

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

**Науковий вісник
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету**

Збірник наукових праць

Випуск

31



Ізмаїл – 2011



Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Педагогічні науки. Філологічні науки. Історичні науки
Збірник наукових праць

Видається з 1997 року

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Леbedенко Олександр Михайлович – доктор історичних наук, професор, головний редактор
Тичина Анатолій Костянтинович – доктор історичних наук, професор, заст. головного редактора
Савоськіна Тетяна Олексіївна – кандидат філологічних наук, доцент, заст. головного редактора
Гриценко Павло Юхимович – доктор філологічних наук, професор
Кічук Надія Василівна – доктор педагогічних наук, професор
Кічук Ярослав Валерійович – доктор педагогічних наук, професор
Князян Маріанна Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор
Леbedенко Наталія Петрівна – доктор філологічних наук, професор
Мусій Валентина Борисівна – доктор філологічних наук, професор
Стеріополо Олена Іванівна – доктор філологічних наук, професор
Циганенко Лілія Федорівна – доктор історичних наук, професор
Шевчук Тетяна Станіславівна – доктор філологічних наук, професор
Тадіян Стела Іванівна – кандидат педагогічних наук, професор
Буткова Галина Василівна – кандидат філологічних наук, доцент
Глушук Світлана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент
Зарудняк Олександр Андрійович – кандидат філологічних наук, доцент
Колесникова Лідія Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент
Райбедюк Галина Богданівна – кандидат філологічних наук, доцент
Циганок Ірина Борисівна – кандидат філологічних наук, доцент, відповідальний секретар

Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: Педагогічні науки. Філологічні науки. Історичні науки: Збірник наукових праць. – Ізмаїл, 2011. – Вип. 31. – 188 с.

Затверджено до друку вченою радою Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол № 3 від 15.12.2011 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію ОД №986 від 07. 12. 2004 р.

© Ізмаїльський державний
гуманітарний університет, 2011

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**ГУМАНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВІТЧИЗНЯНИХ КОНЦЕПЦІЙ**

І.І.Бойчев

(кандидат педагогічних наук, доцент, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статье раскрыты особенности основных методологических подходов к организации высшего музыкально-педагогического образования. Обозначены противоречия, сдерживающие данный процесс. Конкретизированы принципы и способы создания необходимых условий для обновления музыкально-педагогической подготовки учителей музыки.

The article discovers the features of the main methodological approaches to the organization of higher music teacher's education. The contradictions constraining this process are specified. The principles and methods of creating the necessary conditions for updating the musical and pedagogical training of teachers of music are designated.

Реформування й інтенсифікація процесів модернізації вітчизняної системи вищої музично-педагогічної освіти на засадах Болонського процесу покликані сприяти підготовці творчої особистості фахівця інноваційного типу. Йдеться про досягнення викладачем музики особливого авторитету у сфері трансляції цінностей національної і світової музичної культури, його здатністю створювати сприятливі умови для соціального партнерства, налагодження гармонійних педагогічних стосунків і взаєморозуміння з новою генерацією підростаючого покоління учнів, зорієнтованих на певні академічні свободи, урахуванням особливостей їхнього внутрішнього світу, потреб, перспектив розвитку й пізнавальної активності у сфері музичного виконавства. Це передбачає принципову перебудову психологічної структури музично-педагогічної діяльності сучасного викладача музики як особливого інноваційного процесу, що ґрунтується на рефлексивній самоорганізації, а також здатності бути активним дослідником, діагностом, проектувальником, організатором і диспетчером не тільки продуктивної навчально-пізнавальної й творчої музичної діяльності учня, а й власної музично-естетичної, науково-методичної, науково-педагогічної та науково-дослідницької діяльності, тобто менеджером сфери музично-освітніх послуг сучасної школи.

Як наголошено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, нові пріоритети й соціокультурні цінності, що зумовлюють необхідність оновлення змісту, засобів, форм і методів підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи, сприяли значній активізації наукових досліджень у різних напрямках. Однак питання, пов'язані з посиленням гуманізації музично-освітнього простору сучасної школи до сьогодні в Україні не були предметом спеціального науково-педагогічного дослідження. Водночас, як засвідчує практика, потреба у нових науково-теоретичних розробках з означеної проблематики очевидна.

На думку засновників концепції ступеневої музично-педагогічної освіти в Україні (В. Андрущенко, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремінь, Н. Ничкало, О. Олексюк, Г. Падалка, М. Степко, О. Сухомлинська, О. Савченко, О. Щолокова, М. Ярмаченко та ін.), магістратура в контексті Болонського процесу повинна значно активізувати творчий потенціал випускника як майбутнього суб'єкта науково-педагогічної та музично-педагогічної діяльності. Цей ланцюжок має сприяти його підготовленості до моделювання найбільш ефективних індивідуальних траєкторій набуття професіоналізму особистості та музично-педагогічної діяльності з урахуванням соціокультурних змін, нових пріоритетів у сфері музичних та освітніх послуг.

Однак незважаючи на суттєвий доробок науковців, проблеми сучасної магістратури, де готують музично-педагогічні кадри, зорієнтовані на європейські гуманістичні цінності й стандарти, досліджені недостатньо.

Мета пропонованої статті – висвітлити особливості гуманізації вищої музично-педагогічної освіти в контексті сучасних вітчизняних концепцій.

Аналіз наукових джерел показує, що формування концептуальних основ і традицій вітчизняної вищої музично-педагогічної освіти здебільшого здійснювалося з позицій двох тісно пов'язаних між собою методологічних підходів: діяльнісного й особистісного. Так, позиції першого з них розвинуто в роботах Л.С.Виготського, Є.Н.Клімова, О.А.Конопкіна, А.Н.Леонтьєва, В.Ф.Ломова, Г.С.Нікіфорова, Г.В.Суходольського, В.Д.Шадрикова, Є.В.Шорохової. Сутність вищої музично-педагогічної освіти вбачалася у формуванні майбутнього вчителя музики як суб'єкта навчально-виховного процесу в плані відповідності його якостей вимогам музично-педагогічної професії. При цьому передбачалося, що педагогічна діяльність викликає не тільки розвиток відповідних її структурі здібностей, умінь і навичок студента, впливаючи на своєрідність його психічних процесів, але й формує в нього окремі функціональні системи й риси, професійний тип.

Слід зауважити, що на певному етапі розвитку вітчизняної теорії вищої професійної освіти діяльнісний підхід себе досить виправдав. З його методологічних позицій було доведено, що професійно-педагогічна підготовка вчителя музики є смислоорганізуючим центром його становлення як фахівця. Це складно структурований процес, поліфункціонально спрямований на досягнення локальних цілей. Серед них – освоєння теоретичних знань про закономірності музично-педагогічного процесу, форми і способи його організації; формування педагогічних умінь і навичок; оволодіння основами керування різними видами музичного виконавства, виховання певних якостей особистості майбутнього вчителя музики.

В такому аспекті теоретично обґрунтовано зміст професійно-педагогічної підготовки: ті музично-педагогічні знання, уміння і навички, а також компетенції, які повинен опанувати майбутній учитель музики як менеджер провідних напрямів виховання – розумового, морального, музично-естетичного. Конкретні види професійної діяльності вчителя музики (навчальної, методичної, позакласної виховної, музично-педагогічної, організаційно-управлінської) знайшли віддзеркалення у відповідних блоках навчальної інформації. Професійно важливі якості і здібності було відбито у професіограмах музично-педагогічних кадрів у рамках вивчення їх різних спеціалізацій (О.А.Абдулліна, В.А.Крутецький, Н.В.Кузьміна, Л.Ф.Спірін, В.О.Сластьонін, О.І.Щербаков).

Зокрема, за допомогою професіограм прикінцеві результати музично-педагогічної освіти вдалося означити відповідно до основних функцій і вимог до вчителя, якості його теоретичних знань, переліку достатніх умінь і навичок, інтегральних професійно особистісних якостей. Професіограма відображає основні кваліфікаційні характеристики вчителя музики на рівні випускника ВНЗ. Разом з тим, як засвідчують наші спостереження, зміст підготовки студентів крізь призму професіограми до сьогодні залишається не досить чітко визначеним.

Крім того, як своєрідна модель, що репрезентує перелік вимог до здійснення музично-педагогічної діяльності, професіограма припускає наявність стандартних фахово важливих якостей учителя музики. У цьому випадку має місце різний ступінь визначеності вимог, що постають перед педагогом як з огляду процесу, так і з огляду результатів професійної музично-естетичної діяльності. Через зазначене виникає суперечність:

- між обсягом необхідних для здійснення провідних функцій музично-педагогічної професії знань, умінь, навичок і вибором необхідної для вирішення конкретних практичних завдань інформації;

- між загальними вимогами до процесуальної сторони музично-педагогічної діяльності й особливостями індивідуального стилю музично-естетичної діяльності особистості вчителя музики;

- між усередненим переліком вимог музично-педагогічної професії до важливих якостей особистості вчителя музики і її реальними можливостями;
- між традиційно загальними підходами, методами й необхідністю розробки самостійних технологій та способів вирішення певних професійних завдань.

Суттєво, що увага дидактів вищої професійної освіти вчителя здебільшого приділялася розробці методик, які сприяють розвитку загальних, спеціальних і музично-педагогічних здібностей, умінь і навичок (Т.Д.Андропова, Г.А.Засобіна, Л.Г.Коваль, О.М.Олексюк, Г.М.Падалка, О.П.Щолокова), а також визначенню оптимального співвідношення змісту, форм і методів теоретичної й практичної підготовки вчителів музики (О.Апраксина, С.О.Іригіна, Т.В.Осадча, Е.П.Печерська). У даному контексті генетично первинною розглядалася саме музично-педагогічна практика, у той час як музично-педагогічна теорія як форма її відбиття, котру повинен опанувати майбутній учитель музики, вважалася вторинною. Сьогодні усе наполегливіше висувається вимога привести у відповідність конкретному музично-педагогічному досвіду участі особистості майбутнього вчителя музики абстрактно-теоретичну його підготовку на всіх етапах професійно-педагогічної освіти. Пояснюється це тим, що єдність музично-педагогічної теорії та практики, узагальненого професійного мислення й практичної діяльності узятих у сукупності, являють собою певний цикл, де має місце тенденція до теоретичного узагальнення емпіричних фактів, з одного боку, і переклад теоретичних музично-педагогічних знань на мову практичних дій – з іншого. На основі чого було доведено, що інтеріоризація музично-педагогічної практики неможлива без оволодіння особистістю педагогічними поняттями, педагогічною теорією, оскільки цей процес проходить ряд послідовних етапів: орієнтування в музично-педагогічній дійсності, її відбиття за допомогою зовнішньої та внутрішньої мови, згорнутих розумових дій і музично-педагогічної діяльності.

Зазначимо, що вимоги до педагогічної професії вчителя музики не залишаються сталими. Вони змінюються не тільки через розвиток суспільства, об'єктивні умови життя, але й у результаті впливу суб'єктивного фактора, у тому числі й практичної творчої музично-педагогічної діяльності вчителя музики, що розвивається в процесі оволодіння ним професією. Така зона невизначеності вимог до музично-педагогічної професії може гальмувати становлення суб'єктів музично-педагогічної праці, а з іншого – сприяти формуванню різних індивідуальних стилів їхньої професійної діяльності. Ефективність професійної підготовки до здійснення функцій музично-педагогічної діяльності більшою мірою залежить від особистісних і індивідуальних особливостей суб'єкта, тому що стандартні вимоги, стереотипи й шаблони скоріше заважають, а не сприяють підвищенню якості самого процесу й результатів музично-педагогічної праці.

Слід відзначити, що з позицій особистісного підходу (К.А.Абульханова-Славська, Л.І.Божович, Г.С.Костюк, А.М.Ковальов, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн та ін.), процес професійно-педагогічної підготовки вчителя музики розглядається крізь призму реалізації індивідуальних особливостей його особистості. Характерно, що при такому підході до пізнання проблем музично-педагогічної освіти студентів акцент різко зміщується на моменти, пов'язані з розвитком їх індивідуальної своєрідності. Особистісний аспект виявився більш гуманістичним, тому що у сфері музично-педагогічної освіти він орієнтує на необхідність саморозвитку й самоактуалізації майбутнього вчителя музики, на збільшення його академічних свобод у процесі професійного самовизначення, розширення його індивідуальних можливостей щодо опанування особливостей розвитку музично-педагогічної дійсності. А це, у свою чергу, збільшує варіативність самої музично-педагогічної діяльності та вияв у ній творчої індивідуальності педагога-музиканта.

Наприклад, концепція педагогічної майстерності вчителя розроблена під керівництвом І.А.Зязюна відповідно до орієнтирів професійного розвитку і саморозвитку майбутніх учителів музики. Логіка цієї концепції припускає пізнання й удосконалювання студентами своєї особистості, починаючи від «...усвідомлення сутності педагогічної майстерності, осмислення ідеалів педагогічної діяльності й виявлення рівня підготовки (співвідношення свого «ідеального Я» і «Я – реального») до розуміння шляхів і засобів розвитку професійної

позиції (уміння невимушене діяти в публічній обстановці, керувати своїм організмом, психологічним станом, мовою), а потім виховання культури педагогічного спілкування, уміння впливати словом і невербальними засобами, і, нарешті, формування основ педагогічної взаємодії в певних ситуаціях навчально-виховного процесу» (1, 4).

Завдяки методології особистісного підходу виявила себе тенденція до тлумачення специфіки музично-педагогічної освіти як особливої сфери соціально-педагогічної практики суспільства. Так, завдяки новітнім дослідженням удалося подолати традиційно існуючі настанови в музично-педагогічній освіті як системі, де формуються лише знання й уміння майбутнього вчителя музики. Йдеться про необхідність розвитку творчої особистості професіонала, створення умов для його самореалізації, самоорганізації, самовиховання й саморозвитку (І.А.Зязюн, Н.В.Кічук, Л.Г.Коваль, О.П.Рудницька, О.С.Цокур).

Не випадково подальші розробки проблеми розвитку творчої особистості майбутнього педагога-музиканта були націлені на інтеграцію сфер музично-педагогічної освіти, шкільної практики й педагогічної науки, яка повинна була здійснюватися в ході навчально-виховного процесу ВНЗ. Але виконання майбутніми фахівцями функцій шкільного вчителя музики потребувало зміни його традиційної діяльності, що виявилось в появі нових організаційних форм і методів навчання (лекції-дискусії, мозковий штурм, синектика, ігрове моделювання). При їх реалізації в процесі психолого-педагогічної та музично-педагогічної підготовки були присутні вже два зустрічні рухи: від шкільної музично-естетичної практики й психолого-педагогічної науки до педагогічного ВНЗ і навпаки.

У першому випадку в аудиторних умовах відтворюються фрагменти педагогічних ситуацій шкільного життя й педагогічних відносин суб'єктів педагогічного процесу, розвивається мережа лабораторно-практичних занять, спецкурсів і спецсеминарів, залучається наочний матеріал для створення проблемних і рольових ситуацій у процесі проведення лекцій і семінарів, здійснюється курсове проектування, відповідне реальній тематиці шкільних музично-педагогічних проблем, використовуються методи ігрового моделювання. Інший хід зумовлено появою й активним поширенням НДРС, безперервної педагогічної практики, виконанням і захистом усіма студентами курсових і дипломних робіт з актуальних тем музичної педагогіки для впровадження їх результатів у масову практику.

Як бачимо, тенденція до інтеграції музично-педагогічної освіти, психолого-педагогічної науки й шкільної практики, що зародилася в емпіричному досвіді педагогічних ВНЗ, означала появу принципово нової предметної основи для формування особистості майбутнього професіонала й зажадала розробки адекватних технологій його підготовки.

Підкреслимо, що останнім часом спостерігається спроба зближення й інтеграції методологічних настанов діяльнісного й особистісного підходів. Новий, так званий інтегральний підхід до проблем вищої музично-педагогічної освіти, висуває на передній план концепцію формування творчої особистості вчителя музики. Відтак високий рівень музично-педагогічної підготовки досягається лише в тому випадку, якщо вона орієнтована на творчу діяльність студентів уже в стінах ВНЗ, що веде до принципової зміни рангової ваги їх певних особистісних і професійних якостей. Однак досягнення цього можливе у випадку, якщо вдається розбудити потребу майбутніх учителів музики до власного професійного саморозвитку й самовдосконалення, виховати їхнє ціннісне ставлення до музично-педагогічної діяльності, розвинути здатність до адекватної емоційно-вольової саморегуляції, самоорганізації та самоконтролю.

Специфіка інтегрального підходу полягає в тому, що творчість повинна бути присутньою в усіх компонентах професійно-педагогічної підготовки, ґрунтуючись на індивідуальній неповторності кожної особистості. Разом з тим передбачається кардинальне перетворення свідомості майбутнього вчителя музики, розвиток його можливостей щодо реалізації різних функцій майбутньої професійної діяльності. Це поступово призвело до зміни в розумінні її мети та завдань. Водночас визнавалося, що індивідуалізація підготовки вчителя музики з позицій гуманізму є сутнісною характеристикою, яка виводить її на якісно новий рівень розвитку за рахунок особистісного присвоєння професійних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, досвіду творчої діяльності. Кінцевою метою музично-педагогічної

підготовки виступає формування готовності студентів до професійного й особистісного саморозвитку та прийняття на себе відповідальності за нього впродовж професійної кар'єри.

Основою тому послужили дані досліджень О.С.Анісімова, Ю.Н.Кулюткіна, Г.О.Нагорної, Н.Н.Нечаєва, Г.С.Сухобської, О.С. Цокур, у яких було доведено, що професійне мислення являє собою діяльність, здійснювану у внутрішньому плані при інтеріоризації, тобто в процесі переходу зовнішніх дій у внутрішні через їх трансформацію. У результаті інтеріоризації в майбутніх учителів музики впродовж навчання в педагогічному ВНЗ відбуваються зміни не тільки зовнішньої діяльності, але й їх повсякденної свідомості, за допомогою її наповнення професійним змістом. Однак останнє може здійснюватися тільки через організацію їх власної навчально-пізнавальної, учбово-професійної та практичної музично-педагогічної діяльності шляхом переносу досягнень передового музично-педагогічного досвіду й рекомендацій психолого-педагогічної науки в індивідуальну свідомість майбутнього вчителя музики. Останнє поступово трансформується в професійну музично-педагогічну свідомість.

Складність перетворення повсякденної свідомості особистості в професійну, на думку О.С. Цокур, полягає в тому, що багато форм і способів здійснення музично-педагогічної діяльності не просто відомі, а зашифровані в продуктах музично-педагогічної культури суспільства (2, 56). У силу цього педагогічна діяльність суб'єктів, що належать попереднім поколінням, зберігається лише як можливість діяти з педагогічними об'єктами певним чином. Однак для того, щоб ця можливість могла бути адекватно реалізована, специфіка музично-педагогічної діяльності повинна студентами спочатку виявлятися й розкриватися, а лише потім спеціально організовуватися як процес їхньої власної професійної активності. Тільки в такому випадку досягнення педагогічної культури суспільства можуть бути відповідним чином «сприйняті» і «прочитані» майбутніми вчителями музики у процесі професійно-педагогічної освіти.

Основним змістом навчально-виховного процесу педагогічних ВНЗ згідно з новою парадигмою розвитку національної системи музично-педагогічної освіти виступає творча активність і власна музично-педагогічна діяльність майбутніх учителів музики. Нова концепція педагогічної освіти ґрунтується на провідних положеннях Конституції України, Закону України «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта: Україна ХХІ ст.», принципах фундаменталізації, стандартизації, гуманітаризації, гуманізації й інновацізації.

Фундаменталізація й стандартизація вищої музично-педагогічної освіти припускає реалізацію блоків різних педагогічних та музичних дисциплін як єдиного комплексу наук про музично-педагогічну освіту, навчання й музично-естетичне виховання; підвищення наукового рівня програм дисциплін психолого-педагогічного циклу з урахуванням їх випереджального характеру; інтеграцію форм музично-педагогічної практики. Гуманітаризація музично-педагогічної освіти покликана забезпечити загальнокультурний розвиток особистості майбутнього вчителя музики в плані розширення соціально-культурної програми його індивідуального розвитку; утвердження в його особистій музично-педагогічній практиці пріоритету загальнолюдських цінностей; формування цілісної картини світу, бачення в ньому місця й ролі музичної та педагогічної культури. Гуманізація вищої музично-педагогічної освіти спрямована на забезпечення доступності, варіативності, альтернативності програм професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики, де можливий вибір ними різних форм, методів і засобів свого навчання, що відповідають їхнім особистісним потребам; диференціації й індивідуалізації навчання; гармонізації соціально-педагогічних відносин. Інновація технологій музично-педагогічної освіти припускає реалізацію різноманітних активних форм і методів підготовки майбутніх учителів музики до роботи в школі, що сприяють відновленню її змістовно-технологічних компонентів, а також формуванню здатності до упровадження нових інформаційних технологій під час залучення учнів до творчої й музично-виконавської діяльності.

Як бачимо, означені принципи зумовлюють формування вчителя музики нового типу, якого характеризують високий професіоналізм, інноваційний стиль музично-педагогічного

мислення, готовність до створення нових освітніх цінностей і прийняття конструктивних педагогічних рішень; потреба в постійному саморозвитку, створенні й здійсненні його стратегій; здатність до безперервного пошуку нестандартних підходів до особистості, що постійно розвивається; інтелігентність, висока музично-педагогічна і духовна культура.

Слід зазначити, що орієнтація на пошук найбільш адекватних шляхів і засобів практичної реалізації означеної мети поступово приводить до перегляду традиційної концепції організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики, а також зміни стилю керування нею з авторитарного на демократичний. Так, від концепції авторитарного керування, в умовах якого студент виступає лише «об'єктом» навчальних впливів викладачів, поступово стали переходити до концепції організації, підтримки й стимулювання його пізнавальної діяльності як «суб'єкта» навчання, створення умов для його індивідуально-творчого й професійного розвитку. Цьому сприяють технології активного, контекстного й модульного навчання, за яких «школа пам'яті» уступає «школі мислення», дослідницькому підходу майбутніх учителів музики до засвоєння теорії професійної – музично-педагогічної діяльності.

Загалом, зсув центру уваги дослідників зі з'ясування ресурсів окремих дисциплін психолого-педагогічного циклу на організацію власної пізнавальної діяльності студентів у практиці вищої музично-педагогічної школи зумовлює перехід від пасивних, інформаційно-пояснювальних методів і форм їхньої підготовки до технологій комп'ютерного й проблемного, модульного й контекстного навчання, що розбудовує стратегію особистісно зорієнтованого навчання, упровадження різних видів організації групової і колективної навчально-професійної діяльності у формі ділових, імітаційних, сюжетно-рольових, організаційно-мислительних та організаційно-діяльнісних ігор, аналізу й моделювання конкретних педагогічних ситуацій, рішення професійних завдань.

Наші експериментальні дослідження засвідчують, що процес передачі досвіду, накопиченого в професійно-педагогічній сфері суспільства, повинен по своїй суті бути віддзеркалений і відтворитися як процес формування в майбутніх учителів музики спеціалізованої – музично-педагогічної свідомості. У такому ракурсі фахівець із вищою музично-педагогічною освітою – це творча особистість, здатна не стільки тиражувати наявну практику навчання й музично-естетичного виховання підростаючого покоління, скільки її самостійно перетворювати й змінювати з огляду на соціально-педагогічні запити.

Отже, для сучасної вітчизняної дидактики вищої школи об'єктивно назріла потреба в суттєвому збагаченні змісту й кардинальному переозброєнні технологічного арсеналу навчально-виховного процесу вищої музично-педагогічної школи відповідно до новітніх досягнень психолого-педагогічної і музичної науки. Описовість і монологічність навчання майбутніх учителів музики нині вже не забезпечують якісне вирішення завдань підготовки висококваліфікованих фахівців, що відповідають за своїми професійними якостями і потенційними можливостями новим вимогам суспільства. Пояснюється це тим, що традиційна технологія професійної підготовки, що успадкувала риси асоціативного навчання, основними ознаками якого є споглядальність і вербальний шлях передачі музичних і педагогічних знань, сьогодні багато в чому гальмують процес становлення творчої особистості вчителя музики як професіонала.

Аналіз наукового фонду свідчить про те, що домінуючими, в плані відновлення змісту й технологій вищої педагогічної освіти, є дві тенденції. Перша з них виявляється в засобах по створенню необхідних і достатніх психолого-педагогічних умов щодо випереджувального розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музики. Інша тенденція знаходить своє вираження в інтеграції технологій професійної освіти вчителя музики, досягнень психолого-педагогічної науки й шкільної практики музично-естетичного виховання в напряму збагачення можливостей для формування його музично-педагогічної свідомості як регулятора творчої діяльності. Означені тенденції, тісно стикаючись між собою, у згорнутому вигляді й відбивають суть інноваційних перетворень вищої музично-педагогічної школи. Тим самим вони забезпечують інтенсифікацію форм професійно орієнтованої спільної діяльності й спілкування викладачів і студентів, музичних працівників шкіл і

науково-педагогічних кадрів, сприяючи на практиці формуванню необхідних якостей особистості майбутнього вчителя музики, набуття ним уже в стінах ВНЗ досвіду творчої діяльності.

Як наслідок, центральним моментом відновлення вітчизняної системи вищої музично-педагогічної освіти стає логічний перехід до активних форм і інтерактивних методів організації навчально-пізнавальної, професійно-педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики. Останні повинні бути спрямованими на практичну реалізацію технологій формування в них необхідних психологічних новотворів – гуманно зорієнтованої педагогічної свідомості та музично-педагогічного мислення, що забезпечують актуалізацію суто фахових ресурсів когнітивної, афективної, вольової і мотиваційної сфер особистості майбутнього вчителя музики, зумовлюючи його самостійність і творчу самодіяльність у руслі музично-педагогічного пізнання, спілкування й праці.

Перспектива подальших досліджень полягає у розробці дієвих технологій з музично-естетичного виховання студентської молоді.

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник. – К., 2000.
2. Проблема особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень / Під ред. Л. М. Голубенко, О. С. Цокур. – Одеса, 2005.

СПЕЦИФІКА ПРОВІДНОГО СУБ'ЄКТА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

О.А.Бухнієва

(кандидат педагогічних наук, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статтє раскрыта специфика и содержание работы научно-педагогических кадров в высшем учебном заведении, обосновывается значимость готовности педагога к сложному интегративному процессу преобразования личности в качестве субъекта инновационной деятельности.

The specificity and content of the work about scientific-pedagogical personnel in the higher educational establishment is discovered in this article, the main factor of which is the readiness of the teacher to the complicated integrative process of transformation of the person as the subject of the innovative activity.

Як наголошено у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, нові пріоритети й соціокультурні цінності, що зумовлюють необхідність інноватизації змісту, засобів, форм і методів підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи, сприяли значній активізації досліджень у різних напрямках науки. Однак питання, пов'язані з посиленням саме науково-педагогічного та науково-методичного аспектів підготовки працівників вищої кваліфікації через аспірантуру загалом і, зокрема, підготовки їх до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі до сьогодні в Україні не були предметом спеціального вивчення.

Зазначимо, що проблема підготовки кадрів вищої кваліфікації знайшла висвітлення в працях учених, присвячених дослідженню активізації творчого потенціалу майбутнього суб'єкта науково-педагогічної діяльності (Н.Кічук, Л. Кондрашова, В. Радул, О. Цокур та ін.), моделюванню технологій набуття ними професіоналізму (Н. Гузій, А. Деркач, Н.Кузьміна, В. Сластьонін та ін.), новим пріоритетам розвитку сфери освітніх послуг вищої школи (В. Бакіров, О. Глузман, В. Кремінь та ін.), опануванню викладачами нових освітніх технологій (А. Алексюк, І. Богданова, О. Пехота, О.Савченко та ін.), визначенню підходів (В. Андреев, А. Бочкарьов, В. Виненко, Л. Зоріна, В.Маткін, А. Мелентьев, О. Пометун, Г. Сумін, Л. Сурчалов, Ю. Талагаєв та ін.), а також новітнім парадигмам (Є. Бондаревська, І. Зязюн, А. Семенова та ін.).

Водночас, незважаючи на доробки вчених щодо розробки теоретичних основ педагогічної інноватики (К. Ангеловскі, М. Кларин, В. Ляудіс, М. Поташник, С.Поляков, Т. Шамова, О. Хомерик, Н. Юсуфбекова, Н. Бургін, В. Журавльов, В.Загвязинський, П. Подимова, В. Сластьонін та ін.) та науково-методичного забезпечення процесу підготовки різних категорій освітнянських кадрів до інноваційної діяльності (О. Біляковська, В. Бочелюк, І. Гавриш, О. Гончарова, Л. Даниленко, В. Докучаєва, Н. Дичківська, Г. Коберник, О. Коберник, Б. Ковальчук, Л. Ковальчук, І. Матіюк, В. Сгадова, Л. Шевченко), необхідність подальшого вивчення науково-теоретичного підґрунтя з означеної проблематики очевидна. Без таких праць, на думку фундаторів ідей модернізації національної системи освіти Україні в контексті Болонського процесу (В. Андрющенко, С.Гончаренко, О. Глузман, М.Євтух, І. Зязюн, В. Кремінь, Н. Ничкало, М. Степко, О.Сухомлинська, О.Савченко, М. Ярмаченко та ін.), неможливе запровадження у сучасну практику національної системи післядипломної освіти конструктивних ідей та ефективних технологій професійного навчання й виховання нового покоління науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Аналізуючи праці відомих учених (Є. Бондаревська, В. Загвязинський, Л.Подимова, А. Пригожин, В. Сластьонін та ін.), які на широкій міжпредметній основі досліджували різні аспекти теорії педагогічної інноватики, а також практики освоєння й запровадження педагогічних інновацій у різних типах навчальних закладів, ми підтримуємо думку про те,

що „масовий характер освітніх ініціатив породив стихійність, випадковість, безсистемність інновацій, їх недостатню соціальну та наукову обґрунтованість" (1,16). З цього приводу Є. Бондаревська, узагальнюючи результати власних спостережень і досліджень, констатує наступне: педагогічні колективи, відчуваючи гостру потребу в змінах, відчувають і настільки ж гостру нестачу концептуальних ідей, знань, досвіду впровадження педагогічних інновацій, а також знань з наукових основ педагогічного експерименту, інформації про освітні процеси, що відбуваються в світі, країні, регіоні. На її думку, все це засвідчує необхідність спеціальної підготовки сучасного покоління педагогічних кадрів до інноваційної діяльності у навчальних закладах, в яких вони працюють, шляхом надання відповідної світоглядно-методологічної та науково-методичної допомоги, зокрема, щодо освоєння ними теорії педагогічної інноватики та практики впровадження педагогічних інновацій.

Обґрунтовуючи актуальність проблем педагогічної інноватики у напрямі спеціальної підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності в умовах сьогодення, В. Сластьонін звертає увагу на те, що „викладачі навчальних закладів ... відчувають потребу в оновленні свого професійного багажу, пошуку нових підходів до одного з основних інструментів педагогіки – навчального процесу" (2, 62). Поряд з цим, аналізуючи якість отриманих результатів інноваційних перетворень, що мали місце в системі загальної середньої та вищої освіти на зламі XX і XXI століть, провідний російський учений неодноразово наголошував ще й на тому, що педагогічні працівники всіх ланок освіти, по-перше, не завжди спроможні виявляти себе в якості суб'єктів інноваційної діяльності, тобто фахівців, здатних самостійно пізнавати нові педагогічні реалії, цілеспрямовано діяти та конструктивно перетворювати освітній процес. По-друге, вони недостатньо готові до позитивного сприйняття, розуміння сутності та відповідного високопрофесійного впровадження декларативних й авторських педагогічних інновацій (2, 33).

Як бачимо, практика інноваційних перетворень у системі освіти України зустрічається з серйозними перешкодами, що виникають через низький рівень готовності освітян до інноваційної професійної діяльності. Тому до найсуттєвіших суперечностей сучасної освітньої ситуації слід віднести протиріччя між інноваційним характером процесів, що відбуваються майже в кожному навчально-виховному закладі, та готовністю педагогічних працівників до інноваційної професійно-педагогічної діяльності. При цьому розв'язання означеної суперечності розглядається провідними науковцями як необхідна умова успішності реформування й подальшої модернізації національної системи вищої освіти на демократичних і гуманістичних засадах.

Теоретичний аналіз і узагальнення опрацьованих наукових джерел дозволили встановити, що подолання визначеної вище суперечності здебільшого пов'язане з конструктивним вирішенням проблеми формування педагогічних кадрів як суб'єктів інноваційної професійно-педагогічної діяльності у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. При цьому було з'ясовано наступне: якщо означена проблема ставала предметом спеціального дослідження низки науковців і на етапі їхнього навчання у ВНЗ (Н. Докучаєва, Н. Клокар, О. Козлова та ін.), і в умовах післядипломної педагогічної освіти (І.Гавриш, С. Поляков та ін.), то в нині відсутні будь-які дослідження в цьому аспекті на рівні підготовки магістрантів, аспірантів чи науково-педагогічних працівників-практиків у вищій школі як суб'єктів інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах. Для подолання наявної прогалини спрямовано наше дослідження, тому доцільно було б окреслити внесок науковців у розв'язання проблеми.

Зауважимо, що надбанням сучасної світової і вітчизняної педагогіки є визнання інноваційної діяльності як виду продуктивної діяльності, пов'язаної з виробленням нових цілей і відповідно засобів, або з досягненням відомих цілей за допомогою нових засобів, необхідним компонентом якої є творчість. Через це результативність інноваційної діяльності у сфері освіти значною мірою визначається особистісними якостями її суб'єктів, що складають їх підготовленість до впровадження педагогічних нововведень як певного виду активності. Цій проблемі присвячена значна кількість наукових розробок, де відображено такі аспекти, як-от: дослідження психологічної готовності педагогів до прийняття, освоєння

й упровадження нововведень (І. Гавриш, В.Коваленко, Л. Максименко), творчого зростання та підвищення фахового рівня (В.Бондар, Л.Вовк, І.Зязюн, Н.Тарасевич та ін.); способи організації психолого-педагогічної підготовки вчителя до інноваційної діяльності (Н.Клокар, О.Козлова); проектування спеціальної системи підвищення кваліфікації освітянських кадрів до здійснення інновацій (І.Авдеева, Є.Макагон).

Так, аналізуючи концептуально-методологічні та дидактичні підходи до наукового осмислення педагогічної освітньо-виховної проблематики останнього часу, І.Зязюн констатує, що „незважаючи на існування численних прийомів і методів, використання яких започатковує нові ідеї чи нові рішення, педагоги часто-густо застосовують малоефективні традиційні методи, випадкові здогадки, оскільки ефективні креативні методи їм практично не відомі. Вони неактуальні в навчальних планах педагогічних вищих навчальних закладів і в підготовці магістрів, майбутніх педагогів вищих навчальних закладів" (3, 76). Виявляючи причини такого стану, відомий український учений звертає увагу на те, що мотивація учасників інноваційних змін набуває важливого значення, оскільки примусове й декларативне, без пояснення кінцевої мети нав'язування педагогічних інновацій, як правило, призводить до неприйняття й наступного перекручування результатів їх упровадження. Вихід із такої ситуації, на думку науковця, можливий тільки через особливу форму внутрішньої діяльності педагога щодо перебудови суб'єктивного ставлення до педагогічних інновацій, для чого доцільно не тільки їх переосмислити, але й потрібно „перехворіти" ними, „пережити" кризу життєвих і професійно-педагогічних цілей.

Досліджуючи чинники сприйняття, впровадження й поширення педагогічних інновацій у сучасних навчальних закладах, К. Ангеловські „людському фактора" надає вирішального значення. Зокрема, вивчаючи особливості ставлення вчителів до педагогічних інновацій, серед чинників, які суттєво впливають на цей стан, виокремлює: об'єктивні (вік, стать, рівень освіти і педагогічної підготовки, поінформованість, задоволеність педагогічною професією, розвиненість регіону, місце роботи, тип школи, її технічна й інформаційна оснащеність); суб'єктивні (мотиваційна спрямованість на нововведення, міра новаторства, здатність бути ініціатором нововведень і створювати сприятливі умови для їх упровадження, уміння долати перешкоди й труднощі в ході роботи, професійна підготовленість до вибору інновацій та оцінка результатів їх застосування у навчально-виховному процесі) (4, 49-103).

Суттєво й те, що, диференціювавши вчителів за їх ставленням до нововведень, К. Ангеловські виділяє серед них п'ять типових категорій, означивши їх умовно у такий спосіб: новатори, як педагоги з яскраво вираженим новаторським духом, що завжди сприймають, активно впроваджують і поширюють нове у сфері освіти; передовики, які позитивно ставляться до інновацій і сприяють їх запровадженню, дотримуються професійної позиції бути серед перших у процесі інноваційних перетворень; середні, які, будучи прихильниками оновлення педагогічного процесу, й позитивно сприймаючи новизну, визнають гаслом золоту середину – не прагнуть у процесі інноваційних змін бути серед перших так само, як і серед останніх; передостанні, які досить критично ставляться до нового й швидше сумніваються в його доцільності, ніж виявляють довіру до нього, віддаючи перевагу перевіреним на власному досвіді традиційним формам і методам вирішення навчально-виховних проблем, а до реалізації нового вони приступають після того, коли воно стало реальним фактором педагогічної дійсності; останні, які, по суті, є супротивниками інноваційних змін, оскільки дотримуються традицій через консерватизм власних педагогічних поглядів і настанов (4).

Розглядаючи нововведення як шлях і перспективний спосіб розвитку організацій, А. Пригожин передусім означив роль суб'єкта інновацій, протиставивши йому характеристику фахівця як залежного виконавця („розпорядника") рішень щодо інноваційних змін, котрий одержує свою компетентність від інших і реалізовує її в заданому обсязі і режимі. Не випадково він вважає провідною характеристикою ініціатора нововведень інноваційну свідомість і самосвідомість, розуміючи таким чином свою особистісну ініціативу як суб'єктивно можливу, яка згодом суспільно прийме за основу власного існування. Крім того, науковець окреслює низку чинників, що перешкоджають

упровадженню нововведень. Серед них було виокремлено наступні, а саме: соціальні відносини при нововведеннях, які стосуються координації учасників, згрупованих за трьома статусними позиціями – новатори (автори нових ідей, інноваційних проєктів), організатори (тобто особи, які планують, фінансують інноваційні розробки та забезпечують впровадження нововведень) та користувачі (ті фахівці, що працюють з нововведеннями); матеріально-фінансовий і професійний статус ініціатора нововведення, оскільки ідеальним варіантом для впровадження інновацій є поєднання ініціаторів і користувачів в одній особі, а в протилежному випадку ця справа суттєво ускладнюється через відсутність належного економічного, організаційного та соціального забезпечення; соціальна ціна впровадження інновацій, наслідки яких при масовому розповсюдженні не завжди є передбачуваними, інколи можливі помилки й „приховані несподіванки”; психологічні бар'єри, які виявляються через „інертність, упередження, стереотипи масової, групової чи індивідуальної свідомості, що викликають негативну настанову на нове" (5, 124-127).

Ми виходили з того, що формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності має розглядатись як процес їхньої цілеспрямованої підготовки до створення, впровадження та поширення освітніх нововведень, на який впливають зовнішні та внутрішні закономірності, зокрема, залежні від повноти реалізації основних положень інноваційної парадигми; завдань становлення майбутніх учителів як суб'єктів модернізаційних процесів у національній системі загальної середньої освіти; змістових, функціональних і структурних зв'язків інноваційного навчання з іншими складниками професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; основних положень міждисциплінарного підходу; структурно-функціональних зв'язків між його окремими компонентами; зворотного зв'язку на всіх етапах організації інноваційного навчання; принципу оптимальності в ході визначення співвідношення аудиторної та самостійної роботи студентів.

Таким чином, ми вважаємо, що вчитель як фахівець інноваційної орієнтації – це особистість, здатна брати на себе відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін і є найбільш перспективним соціальним типом педагога. Як учитель-дослідник, він спрямований на науково обґрунтовану організацію навчально-виховного процесу з прогностичним спрямуванням, має адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, розвинуту професійну самосвідомість, готовність до сприйняття нової інформації, високий рівень самоактуалізації, володіє мистецтвом рефлексії. При цьому необхідним для опанування структури інноваційної діяльності новотвором особистості педагога має бути його готовність до інноваційної діяльності. Під останньою розуміється складне інтегративне новоутворення особистості педагога, суть якого становлять взаємодія мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного й оцінно-рефлексивного компонентів, функції котрих відповідно забезпечують творчу спрямованість педагога, його інноваційну обізнаність та технологічну озброєність у сфері проблем педагогічної інноватики, оперативну самокорекцію дій як її суб'єкта.

З поглибленням наукових уявлень про готовність учителя музики до інноваційної діяльності ми й пов'язуємо перспективи свого подальшого наукового пошуку.

1. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – №3.
2. Слостенин В. А. Инновационность – один из принципов педагогики // Пед. образование и науки. – 2000. – №1.
3. Зязюн І. А. Гуманістична освіта в освіті // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – Ч.1.
4. Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн. для учителя. – М., 1991.
5. Пригожин А. И. Инноватика – зачем она? // Проблемы теории и практики управления. – 1988. – № 2.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІМІДЖЕЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

К.В.Воробйова

(аспірант, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова)

В статтє обосновываються организационно-педагогические условия, обеспечивающие формирование профессионального имиджа будущих переводчиков в процессе их образования в вузе. Особое внимание уделяется раскрытию путей и средств реализации данных условий в высшей школе.

The organized-pedagogical conditions are got together in the article, that produce the formation of professional translators in the process of their professional education in the HEE. Special attention is given to opening the essence and the ways of its realization in different situations, that characterize the ground of national high school.

Проблема підготовки конкурентоспроможного перекладача перебуває сьогодні в ряді найважливіших педагогічних проблем, які вимагають всебічного вивчення й розв'язання в умовах диверсифікації вітчизняної вищої професійної освіти і її подальшої модернізації. Актуальність обумовлена потребою суспільства в ринку перекладацьких послуг, що формується; у творчій особистості фахівця з високим рівнем професіоналізму в сфері перекладу й міжкультурної комунікації, лінгвокомунікативної і соціокультурної компетентності, творчої ініціативи; що має фундаментальну грамотність, а також постійно розвиває власні світоглядні й професійно важливі якості; недостатньою теоретичною й практичною розробленістю системи формування конкурентоспроможності студента в процесі професійної підготовки у ВНЗ. У сучасних умовах кризи розвитку європейського й національного ринків інтелектуальних послуг учені виділяють як найбільш актуальну проблему підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, що, насамперед, пов'язується із формуванням їхнього професійного іміджу. Нині значно активізувалися дослідження, що стосуються пошуку необхідних, достатніх і більш ефективних педагогічних умов, які б забезпечили успішну реалізацію окресленої мети.

Вивчення науково-педагогічної літератури засвідчує, що феномен «імідж» певною мірою висвітлено в працях Е.Б.Перелигіної, Е.А.Петрової, А.Ю.Панасюка, Г.Г.Почепцова, В.М.Шепеля, Ф.А.Кузіна та ін.; особливості іміджу фахівця загалом досліджено В.Г.Горчаковою, Е.А. Петровою, В.М.Шепелем та ін.; проблема формування іміджу фахівців сфери соціально-культурних та освітніх послуг вивчалася В.В. Ісаченко, Л.Г.Поповою; різноманітні аспекти підготовки майбутніх перекладачів дослідили Б.В. Беляєв, І.О. Зимня, В.І. Карабан, І.В. Корунець, Г.М. Мірам, І.І. Халєєва, R.W. Brislin, E.A. Glitt, M.D. Gutner та ін.); деякі питання про зміст і особливості формування професійного іміджу у майбутніх перекладачів вивчалися Ю.І.Матюшиною.

Натомість у сучасній психолого-педагогічній теорії ще й досі не існує однозначної думки щодо розуміння сутності змістовного аспекту професійного іміджу перекладача, що істотно ускладнює вирішення завдань, пов'язаних із визначенням педагогічних умов його формування під час навчання у вищому навчальному закладі. Залишаються нерозкритими педагогічні аспекти змісту та форм відповідної навчальної діяльності, які істотно впливають на ефективність виконання майбутнім перекладачем різноманітних функцій його професійної діяльності. Тому особливої актуальності набуває проблема визначення педагогічних умов формування професійного іміджу майбутнього перекладача, що передбачає науково обґрунтований аналіз сутності та структури означеного феномена, а також вияв адекватних форм і методів теоретичної та практичної підготовки тих, хто навчається за спеціальністю "Переклад", у процесі якої відбувається становлення їхньої особистості як перекладачів-професіоналів.

Метою пропонованої статті є обґрунтування комплексу організаційно-педагогічних умов, необхідних і достатніх для забезпечення успішної іміджологічної підготовки перекладачів.

Для успішної реалізації окресленої мети ми, насамперед, повинні були визначитися щодо розуміння понять «умова» й «організаційно-педагогічні умови». Встановлено, що під педагогічними умовами науковці здебільшого розуміють сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів, які супроводжують освітній процес, певним чином структуровані, спрямовані на досягнення мети; середовище, у якій педагогічні умови виникають, існують і розвиваються; результат цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення педагогічних цілей; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на рішення поставлених у педагогіці завдань (1). Ми вважаємо, що педагогічні умови не можна зводити тільки до зовнішніх обставин, до обстановки, до сукупності об'єктів, що впливають на процес, бо освіта особистості представляє єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього й зовнішнього, сутності і явища. Під організаційно-педагогічними умовами професійної підготовки конкурентоспроможних перекладачів ми розуміємо сукупність взаємозалежних і взаємозумовлених обставин освітнього середовища, котрі є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів або прийомів, а також організаційних форм навчання і професійного виховання для досягнення поставленої мети. На нашу думку, до організаційно-педагогічних умов можна віднести ті, які свідомо створюються в освітньому процесі й повинні забезпечувати його найбільш ефективну організацію. Це сукупність зовнішніх обставин освітнього процесу та внутрішніх особливостей особистості майбутнього перекладача, від яких залежить становлення його позитивного професійного іміджу як мобільного й конкурентоспроможного фахівця сфери інтелектуальних послуг.

Для виявлення комплексу організаційно-педагогічних умов, котрі сприяють підготовці саме конкурентоспроможних перекладачів, нами були намічені такі шляхи, як фіксація соціального замовлення суспільства до вищої професійної школи за рівнем підготовки майбутніх фахівців; виявлення специфіки учбово-виховного процесу вищої професійної школи за фахом «Переклад»; виявлення сутності й структури професійного іміджу майбутніх перекладачів. Під ефективністю іміджологічної підготовки майбутніх перекладачів розуміємо таку характеристику, яка відображає відношення між досягнутою й можливою продуктивністю функціонування даного процесу. При цьому ми передбачали, що динаміка досягнення поставленої мети в рамках поданої моделі іміджологічної підготовки майбутніх перекладачів визначається реалізацією пов'язаного з нею комплексу організаційно-педагогічних умов.

Оскільки організаційно-педагогічні умови іміджологічної підготовки майбутніх перекладачів ми розуміємо як необхідну й достатню сукупність засобів та заходів навчально-виховного процесу, дотримання котрих забезпечує досягнення ними більш високого рівня сформованості професійного іміджу як інтегральної характеристики, то при обґрунтуванні комплексу умов виходимо з того, що:

- комплекс – це якісне сполучення окремих компонентів або процесів у єдине ціле, відмінне від простої суми своїх частин;

- взаємодія й взаємозв'язок компонентів набувають характеру неієрархічного взаємсприяння, спрямованого на одержання означеного результату;

- виключення будь-якого елемента з комплексу не приводить до розпаду об'єкта, а дозволяє елементам, що залишилися, функціонувати, але з набагато меншою ефективністю.

Комплекс організаційно-педагогічних умов, які забезпечують ефективність іміджологічної підготовки перекладачів, становить забезпечення продуктивного характеру організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів при вивченні іноземної мови й дисциплін спеціалізації; посилення професійної спрямованості викладання гуманітарних і соціально-економічних дисциплін з урахуванням кон'юнктури ринку перекладацьких послуг; оптимізація виховного потенціалу освітнього середовища на основі

організації соціального партнерства кафедр, що забезпечують спеціальність «Переклад», із зовнішнім оточенням і роботодавцями сфери перекладацьких послуг. Механізм виявлення комплексу організаційно-педагогічних умов включав урахування сутності й структури позитивного професійного іміджу майбутніх перекладачів, специфічних особливостей його становлення й формування.

