а з другого, – зазначає О. Черевченко, – характеризується суб'єктивізацією

цих елементів [30, с. 25]. Слід зазначити, що в основі індивідуального світосприйняття лежать універсальні для усього соціуму поняття та уявлення, які знаходять відображення у літературно-художній творчості.

Створюючи образ на базі інформації, що отримується по сенсорних та моторних каналах, митець будує власну модель бачення світу в цілому та в окремих його явищах. Стрижнем структури літературно-художнього тексту, за В. Виноградовим, є домінуючий тип оповіді та «образ автора», які організують текст, стаючи вихідною точкою творення змісту та форми твору [9].

Різні періоди розвитку літератури позначені різним ставленням до феномену автора. На думку Р. Барта, у первісному суспільстві оповідь велася шаманом чи казкарем, особа якого, втім лишалася неважливою [4]. За доби античності й Середньовіччя він уподібнювався медіуму, посереднику, здатному спроектувати свій творчий потенціал на реципієнтів. Перші спроби диференціації образу автора (поет-аед чи поет-рапсод?) помітні ще в архаїчний період розвитку давньогрецької літератури, представником якої був Гомер, і, далі, в трактуванні так званого «гомерівського питання».

Слід зазначити, що філософська проблема образу розглядалася і в теоретичних працях Платона. В інтерпретації античного філософа образ – це відображення певної речі. Саме він уперше торкнувся феномену художника, розуміючи мистецтво як «тінь від тіні буття». Засновник об'єктивного ідеалізму твердив, що світ – первинна копія Абсолюту, а мистецтво, відповідно, його вторинне копіювання. Таке розуміння філософом природи мистецтва пояснює його тлумачення художнього образу. Учень Платона – Аристотель на відміну від свого вчителя відстоював думку, що мистецтво не займається копіюванням предметів, а намагається проникнути в сутність природи. Сутність мистецтва – наслідування (мимесис), ключовою у ньому виступає роль митця [2]. Отже, вже в античності, в епоху Гомера, Платона, Аристотеля, було визначено перші ознаки розуміння категорії авторства як творчої.

Наступним етапом її становлення була епоха Середньовіччя, жанрова система якої була досить різноманітною щодо авторської присутності. Відомо, що у християнській писемності була поширена практика анонімності. Християнська ж екзегетика (тлумачення і коментарі до Святого Письма) заклала підвалини герменевтики (мистецтва і теорії тлумачення текстів, первісний смисл яких незрозумілий унаслідок давності чи неповної збереженості), де авторові відводилася ключова роль під час тлумачення тексту. Цінність мав сам текст, а людина, що його промовляла, була лише посередником між текстом і аудиторією. Від середньовіччя зростає значення індивіда та набуває найвищої значущості в Новий час. Автор тексту починає цікавити аудиторію як особа зі своїми деталями біографії, вподобаннями тощо. Саме через них починає тлумачитися зміст тексту та закладена у ньому прихована інформація. Вважається, що автор передує будь-якій книзі, вона є його дітищем і власністю.

Цікавих висновків щодо прояву авторської інтенції в означений літературний період дійшов О. Юдін, показуючи на прикладі творів-автокоментарів Данте «Нове життя» та «Бенкет» різноманітність її форм. На думку вченого, перший твір написано «у полі вузької спільноти поетів вольгаре, і в ньому простежується мета утвердження себе в цій спільноті», тоді як другий витримано «в рамках загальнокультурного середньовічного інституту авторства», що базується більшою мірою на позиції «коментатора за принципами біблійної екзегетики» [34, с. 369]. З його слів, «ключовою постаттю у

формуванні сучасного інституту авторства є Данте. Саме в його творчості як такої, що відбиває перехідний характер доби і водночас його обумовлює, виразно виявляє себе опосередкованість творчих задумів наявним інститутом авторства. Не випадково таке вагоме місце в його творчому доробку займає автокоментар як жанр, за цим фактом вочевидь стоїть потреба самопояснення і легітимізації своєї творчості» [там само, с. 370].

Завершення остаточного переходу від анонімного фольклорно-колективного автора-виконавця до індивідуального відбулося у добу Відродження, коли суспільна система зазнала кардинальних змін (мова йде про розвиток буржуазних відносин в надрах феодальної формації). Тоді з'явилося абсолютно нове ставлення до релігії, природи, художньої спадщини античного світу. В епоху Ренесансу, коли панівною була філософія антропоцентризму, сформувався твердження про людину як «Бога Земного», відповідно якому людина – будівничий свого життя. Мистецтво прославляє честь і гідність особистості, здібності людини в пізнанні світу. Ця ідея найбільш повно втілюється в образі митця, який у своїй творчості органічно поєднує людське (тобто свої навички та вміння) та божественне (талент, ідея) начало, що визначає її силу та унікальність. Саме митець, створюючи предмети з ідей та задумів уподібнюється чомусь неземному, надприродному (Богу). Не випадково в епоху Ренесансу був проголошений культ митця та з'явилося авторське право.

В епоху бароко та класицизму спостерігаємо дещо інший підхід: автора позбавлено права на самостійне вираження таланту, він цінується лише як виконавець політичних, ідеологічних, релігійних настанов, зумовлених впливом інституцій абсолютизму та філософських ідей теоцентризму. Мабуть не випадково, що філософським тлом епохи класицизму був раціоналізм (Р. Декарт), а ключовими естетичними категоріями самого напрямку стали розум, зразок, смак, які зводили нанівець творчий першопочаток автора.

Активізація процесу дослідження проблематики художнього образу розпочинається у XVIII с., тобто в епоху Просвітництва, пов'язуючись з іменами визначних філософів Готфріда Ефраїма Лессінга, Дені Дідро, Фрідріха Шиллера. Наприклад, видатний представник «веймарського класицизму» Ф. Шиллер у своїй праці «Філософські листи» розумів художній образ як втілення світоглядницьких ідей митця, його власних ідей і міркувань.

Бурхливий розвиток європейського романтизму (наприкінці XVIII – у першій половині XIX ст.) сприяв тому, що тлом естетики словесної творчості стала проблема ліричного вираження суб'єкта. Романтики, засвоюючи традиційні класицистичні норми слововживання, частково їх заперечували, тим самим трансформуючи семантику і стилістику поетизмів. Вони значно розширили межі художньої мовотворчості, відкрили можливість нових шляхів авторського самовираження. У подальшому філософська проблема сутності художнього образу привертає увагу Ф. Шеллінга, Г. Гегеля. Гадаємо, саме романтичний поступ європейської літератури визначив наукові уподобання В. фон Гумбольдта, а дещо пізніше – О. Потебні. У період романтизму своєрідною реакцією на позалітературну заангажованість автора, позбавлення його творчої свободи стала поява концепції генія, що проголошувала митця уособленням всесвітніх творчих сил, обґрунтовувала його активну присутність у творі.

Представники реалізму практикували формування художнього світу ззовні, під кутом всевідаючого автора. У реалістичному мистецтві автор, прикриваючись або закриваючись прийомами уявної фотографічної безпристрасності або об'єктивної

споглядальності, іноді надає читачеві самому оцінювати зображувану ним дійсність і як би віддаляється з поля можливих міркувань і оцінок [9, с. 47].

На теренах модернізму проблема іманентного авторства реалізувалася найповніше, адже саме він повернув письменству його природні витoki. Як не згадати естетичну концепцію «мистецтва для мистецтва» (або «чистого мистецтва»), що утворює самоцінність художньої творчості, незалежність авторського мистецтва від суспільного життя. Як художнє явище «чисте мистецтво» зародилося у французькій літературі середини ХІХ ст. На думку його представників, «чисте» – це, насамперед, духовно наповнене, досконале, ідеальне, абсолютно художнє. Пропагуючи естетику та красу, прихильники «чистого мистецтва» прагнули творчої свободи в ім'я утвердження принципів досконалого ідеалу мистецтва, «чистого», тобто незалежного від дріб'язкових потреб і політичних пристрастей. Вони вважали, що потрібно захистити поетичну своєрідність і чистоту ідеалів мистецтва, тобто авторську індивідуальність.

Спробуємо проаналізувати змістове наповнення категорії «образ автора», торкнутися особливостей авторської інтенції у художньому тексті.

Дослідження проблеми художньої мовотворчості та з'ясування витоків образності в ній пов'язано з іменем Олександра Потебні, який розвинув думку Вільгельма фон Гумбольдта про творчий характер мови [25], на основі якої сформулював положення про її евристичну функцію та висунув тезу про мову як прообраз усякої творчої діяльності. У його концепції важливого методологічного значення набуває постійна аналогія слова та художнього тексту. Учений зазначав, що в художньому творі «є ті самі стихії, що й у слові: зміст (або ідея), який відповідає чуттєвому образу чи розвиненому з нього поняттю; внутрішня форма, образ, який указує на цей зміст, що відповідає уявленню (яке теж має значення тільки як символ, натяк на певну сукупність чуттєвих сприйнять, або на поняття) і, нарешті, зовнішня форма, в якій об'єктивується художній образ» [25, с. 179]. Як бачимо, специфіка художнього образу полягає у тому, що він має об'єктивні і суб'єктивні риси.