Так, при обґрунтуванні першої умови – забезпечення продуктивного характеру організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів при вивченні іноземної мови й дисциплін спеціалізації – ми виходили з наступних міркувань і аргументів. В умовах кризи розвитку європейського й національного ринків інтелектуальних послуг учені виділяють як найбільш актуальну проблему підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, що насамперед пов'язується зі здобуттям ними по закінченні ВНЗ особливої професійної характеристики особистості – мобільності й конкурентоспроможності. У зв'язку із цим в останні роки значно активізувалися дослідження про пошук необхідних, достатніх і більш ефективних педагогічних умов, які забезпечують успішну реалізацію даної мети. Ми звернулися до більш глибокого вивчення концептуальних ідей тих авторів, які розробляють проблему формування конкурентоспроможності кадрів різної спеціалізації, а також рекомендацій дидактиків, що забезпечують підвищення результативності навчання студентів спеціальності «Переклад».

Було встановлено, що в сучасних умовах розвитку суспільства головним в освітньому процесі кожного ВНЗ стає не стільки одержання майбутніми фахівцями нової навчальної інформації, скільки розуміння ними принципів, понять, законів і закономірностей підготовки до професійної діяльності у ринкових відносинах. Підготовка майбутніх перекладачів у цей час стає не тільки усе більш орієнтованою на навчання іноземної мови як нового коду, нового способу вираження думки, джерела відомостей про національну культуру народу-носія досліджуваної мови. Вона спрямована на формування в них професійної готовності до активної й творчої діяльності в умовах зростаючої конкуренції на ринку перекладацьких послуг. При цьому відзначається, що професійна готовність до перекладацької діяльності, будучи прикінцевим результатом цілеспрямованої підготовки майбутніх перекладачів у ВНЗ, здобувається ними в процесі досить інтенсивно насиченого навчального пізнання і вимагає високого рівня інтелектуальної активності, а також використання стратегій самостійного пошуку. А це можливо лише в умовах організації навчально-пізнавального процесу продуктивного характеру, що передбачає, на думку науковців (В.Андрєєва, О.Анісімова, Н.Кічук, В.Ляудис):

- зіткнення й подолання протиріч; аналіз подібності й відмінності, порівняння й зіставлення; порівняння ймовірне й неймовірне, припустиме й неприпустиме, реальне й нереальне;

- визначення причинно-наслідкових зв'язків на репродуктивному та продуктивному рівнях;

- вибір рішення завдання, оцінка реальності й ефективності обраного варіанта рішення.

Відповідно до принципів організації спільної продуктивної діяльності в ході професійної підготовки майбутніх перекладачів, виправдують себе наступні види робіт, що передбачають: введення продуктивних творчих завдань уже на початковому етапі навчання іноземній мові і їхнє спільне рішення; розвиток форм співробітництва між викладачами та студентами відповідно до рівнів оволодіння іншомовною культурою й способами рішення продуктивних завдань; поетапний рух студентів до саморегульованої діяльності в процесі постановки й рішення продуктивних професійно значущих завдань. Зокрема, використовуючи чотирьохфазну модель перекладу, запропоновану Л.Латишевим (2), ми розглядали її як міжмовну, міжкультурну й міжособистісну продуктивну діяльність. Правомірність такої позиції обґрунтовуємо тим, що основним продуктом діяльності перекладача є текст, породжуючи який, він завжди ставить перед собою певну мету, виходячи з комунікативних настанов учасників міжкультурної комунікації. Нею може бути: повідомлення одержувачеві яких-небудь фактів; прагнення спонукати до здійснення дій або переконати у вірогідності повідомлюваного; виразити ставлення відправника до

повідомлюваного або його бажання перевірити дієвість контакту з одержувачем. Відтак у процесі міжкультурної комунікації перекладач завжди вирішує певні комунікативні завдання творчого характеру, оскільки в роботі над текстом для досягнення відповідності потрібні різноманітні перекладацькі перетворення.

Аналіз теоретико-експериментальних досліджень (Я.В.Гольдштейн, Л.А. Карпенко, І.Е. Нелисова, Т.К. Цветкова й ін.), присвячених рішенню комунікативних завдань у процесі вивчення іноземної мови, свідчить про ефективність спільної діяльності учасників навчального процесу в порівнянні з індивідуальною. Так, необхідність уведення продуктивних творчих завдань уже на початковому етапі професійної підготовки майбутнього перекладача зумовлена тим, що в основі його професійної перекладацької діяльності лежить інтерпретація іншомовної інформації, яка не є простим лінійним процесом вибору готової відповіді з ряду запропонованих, це діяльність особливого роду – евристичного, пошуково-творчого, потребуючого бачення, розуміння й вироблення способу самостійного рішення проблеми. Тому й навчання діяльності щодо інтерпретації іншомовної інформації повинне здійснюватися шляхом рішення саме проблемних завдань, сформульованих у вигляді: соціокультурних пошуково-пізнавальних проєктів; комунікативно-пізнавальних і комунікативних завдань; міждисциплінарних, комунікативно-орієнтованих ігор.

Продуктивність іншомовних проблемних завдань обумовлена низкою обставин, а саме:

- по-перше, включення різноманітних тем про життя й культуру народу країни досліджуваної мови, значущих для людини й співвіднесених з її внутрішнім світом, породжує особистісне ставлення до них, а їхнє обговорення актуалізує всю систему взаємин учасника обговорення, забезпечуючи природну вмотивованість комунікації;

- по-друге, рішення проблеми в процесі спільної діяльності постійно вдосконалює роботу психофізіологічних механізмів мовлення, розвиває фонетичні, аудитивні, граматичні й лексичні навички;

- по-третє, обсяг знань і досвід міжкультурної комунікації, що здобуваються й актуалізуються в ході розв'язання проблем, розвивають і виховують тих, кого навчають.

Вирішення пошуково-творчих завдань вимагає реалізації певних методів навчання, через застосування яких студенти як майбутні перекладачі могли б виявити свою самостійність і активність, розвинути свій творчий потенціал. Найбільш ефективними, на думку В.Шапошникова, є метод проєктів, методи рольової та ділової гри.

Під рольовою грою в педагогічних дослідженнях розуміють метод, при якому людина повинна вільно імпровізувати в рамках заданої ситуації, виступаючи в ролі одного з її учасників. Використання ролі передбачає дотримання певних норм і правил, тому в процесі рольової гри відбувається їхнє усвідомлення, підвищується рівень загальної культури поведінки, студенти опановують діловий етикет. Конкретна роль допускає різноманіття способів її використання, це дає можливість студентам виявити свою індивідуальність і творчі здібності. Організація співробітництва учасників освітнього процесу на базі інтенсивної самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів сприяє вдосконалюванню їх теоретичної та практичної підготовки, створюючи необхідну можливість для формування якостей конкурентоспроможної особистості. Припускаємо, що забезпечення в процесі навчання іноземним мовам і викладання спеціальних дисциплін пріоритету продуктивної спільної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів є першою умовою їхньої підготовки як конкурентоспроможних фахівців.

Загальновідомо: діяльність перекладача вимагає від нього високої ерудиції, широти інтересів, а також уміння постійно збагачувати свої знання, відшукувати й сприймати нову інформацію, продуктивно використовувати різні джерела відомостей. Тому одним із головних інструментів, які оновлюють інтелектуальний потенціал майбутнього перекладача, особливо в галузі міжкультурної й професійно орієнтованої комунікації, є його освіта й самоосвіта за допомогою засвоєння знань, концептуального апарата й специфічної термінології гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. У зв'язку з цим посилення професійної спрямованості викладання гуманітарних і соціально-економічних дисциплін у

контексті врахування кон'юнктури ринку перекладацьких послуг вважаємо другою педагогічною умовою, що зумовлює ефективність професійної підготовки майбутніх перекладачів як конкурентоспроможних фахівців. Цьому багато в чому сприяють засоби контекстного підходу до організації викладання навчальних дисциплін, особливо ділові ігри та проекти.

Так, комплексний розвиток загальнопрофесійної компетентності й мобільності майбутнього перекладача, який забезпечує успішне здійснення ним функцій міжмовної, міжкультурної й ділової комунікації, найбільш ефективно відбувається в ділових іграх, котрі дозволяють, згідно з твердженням А.Вербицького, «відтворити професійну реальність у максимально можливій повноті» (3, 76). Навчальна ділова гра представляє практичне заняття, де змодельовано різні аспекти професійної діяльності майбутніх фахівців-перекладачів і забезпечене комплексне використання знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що становлять їх перекладацьку й лінгвокомунікативну компетентність, а також необхідні ключові компетентності – персональну, соціальну, інструментальну й ін. Оскільки в основі навчальної ділової гри лежать загальноігрові елементи: наявність ролей; ситуацій, у яких відбувається реалізація ролей; різні ігрові предмети, то використання на початковому етапі навчання майбутніх перекладачів сюжетно-рольових та імітаційних ігор готує їх до участі в діловій грі. Використання таких ігор сприяє формуванню професійно важливих якостей майбутнього перекладача, забезпечуючи умови прояву його професійної мотивації та мобільності, самостійності й гнучкості, креативності.

Метод проектів – це сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішувати те або інше питання у процесі самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією результатів. Метод проектів передбачає рішення певної проблеми, що передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, технології, творчих галузей. Результати проектів повинні бути «відчутними», тобто якщо це теоретична проблема, то слід запропонувати конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до «впровадження» (3, 56). У процесі формування професійних й предметних компетентностей майбутніх перекладачів рекомендується використовувати різні типи проектів (інформаційні, практико-орієнтовані, дослідницькі, ігрові, творчі).

Третьою необхідною педагогічною умовою, котра забезпечує більш продуктивну іміджелогічну підготовку майбутніх перекладачів, є оптимізація виховного потенціалу освітнього середовища за допомогою організації соціального партнерства кафедр, що забезпечують спеціальність «Переклад», із зовнішнім оточенням, зокрема, роботодавцями сфери перекладацьких послуг. У цьому зв'язку вкажемо, що в наш час питання соціального партнерства привертають все більшу увагу як дослідників, котрі вивчають резерви підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у нових – ринкових соціально-економічних і соціокультурних умовах розвитку суспільства, так і державних діячів. У міжнародних документах, державних актах і нормативних інструкціях Міністерств освіти різних країн усе частіше підтверджується актуальність і подається аргументоване обґрунтування необхідності розвитку соціального партнерства у сфері освітніх послуг вищої професійної школи.

Суттєво й те, що у світовій практиці соціальне партнерство в галузі вищої освіти – явище не нове, воно має певну історію становлення й розвитку. Його виникнення точно ілюструється цитатою К. де Моура Кастро про вирішальне значення тісної взаємодії між навчальними закладами й соціальними партнерами, зокрема, роботодавцями. Так, із зарубіжного досвіду особливий інтерес представляє приклад організації соціального партнерства в Німеччині. У цій країні відповідальність за якість професійної підготовки кадрів несуть соціальні партнери в особі держави й промисловості, що взяли на себе рішення різних завдань у напрямку досягнення повноцінної професійної освіти молоді, котра навчається, що задовольняє запити ринку праці. Існування двох основних партнерів, які здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців у Німеччині, визначило становлення й розвиток національної системи освіти, відомої в усьому світі як дуальної системи.

На відміну від зарубіжних країн в умовах розвитку українського суспільства й національної системи вищої освіти соціальне партнерство є новим явищем, оцінка якого не однозначна. Разом з тим його об'єктивність і доцільність у нашій країні підтверджені на державному рівні, оскільки воно введено в новий Трудовий кодекс України. У документі соціальне партнерство тлумачиться як система взаємин між працівниками, роботодавцями, органами державної влади й місцевого самоврядування, спрямоване на забезпечення узгодження інтересів працівників і роботодавців з питань регулювання трудових відносин. Крім того, про залучення роботодавців і інших фахівців до соціального партнерства й організації професійної освіти з метою задоволення потреб сучасного ринку праці також говориться в переліку основних завдань держави в сфері освіти. У документах Міністерства освіти й науки, молоді та спорту України із цього приводу відзначається, що в сучасних умовах надто важливо соціальне партнерство, котре розглядається як механізм організації соціального діалогу між вищими професійними освітніми установами, роботодавцями, профспілками й службами зайнятості для системи освіти. Для більш ефективного забезпечення функціонування національної сфери освітніх послуг рекомендовано організувати постійну взаємодію вищих навчальних закладів 1-4 рівнів акредитації із соціальними партнерами.

Не випадково вченими (Є. Бутко й ін.) також виділяється відновлення й зміцнення зв'язку професійної освіти із практикою, тобто із соціальними партнерами, і насамперед з роботодавцями. Розвиток інституту соціального партнерства може вплинути на формування нової організаційно-педагогічної системи в професійній установі. Зумовлено це тим, що в ході соціального діалогу між суб'єктами формується особливе мотиваційне середовище, де учасники педагогічного процесу орієнтуються на підготовку справжніх професіоналів і повну реалізацію своїх фізичних, творчих, інтелектуальних сил і здібностей у професійній діяльності. Істотно й те, що зарубіжні та вітчизняні вчені, класифікуючи системи професійного навчання, розрізняють серед них три основні типи – власне шкільну, суто професійну та змішану, при якій навчальний заклад і підприємство спільно дають кваліфікацію майбутньому фахівцеві. Ефективність форми навчання, як правило, визначається за наступними критеріями: ступінь орієнтації молодого покоління на перспективні професії й вимоги економіки; ступінь розвитку вміння кожного переборювати труднощі і готовності вчитися все життя; формування основ для безперешкодного переходу до інших завдань і сфери діяльності в трудовому житті; рівень доступності професійної освіти. Виробниче навчання виконує інтеграційну функцію в усій системі навчання, виховання та розвитку студентів. Останньою охоплюється як перевірка міцності знань студентів з усіх предметів, умінь переносити ці знання на виробничу діяльність, формування й закріплення соціально необхідних і професійно-значущих якостей особистості майбутнього фахівця, так і опанування основ професійної майстерності.

У нашому дослідженні соціальне партнерство розуміється як взаємовигідне співробітництво між ВНЗ в особі завідувача кафедри теорії й методики перекладу й роботодавцями – очільниками перекладацьких агенцій, фірм, бюро або інших установ і підприємств, зацікавлених у підготовці висококваліфікованих фахівців-перекладачів. У ролі соціальних партнерів були обрані: міська служба зайнятості населення, перекладацькі агенції, організації й установи, охоплені підготовкою до європейського чемпіонату з футболу у рамках державного проекту ЄВРО-2012.

При організації процесу підготовки конкурентоспроможних перекладачів, ми звертаємо увагу на взаємозв'язок між якістю їхньої освіти й освітньою діяльністю вищого навчального закладу, вихідним пунктом якої є цілі навчання, спрямовані на передачу молодому поколінню накопиченого соціального досвіду для подальшого відтворення й розвитку суспільства або тієї частини цього досвіду, що, опираючись на вже засвоєне, особливо важливо в цей момент для розвитку особистості. Мета освітньої системи виражена у формі якостей, котрі студенти повинні набути в міру засвоєння змісту освіти, причому умови позначення якостей указують тільки орієнтири й напрямки навчання. Якщо якість освіти є основою освітньої діяльності у ВНЗ, а показником якості – високий рівень сформованості

професійного іміджу майбутнього перекладача, то набуття ним ознак конкурентоспроможності може й повинне бути покладене в основу його професійної підготовки в умовах євроінтеграції.

Феноменологія професійного іміджу майбутнього перекладача та його іміджологічної підготовки тільки починає системно вивчатися на рівні теорії педагогіки вищої школи, але потреби нашого часу змушують усе активніше звертатися до дослідження їх сутності й обґрунтування значення. У нових ринкових умовах господарювання перед фахівцем-перекладачем виникає багато проблем, які він повинен конструктивно вирішувати сам, з урахуванням свого індивідуально-професійного потенціалу. Тому вищим навчальним закладам, котрі здійснюють професійну підготовку перекладачів, необхідно дати відповідь на питання про те, яка реальна їхня готовність до самостійного вступу на ринок інтелектуальної праці і чи відповідає їх імідж успішності професійної самореалізації?

В основу дослідження покладене припущення про те, що іміджологічна підготовка майбутніх перекладачів буде здійснюватися успішно, якщо вдасться реалізувати комплекс організаційно-педагогічних умов, спрямованих на забезпечення пріоритету продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні іноземної мови й спеціальних дисциплін; посилення професійної спрямованості викладання гуманітарних і соціально-економічних дисциплін у контексті кон'юнктури ринку перекладацьких послуг; оптимізацію виховного потенціалу освітнього середовища на основі організації соціального партнерства.

Новизна виділених організаційно-педагогічних умов полягає в наступному: вони не використовувалися раніше як предмет педагогічного дослідження; не розглядалися в запропонованому комплексі для модернізації професійної підготовки майбутніх перекладачів; особливості кожної умови представлені в теоретичному обґрунтуванні їхньої конкретної характеристики. Визначені організаційно-педагогічні умови забезпечують ефективний імідж майбутніх перекладачів по закінченню професійної підготовки у ВНЗ, є необхідними й достатніми. Виділений комплекс цих умов проходив досить тривалу експериментальну апробацію й завдяки використанню засобів математичної статистики (зокрема критерію хи-квадрату) підтвердив свою ефективність.

Перспективу подальших досліджень слід вбачати в розробці інноваційних технологій навчання і професійного виховання майбутніх перекладачів.

1. Латышев Л. К., Провоторов В.И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. – М., 2001.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
3. Педагогика: учебн. пособие для студ. пед. учебн. заведений / В.А. Сластёнин и др. – 3-е изд. – М., 2000.

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПОДУНАВ'І II ПОЛ. XX СТ.: ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ТА ПЕРСОНАЛІЇ

Т.М.Житомирська

(аспірантка, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статье определяется научная проблема поликультурности образования в Украинском Приднестровье во II пол. XX века, освещаются некоторые аспекты исследования педагогической личности, которая не только представляет уникальные по значению творческие наработки педагогов того времени, но и способствует формированию представлений о целостном историко-педагогическом процессе.

The author defines the scientific problem of multicultural education in the Ukrainian Danube region in the second half of the twentieth century, highlights certain research aspects of the teaching personality, and not only provides unique creative achievements of teachers of that time, but also contributes to understanding of the holistic historical and pedagogical process.

Набуття Україною незалежності уможливило створення наукової школи дослідників, які опікуються розробкою продуктивних освітніх парадигм, осмисленням їх цілей і цінностей, комплексним вивченням питань, пов'язаних із реформуванням вітчизняної освіти в умовах її входження в єдиний європейський освітній простір. Чи не найістотніший внесок у розв'язання проблеми становлення та розвитку національної вищої педагогічної освіти другої половини XX століття, зробили Н.Дем'яненко, М.Євтух, В.Луговий, В.Майборода, Б.Ступарик, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та інші.

Науковці, що вивчали саме педагогічну освіту цього періоду, здійснили багатоаспектний аналіз проблематики розвитку історії педагогіки (Н.Гупан), з'ясували своєрідність процесу уніфікації форм і методів підготовки учительських кадрів в Україні (В.Коротєєва-Камінська), визначили специфіку шляхів відродження вищої школи Українського Подунав'я у перші повоєнні роки (1944-1950) (В.Халамендик), розкрили тенденції професійної підготовки учителів української мови та літератури (О.Семенов), окреслили пріоритети теоретичної підготовки студентів до природоохоронної роботи у вітчизняній школі на початку XX століття (Л.Дейниченко) і т. ін.

Різні аспекти проблеми становлення вищої освіти України часів незалежності, зокрема особливості формування саме національної системи вищої освіти України, розкрито в науково-допоміжному бібліографічному покажчику «Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку 1991 – 2006 рр.» (під ред. П.І.Рогова). Додамо, що сучасна наука про навчання та виховання збагатилася історико-педагогічним доробком вітчизняних учених, де проблема піднесення вітчизняної вищої освіти у другій половині XX століття розглядається в регіональному контексті.

Теоретичні засади розвитку власне педагогіки в Україні у другій половині XX століття (1950 – 2000 рр.) детально та ґрунтовно дослідила О.Адаменко. Її фундаментальна праця присвячена комплексному теоретичному узагальненню та пошуку нових шляхів вирішення проблеми раціональної реконструкції історичного розвитку головних педагогічних теорій в Україні в другій половині XX століття (1).

Водночас постаті педагогів-практиків, з особистісно-професійним впливом яких пов'язана реалізація ідеї полікультурної освіти в Українському Подунав'ї у II половині XX століття, ще й досі не були об'єктом дослідження історико-педагогічної науки. Натомість вивчення досвіду попередніх поколінь, як відомо, забезпечує продуктивність змістовно-порівняльного аналізу минулого й сучасного, а це дозволяє реалізувати наступність історико-педагогічного процесу через прогнозування варіантів, за яких доцільно спрямовувати інноваційні зміни в освітній сфері.

Метою цієї публікації є означення наукової проблеми полікультурності освіти в Українському Подунав'ї у II половині XX століття, висвітлення деяких аспектів дослідження педагогічної персоналії, що не лише презентує творчий доробок тогочасних педагогів, його унікальність за значущістю, але й сприяє формуванню уявлень про цілісний історико-педагогічний процес.

Зрозуміло, що будь-яка локальна педагогічна проблематика вивчається з урахуванням загального стану суцільної системи освіти. У цьому зв'язку актуальним є дослідження національного досвіду, і зокрема, Українського Подунав'я у формуванні загальної системи шкільної освіти як такого регіону, що вирізняється специфічним етнокультурним середовищем та особливостями промислового розвитку. На жаль, у сучасній історіографії майже відсутні узагальнювальні науково-педагогічні праці, безпосередньо присвячені суто проблематиці полікультурності в умовах загальноосвітніх навчальних закладів Південного регіону України. Винятком можна вважати дисертаційні роботи В.Боброва та В.Добровольської, що віддзеркалюють стан шкільної освіти на межі XIX – початку XX століть.

Однак залишається поза дослідницькою увагою розвиток загальноосвітньої середньої школи в період лібералізації суспільного життя, коли шкільна освіта, незважаючи на своєрідну динаміку суспільно-політичних процесів, почала поступово нарощувати темпи свого розвитку, набуваючи рис відкритої педагогічної системи. До того ж можемо констатувати, що, хоча шкільна розбудова Українського Подунав'я чітко спрямувалася загальнодержавними директивами, проте цей процес набував певних відмінностей, пов'язаних з економічними, етнонаціональними та історичними особливостями регіону.

Так, слід зауважити, що згідно із статистичними даними по м. Ізмаїл реєструвалася майже повна відсутність розгалуженої шкільної мережі. Водночас доречним буде взяти до уваги, що у 1959 році відсоток писемності в Українському Подунав'ї сягав 98,7% і свідчив про досягнення радянської системи освіти. За історико-педагогічними джерелами, основна етнічна меншина цього регіону – росіяни – була найчисленнішою і навіть порівняно з кількістю представників цієї групи в інших регіонах України. На території Українського Подунав'я компактно проживали також білоруси, євреї, болгары, молдавани і гагаузи. Натомість офіційна статистика не наводить даних про кількість шкіл з мовами навчання етнічних меншин. Немає відомостей і про кількість українських і російських шкіл. Відтак це питання потребує спеціального дослідження.

На 1950–1960-ті роки припадає нова хвиля шкільних реформ. Вона пов'язана насамперед з підвищенням рівня обов'язкової загальної освіти. Так, якщо за 1945–1950-ті роки в основному був завершений перехід до загального початкового навчання, то у 1950–1955-х роках головна увага приділялася розвитку семирічної, а з 1959 р. – восьмирічної школи. Це призвело до змін у структурі шкільної мережі, про що свідчать наступні статистичні дані: якщо у 1958/1959 навчальному році у Південному регіоні налічувалося денних 4277 шкіл з кількістю учнів 675,7 тис. осіб, то у 1965/1966 навчальному році було 3843 шкіл, у яких навчалася 965,9 тис. учнів.

З огляду на вимоги часу, у перспективних населених пунктах, як засвідчують матеріали періодичних видань («Советский Измаил», «Придунайские вести» та інші), починає створюватися мережа середніх загальноосвітніх шкіл, як правило, шляхом їх укрупнення на базі семирічок та восьмирічок.

Можна припустити, що на вищезазнані процеси вплинув і такий чинник, як невелика густота населення цього регіону на 1 м², тенденція укрупнення сіл, а з ними – і шкіл, що в умовах запровадження загальної восьмирічної освіти призвело до розширення мережі саме такого типу навчальних закладів. Загальна ситуація розвитку шкільної мережі характеризується тим, що кількість середніх шкіл ще залишалася невеликою, хоча й повільно збільшувалась. У 1970-1971 навчальному році, коли розпочався перехід до загальної середньої освіти, питома вага початкових і восьмирічних шкіл становила в Одеській області відповідно – 17,5% та 45,8%. Довідкові джерела засвідчують, що проблему скорочення шкільної мережі у 1950–1960-ті роках планувалося вирішити за рахунок створення шкіл-

інтернатів, які відкривалися не лише для сиріт, але й для дітей з віддалених населених пунктів. Однак цей досвід, як підтверджують публікації у пресі, не виправдав сподіваних результатів. Натомість неухильно збільшувалася кількість шкіл з групами подовженого дня для учнів I–VIII класів.

В історико-педагогічних джерелах стверджується, що підвищення рівня освіти було головним, але не єдиним пріоритетним завданням розвитку означеного регіону. В 1950–1960-х роках інтенсивний розвиток нових технологій і науково-технічного прогресу в цілому також вимагав від шкільної освіти суттєвої перебудови. Йшлося про зв'язок школи з життям, посилення політехнізації навчання, що мало задовольнити тогочасні вимоги освіти.

Зауважимо, що протягом століть розвиток освіти і педагогіки в Подунав'ї завжди зазнавав значного впливу з боку соціокультурних факторів, національних традицій та політичної спрямованості інших країн, під владою яких знаходився цей регіон. Досліджуючи систему освіти та культурно-політичні умови розвитку педагогічної думки і шкільництва в Подунав'ї, не можна не звернути увагу ще на одну регіональну особливість, а саме: освіта і наука становлять основу матеріального і духовного розвитку суспільства. Саме освітяни (і особливо науковці) є вирішальним фактором випереджувального розвитку процесів навчання і виховання молодого покоління у школах, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах. Тому праця вчителів, професорсько-викладацького складу, вчених є визначальною у забезпеченні належного рівня освіченості всіх громадян та професіоналізму спеціалістів усіх галузей економіки і науки.

Як відомо, актуалізація засад полікультурної освіти в Україні розпочалася з кінця 90-х років ХХ століття. Тож, в окреслений нами період лише закладалося підґрунтя полікультурності процесу, який розгортався у зв'язку з визначенням національної культури етнічних груп чинником розвитку освіти. Це й пояснює, чому в науковій літературі зустрічається багато споріднених термінів для позначення такого явища, як «полікультурність» (5, 267). Йдеться про «полікультурну освіту» (О.Гаганова, З.Малькова, Є.Ковальчук та ін.), «багатокультурну освіту» (Г.Дмитрієв, О.Дубовик, В.Міттер та ін.), «мультикультурну освіту» (П.Макларен, Г.Палаткіна, П.Фрейре та ін.), «плюралістичну освіту» (А.Бруннер, Н.Казакевич, Т.Мулуса та ін.), «інтегративну освіту» (К.Ірвін, М.Клітюк та ін.), «інтеркультурну освіту і виховання» (Г.Ауернхаймер, П.Дойє та ін.), «полікультурну освіту і виховання» (О.Гаганова, О.Джурицький, О.Сухомлинська та ін.). У вітчизняну освітню галузь заангажуються у цей період такі нові поняття, як «мультиетнічна освіта» (Дж.Бенкс), «лолл-культурне виховання» (Е.Бондаревська, А.Реан) тощо.

До того ж проблему полікультурної освіти у другій половині ХХ століття розглядали такі зарубіжні й українські науковці: Д.Бенкс, М.Хінт, В.Міллер, С.Ніето, В.Подобед, В.Матіс, Г.Дмитрієв, З.Гасанов, Т.Рюлькер, С.Наушабаєва, Л.Голік, Г.Левченко, Т.Клинченко, М.Красовицький. Реалії ХХІ століття посилили інтерес до цієї проблеми, зокрема і в Україні. На сторінках вітчизняних педагогічних видань останніми роками з'явилися праці Е.Антипової, В.Бойченко, В.Болгарінової, Л.Горбунової, І.Лощенової, Н.Сейко, О.Сухомлинської та інших, у яких аналізуються процеси становлення ідей полікультурності, їх зв'язок з національною освітою тощо.

З-поміж найбільш помітних зарубіжних наукових публікацій привертають увагу праці російського дослідника В.В.Макаєва, в яких подано характеристику провідних принципів полікультурної освіти – діалогу і взаємодії культур, контрактивного принципу оволодіння змістом полікультурної освіти, творчої доцільності споживання, збереження і створення повних культурних цінностей (7, 6).

Розглянемо доробок тих науковців, які найбільш системно вивчали окреслений регіон не як самоціль, а в контексті соціокультурного його зростання та демократизації взаємин між мешканцями. Наприклад, визнаний науковець А.Добролюбський – автор понад 150 історико-педагогічних праць (у тому числі дев'яти монографій) у роботі «Південний захід України як особливий історико-культурний регіон» (2000 р.) висвітлює регіональну своєрідність історії краю, обґрунтовує характерну прикмету суспільного життя його населення – безконфліктне співіснування різних етносів (3).

Коллективна праця, виконана за редакцією професора А.Тичини «Українське Придунав'я» (1998 р.), містить яскраві приклади і змістовні обґрунтування, які слугують незаперечною підставою для того, що Українське Придунав'я — це поліетнічний регіон, у якому тісно перетинаються культури різних народів. Проте кожний етнос зберіг свої найтипівіші й неповторні риси, збагачуючи невичерпну скарбницю світової культури (7).

Загальні наукові положення, що містяться в доробку А.Бондаря, Н.Грищенка, М.Гриценка, Б.Митюрова, Р.Ростікуса, а також наукові розвідки українських, російських і румунських учених (А.Бачинський, Т.Зворотня, В.Кокош, А.Мезенцев, П.Смішко, О.Андрус, Т.Кречун, І.Ністор, П.Козаку, Ф.Чоботару, Ш.Чобану) засвідчують, що позитивний педагогічний досвід, накопичений у середніх загальноосвітніх закладах краю в другій половині ХХ століття, збагачують сучасну вітчизняну систему освіти, є важливою складовою вдосконалення навчально-виховної практики сьогодення.

Наведемо фрагмент творчої роботи деяких учителів-практиків, професійна діяльність яких мала домінантою саме полікультурне виховання учнів українського Подунав'я у II половині ХХ століття. Привертає увагу в цьому плані постать і професійна діяльність В.В.Кьосі (1948 р.н.), яка в 1966 році, після закінчення Новосільської середньої школи, вступила до Бельцького педагогічного інституту на факультет молдавської мови та літератури. Здобувши філологічну професійну освіту, вона й нині працює вчителем молдавської мови та літератури в Новосільській СШ Ренійського району. Її науково-методичні здобутки перебувають у площині новацій полікультурного та національного виховання. Вона є автором багатьох статей з проблематики інтерактивних шляхів полікультурного виховання, що друкуються у фахових методичних журналах. У 1994 р. нею було видано низку методичних праць, пов'язаних із розв'язанням проблем полікультурного виховання учнів на уроках румунської мови (4). Досвід В.В.Кьосі в цьому плані вивчено й узагальнено Одеським інститутом удосконалення вчителів. Вона й досі активно презентує педагогічні знахідки, пов'язані з виховним ресурсом навчання рідної мови – провідного шляху розвитку у дітей толерантного ставлення до інших мов і культур мешканців регіону.

В 1990 році за підсумками атестації вона набула почесного звання „Учитель – методист”. Указом Президента України в 1995 році Кьосі Вірі Вікторівні присвоєно почесне звання „Заслужений учитель України” (4, 160).

Не менший інтерес викликає творчий досвід полікультурного виховання А.Г. Соловійової (1953 р.н.), яка з 1993 року обіймає посаду директора навчально-виховного комплексу «Вилківська загальноосвітня школа-ліцей» Кілійського району Одещини. Під її керівництвом у навчально-виховному закладі створено систему краєзнавчо-виховної роботи, спрямованої на виховання історичної пам'яті мешканців – представників різних етносів. Так, у навчально-виховному закладі з 1998 року налагоджена різнопланова просвітницька робота музею історії рідного краю, співпраця з Біосферним Дунайським заповідником, Туристичним агентством міста Вилкове та загальноосвітнім закладом №10 міста Одеси. Колектив цього НВК став переможцем районного конкурсу на кращу модель роботи в означеному напрямі. На особливу увагу заслуговує така педагогічна знахідка цього педагога: здатність дитини до діалогу культур засобами суцільного навчально-виховного процесу. Її праці високо вшановані державою – А.Г.Соловійова має педагогічне звання «Вчитель-методист», нагороджена знаком «Відмінник освіти України (4, 265).

Таким чином, наукові здобутки дослідників і творчий доробок педагогів-практиків Українського Подунав'я II половини ХХ ст. містили досить актуальні й у наш час положення, які безпосередньо або опосередковано сприяли розробці основ полікультурного виховання у загальноосвітніх закладах регіону. Прикметно, що продуктивність полікультурного виховання розглядалася крізь призму становлення вчителя як творчої індивідуальності. В означений період прогресивними діячами науки і культури визнано плідною ідею, що Українське Подунав'я – одна із «столиць» духовності, де джерелом виступає єдність і взаємодія національних меншин, ідея родознавства, полікультурної освіченості вихованців.

Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов'язуємо з розширенням історико-педагогічних уявлень про просвітництво як чинник полікультурного виховання в Українському Подунав'ї у II половині ХХ століття.

1. Адаменко О.В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950 - 2000 рр.): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». – Луганськ, 2006.
2. Бобров В. В. Становлення та розвиток ліцеїв і гімназій Півдня України у ХІХ – на початку ХХ століть: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1998.
3. Бакалець О., Соболев П. Процес українізації в 20-х роках //Історія Півдня України від найдавніших часів до сучасності: проблеми національного, політичного, соціального, економічного, технічного, правового, релігійного та релігійного розвитку: Зб. наук. пр. / Одеський держ. ун-т ім. І.І. Мечникова; Миколаївський навчально-науковий центр /В.П. Шкварець (ред.). – Миколаїв, 1999. – Ч.2.
4. Демченко Д.М., Савельєва Н.В., Фурсенко Л.І. Педагогічний Олімп Одещини. – Одеса, 2008.
5. Добролюбський А.О., Сапельняк Т.І. Характерні риси історико-культурного процесу на південному заході України //Південний архів": Зб. наук. праць / Міністерство освіти України. Херсонський державний педагогічний університет. Історичний факультет. – Херсон, 2000. – Вип.3.
6. Макаєв В.В. Поликультурное образование – активная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. - №4.
7. Лебеденко О.М., Тичина А.К. Українське Придунав'я: Кн. І. – Ізмаїл, 1998.
8. Швідченко А.В. Основні принципи та ідеї полікультурної освіти в аспекті підготовки майбутніх педагогів // Історико-педагогічні студії: Науковий часопис / гол. ред. Н.М.Дем'яненко. – К., 2011. – Вип. 5.

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ЗЕМСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ (II ПОЛ. XIX – ПОЧ. XX СТ.)

О.Д.Замашкіна

(кандидат педагогічних наук, доцент, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статті аналізуються питання впровадження земськими установами початкової освіти на території України во II половині XIX – в початку XX вв.

The article is devoted to the introduction of zemstvo's primary education on the territory of Ukraine in the second half of the XIX – beginning of the XX century.

Актуальність порушеної проблеми пов'язана з тим, що саме земства забезпечили розвиток більшості галузей місцевого господарства, сприяли культурно-освітньому та економічному піднесенню країни. Їх працівники розв'язували багато питань, одним із яких була просвітницька робота. Радянською державою запозичено від земств безкоштовну освіту, широку мережу навчальних закладів, принципи устрою шкільної справи. Тому й у наш час віддається належне їх діяльності.

Реформування змісту освіти, зокрема початкової, – одна з основних проблем, які стоять перед сучасною школою. Поглянувши в минуле, ознайомившись з тим, коли і як змінювався зміст початкової освіти, які причини зумовили ці зміни, ми можемо зробити практичні висновки, корисні для сучасної школи.

Мета нашої статті – проаналізувати просвітницьку діяльність земств та визначити її значення для розвитку початкової освіти в Україні.

Перші роботи про земства з'явилися з самого початку їх діяльності – це монографії, журнальні та газетні статті активних земських діячів. Велике значення для дослідження історії земств має чотири томна праця Б.Б.Веселовського, напрацювання В.І.Чарнолуцького та Г.А.Фальборка, Н.В.Чехова, присвячені земській діяльності в українських губерніях. У радянський період вийшли наукові праці В.В.Гармізи, Н.М.Пірумової, монографія Л.Г.Захарової; в 1990-х рр. – роботи Н.Г.Корольової, Н.Калиниченка та Ж.І.Льченка, А.М.Гуза. В усіх цих дослідженнях розглянуто важливі питання про розвиток, роль та становище просвітницької діяльності земств. Ще одну, не менш важливу групу першоджерел становлять журнали губернських і повітових земських зібрань, звіти, постанови, доповіді, ознайомлення з якими дає можливість побачити роль кожного земства у вирішенні питань, пов'язаних з освітою народу.

Ліквідація кріпосництва та викликані цим соціально-економічні зміни в українському суспільстві поставили в центр уваги педагогічної й громадської думки проблему формування основ початкової школи. 1 січня 1864 р. царський уряд Росії затвердив «Положення про земські установи». В Україні перші земства з'явилися в 1865 р. на Харківщині, Полтавщині, Чернігівщині, в 1866 р. – на Катеринославщині, в 1870 р. – у Бессарабії.

На думку одного з найкращих знавців земства в Україні О. Моргуна, земське самоврядування було визначним явищем у суспільному, економічному й культурному житті України кінця XIX ст. Земське самоуправління охоплювало галузь економіки та культури в губерніях. У ньому брало участь все населення, що мало земельну власність: дворянство, духовенство, міщанство та селяни. Ця вимога обмежувала участь у самоуправлінні постійних мешканців повіту. Раз на рік на загальних зібраннях депутатів (їх обирали від усіх верств населення, але закон надавав багато пільг землевласникам-дворянам) обиралася земська повітова управа, яка діяла постійно й у свою чергу обирала губернську управу. Функції земств були дуже широкі: розв'язання місцевих господарських справ у губерніях і повітах (благоустрій територій, будівництво доріг, шкіл, лікарень тощо), а їх кошти поповнювалися завдяки «самообкладанню» населення з кожної десятини.

Особливо помітний слід залишили земства в історії народної освіти. Згідно з «Положенням про губернські та повітові земства» в освітніх питаннях права земств вичерпувалися наступними пунктами: надання земству права утримання і порядку звітності про грошові кошти; рекомендація кандидатів на вчительські посади; вибори попечителів училищ, що повинні були утримуватися за рахунок земств; участь у радах училищ (земські представники) (1, 34).

Земства засновували початкові школи, середні, професійні й технічні школи, курси для підвищення освіти вчителів, курси українознавства тощо. Турботи про початкову освіту були в компетенції повітових земств, які мали право дбати лише про матеріальне забезпечення народних шкіл. Впливати на навчально-виховний процес цим органам самоврядування заборонялося.

Історико-педагогічний аналіз дає підстави стверджувати, що розпочинати земствам шкільну справу доводилося в дуже важких умовах, оскільки видатки на народну освіту відносилися до «необов'язкових» (за «Положенням ...») та й школи перебували у занепаді (навчання велося безсистемно, не вистачало підручників, учителі не мали відповідної підготовки).

Розвиток нового суспільного устрою (капіталістичного) диктував нові вимоги. Об'єктивно виникла потреба у підвищенні культурного рівня і грамотності широких верств населення, які мали сформувавши новий клас – трудящих. Але поширення в народі знань та освіти могло стати причиною незадоволеності існуючим суспільним ладом. Тому царський уряд усіма засобами обмежував освіту робочих і селян. Однак неузгодженість між освітніми потребами населення та концепцією розвитку освіти з боку Міністерства Народної Освіти змусила уряд іти на деякі поступки в галузі народної освіти.

Суспільно-педагогічний рух 60-х років XIX ст. з особливою силою висунув ідею всезагальної освіти і пов'язану з цим проблему загальноосвітнього характеру школи. Демократично налаштовані кола російського суспільства приділяли велику увагу організації початкової народної школи і створенню сприятливих умов для її розвитку.

У період 60 – 70-х років XIX ст. загально-педагогічний рух зосередив свою увагу на розвитку мережі початкових шкіл, до яких висувалися деякі політичні вимоги: право розкріпаченого народу на освіту; пошуки оптимальних шляхів для вирішення певних просвітительських і педагогічних завдань; відмова від станової школи, усунення урядового бюрократичного апарату від участі у справі освіти народу, створення народної суспільної школи, а не державної – змусив уряд прийняти більшість цих вимог. «Положення про початкові народні училища» 1864 р. декларувало право народу на освіту на всіх її ступенях і право громадськості на участь у створенні та керівництві народною школою.

Законодавчо затвердивши народну школу, уряд не включав коштів на її утримання до державних витрат, перекидаючи фінансові й організаційні питання на громадську ініціативу. Для розвитку мережі народних шкіл потрібні були чималі кошти, які знайшлися у земства як органа місцевого самоуправління. Потяг до освіти, що прокидався серед народних мас, змушував земства йти на будь-які поступки заради відкриття шкіл (2, 16).

За підпорядкуванням і, відповідно, фінансуванням початкові училища поділялися на земські, міські, міністерські, заводські (фабричні), залізничні, церковнопарафіяльні. Зростання потягу народу до освіти, значні матеріальні вкладення земств і сільських товариств у шкільне будівництво забезпечили швидкий розвиток земської школи. 14 лютого 1874 р. міністр народної освіти Д.О. Толстой подав у Державну раду проект нового «Положення про початкові народні училища», який був затверджений імператором. «Положення ...» 1874 р. докорінно змінило управління початковою народною школою, практично поставивши її в безпосереднє підпорядкування місцевим органам Міністерства народної освіти – дирекціям народних училищ. З цього моменту самодержавство вже не мало змоги припинити процес зміцнення і розвитку земської школи, стримати розвиток народної школи (3, 217).

Структура початкової освіти після реформ 60-х років складалася зі шкіл трьох ступенів. До шкіл першого ступеня належали однокласні училища, які прирівнювалися до

елементарних шкіл. Однокласними були велика частина земських, церковноприходських і міських шкіл з трирічним терміном навчання; в однокласних церковноприходських школах – дворічний.

До шкіл другого ступеня початкової освіти належали двокласні училища. Навчальний курс першого класу двокласних училищ відповідав однокласній школі. Другий клас (із дворічним терміном навчання) давав додатковий курс початкової освіти, до якого входили Закон Божий, російська граматики, історія, географія Росії, арифметика, основи геометрії та креслення, відомості про природознавство.

До шкіл третього (останнього) ступеня початкової школи належали багатокласні училища: повітові та міські училища. У школах цього типу всі предмети курсу початкової освіти викладалися в більшому обсязі. Термін навчання у повітових училищах був трирічний, а в міських – шестирічний (4, 314).

Історико-педагогічні джерела засвідчують, що розвиток земської сільської школи і зростання її популярності серед селян спричинили занепокоєння влади. На початку 80-х рр. XIX ст. уряд і Міністерство освіти вирішили відкрити церковно-приходську школу, завдання якої розповсюджувати серед народу вчення віри і моральності, вселяти любов до церкви і богослужіння. За змістом, методами і результатами роботи сільська церковно-приходська школа багато в чому поступалася земській: рівень підготовки випускників церковних шкіл був дуже низьким, багато хто з них майже не вмів писати.

Протягом усього періоду існування земських і церковно-приходських шкіл між ними відбувалася безперервна боротьба. Духівництво навмисно перешкоджало зростанню земських сільських шкіл, або не даючи згоди на їх відкриття, або переконуючи селян замінити земську школу церковно-приходською.

Відповідно до Положення 1869 р. та Інструкції Міністерства освіти 1875 р. поряд із земськими та церковноприходськими школами існували міністерські училища, які повинні були служити зразком для інших у педагогічному відношенні, вказуючи земській школі потрібний уряду напрям у навчанні та вихованні дітей. Однак, за словами прогресивного діяча народної школи Н.В.Чехова, часто були лише їх «блідою копією». Програми зразкових училищ не відповідали вимогам життя і потребам сільського населення, будь-які нововведення в організації навчання впроваджувалися поволі й обережно.

Одним із засобів впливу царського уряду і духівництва на загальноосвітній характер навчання дітей була професіоналізація сільської школи. Царський уряд убачав у школі, яка навчала народ надмірно роздумувати і «філософствувати», загрозу державному устрою і тому намагався максимально обмежити її загальноосвітній характер, наполягаючи на ранній професіоналізації шкільного навчання, що відволікала дітей від загальної елементарної освіти і розвитку. Проти професіоналізації початкової школи виступали такі прогресивні педагоги і діячі освіти, як М.Ф.Бунаков, Д.І.Тихомиров, В.П.Вахтеров. Так, відомий методист початкової школи М.Ф.Бунаков довів принципову відмінність між загальноосвітньою і професійною школою, а також залежність професійної освіти від загальноосвітньої підготовки як необхідного фундаменту професійної досконалості (2, 17). В.П. Вахтеров, наприклад, зауважував, що не існує такої професії, в якій не вимагалось б того, що ставить собі на меті загальноосвітня народна школа, оскільки спостережливість, здоровий глузд та освіченість потрібні всім.

Необхідно зауважити, що лише з 90-х рр. XIX ст. губернські земства починають адресне виділення коштів на народну освіту. В таблиці 1 наведено дані щодо витрат на освіту народу, кількість земських шкіл (середній щорічний зріст), чисельність учнів у земських школах у період з 1871 по 1908-1910 рр. у Катеринославській, Харківській, Чернігівській, Полтавській губерніях.

Таблиця 1

Губернії	Витрати на освіту (%)	Кількість шкіл (щорічно зростала на)	Кількість учнів (%)
Катеринославська	88%	30	73%
Харківська	93%	18	84%

Чернігівська	90%	37	93%
Полтавська	96%	17	85%

Зауважимо, що більшість шкіл були з трирічним строком навчання та мали власні приміщення. Частка дівчат серед учнів завдяки діяльності земств зростала, але залишалася недостатньою і складала в 1911 р. в середньому 30% . Кошти, що виділялися земствам на потреби шкільництва, поступово зростали: у 1874 р. – 8 тис. крб., у 1910 р. – 260 тис. 190 крб. Повітові земства енергійно розробляли проекти шкільних мереж, активніше брали участь в утриманні шкіл. У результаті цього число шкіл у 1895-1914 роках швидко зросло: від 2458 земських шкіл у 1894 році до 3898 у 1905 році й до 7082 шкіл у 1914 році (5, 12).

Перед земською початковою школою гостро постала необхідність у розробці власних шкільних програм, вона стала об'єктом утілення найпередовіших методів навчання, нетрадиційних форм навчально-виховної роботи: наочності, ілюстрації, демонстрацій, пояснювального читання, екскурсій; відкритості і гласності в організації іспитів, поєднання загальноосвітнього навчання з трудовим вихованням учнів. Спостерігався процес трансформації змісту освіти на основі наповнення програми навчання новими предметами (історія, природознавство, географія рідного краю та ін.), досягненнями передових наукових знань, її «прив'язка» до місцевих умов, запровадження виховного характеру навчання (6, 70). Опозиційність земств до офіційних навчальних програм проявлялася також у спробах впровадження української мови в процес навчання.

Безперечною є заслуга земств у підготовці учительського персоналу, в підвищенні його загального та професійного рівнів; відкритті ремісничих навчальних закладів, ремісничих відділень і класів при початкових училищах, нижчих сільськогосподарських шкіл; у вирішенні завдань позашкільної освіти – виявилася в утворенні мережі бібліотек, книжкових складів, організації недільних класів та повторювально-додаткових занять, у проведенні народних читань, виставок, у відкритті музеїв та народних домів.

Земства як інститут місцевого самоврядування нерідко виправляли хиби загальнодержавних установ у галузі освіти, забезпечуючи ті її сфери, які виявилися непосильними для центральної влади.

Отже, можна констатувати, що саме вони найбільше вплинули на розвиток освіти в Україні наприкінці XIX – початку XX століть, виробили життєздатні традиції у шкільній та позашкільній справі.

1. Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933: Навч. посібник / О.В.Сухомлинська та ін.; за ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1996.
2. Канышева М. Роль земства в развитии начального образования в Крыму во II пол. XIX века // *Імідж сучасного педагога*. – 2003. – № 2.
3. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века / Под ред. Е.Д. Днепров, С.Ф.Егорова, Ф.Г.Паначина, Б.К. Тебнева. – М., 1991.
4. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.) / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К., 1991.
5. Мармазова О.І. Просвітницька діяльність земств в Україні (кінець XIX - початок XX ст.): Автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. — Донецьк, 1998.
6. Шумілова І. Земські школи Північного Приазов'я // *Історико-педагогічний альманах*. – 2005.- №1.- Вип. 1.

ПРО ОДИН ІЗ ПІДХОДІВ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

О.В. Катола

(аспірантка, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статті розглядається один з підходів до вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

The article discusses the teaching meaning of the idea "equal to equal" as one of the approaches to improving the training of the future social workers.

Реалії сьогодення засвідчують, що правові аспекти життєдіяльності людини зберігають свою актуальність упродовж усього періоду її життєвого шляху. Особливого загострення вони набувають у юнацькому віці, коли формується така основна ознака особистості, як «цілераціональна поведінка», що позначається на правовому нігілізмі, котрий характеризує, на жаль, певну частину молоді. Якщо виходити зі змістового навантаження поняття «цілераціональна поведінка», яке окреслює В. Кремінь, характеризуючи трансформації особистості у суперечностях сучасної епохи, то стає зрозумілим, наскільки важливими є, з одного боку, здатність молоді людини до аналізу правових ситуацій життєдіяльності, а з іншого – готовність використовувати засоби правового вирішення новопосталих життєвих проблем.

Тому особливої актуальності набуває практичне ознайомлення майбутніх фахівців з інноваційним досвідом методики за принципом «рівний-рівному» у сфері соціально-правового захисту учнівської молоді.

У контексті розкриття сутності методу «рівний-рівному» насамперед слід визначити це поняття, яке розкриває неформальний шлях поширення інформації і передачі досвіду в суспільстві, супроводжує історичний розвиток людства з моменту його виникнення.

До середини XIX ст. цей спосіб розповсюдження інформації та передачі знань не розглядався як метод соціально-педагогічної діяльності. Але, на думку Н.Зимівець, навчання рівних рівними – метод, де меншість із рівних між собою людей намагається вплинути на більшість за допомогою надання інформації задля позитивних змін (1, 102).

Аналіз наукової літератури, присвяченої осмисленню ідеї методу «рівний-рівному» та підготовці майбутнього соціального педагога в цьому плані, підтверджує той висновок, що у вітчизняному й зарубіжному досвіді вищих шкіл міститься чимало конструктивного.

Аналітична робота, проведена Н. Лещук, дозволяє конкретизувати найбільш суттєві переваги методу «рівний-рівному» в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів. Йдеться, зокрема, про інформаційний вплив, рівність соціальних позицій, відповідність культурним особливостям, ідентичність механізмів соціальної перцепції у тих, хто навчає та кого навчають.

Зауважимо, що на міжнародних творчих зустрічах у рамках програм «Рівний навчає рівного» (UNICEF у співпраці з UNAIDS, Латвія) відзначалося, що позитивний результат «навчання рівним рівного» міститься в загальних вагомих результатах, які свідчать про те, що одночасно з формальною традиційною освітою та іншими підходами «навчання рівний-рівного» є стратегічним засобом передачі інформації з метою зацікавлення молодих людей їх розвитком (2, 13).

До цього слід додати, що нині у світі використовується багато різновидів методу «рівний-рівному» (англ. peer education), хоча його суть залишається незмінною.

Так, дослідники, які більш докладно вивчають ці питання, доводять доцільність виходити з двох основних критеріїв для класифікації різновидів методу «рівний-рівному».

Перший із них – «рівність за віком». Згідно з цим критерієм форми методу трактуються як спосіб навчання ровесників ровесниками, однолітків однолітками. В соціально-

педагогічній літературі цей метод сприймається переважно як спосіб передачі соціально значущої інформації спеціально підготовленими молодими людьми рівним собі особам за віком.

Другий критерій – «рівність за певною ознакою». Відповідно до цього критерію форми методу трактуються як спосіб навчання рівних рівними, тобто йдеться про надання інформації в середовищі людей рівних між собою за певною ознакою (цінності, проблеми, професія, соціальний рівень, хобі, інтереси, крім віку, оскільки однаковий вік не є головним для рівності).

Участь молоді у просвітницькій діяльності за цим методом формує певні життєві навички, необхідні для розвитку особистості. Як зазначав засновник молодіжної теорії Роджер А. Харт, підлітки, юнаки і дівчата борються за те, щоб відіграти осмислену роль у суспільстві. Якщо вони не можуть знайти можливість відповідально розвинути свій досвід, вони роблять це безвідповідально (3, 17). Тут мають на увазі такі навички: ефективне спілкування, усвідомлення власної індивідуальності, розуміння індивідуальності та неповторності інших людей, самостійного прийняття рішення, культури проведення вільного часу, вміння пристосовуватися до змін соціального середовища, самоконтролю власної поведінки, самоповаги, самоусвідомлення.

Додамо, що технологічність методу «рівний-рівному» розкривається через стандартний комплекс методично описаних і практично впроваджених дій і/чи процедур, які об'єднані в певній послідовності та дають вимірюваний або інший соціальний результат у соціальній сфері (4, 183).

Ключовими фігурами в цьому процесі виступають педагог-тренер і молодий інструктор. Педагог-тренер – це майбутній підготовлений соціальний педагог, який створює умови для проведення просвітницької роботи молодим інструкторам. А молодий інструктор – особистість, котра є носієм знань і цінностей, привабливих для однолітків, що вони бажають наслідувати; це спеціально підготовлені «непрофесійні педагоги», які навчають і мотивують своїх однолітків. Особливу увагу вони звертають на впровадження елементів інтерактивного навчання.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної активної взаємодії всіх учасників. Інтерактивне навчання вимагає від викладача-тренера (як організатора, консультанта, фасилітатора) реалізації певних умов: організації навчального процесу як багатосторонньої, партнерської, інтенсивної комунікації; створення сприятливої, позитивної психологічної атмосфери; спеціальної організації навчального простору.

Досвід викладацької роботи у вищій школі доводить, що інтеракція дозволяє часто створювати навчальні ситуації, які потребують від студентів важкої зосередженої праці. Результатів інтерактивного навчання можна досягти лише за умови актуалізації рефлексії як завершення будь-якої інтерактивної технології. Сенс «інтеракції» може бути визначений через спроможність нової технології якісно «педагогічно й економно» обґрунтувати та організувати процес досягнення запланованих викладачем результатів.

Аналіз літератури з інтерактивних методик засвідчує їхні безсумнівні переваги, головна з яких – навчання практичного права «через дію». Дослідники пропонують розрізняти певні групи інтерактивних методів. Так, А. Галай, Я. Іваніщ, В. Стадник вважають, що ними є: 1) обслуговуючі (допоміжні) методи – методики налагодження контакту, «мікрофон», «знайомство» та ін.; 2) основні навчальні методи – робота в групах, розгляд правових ситуацій, рольові ігри тощо; 3) конкретизуючі ігрові методи – «сократівський» метод, правнича промова, «коло ідей» і т. ін.; 4) методи дискусування – дебати, «карусель», ток-шоу, повернений аргумент, «займи позицію» та ін.; 5) поєднані (комплексні) методи – імітація спрощеного судового слухання, медіація, колегіальна нарада тощо.

Отже, є всі підстави стверджувати, що запорукою успішності проведення тренінгу за принципом «рівний-рівному» є інтерактивні техніки. Зокрема, такі з них, як-от: презентація та «криголами», «мозковий штурм», дискусія в групі, обговорення проблеми великою або малою групою, психодрама, проєктивне малювання, психогімнастика, рольова гра,

дослідження випадків, творча праця, дебати, «коло», ігри і розминки, «круглий стіл», метод активних цінностей.

Спираючись на набутий досвід у підготовці педагогів-тренерів (майбутніх соціальних педагогів) та молодих інструкторів, ми розробили й упровадили тренінговий курс з використанням методики за принципом «рівний-рівному». Тренінговий курс складається з відповідних навчальних модулів, кожен із них вирізняється самостійністю і може розглядатися як окремий напрям у просвітницькій діяльності серед молоді. Водночас модулі логічно пов'язані між собою і разом представляють єдиний навчальний комплекс.

У процесі організації роботи за методом «рівний-рівному» ми виокремлюємо послідовно такі основні етапи: оцінка необхідності й можливостей цього методу, підготовка спеціалістів (тренерів) до організації та проведення роботи, робота підготовлених спеціалістів з групами, підготовка молодих інструкторів до просвітницької діяльності в середовищі ровесників, організація та методичний супровід дорослими спеціалістами проведення занять молодими інструкторами, надання консультацій і необхідної додаткової інформації молоді, моніторинг діяльності спеціалістів та молодих інструкторів, корекція їх діяльності відповідно до результатів моніторингу, організація навчання чергової групи спеціалістів та учнівської молоді.

У нашому дослідженні враховано, що будь-який процес у виробничій чи соціальній сфері тільки тоді одержує назву «технологія», коли його було організовано, визначено кінцеві властивості продукту і засоби його отримання, цілеспрямовано сформовано умови для реалізації та надано йому можливості для реалізації. Це скерувало й наш дослідницький задум. Так, при плануванні й організації роботи за методом «рівний-рівному» визначаються мета, завдання, очікуваний кінцевий результат, послідовність процедур, способи, засоби та прийоми виконання завдань, досягнення мети, способи оцінки і моніторингу.

З огляду на вищевикладене є всі підстави вважати, що просвітницька діяльність за методом «рівний-рівному» може бути осмислена також і як інноваційна соціально-педагогічна технологія, котра носить циклічний характер і має свої переваги порівняно з іншими технологіями просвітницької роботи, оскільки вона:

- враховує безперервність інформаційного обміну в молодіжному середовищі (молоді люди постійно перебувають у колі своїх ровесників, а професіонали – тимчасово навчають);
- спирається на вікові особливості розвитку (молоді люди розуміють один одного, використовуючи невербальні засоби спілкування, дорослий має вивчити молодіжний «сленг», молоді люди знають цінності та вимоги своєї соціальної групи, дорослий повинен познайомитися з ними);
- дає змогу не «повчати» молодь, а надавати достовірну інформацію (молоді люди розуміють, що означає бути молодим, а дорослі «намагаються зрозуміти», пригадуючи себе в такому віці; молоді люди мають високий рівень довіри один до одного, а дорослі повинні створити умови для довіри).

Не менш важливим видається ще й такий аспект: у процесі реалізації цієї технології необхідно пам'ятати про певні труднощі або так звані слабкі сторони соціально-педагогічної діяльності за цим методом. Насамперед це недостатній рівень досвіду, брак інформації у молоді та можливе перекручення інформації аж до невпізнанності. Тому так важливо дозувати й відбирати інформацію, яку планується подати в середовищі молоді за обраною технологією, проводити тренінгові семінари для підлітків-інструкторів (4, 187). Дійсно, стратегія навчання передбачає зміну поведінки молоді, способ і метод навчання мають активно впливати на систему цінностей і виховувати здатність і бажання до дії. Один із таких методів має назву «комбінована освіта», що складається з чотирьох елементів: теорії, практики, оцінки та дії. Конкретизуємо їх.

Теорія – перший елемент комбінованої освіти. Вона полягає у повідомленні основних теоретичних даних, учасники засвоюють термінологію та головні поняття. Основними методами роботи є вивчення літератури, бесіди, міні-лекції (ключове питання: «Що означає...?»).

Практика (є найважливішою серед усіх елементів) – це особистий досвід і питання, пов'язані з темою навчання. Головна її мета – використати особистий досвід і почуття

учасників для розгляду теми, інтегрувати новий досвід шляхом індивідуальної чи групової практики і поглибити розуміння проблеми. Як основні методи застосовуються групові дискусії, інсценізації, організаційно-діяльнісні ігри, практичні заняття (ключове питання: «Як це працює...?»).

Оцінка – третій елемент комбінованої освіти, що пов'язаний з індивідуальним чи груповим ставленням до проблеми. Пріоритетна мета оцінки – пробудити самосвідомість і поглибити особисте та групове розуміння молодими учасниками проблеми і системи цінностей; розвинути розуміння норм їхнього життя, їхніх учинків і можливих наслідків їхніх дій. Усе це має виробити в учасників особисту позицію щодо проблем, які вони розглядають. Методи, що використовуються, спрямовані на оволодіння навичками давати індивідуальну та групову оцінку (ключові питання: «Якої я думки...?», «Як уважає група...?»).

Дія як останній елемент цього навчального способу взаємопов'язаний з темою вивчення, особистістю та реальністю і тим, що учасники своїми діями впливають на цей зв'язок. Основна мета – розвинути у молоді здатність і прагнення діяти. Методи, які використовуються, спрямовані на активізацію різноманітної діяльності поза межами навчання, набуття досвіду участі у прийнятті рішень, створення власних соціально-педагогічних проектів (ключове питання: «Яким чином я можу застосувати свої знання, досвід, щоб допомогти одноліткам?»).

Залучаючи майбутніх фахівців до проектної діяльності, ми враховували думку творчих фахівців-практиків (О. Горохівський, М. Кадемія, Л. Хоружа, А. Цимбалару та ін.), які вважають, що їй слід співвідносити з творчою працею новаторів, оскільки проектування виступає як спосіб нормування й трансляції інновацій у будь-якій сфері. Не є винятком і сфера роботи соціального педагога. А тому, заохочуючи майбутніх фахівців до проектної діяльності, ми акцентували не лише на етапності реалізації соціально-педагогічного проекту (підготовчо-мотиваційний, планування, вибір підходу та його впровадження, рефлексивний, захист), але й на стимулюванні інтересу до спектру питань правового характеру. Зокрема, вагомості принципу соціальної відповідальності; врахування всіх абрисів правового поля реалізації проекту, що виникають на різних етапах і залежно від змісту соціального проекту (інноваційний або підтримуючий).

Проекти, за висловом С. Гессена, - це «активна педагогіка». Нами встановлено, що проектна діяльність привчає майбутнього фахівця стратегії і тактики професійних дій з урахуванням правового поля. У цьому відношенні нами активно використовувалися напрацювання практиків соціально-педагогічної роботи, а також ідеї, що містять вітчизняний досвід стимулювання молодіжних проектів.

Отже, якщо виходити з осмислення підходу «рівний-рівному» як соціально-педагогічної технології, то можна стверджувати, що процес соціального виховання за технологією «рівний-рівному», котрий спрямований на формування відповідального ставлення до життя, є неперервним, він характеризується розширенням діапазону розповсюдження правових знань у молодіжному середовищі. Своєрідність процесу вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів полягає у досягненні надпредметної і міжпредметної природи соціально-правових знань, актуалізації всіх аспектів їх застосування (зокрема, через занурення у проектну діяльність), посиленні контекстності навчання студентів (завдяки специфічності завдань фахової практики, науково-виробничого стажування студентів).

Перспективи подальшого дослідницького пошуку ми пов'язуємо з поглибленням наукових уявлень про роль самостійної дослідницької роботи майбутніх соціальних педагогів – чинника їх становлення як суб'єктів професійної діяльності.

1. Зимівець Н. «Рівний-рівному» як соціально-педагогічна технологія формування здорового способу життя підлітків // Проблеми педагогічних технологій. – Луцьк, 2002. – Вип. 2.

2. Міжнародний семінар по оцінці програм «Рівний навчає рівного» у країнах Центральної та Східної Європи, Співдружності Незалежних Держав і Балтійських країнах: Робочі матеріали. – Юрмала, 1999.
3. Hart R. Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. UNICEF. – International Child Development Centre, 1992.
4. Соціальна педагогіка: теорія та технологія: Підручник / За ред. І. Звереві. – К., 2006.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

О.Г.Колянова

(викладач, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статье раскрыты педагогические условия формирования готовности будущих учителей изобразительного искусства к интерпретации художественных произведений. Показаны пути и результаты реализации данных педагогических условий.

In article pedagogical conditions of formation the availability of the future teachers of fine arts to the artistic works interpretation are exposed. Methods and results of realization of these pedagogical terms are shown.

Інтеграційні процеси, що нині відбуваються в українській освіті, ставлять перед вітчизняною педагогікою нові проблеми. Зокрема, реалізація нових завдань естетичної освіти й виховання вимагає відповідного вдосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів-художників. Одним із ключових аспектів, що потребує нагального вирішення, є формування їх готовності до інтерпретації художніх творів.

Проблема готовності є однією з ключових, оскільки від її розв'язання залежить ефективна професійна діяльність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що доведено у численних наукових дослідженнях останніх років (Л. Базильчук, С. Гармашова, Г. Сотська, В. Орлов, Ж.Шайгозова, О. Шевнюк та ін.). Варто звернути увагу на значну кількість праць, у яких розглядаються різні аспекти підготовки студентів до роботи саме з художніми творами окремих видів мистецтв (Л.Бутенко, І. Гринчук, В.Крицький, О. Ляшенко, Т. Панасенко, О. Плотницька, О. Рудницька, С. Соломаха, О. Щолокова та ін.), а також на ті з них, де порушується проблема визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до інтерпретації художніх творів (Л. Бутенко, В. Крицький, О. Ляшенко).

Натомість ще й досі преважують дослідження в галузі музики та художньої літератури. При цьому доводиться констатувати недостатню розробленість проблеми готовності майбутнього педагога-художника до інтерпретації творів образотворчого мистецтва, яка, безумовно, має свою специфіку. Одним із важливих аспектів означеної проблеми є визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів-художників до інтерпретації творів образотворчого мистецтва.

Відтак метою цієї розвідки є висвітлення педагогічних умов досліджуваного процесу та специфіки їх реалізації у навчально-виховному процесі педагогічного вищого навчального закладу. Для досягнення названої мети потрібно розв'язати такі завдання: 1) з'ясувати сутність понять «формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів» та «педагогічні умови готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів»; 2) виділити й обґрунтувати зазначені педагогічні умови; 3) продемонструвати шляхи та результати їх упровадження у чинний навчальний процес вищої школи.

Ключовим поняттям нашого дослідження є «формування», що тлумачиться у педагогіці як процес зміни особистості в ході її взаємодії з дійсністю, появи фізичних та соціально-психологічних новоутворень у структурі особистості. Теоретичний аналіз наукової літератури, вивчення сучасного стану навчально-виховного процесу в аспекті порушеної нами проблеми дозволяють трактувати процес формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (надалі – ОТМ) до інтерпретації художніх творів (надалі – ІХТ) як такий, під час якого здійснюється цілеспрямована взаємодія викладача зі студентами з метою вдосконалення, розвитку та саморозвитку комплексу

мотивів, знань, умінь та особистісних якостей, необхідних і достатніх для здійснення інтерпретаційної діяльності.

Аналіз наукових джерел підтвердив, що будь-яка система (у тому числі педагогічний процес) успішно розвивається і функціонує при дотриманні певних умов (Ю. Бабанський, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна та ін.). У філософії поняття «умова» тлумачиться як: 1) середовище, в якому знаходяться і без якого не можуть існувати; 2) середовище, в якому щось відбувається (1, 876). Психологічний словник (2) визначає «умову» як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей. У педагогічній науці умови найчастіше розуміють як фактори, обставини, сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. Так, А. Белкін, В. Качалов, Є. Коротаєва, Н. Яковлева та ін. розглядають педагогічні умови як те, що сприяє успішному перебігу чогось, як педагогічно комфортне середовище, як сукупність заходів у навчально-виховному процесі, що зумовлюють досягнення студентами певного рівня діяльності. А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий дають визначення педагогічних умов як чинників, котрі впливають на процес досягнення мети, і поділяють їх на зовнішні (позитивні відносини викладача і студентів, об'єктивна оцінка, місце навчання тощо) та внутрішні (індивідуальні властивості студентів) (3, 107). У дослідженні ми приймаємо тлумачення педагогічних умов як взаємопов'язаної сукупності внутрішніх і зовнішніх параметрів, що забезпечують високу результативність процесу формування у майбутніх педагогів-художників готовності до інтерпретації творів образотворчого мистецтва.

Виходячи з теоретико-методологічних засад окресленої проблеми, зауважимо, що формування готовності майбутнього вчителя ОТМ до ІХТ – це передусім процес становлення його як суб'єкта інтерпретаційної діяльності у сфері ОТМ, що, у першу чергу, передбачає розвиток здатності до саморегуляції та самоорганізації в аспекті дослідження. Отже, мета процесу формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ пов'язана з метою загальнопрофесійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва і може бути конкретизована у таких завданнях:

- 1) сприяння усвідомленню студентами особистісних смислів інтерпретаційної діяльності;
- 2) забезпечення майбутнім учителем ОТМ знаннями, необхідними для здійснення інтерпретаційної діяльності;
- 3) розвиток умінь і навичок самоорганізації інтерпретаційної діяльності.

Відтак педагогічні умови мають максимально впливати на всі компоненти досліджуваної готовності: мотиваційний, когнітивний та діяльнісно-творчий. Виокремлення педагогічних умов здійснювалося нами на основі всебічного аналізу стану сформованості у студентів готовності у досліджуваній сфері професійної діяльності.

Так, дані педагогічної діагностики стану сформованості готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ доводять, що мотиваційна складова означеного утворення є більш розвиненою порівняно з іншими компонентами. Це створює певне позитивне тло для формуючих впливів, адже, згідно з висновками науковців (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, Г. Костюк, С. Максименко, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.), людська діяльність ґрунтується на розвитку мотиваційної сфери. Загальновідомо, що ефективність будь-якої діяльності залежить від вираженості та характеру її мотивів. Тим часом доводиться констатувати наявність у більшості студентів певного дисбалансу між двома аспектами мотивації інтерпретаційної діяльності – предметним (художньо-творчим) і професійно-педагогічним. З одного боку, цей дисбаланс може тлумачитись як негативний момент. Так, недостатньо сформована мотивація професійно-педагогічної діяльності пов'язана з нерозумінням творчої сутності й завдань майбутньої професії, серед яких цілеспрямоване залучення людини до світу культурних цінностей, формування нового, гармонійного образу особистості, виховання нового покоління на засадах краси та толерантності. Майбутні педагоги, в яких несформована мотивація художнього пізнання й спілкування, також

виявляються нездатними до реалізації завдань естетичної освіти й виховання і, зокрема, до здійснення інтерпретаційної діяльності, адже тільки щира любов учителя до мистецтва, захоплення красою видимого світу, які він несе, може стати підґрунтям для творення емоційно напруженого пізнавального середовища, ефективним і потужним засобом одухотворення уроку, внутрішньою умовою та рушійною силою саморозвитку (П. Каптерев, М. Лещенко, Н. Миропольська та ін.).

З іншого боку, слід сказати про те, що дисбаланс у розвитку художньо-творчої та професійно-педагогічної мотивації інтерпретаційної діяльності студентів може тлумачитись і як вияв суб'єктності майбутнього педагога. Підкреслимо, що поняття «суб'єктність» використовується психологами (К. Абульханова, А. Брушлинський, В. Петровський, В. Слободчиков, Г. Цукерман, А. Хараш та ін.) для позначення певної сутнісної властивості або якості суб'єкта, «... що принципово відрізняє його від об'єктів і ... інших суб'єктів, - властивості, що робить суб'єкта тим, чим він є» (4, 262). «Суб'єктність» слід відрізнити від «суб'єктивності», як підкреслює С. Дерябо: «У першому випадку в семантичному полі явно домінує сема адекватності (неадекватності) відображення суб'єктом об'єктивного буття ... У другому – термін лише позначає системну якість суб'єкта, сам факт його наявності як такого, не висуваючи при цьому жодних попередніх гіпотез про його сутність» (4, 263). Виходячи з цього, С. Дерябо визначає суб'єктність як системну якість суб'єкта, котра виявляється у вигляді різноманітних суб'єктних якостей при взаємодії суб'єкта з різними речами (явищами).

Зазначимо, що у відношеннях з твором мистецтва майбутній учитель виявляє схильність до акцентуації тих чи інших мотивів інтерпретаційної діяльності (якщо вони сформовані) шляхом їх безпосередньої реалізації (наголосимо, що напрям розвитку, схильність, бажання, рух, прагнення може розглядатися як *тенденція*). Так, студенти, що мають акцентовані художньо-творчі мотиви у спілкуванні з мистецтвом, тяжіють до створення глибоких, конструктивних інтерпретацій зі змістовним аналізом художньо-виражальних засобів. Студентам з вираженою професійно-педагогічною мотивацією інтерпретаційної діяльності властиві яскраві, прості за формою інтерпретації пояснювального характеру. Таким чином, виявляється можливим пов'язати суб'єктні тенденції розвитку мотивації інтерпретаційної діяльності з її індивідуальним стилем.

Враховуючи позитивні та негативні аспекти диспропорції у розвитку художньо-творчої та професійно-педагогічної мотивації інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, ми вважаємо, що одним із найважливіших аспектів підготовки майбутніх учителів ОТМ до ІХТ має стати управління художньо-педагогічною мотивацією, що передбачає підтримку й розвиток «сильних» її боків і стимулювання тих, котрі недостатньо виявлені. У такому сенсі під формуванням мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ розумітиметься не тільки збагачення мотивації студента до інтерпретаційної діяльності, але й ускладнення її структури, що полягає в установленні більш зрілих діалектичних відношень між художньо-творчою та професійно-педагогічною її складовими. З огляду на це однією з умов формування готовності в плані дослідження ми виокремлюємо ***стимулювання мотивації інтерпретаційної діяльності з урахуванням суб'єктних тенденцій її розвитку у студентів***. У виборі шляхів та методів реалізації цієї педагогічної умови ми виходили з уявлення про те, що становлення особистісних цінностей пов'язане з динамікою процесу усвідомлення, який включає різні види вербалізації і, як наслідок, – зміщення пізнавально-особистісних зусиль на власну смислову сферу. Таким чином, провідними було визнано методи, що сприяють винесенню цінностей оволодіння інтерпретаційною діяльністю у зовнішній план, як-от: навчальний діалог, бесіда, диспут, дискусія, підготовка доповіді для виступу на конференції, семінарі тощо. Ефективними були також форми та методи, котрі сприяють реалізації принципу індивідуального підходу до формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ: поєднання фронтальних і самостійних форм роботи, індивідуальні консультації, творчі завдання різної складності та спрямованості, написання рефератів за обраною тематикою, метод проектів. Зауважимо, що результатом упровадження першої педагогічної умови мало

статі усвідомлення студентами педагогічної науки як мистецтва, а мистецтва – як педагогіки (І. Зязюн, П. Каптерев, М. Лещенко, К. Ушинський, Ф.Шлейермахер та ін.).

Суттєвим негативним фактором, що впливає на рівень готовності студентів до інтерпретації художніх творів, як показав констатувальний експеримент, є їх недостатня обізнаність щодо змісту й технології інтерпретаційної діяльності. Студенти у переважній більшості не розуміють різниці між аналізом та інтерпретацією художніх творів, що спричиняє редукцію останньої до рівня суб'єкт-об'єктних відносин, збіднює розуміння студентами смислової основи художнього образу, веде до певної формалізації його сприйняття. З іншого боку, вже на етапі аналітичного освоєння твору ОТМ майбутні вчителі відчувають нестачу методологічної підготовки, адже елементи формального аналізу, знайомі студентам, не дають змоги вийти «за межі» твору як художнього тексту, пізнати його у контексті творчості автора, епохи та художньої культури в цілому. Тому, на нашу думку, до змісту підготовки майбутніх учителів ОТМ варто включити їх ознайомлення з логікою мистецтвознавчого дослідження. На важливості впровадження в освітній процес методик мистецтвознавчого вивчення художнього твору наголошують Н. Зацепіна, О. Медкова, Н. Яковлева та інші вчені: «У зв'язку з тим, що процес ретрансляції теорії історії мистецтва і методології мистецтвознавчих шкіл вимагає не простого «пересаджування» структури інтелектуальної діяльності вченого в голову ... учня», а особливого осмислення і трансформації з урахуванням того, що «в навчальній діяльності, на відміну від наукової або керівничої, домінує спрямованість на зміну самого діючого суб'єкта», виникає необхідність розглянути основи академічного знання з точки зору педагогіки та її завдань, образно кажучи «почати ходити до школи» фундаментальної материнської науки, щоб віднайти золотий ключик основ ... методології аналізу від потаємних дверцят істинного мистецтва» (5).

Тим часом слід відзначити, що мистецтвознавче дослідження твору ОТМ не є самоціллю для педагога-художника. Інтерпретувати художній твір – означає не тільки віднаходити об'єктивні смисли, але й здійснювати рівноправний діалог з автором, традицією, самим собою (М. Бахтін, В. Біблер, Г.-Г. Гадамер, М. Гайдеггер та ін.). Саме тому в сучасній мистецькій педагогіці акцент «переноситься» із засвоєння окремих методів та прийомів на системну організацію сумісної художньо-комунікативної діяльності педагога й учнів (С. Коновець, М.Лещенко, В. Маранцман та ін.). Конкретні методи аналізу й інтерпретації твору образотворчого мистецтва при такому підході виявляються «вписаними» в структуру інтерпретаційної діяльності як художнього діалогу, що передбачає пошук «точок перетину» між картинами світу інтерпретатора й автора, інтерпретатора і віддаленої в часі і просторі культурної традиції. Відтак інтерпретування твору ОТМ має будуватися за принципом художнього діалогу, де методи мистецтвознавчого дослідження виступають не як самоціль, а лише як дієвий засіб здобуття знань про твір. Саме тому другою умовою формування готовності педагогів-художників ми виокремлюємо **оволодіння студентами основами мистецтвознавчого дослідження на засадах їх включення у процес художнього діалогу з творами образотворчого мистецтва**. Реалізація цієї педагогічної умови здійснювалася за рахунок використання комплексу загальнодидактичних (словесних, наочних, практичних) і спеціальних методів та прийомів, зокрема, методів мистецтвознавчого дослідження (розкодування інформації, що міститься в образній тканині твору; аналітичне дослідження процесу та обставин створення мистецького твору; вивчення історичної динаміки художнього образу твору в індивідуальному та колективному сприйнятті); методів і прийомів психологічної інтерпретації творів ОТМ (інтроспекція, занурення у досвід; ідентифікація, метод «вживання», тобто співпереживаючого проникнення в художню логіку тексту); методів фіксації художніх вражень (вербалізація емоцій, блиц-інтерпретація, ведення «словника емоцій» та «словника асоціацій», таблиць емоційно-естетичних визначень); власне інтерпретаційних методів (організація колективних форм ціннісно-смислової рефлексії над ідеєю твору, виступ із коротким резюме, написання есе з проблеми, запропонованої автором, створення художніх образів на основі реплікації, ремінісценції тощо). Найсуттєвішим елементом побудови інтерпретаційного дискурсу в процесі художнього діалогу (полілогу) виступила рефлексія, що розуміється як «зв'язка між наявним

досвідом людини та новим гносеологічним образом, представленим як предмет для освоєння» (Г. Богін).

Принциповим у виокремленні наступної умови формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до ІХТ стало положення про те, що всі вміння та навички формуються як результат засвоєння досвіду різноманітних способів діяльності (Г. Голубев, О. Леонт'єв, І. Лернер, П. Гальперін, К. Платонов, М. Скаткін, Н. Тализіна та ін.). Щодо вмінь та навичок інтерпретаційної діяльності, то їх формування також підкорюється цим законам. Зокрема, Г. Богін слушно зазначає, що тільки акумуляція досвіду діяльності забезпечує перехід від «висловленої дискурсивної рефлексії» до поступового «згорання» дискурсивності, інтеріоризації способів побудови діалогу з художнім твором, що, на думку дослідника, є підсумком навчання розуміння художніх творів (6, 14). Окрім цього, наукові дослідження свідчать, що отримання досвіду становить підґрунтя для переходу готовності студентів до ІХТ в інтегративну якість більш високого порядку – компетентність інтерпретаційної діяльності. Тим часом, на думку А. Хуторського (7), багаторазове повторення певного виду діяльності саме по собі не гарантує цього переходу. Важливо, аби досягнутий у процесі діяльності результат порівнювався з бажаним, тобто таким, що проектується або прогнозується. Внаслідок порівняння запланованих і досягнутих результатів відбувається розвиток особистості, з'являються нові знання, проходить опанування нових способів діяльності, формування критичного ставлення до виконаних перетворень – пошук суперечностей, несхожості, неточностей, інших способів, більш простих конструкцій тощо. Значної ваги при цьому набуває ступінь активності суб'єкта діяльності, що зумовлює інтенсивність процесів накопичення й осмислення досвіду діяльності. З цієї точки зору, доцільним можна вважати використання таких форм роботи, що визначають здатність студентів усвідомлено для себе ставити завдання, цілі, планувати власну діяльність, здійснювати її, до яких насамперед слід віднести позааудиторну роботу студентів. У поєднанні з теоретичними заняттями та різними видами педагогічної практики позааудиторна робота ставить студента в умови, близькі до самостійної педагогічної діяльності, де будується «своїми силами» досвід досягнення продукту діяльності й осмислення цього досвіду, що призводить до самостійного вибору нових завдань і цілей. Саме тому третьою педагогічною умовою формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ є ***набуття студентами досвіду самоорганізації інтерпретаційної діяльності у процесі позааудиторної роботи.***

Слід зауважити, що позааудиторна робота студентів розуміється нами як поєднання навчальної самостійної, науково-дослідної та як організація позааудиторних заходів (М. Мельник). Досвід самоорганізації інтерпретаційної діяльності студенти здобували у ході вирішення задач, котрі вимагали тривалого пошуку, використання додаткової літератури, інформаційних технологій, творчого підходу. Серед найбільш ефективних у цьому плані слід назвати написання планів-конспектів уроків-бесід з образотворчого мистецтва на основі інформаційного образу художнього твору як особливої форми подання інтерпретації; планів-конспектів інтегрованих уроків (зарубіжна література-образотворче мистецтво, музика-образотворче мистецтво); створення та презентація в студентській групі інформаційного образу твору живопису з елементами колористичного (композиційного, компаративного, семіотичного та ін.) аналізу; підготовку й проведення екскурсій до художнього музею або галереї: а) для студентів своєї групи чи інших академгруп; б) для учнів загальноосвітніх та художніх шкіл; проведення пробних уроків з художньої культури й образотворчого мистецтва, метою яких є формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати й оцінювати мистецькі твори; участь у заняттях наукового гуртка з проблем теорії й методики образотворчого мистецтва, присвячених питанням розуміння й інтерпретації творів ОТМ; складання сценаріїв виховних заходів, присвячених спілкуванню з творами образотворчого мистецтва; створення віртуальних екскурсій для дітей молодшого, середнього, старшого шкільного віку на основі художньо-інформаційного моделювання.

Підкреслимо, що впровадження зазначених педагогічних умов сприяло позитивній динаміці готовності до ІХТ студентів експериментальних груп. За даними аналізу

результатів педагогічного експерименту було з'ясовано, що в експериментальних групах на низькому рівні залишилося 21,4% респондентів (проти 54,7% у контрольних), на середньому рівні було зафіксовано 53,1% (у контрольних – 39%), високого рівня досягли 25,5% (6,3% у контрольних). Загалом приріст показників готовності студентів до ІХТ склав: на низькому рівні – на – 38,8%; на середньому – на 20,4%; на високому – на 18,4%. Використання методів математичної статистики для порівняльного аналізу динаміки змін у контрольних та експериментальних групах дозволило дійти висновку, що реалізація попередньо визначених педагогічних умов дійсно сприяє підвищенню ефективності процесу фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Подальший науково-педагогічний пошук ми пов'язуємо з використанням сучасних інформаційних технологій та визначенням інтегративних зв'язків з іншими видами мистецтва в системі підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін до інтерпретації творів образотворчого мистецтва.

1. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. Ивина А.А. — М., 2004.
2. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога. — Воронеж, 1996.
3. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий, В.А. Козаков та ін.]. — К., 1993.
4. Дерябо С. Личность: от субъективности к субъектности // Развитие личности. - № 3. — 2002.
5. Медкова Е.С. Мировая художественная культура и возможности педагогической интерпретации методологии формальной школы Г. Вёльфлина [Электронный ресурс] //Электронный научный журнал «Педагогика искусства». - 2008. - №1.- Режим доступа к журн.: [www. art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2008/medkova_03-03-2008.htm](http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2008/medkova_03-03-2008.htm). — Загл. с экрана.
6. Богин Г.И. Филологическая герменевтика.— Калинин, 1982.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. — 2003. — №2.

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО» В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

М.В.Короткова

(магистр истории, Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского)

У статті проаналізовано достоїнства і недоліки технології «Розвиток критичного мислення через читання і письмо», яку відносять до особистісно-орієнтованих освітніх технологій.

The article analyses merits and demerits of the innovatory educational technology «Reading and Writing for Critical Thinking», being one of the personal educational technologies.

В настоящее время европейские государства, участвующие в Болонском процессе, решают общие задачи реформирования национальных образовательных систем. Модернизация образования, нацеленная на достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям, среди прочего предполагает и переосмысление целей образования. В постиндустриальном обществе цели образования связывают не только с приобретением студентами знаний, умений и навыков, необходимых им в дальнейшей профессиональной деятельности, но и с формированием у них в процессе обучения ключевых компетенций, таких как готовность к разрешению проблем, технологическая компетентность, готовность к самообразованию, готовность к использованию информационных ресурсов, готовность к социальному взаимодействию (1; 2).

Пересмотр целей образования влечет за собой изменение способов организации процесса обучения. Наиболее адекватным в такой ситуации представляется применение инновационных педагогических разработок – личностно-ориентированных технологий. Они отражают переход от модели передачи знаний, в центре которой находится преподаватель, сообщающий знания студенту, к модели, в центре которой стоит студент, при поддержке преподавателя определяющий цели своего обучения и достигающий их (3; 4). Преподаватель в такой модели выступает в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся, компетентного консультанта и помощника. Его профессиональные умения должны быть направлены на диагностику деятельности студентов, чтобы вовремя квалифицированными действиями помочь устранить намечающиеся трудности в познании и применении знаний (4, 12).

Личностно-ориентированное обучение предполагает всестороннее развитие личности студента, а не отдельных ее качеств. Вместе с тем если принять во внимание и проанализировать потребность общества в специалистах, обладающих указанными выше компетенциями, то следует отметить, что особую значимость приобретают образовательные технологии, направленные на развитие критического мышления. Одной из них является современная педагогическая технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), разработанная в середине 1990-х гг. американскими преподавателями (Дженни Л.Стилл, Кертис С.Мередит, Чарльз Темпл и Скотт Уолтер).

Обучение данной технологии проводится в рамках одноименного проекта, реализуемого с 1997 г. в странах Центральной и Восточной Европы (в том числе в России и Украине), Средней и Юго-Восточной Азии. На обучающих семинарах в рамках курсов повышения квалификации учителя школ и преподаватели вузов в активной форме осваивают инновацию. Такой подход к организации занятий позволяет развивать критическое мышление у самих педагогов (5, 190).

Педагоги и психологи на Западе (в частности Дж.А.Браус, Д.Вуд) определяют критическое мышление как *разумное, рефлексивное* мышление, которое позволяет

об'єктивно розсуджати, логічно поступати в відповідності со здоровим смыслом, дає можливість поглянути на речі з різних точок зору і відмовитися від власних передубеждень, прийти до нових можливостей рішення проблем. Важливість знання фактів не викликає сумнів, але не менш важливим стає вміння осмислено працювати з інформацією, вміння виділяти в ній основні ідеї, бачити зв'язок між ними, відбирати необхідну і відкидати невірну інформацію, тобто аналізувати і оцінювати її. Лише таким чином можна підготувати учасників до їхньої майбутньої практичної діяльності в швидко змінюючому світі (6, 181).

На даному етапі сформульовані основні теоретичні положення технології розвитку критичного мислення:

1) критичне мислення є необхідною характеристикою сучасного фахівця;

2) критичне мислення можна цілеспрямовано формувати в освітньому процесі; стихійно воно може бути сформовано, але в значно пізніші терміни і, як правило, вже після навчання в університеті;

3) критичне мислення дозволяє не тільки помічати суперечності, недоліки, прогалини в інформації, але і вважливо аналізувати різноманітні джерела, осмислювати власну позицію, володіти різноманітними стратегіями роботи з інформацією і рішення проблемних ситуацій;

4) на психологічному рівні критичне мислення розвивається при активному, взаємному цілесприродженні, при активному, критичному сприйнятті матеріалу, при актуалізації рефлексії;

5) з точки зору викладача, критичне мислення вимагає осмисленості в використанні різних методів роботи;

б) на філософському рівні критичне мислення передбачає володіння різноманітними стратегіями інтерпретації тексту, прийняття факта принципової «узв'язаності» будь-якої теорії, факта багатопольності світу (7, 83).

Останній тезис обґрунтовує можливість критики самої технології РКМЧП.

Базове заняття в технології «Розвиток критичного мислення через читання і письмо» включає три стадії: *виклик – осмислення – рефлексія*. Така модель дозволяє допомогти учасникам самим визначати цілі навчання, здійснювати активний пошук інформації і розмішляти над тим, що вони дізналися.

На стадії виклику в свідомості учасників відбувається процес актуалізації наявних знань і представлень про предмет вивчення. Оскільки при цьому поєднуються індивідуальні і групові форми роботи, участь студентів в освітньому процесі активізується, формуються пізнавальний інтерес. Результатом даної роботи є самостійне визначення ними цілей подальшої навчальної діяльності. Як способи залучення в навчальну діяльність використовуються мозкова атака, асоціації, проблемний запитання.

На стадії осмислення учасник вступає в безпосередній контакт з новою інформацією. Відбувається її систематизація. Студент отримує можливість задуматися про природу вивчаємого об'єкта, навчиться формулювати запитання по мірі співвідношення вже відомої з новою інформацією і виробляти власні висновки. Дуже важливо, що саме на цьому етапі з допомогою ряду способів (читання з позначками, запитання різного рівня) викладач допомагає учасникам відслідковувати процес власного розуміння нових ідей.

Стадія рефлексії характеризується тим, що учасники закріплюють нові знання і активно перебудовують власні представлення, для того щоб включити в них нові поняття. Таким чином, відбувається «присвоєння» нового знання і формування на його основі свого аргументованого представлення про вивчаємого об'єкта. Аналіз студентами розвитку і ефективності власних мислительських операцій є суттю даного етапу. Рефлексії можна надати форму дискусії, можна відобразити її в кластері або іншим графічним організатором.

В ходе работы по такой модели учащиеся овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей, строить умозаключения и логические цепи доказательств, четко выражать свои мысли (8, 7-8).

Технология РКМЧП как личностно-ориентированная технология основывается на активных методах обучения. Активные методы обучения – методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся. Они строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, характеризуются высоким уровнем активности учащихся (9, 17).

Бесспорно ли утверждение, что активные методы обучения повышают эффективность учебного процесса? Действительно, они обладают рядом достоинств, вместе с тем некоторые недостатки напрямую вытекают из достоинств, создавая в результате противоречия. Остановимся на некоторых наиболее значимых аспектах, «позитивно-негативно» характеризующих занятия в активных формах.

Индивидуальная работа обеспечивает активность студента на всех трех стадиях занятия в технологии РКМЧП. Ему приходится овладевать знаниями самостоятельно, что повышает эффективность обучения. Однако зачастую на таких занятиях деятельны те студенты, которые всегда работают активно.

На начальной и завершающей стадиях занятия индивидуальная работа нередко сочетается с групповой. При обсуждении в группе студент выслушивает своих товарищей, сопоставляет их точку зрения со своей, оттачивает свое представление о предмете обсуждения, что, несомненно, повышает качество его образования. В то же время выполнение групповых заданий может привести к пассивности отдельных учащихся.

На стадии вызова студенты участвуют в постановке целей учебной деятельности. Немаловажным фактором при этом является интерес учащихся к изучаемому объекту, что можно оценить положительно. Вместе с тем нельзя определять содержание и методы обучения, основываясь исключительно на интересах учащихся – это, как правило, ведет к снижению академического уровня обучения. Кроме того, такой же результат достигается в том случае, когда игра и спонтанная деятельность становятся самоцелью.

С этим тесно связано следующее противоречие. В технологии РКМЧП преобладает поисково-исследовательский метод: выявление недостаточности ранее усвоенных знаний и способов действий, понимание необходимости нового знания (проблематизация), совместная поисковая деятельность, вариативное повторение и закрепление, оценка найденного способа действий (рефлексия). Другими словами, не столько важны прочные знания, умения, навыки, сколько процесс движения к ним, способы усвоения, способы переработки знания. Однако в рамках профессионального образования не следует пренебрегать формированием у студентов знаний по специальности и соответствующих умений и навыков, которые являются важным залогом эффективной практической деятельности в будущем.

И последнее. Трехфазовая модель представляет собой концептуальное единство. Именно неразрывность стадий обеспечивает достижение целей. Вместе с тем процессы актуализации знаний студентов, совместного целеполагания, встраивания нового знания в систему имеющихся требуют значительных временных затрат. В результате студенты получают небольшой объем новой информации за единицу времени, что в конечном итоге может привести к невыполнению учебной программы и снижению качества образования.

Учитывая то, что цели инновационной образовательной технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» соответствуют требованиям, предъявляемым к современным выпускникам вузов, необходимость применения активных методов обучения в преподавании не ставится под сомнение. Отдельные мелкие недочеты, присущие занятию в таких формах, можно спрогнозировать и частично устранить уже на стадии его разработки. Для этого занятие должно быть четко ориентировано на достижение конкретных целей, хорошо организовано и предусматривать гибкое использование предложенных в рамках технологии приемов. Способ нивелировки более серьезных недостатков, провоцирующих формирование у студентов ограниченной профессиональной

компетентности, заключается в сочетании в учебном процессе занятий в активной и традиционной формах.

1. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 12 декабря. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.html>.
2. Мкртычян Г.А. Психолого-педагогическая экспертиза инноваций в образовании // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Серия Инновации в образовании. Вып. 1(6). – Нижний Новгород, 2005.
3. Якиманская И.С. Личностно-ориентированная система обучения: принципы ее построения. – М., 1996.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е.С.Полат. – М., 2002.
5. Швец И.М., Мариико В.В. Технология развития критического мышления в системе повышения квалификации педагогов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Серия Инновации в образовании. Вып. 1(6). – Нижний Новгород, 2005.
6. Грудзинская Е.Ю. Педагогическая технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в подготовке специалистов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Серия Инновации в образовании. Вып. 1(6). – Нижний Новгород, 2005.
7. Загашев И.О. Развитие критического мышления: на пути к повышению качества образования // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе. VIII ежегодная всероссийская научно-методическая межвузовская конференция, Санкт-Петербург, 23 – 24 октября 2003 г. Тезисы докладов. – СПб, 2003.
8. Грудзинская Е.Ю., Мариико В.В. Мастерская активного обучения. Методическое пособие. – Нижний Новгород, 2006.
9. Грудзинская Е.Ю. Теоретические основы концепции проектно-ориентированных методов в образовании // Руководство по внедрению проектно-ориентированных методов в образование. Учебно-методические материалы / Под ред. Д.Инфанте, Ю.А.Кузнецова, А.К.Любимова. – Нижний Новгород, 2007.

НАРОДНА АНАТОМО-ФІЗІОЛОГІЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ ДІТЕЙ: СТАНОВЛЕННЯ, АНАЛІЗ

В.В.Куйбіда

(кандидат біологічних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»)

В статье рассмотрены народные анатомические, морфологические, физиологические термины, которые целесообразно использовать в процессе естественнонаучной подготовки учителей.

The article deals with folk anatomical, morphological, physiological, terms. It is reasonable to use folk terms in human and animal anatomy and physiology. It is desirable to use folk terms in the process of practical training of teachers.

Кожна з існуючих сьогодні природничих наук має свою термінологію і поняття. Народні природничі назви є тим містком, що з'єднує не лише нормативну номенклатуру з її витокami, але й сучасних людей з їх предками та історією. У мові й у думці, вважає В.І. Вернадський, проступають перед нами ті нитки, які найміцніше пов'язують людину з її найвіддаленішими предками, історія об'єднується з біологічними науками.

У процесі реалізації програм підготовки вчителів природничих дисциплін студенти вивчають анатомію і фізіологію людини, вікову фізіологію та психологію тощо. Для цих дисциплін розроблена наукова термінологія. Задовго до її виникнення існувала народна анатомо-фізіологічна, психологічна термінологія дітей. Створена народом термінологія є безцінним засобом формування любові до Батьківщини, поваги інших людей до культури кожного народу. Вдалі народні назви необхідно використовувати у фундаментальному циклі підготовки вчителів у психолого-педагогічному блоці, культурології та історії біології, психології, медицині.