Незважаючи на умовний характер паралелізму, аналогічності «трьох стихій» у слові та художньому тексті, без жодного з названих складників неможливий аперцептивний процес і сприйняття художньо-естетичної значущості слова (тексту). Проте, на думку О. О. Потебні, «новий образ у кожній душі застает інше поєднання колишніх сприйнять, інші почуття і в кожній утворює інші комбінації. Тому усяке розуміння, усяка згода в думках є водночас нерозумінням і незгодою» [там само, с. 139–140]. Знайомлячись із художнім образом, реципієнт має змогу отримати певною мірою об'єктивну інформацію щодо соціальних передумов його створення, рівня розвитку мистецтва, особливостей художньої системи того чи того літературного явища і, водночас, дати йому свою оцінку, тобто своє розуміння його естетичного тла.

Сучасна філологічна наука має широке коло досліджень, присвячених означеній проблемі. Так, В. Виноградов, М. Брандес визнають «образ автора» однією з головних категорій науки про мову художньої літератури [8]. Для В. Виноградова при цьому основоположним стало розуміння «образу автора» як якогось медіума, через якого соціально-мовні категорії трансформуються в категорії літературно-стилістичні [15, с. 85]. Вчений дійшов висновку про те, що образ автора є стрижнем, фокусом, в якому сходяться і синтезуються всі стилістичні прийоми твору словесного мистецтва. Дотримуючись цієї думки, образ автора – не простий суб'єкт мовлення, це – концентроване втілення суті твору. М. Брандес характеризувала образ автора як цементуючу силу, що зв'язує всі

стильові засоби у цільну словесно-художню систему, це «внутрішній стрижень, навколо якого групується вся стилістична система твору» [8, с. 52].

Слово «автор» (від лат. *autor* – суб'єкт дії, зачинатель, учитель і, зокрема той, хто створює твір) має у сфері мистецтвознавства декілька значень. На думку В. Хализева, це, по-перше, той, хто створює художній твір як реальна особа з певною долею, біографією, комплексом індивідуальних рис. По-друге, це образ автора, який є локалізованим у художньому тексті, тобто йдеться про зображення письменником, скульптором, режисером самого себе. І нарешті, по-третє, це художник-творець, який обов'язково є присутнім у творі, тобто іманентним твору [29, с. 54].

Інколи з цим образом ототожнюють образ оповідача. Показовою у цьому відношенні видається точка зору Г. Гуковського, який у своїй праці «Реалізм Гоголя» зазначає: «Оповідач – це не тільки більш-менш конкретний образ, присутній взагалі завжди в кожному літературному творі, але і якась утворююча ідея, принцип і вигляд носія мови, або інакше – неодмінна якась точка зору на викладене, точка зору психологічна, ідеологічна та просто географічна, так як не можна описувати нізвідки, і не може бути опису без опису ... автор – це носій мови і точки зору на зображувані явища» [12, с. 199–201]. На думку Ф. Штейнбука, таке ототожнення недопустиме, оскільки образ оповідача – це такий самий персонаж, як й інші, а його відмінність полягає лише у тому, що він наділений здатністю особисто розповідати і про себе, і про інших [31, с. 92]. Класичним прикладом такого плану є образ Максима Максимовича із роману М. Лермонтова «Герой нашого часу».

Організаційним центром художнього твору, його головною творчою інстанцією є образ автора, саме він виступає домінантою художньо-стилістичної організації тексту. Справа в тому, що на відміну від лірики, де стан ліричного героя (суб'єкта) передається ним самим, на відміну від драми, де дія передається дійовими особами, в прозовому творі про дію повинен хтось щось розповідати. Цим «хтось» і є образ автора або образ оповідача. При читанні твору в читача виникає уявлення як про дійових осіб, що виявляють себе у прийомах мови, так і про автора, який виявляє себе в авторській мові. Будь-яке висловлювання має свого автора, не буває мови ніким не виголошеної, вона завжди прив'язана до суб'єкту мовлення. Цим суб'єктом мовлення в прозі і є образ автора – оповідача.

Уявлення про автора складається у читача і тоді, коли автор не персоніфікований у творі, тобто не названий і ніяк не схарактеризований в соціально-психологічному відношенні. У художньому творі завжди проступає фізіономія, характеристика мовця. Навіть у самому об'єктивному оповіданні присутній образ автора, тому що ця об'єктивність є не що інше, як особливе констатування, особлива побудова «образу автора». Тенденція до суб'єктивізації, або навпаки об'єктивізації художнього твору, прагнення чітко висловити авторське ставлення до зображуваного або ж заховати його за образами персонажів рівною мірою характеризує образ автора. В. Виноградов писав: «У будь-якій книзі цікаво перш за все знайти той кут, під яким автор розглядає життя. А письменники дивляться на одні й ті ж події з різних точок зору: один – з хитного під хмарами шпилья, вежі, інший – з непохитної скелі, третій – з підвалу» [10, с. 16].

Опосередковано до цієї проблеми підходить З. Хованська, виділяючи в якості постійного організуючого принципу художнього твору «естетичний намір». Дослідниця

визнає близькість понять «естетичний намір» і «образ автора», проте вказує на відмінності: на її думку, поняття «естетичний намір» використовують у художньому творі більш конкретно в тому сенсі, що воно відноситься тільки до одного твору письменника, тоді як категорія «образ автора» як практикує його, скажімо, В. Виноградов (а саме як ідейно-художню позицію письменника, яка виявляється в усій його творчості) занадто широка і абстрактна. Її критика полягає також у тому, що В. Виноградов і більшість лінгвістів пов'язують «образ автора» тільки з вивченням оповідної тканини твору та його мовних засобів, в той час як авторська позиція реалізується і через літературні компоненти твору, які будучи виражені через мову, мовними не є. Це сюжет і персонажі, що становлять літературний рівень композиції.

Помітним явищем у розвитку теорії авторської інтенції стали праці М. Бахтіна, що спираються на всеосяжне значення «діалогічності в художній літературі». Визнаючи автора «носієм напруженої активної єдності завершеного цілого, цілого героя і цілого твору» [5, с. 276], вчений, досліджуючи творчість Ф. Достоєвського, дійшов висновку про розвиток письменником «нової художньої позиції автора по відношенню до героя», «всерйоз здійсненої і до кінця проведеної діалогічної позиції» [6, с. 73]. Відповідно до цього положення герой, так само як і автор, – носій повноцінного слова, активний учасник діалогу, а не німий предмет авторського слова. «Автор говорить всією конструкцією свого роману не про героя, а з героєм» [там само, с. 74]. Однак, правомірність прирівнювання автора і персонажа заперечував В. Виноградов, вважаючи, що «чужі слова і голоси ходять авторською свідомістю, яка в порівнянні з ними є визначальною, тобто більш високою категорією» [9, с. 122–123].

В авторській мові виникає як пряме зображення персонажів – через опис їх зовнішності, дій, вчинків, так і непряме – через опис пов'язаних з ними подій, асоціативне співвідношення явищ природи, світу речей з образами персонажів. Для передачі мови персонажів характерний шлях непрямого зображення дійових осіб, що реалізується різними способами: 1) через їх власну мову, як важливу складову літературно-художнього образу, так звану мовну характеристику, або мовний портрет, персонажа і 2) через висловлювання персонажів один про одного. При цьому окремі дослідники виділяють ще так званий інтроспективний спосіб зображення персонажа: через опис його внутрішнього стану в авторській мові і у формі передачі внутрішнього мовлення персонажа.

«Образ автора» реалізується в авторській мові, яка може бути умовно протиставлена мовленню персонажів. Об'єктивне зображення героїв з боку доповнюється тією чи іншою мірою суб'єктивним самовираженням персонажів у своїй власній мові. Проте образ автора, будучи вищою по відношенню до персонажів категорією, охоплює чужу мову. Авторські інтенції виражаються, таким чином, не тільки безпосередньо в тому, що говорить автор, але і в тому, як він змушує думати, діяти, говорити своїх героїв.

Хоча текст є мовленнєвим твором зі своїм суб'єктом-оповідачем, проте це не завжди автор-творець. О. Падучева пояснює цю особливість неповноцінністю комунікативної ситуації сприймання художнього тексту, у якому автор відмежований від свого висловлювання («читач має справу лише з текстом, а з його творцем – лише тією мірою, наскільки той відображений у тексті»); вигаданість світу оповіді, що лише частково відбиває реальний світ автора художнього тексту («у розмовному дискурсі мовець сам належить до того реального світу, про який говорить, автор же художнього тексту сам не належить світові створеного ним тексту») [23, с. 201]. Тобто автор-творець може лише

свідомо передавати функцію оповідача своєму героєві / персонажу, що впливає із твердження В. Виноградова про дві авторські іпостасі – літературного оповідача, який змінює на короткий час основного оповідача, зберігаючи при цьому його «співчуття» до світу оповідання, і коментатора, що відкриває читачеві справжній смисл твору [15, с. 129]. Так постають дві головні особи літературного твору – творчий суб'єкт і суб'єкт оповіді – як основні суб'єктні сфери в художньому тексті.