Народна анатомія, фізіологія, психологія дитини, термінологічний апарат цих дисциплін самостійним напрямом пізнання або об'єктом комплексних наукових досліджень ще не були. Ця галузь входила до народної медицини, а її корені заховані в доісторичній древності й мотивовані інстинктами та потребами збереження життя тварин, самозбереження людей.

Для забезпечення ефективного народознавчого навчання вчителів їм необхідний мінімум знань з питань народної природничої термінології. Впровадження найбільш вдалих і зрозумілих народних анатомо-фізіологічних термінів у навчальний процес стане можливим лише після ретельного збору первинного матеріалу, його аналізу та класифікації за розділами. Саме цю функцію покликана виконати ця стаття. Запропонована робота актуальна в царині історії науки і техніки. Вона може розглядатися як своєрідний тлумачний словник народної анатомії, фізіології і частина усної історії термінології.

Спеціальним дослідженням народної анатомо-фізіологічної термінології дітей є стаття Євгена Грицака «Дитина в українських народних повір'ях і в народному лічництві», яка побачила світ у 1995 році (1, 75-100). Окремі народні терміни щодо біології дитини зустрічаються переважно у складі медичної лексики. Це питання вивчали І. Верхратський, С. Верхратський, Н. Висоцький, В. Мілорадович та ін. (2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12). До того ж слід відзначити словники В. Даля, Б. Грінченка, Митрополита Іларіона, безцінний доробок Інституту мовознавства ім. О.О.Потебні для термінологів різних галузей «Етимологічний словник української мови» та ін. (13; 14; 15; 16; 17).

Мета статті полягає у зборі та класифікації народних анатомічних, морфологічних та фізіологічних термінів на позначення будови, особливостей народження, вікової періодизації, поведінки, соціального статусу дітей тощо.

Народним термінам притаманна образність. Для традиційного підходу характерна думка про те, що науковому стилю виражальних засобів образність не властива і може виступати

тут лише як допоміжний засіб. У науковій мові визначальними є абстрактність, логічність, об'єктивність, узагальненість, які притаманні науковому мисленню. Наочно-образне мислення створює народні назви, образи і символи – конкретні і водночас багатозначні. З погляду легкості їх сприйняття і міцності засвоєння деякі образні народні природничі назви мають ввійти до наукового лексикону. Зокрема, народні назви: *гуляка* (1) – «однорічна рухлива дитина»; *дибака* (1) – «однорічна дитина, яка стає дибки»; *сміюн, сміюка* (1) – «дитина першого року життя, яка багато сміється»; *замурза, мазальниця* (1) – «брудна дитина»; *старун* (1) – «тиха й над вік розумна дитина, а ще й така, що виховується серед старших людей без товариства дітей», – можуть успішно використовуватися не лише в біології, але й у віковій психології чи педагогіці.

Досліджувані нами найменуванням властиве явище полісемії. Так, слово *блазень* (13) уживають на позначення «особи при дворі монарха або вельможного пана, що розважала господаря та його гостей різними витівками, жартами і т. ін.»; «комедійного персонажа у старовинних виставах»; «людини, яка на потіху іншим удає з себе дурника, штукаря»; «дурня, телепня»; «молокососа, малюка»; «неморальної людини»; «нерозбірливого жартуна»; «виродка»; «дурня»; «пустуна», «привида» тощо.

Народна дитяча термінологія не позбавлена немилозвучних назв: *вирід* (1) – «дитина-страховище, аномальна зі звірячими членами тіла (голова звіряча, космате тіло і т. д. і т. ін.)»; *покруч* (15) – «дитина, батьки якої належать до різних національностей; помісь двох видів, гібрид»; *скурвай* (15) – «син розпутної жінки».

Народну анатомо-фізіологічну лексику про дитину складають переважно синтетичні терміни чи однослови. Зрідка трапляються терміни-двослови, що відносяться до аналітичних одиниць. До аналітичних назв належать: *друга паша, друге літо* (1) – «дитина другого року життя»; *русалка іменна* (1) – «дитина, якій мати сама дає імення чи за життя чи після смерті»; *самосійна дитина* (1) – «нешлюбна дитина»; *сухинський син* (17), а до синтетичних – такі, як-от: *новорошок* (1) – «новонароджена дитина»; *ковзун* (14) – «дитина, що повзає»; *метунець* (1) – «чотирирічний хлопчик»; *заремба* (14) – «молода, фізично сильна людина» і багато інших.

Принципи номінації у досліджуваній народній лексиці детерміновані емпіричним рівнем анатомо-фізіологічних, медичних, психологічних та інших знань народу, його природничими та релігійно-містичними поглядами на будову, зовнішній вигляд, нормальні та порушені функції організму дитини. Вони ґрунтуються на біологічних, медичних, психічних особливостях дитини, специфіці її народження, розвитку, соціального оточення та існуючих уявленнях людей. Зібрані нами народні назви мотивовані розміром та кольором дитини: *бицман* (13) – «велика товста дитина»; *білашко* (13) – «білява дитина»; *коношок* (14) – «мала дитина»; *малюта* (15) – «карлик, малюк»; *опецьок, опецок, опешок* (16) – «товста, крупна, незграбна дитина»; *повшонок, повшук* (16) – «маленький хлопчик»; *потирок* (16) – «карлик»; *пундик* (16) – «маленький товстий хлопчик чи дівчинка, карлик»; *пукуша* (1) – «груба, товста дитина»;

формою частин тіла дітей та їх особливостями: *балюля* (13) – «кирпата дитина»; *головань* (1) – «дитина з великою головою; слово лайливе, яке говорять батьки, як розсердяться на дитину»; *карануз* (14) – «пузань, капшук (про дитину)»; *мицьо* (3) – «щоката дитина»; *муцик* (1) – «дитина з повним, товстим обличчям, опецькувата»; *одміна* (1) – «дитина з великою головою, довгими руками й ногами, хвора на розм'якшення кісток»;

функціональними аспектами життєдіяльності дитини: *бігунець, джигун, джигунець* (1) – «дитина, яка багато бігає»; *живчик* (13) – «жвавий хлопчик»; *гуляка* (1) – «однорічна рухлива дитина»; *дибака* (1) – «однорічна дитина, яка стає дибки»; *повзунок, повзуха* (16) – «дитина, яка ще не вмє ходити, а повзає»; *сміюн, сміюка* (1) – «дитина першого року життя, яка багато сміється»; *шавкотун* (1) – «дитина, яка вчиться, починає говорити, говорить шепеляво»;

народною віковою періодизацією дітей: *запазушний* (1) – «грудна дитина»; *годовичок, гудун* (1) – «однорічна дитина»; *стригунець, стрижак* (1) – «дворічна дитина, яку вже стрижуть»; *пічкур* (1) – «трирічна дитина, яка «пічки копає»»; *гульвеса, четвертак* (1) –

«дитина на четвертому році життя»; *підпасич, підпасочок* (1) – «п'ятилітня дитина, причому «підпасок» вживають без огляду на стать, чи хлопець, чи дівчина: «хоч і не пасе буває ще, але вже кажуть: та в підпасичі годилося б»; *довеликий* (13), *підпарубок, підпарубчак, підпарубочий* (16) – «підліток»; *парбок, паробій, паробійка, паробіка, паробок, парубіка, парубічка, парубчина, парубчисько* (16) – «парубок»; *пуравець* (16) – «шмаркач; молода недосвідчена людина»; *драйка, дримба* (14) – «здоровенна дівка»; *женило* (14) – «хлопець, якому час одружуватися»; *більшак* (13) – «старший віком»; *заремба* (14) – «молода, фізично сильна людина»;

особливостями народження дітей: *бастрик, бастрок, бастрюк* (13) – «незаконнонароджена дитина; виродок»; *близець* (13) – «близнюк»; *мезинець, мизинець, мизинок, мизинча* (15) – «найменша дитина в сім'ї»; *недоносок, недоношениця* (16) – «передчасно народжена дитина»; *осьмак* (12) – «дитина (хлопчик), народжена у 8 місяців»; *пізняк, опізнилець* (16) – «відсталий; пізно народжений»; *семак, сьомачка* (12) – «дитина (хлопчик), народжена в 7 місяців»; *страча, страче, страчук* (17) – «достроково народжена дитина»;

часом народження дитини: *зимак* (1) – «дитина народжена зимою»; *знісок* (13) – «остання дитина у матері»; *марчук, мартовий, мартовик, марцьовий* (1) – «дитина, народжена в березні»; *осінчук* (1) – «дитина (хлопчик), народжений осінню»; *петрівченя* (1) – «дитина, народжена в Петрівку»;

поведінкою дитини: *базан* (13) – «крикун»; *блазень* (13) – «дитинча; пустун»; *жвинда, живинда* (14) – «лепетун, неугавна дитина»; *йойлик* (14) – «плаксі́й»; *кокот* (14) – «пустун, жвава дитина»; *мазунча* (15) – «пестунчик»; *нюня* (15) – «плакса»; *ньоркало* (16) – «дитина, яка постійно плаче, скаржиться, нарікає на все; скиглі́й»; *пискалка* (15) – «криклива дитина»; *тузило* (16) – «охочий до бійки»;

професією, родом занять, місцем служби батьків: *базаренко* (13) – «син базарного торговця»; *байбарча* (13) – «син байбара (кашовара)»; *бондарча* (13) – «дитина бондаря»; *дяченя* (13) – «дитина дяка»; *коваленя* (15) – «дитина коваля»; *купценко* (15) – «син купця»; *кухаренко* (15) – «син кухаря»; *лікаренко* (15) – «син лікаря»; *машталіренко* (15) – «син візника»; *міснко* (15) – «син прачки»; *попаденко* (16) – «син попаді»;

соціальними статусом батьків: *байстрик, бастрюк, байстер, бастир, бастря, банкарт, бенкарт, бэнкарт* (13), *копильчук, копиля, копиляк, копил, копел, копеля, копив, копиле, копилець, копилча, копиляк, копильчук* (14) – «дитина народжена жінкою поза сім'єю; нешлюбна дитина»; *безіменна зватина* (1) – «дитина прибрана, взята за рідну»; *дідичанка* (14) – «дочка поміщика»; *дядькович* (14) – «син дядька»; *найда, найдиш, найдух, підкидень, підкидьок, підметча* (1) – «дитина невідомих батьків, підкинена комусь»;

назвою етносу або національністю батьків: *бахорь* (13) – «єврейська дитина»; *бойчук* (13) – «малий бойко»; *литвиненко* (15) – «син білоруса»; *ляшеня* (15) – «дитина поляків»; *москаленя, москальчук, московченя* (15) – 1) «дитина-великорос»; 2) «син солдата»; *німча* (15) – «маленький німець»; *покруч* (15) – «дитина, батьки якої належать до різних національностей; помісь двох видів, гібрид»; *полісюк* (15) – «уродженець Полісся».

За відношенням батьків та близьких родичів до дітей у народі їх номінували: *байстриятник* (13) – «чоловік жінки, що має нешлюбну дитину»; *батьо, батусь, батюк* (13); *дєдя, дєдє* (14) – «батько»; *дитун* (15) – «батько багатьох дітей»; *дедовей* (14) – «дід»; *коваль* (15) – «назва батька новонародженого (на хрестинах)»; *леліка* (15) – «тітка»; *леля* (15) – «старша сестра»; *леля* (15) – «мати сім'ї, господиня дому»; *лельо, лелі, лелько, лельо, лелька* (15) – «батько»; *прапредок* (16) – «прабатько»; *тютчаній брат* (17) – «зведений брат».

Народні назви мають різний рівень умотивованості. За цією ознакою їх можна поділити на три групи: 1) правильно орієнтовані терміни; 2) неправильно орієнтовані терміни; 3) неорієнтовані народні назви. Група правильно орієнтованих термінів представлена назвами, у яких відбита суттєва ознака дитини. До таких назв належать: *головань* (1) – дитина з великою головою; слово лайливе, яке говорять батьки, як розсердяться на дитину; *годовичок, гудун* (1) – однорічна дитина; *сидун* (1) – дитина (хлопчик) першого року життя, яка вже

сидить; *замурза, мазальниця* (1) – брудна дитина; *несплячки* (15) – безсоння (у дітей). У групі неправильно орієнтованих термінів назви не відповідають зазначеним характерним ознакам, наприклад: *знісок* (14) – остання дитина у матері; *дідичанка* (14) – дочка поміщика; *дядькович* (14) – син дядька; *колибка* (14) – колиска. До неорієнтованих народних назв належать семантично непрозорі слова: *балюля* (13) – кирпата дитина; *мицьо* (5) – щоката дитина; *слигоза* (6) – дитина, яка не вміє ходити, а лише повзати.

Таким чином, у результаті дослідження ми дійшли певних висновків:

1) спеціальною працею, присвяченою вивченню народної анатомо-фізіологічної термінології дітей, є робота Євгена Грицака. Окремі народні терміни щодо біології дитини зустрічаються переважно у складі медичної лексики. Цю проблему досліджували І. Верхратський, С. Верхратський, Н. Висоцький, В. Мілорадович та ін. Значна кількість народних назв записана в етимологічних, етимолого-семантичних словниках;

2) під час пошукової роботи засобами анкетування та з літературних джерел нами зібрано 508 народних термінів. Із них такі, що позначають: анатомо-фізіологічні особливості дітей – 49; вікову періодизацію дітей – 110; народні назви дітей, зумовлені особливостями та часом їх народження – 46; народні назви дітей, пов'язані з поведінкою, їх характером та індивідуальністю – 60; народні назви дітей, мотивовані соціальним статусом їх батьків, обрядами та засобами виховання – 130; народні назви батьків, родичів та їх характеристика – 56; дитячі висловлювання – 57;

3) народні назви класифіковано у термінологічні групи. За змістом вони можуть бути використані на позначення різних аспектів біопсихології дітей, характеризують їх анатомо-фізіологічні особливості, вікову періодизацію, народні назви, що зумовлені особливостями та часом народження, поведінкою, характером та індивідуальністю, мотивовані соціальним статусом їх батьків, обрядами та засобами виховання, народні назви батьків, родичів та ін.;

4) народним термінам притаманні образність, багатозначність, багатоваріантність, багатопринципність, різна орієнтованість та інші ознаки;

5) для забезпечення ефективного природничого і психолого-педагогічного навчання майбутніх учителів біології, географії, початкової школи їм необхідний мінімум знань з питань народної природничої термінології.

1. Грицак Євген. Дитина в українських народних повір'ях і в народному лічництві // Неопалима купина. – 1995. – №3.– 4.
2. Верхратський І. Нові знадоби номенклатури і термінології природописної, народної, збирані між людьми // Збірник математично-природописно-лікарської секції НТШ. – Львів, 1908. – Т.12.
3. Верхратський І. Початки до уложення номенклатури и терминології природописної, народнєї и замітка о волоськімъ-павуку. – Львівъ, 1864. – Т.1.
4. Верхратський І. Початки до уложення номенклатури и терминології природописної, народнєї / Верхратський І.; (членъ товариства „Просвіта”). – Львівъ, 1869. – Т.2.
5. Верхратський І. Початки до уложення номенклатури и терминології природописної, народнєї / Верхратський І.; (членъ „Просвіти” и „Физиографичнєго товариства” въ Кракові). – Львівъ, 1869. – Т.3.
6. Верхратський І. Початки до уложення номенклатури и терминології природописної, народнєї / Верхратський І.; (членъ „Просвіти” и „Физиографичнєго товариства” въ Кракові). – Львівъ, 1872. – Т.4.
7. Верхратський І. Початки до уложення номенклатури и терминології природописної, народнєї / Верхратський І. (членъ „Просвіти” и „Физиографичнєго товариства” въ Кракові). – Львівъ, 1872. – Т.5.
8. Верхратський І. Початки до уложення номенклатури и терминології природописної, народнєї. – Львівъ, 1879. – Т.6.
9. Верхратський С. З нотаток сільського лікаря // Шлях до здоров'я. – 1926.
10. Верхратський С. Заметки участкового врача // Профилактическая медицина. – 1925. – №12.
11. Верхратський С. Народне акушерство на Україні / лікар С. Верхратський: (4.VII. 1928 (Нова-Прилука)).– Нова-Прилука, 1928.

12. Высоцкій Н.Θ. Очерки нашей народной медицины / Заслуж. орд. проф. Высоцкій Н.Θ.; (Печатано по постановленію Совѣта Московскаго археологическаго Института 21 декабря 1910 года. Директоръ Института Александръ Успенскій).– вып 1 съ рисунками. – М., 1911.
13. Етимологічний словник української мови: В 7 т. / (ред-кол.: О.С.Мельничук (голов. ред.) та ін.). – К., 1982. – Т.1: А-Г / укл.– Р.В.Болдирев та ін.
14. Етимологічний словник української мови: В 7 т. / (ред-кол.: О.С.Мельничук (голов. ред.) та ін.). – К., 1985. – Т.2: Д-Копці / (укл.: Р.В.Болдирев та ін.).
15. Етимологічний словник української мови: В 7 т. / (ред-кол.: О.С.Мельничук (голов. ред.) та ін.). – К., 1989. – Т.3: Кора-М / (укл.: Р.В.Болдирев та ін.).
16. Етимологічний словник української мови: В 7 т. / (ред-кол.: О.С.Мельничук (голов. ред.) та ін.). – К., 2003. – Т.4: Н-П / (укл.: Р.В.Болдирев та ін.; ред. тому: В.Т.Коломієць, В.Г.Скляренко).
17. Етимологічний словник української мови: В 7 т. / (ред-кол.: О.С.Мельничук (голов. ред.) та ін.). – К., 2006. – Т.5: Р-Т / (укл.: Р.В.Болдирев та ін.).

ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ПІДГРУНТЯ РОЗВИТКУ КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

О. О. Нікітіна

(аспірантка, Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка)

В статье рассматриваются психологические подходы к концепции учебной деятельности в XX в., раскрывается значение учебной деятельности для полноценного развития младшего школьника и особенности ее формирования в условиях развивающего обучения.

In the article it is considered psychological approaches to the concept of educational activity in the XX th century. It is considered value of educational activity for high-grade development of the younger pupils and feature of its formation in the conditions of developing studies.

Співвідношення навчання і розвитку дитини у шкільному віці є центральним і головним питанням, без якого неможливий аналіз педагогічного процесу та його всебічне вивчення. Інтенсивні дослідження вітчизняних психологів і педагогів упродовж 40-60-их рр. ХХ ст. сприяли вивченню проблеми співвідношення навчання й розвитку з метою виявлення умов, за яких навчання стає розвивальним, визначення конкретних форм навчання, що забезпечує більш високий розумовий розвиток дітей різного шкільного віку.

Вирішального значення зміні змісту освіти надавали дослідники Д. Ельконін, В. Давидов та ін.; на необхідності змінити методи навчання наголошував Л. Занков; змінити способи розумової діяльності школярів засобами навчання пропонували Н. Менчинська, Д. Богоявленський, О. Кабанова-Меллер та ін. П. Блонським було досліджено й установлено складний механізм співвідношення між знаннями і мисленням. У працях видатного українського психолога-дослідника Г. Костюка спеціально розглянуті різні форми взаємозалежності навчання і розвитку. Так, за його твердженням, оволодіння знаннями є необхідною умовою розвитку мислення, а поза розумовим процесом засвоєння знань є неможливим. Ідеї взаємозв'язку навчання і розвитку молодших школярів у першій половині ХХ ст. були в центрі уваги українських педагогів С. Русової, Т. Лубенця, Я. Чепіги, О. Музиченка, котрі наголошували на необхідності природного розвитку дитини, здійснення навчання на культурно-історичних засадах; вказували на шляхи розбудови школи, в якій необхідно розвивати всі природні задатки дитини, сприяти її гармонійному розвитку, враховувати індивідуальні особливості; розбудовувати навчання на засадах природовідповідності та культуровідповідності; акцентували на важливості трудового виховання у новій школі.

Згідно з культурно-історичною теорією, навчання повинно вести розвиток дитини вперед, зв'язок розвитку з навчанням виражений у понятті «зони найближчого розвитку», запровадженому в науку Л. Виготським (1931 – 1934). Так, учений наголошував на тому, що навчання суттєво впливає на розвиток дитини. Дитячі психологи А. Гезелл, Ж. Піаже та ін. вивчали й описували закономірності психічного розвитку дитини безвідносно до того, чого і як навчають, виховують дитину у різні періоди її життя. Вони стверджували, що психічний розвиток людини відбувається відповідно до власних законів і не залежить від навчання і виховання.

Останнім часом теоретики і практики вітчизняної освіти все більше уваги приділяють проблемам взаємозв'язку навчання і розвитку особистості. Вони вважають, що поза навчанням не може бути повноцінного розвитку особистості; навчання стимулює, веде за собою розвиток і водночас спирається на нього.

Зміст освіти як компонент процесу навчання є одночасно засобом викладання і об'єктом засвоєння. Тому питання про співвідношення навчання й розвитку є фактично питанням про те, яким є зміст і за яких умов він впливає на розвиток.

Психологічна теорія навчальної діяльності й методів наочного навчання розкривається в роботах В. Давидова, проблема формування навчальної діяльності в молодшому шкільному віці розглядалася Л. Виготським, В. Давидовом, Д. Ельконіним, В. Рєпкіним. Проблема взаємозв'язку розвитку й навчання висвітлюється в працях А. Леонтьєва, Л. Занкова, Н. Менчинської, Д. Богоявленського, О. Кабанової-Меллер, Г. Костюка та ін.

Метою цієї статті є спроба простежити розвиток проблеми взаємозв'язку навчання і розвитку дитини у психологічних дослідженнях; з'ясувати теоретичні передумови виникнення концепції навчальної діяльності; розкрити значення розвивального навчання для формування повноцінної навчальної діяльності молодшого школяра та його гармонійного розвитку.

До початку 30-х рр. ХХ ст. більш-менш чітко визначилися три основні теорії про співвідношення навчання й розвитку. Представники першої теорії вважали, що процес дитячого розвитку не залежить від процесу навчання. Навчання тут розглядалося як суто зовнішній процес, який повинен бути погоджений із розвитком дитини, але сам по собі він не бере активної участі у дитячому розвитку, нічого в ньому не змінює, а використовує надбання розвитку. Яскравим прикладом цієї теорії є концепція Ж. Піаже (1896 – 1980), який вивчав розвиток дитячого мислення незалежно від процесу навчання дитини. Так, цикли розвитку завжди йдуть попереду циклів навчання. Перш ніж школа почне здійснювати навчання дитини, певні мислительні функції повинні бути вже сформовані. Навчання завжди супроводжує розвиток, розвиток завжди випереджує навчання. На думку Ж. Піаже, навчання прилаштовується до розвитку, нічого в ньому суттєво не змінюючи.

Проте, на відміну від першої теорії, друга надавала перевагу саме процесу навчання і відводила йому центральне місце в розвитку дитини. Зміст цієї теорії зводиться до того, що навчання – це і є розвиток. З позиції її представників У. Джемса (1842 – 1910), Е. Торндайка (1874 – 1949) та ін., розвиток – це і є виховання умовних рефлексів, тобто процес навчання повністю і нерозривно поєднується з процесом дитячого розвитку. Так, У. Джемс зводить процес навчання до вироблення звичок, тим самим ототожнюючи його з процесом розвитку (1, 375 – 379).

Третя теорія має дуалістичний характер. Її яскравим виразником є К. Коффка (1886 – 1967). Згідно з його вченням розвиток має за основу два різні за природою, хоча й взаємопов'язані та взаємозумовлені процеси. Тим самим учений поєднав два протилежні погляди, які до цього часу в історії науки існували завжди окремо. На думку К. Коффки, процес навчання ніби стимулює і рухає вперед процес становлення людини. Він надає більшого значення ролі навчання у процесі дитячого розвитку.

У першій половині ХХ ст. радянські психологи А. Запорожець, А. Леонтьєв, П. Гальперін, Г. Костюк та ін. експериментально досліджували проблему розвивального навчання. Ідея ж провідної ролі навчання у розвитку особистості належить Л. Виготському (1931 – 1934). Він виділив два рівні розумового розвитку дитини. Перший – рівень актуального розвитку (наявний рівень підготовленості учня) характеризується тим, які завдання він може виконати цілком самостійно. Другий, більш високий рівень – зона найближчого розвитку, означає те, що дитина не може виконати самостійно, але з чим вона може впоратися з невеликою допомогою.

Відповідно до основних ідей наукової школи Л. Виготського, загальними й необхідними формами психічного розвитку людини є її навчання й виховання. Вони можуть бути стихійними і цілеспрямованими, але завдяки їм людина освоює цінності матеріальної та духовної культури в ході її діяльності (2, 193 – 218).

Так, Л. Виготський припускав, що навчання, яке орієнтується не на завтрашній день, а на вчорашній, – йде далеко позаду дитячого розвитку. Тож у своїй праці «Проблеми педагогічної психології» (1926 р.) вчений викладає зміст теорії, згідно з якою навчання дитини є внутрішньо необхідним і всезагальним етапом розумового розвитку дитини. Він

підкреслює, що навчання виступає джерелом розвитку, котре формує у дитини такі функції, які не можуть бути вироблені безвідносно до нього (1, 24 – 25).

В 60 – 80-і рр. різні аспекти розвивального навчання інтенсивно досліджувалися в галузі дошкільного виховання, початкової та середньої освіти, а також на особливостях роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку. Розгорнуто й на широкій експериментальній основі гіпотезу Л. Виготського почали перевіряти й конкретизувати з кінця 50-х рр. два наукові колективи – перший діяв під керівництвом Л. Занкова, другий – Д. Ельконіна, а на початку 60-х рр. до нього приєднався і В. Давидов.

Зусилля дослідницького колективу Л. Занкова були спрямовані на вивчення дидактичної системи навчання молодших школярів з метою їх загального психічного розвитку. Нова система мала такі взаємозалежні принципи: навчання на високому рівні труднощів; провідна роль теоретичних знань; вивчення матеріалу швидким темпом; усвідомлення школярами самого процесу навчання; систематична робота над розвитком учнів.

Ці принципи були конкретизовані в програмах і методиках навчання граматики й орфографії російської мови, читання, математики, історії, природознавства, малювання, музики. Особлива увага зверталася на створення умов для літературної творчості дітей. Методика експерименту, що реалізував принципи нової дидактики, була спрямована на розвиток у дітей уміння самостійно знаходити вирішення навчальної задачі, при цьому пов'язуючи її з життям, вольовою сферою, стимулювати їх до самостійної активної діяльності. Це сприяло подоланню монотонності у навчанні, процес здобуття знань ставав цікавішим.

Слід зазначити, що створена Л. Занковим (60-і рр. ХХ ст.) дидактична система мала пряме відношення до розробки проблем розвивального початкового навчання на основі низки ідей Л. Виготського. Її використання продемонструвало розвиваючий ефект таких процесів, як спостереження, мислення, ручна праця. Традиційне початкове навчання того часу формувало в молодших школярів основи емпіричної свідомості й мислення, або, як прийнято говорити в психології, наочно-образне або конкретне мислення (3). Проте термін «теоретичні знання» у системі Л. Занкова не отримав досить розгорнутого тлумачення. Розвиваючий ефект «системи Занкова» свідчить про те, що традиційна початкова освіта недостатньо розвивала розумовий потенціал учнів, що й було виявлено дослідником.

Науковцями доведено, що процеси навчання й виховання людини протікають усередині її діяльності і що тільки на основі формування конкретних типів і видів діяльності в людини виникають і розвиваються певні психологічні новоутворення. Так, згідно з теорією Л. Виготського і його послідовників, процеси навчання й виховання самі по собі не розвивають дитину, а лише тоді, коли вони мають дієві форми й мають відповідний зміст.

Цікаве розуміння проблеми розвивального навчання висвітлено в останніх роботах В. Репкіна. «Розвивальне навчання, – пише він, – це навчання, зміст, методи й форми організації якого прямо орієнтовані на закономірності розвитку» (4, 3). На думку вченого, організувати таке навчання можна у формі навчальної діяльності, метою якої є розвиток зацікавленості й потреби в саморозвитку, самоосвіті, самовдосконаленні. От чому, досліджуючи особливості розвивального навчання на початковому етапі, необхідно ретельно проаналізувати зміст і структуру навчальної діяльності, з якою нерозривно пов'язаний психічний розвиток людини. На думку В. Давидова, говорити про розвивальне навчання й виховання можна лише за умови врахування провідної діяльності, властивої певним віковим періодам розвитку людини.

Концепція навчальної діяльності є одним із підходів у радянській психології до процесу навчання, що реалізує марксистське положення про суспільно-історичну зумовленість психічного розвитку дитини (Л. Виготський). Вона зародилася на базі принципу єдності психіки й діяльності (С. Рубінштейн, А. Леонтьєв), у контексті психологічної теорії діяльності (А. Леонтьєв) і в тісному зв'язку з теорією поетапного формування розумових дій та типів навчання (П. Гальперін, Н. Талізінна й ін.) (5, 14).

Підхід до навчання в концепції навчальної діяльності зумовлений низкою основних етапів, гіпотез і фактів, які формувалися в процесі вивчення проблеми взаємозв'язку навчання і розвитку.

Тож на основі проведених у кінці 50-х рр. експериментальних досліджень були виявлені недоліки тогочасної системи початкового навчання й встановлено резерви пізнавальних можливостей молодших школярів, а також нові факти щодо специфіки формування теоретичного мислення у дітей молодшого шкільного віку.

У ході проведення ряду експериментів, що мали сприяти вдосконаленню системи освіти, виникла необхідність організації особливого роду діяльності учнів, у якій головну роль відіграють прийняття учнем і самостійна постановка ним навчальних завдань. Так виникла гіпотеза про навчальну діяльність, її будову (Д. Ельконін, 1961), а також про її вплив не тільки на розумовий, але й на моральний розвиток (довільність, мотивація й ін.). На думку дослідників, у ході формування навчальної діяльності треба виявляти й створювати умови для того, щоб вона набувала особистісного сенсу, ставала джерелом саморозвитку індивіда, всебічного розвитку його особистості, умовою його включення в суспільну практику (5, 15 – 17).

Колектив, створений Д. Ельконіним і В. Давидовим, прагнув з найбільшою точністю проаналізувати гіпотези Л. Виготського й на широкому фактичному матеріалі перетворити їх у розгорнуту теорію.

Насамперед науковці мали встановити роль і значення молодшого шкільного віку в загальній системі періодизації віку людини. Було виявлено, що в сучасних умовах молодший шкільний вік може вирішити свої освітні завдання, якщо протягом цього часу будуть виникати й розвиватися такі основні новоутворення, як навчальна діяльність та її суб'єкт, абстрактно-теоретичне мислення, довільне керування поведінкою.

За результатами ряду досліджень було встановлено, що традиційна початкова освіта не забезпечувала повноцінного розвитку вказаних новоутворень у більшості молодших школярів. Це означало, що в роботі з дітьми не виникало необхідних зон найближчого розвитку (Л. Виготський), а тренувало й закріплювало ті психічні функції, які у своїй основі виникли й почали розвиватися ще в дошкільному віці (чуттєве спостереження, емпіричне мислення, утилітарна пам'ять і т.п.). Тож учені дійшли висновку про необхідність організації навчання, здатного створювати необхідні зони найближчого розвитку, які б перетворювалися згодом у необхідні новоутворення. Така робота була розпочата наприкінці 50-х рр. і триває дотепер.

В основі психічного розвитку молодших школярів лежить формування навчальної діяльності в процесі засвоєння теоретичних знань за допомогою виконання мисленневих операцій аналізу, планування, рефлексії. Саме це визначає розвиток усєї пізнавальної й особистісної сфери. Підґрунтям розуміння суті розвиваючого навчання колективом В. Давидова є теорія навчальної діяльності та її суб'єкта. В цій теорії йдеться не про засвоєння людиною знань і вмій узагалі, а саме про засвоєння, що відбувається у формі специфічної навчальної діяльності. У процесі її здійснення школяр опановує теоретичні знання (6, 7). Навчальна діяльність включає відповідні потреби, мотиви, завдання, дії та операції. У дітей, що приходять до 1 класу, цілісної її структури ще немає. Вона формується протягом кількох років, особливо інтенсивно в початкових класах. У молодшому шкільному віці навчальна діяльність є провідною серед інших її видів. Щоб у молодших школярів формувалася повноцінна навчальна діяльність, вони повинні систематично вирішувати навчальні завдання. Головна їх особливість полягає в тому, що при їхньому рішенні школяр шукає й знаходить загальний спосіб підходу до багатьох подібних завдань.

На думку В. Давидова, засвоєння теоретичних знань за допомогою відповідних дій вимагає орієнтації на суттєві відношення досліджуваних предметів. Її здійснення припускає виконання аналізу, планування й рефлексії змістовного характеру. Тому при засвоєнні теоретичних знань виникають умови розвитку саме цих розумових дій як важливих компонентів теоретичного мислення.

Вивчення змісту цих теорій надало дослідникам можливість стверджувати, що навчання дитини починається задовго до того, як вона приходить до школи. З погляду В. Давидова, шкільне навчання ніколи не починається на порожньому місці, воно завжди спирається на

певну стадію розвитку дитини. Процеси навчання і розвитку не зустрічаються вперше у шкільному віці, вони фактично пов'язані один з одним з перших днів життя дитини. Дошкільне навчання, що сприяє формуванню уявлень, суттєво відрізняється від шкільного, яке має справу із засвоєннями знань.

Носій навчальної діяльності – її суб'єкт. Молодший школяр у цій ролі виконує власну навчальну діяльність спочатку разом з іншими й за допомогою вчителя. Розвиток суб'єкта відбувається в самому процесі його становлення, коли школяр поступово перетворюється в учня, тобто в дитину, що змінює й удосконалює самого себе (7, 115 – 130). Формування у дитини навчальної діяльності, що відповідає її внутрішнім мотивам, сприяє зміцненню бажання вчитися. Оволодіння навчальними діями формує вміння вчитися. Саме бажання й уміння вчитися характеризують молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності.

Результати тривалих психологічних досліджень у галузі взаємозв'язку навчання і розвитку стали підґрунтям для створення концепції навчальної діяльності. Інтелектуальний розвиток дитини не відбувається сам по собі, а лише в результаті різноманітної взаємодії дитини з іншими людьми, у спілкуванні, діяльності, зокрема, у навчальній. Самостійність мислення дитини, його швидкість, ґрунтовність набутих знань і здатність їх практично застосовувати, бажання учня самостійно здобувати нові знання, його потреба у самовдосконаленні – показники його розумового розвитку.

Розвивальна функція навчання означає, що в його процесі відбувається розвиток учня. Процес навчання повинен орієнтуватися на розвиток особистості як цілісної психічної системи. Готовність дитини до самостійної організації своєї розумової та інших видів діяльності відповідно до поставлених завдань різного рівня складності є показником її розвитку, який здійснювався у процесі навчання.

Розвиткові учнів сприяє лише таке навчання, в якому значне місце відводиться самостійній роботі учнів і методам навчання, що враховують і зміст, і операції з ним.

Таким чином, головним змістом навчальної діяльності є засвоєння узагальнених способів дій у сфері наукових понять і якісні зміни, що відбуваються на цій основі у психічному розвитку дитини.

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под. ред. В. В. Давыдова. – М., 1991.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М., 1981.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986.
4. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского университета. – 1978. – № 171.
5. Давыдов В. В., Маркова А. К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1981. – № 6.
6. Давыдов В. В. Учебная деятельность: Состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. – 1991. – № 6.
7. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. Давыдова, Й. Ломпшера, А. Марковой. – М., 1982.

ВИВЧЕННЯ ЗМІН ХУДОЖНЬО-ВИРАЗНИХ ЗАСОБІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ

І.В. Пастир

(кандидат педагогічних наук, доцент, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статті розглядається характеристика змінених художественно-выразительных средств изобразительного искусства различных эпох, стилей как одно из педагогических условий, необходимых для творческого становления специалиста.

This article discusses the changes characteristic of artistic and expressive means of art of different eras and styles, as one of the complex pedagogical conditions necessary for becoming a creative professional.

Найважливіша особливість художньої культури, що відрізняє її від багатьох інших форм духовного життя суспільства, полягає в нескінченній тривалості її дії. Творіння минулих віків не просто продовжують існувати поряд з новими, але й більшою мірою зберігають для нас свою актуальність. Тобто вони залишаються дійовими, здатними хвилювати глядача, знайомого з мистецтвом минулого, створеним століттями або навіть тисячоліттями пізніше. Ставлення до такого мистецтва – складний історичний процес. Воно змінюється десятиліттями й віками. Актуальність старого мистецтва, його здатність живо брати участь у сучасному художньому житті природним чином пов'язана з тенденціями нинішньої культури, яка часто шукає собі опору в минулому. Тому деякі епохи і стилі виявляються раптом для художньої культури надзвичайно важливими, хвилюючими, інші ж відходять на якийсь час у тінь, переживають смугу байдужості.

Перехід від однієї художньої епохи до іншої визначається насамперед зміною самої дійсності, що впливає на формування духовного світу людини. Тому знання таких змін необхідні у проектуванні еволюції культури, що вкрай необхідно в процесі становлення фахівця засобами ОТМ.

Питання впровадження нових підходів до креативної підготовки студентів, реалізації завдань мистецької освіти вивчали В.П.Андрущенко, І.Д.Бех, В.І.Бондар, І.А.Зязюн, М.С.Каган, В.А.Кан-Калик, Н.В.Кічук, В.Г.Кремень, О.М.Олексюк, О.Я.Савченко. Шляхи вдосконалення й оптимізації системи художньо-естетичної підготовки педагогів мистецького профілю висвітлено в дослідженнях Є.А.Антоновича, Г.Вельфліна, М.А.Кириченко, С.В.Коновець, К.Мартіндейла, Л.М.Масол, Г.С.Меднікової, В.Ф.Орлова, Г.М.Падалки, В.М.Петрова, О.П.Рудницької, П.О.Сорокіна, О.Л.Шевнюк.

Порівнюючи грецьку скульптуру періоду високої класики та архітектуру середньовічних соборів, піднесено-натхненний живопис Відродження й суворий реалізм російських передвижників, можна виявити, наскільки різними можуть бути і форма, і зміст художніх творів, що зумовило мету цього дослідження.

У ХХ ст. втратили цінності такі людські якості, як активність, воля, діяльність, цілеспрямованість, за допомогою котрих розв'язувалися життєві проблеми. Саме життя вирішує питання, які з часом постають перед людиною. У контексті життя виникає багато нових можливостей, і людина як космічна істота, що розвивається в єдності із всесвітом, здатна відчутти та осмислити їх. Світ, саме життя, починаючи з А.Бергсона, бачиться філософами як єдиний безперервний і незворотний потік, у якому спонтанно, творчо народжуються нові форми, зберігається унікальне й неповторне. Незважаючи на те, що у світі представлена нескінченна різноманітність індивідуальності, не припиняється оновлення соціуму, культурно-історичних центрів та периферії, життя зберігає єдність соціальної вічності та історичних часів (1, 123).

По відношенню до мистецтва останніх трьох століть історики часто вважають за краще говорити не про стилі, а про ті або інші художні напрями. Від стилю напрям відрізняється

саме тим, що не стає загальною нормою для художньої культури свого часу і країни в цілому, а виникає і розвивається поряд з іншими, іноді різко йому ворожими напрямками. Художній напрям пов'язує близьких за духом, таких, що подібно відчують, однаково розуміють цілі і методи мистецтва художників. Разом, спільно їм легше здійснювати ці принципи, прокладати власний шлях серед протиборчих тенденцій і течій. Таким характерним і важливим, але далеко не всеосяжним напрямом в образотворчому мистецтві останньої третини XIX ст. був імпресіонізм. І особливо складну картину виникнення, взаємної боротьби і зникнення численних напрямів – то авангардних, тобто новаторських, що рішуче відмежувалися від принципів мистецтва минулого, то, навпаки, – традиційних, які прагнули до збереження і відновлення спадщини великих культур минулого, – показує нам художній розвиток упродовж останнього XX століття.

Особливість вітчизняного постмодернізму полягає в тому, що роль поп-культури в ньому зіграв соціалістичний реалізм. Твір соцреалізму будувався, як правило, за канонами масової культури: був обмежений формалізованою мовою, відтворював певні державні міфи, мав потужний дидактичний початок, щасливий кінець, прийоми і штампи розвитку сюжету, виражав пафос соціальної перебудови світу; більшість таких речей мала подвійний зміст: це виглядало як реальне дійство й ідеальний крок до кінцевої мети (комунізму). Всі ці підходи використовували соцреалісти, концептуалісти, постмодерністи в сучасному їм мистецтві. Соцреалізм, що сприймається таким чином, став для них джерелом прийомів і штампів (1, 129).

Радянська людина жила у такому світоустрої, де протилежні речі розглядали як ідентичні. Наприклад, диктатура розумілась як найвища форма демократії, працьовитість – як користолюбство і т.д. Перед нами саме така реальність, де втрачається наша здатність розрізняти добро і зло, істину й фікцію. Для багатьох країн проблема «загубленої реальності», кризи цінностей є першочерговою. Якщо західна філософія теоретично доводила неможливість існування бінарних опозицій свідомості, то у нас саме життя змішало їх. Наприклад, визначною рисою українського мистецтва завжди був зв'язок зі своїми традиційними витоками. Він притаманний і неакадемічному живопису (андеграунду), який ніколи не припиняв свого існування в Україні й нерідко в повній ізоляції видавав оригінальні рішення.

Зараз, коли закінчується ера постмодернізму, стає зрозумілим, що головне для нього – це не проголошення кризи самої по собі, а заперечення старого, аналіз деформації самих принципів розуміння людського життя, зміна суті, якою керувався раніше гуманізм, пошук нових моральних регуляторів та їх нове обґрунтування. Сучасне пізнання людини, пошук та розуміння її перспектив пов'язані з розробкою нового духовного синтезу по той бік протистояння раціоналізму й ірраціоналізму, спираючись на які людство здобуде нові, різноманітніші форми самоствердження та доказ цінності власного буття. І нинішній період кризи, хаосу, пародіювання, гри, переплетення різних архетипів культури не є винятковою перешкодою для розкриття нових людських можливостей, оскільки природа людини плинна, багата суперечливими імпульсами і водночас є такою життєтворчістю, що вибудовує порядок із хаосу.

Таким чином, постмодерністське світосприймання аполітично, антитоталітарно іронізує над загальнообов'язковими утопіями і за камуфльованими типами деспотизму відкриває простір плюралізові різноманітності, конкуренції полярних парадигм. У той же час постмодернізм – це не коктейль з екзотикою. Він створює основу нового бачення світу, який дає змогу піднятися над повсякденними фактами реальності й углядіти цілісність Всесвіту (1, 130).

Як відомо, пік постмодернізму на Заході припав на 80-ті роки, а нині він переходить із розряду «сьогодення» в розряд минулого, своєрідної класики, хоча нічого нового на зміну йому не прийшло; більше того, складається враження, ніби постмодернізм втягує у свою орбіту нові сфери культурної свідомості. Незважаючи на те, що сучасний український митець часто наслідує, пародіює, обіграє мистецтво Європи та США, говорити про другорядність в епоху постмодернізму, по-перше, просто безглуздо, а по-друге, – українське мистецтво завжди перероблює запозичені ідеї так, що їх важко впізнати. Так трапилося зі слов'янським

авангардом, коли, філософськи переосмисливши ідеї західноєвропейського кубізму й футуризму, В.Кандинський та К.Малевич перетнули межу предметності, перейшли до абстракціонізму, вивели слов'янський авангард на передові рубежі. Основою такого блискучого злету слов'янського авангарду було його звернення до своєї автентичної, традиційної культури – ікони, лубка, символіки, вишиванки – в живописі; до архаїзованих форм слов'янської мови, православних і язичницьких «заклинань» – у літературі (1, 199).

Для художника Заходу безоглядне руйнування традицій, викриття або невідхилення стає самоціллю. Слов'янська ментальність інакша: заперечуючи, містифікуючи, митець завжди вірить у якийсь Абсолют, Надією, вищу Істину; власне, заради неї він творить свої полотна. Найяскравіше ця віра виявляється в кризові епохи. У кінці XIV ст., коли Русь відроджувалась із попелу монголо-татарської навали, усвідомлювала трагізм і перспективи своєї історії, в іконописі найпопулярнішою стала тема страждань Христових. У цих іконах не акцентується увага на стражданні, не зображується поранене тіло Христа, знаряддя тортур, немає гострого драматизму, бурхливих емоцій, різких рухів, що характерно для західноєвропейських ікон того часу, які відтворили смутний світ пізнього середньовіччя (1, 200).

Основний пошук художників у 90-ті роки здійснювався в царині позараціонального суб'єктивного. Інтуїції, «духовному зору» надавалися привілеї. Це характерно і для творчих груп «Седнів I», «Седнів II», і для кола «Паризька комуна» (ідеолог О.Соловійов), а також для одеситів, які на VI Міжнародному артфестивалі (1998 р.) репрезентували проект «Тихий карнавал підсвідомості» (Л.Нестеренко, В.Овсейко, Р.Гарасюта, В.Харченко). З підсвідомості художника – на полотно, з полотна – через очі і свідомість – у підсвідомість глядача. Це одвічний шлях мистецтва – тихий карнавал підсвідомості. Спільним є прагнення до пізнання світу в його цілісності, чуттєвого і надчуттєвого, відчутного та тонкого. Художники групи «Паризька комуна» орієнтовані на деструктивність трансавангарду, вільно орієнтуються у світових художніх традиціях від давніх культур, витонченої пластики японських образів, німецького романтизму до Сальвадора Далі, представників поп-арту. Вони декларують надзвичайний суб'єктивізм, вивільнення з-під норм. Пластична гра їхніх образів побудована на рівновазі інтелектуальних та чуттєвих засад.

Отже, усвідомлення великої ролі доручення нових поколінь до художніх цінностей культури у різних світоглядних парадигмах породжувало різні підходи до вирішення цієї проблеми. У час, названий П.Ф.Кептеревим «періодом церковної педагогіки» (з X ст. до Петра I), суттєвим джерелом художньо-естетичної освіти людей була християнська культура. Сакральна велич культової архітектури, «живописна книга» іконописного ошаткування храмів, символізм декоративно-прикладного мистецтва здійснювали неабиякий вплив на формування цілісного світогляду віруючої людини, пронизаного відчуттям причетності до краси як божественного світла. Морально-етичні й естетичні аспекти сприймання мистецьких об'єктів, таким чином, були нероздільно пов'язаними з гносеологічними, а метою художнього (як будь-якого іншого) пізнання було відкриття божественної істини. У ролі вчителя, наставника, «провідника» на цьому шляху виступала церква. З появою та розвитком різних типів закладів навчання образотворче мистецтво у XVIII ст. включалось у програми цих закладів залежно від міркувань корисності для тієї чи іншої професії або соціальної верстви. Лише наприкінці XIX – поч. XX ст., коли образотворче мистецтво набуло статусу обов'язкового навчального предмета, в Україні стала широко розроблятися теорія художньої освіти.

Засіб підвищення потенціалу збудження можна забезпечувати за рахунок усіляких змін внутрішньої структури художніх творів і насамперед – їх стильових особливостей. Більше того, можна передбачити, що спочатку будь-який вигляд мистецтва намагається випробувати можливості простого «екстенсивного» шляху і лише потім, дійшовши до певної межі, втрачає інтерес до цієї мети та звертається до інших можливостей (і передусім – до нових стильових рішень), або вичерпавши свої можливості, обривається. Увага художників (і глядачів також) переключається на інші параметри живопису, наприклад, розміри картин зменшуються, щоб потім знов почати зростати, і т.п. Отже, дві особливості повинні бути властиві еволюційній кривій, яка описує зміни (в часі) розмірів картин:

– її максимумами повинні бути близькі до великих стильових змін у живописі (більше того, ці максимумами, мабуть, повинні випереджати моменти стильових зрушень);

– стильові зміни в живописі, як вдалося з'ясувати, відбуваються більш менш періодично, з тривалістю повного циклу близько 50 років;

– еволюція розмірів картин також повинна володіти періодичністю (або квазіперіодичністю, тобто коливаннями, які не відрізняються дуже суворою періодичністю), причому приблизно з такою ж тривалістю циклу (2, 42). Саме п'ятдесятирічна періодичність характерна для значних стильових змін у будь-якому виді мистецтва. Згідно з моделлю «потенціалу збудження» періодичність у розмірах площин повинна збігатися з періодичністю в стильових змінах. Природа нам подає знаки, сигнали, лише треба це побачити, почути, відчути. Не зробивши цього – розвитку не буде, ми можемо повернути у своєму розвитку назад. Свідомостю цього є атавізм, аж до самоліквідації.