Цікавих висновків щодо цієї проблеми дійшов А. Гулак. Слідом за розрізненням в одному епічному творі образу автора й образу оповідача, що виявляється загалом у протиставленні різних форм оповіді, науковець розширює ці відношення й іншими вимірами: між суб'єктом оповіді і персонажем, між різними персонажами, а також між автором і читачем, де «форми авторської присутності в тексті можуть бути доволі різними – від відкритого висунення автора-оповідача на передній план до прихованості чи й навіть нівелювання цього образу» [14, с. 8–9]. До того ж у таких відношеннях простежується діалектичний зв'язок – близькість / віддаленість, який може взагалі нівелюватися в разі невласне прямого мовлення [13, с. 24].

Аналіз образної системи твору буде неповним без розгляду відношень «автор – герой». Щодо цього М. Бахтін визначає такі особливості: кожна ситуація художнього твору репрезентує реакцію автора на неї, що своєю чергою складається з предмета оповіді й реакції героя на нього (тобто це «реакція на реакцію»). Іншими словами, автор інтонує кожен рису, подробицю життя героя, кожену деталь, думки тощо [5, с. 32]. Означені вище «деталі» співвідносні з елементами свідомості автора, який, за словами вченого – «бачить і знає не лише те, що бачать і знають усі персонажі – кожен окремо й усі разом, – але й те, що стоїть над ними, що робить цілісним увесь твір». Отже, у відносинах автора та героя «пріоритетною виступає свідомість першого, що зумовлює предметну установку другого, і тому його самовисловлювання – це висловлювання автора про героя, його бачення подій – бачення автора» тощо [там само, с. 39–40]. Закономірно, що бачення автора є ширшим і перспективнішим, а його світоглядні позиції становлять основу художнього твору загалом.

До всього іншого співвідношення між образом оповідача та образом автора характеризується динамізмом. В. Виноградов назвав цей процес «величиною перемінною», оскільки «оповідач – мовленнєве породження письменника й образ оповідача (який видає себе за «автора») – це форма літературного артистизму письменника. Образ автора уявляється в ньому як образ актора в утворюваному ним сценічному образі» [10, с. 122–123]. Подібна динаміка, на нашу думку, характерна для будь-якого авторського стилю, її відстеження дає підґрунтя для виокремлення стилістичного мовлення письменника та особливостей будови авторської присутності в романі.

Образ оповідача дослідники визначають як одну з об'єктивно найважливіших фігур епічного тексту, як «високоорганізований семантико-стилістичний комплекс художнього твору», що передбачає поєднання цілісного та індивідуального [13, с. 25]. Саме через зв'язки оповідача з об'єктом його оповіді і з читачем визначено концепцію оповіді й загалом художнього твору. Відзначено, що під час побудови персональної оповіді, коли оповідач орієнтується на чужу свідомість, персонаж перестає бути лише об'єктом зображення, а стає й суб'єктом пізнання, крізь призму бачення якого входять у структуру твору особи й події та відбувається оцінювання їх.

У такий спосіб створюється поліфонія оповіді, коли автор-оповідач із кожним новим персонажем-посередником заглиблюється не лише у свідомість цієї особи, а й часто – у стихію її мовлення. Визначено, що в романі внутрішній монолог персонажів перебуває під загальним контролем автора – основного оповідача, зовнішній діалог представляє власне мовлення персонажів із можливими авторськими ремарками чи репліками-вставками, якими автор втручається в оповідь чергового оповідача зі своєю аргументацією певного соціального явища. У межах поліфонії, коли майже кожен персонаж стає оповідачем, автор втручається не лише в його мовлення, а й у відтворення внутрішніх почуттів [13, с. 25].

Отже, автор літературного твору виступає в якості суб'єкта художнього відображення. Його мовотворча та естетична активність виявляється у словесній тканині художнього твору, особливих типах зв'язку окремих мовних елементів у структурі художнього тексту. Персонажі літературного твору стають об'єктом художнього пізнання. Образ автора є первинною, або абсолютною, текстотвірною категорією художнього тексту, що обумовлює сюжетно-композиційний розвиток, вибір дійових осіб і розподіл ролей між ними, просторово-часову структуру, характер експресивного змісту, архітектоніку всіх частин текстового цілого. Іншими словами, автор художнього твору – це основа інтеграції тексту. Образи персонажів, будучи продуктом фантазії письменника, належать до релятивних, вторинних текстотвірних категорій.

Першорядну роль в експлікації образу автора грає авторська, або оповідна перспектива, що розуміється як обраний автором спосіб подачі художньої інформації системою відповідних змісту мовностилістичних засобів. Саме авторська мова забезпечує єдність і внутрішню логіку всього композиційного цілого. Обов'язковим формальним компонентом оповідної перспективи, її суб'єктивним актуалізатором, є оповідач (текстова категорія, істотна складова частина образу автора, однак не тотожна йому). Опосередковане вираження образу автора проступає також в закономірностях композиційно-сюжетного і просторово-часового розвитку літературного твору. В об'єктивованому оповіданні авторській мові належить основна роль у розгортанні зовнішньої лінії сюжету та внутрішніх мотивів поведінки персонажів. Взаємодія мовних систем автора та персонажів обумовлює характер «сюжетного напруження» літературного твору.

Як бачимо, структура твору характеризується взаємодією різних суб'єктивно-стилістичних типів: автор – оповідач – герой. Сфера автора – оповідання, орієнтоване на норми літературної мови; сфера героя – діалог, який може вільно включати розмовно-просторічні елементи. Між цими крайніми типами нерідко з'являється посередник – оповідач, і автор повністю або частково «поступається» йому місцем. Створюючи художній твір, автор вибирає не тільки предмети і явища дійсності, але і форму розповіді про них. Авторський кут зору, авторський погляд, авторське ставлення дійсно пронизує і скріплює весь твір і пояснює місце, роль, функцію кожного елемента словесно-художнього твору. Проте ступінь і форми авторської активності різні. Сучасне літературознавство вирізняє кілька іпостасей автора:

автор у літературі – митець, який реалізується у літературному творі, організує його, виражає в ньому емоційно-сміслову єдність;

автор всевідний – особа, яка цілком і повністю генерує твір, єдина володіє всією інформацією про героїв, події, час і доносить її реципієнту;

автор інтенційний – особа, яка реалізується в творі, знаком її присутності є реальний або фіктивний образ автора, а також увесь зображений світ ідей, героїв, художня організація твору;

автор концепційний – автор тлумачиться як певна концепція світу, людини, культури, зафіксована твором для суспільства. Він є останньою інстанцією, яка існує поза текстом і в тексті та комбінує певного типу комунікативну єдність;

автор іманентний – творча неординарна особистість, наділена оригінальним талантом, рівновелика сама по собі за характером художнього світомислення, самодостатня, самототожна, незв'язана утилітарними обов'язками;

автор канонічний – автор розцінюється як єдине джерело тлумачення тексту, навіть без його активних зусиль щодо цього; твір прочитують як авторський канон, звертається увага на якісні, стильові, інші характеристики твору і творчості;

автор умовно деперсоналізований – автор перестає вважатися ідеологом тексту, є тільки першим із багатьох, але не єдиним виробником значення; позбавлений індивідуально-психічних характеристик, вважається анонімною частиною інтертексту; неспроможний на новаторство, скриптор;

автор персоналізований – особа, чиє прізвище зазначено на рукописі, машинописі чи примірникові оприлюдненого твору, який має право вимагати визнання авторства, засвідчення або приховування імені, протидіяти деформації твору, дозволяти або забороняти оприлюднення тексту в будь-якому вигляді, претендувати на гонорар [35]. Таке розмаїття визначень показує наскільки неординарною є досліджувана категорія.

У сучасному літературознавстві існує багато термінів для позначення вихідної позиції, що обирається автором для спостереження за об'єктивною реальністю і її відображенням у вигляді певної художньої моделі, більш-менш віддаленої від об'єкту. Окремі науковці пропонують термін «авторська або оповідна перспектива». Всі спостережувані в художній прозі різновиди оповідних перспектив можна умовно звести до двох узагальнених видів:

- 1) всеосяжна (необмежена) оповідна перспектива;
- 2) концентрована (обмежена) оповідна перспектива [19].

Для підтвердження чи спростування цієї тези необхідно дослідити специфіку образу автора, оповіді, образів персонажів, динаміку й діалектику позицій оповідача в романі, символічний зміст твору.