Згадаємо, що «дійсне» визнання (тобто розуміння дійсних художніх якостей) багатьох явищ мистецтва приходять до них лише через 100 років після їх створення. Так, полотна імпресіоністів, створені в другій третині XIX століття, були абсолютно незрозумілі переважній більшості сучасників-глядачів і навіть художніх критиків. Ці полотна стали повністю доступними для розуміння глядачів лише в 1970-і роки. Мабуть, не можна тісно пов'язувати «дійсну суть» витворів мистецтва з процесами їх поточного функціонування. Те, що люди сприймають, як їм здається, в мистецтві не завжди є його дійсною суттю. Пригадаємо слова видатного історика мистецтва Г.Вельфліна: «Пояснити стиль означає не більш, як пов'язати його із загальною історією і довести, що його форми говорять своїм язиком те ж саме, що і останні, сучасні йому голоси» (3), «Найулюбленішим заняттям історії мистецтва є проведення паралелей між епохами стилю і епохами культури» (4).

Наприклад, при вихованні нових поколінь творчої інтелігенції бажано враховувати характер майбутнього розвитку мистецтва. До речі, знання напряду розвитку мистецтва (і окремих його видів) може виявитися корисним і для практиків художньої творчості: композиторів, художників, письменників, не говорячи вже про художніх критиків, що потребують наукових орієнтирів при оцінці нових явищ у мистецтві. Наука про мистецтво налічує багато галузей: від естетики до соціології мистецтва, від поезики – до економіки культури, психології мистецтва, психофізіології і т.д.

Ми можемо зробити висновок, що відмова мистецтва від колишніх досягнень пояснюється потребою втілити якісь нові сенси, зображені незвичними способами. Причому ці пошуки нових або відродження, переробка давно забутих художніх мов породжуються насамперед не самими поверхневими рівнями сенсу – предметним або сюжетним. Набагато більшу роль відіграють у цих поворотах рівні глибші, що втілюють світосприйняття людей, яке змінюється на історичних переломах. Вивчаючи зміни мови мистецтва, зміни нібито зовнішні, ми отримуємо ключ до змін глибинних – розкриваємо складні духовні процеси, що відбуваються в суспільстві і в його культурі. Тому ми неминуче стикаємося з нескінченною мінливістю мови мистецтва. У різні часи, у різних народів вона не однакова. Здатність розуміти мистецтво пов'язана найтіснішим чином з умінням відчувати приналежність художніх явищ певному часу, з готовністю художника та глядача перебудовувати свій зір, бачити інакше при переході до створення нової епохи, іншої культури. Без цього ми кожного разу нав'язуватимемо таким творам власні, чужі їх творцям сенси, знову і знову намагатимемося «перекладати» зміст з мови первісних мисливців на мову епохи технічного прогресу.

П.О. Сорокіну (5) вдалося відстежити еволюцію різних видів мистецтва в різних культурах, і в усіх випадках ця еволюція була подібна до чергування трьох основних типів мистецтва: 1) ідеаціональне (релігійне, ефіричне, аскетичне); 2) чуттєве (емоційне, пошукове, натуралістичне); 3) ідеалістичне (синтез ідеаціонального та чуттєвого). Дані таблиці 1 уможливають дослідження еволюції означених типів культури, змін у змісті і стилі мистецтва, а також передбачення, що найближчим часом погляди художників будуть звернені до мистецтва релігійного, ідеаціонального. Отже, масштаб спостережуваних циклів вимірюється століттями, хоча і може зазнавати істотних змін.

Зовсім на іншій підставі (але також представленому у вигляді опозиції двох «полярних» початків) буде свою еволюційну модель сучасний американський вчений Колін Мартіндейл (6, 46), який очолює велику наукову школу і є нині ключовою фігурою у галузі емпіричної естетики. Він досліджує процеси в іншому масштабі часу: його цікавить, в основному, мінливість мистецтва в масштабі десятиліть (хоча вивчає він, як правило, досить протяжні часові ряди – довжиною в декілька століть). К.Мартіндейл трактує мінливість мистецтва не як наслідок загально світоглядних зрушень (на відміну від П.О.Сорокіна), але як спосіб забезпечити постійне зростання «потенціалу збудження» художніх творів. Цей потенціал – міра емоційної дії мистецтва, сила його впливу на людину. Для того щоб до мистецтва не настало «звикнення», воно повинно постійно прагнути до новизни, постійно змінюватися. Мабуть, головним мотивом, що викликає відчуття деякого незадоволення від моделі К.Мартіндейла, є майже повний її «герметизм» – відірваність процесів художньої творчості (які становлять «серце» моделі) від усіх останніх процесів, що протікають у суспільстві.

Таблиця 1

Еволюція основних типів культури

Період мистецтва	Переважаючий тип мистецтва	Зміст домінуючого стилю мистецтва
Греко-римське та західне образотворче мистецтво	Чуттєве	Імпресіоністське зображення приручення бика на знаменитій чаші Вафіо
Останній період крито-мікенської культури	Занепад чуттєвої форми	Чуттєві форми мистецтва змінилися ідеаціональними
Греція VIII-VI століть до н. е.	Прекрасні зразки ідеаціонального мистецтва	Символічне, релігійне, потойбічне: предмети змальовані у вигляді геометричних та інших видимих символів невидимого світу релігійних цінностей
VI століття до н. е.	Занепад ідеаціонального і перехід до ідеалістичного	Як приклад мистецтва Парфенон напіврелігійний, напівемпіричний
V століття до н. е.	Розквіт ідеалістичного	Типологічне, спокійне, патріотичне, величне мистецтво. Його портрети – прекрасні типажі, реальні зображення видатних індивідів. Ідеалізм виражається у відмінному знанні художником анатомії людського тіла і знань засобів утілення цього знання в ідеальній формі
IV- III ст. до н. е.	Перехідний період	Хвиля ідеаціонального мистецтва почала спадати, а чуттєвого – різко зростає
III ст. до н.е. - IV ст. н.е.	Чуттєве	Панування чуттєвої форми мистецтва характеризується реалізмом та імітацією архаїчного, класичного й інших стилів
VI ст. н.е. - XII ст. н.е.	Ідеаціональне	Домінує християнське ідеаціональне мистецтво. Середньовічний живопис надрелігійний
XIII- XIV ст.	Перехідний період	Образотворче мистецтво проходить дорогу від ідеаціональної форми до ідеалістичної
XV ст.	Ідеалістичне	Мистецтво відбивається на надчуттєвий світ,

		відображає благородні й піднесені цінності реального світу
XVI - XIX ст.	Чуттєве	Прагне відобразити чуттєву красу й забезпечити чуттєву розвагу та задоволення. Це мистецтво пейзажу, портрету, карикатури. Воно носить чужорідний характер
XX ст.	Спад чуттєвого мистецтва	Зростає дух містицизму, беззмістовність мистецтва, що є ознакою завершення чуттєвого періоду, надходження кризи і переходу до нового, наступного етапу: зародження і розвиток іконологічного методу
XXI ст.	Ідеаціональне	Початок століття стверджує про звернення художників до надчутливого царства Бога, до релігійного мистецтва

Це відбивається на еволюції мистецтва як ключовий момент, тут виступає процес «регресії», тобто повернення розумового (творчого) процесу до його «витоків», до посилення ролі початкових процесів. Саме вони є головними для творчого натхнення (inspiration), плоди якого потім піддаються «шліфуванню», відточенню, обробці (elaboration). Існують дві дороги, що призводять до інновацій у цьому двоступеневому (натхнення – відточення) процесі. «Якщо підтримувати постійний рівень обробки, то глибша регресія (рух у бік початкових процесів) повинна приводити до асоціативно-вільнішого мислення, а отже – до збільшення вірогідності оригінальних комбінацій ментальних елементів (у тому числі елементів, далеких один від одного). Іншими словами, **щоб продукувати нову ідею, художник повинен звернутися до регресії – руху вбік більш початкового стану свідомості.** Далі, щоб продукувати ще новішу ідею, йому слід регресувати до ще більш вихідного рівня» (5, 142). «Якщо залишатися на постійному рівні регресії, – то зменшення обробки (тобто менші зусилля з обробки або такі ж зусилля, але в більш початковому стані мислення) повинне призводити до ситуацій, оригінальних за рахунок того або іншого ступеня безглуздя або синтаксичної невірності» (6, 58), незавершеності.

Зрозуміло, «...збільшення новизни за рахунок зниження рівня обробки – шлях грубіший, ніж збільшення глибини регресії під час натхнення; тому художники повинні віддавати перевагу іншому шляху» (5, 143). При цьому способі стильових змін має місце ослаблення, зменшення суворості правил, що керують художнім стилем. Завдяки цьому досягається зростання потенціалу збудження: ціною меншої регресії, ніж була необхідна раніше.

Отже, мінливість домінування одного типу хоч і не обмежена зверху (в принципі), але при тривалому однотипному домінуванні настає стагнація співтовариства; знизу ж ця тривалість обмежена – вона не може бути (статично) менше 20-25 років. Останній варіант, по суті, означає не що інше, як коливальний процес з повним періодом близько 40-50 років: зміна типу за поколіннями в ланцюжку «батьки-діти-батьки». «Саме до такого періодичного процесу повинно, рано чи пізно, прийти будь-яке співтовариство, прагнучи до прогресивного розвитку своєї інформаційної діяльності» (3, 156). Безумовно, **таку періодичність стилів можна використовувати для цілей прогнозування: передбачення траєкторії розвитку мистецтва й усього соціального життя суспільства,** що необхідно для творчого становлення педагога.

1. Меднікова Г.С. Українська і зарубіжна культура XX століття: Навч. посіб. – К., 2002.
2. Петров В.М. Количественные методы в искусствоведении. Выпуск 1. Пространство и время художественного мира. – М., 2000.
3. Вельфлин Г. Ренессанс и барокко. – СПб., 1913.
4. Вельфлин Г. Основные понятия истории искусств: Проблема эволюции стиля в новом искусстве. – М.– Л., 1930.
5. Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество. – М., 1992.
6. Martindale C. The Clockwork Muse: The Predictability of Artistic Change. – New York, 1990.

ПІДГОТОВКА ЛІКАРІВ – ІНТЕРНІВ У МЕДИЧНИХ ІНСТИТУТАХ ЗАХІДНИХ ОБЛАСТЕЙ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Г. Пилип

(кандидат педагогічних наук, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича)

Стаття розкриває особливості підготовки лікарів – інтернов в медичних інститутах західних областей України в 1970-1990-х роках. Освітлює професійну роботу молодих лікарів в різних відділеннях лікарень, а також її зміни згідно з Постановленням Кабінету Міністрів України № 96 від 27.12.92 г.

The article exposes the features of preparation of doctors – interns in the medical institutes of western areas of Ukraine in 1970-1990th. Lights up professional work of young doctors in the different separations of hospitals, and also changes of it in obedience to Decision of Cabinet Ukraine № 96 from 27.12.92.

На всіх етапах історії нашої країни становлення, розвиток і вдосконалення системи медичної освіти були предметом особливої уваги держави, оскільки вона тісно пов'язана з її політичним, економічним, соціальним та культурним життям. Однак особливої актуальності проблема забезпечення системи охорони здоров'я професійно компетентними фахівцями набула у контексті сучасних реформ і перетворень.

У період інтегрування України в загальноєвропейську спільноту на правах самостійної держави для кардинального оновлення освіти необхідно враховувати не лише реалії та перспективи соціально-економічного розвитку держави, освітній досвід розвинутих країн, але й власний історичний доробок. Саме тому підготовка лікарів – інтернів відіграє важливу роль у подальшій професійній компетентності молодих лікарів.

Завдання цієї статті – розкрити деякі особливості підготовки майбутніх лікарів до професійної діяльності в післядипломний період.

Підготовка лікарів у медичних інститутах у другій половині ХХ століття здійснювалася впродовж шести років. Вона полягала не лише у вивченні теоретичних і клінічних дисциплін, але й у набутті практичних навичок, які майбутні фахівці засвоювали та поглиблювали під час проходження навчальної та виробничої практики в літній період у відділеннях лікарень, що слугували клінічною базою відповідного навчального закладу.

Аналіз архівних джерел засвідчив, що, враховуючи розвиток медичної науки, нові досягнення в діагностиці та лікуванні захворювань, майбутнім медикам необхідно було виділити більше часу для засвоєння та поглиблення професійних навичок. Вони повинні були вміти самостійно надавати медичну допомогу хворим, професійно визначати діагноз хвороби, призначати необхідний обсяг обстежень та оптимальне лікування пацієнтам, використовувати здобуті за час навчання у ВНЗ теоретичні знання на практиці, отримати відповідно до спеціалізації кваліфікацію (1). Тому для кращої практичної підготовки майбутніх лікарів згідно з наказом Міністерства охорони здоров'я України в 70-і роки минулого століття була введена однорічна інтернатура – післядипломна підготовка молодих спеціалістів лікувальних закладів. З архівних джерел відомо, що студенти, які успішно закінчили медичний інститут, упродовж одного року займалися практичною діяльністю в обласному або районному лікувальному закладі за місцем направлення. Інтернатуру молоді спеціалісти проходили, залежно від спеціалізації, з терапії, хірургії, акушерства та гінекології, педіатрії тощо. Випускники – медики після отримання документа про вищу освіту самостійно працювали за фахом, але їх практичну роботу контролювали та надавали потрібну консультативну допомогу як завідувачі відділень і досвідчені практичні лікарі тих відділень, де працювали інтерни, так і висококваліфіковані викладачі кафедр медінституту, відповідальні за цей контингент за призначенням деканату медінституту (1).

За матеріалами архіву, в терапевтичному відділенні лікарі – інтерни вели хворих, призначали їм необхідні діагностичні обстеження та лікування. Вони брали активну участь у

проведенні маніпуляцій хворим, під керівництвом досвідчених лікарів виконували необхідні обстеження своїм хворим. Інтерни вели історії хвороби, оформляли лікарняні листи і документацію по непрацездатності пацієнтів (2; 3).

Вони працювали згідно з графіком в інфекційному відділенні, де виконували ту ж роботу, що й практичні лікарі, а також у поліклініці. Разом із дільничним терапевтом молоді спеціалісти приймали хворих у поліклініці, призначали їм необхідні обстеження та лікування, обслуговували виклики лікаря додому, оформляли необхідну документацію.

Під час роботи в хірургічному відділенні молоді хірурги вели хворих, призначали необхідні обстеження та лікування. Вони виконували необхідні перев'язки своїм хворим, нескладні операції, а також асистували хірургам під час планових та екстрених оперативних втручань. Працюючи у стаціонарі, інтерни вели історії хвороби, готували виписки та листки непрацездатності. Їх діяльність контролювали, а також надавали необхідну допомогу завідувачі відділеннями та висококваліфіковані практичні лікарі, які працювали у відділенні. У хірургічному кабінеті поліклініки інтерни спільно з лікарем здійснювали прийом хворих, робили їм перев'язки та оформляли необхідну документацію (2; 3).

В акушерсько-гінекологічному відділенні лікарі-інтерни разом із досвідченими акушерками приймали пологи, надавали допомогу молодим матерям, оформляли документацію. Вони також під керівництвом висококваліфікованих лікарів виконували нескладні операції та асистували при проведенні хворим деяких оперативних втручань.

З архівних джерел відомо, що лікарі-інтерни у вечірній час чергували двічі на місяць у прийомному покої, де приймали хворих, які поступали на лікування та доставлялися працівниками «швидкої допомоги». Вони не тільки оформляли всю необхідну документацію, але й надавали невідкладну допомогу пацієнтам. Вранці доповідали керівництву лікарні та лікарям на «п'ятихвилинках» про результати чергування, акцентуючи уваги персоналу лікарні на стані важкохворих і доставлених у лікарню в нічний час (2; 3).

Лікарі-інтерни вдосконалювали свої практичні навички, набували нових знань щодо діагностики і лікування хворих. Всю виконану роботу вони фіксували у щоденниках. Їх діяльність контролювали не тільки завідувачі відділень, де працювали молоді лікарі, а також висококваліфіковані доценти та професори медінституту, які також проводили консультацію важкохворих. Щоквартально представники медінституту обходили хворих у відділеннях, читали лекції працівникам лікувального закладу на актуальні теми, перевіряли роботу інтернів, проводили з ними семінари та колоквиуми з певних розділів клінічних дисциплін.

Для покращення теоретичної підготовки лікарів-інтернів та підвищення кваліфікації їх керівників щорічно організовувалися науково-методичні, науково-теоретичні та науково-практичні конференції і в медінститутах, і в клініках. На цих конференціях з доповідями виступали практичні лікарі та викладачі медінституту. Вони знайомили учасників із новітніми досягненнями вітчизняної медицини, ділилися досвідом щодо лікування і діагностики окремих захворювань. Активну участь у цих заходах брали й інтерни. Вони також виступали на конференціях, доповідаючи присутнім про нові досягнення, опубліковані у фахових виданнях. Під час своєї роботи молоді лікарі проводили з персоналом лікувальних закладів та хворими бесіди про здоровий спосіб життя, профілактику інфекційних, онкологічних та інших захворювань, дієтотерапію при різноманітних хворобах. Вони брали активну участь у житті лікувальних закладів, де працювали. Інтерни проводили політінформації з персоналом відділення та лікарні (4; 2; 5). На конференціях лікарі – інтерни виступали з доповідями на актуальні теми, що турбували молодих спеціалістів і практичних лікарів, як-от: «Профілактика захворюваності серед працівників нафтової та нафтопереробної промисловості», «Принципи зниження захворюваності населення на алергічні хвороби», «Шляхи покращення медичного обслуговування тваринників високогірних районів» в Івано-Франківському медінституті; «Шляхи покращення здоров'я дитячого населення та молоді призовного віку», «Особливості перебігу ендемічного зобу серед населення гірських районів» – у Чернівецькому

медінституті; «Реабілітація хворих після перенесеного інфаркту міокарду», «Профілактичні заходи щодо онкологічних хвороб» – в Ужгородському університеті тощо (3; 6; 5).

Такі конференції ознайолювали слухачів із новітніми досягненнями вітчизняної та зарубіжної медичної науки, сприяли підвищенню їх професійної майстерності.

З метою контролю роботи та теоретичних знань і практичних умінь молодих лікарів у лікарнях та поліклініках викладачі медичного інституту, які були закріплені за клінічною базою, де працювали інтерни, проводили також щоквартально заліки з клінічних дисциплін та володіння практичними навичками.

Після закінчення інтернатури молоді спеціалісти здавали на перевірку щоденники обліку їх практичної діяльності та складали на відповідній кафедрі медінституту іспит щодо рівня теоретичних знань з терапії, хірургії, акушерства та гінекології комісії, до якої входили висококваліфіковані доценти і професори вищого навчального закладу. Лише після успішного складання іспиту та отримання посвідчення про закінчення інтернатури молоді фахівці отримували право на практичну діяльність у лікувальному закладі, куди вони були направлені після завершення навчання в медичному інституті (2; 6; 5).

Отже, введення післядипломної підготовки молодих лікарів інтернатури давало їм можливість упродовж одного року під керівництвом досвідчених висококваліфікованих практичних лікарів та викладачів медичного інституту закріпити отримані теоретичні знання, вдосконалити практичні навички та оволодіти новими методами діагностики і лікування захворювань.

Однак, враховуючи динамічний розвиток науки, зокрема медицини, однорічного терміну проходження інтернатури стало недостатньо, оскільки молоді лікарі, особливо хірургічного профілю, повинні були не лише поглибити набуті під час навчання знання, але й оволодіти новими методиками діагностики та лікування хворих, а також закріпити їх на практиці. Тому виникла потреба переглянути організацію інтернатури молодих лікарів (7, 5-7).

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 96 від 27.12.92р. розроблено й затверджено Положення про спеціалізацію (інтернатуру) випускників медичних і фармацевтичних інститутів з урахуванням світового досвіду підготовки лікарів-спеціалістів, навчальні плани підготовки лікарів-спеціалістів в інтернатурі з 46 спеціальностей, що і здійснюється в даний час (6).

Програмою визначена підготовка лікаря-бакалавра зі спеціальності «Лікувальна справа», «Стоматологія». Підготовка лікаря-спеціаліста почала здійснюватися в інтернатурі на кафедрах інститутів удосконалення лікарів і медичних інститутів після укладання контракту випускника із закладами практичної охорони здоров'я, в якому передбачено проходження спеціалізації згідно з посадою та фахом.

Упродовж 2–4-х років лікарі – інтерни мали більше часу та можливостей підготуватися до самостійної професійної діяльності, працюючи на клінічних кафедрах медичних ВНЗ і співпрацюючи пліч-о-пліч з висококваліфікованими практичними лікарями клінік під керівництвом професорів і доцентів вищого медичного навчального закладу. Проте для стимулювання навчання інтернів, визначення рівня їх професійної підготовки було введено обов'язковий іспит, який приймала екзаменаційна комісія, до якої входили не лише представники вищого медичного навчального закладу, але й обласного відділу охорони здоров'я та лікувального закладу, де стажувався молодий спеціаліст (8).

Отже, вивчаючи архівні джерела, ми з'ясували, що в кінці 90-их років минулого століття для виявлення рівня знань молодих лікарів після закінчення базової медичної підготовки в навчальних закладах та спеціалізації розроблено й упроваджено систему тестового контролю знань молодих лікарів на рівні світових стандартів. Це дало змогу визначати рівень професійної компетентності молодих лікарів відповідно до світових вимог. Після успішного написання тестових завдань молоді лікарі отримували право на самостійну практичну діяльність.

1. Материали (плани, справки, рекомендації) по оптимизации учебного процесса и научной организации труда на 1974-1975 уч.г Тернопольский государственный

- медицинский институт Учебная часть // Державний архів Тернопільської області. – Ф. № р - 2984, оп. 1, Т. 2 справа 2251, 176 арк.
2. Итоги выполнения плана и результаты деятельности Тернопольского государственного медицинского института в 1978 году Тернопольский государственный медицинский институт учебная часть // Державний архів Тернопільської області. – Ф. № р - 2984, оп. 1, Т. 2. справа 2698, 90 арк.
 3. Отчет о деятельности кафедр Ивано-Франковского медицинского института за 1976/1977 уч. год. Ивано-Франковский государственный медицинский институт Учебная часть // Державний архів Івано-Франківської області. – Ф. № р - 628, оп. 2, Т. 2, справа 489, 91 арк.
 4. Годовой отчет о деятельности медицинского факультета за 1979-1980 уч.г., Ужгородский государственный университет Учебная часть // Державний архів Закарпатської області. – Ф. № Р - 545, оп. 1, справа 814, 132 арк.
 5. Плани та звіти про роботу медичного факультету і кафедр за 1973-1974 н.р. Ужгородський державний університет Навчальний відділ. Лікувальний факультет // Державний архів Закарпатської області. – Ф. № Р - 545, оп. 1, справа 212, 105 арк.
 6. Отчет о работе института за 1983 год Черновицкий государственный медицинский институт Учебная часть // Державний архів Чернівецької області. – Ф. № р - 938, оп. 1, справа 398, 88 арк.
 7. Таранов А. А. Высшая школа: правовые аспекты перестройки. – Алма-Ата, 1984.
 8. Програма розвитку медичної освіти в Україні на період 1992-2002 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : w.w.w. nmu/ edu/ ua/bolon 3/php

РОЛЬ ХОРЕОГРАФІЇ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Д.С. Сарвілова

(викладач, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

Автор раскрывает специфический потенциал хореографического искусства для воспитания младших школьников, обеспечивая благотворное влияние главным образом на мировоззренческую, морально-этическую, интеллектуальную, эмоционально-чувственную, коммуникативную сферы личности. Выдвигается предложение о включении хореографии в обязательный курс общеобразовательной школы.

The author reveals the great potential for choreographic art education of primary school children. The author concludes that the process of choreographic training has beneficial effects on the main areas of personal development, such as ideological, moral and ethical, intellectual, sensual, communicative and others. The author proposes the inclusion of choreography as a compulsory course of school.

На сучасному етапі розбудови національної школи особливого значення набуває проблема формування естетичної культури підростаючого покоління. Не менш актуальною є й проблема виховання здорової, гармонійної, фізично і духовно розвиненої творчої особистості дитини, здатної сприймати, розуміти та примножувати естетичні цінності.

Розв'язання цих питань можливе за умов залучення дітей до мистецтва, зокрема хореографічного, яке має специфічні й значні можливості впливу на особистість: у процесі хореографічної діяльності відбувається випереджувальний розвиток естетичної культури дитини, збагачення її фізичної та емоційно-почуттєвої сфери, формування особливого стану психофізичної свободи та творчої активності.

На жаль, ще й досі у системі виховання молодших школярів хореографія недооцінюється, тому сам предмет «Хореографія» не набув статусу базової дисципліни інваріантної частини навчального плану в загальноосвітній школі і викладається за рахунок варіативної частини – як навчальний предмет за вибором. Натомість елементи ритміки та хореографії застосовуються на уроках фізичного виховання, музичного мистецтва, у позаурочній діяльності учнів.

На виховні можливості хореографічного мистецтва звертали посилену увагу видатні українські митці Г.О.Березова, К.Ю.Василенко, В.М.Верховинець, П.П.Вірський, А.Г.Гуменюк, О.П.Колосок, О.Мартиненко, А. Шевчук та ін. У їх працях, зокрема, розкривається значення мистецтва танцю у вихованні естетичного смаку та розвитку навичок культури в життєдіяльності дитини.

Мета статті – розкрити значення хореографії у вихованні саме молодших школярів.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (1, 1), Державній комплексній програмі естетичного виховання (2, 1) зазначається, що саме в системі освіти цілеспрямовано, послідовно й ефективно здійснюється естетичне виховання дитини, яка здатна сприймати, розуміти та використовувати художньо-естетичні цінності в житті та мистецтві. Тож сучасна школа скеровує свої зусилля на те, щоб забезпечити належним чином процес естетичного виховання учнівської молоді, створити педагогічні умови, які б сприяли підвищенню рівня їхньої естетичної вихованості.

Сучасні дослідники (Г. Березова, М. Боголюбська, Л. Бондаренко та ін.) підкреслюють, що серед предметів художньо-естетичного циклу, у процесі вивчення яких здійснюється естетично-творчий розвиток учнів, одне з головних місць належить хореографії. Це зумовлено тим, що хореографічне мистецтво здатне задовольнити прагнення особистості до естетичного зростання, поєднати її внутрішній і зовнішній світ, активізувати творчу уяву та емоційні реакції дитини (3, 5). Хореографія, що спирається на музично організовані, умовні,

образно-виразні рухи людського тіла, сприяє формуванню емоційної сфери особистості, втіленню в танцювальних рухах особливостей її характеру, формуванню в неї духовних цінностей.

Хореографія – мистецтво, що подобається дітям. Уміння відчувати, розуміти музику і гарно рухатися – невід'ємна частина загальної культури людини, до якої потрібно долучатися з юних років. Заняття хореографією, завдяки своїй універсальності, надто важливі для виховання підростаючого покоління: діти удосконалюються духовно, фізично та інтелектуально.

Танець розкриває в дитині світ прекрасного, що особливо цінно у процесі формування характерно-естетичних цінностей підростаючого покоління. Досвід переконує, що виховання дітей засобами танцювального мистецтва не лише виробляє естетику рухів, але й вчить знаходити в танці естетичну насолоду.

Естетичне виховання засобами хореографічного мистецтва сприяє формуванню ідеалів, морально виховує (через естетичні прояви етичного), робить людину духовно чуйною до інших людей, нетерпимою до проявів аморальності й несмаку; формує спрямованість інтересів; розвиває здатність творити за законами краси; породжує високі естетичні і моральні запити (4, 7).

Однак естетичне виховання засобами хореографії – не єдиний виховний напрям цього різновиду мистецтва. Хореографія як синтетичний вид мистецтва має велике значення і в розумовому, фізичному, моральному, національно-патріотичному, статевому вихованні молодших школярів.

Так, вивчення мови рухів різних видів танців сприятиме розвитку розумового апарату дитини. Виконуючи вправи класичної, народної, сучасної хореографії, учні матимуть змогу «відчути» зміст певного танцювального терміна, оскільки в самому понятті закладені темп, ритм, характер рухів. Тобто через тілесні дії відбуватиметься розумовий розвиток дитини. Крім того, використання на уроках хореографії танцювально-ігрових методичних прийомів забезпечить позитивно-емоційне тло для засвоєння знань означених видів хореографічного мистецтва (5, 62).

Специфічною особливістю хореографічного мистецтва є художній образ. Як будь-який різновид мистецтва, хореографія сприяє моральному вихованню дитини, відбиваючи навколишнє життя в художніх образах. Саме із системою художніх образів пов'язана здатність хореографічного мистецтва здійснювати специфічну функцію – викликати у дитини глибоку моральну насолоду, будити в неї художника, здатного творити за законами моральності й краси.

Наш досвід організації й стимулювання хореографічної діяльності учнів початкової школи переконливо доводить, що модель морального виховання молодших школярів засобами хореографії передбачає задоволення від добрих справ, перемоги над собою й зовнішніми перешкодами, зміцнення сили духу від вибору принципового поведіння, милосердя, чуйності, дбайливості у відносинах, готовність допомогти одноліткові, повага колективу.

В підсумку ця модель передбачає успішне виховання людини з різнобічним кругозором, науковим світосприйняттям, свідомістю особистої відповідальності за все, що відбувається в навколишньому світі, критично мислячої, самостійної в думках і вчинках, світоглядно принципової людини.

Сутність морального виховання засобами хореографічного мистецтва полягає в тому, що воно гармонійно розвиває духовні й творчі здібності людини від здатності почувати й переживати красу, насолоджуватися й правильно оцінювати прекрасне до здібності творити й діяти за законами краси й високої моральності.

Заняття хореографією сприяють поліпшенню емоційного, психологічного й фізичного стану, зниженню гіподинамії, зняттю перевантажень, вихованню почуття колективізму, розвитку наполегливості, сили волі й художнього смаку дітей.

Хореографія має потенційні можливості для вирішення багатьох завдань фізичного виховання, в тому числі й сприяння розвитку координаційних здібностей, оскільки

хореографічні уміння й навички за своєю природою, структурою й методикою вивчення ідентичні до рухових.

Водночас слід зауважити, що зміст хореографічної діяльності повинен будуватися на підготовчих, ритмічних, танцювальних вправах і комбінаціях, адже підготовчі вправи забезпечують учнів початкових класів знаннями з основних видів танців, формують танцювальні вміння та навички, розвивають координацію рухів, невимушеність жестів, гарну поставу, танцювальну легкість тощо.

До того ж заняття хореографією найбільш відповідає потребам, здібностям та можливостям дітей молодшого шкільного віку. За допомогою засобів ритміки і хореографії вирішуються такі завдання: всебічний, гармонійний розвиток форм і функцій людського організму, спрямований на вдосконалення фізичних здібностей, покращення здоров'я; формування важливих музично-рухових умінь та навичок.

Дисциплінованість, працьовитість і терпіння – ті властивості характеру, які необхідні не тільки в хореографічному класі, але й у побуті. Ці якості роками виховуються педагогами-хореографами і визначають успіх у багатьох справах.

Почуття відповідальності, так необхідне в житті, рухає дітей, які займаються хореографією, вперед. Не можна підвести партнера в танці, не можна запізнитися, оскільки від тебе залежать інші, не можна не вивчити, не виконати, не допрацювати.

Акуратність у хореографічному виконавстві, охайність форми в хореографічному класі переноситься і на зовнішній вигляд дітей у школі. Вони виділяються не тільки своєю поставою, але й зачіскою, чистотою й елегантністю носіння звичайного одягу.

Оскільки танок є специфічним відображенням об'єктивної дійсності, він утілює ідейно-моральні цінності не тільки танцюриста, але й загальнолюдські надбання, накопичені віками, бо танок виражає морально-естетичний досвід своєї епохи. Різноманітні жанри народного хореографічного мистецтва віддзеркалюють духовно-моральний зміст життя народу. Народний танок, будучи скарбницею народної мудрості, просто й доступно передає глибину думки поетичних образів, моральних ідеалів і цінностей народу. Знайомлячись з різноманітними жанрами народних танців, дитина не тільки пізнає зразки хореографічного фольклору, але й усвідомлює історичне минуле свого народу, сприймає його духовну культуру.

Цікавими й корисними для національно-естетичного розвитку є українські рухливі ігри зі співом, записані та опрацьовані видатним українським педагогом-хореографом В. Верховинцем (6). Учений був переконаний, що впровадження в навчально-виховний процес з хореографії українських рухливих ігор зі співом сприяє розвитку національних почуттів дитини, оскільки в основі національного лежить особливий духовний шлях. На думку В. Верховинця, бути патріотом, любити Батьківщину означає не просто любити національний характер свого народу, але й духовність цього національного характеру і водночас характер його духу. «Для того щоб бути патріотом, любити Батьківщину й мати змогу злитися з нею почуттями, волею та життям, необхідно відчувати духовне життя народу й творчо зміцнювати себе в силах і засобах цього життя, тобто прийняти українську історію, український фольклор, українську пісню, український танець. Лише піднявшись на вершину національної культури, людина може розкрити для себе загальнолюдські цінності. Тільки зміцнившись у національних традиціях, особистість може одержати доступ до витворів чужого національного духу» (6, 3).

Танцювальні ігри, запропоновані В. Верховинцем, поєднуються з літературним текстом і народним співом, у яких закладено характерні особливості українського народу. Саме тому введення в зміст хореографічної діяльності національних ігор надасть учням початкових класів можливість отримати знання з історії й культури свого народу. Їх усвідомлення допоможе школярам у практичному відтворенні духовної культури своєї нації. Крім того, вивчення українських танців ознайомить учнів початкових класів з українською музикою, зокрема пісенним фольклором, а також із національним костюмом, його смисловим та символічним наповненням.

Отже, хореографічне виховання має велике значення для всебічного розвитку особистості. Недаремно елементи хореографічного мистецтва як складові педагогічних

систем (давньогрецька музична система, система «вишуканих наук» часів Петра I, вальфдорська педагогіка, музично – виховна система Корфа) багатьох країн включались в естетичне, розумове, патріотичне, моральне та фізичне виховання.

Оптимальним вирішенням завдань духовного та фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку може стати введення обов'язкових уроків хореографії. Регулярні заняття хореографією сприяють зміцненню здоров'я, фізичному розвитку, виправленню деяких вроджених фізичних недоліків, формуванню правильної постави, вихованню морально-вольових якостей. У процесі занять хореографією зміцнюється весь суглобово-м'язовий апарат, корегуються рухи, відпрацьовується точність, стійкість, розвиваються вестибулярний апарат, гнучкість, витривалість, сила ніг, координація рухів. Під час загального хореографічного навчання у школярів формуються фізичні та вольові якості, висока духовність та самосвідомість дітей, виховуються моральні, вольові якості, розвивається пам'ять, увага, світогляд, загальна культура поведінки.

Процес хореографічного виховання позитивно впливає на подолання труднощів у стосунках між хлопчиками і дівчатками. Спільне виконання танців, зокрема парних, участь у масових іграх і забавах вчить доброзичливому та уважному ставленню один до одного, формує риси гуманності, людяності. Емоційно забарвлена музика, різноманітність видів танців зацікавлюють і приваблюють учнів шкільного віку. Практичне оволодіння хореографічними навичками допомагає розвитку творчої активності, фантазії та уяви, здібності до імпровізації. Отже, виховні можливості хореографічного мистецтва визначають його вплив на основні сфери розвитку особистості – світоглядну, морально-етичну, інтелектуальну, емоційно-почуттєву, комунікативну та ін. Танцювальний етнографічний матеріал, що є зразком норм поведінки, музичної та хореографічної культури українського народу, сприяє розвитку національної свідомості, патріотичних почуттів у підростаючого покоління.

Перспективи подальшого наукового пошуку слід пов'язувати з вивченням ролі хореографічної діяльності молодших школярів та вихованням ціннісного ставлення до міжкультурної взаємодії.

1. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. – К., 2001.
2. Національна державна комплексна програма естетичного виховання: Проект / І.А. Зязюн, О.М. Семашко. – К., 1994.
3. Боголюбская М.С. Музыкально-хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания : учеб.-метод. пособие для клуб. работников; Всесоюз. науч.-метод. центр нар. творчества и культ. просвет. работы. – М., 1986.
4. Тараканова А.П. Система хореографічного виховання у школах і позашкільних закладах : навч.-метод. посіб.; Інститут змісту і методів навчання. – К., 1996.
5. Янаева Н.Н. Хореография. Учебник для начальной хореографической школы. – М., 2004.
6. Верховинець В.М. Весняночка: методичні пояснення до дитячих ігор з співом для дітей дошкільного віку і для молодших дітей трудової школи. – К., 1975.

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ У ШКІЛЬНОМУ ВИВЧЕННІ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Л.М.Удовиченко

(кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка)

В статті обґрунтовується необхідність введення аксіологічного аспекта аналізу образів-персонажів в процесі вивчення художественного твору. Розглядаються основні типи цінностей, особливості ціннісних установок і орієнтацій, виділяються критерії розробки методики по введенню аксіологічного аспекта.

In this article we've shown the necessity in values system determination of images in process of examining the literature. We've looked deeply into the main types of values, peculiarities of values installments and orientations; we've determined criteria of development in values system determination.

Світова література – невичерпне джерело благородних людських почуттів, національних цінностей, моралі тощо. На її сторінках у художній формі через створені образи й картини простежується розвиток суспільства впродовж століть, втілено національні характери, норми моралі та поведінки різних народів, виражено почуття, прагнення, патріотизм і духовну красу представників різних культур.

На сучасному етапі розвитку України до освіти висуваються все нові й нові вимоги. Динамічний розвиток суспільства, глобалізація, швидка зміна технологій зумовлюють зростання її ролі у суспільно-політичному житті держави. Оскільки в центрі уваги сучасної системи освіти поставлено людину, її внутрішній світ, здібності, творчий потенціал, то першорядним завданням школи є формування духовно багаті особистості, громадянина України, якого характеризували б висока культура, широкий кругозір, загальнолюдські норми поведінки та спілкування, національна свідомість і самосвідомість. Відтак дедалі важливішою стає моральна спрямованість її конкретних дій, чимраз більшого значення набуває те, яким саме цінностям підпорядковує вона свою зростаючу могутність. Тож, якщо протягом цієї еволюції людства в культурі різних народів періодично домінували релігійно-конфесійні, пізнавальні, етичні, утилітарно-практичні тощо цінності, то сьогодні поступово активізується процес орієнтації на цінності морально-етичні, бо від цього залежить саме виживання земної цивілізації.

Гостро постаючи перед окремими соціумами й людством у цілому, етична проблема вибору цінностей за своєю суттю лишається передусім проблемою конкретної особистості, вибір якої становить основу морального самовизначення суспільства, нації, людства. Перед ученими-методистами постало важливе завдання – розробити таку методику викладання літератури, яка дозволить будувати висновки й узагальнення з урахуванням раціонального пізнання та інтуїтивного проникнення у площину аксіологічного світу мистецтва слова, в якому сконцентровано ту систему цінностей, що характеризує життя суспільства на певному етапі розвитку.

Мета статті – визначити пріоритети у процесі формування аксіологічної компетенції учнів під час вивчення образів-персонажів у середній школі, що передбачає виконання таких завдань: з'ясувати основні типи цінностей, які доцільно впроваджувати до літературної освіти учнів; визначити їх роль на різних стадіях становлення особистості; схарактеризувати основний зміст роботи в означеному напрямку.

Таким чином, визначення аксіологічного аспекту виучуваних художніх творів саме в процесі літературної освіти є актуальним. Оскільки образ-персонаж є носієм певної системи цінностей – і загальнолюдських, і національних – незаперечним є і безпосередній вплив через усвідомлення їх системи цінностей на формування гуманістично спрямованої особистості, толерантної, високоінтелектуальної, високорозвиненої, із сформованим

світоглядом. Невирішеність проблеми впровадження аксіологічного аспекту аналізу образу-персонажа в навчальних програмах, підручниках, літературознавчих, психолого-педагогічних та методичних розробках вітчизняних учених, про що свідчить вивчення наукової літератури, недостатній рівень знань, умінь та навичок учнів щодо аксіологічного аспекту художніх творів та образів-персонажів, зумовлюють актуальність пропонованої теми.

Загальноприйнятою в методиці навчання літератури є думка про те, що відродження втрачених критеріїв моральності можливе лише за умови утвердження уявлень про совість, честь, поняття добра й зла в конкретних формах, що склалися історично. Сприяти цьому має вивчення таких творів літератури, що дають можливість усвідомити сутність як самих норм та ідеалів, так і їх значущість і визначну роль у житті кожної окремої людини, в регулюванні міжособистісних стосунків у процесі історичного розвитку суспільства. Тож курс літератури ставить за мету реалізацію багатьох завдань, головним із яких є утвердження естетичної функції мистецтва слова, без чого, як постійно наголошував Є. Пасічник, неможливе й розв'язання проблем морально-естетичного плану, в основу яких покладено національні та моральні цінності (1, 167). Учням відкривається світ прекрасного, переконує вчений, через осмислення красного письменства у тісному зв'язку з мовою, музикою, живописом, і, безперечно, історією, стає зрозумілою сутність духовних пошуків людства на різних етапах історичного розвитку. Але це одночасно й процес збагачення учнівської молоді різнобічними знаннями, формування її світогляду, розвиток читацької компетенції, ерудиції, професіоналізму, національної свідомості та самосвідомості.

Ідейно-естетичний зміст художніх творів є породженням відповідної історичної епохи. Це жива, сповнена барв і деталей історія народу, в якій зафіксовано досвід попередніх поколінь, їхня боротьба за волю й щастя, людські характери, окремі людські долі. Не випадково у всіх визначних художніх полотнах відчувається пульс конкретної історичної доби. Про це свідчать соціальні відносини, психологія героїв, картини побуту, історичні реалії, що виконують надзвичайно важливу роль у формуванні аксіологічної компетенції учнів.

Життя суспільства, духовна й естетична орієнтація різних його прошарків являють собою органічну складову літературного процесу, ту, за словами Ю. Борева, приховану частину айсберга, що тримає на поверхні зриму частину і визначає рух цілого (2, 53). Існування прихованої частини пояснює, чому літературний процес не можна зводити до історії літературних течій, чи то до долі окремих письменників. Кожна доба характеризується власною системою цінностей. Закони ж духовного й суспільного життя певного періоду належать до так званих неписаних законів, а їх реконструкція вимагає суттєвих наукових досліджень. У той же час вчений-літературознавець підкреслює, що все те, що сприймається як актуальна соціальна значимість у сучасних історичних обставинах, у нову добу виступає як моральна та естетична цінність. Ціннісний фокус твору може переміщуватися, змінюється вся його аксіологічна структура, тому й науковий, і шкільний аналіз художнього твору має обов'язково це враховувати (2, 125).

Досить часто в сучасних умовах зростання міжнародних контактів люди, які можуть навіть дотримуватися однієї ідеології, наштотхуються на певну межу в розумінні. Можуть вимовлятися одні слова й формули, а мислитися інші. Щоби уявне порозуміння максимально наблизилося до дійсного, переконує Г. Гачев (3, 44), необхідно робити поправку на національно-історичну систему понять і цінностей, тобто враховувати, що представник іншого народу може бачити й оцінювати світ дещо відмінно. Відповідно методика аксіологічного аспекту аналізу художніх творів загалом і образів-персонажів зокрема, за умови врахування зазначеного принципу, налаштуватиме учнів на вдумливе сприйняття системи цінностей народу на відповідному етапі розвитку його культури, сприятиме формуванню толерантного ставлення до духовної культури людства, стимулюватиме до визначення особливостей культури рідного народу.

У розробці наукової основи системи роботи щодо формування аксіологічної компетенції учнів необхідно враховувати сучасні досягнення в галузі етики, оскільки ціннісні орієнтації є важливим елементом моральної свідомості не лише героїв твору, а й особистості, що

розвивається і формується у навчально-виховному процесі. Обираючи ту чи іншу цінність, індивід тим самим формує свого роду довгостроковий план своєї поведінки й діяльності, визначає тривку смислової перспективи останньої. Ціннісна орієнтація висвітлює те, заради чого діє людина, чому, власне, присвячує свою діяльність.

Учителю-словеснику в своїй навчальній роботі необхідно враховувати принаймні два типи цінностей:

- сенс яких визначається наявними потребами й інтересами учня-читача;
- які, навпаки, надають смислу існуванню особистості.

Перші - то цінності, які обслуговують самоствердження людини, й цінності, котрі творять і відроджують людину в певній принципово новій якості. Цінності другого типу в сучасній літературі інколи називають «вищими» або «культурними», «смісложиттєвими», або ж просто «самоцінностями», оскільки щодо людського суб'єкта вони є чимось самостійним, самодостатнім, отже, таким, що принципово вимагає морального ставлення до себе.

У процесі впровадження аксіологічного аспекту аналізу художніх творів та образів-персонажів необхідно для мотивованого формування ціннісних переконань створити такі умови, за яких, обираючи для себе цінності й вільно присвячуючи їм свої вчинки, людина утверджувала б тим самим свідоме ставлення до норм і принципів моралі, духовну гідність і дієвість своїх мотивів, цілісність моральної свідомості загалом. Ціннісний вибір неодмінно передбачає наявність певного різноманіття можливих цінностей (з-поміж них ми обираємо ті або інші) та цінність як така розкривається внаслідок її вибору, формуючи у свідомості й підсвідомості кожного систему, що є свого роду «фільтром» думок людини, а, отже, й спрямовує її поведінку. Тому важливо не упустити той період життя дитини, коли ця база цінностей закладається й розвивається. Оскільки ж етап становлення особистості, що є найбільш сприятливим для впливу та формування гуманістичної спрямованості, системи моральних цінностей, припадає на шкільні роки, то суттєвим засобом впливу є твори художньої літератури, а способом – аналіз образу-персонажа через його аксіологічний аспект.

Важливо також не забувати й про психологічний аспект роботи, про важливість ролі вчителя у формуванні позитивної спрямованості поведінки кожної дитини. Необхідність урахування зазначеного положення зумовлюється й тим, що в культурології та літературознавстві мистецтво художнього слова розуміється як успадкування цінностей у літературній формі, або, на думку філософів, принаймні наближається до такого успадкування. «Якщо припустити, що основою історичного людського буття є здатність людини спілкуватися, розуміючи один одного (а це з необхідністю означає спілкуватися з усім обсягом власного світового досвіду), то сюди слід віднести й усі види успадкування цінностей», - зазначає Г.-Г. Гадамер (4, 8). Таке успадкування охоплює, на думку філософа, не лише художні твори, а й різні інституції та форми життєдіяльності.

У процесі розробки наукових засад та методики впровадження аксіологічного аспекту аналізу образів-персонажів послуговуються висновками представників наукової школи В. Сластьоніна (В. Сластьоніна, І. Ісаєва, Е. Шиянова та ін.), які виділяють у становленні особистості стадії самоідентифікації, самовизначення та самореалізації. Вчені вважають можливим і послідовне проходження названих стадій, і їх входження одна в одну. Остання переважно обумовлюється надзвичайними подіями, які надають динамізму всім життєвим процесам.

Самоідентифікація передбачає як єдність самопізнання і співвіднесення власного образу з образами інших людей, що вельми важливо враховувати під час вивчення образів-персонажів. Учні, як правило, співставляють себе у процесі самоідентифікації з літературними персонажами. Але без попередніх настанов та уважного керівництва з боку вчителя це може перетворитися на безкінечний пошук матриці особистісного буття. Тим самим читач може позбавити себе права на самотність і бути готовим до простої ретрансляції художнього образу. Але як позитивне можна визначити те, що за умови використання науково обґрунтованої методики, вчитель буде спонукати учнів до самомоделювання та самоконтролювання. Перший передбачає ідеалізацію власного образу,

організацію та варіативну практичну діяльність, яка дозволить наблизитися до ідеалу. Самоконструювання дозволяє спланувати програму втілення основних етапів програми в практиці.

Особливого значення вчені надають ціннісним орієнтаціям у структурі особистості, що виконують на різних етапах її організації різноманітні основних функцій: експресивну, адаптивну, захисну, пізнавальну і функцію внутрішньої координації (Є. Соколов). Ці функції свідчать про те, що спектр дії ціннісних орієнтацій вельми широкий. Кожна з них у тому чи іншому аспекті покликана врівноважувати, гармонізувати зв'язки особистості та суспільства, а окремо функція внутрішньої координації спрямовує внутрішнє психічне життя, емоційно-вольову сферу особистості.

Визначення місця ціннісних орієнтацій у структурі особистості й з'ясування характеру їх функціонування дають ефективний інструмент для вивчення особистості та її діяльності, а також, що є дуже важливим, відкривають багато можливостей для розуміння шляхів впливу на формування цінностей у свідомості кожної людини.

Результати психологічних досліджень переконують у тому, що в основу стратегії розвитку особистості має бути покладено модель ціннісно орієнтованого навчання, коли конкретно визначено, які саме цінності слід формувати і яке місце їм належить у свідомості сучасної молоді, а саме:

- духовно-моральні цінності;
- соціальні та громадянські цінності;
- екологічні цінності;
- естетичні цінності.

Досить ефективним у процесі навчання виявилось використання інтерактивної форми роботи «Конверт відвертостей», покликаної узагальнити чи то результати первинного сприйняття художнього твору, чи то результати його аналізу. При цьому впровадження зазначеної форми роботи здійснювалося, залежно від рівня підготовки, на різних етапах аналізу образів-персонажів.

Хто з літературних героїв сподобався найбільше? Якими саме рисами, якостями, вчинками?

Чи є він Вашим ідеалом? Чому?

Чи наділені Ви такими характеристиками, як і Ваш ідеал?

Так вважаєте Ви чи Ваші рідні, близькі, друзі?

Які риси відрізняють Вас від вашого ідеалу?

Яких рис не вистачає Вам, аби бути таким, як ваш ідеал?

Чи працюєте Ви над собою для того, аби відповідати ідеалу? Це просто?

Як Ви вважаєте, чи досягнете Ви своєї мети?

Використання запропонованої форми роботи, покликаної стимулювати інтерпретацію художнього твору як невід'ємну складову процесу його вивчення в єдності форми і змісту, сприяє також процесу самопізнання, яке, через співставлення себе із літературними героями, дозволяє особистості дати відповідну оцінку власним здібностям, якостям, можливостям, вчинкам і перспективам розвитку. При цьому співвіднесення образів вимагає врахування власного життєвого досвіду, який і визначає перспективи особистого розвитку, особливості поведінки, через що виражається внутрішній світ читачів.

Самовизначення спонукає особистість брати на себе відповідальність за власну долю, і цим визначається його потужний ціннісно-мотиваційний потенціал. На цьому етапі роботи доцільно пропонувати учням завдання творчого характеру, наприклад:

Що Ви вважаєте найбільшою цінністю - яскраво виражений індивідуалізм чи колективне начало?

Заради чого Ви дієте у своєму житті: заради власного добробуту, задоволення потреб невеликої групи людей чи для користі широкого кола?

Відповіді на ці запитання спонукають до філософського вибору матеріальних і духовних цінностей. У такому разі самовизначення спонукає до самореалізації, яка співвідносить

потенційне й актуальне начало в людині. Внутрішній світ, збагачений у процесі самоідентифікації та самовизначення, розгортається через інтелектуальний, творчий, комунікативний потенціал особистості.

Учені-методисти переконані, що протягом правильно організованого процесу спілкування із художнім твором учні перебувають під сильним впливом емоційно-насиченої тканини художнього тексту, що суттєво позначається на розумінні ідейно-естетичного змісту художнього твору, цінностях і ідеалах його образів-персонажів.

У процесі формування аксіологічної компетенції учнів в основу стратегії розвитку особистості має бути покладено модель ціннісно орієнтованого навчання, коли конкретно визначено, які саме цінності слід формувати і яке місце їм належить у свідомості сучасної молоді.

Процес формування особистості під час вивчення образів-персонажів має враховувати розуміння ідеалу суспільного устрою в державі, ролі в ній кожної окремої людини, кінцеву мету навчально-виховного процесу. При цьому основну увагу необхідно зосереджувати на системі духовно-моральних пріоритетів і цінностей, засадничою серед яких є патріотизм. І варто зазначити, що процес формування ціннісного світу має бути проектним, розрахованим на довгий історичний період, базуватися на системі духовності, соціальної енергії та історичного оптимізму, на єдності найбільш життєздатних форм традиційного менталітету підростаючого покоління й нового громадянського суспільства, поєднуючи у собі такі ціннісні установки та орієнтири:

- цілеспрямоване формування національної ідентичності у свідомості сучасного молодого покоління як розбудовника держави й носія значущих наукових і культурних досягнень, прагнення до розвитку інтелектуального і духовного потенціалу нації;
- виховання громадянсько-патріотичних і духовно-моральних якостей особистості;
- повага до цінностей громадянського суспільства й адекватне сприйняття реалій сучасного світу;
- активна, мобільна життєва позиція у поєднанні з інноваційним типом мислення;
- готовність до міжнаціональної взаємодії і міжкультурного діалогу з оточуючим світом.

Рівень знань та вмінь учнів щодо визначення та пояснення аксіологічного аспекту образу-персонажа художніх творів світової літератури та рівень розумових здібностей підвищиться, якщо:

1) роботу учнів буде спрямовано на осмислення відображеного в художньому творі періоду та характерної для нього системи цінностей, що передається через зображення образу-персонажа;

2) на різних етапах аналізу образу-персонажа пропонуються завдання репродуктивного й творчого характеру не лише на аналіз, синтез, а й на абстрагування, порівняння, узагальнення.

Зміст роботи щодо визначення аксіологічного аспекту в аналізі образів-персонажів має враховувати:

- 1) специфіку всіх складових ціннісної системи національної культури і мистецтва;
- 2) національно-психологічні особливості представників певної країни;
- 3) особливості символічного світу;
- 4) етнічну свідомість і самосвідомість, сформовані історично, що безпосередньо позначилося на ціннісній системі;
- 5) історичні передумови виникнення та національні особливості духовно-моральних, соціальних і громадянських цінностей; екологічних і естетичних цінностей;
- 6) специфіку втілення системи цінностей у філософсько-естетичній концепції письменника;
- 7) своєрідність художнього відображення певного типу свідомості, оскільки певне співвідношення його складових і створює національний аксіологічний зміст мистецтва слова.

Тому методика навчання літератури має поєднувати традиційні та інноваційні підходи, органічне поєднання національних і глобальних цінностей у свідомості підростаючого покоління.

1. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. – К., 2000.
2. Борев Ю. Особенности художественного процесса и методология его анализа // Теория литературы: В 4-х т. - Москва, 2001. – Т. 4.
3. Гачев Г. Национальные образы мира. - М., 1988.
4. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика / Вибрані твори. – К., 2001.

ІНТЕГРАЦІЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В НАЦІОНАЛЬНУ СИСТЕМУ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

О.Р.Фрасинюк

(аспірант, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова)

В статье раскрыты особенности интеграции гендерного подхода в национальную систему среднего образования. Конкретизированы причины, сдерживающие данный процесс. Намечены задачи, способствующие созданию необходимых условий для осуществления гендерного воспитания учащихся.

The article describes the features of a gender's mainstreaming into the national system of secondary education. The reasons for holding back the process have been specified. The problems creating the conditions, necessary for the implementation of gender education of students, have been targeted.

Інтеграція гендерного підходу в національну систему загальної середньої освіти на сучасному етапі є вкрай необхідною, оскільки гендерна збалансованість в українському суспільстві виступає одним із індикаторів його визнання як розвинутої держави, що стоїть перед європейським вибором. Тому вже зараз актуалізується необхідність забезпечення гендерної рівності в нашому суспільстві, що вимагає нового світогляду, відповідно до якого стереотипне сприйняття жінок і чоловіків має бути замінене ідеєю розвитку їхнього особистісного потенціалу. Інтеграція гендерного підходу в сучасну середню освіту надасть реальну можливість випускникам шкіл з повагою ставитися до розкриття свого особистісного потенціалу і визнання рівноправної його реалізації іншою особою, незалежно від статі.

Водночас, незважаючи на розпочаті інноваційні перетворення в галузі демократизації й гуманізації національної системи освіти, питання інтеграції гендерного підходу в загальноосвітню школу ще й досі не знайшло свого належного науково-теоретичного обґрунтування та відповідного методичного забезпечення. Це пояснюється недостатнім мотивуванням самих концептуальних завдань гендерного підходу як нової методології наукових досліджень у галузі психології і педагогіки вищої школи, а також інерційністю ідей застарілої парадигми професійного виховання психолого-педагогічних кадрів для сучасної освітньої галузі, в межах якої було розроблено чинні навчальні плани і програми. Подоланню означеної суперечності сприяють праці з гендерної проблематики, зокрема ті, що розкривають методологію і сутність гендерного підходу, шляхи, умови і засоби його інтеграції у середні навчальні заклади національної системи освіти.

На стику ХХ–ХХІ тисячоліть в Україні значно активізувалися дослідження з теорії та методології гендеру (В. Агеєв, І. Горошко, В. Довженко, Г. Лактіонова, Л. Лобанова, Л. Міщик, С. Оксамитна, М. Скорик, Л. Смоляр); упровадження принципів гендерної рівності й демократії у сферу освітнього простору сучасної вищої школи (Н. Болотіна, Т. Булавіна, Л. Бут, М. Згуровський, Я. Кічук, Л. Кобелянська, Т. Мельник, С. Сидоренко, С. Харченко, С. Юдіна); інтеграції гендерного підходу у вищу професійну та педагогічну освіту (М. Букач, О. Булатова, Т. Бучинська, Т. Голованова, Н. Горбунова, І. Іванова, О. Любарська, І. Мунтян, П. Терзі, О. Цокур); гендерної психології та педагогіки (Т. Говорун, Н. Грицяк, О. Кікінежді, В. Кравець, О. Луценко); гендерної соціалізації й гендерного виховання учнівської та студентської молоді (Ю. Бурцева, С. Вихор, Н. Єрофеева, Л. Зверева, О. Железняк, О. Каменська, О. Кізь, Л. Надолинська, А. Шевченко).

Натомість у системі професійної освіти педагогічних кадрів проблема формування і розвитку їхньої професійної компетентності з гендерного виховання учнів, а також підготовки до реалізації гендерного підходу в освітнє середовище сучасної школи до

сьогодні залишається теоретично недостатньо обґрунтованою, незважаючи на суттєвий доробок українських і зарубіжних науковців.

З огляду на це *метою* нашої статті є висвітлення провідних стратегій інтеграції гендерного підходу в сучасні загальноосвітні навчальні заклади.

Вивчення досвіду інтеграції гендерного підходу в національну систему вищої освіти показало, що це здійснюється згідно з двома стратегіями, умовно названими як „адміністративна” (директивна), що передбачає шлях зверху вниз (від адміністрації вищих навчальних закладів до викладачів) та „самодіяльна” (локальна), що передбачає шлях знизу вгору, тобто від викладачів до адміністрації. Так, під час реалізації адміністративної стратегії спостерігається підвищення зацікавленості гендерною проблематикою прогресивно мислячих директора, заступників директора з навчально-виховної роботи, завідувачів предметних кафедр, які, прагнучи того, щоб навчальний заклад відповідав світовому освітньому рівню й успішно інтегрував у світовий освітній простір, доручають комусь з викладачів розробити цикл спецкурсів з гендерної проблематики і розпочати їх апробацію на аудиторії учнів у вигляді інноваційної освітньої практики. При цьому, керуючись ідеєю, що в розвинених зарубіжних країнах гендерні дослідження давно й успішно інтегрували в їх національні системи освіти, адміністратори здійснюють безперервний контроль за ходом та результатами впровадження ідей гендерного підходу в зміст середньої загальної освіти, широко рекламуючи накопичений педагогічний досвід через різні системи комунікацій.

Так, якщо нині в більшості вітчизняних вищих навчальних закладів гендерні курси мають статус авторських спецкурсів, розроблених окремими викладачами-новаторами, будучи вже включеними в обов’язковий стандарт навчального плану (в цьому контексті було укладено базовий курс „Основи теорії гендера”, „Гендерна педагогіка” (автор В.Кравець) і „Гендерна психологія” (автори О.Кікінежди, Т.Говорун), програму «Гендерне виховання учнів» (автор О.С.Цокур, І.Іванова), які ухвалено й рекомендовано для впровадження в масову практику вищої педагогічної школи Міністерством освіти і науки України (2003 р.) (1)), то в середній школі досить рідко і здебільшого безсистемно вводяться гендерні інновації (С.Вихор, О.Железняк, А.Шевченко).

При цьому для забезпечення якісного викладання курсів з гендерної проблематики адміністрацією вищого навчального закладу було проведено відповідні навчально-методичні семінари та науково-практичну конференцію „Формування гендерної культури молоді: проблеми та перспективи” для спеціалістів, орієнтованих на гендерну проблематику в галузі психології та педагогіки. Основними цілями цих заходів були: підвищення гендерної кваліфікації спеціалістів вищої школи; підготовка й апробація навчально-методичних матеріалів для проведення лекційних, семінарських та практичних занять; обмін передовим педагогічним досвідом щодо впровадження гендерних ідей у практику сучасного вищого педагогічного навчального закладу. Тому не випадково в програму семінарів було включено такі форми роботи слухачів: лекції провідних спеціалістів у галузі гендерної теорії; повідомлення викладачів, які мають досвід гендерної освіти у вищій та середній школі; круглий стіл з проблем роздільного за статтю навчання; психологічні тренінги; Інтернет-семінари.

Як наслідок, зусиллями активних членів гендерних студій було розроблено навчально-методичне забезпечення лекційних і практичних занять з гендерної психології і гендерної педагогіки з відповідними їм рекомендаціями для викладачів. Наприклад, знайшли висвітлення такі теми: „Що таке гендер?”, „Дослідження гендерних уявлень майбутніх учителів”, „Гендерний аспект взаємозв’язку біологічних та психологічних характеристик особистості”, „Сутність гендерної і сексуальної соціалізації”, „Роль батька й матері у вихованні дитини”, „Гендерні характеристики особистості”, „Сутність гендерної ідентичності”, „Гендерні стереотипи: віковий аспект”, „Дослідження гендерної ідентичності і гендерних стереотипів особистості”, „Соціально-психологічний аналіз гендерних ролей”, „Прикладні аспекти гендерної психології”, „Сексуальність: стереотипи і реальність”, „Сприйняття гомосексуальності”, „Дискримінація і сексизм”, „Гендерні дослідження в сучасній педагогіці і психології” та ін.

Навпаки, як небезпідставно зазначає І.Мунтян (2), у випадку реалізації самодіяльної стратегії інтеграції ідей гендерного підходу в освітню практику вищого навчального закладу, що спостерігається частіше, інноваційна пропозиція походить від окремого ініціативного викладача чи групи його колег, які розробляють авторські програми спеціалізованих гендерних курсів і відповідне навчально-методичне забезпечення, пропонуючи студентам взяти участь у роботі факультативу, спецкурсу чи гендерної студії. Шляхом залучення студентів до дослідження гендерних проблем починає складатися певне товариство однодумців. З метою формування в них стійкого пізнавального інтересу вони поступово залучаються до презентації авторських чи колективних гендерних проектів у вигляді повідомлень про результати проведених досліджень. Презентація висновків щодо виконання завдань курсових та дипломних робіт з гендерної тематики відбувається на наукових студентських конференціях і семінарах. У разі успішності подібного роду заходів щодо пропаганди гендерних ідей і збільшення масовості участі в них викладачів, аспірантів, магістрантів і студентів адміністратори вищих навчальних закладів, проникаючись цікавістю й усвідомлюючи значущість гендерного компонента вищої освіти майбутніх спеціалістів, починають підтримувати викладачів-новаторів у розповсюдженні гендерних знань.

Як ілюстрацію наведемо деякі дані про способи реалізації самодіяльної стратегії в реалізації ідей гендерного підходу в практику викладання курсу історії на прикладі науково-дослідницької та організаційно-педагогічної діяльності доцента кафедри історії Одеської національної академії харчових технологій Л.Смоляр. Так, займаючись проблематикою жіночого руху з 1984 р., вона захистила кандидатську дисертацію, опублікувала монографію „Минуле заради майбутнього. Жіночий рух Наддніпрянської України другої половини ХІХ століття: сторінки історії”, на початку 90-х років стала головою Гендерного Бюро ПРООН та однією з організаторів проведення міжнародних конференцій „Жіночий рух в Україні: історія і сучасність” (1994 р.), „Жінки України: сучасний статут і перспективи” (1995 р.), „Жіночих наукових читань” (1997 р.), а також членом експертної групи Перших Парламентських Слухань щодо становища жінок в Україні та Гендерної Ради при Міністерстві у справах сім’ї та молоді. До того ж вона перша в м. Одесі розробила й упровадила в навчально-виховний процес вищої школи гендерно орієнтовані спецкурси: „Жінка в історії України”, „Жінка і політика”, „Гендерні стереотипи”. Понад десяти років Л.Смоляр, організовуючи щоквартальні методологічні та методичні семінари з удосконалення гендерних досліджень і викладання гендерних курсів, сприяла популяризації ідей гендерного підходу в плані його інтеграції в навчально-виховний процес вищого навчального закладу. Однак, заклавши потужну науково-дослідницьку та дидактичну основу для внесення гендерного компонента у зміст освіти студентів харчової академії, її інноваційний науково-педагогічний досвід через інерцію адміністрації цього ВНЗ не був підтверджений на відповідному рівні. Як наслідок, інтеграція гендерного підходу в умових Одеської харчової академії далі творчої ініціативи Л.Смоляр не була здійснена, дотепер відтворюючи її в межах авторської самодіяльної стратегії.

Характерним є й те, що незалежно від типу стратегії інтеграції гендерної проблематики у зміст навчально-виховного процесу конкретного вищого навчального закладу, з моменту накопичення певного досвіду у викладанні курсів гендерної тематики закономірно виникає потреба в їх інституалізації в межах окремих факультетів або всього навчального закладу. Остання здебільшого виявляється в глобальному чи локальному масштабі. Глобальна траєкторія в інституалізації гендерного підходу в рамках конкретного вищого навчального закладу орієнтована на інтенсивну взаємодію інноваторів з представниками різних структур як усередині його, так і за його межами.

У цьому зв’язку відзначимо, що саме по глобальній траєкторії інтеграції ідей гендерного підходу у викладання суспільних наук пішли організатори „Програми підготовки викладачів з гендерних досліджень”, яка була реалізована Харківським та Московським центрами гендерних досліджень. Зокрема, внаслідок роботи двотижневої навчальної сесії на базі Московської академії народного господарства при Уряді РФ у 2000 р. Силами слухачів, залучених до участі в Конкурсі навчальних програм з гендерної освіти, організованому за

підтримки Інституту „Відкрите товариство” в межах Жіночої мережної програми (Фонд Сороса), було розроблено авторські програми гендерно орієнтованих курсів, що мають адресне призначення для спеціальностей:

- філософія (Кукаренко Н.Н. „Історія філософії в гендерній перспективі”; Ладикіна Т.А. „Філософія фемінізму”);

- політологія (Борисова Н.В. „Гендерний підхід у вивченні політики”; Козлова Н.Н. „Жінка і політика”; Фофанова К.В. „Гендер і соціальна політика”);

- історія (Ахметова Г.Ф. „Башкирська жінка і сучасне місто: проблема соціокультурної адаптації”; Михальченко М.Л. „Основи гендерних досліджень”; Чикалова І.Р. „Введення в основи гендерних досліджень”);

- соціологія (Білоусова М.П. „Гендерні дослідження в соціології”; Бондаренко Л.Ю. „Соціологія гендера”; Досина Н.В. „Методологія і методика гендерних досліджень”; Луковицька Е.Г. „Гендерна соціологія”; Рибцова Л.Л. „Соціологія гендерних відносин”; Чешкова А.Ф. „Основи гендерної соціології”);

- економіка (Косигіна Л.В. „Гендерний вимір зайнятості і ринку праці”; Монахова Ю.А. „Жінки і праця: гендерні аспекти зайнятості”; Попкова Л.Н. „Індустріальна цивілізація в гендерному вимірі”);

- психологія (Кльоцина І.С. „Психологія гендерних відносин”; Ходирева Н.В. „Гендерні проблеми в психології”).

Акцентуємо на тому, що за підтримки канадсько-українського гендерного фонду Міністерство освіти і науки України у 2004 році оголосило конкурс на кращі авторські програми з гендерної тематики за різними напрямками.

На відміну від глобального масштабу в інтеграції ідей гендерного підходу в практику навчально-виховного процесу вищої школи, локальна траєкторія виявляється через інноваційну діяльність викладача, обмежену сферою його безпосередніх контактів зі студентами. Забезпечується ця лінія в основному авторитетом викладача та його яскравим захопленням гендерними ідеями. І коли гендерна проблематика надто потужно заявить про себе в змісті дипломних робіт студентів, у тематиці їх доповідей на студентських наукових конференціях, то, як правило, це стане приводом для усвідомлення членами адміністрації факультету та вищого навчального закладу необхідності інституалізацій гендерних курсів і спецкурсів. Причому з цього моменту локальна лінія із закономірністю замінюється глобальною, але в разі, якщо адміністрація ВНЗ усвідомить актуальність гендерної проблематики для формування нового типу особистості майбутнього спеціаліста.

Зазначимо, що саме така трансформація була зафіксована нами під час аналізу особливостей становлення і розвитку діяльності Центру гендерних студій Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка, мета якого полягала в підготовці педагогічних кадрів (методистів з виховної роботи, вихователів, учителів, психологів інтернатів та загальноосвітніх шкіл) до оволодіння основами гендерного виховання, що вибудовується на принципах егалітарності навчально-виховної роботи з підлітками. Так, Центр гендерних студій як науково-дослідницька лабораторія та культурно-просвітній підрозділ, що організований за підтримки Канадсько-Українського гендерного фонду й активного адміністративного керівництва ректорату педагогічного університету, очолюваного професором В.Кравцем, але за власною ініціативою доцента кафедри психології О.Кікінежди, яка стала надалі його директором, об'єднав у своєму складі науково-педагогічні кадри Інституту педагогіки і психології, виховного відділу та кафедри теорії літератури і порівняльного літературознавства ТНПУ ім. В.Гнатюка, а також Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти, Центру адаптації для дітей-сиріт і Коропецької школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, що позбавлені батьківського піклування. При цьому Центр гендерних студій об'єднав і скоординував зусилля вчених, викладачів, аспірантів і студентів у межах гендерних досліджень, сконцентрував діяльність своїх шести студій навколо:

- розробки концептуальних основ організації педагогічного впливу на гендерний розвиток особистості і створення відповідного діагностичного інструментарію (адаптація

опитувачів на певне уявлення тінейджерів про гендерну самореалізацію чоловіка і жінки, розробка психодіагностики гендерних стереотипів та диференціації педагогічних вимог до хлопчиків і дівчаток з боку дорослих, уточнення критеріїв конвент-аналізу ілюстративного та навчального матеріалу шкільних підручників методами гендерної експертизи);

- оновлення змісту педагогічної освіти шляхом упровадження гендерної тематики в навчальні дисципліни і створення спецкурсів „Гендерна психологія” для магістрантів, „Психологія сімейного життя” та „Психологія статі: гендерний і психосексуальний розвиток людини” для бакалаврів і спеціалістів – практичних психологів та соціальних педагогів;

- підготовки студентів як майбутніх учителів до проведення навчально-виховної роботи з гендерної соціалізації дітей на принципах егалітарності, зумовлених етнокультурними традиціями, а також апробації програми Школи гендерної рівності;

- спрямування професійної діяльності викладацького складу педагогічного вищого навчального закладу на формування готовності студентів до роботи з гендерного виховання та соціалізації дітей на принципах автономності й інтеграції прийомів науково-педагогічної діяльності (активних та інтерактивних, діалогових, ігрових й індивідуальних методів), єдності дослідницької роботи та викладання, максимальної відкритості гендерних курсів слухачам, руйнування авторитарних моделей навчання у вищому навчальному закладі.

Як наслідок, у експериментальні школи ТНПУ ім. В.Гнатюка було:

- запроваджено ідеї гендерно чутливого виховання та формування гендерної культури дітей і молоді, в тому числі й депривованих, у практику національної школи;

- організовано й активізовано науково-дослідницьку роботу вчителів у проблемних групах, участь у конкурсах з гендерної тематики, створено гендерну бібліотеку та відеотеку;

- проведено низку семінарів і тренінгів різних категорій шкільних педагогів і психологів. Їх тематика охоплювала такі аспекти: „Гендерні установки навчально-виховного процесу”; „Формування гендерної культури в учнівської та депривованої молоді”; „Інноваційні технології у формуванні гендерної культури школярів”; „Сексизм як соціально-психологічна проблема”; „Основи сімейного щастя: гендерний підхід”; „Усвідомлення гендерних стереотипів та аналіз гендерних конфліктів”; „Вплив дитинства на засвоєння гендерних ролей”; „Особливості гендерної соціалізації підлітків в умовах позашкільного закладу”; „Пріоритетні напрями виховання в новому навчальному році: науково-методичний супровід”.

Суттєво, що ці семінари проводилися з метою впровадження в навчально-виховний процес сучасної середньої школи принципів гендерної рівності шляхом обговорення питань гендерної соціалізації підлітків, здорового способу життя, збереження репродуктивних прав дівчат-підлітків тощо. Цьому сприяли й дискусії під час конференцій, присвячених обговоренню таких питань: Яке майбутнє простежується в гендерних орієнтаціях сучасних юнаків та дівчат? Які очікування вчителів та батьків: патріархальні чи егалітарні? Чи можна подолати статеву сегрегацію школярів? Результатом дискусій було „Дерево гендерних очікувань”, що містило пропозиції їх учасників щодо підвищення ефективності навчально-виховного процесу сучасної школи з метою досягнення гендерної рівності.

Підкреслимо, що нині в середніх навчальних закладах України знайшла своє відображення саме локальна траєкторія в інтеграції гендерних досліджень в їх освітню практику. Але незважаючи на всі труднощі, з якими стикається розвиток гендерних досліджень, їх входження в систему національної середньої освіти неправомірно вважати фактом, що склався. Через це проведений нами упродовж 2000-2011 рр. педагогічний експеримент на базі середніх навчальних закладів м. Одеси (під науковим керівництвом професора О.С.Цокур) дозволив з’ясувати, що:

- сучасні гендерні дослідження пройняли собою, хоча й нерівномірно, всі галузі світової науки, через що гендерна проблематика в її найбільш широкій інтерпретації є значним міждисциплінарним полем, що охоплює соціально-економічний, демографічний, соціологічний, культурно-антропологічний, психологічний та інтелектуальний аспекти;

- розвиток гендерних досліджень і формування відповідної їм метатеорії відкривають нові перспективи в розвитку теорії пізнання та в Україні;

- розуміння сутності гендерних досліджень сприяє виявленню гуманітарної складової не тільки науки, але й вищої та середньої освіти, зумовлюючи адекватність розуміння проблем, пов'язаних з його гуманітаризацією, що передбачає виявлення особистісного сенсу та персональної значущості навчальних дисциплін для кожного з тих, хто навчається;

- завдяки гендерним знанням сучасна освіта в Україні могла б відкрити нові перспективи для усвідомлення кожним з тих, хто навчається, своїх потенційних можливостей і через це стати центром та рушійною силою розвитку їх особистості, її самовизначення стосовно ролі й місця в суспільному виробництві та житті;

- боротьба з існуючими, але застарілими поглядами на роль і місце жінки в суспільстві, з традиціями і забобонами, що викоринили себе, котрі орієнтують на її залежний стан, повинно стати головною метою гендерної освіти учнівської молоді, головне призначення якої полягає в повороті до цілісної картини світу і насамперед усього світу культури і світу людини;

- без кардинальних змін у дослідженні жіночої проблематики в бік пріоритету гендерного підходу неможливо створити життєздатну концепцію покращення стану жінки, а також сформуванню раціональну політику щодо їхньої гендерної рівності;

- серед навчальних дисциплін сучасного національного середнього навчального закладу провідні позиції повинні посісти гендерні спецкурси, в тому числі й присвячені різним проблемам соціокультурної трансформації українського суспільства, одним і з головних суб'єктів якого повинна стати жіноча особистість;

- подолання андроцентристських поглядів на світ буде сприяти впровадженню в навчально-виховний процес національних навчальних закладів проблематики гендерних досліджень, які стають інтегративною частиною наукових досліджень у нашій державі.

Провідною метою впровадження гендерних курсів в освітній процес середнього навчального закладу є розробка базової моделі гендерної освіти і виховання учнівської молоді через уведення гендерної проблематики в зміст середньої освіти, розробку програм спецкурсів і методичних рекомендацій з вивчення жіночих досліджень, підготовку навчальних і методичних посібників, читання лекцій з гендерної тематики для учнів рідного шкільного віку та їхніх батьків.

Підсумовуючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що, з одного боку, існують сприятливі і ще багато в чому невикористані потенційні можливості для поширення сфери гендерної освіти в Україні в цілому і для успішної інтеграції гендерного підходу в підготовку учнів середніх навчальних закладів до життя у сучасному суспільстві, для чого вже визріли й об'єктивували себе певні передумови. Серед них насамперед слід виокремити конструктивність низки новаторських ініціатив учителів-новаторів, які своїм творчим внеском і практичною діяльністю сприяють неухильному поступовому впровадженню нової – гендерної складової навчально-виховного процесу середньої школи, а також здійсненню певних організаційно-методичних зрушень щодо формування й інституалізації соціального статусу гендерної освіти та виховання.

Перспектива подальших досліджень полягає в розробці дієвих технологій з гендерного виховання учнівської молоді.

1. Досвід упровадження проекту виховання гендерної культури молоді /Упор. В.Гурієвська. – Хорол, 2003.
2. Мунтян І.С. Щодо актуальності впровадження гендерного підходу в процес професійної підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти //Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2004. – Вип.1-2.

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ. Літературознавство**УКРАЇНА В ЖИТТЄТВОРЧОСТІ В. ВИННИЧЕНКА-ЕМІГРАНТА
(ЗА РОМАНОМ С. ПРОЦЮКА «МАСКИ ОПАДАЮТЬ ПОВІЛЬНО»)**

Л. М. Горболіс

(доктор філологічних наук, професор, Сумський державний педагогічний університет)

В статті аналізується роман сучасного українського письменника С. Процюка «Маски сповзають повільно» (2011), досліджуються особливості художественного зображення духовних зв'язів головного героя твору – письменника і політичного діяча Володимира Винниченка – з Україною в час його перебування в еміграції.

The article deals with novel «Masks slip down slowly» (2011) by the modern Ukrainian writer S. Protsiuk, researching the specifics artistic representation of the spiritual connections of the main character of novel, who was the writer and the politician Volodymyr Vynnychenko, with Ukraine during his staying in emigration.

Різноматична, жанрово багатоманітна й стильово своєрідна проза сучасних українських письменників потребує ґрунтовних студій. Самобутнє прозописьмо С. Процюка посідає вагомe місце в сучасному українському літературному процесі. Мета статті – на основі роману С. Процюка «Маски опадають повільно» дослідити роль, місце і значення України в життєтворчості українського письменника та громадського діяча В. Винниченка в еміграції. Завдання статті – з'ясувати ступінь духовного єднання головного героя твору з Україною.

Біографія В. Винниченка виразно тематизує твір. Життєтворчість відомого письменника – своєрідний текст-донор, що дозволяє трансплантувати фрагменти-епізоди-миті життя письменника й перетворити їх на фабульні складові твору. Проте, як засвідчує роман, С. Процюк працював із досить тонким і вразливим матеріалом – це психосвіт В. Винниченка. Автор успішно віднайшов кордони й межі дозованої присутності життя В. Винниченка в художньому тексті – «пристрасні, мученицькі і болючі пошуки власної сутності у творчості, громадській діяльності, любовних історіях» (1, 4).

Роман С. Процюка про В. Винниченка – це виразник «тексту культури» (Ю. Лотман), «тексту життя» (Р. Барт), позаяк головний герой твору – відомий політик і письменник, творець історії України, талановита людина. Саме тому роман вимагає від реципієнта роботи душі й серця, а також потужних знань про життя-творчість-діяльність В. Винниченка, про політичну ситуацію в Україні й у світі, про «секрети творчості» та їх специфіку, аби «внутрішній світ і складний шлях героя від ексцентричного невротика, екстравагантного і сенсаційного митця до видатного мислителя, який гідно представив українську літературу у світі» (1, 4), були зрозумілими.

У властивій С. Процюкові стильовій манері, що її ні з чим не сплутаєш, із художньою вишуканістю заявлені колізії свідомого та несвідомого, виповнені філософією життєві концепти, вишукана метафорика й глибока символіка, таємниці внутрішніх структур людського ества, ускладнений наратив, що сприяють художньому відтворенню буттєвого і позабуттєвого, матеріального й нематеріального, українського та космополітичного, закономірного й парадоксального, особистого-національного-вселюдського. З огляду на сказане зрозуміло, що до аналізу твору С. Процюка слушно застосовувати різні підходи та широкий арсенал методологій. Ми обираємо дослідження таємниць духовного єднання В. Винниченка з Україною.

У романі постать В. Винниченка представлена у засягах моральних, політичних і громадянських пріоритетів, а також мистецьких орієнтирів і мотивів життєдіяльності; відтворено широку амплітуду переживань, складний процес удивляння письменника в себе, прислухання до внутрішніх змін, до кожної клітини організму, що активно реагувала на

Україну, попри віддаленість від неї, а згодом і усвідомлення безперспективності й неможливості повернення на Батьківщину.

Прикметною є оповідна манера твору. Наратор у романі С. Процюка поєднує функції вдумливого психолога, аналітика (а інколи навіть судді чи адвоката), дослідника творчості письменника, власне оповідача й реципієнта. Він разом із В. Винниченком співвідтворює його життя і психосвіт: поєднує минуле, тобто споглядає митця з осердя тогочасної доби, й теперішнє – з позицій сьогодення оцінює життєдіяльність В. Винниченка як наш сучасник, характеризує події його душі, а також констатує, аналізує, апелюючи до відомих фактів із життя митця і країни, озброївшись історично випробуваними принципами, узагальненнями тощо. Наратор постійно звертається до В. Винниченка-наратора, ніби веде діалог із ним, пояснюючи письменникові його самого, позаяк, перебуваючи там-і-тут (там, у минулому, тут – у сучасному; викладові форми художнього твору це дозволяють), знає більше про письменника, ніж він сам, що засвідчують, скажімо, рядки, висловлені з приводу роману В. Винниченка «Слово за тобою, Сталіне!»: *Твій роман у майбутньому перекладуть на десятки іноземних мов. Світ жахнеться, читаючи крик твого скривавленого серця* (1, 261). Наративні особливості специфікують твір, посилюючи й увиразнюючи його психоаналітичні й інтелектуальні засновки, що реалізуються, наприклад, у роздумах наратора про Майстра: *...кожен Майстер, прямуючи до метафізичної вершини, хоче він цього чи ні, думає про це чи ні, опиняється серед розрідженого повітря і невиразних силуетів [...] Майстер завжди найпотрібніший і завжди зайвий. [...] писати посередньо Майстер не може собі дозволити – краще мовчати. Майстер не впевнений, що він Майстер. А той, хто впевнений, що він Майстер, – зазвичай ним не є* (1, 255).

Як засвідчує роман, усе життя В. Винниченка свідомо й підсвідомо був виповнений Україною і головно тоді, коли перебував в еміграції. *Життя повне дивовиж. А найбільше з них – Україна. Особливо це відчуваєш тут, в еміграції,* – зауважує С. Процюк про ціннісні орієнтири В. Винниченка (1, 46). Із виїздом за кордон життєсвіт письменника змінився – відбулася переоцінка вартостей; але Україна в його ієрархічній системі залишилася домінантою. Тривалий час він ще сподівався повернутися на Батьківщину: *Знаєте, якби можна, ми з дружиною за кілька годин склали всі наші манатки і пішки помандрували б в Україну. Якщо потрібно, навіть дорогою через Китай. Я задихаюся тут, не чуючи своєї мови, між чужими людьми з чужими досвідами, такими рутинними і нецікавими* (1, 175).

В. Винниченко розумів, що він – творча особистість – мав розвиватися. Але в умовах чужини, без Батьківщини його душа перебувала в окупації, тому письменник мав знайти в собі сили і з найменшими душевними втратами інтегруватися в інший культуропростір, визначити лінію свого саморозвитку, координати руху й самореалізації, щоб освоювати світ і себе в ньому та продовжувати бути з Україною.

Аби протистояти чужому світу, не відлучитися від своєї суті й зберегти набуту від рідної землі духовну енергетику, В. Винниченко мав віднайти опертя. Таким *опертям* від початку перебування в еміграції була для нього Україна. Думка про неї допомагала йому відкриватися світу, шукати на чужині засновки для адаптації. Важлива для розуміння психосвіту В. Винниченка деталь: чужина активізувала його самоусвідомлення. Український письменник-емігрант виробляв і щоденно апробував етику стосунків із дійсністю, прийнятність тих чи інших життєвих постулатів. Він був одним із небагатьох українців у еміграції, хто, як, скажімо, П. Яцик, мав *віру в інстинкт самозбереження своєї країни і мого народу* (2, 115). Тому продовжував на чужині працювати для України. Як відомо, «прагнути, бажати, діяти змушує нас усе наше минуле, разом із природженими схильностями нашої душі» (3, 13). В. Винниченко опинився на чужині з досвідом минулого своєї країни, непритлумленими і непригасленими переживаннями України. Він потрапив на чужину (і це важливо!) з Україною. За допомогою художньо відображених у романі складних аналітичних розмислів, внутрішніх суперечностей та узагальнень герой, констатує С. Процюк, збагнув, що логіку його думок, вчинків і життя на чужині в цілому вибудовуватиме Україна, що першочергову роль у структуруванні простору його душі має відіграти саме Україна – як пріоритет, орієнтир, сенс, принцип, мотив тощо.

У спогадах і пригадуваннях ріднокраю позасвідомо оприявнювалися духовно засвоєні Україна та українськість, що допомагали В. Винниченкові психологічно адаптуватися до чужосвіту, зорієнтуватися й зорганізуватися в ньому. В еміграції ество письменника продовжувало відчувати біоенергетику рідної землі. Так чужина підсилює його ідентичність, активізує пам'ять про Батьківщину, тобто «будить ... тугу або і пам'ять про щось, що ми втратили» (4, 19). Художньо посталий степ у романі С. Процюка «Маски опадають повільно» не тривіальний образ, а «симптом пам'яті» (А. Руткевич) головного героя, складна психоаналітична конструкція, символ, який «зітканий із матеріалу асоціацій, зв'язаний із життєвою історією індивіда» (5, 212). Степ розумівся головним героєм твору як частина національного організму-Батьківщини – географічного, історичного, культурного, етнографічного. Степ – промовистий факт духовного життя В. Винниченка, що в структурі Космо-Психо-Логосу (за Г. Гачевим) українця є кодом національної ідентичності, виразником національної самобутності українського письменника. Степ, зауважує у творі С. Процюк, – це українська присутність в чужокраї, що окреслює й усутнює лінію переживань героєм України як *цінності*.

У силове поле асоціацій В. Винниченка з домінантою *Батьківщина*, як засвідчує роман, потрапляють мати, батько, дід, черешні, а також корпус кольорів, запахів тощо. Головний герой твору часто пригадує *старосвітську атмосферу дитинства, мудрих дідів у широкополіх брилях..., дух вечорниць... – і мені несподівано хочеться заридати. Чого я тут? Чого не хтось інший? Для чого мені цей чужинецький вавилон, де ніщо не зворушує, не надихає, лише посилює відчуття пустки?* (1, 176). Так поступово на чужині народжуються нові переживання України, уже своєї-не-своєї; започатковуються складні процеси вдивляння-вслухування-вдумування в Україну з віддалі, з позиції чужини, щоб осягати себе в координатах національної ідентичності, де Україна – центр, точка відліку духовного життя українця. В. Винниченко продовжував Україну у Франції, називаючи, скажімо, Канни Каневом. Таке умовно символічне накладання смислів сприяє усвідомленню зумовленості власної суті, заглибленню у складні душевні стани та мікрокосмос переживань і почуттів головного героя роману.

Певний час В. Винниченко не відчував кричущої далекості від України, позаяк утворену волею обставин порожнечу заповнювали листи, рецензії на твори, візити друзів із України, грошові допомоги та гонорари. Однак, попри це, французьке життя його не задовольняло – він утікав від порожнечі паризького шуму: *Тобі так і не вдалося влитися в ритм цього міста, яке чимало людей вважає літературною столицею світу. І, певне, уже не вдасться [...] Ти не можеш жити без думок про Україну* (1, 238). Головний герой твору внутрішньо спрямовував себе на інтеграцію в чужий світ, проте не налаштовувався на звикання до чужини, позаяк мріяв повернутися на Батьківщину, прагнув цього. Так Україна ставала для В. Винниченка-емігранта *метою*.

Згодом час, віддаленість від України, сумніви щодо можливого повернення на Батьківщину змінюють психосвіт В. Винниченка, притлумлюють у його пам'яті близьке й дороге: *З моїх писань поволі вивітряється Україна. І не в тематиці справа, а в чомусь невловимому, у якомусь розчині, що скріплює писання. Це відбувається так непомітно* (1, 176). Як відомо, «творчу наснагу митці можуть отримувати від зовнішніх вражень» (6, 167). Але чужина не могла надихнути В. Винниченка-українця на відтворення українських реалій, що було згубно для письменника, який виступив проти ескізного, штучного чи спотвореного змалювання України. *Еміграція вичавлювала творчу силу* (1, 209), – зауважує С. Процюк. Особливо це гнітило й непокоїло В. Винниченка ще й тому, що Україна у творах материкових письменників моделювалася у строго визначених тоталітарним режимом координатах. *З літератури зникають психологія, вічні питання* (1, 235), – додає автор роману «Маски опадають повільно». Глибину й складність переживань В. Винниченка – українського письменника – випрозорує голос досвіду наратора: *...ти не міг допустити до власної душі відчай і спустошення. Інакше – мотузка [...]. Возвеличити українську людину може лише той, хто сам пізнав безодні розпачу...* (1, 209).

Спогади про Україну обезбарвлюються, проте вона не зникає зі снів, які добувають дійсність. Дитячі чуттєво-емоційні переживання та постаті матері, батька з'являються у сновидіннях. Несвідоме В. Винниченка має свій зміст, енергію і механізм з'яви, що важливо, адже матеріал, який формує зміст сновидіння, походить від реальних переживань. Як відомо, «незрозуміле не знаходить собі вираження у сновидінні» (5, 196), позаяк «світ сновидінь є світом не лише причинно-наслідкових зв'язків, а світом смислів» (5, 193). Введений у роман С. Процюка оніричний дискурс про Україну увиразнює наратологічну специфіку та архітектонічні особливості твору, а також посутньо конкретизує концептуально важливу ідею єдності В. Винниченка-емігранта з Україною.

Несвідоме підсилювало тривання України в житті й творчості письменника. Онірична Україна засвічує неперервний зв'язок з Батьківщиною, це, власне, і є переживанням України. В художній концепції психологічного роману С. Процюка сні є продовженням Винниченкового себе-розуміння без маски. *Чого Україна так часто мені сниться – і я нічого не можу з цим зробити, не можу наказати своєму сновидцеві, щоб не спокушував мене видивами дитинства і юності?..* (1, 176), – розмірковує головний герой роману. Як відомо, канал дій у сні закритий, і все ж Україна за допомогою снів, попри їх різноплановість та багатоаспектність, була тією основою, що осенсовлювала його життя. «Смисли сновидінь і денної реальності переплітаються, ірреальне хоча б частково стає реальним для нас» (5, 193). Завдяки снам про Україну перспектива бачення В. Винниченком реальності змінюється.

Письменника постійно підтримувала свідомо й несвідомо себе-ідентифікація з Україною, а підґрунтям ідентифікації, як відомо, є емоційна прихильність до об'єкта наслідування. Наслідування України у Франції забезпечує «архітектоніку душевного апарату» (З. Фройд) українського митця. В. Винниченко продовжував ідентифікувати себе з Україною в житті й творчості, працювати для України й українців. *Здається, – зауважує наратор, – ти вже прожив у Європі кілька життів ... німецьке ... французьке столичне..., а тепер французьке сільське...* (1, 258). Проте Франція так і не стала для нього новою батьківщиною. *Ти жив у остогидлому Парижі [...]. Тілом ти був у Франції, а серцем – в Україні. Небагато знайдеться вірців такої самовідданості і жертовності, з якими ти ставився до своєї Батьківщини. Ти оточив її магічним німбом* (1, 231), – наголошує С. Процюк. На чужині В. Винниченка могла зберегти лише Україна і все, що про неї і для неї думав, говорив, писав.

«Механізм» ідентифікації з Україною підтримувався інстинктом самозбереження. В. Винниченко активно включився в самоконструювання реальності – перо й сільськогосподарський реманент гартували його душу й тіло у Мужені під Каннами, сприяли налагодженню етики стосунків зі світом, створенню системи думання й життєдіяльності, в якій Україні належало чільне місце. Він (за Г. Сковородою) шукав істину в собі через переживання України.

Згодом «землячки» з України – та й не лише вони – починають його ігнорувати: *Для багатьох ти – продажна імперіалістична сволота, яку невідомо чому друкують. Або авантюрист і еротоман. Або архаїчний уламок. Або Мефісто з кількома серцями і багатьма обличчями... Для емігрантів ти – радянський шпигун, якому не можна довіряти. Або космополіт [...]. Або письменник-невдаха [...]. Навколо тебе поволі утворюється вакуум. Ти стаєш символом минулого, хоч і недавнього. Ти ще сповнений сил і задумів, але не підозрюєш, що починається одне з найтяжчих випробувань – ти починаєш писати не для читача, а в порожнечу* (1, 228). Таких відвертих апеляцій наратора в романі С. Процюка чимало, що прикметно для твору з психоаналітичною домінантою, яка допомагає художньо увиразнити суперечливість природи В. Винниченка, глибину трагізму й невичерпність туги митця.

Щоб не бути в порожнечі й не стати минулим, В. Винниченко продовжує писати для України, употужнюючи духовний зв'язок із ріднокраєм, він наполегливо нагадує зажаханим радянською тоталітарною системою українцям про себе, продовжує тримати себе у творчому тонусі, осенсовлювати своє життя Україною-цінністю, адже «сєнс життя, – як відомо, – пов'язано із цінностями, які в ньому, житті, реалізуються» (7, 45).

Життя В. Винниченка у Франції було виповнене Україною-змістом. Письменник був європейцем із українським серцем і світосприйняттям. Він намагався робити прийнятною

Францію для себе, дружини і своєї творчості. Випробування чужиною – це складний процес самооновлення, самопізнання й самотворення, позаяк «існувати» означає змінюватися – змінюватися, щоб визрівати, щоб постійно творити самого себе» (3, 15). Він змінювався (ці зміни відображені у творі панорамно й надзвичайно глибоко) і поволі скидав маски.

Він мріяв про власну дитину, яка б несла енергетику рідної землі, біологічно продовжувала б його, утривавлювала б його досвід переживання України. Показовими і на перший погляд несподіваними, проте, враховуючи суперечливість натури та схильність В. Винниченка до експериментаторства, все ж зрозумілими є такі рядки у романі С. Процюка:

Поволі звик до життя у Франції. Він – громадянин землі ... він навіть це собі як молитву. Інакше печаль за Україною може розчавити.

Інакше йому посеред Парижа не привиджувалися б іноді біленькі хатки.

Інакше в упевненій посмішці його Розалії він не відгадував несміливий прощальний усміх степової Марії.

Він переконує себе у власному космополітизмі. Інакше солоний запах французького містралю, щезнувши, залишить йому лише пахощі світанкового степу (1, 212). Звернімо увагу на промовистості й парадоксальності створеної ситуації: переконати себе у космополітизмі, щоб не втратити України як опертя. Але зауважмо: переступити за межу відчуження від України він не боїться, позаяк володіє чи не найефективнішим засобом від космополітизму – рідною мовою: *Твоя мова була твоїм останнім пристанищем. Ілюзією твого дому. Ти міг робити автопереклади російською, але писати нею – ніколи [...] думав лише рідною. Твій космополітичний соціалізм мав українські очі і голос (1, 221).*

Розгубленість, безгрошів'я, тривога, відчай негативно впливають на життєсвіт письменника. В Україні про нього забувають або вдають, що не помічають, *Європа обирає блазня* (фільми з участю Ч. Чапліна. – Л. Г.) (1, 234), а його творчість нікому не потрібна. Сумніви щодо важливості своєї роботи точать серце українського письменника: *часто хотілося колінкувати до могили своєї матері (1, 233).* Пам'ятання України притлумлюється: *Еміграція вичавлювала творчу силу (1, 209).* До невпевненості долучався й страх: *Ти боїшся руки Москви. Відчуваєш себе загнаним звіром. Уявляєш, що вони арештують вас (Володимира і Розалію Винниченків. – Л. Г.) і не дадуть бути разом у концтаборі (1, 277).* Прикметно, що утривавлений у часі страх поглиблює Винниченкове самопізнання, допомагає відшукати резерви для внутрішнього самозбереження. Інтелект, інтелігентність, уміння зануритися в себе допомагали В. Винниченкові вистояти, душевно структуруватися, створити власними зусиллями український вимір на чужині. «Чи можна бути чужинцем і почуватися щасливим?» (8, 11) – запитує Ю. Крістева. І додає: «Чужинець витворює нову думку про щастя» (8, 11). У своєму романі С. Процюк фіксує важливий факт еміграційного життя В. Винниченка – його роботу над філософським трактатом «Конкордизм», серед головних чинників якого є узгодженість зі своїм «я», з колективом, суспільством, що вимагало від зацікавленої в удосконаленні людини чесності з собою, сили волі, стоїцизму, зосередженості. «Яку філософію обирає людина, залежить від того, що це за людина, бо філософська система – не мертвий домашній скарб... – у ній живе людська душа, яка її, систему, обрала» (7, 35). Філософія конкордизму В. Винниченка – антипод насиллю, протест проти утверджуваного радянською системою дискордизму.