Отже, образ автора, будучи вихідним, організуючим поняттям, покликаним забезпечити цілісність і стрункність художнього тексту, проникає на всі рівні твору класичного характеру: естетичний, літературний, мовний. Літературний рівень композиції представлений взаємодією персонажів і сюжету матеріалізується на рівні мовлення. Торкаючись цілісності і внутрішньої єдності образу автора художнього твору зазначимо, що він створюється сукупністю сюжетно-композиційної структури, системою художніх образів, які відображають різноманіття об'єктивної реальності. Однак сюжет, образи героїв і образ автора – не можуть вважатися категоріями одного порядку, оскільки і сюжет, і образи героїв є породженням образу автора як концентрованого втілення суті твору, яке через них постає ідейно-естетичним осередком, фокусом цілого.

Деякі інші підходи до авторської інтенції та інституту авторства демонструє постмодернізм, який повертається до деперсоналізації автора, проголошуючи його

«смерть» (Р. Барт, М. Фуко). Як відомо, есей «Смерть автора» (фр. *La mort de l'auteur*) – одна з головних праць постструктуралізму французького філософа, теоретика й критика літератури Ролана Барта (вперше видана 1967 р.). Вчений, аналізуючи цитату з новели Бальзака, поставив собі запитання, кому вона належить: самому Бальзаку, героєві твору чи романтичній психології загалом? Дати однозначну відповідь неможливо, – вважає філософ, – поняття про джерело та будь-яка суб'єктивність насправді зникають в письмі. Автор «помер», звівшись до живого механізму, що просто записує вже існуюче, натомість «народився» читач. Як бачимо, автор уже не сприймається як продуцент тексту, а вважається анонімною частиною інтертексту [4]. Ця теза до сьогодні залишається предметом дискусії, хоча має позитивний вплив на звільнення літературознавства від некритичного біографізму та утвердження принципової різниці між біографічним автором та автором як суб'єктом естетичної діяльності [34, с. 369].

Суголосними думкам Р. Барта стали ідеї філософа Жака Дерріда, названі «деконструкцією» (раніше вузькоспеціалізований французький термін), в основі якої «дестабілізація дискурсу шляхом аналізу структур сенсів й імплікації, що лежать в основі такого дискурсу». Жак Дерріда не дає точного визначення терміна, проте пропонує розуміти його як «процес прочитання текстів, який не можна звести до концепту чи методу критики та інтерпретації текстів» [18]. Його «нове читання» не зводиться до простої передачі готових результатів, формул та механічних повторень.

Такий підхід до прочитання текстів перетинався з класичною риторикою, проте мав і деякі відмінності:

- 1) риторика вчить нас навмисно структурувати тексти. «Деконструкція» Ж. Дерріда пропонує, що жоден автор не може повністю контролювати смисли будь-якого тексту;
- 2) риторика традиційно ставить «я» автора як агента, що контролює текст в усіх його значеннях, а, отже, контролює й аудиторію теж. Дерріда забирає «я» зі шляху тексту, звільняє місце для «іншого голосу», що не відображає нарцистичного голосу самого автора [38].

Отже, нівелювання Ж. Дерріда звичної моделі знання та мови, в якій для пізнання суті чого-небудь необхідно безпосередньо ознайомитися з її змістом (сенсом), ще більше похитнуло традиційне розуміння авторської присутності у художньому творі. Філософ вважає, що характеристика того чи того явища вимагає вивчення механізму його співвіднесеності з іншими предметами та можливості його відображення в інших контекстах, які повною мірою неможливо передбачити.

В дусі заперечення усталеного погляду на традиційне авторство працювала група однодумців (Ф. Соллерс, Ю. Кристева, Д. Рош, Ж.-П. Файя, Ж. Рикарду), яку об'єднали систематизовані естетичні пошуки нового роману. У 1960 г. ними був створений журнал «Тель кель». Спочатку інтереси журналу були обмежені лише проблемами пошуку нових форм. Світ сприймався таким, яким він є (*tel quel* – звідси назва журналу); своє завдання письменники бачили в естетичному експериментаторстві. Травневі події 1968 г. – студентські бунти, що пройшли по всій Франції, – стимулювали крайню радикалізацію експерименту «Тель кель», який виступив з грандіозним проектом: «Змінити світ, змінити життя. Об'єднати літературу та політику, Джойса і Леніна». Їх називали «останнім авангардом», ключовою фігурою став редактор цього журналу Філіп Соллерс [39].