Працювати для України стає потребою, засадою стоїцизму В. Винниченка на чужині. Але Батьківщина, *яка виблискує у снах хижими червоними вогнями (1, 232),* його все ще не приймає, а *той, кого не розуміли або не розгледіли, ломиться від почуття зайвості (1, 255).* До України, усвідомлює головний герой роману, йому вже не повернутися ніколи. Введені С. Процюком експресіоністично-натуралістичні замальовки не лише підсилюють моторошність ситуації, що склалася на Батьківщині, а й присутньо увиразнюють психоаналітичні засяги твору в цілому: *В Україні твориться щось нелюдське вона чи то помирала, чи западала в летаргійний сон з моторошними галюцинаціями [...]. Ти не допускав до власної свідомості усіх масштабів катастрофи. Тільки твій сновидець знав і розумів більше... (1, 243).* Щоб доглибно зануритися у стан свого героя, С. Процюк знову апелює до

оніричного хронотопу: В. Винниченкові сниться, що він іде пустелею (цей образ слушно тлумачити як випалену буттєвими негараздами реалію), попросив води у перехожого, одягненого у вишиту сорочку, а той сказав, що не подає милостині зрадникам. А далі жорстокий присуд наратора-судді (уже не психолога й не адвоката): *Що тебе очікує далі? До України ти вже... вже не повернешся – бо там тебе очікує порожнеча... ти не потрібний цій Україні... ти нікому не потрібний... твої твори нічого не змогли змінити...* (1, 243). Чи не тому так було, що він походив *із земель, вражених вірусом байдужості* (1, 299)? Це – катастрофа українця. В. Винниченко перебував у щільній і зтяжній облозі, але не зрікся України. У сповнених експресії прикінцевих рядках твору постає В. Винниченко-письменник – відкритий, незахищений, без маски.

«Маски опадають повільно» С. Процюка – роман про В. Винниченка та його творчість, про Україну й українця з очима, *перевантаженими печаллю* (1, 245), про свідоме й несвідоме осягнення ріднокраю народженим в Україні емігрантом, про те, як хворіти на ностальгію й не згинувати без Батьківщини; це психоісторія емігранта з Україною в серці. У романі майстерно відтворено складний процес ідентифікації В. Винниченка-блукальця з Україною, яка для нього була метою, змістом, орієнтиром, цінністю, принципом розуміння світу.

1. Процюк С. Маски опадають повільно: Роман про Володимира Винниченка. – К., 2011.
2. Слабошпицький М. Українець, який відмовився бути бідним (Петро Яцик). – К., 2011.
3. Бергсон А. Творча еволюція. – К., 2010.
4. Чижевський К. Чужий – Інша – Свої: розмова над берегом ріки. – Львів; К., 2011.
5. Руткевич А. Психоаналіз. – М., 1997.
6. Левчук Л. Психоаналіз: історія, теорія, мистецька практика. – К., 2002.
7. Гессен Й. Сенс життя. – К., 2009.
8. Крістева Ю. Самі собі чужі. – К., 2004.

ФУНКЦИИ ГЕММОЛОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В ПОВЕСТИ А.И.КУПРИНА «СУЛАМИФЬ»

М.И.Даракчи

(преподаватель, Измаильский государственный гуманитарный университет)

У статті розглядається роль образів дорогоцінного каміння в інтертекстуальному просторі повісті О.Купріна «Суламифь».

The article analyzes the role of the images of precious stones in the intertextual space of «Sulamif» by O. Kuprin.

Образы и функции драгоценных камней занимают важное место в творчестве А.И.Куприна. Большой знаток антиквариата «был чудесно вооружен всевозможными практическими знаниями, <...> отлично разбирался в самоцветах и драгоценных камнях» (К.Чуковский). Нередко камни использовались писателем в качестве мифопоэтических знаков-символов («Олеся» (1898), «Гранатовый браслет» (1910) и т.д.).

Роль драгоценных камней в повести А.Куприна «Суламифь» (1908) практически не изучена, так как на протяжении долгого времени это произведение находилось в состоянии идеологической «блокады», начало которой положили негативные отзывы М.Горького об этом произведении. Цель статьи – прояснить основные функции драгоценных камней, являющихся компонентом сюжетно-композиционной структуры повести А.И.Куприна «Суламифь».

Почти в каждой из двенадцати глав повести фигурируют драгоценные или полудрагоценные камни, а VIII глава представляет собой подробное описание более двадцати разновидностей различных камней. Геммологические образы в повести «Суламифь» выполняют разнообразные функции; они проявляют себя в тексте как:

- предметные реалии;
- характерологическое и психологическое средство;
- образы-символы;
- камни-амулеты.

Так, в легендарно-исторических и философско-познавательных главах повести камни и металл являются атрибутами богатого убранства царского двора: *за железо, оникс и множество мрамора, за драгоценные камни, за золотые цепи <...> подарил Соломон <...> Хираму <...> двадцать городов и селений (1, 261), внутри же весь шатер был украшен золотым шитьем и драгоценными камнями (1, 264), Ассирийские гости <...> сидели вдоль стен на яшмовых скамьях (1, 277)* и так далее. В V главе драгоценный камень становится объектом спора между гранильщиком Ахиором и его другом Захарией, пришедшими за справедливым судом к Соломону.

Камни как предметные реалии не только демонстрируют материальное благополучие царя Соломона, но и становятся символами его власти. Подобную функцию камни выполняют и в восточной литературе. Показателем богатства ювелирные изделия выступают в «Сказках 1001 ночи», легендарном сборнике «Тути-Наме», а также в Библии. Так, в Третьей Книге Царств упоминаются дары, принесенные царицей Савской Соломону: «великое множество благовоний и драгоценные камни» (3Цар.10:10), в Книге Паралипоменон о богатом царском венце Аммонитян говорится: *И взял Давид венец царя их с головы его, и в нем оказалось весу талант золота, и драгоценные камни были на нем (1Пар.20:2)*. В ветхозаветной библейской Книге «Исход» подробно описывается наперсник первосвященника, драгоценные камни которого демонстрировали значимость первосвященника перед другими иудеями: «двойной сделали они наперсник в пядень длиною и в пядень шириною, двойной он был; и вставили в него в четыре ряда камни. Рядом: рубин, топаз, изумруд, — это первый ряд; во втором ряду: карбункул, сапфир и

алмаз; в третьем ряду: яхонт, агат и аметист; в четвертом ряду: хризолит, оникс и яспис; и вставлены они в золотых гнездах. Камней было по числу имен сынов Израилевых: двенадцать было их, по числу имен их, и на каждом из них вырезано было, [как] на печати, по одному имени, для двенадцати колен (Исх.39:9-14).

В «Суламифи» драгоценные камни выполняли важную психологическую функцию. Разрабатывая портреты ведущих персонажей в философско-познавательных главах повести, Куприн нередко использует драгоценные камни в качестве поэтических сравнений. Харизматичный образ Соломона угадывается уже в описании внешнего облика царя, в котором особо выделяются его глаза. Индивидуализируя эту портретную деталь, Куприн неоднократно использует сравнение глаз Соломона с полудрагоценными и драгоценными камнями: *Глаза же у царя были темны, как самый темный агат* (1, 264), *в глазах царя загорались, точно искры в черных бриллиантах, теплые огни* (1, 264). Черные камни в портрете Соломона становятся способом характеристики, выражением пронизательности и одновременно таинственности личности иудейского правителя. Ведь о таинственных свойствах черного агата говорили еще Плиний и Теофаст, а у гностиков агат считался мистическим символом – смутно видимые в агате изображения люди наделяли особым смыслом (2, 216).

Характерологическая функция драгоценных камней сохраняется и в портрете Суламифи. Невинность девушки из виноградника соотнесена у Куприна с образом жемчуга: жемчужными нитями рабыни украшают волосы Суламифи после ее первого купания в царском дворце, Соломон дарит ей *многоценные ожерелья из жемчуга, который ловили его подданные в Персидском море* (1, 293). Здесь угадывается имплицитная связь с восточной поэзией. В частности, у Омара Хайяма жемчуг символизировал чистоту и душевную благодать:

*Этот жемчуг единственный светит особой печатью,
И загадка любви непонятной полна благодатью* (3, 159).

В повести Куприна камни являются не только характерологическим средством, но и сами способны персонифицироваться. Соприкасаясь с одухотворенным телом Суламифи *жемчуг <...> приобретал живой блеск и нежный цвет. И кораллы становились краснее на ее смуглой груди, и оживала бирюза на ее пальцах, и издавали в ее руках трескучие искры те желтые янтарные безделушки, которые привозили в дар царю Соломону с берегов далеких северных морей* (1, 293). Если римским матронам приходилось тереть изделия из янтаря, таким образом добывая из него жизненную энергию (см. 2, 390), то Суламифь сама является источником внутренней силы, на которую «реагировали» и самоцветы: *золотым ореолом окутывал Суламифь жемчуг* (1, 293).

Небезынтересно отметить, что драгоценные камни включены в портретные описания только положительных героев и отсутствуют в антимире египетской царицы Астис. Очевидно, что в мифопоэтическом мышлении Куприна драгоценные камни представляли собой одухотворенные, сакральные сущности, которые он соотносил с духовно развитым сознанием человека.

Обращает на себя внимание преобладание в художественном дискурсе Куприна драгоценных камней вишнево-красной гаммы. Красный цвет становится лейтмотивом повести. Наполняясь символическим содержанием, он раскрывает ее ведущие концепты: «власть», «любовь», «смерть», «вечность». Знаменитое кольцо Соломона с надписью «все проходит» было инкрустировано геммой из *крово-красного астерикса, извергавшего из себя шесть лучей жемчужного цвета* (1, 265). В данном контексте красный цвет драгоценного камня символизирует могущество, власть царя. В этом же смысловом ряду находятся и образы-вещи, окружающие Соломона; в них также преобладает красный цвет: красное искристое вино, которое пьет царь, пурпурные завесы в судилище Соломона и пурпуровая тирская ткань, красные бараньи кожи (см.: 1, 276) и т.д.

Наиболее часто также упоминаются в повести рубины, гранаты и разновидности последних – карбункулы и анфракс. В интимно-личных главах красные камни передают любовные переживания персонажей, выполняя роль своеобразных коммуникативных

сигналов. Так, на пике своей любви Соломон дарит Суламифи драгоценные подвески из *глубоко-красных карбункулов, обделанных в виде удлинённых груш* (1, 290), а губы возлюбленной сравнивает с прекрасным драгоценным камнем анфраксом: *Вот анфракс, священный камень земли Офир, <...> красен, как кровь, <...> как твои губы, моя Суламифь, как твои губы после ночи любви* (1, 291). Огонь любви, связывающий Соломона и Суламифь, как будто заключен в форму огненно-красных рубинов и гранатов. Чем сильнее разгорается чувство между ведущими персонажами, тем чаще писатель использует драгоценные камни. В знаковом мире-интертексте Куприна ювелирные изделия можно соотнести с различными культурными мифами. При этом ювелирные украшения сохраняют у Куприна восточную семантику. Например, в древней Индии считалось, что рубин способствует чарам любви и страсти, а в Египте посланные в дар гранаты означали безмолвное признание в любви.

Семантический диапазон камней красно-вишневой гаммы в повести «Суламифь» многозначен. Если в культурно-исторических главах они репрезентируют могущество царя, в интимно-личных – выражают любовные состояния и переживания, то в конце произведения, напротив, – чувство безграничной печали. После смерти Суламифи Соломон *надел самый роскошный пурпуровый хитон <...> и возложил на свою голову венец из кроваво-красных рубинов* (1, 315). В этом контексте рубины становятся эмблемой крови и человеческой трагедии. Такое же значение красные камни сохраняют в повести «Гарантовый браслет» (1910), которая во многом продолжает тему трагической любви в «Суламифи»: *Когда Вера случайным движением удачно повернула браслет перед огнем электрической лампочки, то в них <...> вдруг загорелись прелестные густо-красные живые огни. «Точно кровь!» — подумала с неожиданной тревогой Вера* (1, 447).

Особое место в повести занимает восьмая глава, посвященная описанию магических свойств камней. Непосредственным источником этой главы, по свидетельству самого Куприна, стала популярная на рубеже XIX-XX веков книга М.Пыляева «Драгоценные камни, их свойства, местонахождения и употребление» (1888) (2, 31). На рубеже XIX-XX вв. этот труд в России был не менее известен, чем легендарный средневековый трактат Хильдегард фон Бинген (1098-1179 гг.) «Физика», содержащий сведения о мистических и лечебных свойствах драгоценных камней. Интертекстуальные взаимодействия между книгой М.Пыляева и повестью «Суламифь» обнаруживаются, прежде всего, в пояснениях значений и свойств камней. Сопоставим тексты:

«Суламифь» (А.Куприн)
Посмотри, Суламифь, на эти сапфиры, — обращается Соломон возлюбленной. — Одни из них похожи цветом на васильки в пшенице, другие на осеннее небо, иные на море в ясную погоду. Это камень девственности — холодный и чистый. Во время далеких и тяжелых путешествий его кладут в рот для утоления жажды. Он также излечивает проказу и всякие злые наросты. Он дает ясность мыслям. Жрецы Юпитера в Риме носят его на указательном пальце (1, 291)

«Драгоценные камни...» (М.Пыляев)
Лучший сапфир долженъ имѣть чистый васильковый цвѣтъ, отчего, встарину, римляне и называли его «суапис» (василекъ). Но особенное значеіе сапфиръ имѣлъ въ мифологіи; древніе греки считали его камнемъ Юпитера и жрецъ храма этого бога всегда носилъ въ перстнѣ сапфиръ (2, 304).

Всего лишь две фразы из книги М.Пыляева, указывающие на магические свойства аметиста: *аметистъ — власть надъ ветрами* (2, 364), *аметисте способствуете обуздаю страстей* (2, 369), у Куприна превращаются в развернутую метафору: *Дарил также царь своей возлюбленной ливийские аметисты, похожие цветом на ранние фиалки, распускающиеся у подножия Ливийских гор, — аметисты, обладавшие чудесной способностью обуздывать ветер, смягчать злобу, предохранять от опьянения и помогать при ловле диких зверей* (1, 293).

Камни-обереги являются основными сюжетобразующими элементами художественного дискурса VIII главы повести Куприна. Соломон дарит своей возлюбленной камни, которыми

он желает защитить ее от всевозможных бед: *кошачий глаз – оберегающий имущество, разум и здоровье своего владельца, вериллий – средство от бельма и проказы, добрый спутник странников; и разноцветный агат – носящий его не боится козней врагов и избегает опасности быть раздавленным во время землетрясения, и нефрит, почечный камень, отстраняющий удары молнии* (1, 293), а также *онихий*, предохраняющий владельца от сумасшествия, *орлиный камень*, помогающий при родах, *малиновый лигирий*, обостряющий зрение, останавливающий кровотечение и заживляющий раны, и др.

Среди камней-амулетов особо выделим любимый камень царя — изумруд (смарагд): *Это кольцо со смарагдом ты носи постоянно, — говорит Соломон Суламифи, — пусть он отгоняет от тебя дурные сны, утешает биение сердца и отводит черные мысли. Кто носит смарагд, к тому не приближаются змеи и скорпионы; если же держать смарагд перед глазами змеи, то польется из них вода и будет литься до тех пор, пока она не ослепнет. Толченый смарагд дают отравленному ядом человеку вместе с горячим верблюжьим молоком, чтобы вышел яд испариной; смешанный с розовым маслом, смарагд врачует укусы ядовитых гадов, а растертый с шафраном и приложенный к больным глазам, исцеляет куриную слепоту...* (1, 292). Заметим, что Куприн отдает предпочтение старинному книжному варианту названия изумруда — «смарагд». «Камень сияния» греков смарагд в астрозотерической традиции связан со священной христианской реликвией — Чашей Грааля. Согласно одной из апокрифических легенд, Сатана при своем низвержении в ад потерял один изумруд, который превратился в чашу. Эту чашу царица Савская отправила в дар царю Соломону. От Соломона чаша попала к Никодиму, и Христос пользовался ею в последнюю Святую Вечерю. По версии той же легенды, Иосиф Аримафейский якобы собрал в эту чашу кровь Христа, распятого на кресте, и стал основателем ордена Святого Грааля. Не случайно в повести «Суламифь» появляется образ «изумрудного кубка», принадлежащего Соломону (аллюзия на чашу Грааля): «царь, сидя на полу у ее ног, наполнял свой изумрудный кубок золотистым вином из Мареотиса» (1, 294).

Таким образом, драгоценные камни занимают важное место в сюжетно-композиционной структуре повести А.Куприна «Суламифь». Писатель использует их не только в качестве предметных реалий и характерологического средства, но и позиционирует как образы-символы и камни-амулеты. Обращаясь к архетипической семантике камней, Куприн осмысливает мир как бесконечное повторение-изменение первичного.

1. Куприн А.И. Собрание сочинений в шести томах. — М., 1958. — Т.4.
2. Пыляев М.И. Драгоценные камни. Их свойства, местонахождения и употребления. — СПб., 1896.
3. Омар Хайям. Хафиз. Рубай. Газели. — М., 2006.
4. Куприна К. А. Куприн – мой отец. – М., 1971.

СПЕЦИФІКА ІНФОРМАЦІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПОСТАВАННЯ ТЕКСТУ

О. В. Єременко

(доктор філологічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка)

В статье исследуется специфика информационных характеристик становления текста, выделяются такие ее составляющие: логичность, связность, целостность, точность, ясность, понятность, доступность. На материале повести И. С. Нечуя-Левицкого «Тучи» установлено, что для художественного текста определяющими являются точность и целостность.

The article deals with particular information features of text-emerging, such as consistency, integrity, cohesion, precision, clarity, coherence and understandability. The research of Nechuy-Levitsky's story «Clouds» proves that a piece of fiction is defined by precision and integrity.

Дослідження тексту має в науковій думці ХХ – початку ХХІ ст. своєрідну історію, зокрема, літературознавство пережило й переживає етапи занепаду та активізації авторської позиції, піднесення функції реципієнта, залучення власне лінгвістичних, психологічних, соціологічних аспектів аналізу (1, 2, 3, 4). Кожен текст як цілісний мовленнєвий акт оцінюється за комплексом критеріїв, складовими яких є: 1) інформаційно-структурні якості; 2) стилістичні якості. Згідно концепцією Н. Валгіної, до інформаційних і структурних якостей тексту включаються: 1) логічність; 2) зв'язність та цілісність; 3) точність; 4) ясність, зрозумілість, доступність (5, 27), що їх досліджено у нашій статті на матеріалі конкретного художнього тексту.

Пропоновані характеристики складаються з ряду принципів текстової архітекtonіки, що є засадами з'ясування якостей тексту. Для збалансування критерію логічності враховується співвіднесення логіки дійсності; логіки думки; логіки мовленнєвого висловлювання. Логічність тексту становлять такі якості, як послідовність у викладі матеріалу, несуперечливість думки, чіткість і достатність аргументації, співвідношення загального й конкретного. Логічність думки виявляється й у верифікованості відображення фактів (об'єктів) дійсності, максимально логічність думки акумулюється у текстах наукових, навчальних, офіційно-ділових, аналітичних газетно-публіцистичних (5, 27). Проте поняття логічності може бути специфічно модифіковане щодо художніх текстів, де діє власна художня логіка, при чому враховується логіка побутова, тому з погляду логічності побудови вони належать до текстів з образно-асоціативною структурою, яким притаманна суб'єктивна логіка, художнє пояснення факту, його рецепції.

Специфіку інформаційних характеристик поставання художнього тексту вивчаємо на матеріалі повісті І. С. Нечуя-Левицького «Хмари» – твору, знакового для української літератури в плані проблематики та образної структури. Композиційна логіка повісті корелюється з народною пісенністю, фактично весь спектр тематичних мотивів має вихід на народну пісню. Із нею, зокрема, пов'язана трагедія втрати себе Дашковичем, що розшифровується на останніх сторінках твору, коли *старе вухо вразила мелодія української пісні [...] Пісня дійшла до самого дна душі [...] Він почувив, що його серце оживає*. Різко й глузливо письменник репрезентує контраст поетичної української пісні з сороміцькою великорусько-солдатською. У такий спосіб заакцентовується протиріччя двох ментальностей, способів життя. Ще з семінарських часів Дашкович був залюблений у народну пісню (*Чудовою здалась українська пісня всім студентам з далеких країв, що зроду її не чули!*) (6, 108). Із його голосу навіть байдужий до краси Воздвиженський вивчив багато пісень. Відгомін будь-якого зворушення лунає в Дашковичевій душі піснею. Так, на красу природи *співуча душа виливалась піснею по-солов'їному* (6, 112), а згодом *тихо-тихо, як дніпрова вода, полилася гармонічна українська пісня – мелодія про Сагайдачного* – (6, 113). Реалізується кілька логічних ліній: герой сприймає пісню як неодмінну складову народного

життя (суспільний аспект), та й ідеал дружини Дашковича – щоб уміла українських пісень співати (особистий аспект). Він не цурається народного слова змолоду, ще семінаристом (*почав тихенько «Гриця», богомольці дивувались сільській пісні*) (6, 178) вважаючи його високою поезією. Дашкович планує на батьківщині прислухатися до народної мови, пісні, записує фольклор. Рідне село дає вдячний матеріал для втілення цих задумів, народ у Сегединцях *багатий [...] своєю поезією і оригінальними музичними глибокими мелодіями* (7, 196). Краса пісні не стає підставою для зближення молодого Дашковича з селянами, у житті яких *веселі слова і смутні пісні лилися течією* (6, 186). Між тим, прості люди вражали героя своєю обдарованістю (теж несподівана аргументація), відтвореною письменником із великим пієтетом: [Настя Топилківна. – О. Є.] *почала веселої пісні таким голосом, якого не мають першорядні оперні артистки [...] така була в йому чаруюча сила, така була чудова та пісня* (6, 187). Проте з часом Дашкович пов'язне в академізмі й відійде від захопленого патріотизму, що логічно зумовлено розвитком його особистості.

Художня (суб'єктивна, асоціативна) логіка направляє ліричну думку автора своєрідно. Так, в обраній для дослідження повісті І. С. Нечуя-Левицького «Хмари» письменник іронічно відтворює одяг професорів-ченців: [...] *широко стелилися по плечах їх довгі намітки* (6, 107); йдеться, зрозуміло, про клобук – головний убір православних ченців, чорного кольору, який складається з камилавки – циліндричної шапки, розширеної вгорі, без крис і надітої на неї міцної тканини, що закінчується позаду трьома довгими кінцями – саме ця накидка й асоціюється з частиною жіночого убрання – наміткою. Отже, логіку характеристик одягу порушено: урочисте підміняється буденним, чоловіче – жіночим, сакральне – побутовим. Своєрідність селянської логіки персонажа відтворює його ж коментар: літній селянин Онойко говорить про спробу молодого парубка змінити соціальний статус через зовнішній вигляд в іронічній формі: *Начепив жупана та зав'язав шию хусткою, то й до Онойка можна лізти з старостами* (6, 255) (жупан – український народний **верхній** чоловічий або жіночий одяг до п'ят) (порівняймо з прислів'ям: «Начепив жупан, так уже і пан»).

Зв'язність та цілісність – константні риси тексту, котрі проявляються в архітектонічно коректному тексті. Зв'язність художнього тексту реалізується через співвідношення його компонентів (слів, образів, тропів, фігур тощо). Конкретні пісні, наприклад, як лейтмотив, стають внутрішнім стрижнем образів-персонажів. Вихована в інституті відчуженою від рідного народу, Ольга просить матір навчити української пісні лише для того, щоб сподобатися Радюкові, та й сама сприймає це, як данину моді. Її мати й тітка не були настільки відірваними від української пісні. Знайомлячись із кавалерами, вони причарували їх саме співом (репертуар сцени знайомства цілком ліричний: «Вийди, дівчино», «Горлиця», «Чи я в лузі не калина була»). Проте з віком, присвятивши себе господарству, жінки втрачають повагу до пісні, тому автор зауважує: *Марта і Степанида комічно співають «Котилися вози з гори», а куховарка Палажка співає краще за них* (6, 301); вона й обирає пісню для Ольги «Ой полину, полину – добувати талану». Так виникає наскрізний мотив образу дівчини. Ольга перейняла щиро українську інтонацію, бо часто чула пісні від няньки та куховарки, хоча вони залишали її байдужою. Одначе, щоб вразити коханого, *сміливо і голосно заспівала українську пісню «Ой полину, полину – добувати талану»* (6, 309). Саме настроєвий план письменник заакцентує найбільше, оскільки суттєвішого про виконання Ольги сказати не можна було (вона використовує пісню як приманку у пастці). Не дивно, отже, що дівчина співає, *дивлячись просто Радюкові в очі [...] «Ой полину, полину – добувати талану»*. Натомість Катерина грає *українську думку без слів [...] плаче в мелодіях* (6, 311), адже душею відчуває глибше за сестру.

На тлі пісні розвивається й драма покинутої Галі, якій Ликерія Петрівна розповідає про мотивацію вчинків Радюка: *Та й прощай, дівчино чорнобрива, бо я не твій, а ти не моя! – як співають в пісні* (6, 334). Власне, ліричний, мелодійний монолог Галі цілком пісенний, побудований на кращих зразках фольклорної інтимної лірики, на її домінуючих образах (ясний місяць, зірки тощо). Цнотлива туга Галі (*Ой сама ж бо я, сама*) контрастує зі ставленням до долі Ольги, яка сама здобуває щастя, а Галя молить про це Бога. Подумки прощаючись зі своєю мрією, Радюк і сам мимоволі, на рівні підсвідомості, починає наспівувати «Ой полину...»,

розуміючи марність своїх мрій: *Ой, коли б ти так за мною, як я за тобою!* – згадались йому слова пісні (6, 337). Таким чином, у повісті «Хмари» пісні виконують мотиваційні, образотворюючі та стилістичні, а загалом – функції зв'язності тексту.

Аналогічну функцію у творі І. С. Нечуя-Левицького виконують слова, що характеризують класову структуру суспільства. Це зумовлено проблематикою повісті, її розмаїтою соціальною палітрою. Так, ідеться передусім про вищі верстви суспільства: *На молодих паничах були сіртуки з темної парусини із чорними роговими гудзиками* (6, 103); (про Воздвиженського) *Через свою веселу вдачу він подобався паннам і паніям* (6, 110); *Інститутки добре бачили того реготуна* (6, 214); *На Братській вулиці [...] була оселя купця Сидора Петровича Сухобруса*; (6, 117). Натомість, не з такою частотністю заакцентовано (за винятком терміна «селяни») суспільні низи: *Наймити казали йому казок* (6, 223); *Понав під вплив наймитів, пастухів, і всієї журбанської челяді* (6, 231).

Цілісність тексту визначається як загальний зв'язок його компонентів на рівні змісту, який підтримується словами-домінантами (за Н. Валгіною, ключовими словами (5, 31) та їх відповідниками. Цілісність є характеристикою, що відтворює понятійну послідовність нарації, тому ключові слова – це «нервові центри» тексту, вони утворюють систему, що визначає його зміст та рецепцію. Ключові слова семантично значущі, вони є носіями певного змісту, акумулюють понятійно близькі слова, через них у повісті «Хмари» постає ряд тематичних мотивів, зокрема, трагізм і буденність ситуації, коли п'яний чоловік безжалісно б'є дружину, відтворений речовими реаліями: *її очіпок валявся на землі* (6, 188) (очіпок – обов'язковий головний убір заміжніх жінок у стародавній Україні. Розрізняють твердий очіпок – шився на зразок шапки, на підкладці, м'який очіпок – (чушка) одягався під твердий очіпок). Українська пересічна громада передана у метонімії: *Ті очіпки та очкури [...] аж за боки братимуться* (6, 422), яка відтворює чоловіцтво й жіноцтво (про очіпок йшлося вище, очкур – пояс на штанях, шароварний підперізувач, із застібкою, зав'язкою, з пряжкою, чим штани затягуються на поясі, чоловічий пояс).

До інформаційних характеристик тексту належить і точність, яка полягає у відображенні фактів у слові, що на рівні побутовому прочитується як відповідність називання автором і сприйняття читачем понять та уявлень, проте точність безпосередньо пов'язана з характером тексту. Розуміння цієї категорії в комунікативному плані враховує конкретну ситуацію, що відбувається. Звідси розуміємо, що точність фактів не має превалюючого значення. Вагомим є опертя на ті ознаки реалій, які видаються найбільш переконливими та дієвими, а також комунікативна доцільність наведеного факту. В аналізованій повісті І. С. Нечуя-Левицького застосовуються історичні алюзії: *Там тепер хтось чужий справляє сатурналії* (6, 139) (у Стародавньому Римі свято на честь Сатурна після закінчення польових робіт, що починалося 17 грудня й святкувалося протягом тижня; в переносному значенні, нестримно-веселе свято, гульбище); *Чи то орда налетіла* (6, 138) – у європейській історичній літературі у зв'язку з створенням негативного образу давніх степових народів Азії це слово набуває негативного значення (щось на зразок «військо-зграя ворогів, кочівників, загарбників»).

Власне, маємо справу з модифікованим уявленням про точність, а саме – художню точність, яке має емоційно-психологічне підґрунтя, зокрема, трапляється невідповідність обраного образу логічній лінії його розвитку, що реципіюється як авторські прорахунки, або ж дисгармонія стилю та ситуації, у зв'язку із чим поняття точності в художньому творі містить психологічний аспект. Іноді неточність може бути інтерпретована як літературний прийом, наприклад, зазначаємо подібну неточність в описі двору купця Сухобруса: *Можна було бачити великі мисники, заставлені образами, на котрих протряхали свіжі фарби* (7, 119) (мисник – це місце зберігання посуду, як кухонного і столового, так і святково-обрядового й декоративного; у письменника ж ідеться просто про великі полиці).

Зупинимось на критерії зрозумілості й доступності, що загалом орієнтований на реципієнта, постаючи як можливість чітко структурувати сенс, подолати перешкоди на шляху до сприйняття інформації, тобто безпосередньо зорієнтовані на ефективність рецепції тексту. Реципієнт здатен сприйняти мовлення наратора, тобто текст, певною мірою випереджуючи його рух, адже адресат відчуває і знає логіку подій, йому відомі закони

поєднання мовленнєвих одиниць, тому при порушенні згаданого процесу ускладнюється і рецепція, мовленнєва архітектоніка тексту частково втрачає ясність, що може бути й художньою функцією. Так, старомодність пані Високої підкреслює і її екіпаж: *Таки вкинула в свій дормез новий віник* (6, 368) (дорожна карета, пристосована для сну; використовувалася раніше, коли необхідно було робити довгі переїзди на конях); письменник відтворює іронію по відношенню до персонажів, які прагнуть створити для себе максимальний комфорт навіть на богомільлі: *Вони* (речі, необхідні для зручності у побуті – О. Є.) *прилетіли з Масюківки слідом за шарабанами* (6, 371) (шарабан – відкритий екіпаж з кількома поперечними сидіннями, переважно однокінний та двоколісний).

Зрозуміло, що сприйняття може ускладнюватись через ряд причин: складність думки, її несподіваність, незвичайність, заплутаність викладу, вживання незнайомих слів. Прагнення персонажа до підвищення соціального статусу підкреслюється його вбранням, з якого кепкують односельці: *Увійшов молодий парубчак в крамній сіренькій козачині* (6, 248) (довгий одяг з домотканого сукна, верхній суконний одяг з довгими рукавами, що облягає фігуру у верхній частині й розширюється донизу).

Безумовно, художній текст має власні закономірності щодо ясності, адже неясність може бути зумисною, особливо ж це стосується мовлення персонажів, коли неясність думки є характерологічним засобом: *Я не шукаю місця внизу, а прямо вверху: або столоначальника, або якогось директора* (6, 407). У 1811–1917 рр. посадова особа, що очолювала так званий стіл – нижчу структурну частину центральних і місцевих державних установ, переважно були чиновниками VII класу, зверталися до них так: «Ваше високоблагородіє», тобто Кованько мріє бути благородієм. Невизначеність змісту може відповідати певній проблемі, так, поділ між дочками Сухобрусового майна заакцентовано красномовною предметною деталлю: з усього, що прикрашало світлиці, *у батька зостався на стіні тільки праотець Ной з трьома бородатами синами та якась цариця в фіжмах* (6, 149) (справді, уже анахронізмом є фіжми – приналежність жіночого одягу XVIII – початку XIX ст., широка спідниця на каркасі у вигляді обруча з китового вуса, а також власне каркас).

Далеко не завжди все чітко викладене може виявитися доступним кожному, але й не завжди хибне чи нехудожнє те, що неясне. При характеристиці стилістичних рис мовлення функціонує передусім естетичний критерій, який стосується виразності авторського мовлення в тексті й індивідуального мовлення персонажів та відповідає високому рівню мовної культури письменника, коли навіть деякий надмір емоцій не вадить загальній художній палітрі твору: *Вони дивились на пишну картину тихого Дніпра, закиданого барками, байдаками* (6, 121).

Поняття «виразність» у художньому тексті має різний зміст: виразність буває інформаційна (понятійна) (5, 32), яка досягається логічністю й фактологічністю. Звернемо увагу, як молоді «народолюбів» переживають, що українська нація – *не народ, а якась збавлена череда писарів та панських лакеїв* (6, 355). Зовнішня обстановка конкретизується в описі будинку Сухобруса: *Товсті на аршин стіни показували, що дім був давній* (6, 118).

Натомість інакше досягається виразність чуттєвого впливу, яка в художньому тексті відповідає рівню образності: так, непомірну пристрасть до розкоші вищого духовенства передано за допомогою гіперболізації. В покої митрополита *лежали килими на кілька сажнів, заткані чудовими квітками і китицями* (6, 106) (сажень – давня одиниця виміру відстані, дорівнює 2,16 м). Зовнішність майбутніх церковних ієрархів досить груба і неприваблива: *жилавими руками, кремезними плечима й шиями вони скидалися на великоруських робітників або крамарів-коробейників* (6, 103) (торговець мануфактурними й галантерейними товарами, який розносив їх по селах).

Особливо розмаїтими постають засоби художньої виразності на мікрорівні, причому, як відомо, можуть бути використані не лише власне художньо-виражальні засоби мовлення (метафоричні властивості мови), але й мотивовані відхилення від норми, які виконують певні стилістичні функції, що надають тексту особливої достовірності та яскравості, зокрема, маючи на меті створення характеру персонажа. Так, про Воздвиженського *всі тягли стару пісню про зраду дівчатам, про матеріальну жаждобу при сватанні* (6, 46). Тут письменник по-науковому

«сухо» передає зміст пісні, не вдаючись до прямого цитування. Кованько, перейнятий особистою вигодою, не зберіг *тієї народної поезії, духу щиро народного, пісні і думи українського села* (6, 307). Душевно черства Ольга не сприймає української пісні; коли дівчина побачила тексти, їй *здалося, що то писано по-церковнослов'янському або що* (6, 206). Інакше поводить себе Радюк, який ще з дитинства навчився від наймитів пісень; він записує не лише їх тексти, а й ноти, надзвичайно високо оцінює їх: *Наша народна пісня поетична і чудова, як утвори перворядних геніїв* (6, 236). Радюк відкритий справді високим переживанням національної історії, в його уяві виникають картини, передані контамінацією історичних пісень доби козаччини: [...] *козаки розлітаються по степу соколами і орлами, поле вкрилось трупом, степ облитий кров'ю, укритий диким гайворонням* (6, 237). Його надихають *слова пісень, повні високої поезії, простої і пахучої, як квітки зеленого степу [...] неначе бачив душею свою Україну, свою дорогу Україну майбутнього часу* (6, 244). Спостерігаємо в останньому реченні специфічну форму дієприкметника – своєрідне відхилення від граматичної норми, яке, відповідно до досліджень текстологів, може вказувати на соціальне маркування мовленнєвих фактів – у нашому випадку, певна патетичність невластива прямої мови Радюка говорить про його світогляд. Деякі відхилення від загальноживаних норм можуть виявитися засобом створення художнього образу: *На молодих паничах були сіртуки з темної парусини із чорними роговими гудзиками* (6, 103). Письменник використовує народну форму від «сюртук» – довгий, як пальто, двобортний піджак, звичайно приталений, – саме так, скромно і просто вдягнені майбутні вихованці академії.

Отже, у повісті І. С. Нечуя-Левицького «Хмари» мовні засоби, порушення мовних норм, широке використання своєрідної лексики, яка позначає тогочасні реалії, порушення її відповідності логічності, сприяють формуванню образності художнього тексту, що досягається моделюванням неповторного колориту.

Твори, що для нас у XXI ст. несуть певну світоглядну, проблемну, історичну інформацію, безпосередньо пов'язані з матеріальною і духовною культурою народу. Мова художньої літератури ширше, ніж мова інших функціональних стилів, включає компоненти всіх іностильових систем, її діапазон коливається між уснорозмовними структурами, народнопоетичними конструкціями та елементами наукового чи публіцистичного стилю. Різноманітність національної мовної системи є джерелом майстерності митця у вираженні думок і почуттів. Точність на рівні мови художнього твору за допомогою письменника стає образним освоєнням конкретного матеріалу, цікавого для реципієнта. Звідси робимо висновок, що критерії ясності, зрозумілості та доступності суттєво відрізняють тексти художні та нехудожні. Коли ж текст орієнтований на структури асоціативно-образні, на перший план висувається також критерій цілісності, що вибудовується на основі образності. Художній текст характеризується відповідністю його структури й стилістичної забарвленості інформації, яку він висловлює, темі, специфіці нарації тощо. Інформаційні характеристики тексту корелюють як із його лінгвістичними, так і з власне образними компонентами.

1. Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов // Зарубежная эстетика та теория литературы XIX – XX вв. : Трактаты, статьи, эссе. – М., 1987.
2. Корман Б. Изучение текста художественного произведения. – М., 1972.
3. Лотман Ю. Структура художественного текста. – М., 1970.
4. Рікер П. Що таке текст? Пояснення і розуміння // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. – Львів, 2001.
5. Валгина Н. Теория текста. – М., 1998.
6. Нечуй-Левицький І. Твори: В 3 т. – К., 1988. – Т. 1.
7. Демський М., Краснова Л. Словник метамови інтерпретатора художнього тексту. – К., 1994.
8. Нестерак О. Внутрішній міждисциплінарний контекст як інтерпретаційна стратегія текстового аналізу // Молода нація: альманах. – К., 1996.

**«ТЁМНЫЕ АЛЛЕИ» И.А.БУНИНА И «ХОЛОСТЯК» А.М.ФЁДОРОВА:
АВТОРСКИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ОДНОГО СЮЖЕТА**

Т.Ю. Зими́на-Ды́рда

*(старший преподаватель, Белгородский региональный институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки специалистов)*

Автор статті порівнює оповідання «Темні алеї» І.А.Буніна і «Холостяк» А.М.Федорова й аналізує оригінальні інтерпретації письменниками подібних сюжетів, що лежать в основі цих оповідань.

The author compared short stories “Dark Avenues” by I.A. Bunin and “A Bachelor” by A.M. Fyodorov and analyzed the original authors’ interpretations of the similar plots.

Изучение тематически близких произведений, в основе которых лежат схожие сюжеты, позволяет заглянуть в творческую лабораторию писателей, оценить художественное мастерство и уникальность их стиля, выявить особенности мировоззрения. По мнению известного литературоведа А.И. Белецкого, это также даёт возможность «глубже проникнуть в природу наблюдаемого вами явления, установив в ней черты родства с другими и черты своеобразия, объясняемого, быть может, не только индивидуальностью художника» (1, 23), что, по мнению исследователя, соответствует одной из главных задач в литературоведении: понять, как автор изображает действительность в своих произведениях.

Мастер изящной словесности, признанный художник слова И.А. Бунин и знаменитый в начале XX века писатель и живописец А.М. Фёдоров познакомились в 1895 году. Молодые, талантливые, амбициозные, они сумели по достоинству оценить литературное дарование друг друга и на долгие годы сохранили тёплые дружеские отношения. Имея близкие литературные взгляды, писатели иногда уделяли особое внимание одним темам и разрабатывали похожие сюжеты. Примерами таких «совпадений» могут послужить очерки «Тень птицы» Бунина и «На Восток» Фёдорова, бунинский рассказ «История с чемоданом» и рассказ Фёдорова «Борьба с чемоданом». По поводу последнего Бунин даже писал другу: «Прости, что попёр «чемодан», тобой когда-то столь чудесно использованный» (2, 76). Остановимся более подробно на рассказах И.А. Бунина «Тёмные аллеи» (1938) и А.М. Фёдорова «Холостяк» (опубликован в 1917).

В основе этих произведений лежит следующий сюжет: немолодой состоятельный мужчина, несчастный в личной жизни, случайно встречает свою прежнюю возлюбленную, жестоко преданную им много лет назад, которая всё ещё имеет к нему чувства и с момента их расставания так и не вышла замуж. Он не сразу узнаёт её, а когда это случается, то со стыдом вспоминает свою прошлую подлость по отношению к ней и покидает бывшую любовь, наконец осознав, какую ошибку он совершил в молодости. Однако, несмотря на всю схожесть основных элементов сюжетного развития, авторы сохраняют индивидуальность в деталях и в раскрытии характеров героев. Принимая во внимание особое отношение Бунина и Фёдорова к цветописю и мастерское использование ими цвето- и светообразов в произведениях, при анализе рассказов «Тёмные аллеи» и «Холостяк» попытаемся выявить не только особенности авторской интерпретации сюжета, но и осмыслить цветосветовое пространство рассказа, позволяющее раскрыть конфликт произведения и характеры героев.

В рассказе Бунина «Тёмные аллеи» доминирует триада чёрное-белое-красное. Эти цвета преобладают в цветосветовом пространстве героя: *Стройный старик военный в большом картузе и в николаевской серой шинели с брововым стоячим воротником, ещё чернобровый, но с белыми усами, которые соединялись с такими же бакенбардами* (3, 175), *Приезжий <...> провёл бледной худой рукой по голове – седые волосы его <...> слегка курчавились, красивое удлинённое лицо с тёмными глазами хранило кое-где мелкие следы оспы* (3, 176). Здесь появляется и серый цветоэлемент, традиционный в бунинских рассказах для людей красивых и знатного происхождения. Однако читателю почти ничего неизвестно о его

профессии, кроме упоминания, что он военный. Автору это не столь важно: основной акцент в рассказе сделан на личных переживаниях героя.

Герой рассказа Фёдорова «Холостяк» также немолод и одинок, по профессии он художник. В начале рассказа мы застаём его за работой: он рисует картину с натуры, но ни цвет, ни свет здесь не подчёркнуты. Работа не приносит ему ожидаемой радости. Фёдоров, как и Бунин, концентрируется на личной трагедии героя. Цветосветовое пространство появляется лишь тогда, когда художник выезжает за город и ищет подходящую дачу на лето: *Карцев шёл почти наугад, любясь чистыми и радостными тонами травы, земли, дороги, тёплыми пятнышками красноватых крыши на фоне синеющих моря и неба, тонкими веточками деревьев, выдувавших из почек зелёные остренькие листья* (4, 100). Цвета природы в рассказе чистые, простые; художник искренне любит природу, отдыхая от городской суеты.

Переступая порог постоянной горницы, герой Бунина попадает в цветное пространство женщины, где преобладают белый, чёрный, красный и золотой цвета, во многом совпадающие с цветосветовой характеристикой героя: *новый золотистый образ, кухонная печь ново белела мелом* (3, 175). Во внешности хозяйки Надежды легко угадывается типичный бунинский образ русской женщины с явно выраженными чертами восточной красоты: *В горницу вошла темноволосая, тоже чернобровая и тоже ещё красивая не по возрасту женщина, похожая на пожилую цыганку, с тёмным пушком на верхней губе и вдоль щёк, лёгкая на ходу, но полная, с большими грудями под красной кофточкой, с треугольным, как у гусыни, животом под чёрной шерстяной юбкой <...> лёгкие ноги в красных поношенных татарских туфлях* (3, 176). Мощный красный цвет в изображении героини не только говорит о силе её любви к герою и сохранившейся красоте, но и о силе воли в характере этой женщины, сумевшей пронести через всю жизнь свое чувство к одному человеку, за что другие её уважают: *Баба – ума палата. И все, говорят, богатеет <...> И она, говорят, справедлива на это. Но крута!* (3, 179).

Красный цвет же во внешности героя раскрывает его эмоциональное состояние. Узнав в Надежде свою прежнюю, преданную им много лет назад любовь, герой «быстро выпрямился и покраснел» (3, 176) – так красный цвет впервые появляется в его цветовом портрете и постепенно усиливается за время их разговора, передавая нахлынувшие чувства и сильное внутреннее напряжение Николая Алексеевича: *Потом остановился и, краснея сквозь седину, стал говорить* (3, 177), *Он покраснел до слёз и, нахмурясь, опять зашагал* (3, 177). Отметим, что красный в течение всего разговора является единственным цветоэлементом вплоть до того момента, когда героиня вспоминает стихи *про всякие «тёмные аллеи»* (3, 177), в результате чего красное цветовое пространство теряет свою насыщенность.

Краснеет, обходя посёлок, и художник Карцев, чувствуя странный дискомфорт: *Слабо постучали в память воспоминания, но не стоило давать им воли, чтобы не оплакивать, в чём-то не раскаиваться, за что-то не краснеть* (4, 100). Как и герою «Тёмных аллей», в душе ему стыдно за свой поступок в прошлом, и он также краснеет, вспоминая молодость.

Выбрав подходящую дачу, Карцев зовёт хозяйку: *Вышла из маленькой дверцы высокая худоцавая старуха, одетая во всё чёрное, с чёрной наколкой на седых волосах, от чего её бледное лицо казалось лицом из паноптикума* (4, 101). В цветосветовом пространстве появившейся героини преобладают тёмные и бледные краски, подчёркивающие её безжизненность и увядание. Создаётся впечатление, что женщина далека от жизни, которая идёт как бы параллельно, не касаясь её. Сама же она напоминает тень: бледные и тёмные цвета в портрете доминируют. Этим она отличается от бунинской Надежды (в портрете которой преобладает красный цвет), более уверенной, яркой, сильной женщины, хотя и так же страдающей. Единственный живой цветоэлемент во внешности хозяйки дачи – *серые глаза, хранящие прежнюю красоту, – становятся «проводником» в её прошлое, когда оба героя были счастливы вдвоём. Они кажутся Карцеву до боли знакомыми: Хозяйка <...> посмотрела на него также молча большими, печальными, серыми, всё ещё прекрасными глазами, которые, казалось, одни только и были живые на всем её существе <...> художник, взглянув в эти глаза, как-то безотчётно встревожился: они напоминали ему*

что-то знакомое, но такое далёкое, что он не мог установить, где, когда и кто... (4, 103). Серые глаза в произведениях Фёдорова зачастую олицетворяют женскую красоту (например, у красавицы Аишы из романа «Степь сказалась», героинь рассказов «Сила крови», «Нерв прогресса», «Натурщица», «Птицелов»), и то, что в рассказе «Холостяк» это глаза «старухи» настораживает: не слишком ли рано художник «состарил» её? И в самом деле, рассматривая женщину, Карцев с удивлением обнаруживает, что она не так уж стара: *Она говорила всё это ровным, спокойным голосом, с неопределённой печальной улыбкой на побледневших губах, улыбкой, которая, однако, нисколько не оживляла строгих, когда-то, верно, красивых, черт, быть может, преждевременно увядшего лица (4, 103).*

Вдруг художник видит *небольшую золотую брошку, тонущую в тонких кружевах бантика у воротника хозяйки*, и окончательно узнаёт женщину – это его первая любовь, от которой он когда-то отказался ради карьеры. Интересно, что золотой цвет присутствует и в цветосветовом пространстве Надежды – золотой образ, который видит Николай Алексеевич, заходя в горницу. Однако он не находит в себе силы признаться, кто он, хотя хозяйка дачи его явно узнала, а вновь бежит от неё, мучимый угрызениями совести и сознанием собственной беспомощности.