Відштовхуючись від бартівського поняття «твір – знак», який заперечує єдність «означеного» та «означуваного», Ф. Соллерс закликав «знищити всі сліди роману», як засобу ідеологічного маніпулювання, досягнути «чистої форми» за допомогою лінгвістичного експерименту. На його думку, найхарактернішим для сучасної літератури виступає те, що на авансцену виходить унітарне, глобальне письмо, яке радикально нехтує жанровими відмінностями: місце жанрів займають «книги», для яких ще не визначений метод прочитання [там само]. На творчість митця, який став одним із яскравих втілень постмодернізму, значний вплив мали сюрреалізм, техніка автоматичного письма, потік свідомості, колаж. Його стиль позначено сміливими експериментами (відмова від зв'язної розповіді, усунення розділових знаків тощо).

Як бачимо, проблема авторської інтенції в літературознавстві II половини XX століття постала особливо гостро. З приводу цього О. Юдін зазначає, що вона набула «певної хвильової динаміки, хитнувшись у 60-х рр. у бік повного заперечення потреби в авторі як понятійній величині для аналізу літературного твору, у 90-х літературознавство знову звертається до теорії автора та утвердженні необхідності автороцентричного аналізу тексту» [34, с. 369].

Однак в американському літературознавстві суперечки навколо авторської інтенції у творі тривають до сьогодні. Американський критик Карл Мальмгрен у своїй праці «Художній простір у модерністському і постмодерністському американському романі» (1985) висунув припущення, що центром художнього цілого (твору) є так звана «авторська маска», функція якої спрямована на порозуміння між автором та читачем в умовах «оповідного хаосу» і «фрагментарного дискурсу», – зазначає Н. Бедзір. – Маска здатна проявляти себе не лише як предмет чи атрибут, а й у значно ширших смислах: як метафора, символ, ідея чи образ. Маска має яскраво виражений естетичний, а також комунікативний характер: вона грає як з персонажами твору, так із читачем [7, с. 48].

Саме вона стає запорукою цілісності постмодерністського твору, важливою категорією поетики роману. На думку У. Тихої, «авторська маска» як важливий структуротворчий принцип оповідної манери постмодернізму в умовах постійної загрози комунікативного провалу, викликаного фрагментарністю дискурсу і навмисною хаотичністю композиції постмодерністського роману, виявилася практично головним засобом підтримування комунікації і змогла стати смисловим центром постмодерністського дискурсу». У цьому випадку «авторська маска» розглядається як наративна стратегія, тобто фігура, роль «вигадана та прийнята автором», що постає як більш конкретна інстанція, суб'єктне начало, яке «піддається аналізу саме як експліцитний образ» [27], тобто оповідач або розповідач, основна функція якого – створити ілюзію достовірності оповіді.

Отже, досліджувана естетична категорія «образ автора» не може вважатися історично усталеною, оскільки кожна епоха демонструє своє розуміння змісту цього поняття. «Поміж тим розуміння літературної комунікації, – зазначає О. Юдін, – є неповним без врахування інституту авторства, тобто певної мережі відносин в літературному полі. Суб'єкт творчих вчинків (само)визнається як такий в рамках цих відносин, що опосередковують будь-яке спілкування автора з читачем і будь-які авторські інтенції» [34, с. 369]. Різноманітність поглядів щодо описуваної категорії підтверджується значною кількістю наукових визначень, інтерпретацій, зумовлених складним характером самого поняття.

Компаративний аналіз творів неklasичного характеру

Зміст

Робоча програма.....	4
Тема 1. Поняття про літературну компаративістику.....	13
Тема 2. Міжпредметні зв'язки у літературній компаративістиці.....	30
Тема 3. Етапи проведення компаративного аналізу.....	31
Тема 4. Проблема літературних систем.....	44
Тема 5. Компаративний аналіз як засіб полікультурної компетентності учнів.....	51
Тема 6. Місце літературно-художнього перекладу в міжлітературному процесі.....	62
Тема 7. Поняття про «вічні» образи у світовій літературі.....	68
Тема 8. Особливості компаративного аналізу поетичного твору.....	82
Тема 9. Особливості компаративного аналізу епічного твору.....	91
Тема 10. Особливості компаративного аналізу драматичного твору.....	100
Практичні аспекти проведення компаративного аналізу.....	105
1.Еволюція жанру байки у європейській літературі	105
2.Вплив конфуціанських ідей на розвиток східної середньовічної літератури.....	123
3.Проблема авторської інтенції в літературознавстві, її постмодерністські трансформації.....	132
Компаративний аналіз творів некласичного характеру.....	143
Зміст.....	144