Бунинский же Николай Алексеевич, в отличие от героя рассказа Фёдорова, совершает откровенное и болезненное признание, что в Надежде он потерял *самое дорогое, что имел в жизни (3, 178)*. После этого в его цветосветовом пространстве появляется проглянувшее к закату *бледное солнце (3, 178)*. Свет солнца становится символическим: он словно означает облегчение, испытанное героем после признания вины. Интересно, что золотистый свет солнца созвучен золотистому образу в начале произведения, и в сочетании с чёрным цветом дороги и бровей героя образует цветосветовую кольцевую композицию рассказа: *Низкое солнце жёлто светило на пустые поля. Он глядел на мелькавшие подковы, сдвинув чёрные брови (3, 179).*

Уход Карцева также сопровождается закатом солнца, но художник настолько ошеломлён, что изо всех сил торопится обратно на остановку трамвая, *не обращая внимания на закат, который был великолепен в своём весеннем торжестве и нежности. Горячей золотой рекой разливалось тёплое оранжевое пламя под синей тучей, над которой небо сквозило прозрачным зеленоватым тоном (4, 104-105)*. Перед нами снова пейзаж и почти те же самые цвета, что и в начале его приезда на дачу, но более яркие, насыщенные. Сравнивая цвета двух пейзажей – до встречи с прошлым и после, – можно заметить явное усиление цвета: если в начале произведения художник чувствует лишь смутные угрызения совести за что-то в прошлом, и цвета, которые он видит, хотя и насыщенные, но спокойные, то, когда он убегает с дачи, до боли яркие, как и нахлынувшие воспоминания о постыдной ошибке, цвета сопровождают его.

Последнее упоминание о цвете в рассказе «Тёмные аллеи» включает цветообразы бунинской триады: *Кругом шиповник алый цвёл, стояли тёмных лип аллеи... (3, 179)*, – и выражает слияние любви и трагедии в жизни: красного, символизирующего любовь и чувственную страсть, и чёрного, знака горя и боли. Эти вновь пришедшие герою на ум строчки стихотворения, которое он когда-то читал Надежде, заставляют его задуматься о другой возможной жизни: *Что, если бы я не бросил её? Какой вздор! Эта самая Надежда не содержательница постоянной горницы, а моя жена, хозяйка моего петербургского дома, мать моих детей? И, закрывая глаза, качал головой (3, 179)*. Но представленная картина лишена цветосветового пространства – она не могла иметь будущего, так как настоящая любовь у Бунина всегда «не допета».

Как и бунинский Николай Алексеевич, Карцев также осознаёт, что *может быть, это и была единственная настоящая любовь (4, 107)*. В душе он признаёт, что *был трусом в жизни, да, трусом и остался. Боялся, что женится рано и семья, дети помешают искусству. А в искусстве боялся, что, отказываясь от новых форм, к которым так же тянуло, как к молодой любви, собьётся с пути, затеряется (4, 107)*. Итог его жизни, как и бунинского героя, печален: *Так ничего путного и не сделал ни для своего счастья, ни для искусства (4, 107)*. Этими словами можно объяснить и отсутствие цвета и света в начале произведения, когда Карцев пишет с

натуры. Его настоящая жизнь лишена истинной радости творчества, поэтому автор лишает своего героя и цветосветового пространства в момент работы.

Последний световой штрих в рассказе – огонь, приносящий герою некоторое облегчение: *Когда затрещал и запылал огонь, как будто полегчало* (4, 107). И снова очевидное сходство с героем «Тёмных аллей»: как и Николай Алексеевич, Карцев на мгновение представил себе другую жизнь, возможную, если бы он не отказался от любви: *Он лишь на мгновение увидел другую возможную жизнь свою, детей и жену. Её, эту самую женщину...* (4, 108). Однако, как и бунинский герой, художник со страхом отгоняет это видение: *Очнулся, как от дремоты, даже несколько испуганный. Оглянулся кругом. Вдохнул* (4, 108).

Таким образом, Бунин и Фёдоров, положив в основу рассказов сходные сюжеты, по-своему интерпретировали их. Действия героев, ход их мыслей и судьбы оказываются близки, общность обнаруживается и в использовании цвета и света в раскрытии авторами характеров мужчин и женщин и действия в целом. Однако, наряду со сходствами, есть и ряд различий. Поступок бунинского героя в молодости приносит ему несчастье только в семье, кроме того, он более смел и просит прощения у Надежды, понимая, что наказан судьбой за своё предательство, тогда как у героя Фёдорова не получается добиться успехов ни в личных отношениях, ни в профессии, более того, он даже не смог признаться, что узнал в хозяйке дачи девушку, которую когда-то любил. Героини рассказов, хотя и имеют определённое сходство даже на цветосветовом уровне, имеют совершенно личные характеры, по-разному они строят и свой диалог с вновь встреченными возлюбленными.

Так, индивидуально рассказанные писателями близкие друг другу истории позволяют вновь убедиться в блестящем таланте мастеров слова И.А. Бунина и А.М. Фёдорова, умеющих прочесть, казалось бы, один сюжет столь неодинаково и оригинально.

1. Белецкий А.И. В мастерской художника слова. – М., 1989.
2. «Грустны твои вести...»: Письма И. А. Бунина к А. М. Федорову. Публикация и комментарии А.К. Бабореко // Наше наследие. – 1994. – № 32.
3. Бунин И.А. Собр. соч.: В 8 т. – М., 1993-2000. – Т. 6.
4. Фёдоров А.М. Солнце и кровь. – М., 1917.

СЛЕДЫ ДРЕВНЕРУССКОЙ ПОВЕСТИ В РОМАНЕ И.А.ГОНЧАРОВА «ОБРЫВ»

В.И. Мельник

*(член-корреспондент АН Республики Татарстан, профессор,
Государственная академия славянских культур)*

У статті робиться спроба виявити моральні та духовні зв'язки роману І.О.Гончарова «Обрыв» з давньоруською літературою.

The article tries to identify the moral and spiritual ties between the novel "Obryv" by I.O.Honcharov and the ancient literature.

Похоже, что следы древней русской литературы есть и в романе «Обрыв». Венгерская исследовательница Ж. Зельдхейи-Деак высказывает предположение, что тема «подслушивающей судьбы» (бабушка) восходит к «Повести о Горе-Злосчасти» (1, 79). Стоит вспомнить, что «Повесть о Горе-Злосчасти» была обнаружена в 1856 году и произвела большое впечатление на литературную и ученую среду России. Академик Ф. Буслаев писал в специально посвященной этой повести статье 1856 года: «История древней русской поэзии обогатилась в 1856 г. открытием одного прекрасного стихотворения, записанного в рукописи Публичной библиотеки (XVII-XVIII вв.) под названием “Повесть о Горе и Злосчасти, как Горе-Злосчастье довело молодца во иноческий чин”. Открытие это принадлежит г. Пыпину» (2, 164). К исследованию сразу же подключились, кроме А. Н. Пыпина и Ф. И. Буслаева, И. Срезневский и Н. И. Костомаров. Повесть была опубликована сначала Н. И. Костомаровым в журнале «Современник» (1856, № 3), а затем И. Срезневским в «Известиях Академии наук». В 1860 году Н. И. Костомаров еще раз перепечатал «Повесть» в «Памятниках старинной русской литературы». Знакомый со всеми публикаторами повести и общавшийся с ними в это время (например, в декабре 1856 года он переписывается с А.А. Краевским по поводу размещения по номерам «Отечественных записок» глав работы Н.И. Костомарова «Богдан Хмельницкий и возвращение Южной Руси к России», а в мае 1856 года одобряет к печати рукопись книги Ф.И. Буслаева «Опыт исторической грамматики русского языка. Часть 2-я. Синтаксис» (3, 63; 3, 68-69)), Гончаров, разумеется, вполне оценил масштаб сделанного открытия и саму повесть. Возможно, следует говорить не только о теме *судьбы* как о следах этой древнерусской повести в «Обрыве», но и о теме послушания старшим. Именно в «Повести о Горе-Злосчасти» эта тема звучит как основная:

*Ино зло племя человеческо:
Вначале шло непокорливо,
К отцову учению зазорчиво,
К своей матери непокорливо
И к советному другу обманчиво.*

Горе и «злое счастье» героя повести происходят от непослушания родителям, которые предостерегали свое чадо от пиров и пьянства. Судьба Веры перекликается с судьбой героя повести, который, несмотря на увещевания родителей, хочет жить своим умом, ибо он горд:

*Своему отцу стыдно покориться
И матери поклониться,
А хотел жить, как ему любо.*

А ведь именно гордость и своеволие Веры – доминанта ее характера. Как и в «Горе-Злосчасти», в «Обрыве» героиня переживает после падения духовное преображение, – но только пройдя через смирение: «А Татьяна Марковна старалась угадывать будущее Веры, боялась, вынесет ли она крест покорного смирения, какой судьба, по ее мнению, налагала, как искупление за "грех"? Не подточит ли сломленная гордость и униженное самолюбие ее

нежных, молодых сил? Излечила ли ее тоска, не обратилась бы она в хроническую болезнь?» (Ч. 5, гл. XI) К смирению и кротости призывают героя древнерусской повести люди: «Смирение ко всем имей! // И ты с кротостью держися истинны с правдою...» Герой-добрый молодец не может отвязаться от Горя-Злосчастия, пока не приносит истинного покаяния в монастыре. Лишь стены монастыря (истинное смирение и покаяние) останавливают Горе:

*А Горе у святых ворот остается,
К молотцу впредь не привяжетца!*

Духовная эволюция героев обоих произведений («молодца» и Веры) проходит через гордость, непослушание, грех – а затем раскаяние и возвращение к Богу (монастырь в повести и «бабушкина правда» в романе). Ни одно из «антинигилистических» произведений времен «Обрыва» так близко не воспроизводит данную схему «Повести о Горе-Злосчастии». В «Обрыве» прямо звучит понимание человеческого греха, изложенное в «Повести о Горе-Злосчастии». Бабушка говорит: «Уж если кто несчастен, погибает, свихнулся, впал в нищету, в крайность, как-нибудь обижен, опорочен и поправиться не может, значит – сам виноват. Какой-нибудь грех да был за ним или есть: если не порок, так тяжкая ошибка! Вражда, страсти!.. все один и тот же враг стережет нас всех!.. Бог накажет иногда, да и простит, коли человек смирится и опять пойдет по хорошему пути. А кто все спотыкается, падает и лежит в грязи, значит не прощен, а не прощен потому, что не одолеет себя, не сладит с вином, с картами, или украл, да не отдает краденого, или горд, обидчик, зол не в меру, грязен, обманщик, предатель... Мало ли зла: что-нибудь да есть! А хочет, так выползет опять на дорогу. А если просто слаб, силенки нет, значит веры нет: когда есть вера, есть и сила» (Ч. 2, гл. X). Философия судьбы, как ее понимает Татьяна Марковна, развивается в этом же разговоре с Райским, и философия эта – не книжная, не литературная. Ее происхождение явно следует искать в полуфольклорном-полухристианском представлении о судьбе из «Повести о Горе-Злосчастии»: «Ты никак с ума сошел: поучись-ка у бабушки жить. Самонадеян очень. Даст тебе когда-нибудь судьба за это "непрерменно"! Не говори этого! А прибавляй всегда: "хотелось бы", "Бог даст, будем живы и здоровы.. А то судьба накажет за самонадеянность: никогда не выйдет по-твоему...

- У вас, бабушка, о судьбе такое же понятие, как у древнего грека о фатуме: как о личности какой-нибудь, как будто воплощенная судьба тут стоит да слушает...

- Да, да, - говорила бабушка, как будто озираясь, - кто-то стоит да слушает! Ты только не остерегись, забудь, что можно упасть, - и упадешь. Понадейся без оглядки, судьба и обманет, вырвет из рук, к чему протягивал их! Где меньше всего ждешь, тут и оплеуха...

- Ну, когда же счастье? Ужель все оплеухи?

- Нет, не все: когда ждешь скромно, сомневаешься, не забываешься, оно и упадет. Пуще всего не задирай головы и не подымай носа, побаивайся: ну, и дастся. Судьба любит осторожность, оттого и говорят: "Береженого Бог бережет". И тут не пересаливай: кто слишком трусливо пятится, она тоже не любит и подстережет. Кто воды боится, весь век бегают реки, в лодку не сядет, судьба подкараулит: когда-нибудь да сядет, тут и бултыхнется в воду.

Райский засмеялся.

- О, судьба проказница! - продолжала она. - Когда ищешь в кошельке гривенника, попадают все двугривенные, а гривенник после всех придет; ждешь кого-нибудь: приходят, да не те, кого ждешь, а дверь, как на смех, хлопает да хлопает, а кровь у тебя кипит да кипит. Пропадет вещь: весь дом перероешь, а она у тебя под носом - вот что!

- Какое рабство! - сказал Райский. - И так всю жизнь прожить, растеряться в мелочах! Зачем же, для какой цели эти штуки, бабушка, делает кто-то, по вашему мнению, с умыслом?...

- Для какой цели? - повторила она, - а для такой, чтоб человек не засыпал и не забывался, а помнил, что над ним кто-нибудь да есть; чтобы он шевелился, оглядывался, думал да заботился. Судьба учит его терпению, делает ему характер, чтоб поворачивался живо,

оглядывался на все зорким глазом, не лежал на боку и делал, что каждому определил Господь...

- То есть вы думаете, что к человеку приставлен какой-то невидимый квартальный надзиратель, чтоб будить его?

- Шути, а шутя правду сказал, - заметила бабушка» (Ч. 2, гл. X). Все эти бабушкины сентенции – развитие темы «Горя» из повести XVII века. Даже понятие падшего человека хотя и иронически представлено Райским в контексте разговора с бабушкой о судьбе, но оно прямо ассоциируется с героем-бразником из «Горя-Злосчастия»: «Уж коли кто несчастлив, так, значит, поделом. Проси скорее прощения, а то пропадешь, пойдет все хуже... и...

- И потом “красный нос, растрескавшиеся губы, одна нога в туфле, другая в калоше”! - договорил Райский смеясь» (Ч. 2, гл. X).

Ориентация Гончарова на повесть вполне осязаема. Но она становится еще более значима в контексте масштабного замысла «Обрыва». Ведь романист задумал произведение не о бытовом, а о «первородном» грехе. Как и грех героя «Горя-Злосчастия», грех Веры носит не бытовой характер, а восходит к общечеловеческому, еще Адамову, греху. Господь повелел людям

*... жити во святом Раю,
Дал им заповедь Божественну:
Не повелел вкушати плода виноградного
От Едемского древа великого.*

Знакомство Веры и Марка начинается как раз у «Едемского древа великого»: Марк ворует яблоки в саду Веры и предлагает ей одно. Возможно, здесь не просто библейская ассоциация, но ассоциация, связанная «Повестью о Горе-Злосчастии», где сказано:

*Человеческое сердце несмысленно и неумичиво:
Прелстился Адам со Евою,
Позабыли заповедь Божию,
Вкусили плода виноградного
.....
И изгнал Бог Адама со Евою
Из святого Раю Едемского,
И вселил он их на землю, на нискую...*

«Ниская земля» – этот все тот же «обрыв», «овраг», или, по-библейски, «геена».

Гончаров, уже задумавший произведение о трагических заблуждениях молодого поколения и, как следствие, трагической судьбе России, воспринял главную нравственную тему древнерусской повести как крайне актуальную. Разумеется, он осложнил ее мотивами родительского греха и родительских ошибок как истоков ошибок детей. Бабушка вполне понимает свою мистическую связь с внучкой Верой и признает, что грех Веры берет начало в ее собственном грехе. В то же время тема «своего ума», «своеволия» и «послушания» звучит в «Обрыве» как тема не частная, но историческая, как тема не только личности, но и исторической судьбы России.

Понятие же «судьба» в «Обрыве» ассоциируется прежде всего с бабушкиной философией жизни. Борис Райский так и говорит в романе: «бабушкина судьба» (Ч. 5, гл. XIV). В самом деле, Татьяна Марковна постоянно говорит о судьбе – причем не как христианка, а как проживший на белом свете человек: это образ явно фольклорного происхождения (таков ведь он и в древнерусской повести). Она без конца обращается к своему внуку Райскому: «Не дразни судьбу, не накликай на себя! - прибавила она. - Помни: язык мой – враг мой!» (Ч. 4, гл. IV) В понимании бабушки, судьба – это нечто негативное, подстерегающее ошибку человека, это злой рок. Она говорит об Антипе: «Помнишь Антипа? ну, так его дочка! А золото мужик, большие у меня дела делает: хлеб продает, деньги получает, - честный, распорядительный: да вот где-нибудь да подстережет судьба! У всякого свой крест!» (Ч. 2, гл. II) Судьба для Татьяны Марковны заменяет порою философию жизни: «Если когда-

нибудь и случалось противоречие, какой-нибудь разлад, то она приписывала его никак не себе, а другому лицу, с кем имела дело, а если никого не было, так судьбе» (Ч. 2, гл. X). Характерно представление о судьбе проявляется в разговоре Татьяны Марковны с Райским во второй главе второй части романа: «Кто я, бабушка? - повторил он вслух, - несчастнейший из смертных!

Он задумался и прилег головой к подушке дивана.

- Не говори этого никогда! - боязливо перебила бабушка, - судьба подслушает, да и накажет: будешь в самом деле несчастный! Всегда будь доволен или показывай, что доволен.

Она даже боязливо оглянулась, как будто судьба стояла у нее за плечами» (Ч. 2, гл. II). Именно такой подслушивающей судьбой предстает в древнерусской повести Горе-Злосчастие («Подслушало Горе-Злосчастие хвастанье молодецкое»), увязавшееся за совершившим ошибку молодец. Уйти от такой судьбы невозможно ни в высоту, ни в глубине («Хоть кинся во птицы воздушныя, // Хотя в синее море ты пойдешь рыбою, // А я с тобою пойду под руку под правую!») – судьба везде настагает, это, собственно говоря, злой демон человека. Горе говорит: «А мне, Горю и Злосчастию, не в пустеже жити – // Хочу я, Горе, в людях жить // И батагом меня не выгонит [ь], // А гнездо мое и вотчина во бражниках». По святоотеческим представлениям, бес селится в самом человеке. Евангелие дает несколько случаев изгнания Христом бесов из людей. Как бес ведет себя «Горе», подавая молодцу советы, которые его губят и даже представляя в виде Архангела Гавриила, – все это в соответствии со святоотеческими представлениями о бесах. Интересно, что молодец поверил второму сну, в то время как, согласно святоотеческим преданиям, ангел внушает человеку благую мысль три раза. Горе же не могло в третий раз явиться во сне молодцу, но он ведет себя неразумно – не только с бытовой, но и с духовной точки зрения: забыл не только родительские советы, но и принятые в церкви предания Святых Отцов. Избавить от такого беса («Горя», «Судьбы») может только сам Бог. Сам Райский тоже размышляет о судьбе, роке – и их роли в жизни человека: «... он... невольно поддавался мистическому влечению верить каким-то таинственным, подготовляемым в человеческой судьбе минутам, сближениям, встречам, наводящим человека на роковую идею, на мучительное чувство, на преступное желание, нужное зачем-то, для цели, неведомой до поры до времени самому человеку, от которого только непреклонно требуется борьба.

В другие, напротив, минуты – казалось ему – являются также невидимо кем-то подготовляемые случаи, будто нечаянно отводящие от какого-нибудь рокового события, шага или увлечения, перешагнув чрез которые, человек перешагнул глубокую пропасть, замечая ее уже тогда, когда она осталась позади» (Ч. 4, гл. IX). Но в понимании Райского, судьба – скорее Божий Промысл. В решительном разговоре, удерживая Веру на краю обрыва от рокового шага и опровергая ее апелляции к «судьбе», он говорит: «Твоя судьба – вон там: я видел, где ты вчера искала ее, Вера (в церкви – В. М.). Ты веришь в провидение, другой судьбы нет...» (Ч. 4, гл. XI).

Борис Райский тоже в чем-то походит на героя «Горя-Злосчастия». Ведь и у него есть свое «блуждание» и свое возвращение к «бабушкиной правде». Он тоже живет своим умом, только его уход от «бабушкиной правды» сопровождается не падением, а презрением своего «роду-племени». Это еще один мотив повести о Горе-Злосчастии. Ф. Буслаев пишет, что повесть «явно указывает на эту эпоху, когда узы *семейные* и *родовые* считались столь священными, что уже только одно нарушение их, как величайший грех, влекло за собою неминуемые бедствия» (2, 188). Райский в первых главах романа «общечеловек», вращающийся в космополитической петербургской аристократической среде. Таким «общечеловеком»-европейцем он остается и в конце романа, но в нем уже произошел важный перелом: он постиг «бабушкину правду», символически понимаемую в романе как «правду» или «лад» национальной русской жизни. Оттого в финале романа звучит главный национальный аккорд романа: «И везде, среди этой горячей артистической жизни, он не изменял своей семье, своей группе, не вращался в чужую почву, все чувствовал себя гостем и пришельцем там. Часто, в часы досуга от работ и отрезвления от новых и сильных впечатлений раздражительных красок юга – его тянуло назад, домой. Ему хотелось бы

набраться этой вечной красоты природы и искусства, пропитаться насквозь духом окаменелых преданий и унести все с собой туда, в свою Малиновку...

За ним все стояли и горячо звали к себе – его три фигуры: его Вера, его Марфенька, бабушка. А за ними стояла и сильнее их влекла его к себе – еще другая, исполинская фигура, другая великая "бабушка" – Россия» (Ч. 5, гл. XXV). Это возвращение «назад, домой», к «своей семье, своей группе» было заложено и в фабуле «Повести о Горе-Злосчастии». Однако там герой уже поклонился до земли Горю-Злосчастию – и оно «увязалось» за ним, не давая вернуться. Единственным выходом для героя повести остается пойти «во иноческий чин».

Обращает на себя внимание сам образ бабушки в романе – как полной хозяйки в своем маленьком царстве и как хранительницы некоего нравственного предания, на коем основана вся текущая жизнь: «Она управляла им, как маленьким царством, мудро, экономично, кропотливо, но деспотически и на феодальных началах» (Ч. 1, гл. VII). Роль бабушки в отношении молодого поколения в романе – учить, наставлять, благословлять и налагать запреты. Марфенька ее слушает и живет с ее благословением, Вера – ослушивается, тем самым лишается родительского благословения и падает. Бабушка в своей семье является патриархом, игуменьей, без воли которой ничего не совершается. Она имеет отношение ко всему и вся. Этот образ патриархального правления в романе вырастает до символа. Акцентирование общеизвестного и привычного для патриархальных нравов, все еще сохранявшихся в России XIX века, произошло в «Обрыве» не без влияния литературных источников, а именно назидательной литературы средневекового периода, типа «Поучения Владимира Мономаха», «Домостроя». Гончаров с интересом мог прочесть в упомянутой статье о «Горе-Злосчастии» академика Ф. Буслаева: «Отец являлся здесь (в назидательной литературе – В. М.) в отношении к детям не только главой семейства, но и просветителем, наставником в важнейших правилах нравственности: он в тесном круге своей семьи совершал то же великое дело просвещения, те же духовные подвиги во имя истины и добра, которые на великом поприще широкой России представлялось совершать Кириллу Белозерскому, Стефану Пермскому, Зосиме и Савватию Соловецким» (2, 189). Действительно, помимо назидания и хранения нравственного предания, бабушка совершает и духовный подвиг покаяния, духовное делание – выступает уже как подвижница: Гончаров сравнивает ее с библейской «древней еврейкой», Марфой-Посадницей. «Толпились перед ним, точно живые, тени других великих страдальцев: русских цариц, менявших по воле мужей свой сан на сан инокинь и хранивших и в келье дух и силу; других цариц, в роковые минуты стоявших во главе царства и спасавших его...» (Ч. 5, гл. VII).

Непосредственные следы русской средневековой литературы в творчестве Гончарова обнаружить нелегко. Хотя совершенно очевидно, что романист не только прекрасно знает историю и культуру Древней Руси, но и во многом усваивает ее дух, что более заметно в романе «Обрыв», например, образ монашествующего художника-аскета Кирилова (очевидно не случайно, что финал романа освещен фигурой не только Райского, но и Кирилова, с которым Борис Райский едет постигать красоты Рима и Европы).

1. Зельдхейн-Деак Ж. К проблеме реминисценций в лейтмотивах романа И. А. Гончарова «Обрыв» // И. А. Гончаров. Материалы международной конференции, посвященной 180-летию со дня рождения И. А. Гончарова. – Ульяновск, 1994.
2. Буслаев Ф. О литературе: Исследования. Статьи. – М., 1990.
3. Алексеев А. Д. Летопись жизни и творчества И. А. Гончарова. – М.; Л., 1960.

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРИДИЗАЦИИ ТВОРЧЕСТВА С.А. ЕСЕНИНА

С.Н. Пяткин

(доктор филологических наук, профессор,
Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара)

Автор статті, відштовхуючись від існуючих періодизацій художньої спадщини С.О.Єсеніна, пропонує новий підхід до виділення етапів у творчості поета, що ґрунтується на актуалізації літературних репутацій Єсеніна: «смирений чернець», «поет-пророк», «поет-хуліган», «Пушкін ХХІ століття».

The author of the article offers the now approach to the division into the stages in S.A. Esenin's works on the basis of the existing divisions into periods. The article is basis of the actualization of Esenin's literary reputations: "humble monk", "poet-prophet", "poet-hooligan", "Pushkin of the XXI century".

Проблема периодизации жизни и творчества каждого деятеля искусства является концептуально значимым элементом в контексте целостного научного осмысления его личности и судьбы. Актуальность таких исследований почти всегда бесспорна, а особенно, когда объектом изучения становится творческий путь художника, воплощающий в себе противоречивую атмосферу своего времени, тектонические сдвиги в историко-культурном бытии народа. Судьба Есенина в этом отношении – ярчайший пример того, как сложен, или, по словам самого поэта, «извилист» был его путь и в жизни, и в творчестве, несший на себе отпечаток «извилистого» пути судьбы русской культуры начала XX века.

На сегодняшний день в науке о Есенине предложено несколько периодизаций жизни и творчества поэта. Своеобразной же точкой отсчета в концептуальном решении этой проблемы является статья Б. Розенфельда о Есенине, специально написанная для многотомной «Литературной энциклопедии» (1929-1939). Четвертый ее том, где и была размещена эта статья, вышел в 1930 году после публикации печально известных «Злых заметок» Н.И. Бухарина, что определило для редакционной коллегии «Литературной энциклопедии» необходимость включить сразу же за очерком Б. Розенфельда и статью под названием «Есенинщина», причем, как совместный «труд» всей редколлегии четвертого тома. («Л.э.» – так обозначено авторство статьи «Есенинщина».)

Справедливости ради нужно признать, что очерк Б. Розенфельда, в отличие от популяризируемых в то время опусов И. Беляева «Подлинный Есенин» (1927) и Г. Покровского (Медынского) «Есенин – есенинщина – религия» (1929), выдержанных в духе бухаринских «Злых заметок», дает довольно-таки сдержанное в идеологическом плане и вполне научное представление об эволюции творческого пути Есенина-поэта.

Выделяя в есенинском творчестве пять периодов (1914-1919; 1919-1922; 1922-1923; 1923-1925 гг.), Б. Розенфельд в преамбуле к их комментированному описанию отмечал: «Пять фаз поэтического стиля Е<сенина>, вырастая на общей основе и в своих кульминациях сменяя друг друга, отражают главные этапы его творческого пути. Первая фаза представлена по преимуществу дореволюционным творчеством Е<сенина> (сборники "Радуница", "Голубень"), вторая и третья – произведениями, выражающими реакцию Е<сенина> – сначала положительную, а потом отрицательную – на социальные процессы Октябрьской революции (сборники "Преображение", "Трерядница", "Триптих", "Исповедь хулигана", пьесы "Пугачев" и "Страна негодяев" и др.), четвертая – узко-личной лирикой "Москвы кабацкой" с некоторыми, примыкающими к ней, позднейшими произведениями и наконец пятая – циклом "Русь Советская", выражающим отношение Е<сенина> к новой советской действительности» (1).

В целом, хотя Б. Розенфельд и оперирует понятием «поэтический стиль» в качестве конструктивно определяющего критерия этапных изменений в художественном сознании

Есенина, строго говоря, системное выделение в есенинском творчестве пяти этапов исходит в данном случае из хронологически маркируемой смены доминант идейно-тематического содержания произведений поэта.

Научные опыты периодизации творческой биографии Есенина 50-80-х годов (времени рождения и прочного становления есениноведения), в которых художественное наследие поэта то «сужалось» до трех этапов, то, наоборот, «расширялось» до семи, а сами эти этапы нередко получали меткие именованья («московский», «петербургский», «революционный», «имажинистский» и т.п.) (2, 7-60; 3; 4; 5; 6; 7), принципиально не изменили логического построения концепции Б. Розенфельда. В работах этих лет все больший и значимый акцент делался на эволюции поэтического мастерства Есенина, однако в основе здесь был все тот же принцип хронологической актуализации содержания есенинского творчества, его изменяющихся идейно-тематических приоритетов. При этом эстетико-художественные искания поэта если и рассматривались в контексте эстетических и религиозно-философских поисков русской литературы «серебряного века», то, как правило, внимание здесь было сконцентрировано на революционных умонастроениях, сказавшихся на формировании творческой личности Есенина. Собственно, и эволюция художественного сознания Есенина при таком подходе «прочитывается», условно говоря, как поступательное движение авторского «я» поэта от топоса «деревенская, патриархальная Русь» к топосу «Русь советская». И в этом, на наш взгляд, проявляется не только пресловутая «идеологическая корректность», свойственная отечественному литературоведению советского периода, но и прямое следование исторически сложившимся в науке методикам типологического изучения творческого пути художника слова.

В есениноведении новейшего времени (рубеж XX-XXI веков) вектор изучения творческого наследия поэта кардинально меняет свое направление, актуализируя феноменологию историко-культурного контекста «серебряного века» русской поэзии и выявляя герменевтическое своеобразие «художественных кодов: ритуально-мифологического, библейского, иконографического, архетипического, орнаментального, хронотопного, диалогического и т.п.» (8, 106).

Однако этот процесс, на «волне» которого появились капитальные исследования А.Н. Захарова, Н.И. Шубниковой-Гусевой, О.Е. Вороновой, справедливо имеющие высокий индекс цитирования в современном есениноведении, пока еще в полной мере не сказался на изучении проблемы периодизации жизни и творчества Есенина.

Так, в частности, А.Н. Захаров в своей специальной работе по этой проблеме, выдвигая тезис о необходимости построения периодизации творческой биографии Есенина, основывающейся на многоплановом представлении о художественной картине мира поэта как динамично развивающейся системы, сам же в дальнейшем «сбивается» на уже проторенную колею, определяя разномысленное отношение поэта к «его центральной теме – сложному образу “родина-и-революция”» (9, 141) – в качестве ключевого критериального признака предлагаемой им периодизации. А это концептуально не совсем связывается с очень ценными наблюдениями А.Н. Захарова, сделанными им при детальном рассмотрении эволюционных изменений в хронотопическом видении мира Есениным и его цветообразной символики как доминант есенинской поэтики.

В монографии О.Е. Вороновой «Сергей Есенин и русская духовная культура» периодизация творчества поэта в качестве специального аспекта предпринятого целостного анализа есенинского наследия не представлена. Но в принципе и сама концепция этой работы, ее структура и содержание, способствующие органичному восприятию творческого пути Есенина в системе подвижных координат его религиозно-мифологического сознания, неразрывно связанного с корневыми началами национального мировидения, имманентно обуславливают и ясное представление об основных этапах духовной биографии поэта.

Не ставя перед собой цели «перевести» это представление в привычную схему периодизации творчества с ее четкими временными границами, что сделать по большому счету не так уж и сложно, остановимся на одном примечательном, с нашей точки зрения, фрагменте исследования О.Е. Вороновой, где речь идет об «остро-напряженном» процессе

духовной эволюции Есенина периода 1919-1925 годов. Автор здесь последовательно выявляет кризисные состояния в творческом мироощущении Есенина этих лет («кризис политических иллюзий», «кризис веры») и связывает с ними качественные изменения в «архетипических основах лирики» поэта, а именно – замещение архетипа *юродствующего хулигана* архетипом *блудного сына*. Причем, что важно отметить, этот процесс О.Е. Воронова подробно рассматривает и в эстетико-художественном плане, акцентируя, например, внимание на отчетливо прослеживающейся ориентации поздней лирики Есенина на традицию «покаянных жанров» и анализируя в этом контексте произведения поэта 1923-1925 годов, и в проекции творческого поведения Есенина, его меняющихся «стратегий» житнетворчества. В Есенине «происходило возрастание “духовного” человека, “ясновидец” побеждал “хулигана”» (10, 413), – такой образной формулой обозначает О.Е. Воронова две важнейшие вехи духовной биографии поэта, соподчиненные двум различным житнетворческим воплощениям авторского «я».

Особым образом эта идея «воплощения» оговаривается в работах Н.И. Шубниковой-Гусевой. По ее мнению, у Есенина «игровая форма поведения, действие от другого лица, драматизация являлась особым способом воплощения его мифологических идей и представлений»; и соответственно «сменой творческих масок-ролей отмечен каждый период жизни поэта» (11, 42; 11, 40).

Ценность этой точки зрения в контексте современных подходов к изучению есенинского наследия нам видится в том, что такая позиция, наиболее полно учитывающая отличительную черту феноменологии творчества поэта как синтеза мифотворчества и творчества жизни, манифестирует собой совершенно новый взгляд на эволюцию творческого пути Есенина и определение его основных этапов. В перспективе такой позиции открываются несравнимо большие, нежели чем реализуемые сегодня в есениноведении, возможности для предметной актуализации форм и содержания «диалогического соприкосновения» есенинского житнетекста с духовным опытом национальной культуры, в котором Пушкин – повторим хрестоматийные слова – «явление чрезвычайное» и «пророческое».

Обобщая сказанное по проблеме периодизации творчества Есенина, сформулируем ряд концептуальных положений, определяющих нашу точку зрения на этот вопрос.

В творчестве Есенина наблюдается последовательная смена мифологических моделей мира, а стало быть, и последовательное замещение одного основополагающего принципа художественного мышления мифа другим. Каждый миф рождается в сознании поэта из влияния на него определенных уже сложившихся литературно-философских систем, и в то же время каждый миф, преобразуя это влияние, устанавливает (или способен установить) свою самобытную творческую линию в литературном процессе. Не разделяя уничижительного пафоса Ю. Тынянова в его высказываниях о Есенине, датированных 1924 годом, отметим точно схваченную автором статьи «Промежуток» суть образных персонификаций в творческих перевоплощениях поэта: «Литературная личность Есенина – от “светлого инока” в клюевской скуфейке до “похабника и скандалиста” “Кабацкой Москвы” – глубоко литературна. <...> ...эта личность, связанная с эмоцией, была достаточно убедительна для того, чтобы заслонить стихи, для того, чтобы вырасти в своеобразный внесловесный литературный факт» (12, 403).

Возникновение мифа всегда сопровождается ритуальным появлением нового авторского «я», закрепляющегося в художественном творчестве и становящегося литературной репутацией поэта. Так, в ранней лирике Есенина (1914-1916) это «смиранный инок». В поэзии 1917-1921 годов – *поэт-пророк «нового завета»*. В поэзии 1922-начала 1924 годов – *поэт-скандалист* и *поэт-хулиган*. И, наконец, в последний период творчества Есенина (середина 1924-1925 годы) устанавливается его последняя репутация – «*Пушкин XX века*», получившая в науке о поэте статус едва ли не научного определения.

Рождение нового авторского «я» абсолютно не отменяет предыдущего. А это приводит к поэтапному усложнению субъектной сферы поэзии Есенина: существованию в пределах

одного художественного целого разнокачественных оценок в восприятии мира, «самостоятельных и неслиянных» (М. Бахтин) голосов, переживаний, сознаний, ассоциаций.

В связи с указанными нами хронологическими границами периодов творческой эволюции Есенина считаем необходимым объясниться в выборе начальной даты. Напомним, что в есениноведении является, по сути дела, общепринятым вести временной отсчет творческого пути поэта от 1910 года. И такая позиция всецело обусловлена датировкой ранних есенинских произведений, вошедших в первую книгу поэта «Радуница». Эта датировка произведена самим Есениным осенью 1925 года при подготовке к изданию им собрания стихотворений в трех томах. Однако, несмотря на эту авторскую атрибуцию, датировка ранних стихов Есенина относится к разряду одной из спорных проблем в изучении его творчества.

Так, еще в 1961 году К.Л. Зелинский во вступительной статье к пятитомному собранию сочинений Есенина, наиболее полному на то время, осторожно заметил, что стихи поэта, «обозначенные 1910-1911 годами, но напечатанные значительно позже, возможно, и относятся к более поздним годам» (13, 14).

На рубеже 60-70-х годов, после публикации в 1968 году новонайденного рукописного сборника Есенина «Больные думы» (1911-1912), появляется целый ряд дискуссионных статей, в которых указывается на очевидную художественную неравноценность произведений раннего творчества поэта и ставится под сомнение точность датировок есенинских стихотворений, размещенных в «Радунице» в разделе «Маковые побаски» («Выткался на озере алый свет зари...», «Матушка в Купальницу по лесу ходила...», «Хороша была Танюша, краше не было в селе...» и др.) (14, 164-165; 15, 189-193; 16, 153-158).

Вместе с тем вопрос об этих датировках шел преимущественно в пределах узкоспециальной проблемы текстологии произведений Есенина. Принципиально иное звучание все это обрело в статье Н.В. Чубуковой «Лирика С. Есенина 1911-1915 годов», опубликованной в 1987 году в журнале «Русская литература». Автор статьи прямо высказала, что решение проблемы датировки ранних произведений Есенина позволит «представить процесс становления есенинского таланта, даст истинную картину динамики идейно-художественных исканий поэта» (17, 15).

Подвергая подробному идейно-стилистическому анализу наиболее спорные с точки зрения датировки ранние стихотворения Есенина, Н.В. Чубукова, на наш взгляд, убедительно доказала, что «они резко расходятся с поэзией 1911-1913 годов и гармонично “вписываются” в есенинское творчество конца 1914-1915 года» (17, 15; 17, 28). На принадлежность «спорных» произведений Есенина к творческому периоду 1914-1916 годов, как это ясно следует из цитируемой работы, указывает их общность в тональности, образности, цветовой гамме, метафорической звукописи. Эта общность обусловлена единством авторского взгляда на мир, что проявляется в коррелятивной устойчивости характерных самоименований лирического героя. И одно из таких самоименований – «смирный инок» – более точно и полно отражает суть авторского «я-сотворенного» в поэзии Есенина этих лет и содержательную основу его жизнетекста периода «Радуницы».

В этом отношении вряд ли есть и необходимость, и смысл рассматривать юношеские стихотворения Есенина 1909-1913 годов, подражательные и художественно несовершенные, как произведения, образующие отдельный этап в творческой эволюции поэта: здесь нет самостоятельной авторской точки зрения на мир и соответственно – самобытного образа лирического «я». Хотя уже в юношескую пору Есенин, как это следует из его писем 1909-1913 годов, осознает всю важность поиска собственной житнетворческой программы для полноценного и оригинального самовыражения себя как поэта.

Предлагаемая периодизация художественного наследия поэта, актуализирующая основные этапы его мифотворчества, способствует более четкому представлению о самом генезисе субъектного синкретизма в поэзии Есенина двух последних лет жизни. То есть того времени, когда, по собственному признанию поэта, его «в смысле формального развития» «тянет к Пушкину». Кроме того, выстраиваемая таким образом периодизация творчества

Есенина позволяет в достаточной мере рассмотреть основные вехи духовной биографии поэта XX века как сложного и противоречивого пути к Пушкину, к классическому канону национальной русской культуры.

1. Литературная энциклопедия: В 11 т. – М., 1930. – Т. 4.: www.feb-web.ru/feb/litenc/encyclor.
2. Зелинский К.Л. С.А. Есенин // Есенин С.А. Собр. соч.: В 5 т. – М., 1961-1962. – Т. 1.
3. Юшин П.Ф. Сергей Есенин. – М., 1969.
4. Наумов Е.И. Сергей Есенин. Личность. Творчество. Эпоха. – Л., 1969.
5. Жаворонков А.З. Традиции и новаторство в творчестве С.А. Есенина: Автореф. дисс. ... док. филол. наук. – Тбилиси, 1971.
6. Прокушев Ю.Л. Сергей Есенин. Образ, стихи, эпоха. – М., 1975.
7. Волков А. Художественные искания Есенина. – М., 1976.
8. Воронова О.Е. Современные аспекты интерпретации творчества Есенина (по материалам исследований 1990-1997 гг.) // Издания Есенина и о Есенине: итоги, открытия, перспективы. Есенинский сборник. Новое о Есенине. Вып IV. – М., 2001.
9. Захаров А.Н. Периодизация творчества Есенина в свете его поэтики // Есенин академический: Актуальные проблемы научного издания. Есенинский сборник. Вып. II. – М., 1995.
10. Воронова О.Е. Сергей Есенин и русская духовная культура. – Рязань, 2002.
11. Шубникова-Гусева Н.И. Поэмы Есенина: От «Пророка» до «Черного человека»: Творческая история, судьба, контекст и интерпретация. – М., 2001.
12. Тынянов Ю.Н. Промежуток // Тынянов Ю.Н. История литературы. Критика. – СПб., 2001.
13. Зелинский К.Л. С.А. Есенин // Есенин С.А. Собр. соч.: В 5 т. – М., 1961-1962. Т. 1.
14. Никитина Е.П. Есенин и русская поэзия // Волга. – 1968. – №7.
15. Вдовин В.А. «...И над каждой строкой без конца...» // Вопросы литературы. – 1969. – №8.
16. Кожин В.В. Легенды и факты // Русская литература. – 1975. – №2.
17. Чубукова Н.В. Лирика С. Есенина 1911-1915 годов // Русская литература. – 1987. – №2.

ПОЕТИЧНА КУЛЬТУРОЛОГІЯ МИКОЛИ ЗЕРОВА

Г. Б. Райбедюк

(кандидат філологічних наук, доцент, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статті вивчаємо аспекти культурологічної парадигми Ніколая Зерова на основі системного аналізу його поетичного насліддя. Исходной точкой интерпретационной модели выбираем авторский текст, посредством которого исследуем основные коды культуры (национальной и европейской) в эстетической системе художника слова.

The article investigates the aspects of the cultural paradigm of Nicholas Zerov based on the systematic analysis of his poetic heritage. The initial basis for the interpretation models is chosen the author's text by means of which is found out the basic codes of the culture (national and european) system in the artist's aesthetic system.

Оригінальні художні твори М. Зерова з'явилися о тій порі, коли «культивована теорія масовізму вимагала не простоти, а спрощення, не поезії, а заримованих гасел, не філософського заглиблення, а голої агітації» (1). Тож закономірно, що його вірші стали чужорідним елементом на «тілі» радянської літератури й «помітно вирізнялися «на тлі збуреного і скаламученого до дна революцією життя в Радянській Україні» (2, 514). Лідер неокласиків виокремлювався з-поміж сучасників високорозвиненим естетичним чуттям слова, багатою ерудицією, «культивованим серцем», феноменальною здатністю «заземлювати» у сучасність надбання культури – національної та світової.

М. Зеров більше знаний як учений і перекладач. Він залишив у цих сферах воістину непроминальний слід, давши національній культурі й науці ґрунтовні аналітичні праці та неперевершені художні переклади. Дещо скромніший його поетичний доробок. М. Москаленко з цього приводу зазначає: «Якщо не брати до уваги досить численних ранніх поетичних спроб Миколи Зерова (зокрема віршів, написаних у студентські роки), його оригінальний віршований доробок включає 100 творів у сонетному жанрі (86 сонетів і 14 сонетоїдів), 15 олександрійських віршів, 6 елегійних дистихів, а також кільканадцять віршів, писаних в інших формах – віршів переважно жартівливих або складених «на випадок». Окрему сторінку поетової творчості становлять його вірші російською мовою» (3, 801). В поцінуванні поетичного доробку митця, однак, ідеться не про кількісні характеристики, бо ж його вартісна сутність, безумовно, незаперечна. До художньої спадщини митця пасує відома латинська сентенція: «Non multa, sed multum» (небагато кількісно, зате багатоякісно змістом). Лідер неокласичного «груна» дав, за словами М. Рильського, «недорівнянні в поезії нашій зразки вирізьбленої мови, витонченого вірша» (4, 15). Він став у цій царині творцем високого мистецтва слова, котре утверджувало в літературі й у житті гармонію особистості, загальнолюдські ідеали, взяв на себе реалізацію важливої проблеми – «відчужити людину від онтологічно надщербленої, ілюзорної і безсутнісної, свавільно-схибленої дійсності і наблизити її до сущого, до всезагальної «великої гармонії» (5, 85).

М. Зеров як поет і культурний діяч в умовах пореволюційної дійсності з її тенденціями вульгарного тлумачення «образів і віків» прагнув «прищепити всю «знакову систему» культури тій літературі, що мала за норму лише безпосередньо дане у відчуттях емпіричне буття, та ще й пропущене крізь ідеологічні фільтри» (6, 188). У своїй науково-творчій діяльності він висунув на перший план загальнолюдську проблему «Культура і варварство». Символічною в цьому сенсі є назва одного з розділів збірки «Камена» (К., 1924) – «Media in barbaria» («Посеред варварів»). В умовах дегуманізації суспільства й відчутного зниження художнього рівня новітньої псевдолітератури з її ультраревольційними гаслами своїми поезіями він вибудовував естетичний спосіб буття, альтернативний щодо існуючого. Його базовим концептом стала багатовікова культура, мистецьким пріоритетом – «творення досконалого і досконале творення» (Г. Білик), домінантною поетичною ідеєю – краса й

гармонія, що визначали основу естетики лідера неокласиків і всього «грона». М. Зеров, як відомо, сповідував принцип «Ad fontes!» («До джерел!»), ненастанно утверджував естетичний закон «калокагатії (грец.: kalos – прекрасний; agathos – морально досконалий). Тож зрозуміло, що повномасштабне й об'єктивне прочитання радянською критикою віршів М. Зерова з їх полісмісловою природою, умисним дистанціюванням від злочи дня і неприйняттям оголеного соціального пафосу було фактично неможливим. Однак і нині, у пору, здавалось би сприятливу для глибокого проникнення у творчість поета, у з'ясування його неповторного й надзвичайно принадного стилю, він і досі не розгаданий. С. Гречанюк зауважує, що й сьогодні «поетика, стилістика Зерова – одного з найцікавіших митців новітньої доби – залишається «річчю в собі». І це при тому, що 1980 року з'явилося дослідження – перше! – стильового мислення Зерова, структурних особливостей його поетичної мови. Воно належить румунській дослідниці української літератури Магдаліні Ласло-Куцюк, і її нарис у книжці «Шукання форми», випущений у світ бухарестським видавництвом «Критеріон», мав би, напевно, і присоромити нас, і спонукати до глибшого вивчення поетичної спадщини М. Зерова» (7, 48).

Художня творчість лідера неокласиків і справді стала непересічним явищем української літератури. В. Брюховецький, визнаючи високу морально-естетичну сутність лірики митця, виокремлює такі її конститутивні ознаки: «Напружена динаміка мислі вживлювала в його поезію дух вільної чуттєвості. Форма його сонетів, олександрійських віршів та елегійних дистихів відзначалася рвйною різноманітністю, майже неймовірною в межах канонічної форми. Інтонаційне багатство його строфи нейтралізувало усталену логічну заданість й умисну вивіреність кожного слова. Ще раз звернімо увагу на співвіднесення пауз синтаксичних (тобто після завершених речень) і поетичних (чітко витримані цезури та кінцівки рядків), які творять переливно-вибагливий рух образів, що притаманно істинно натхненній поезії (8, 184).

На сьогодні творча постава М. Зерова в багатьох іпостасях уже «відкрита», про що свідчать непоодинокі публікації останніх років (Г. Білик, О. Гальчук, Я. Дмитрів, О. Куцевол, М. Наєнко та ін.). Однак поет і досі залишається в літературознавстві «не прописаним» до кінця у світлі культурологічного дискурсу. Саме цим і зумовлена актуальність порушеної у статті наукової проблеми. Основною метою бачимо дослідження основних аспектів культурологічної парадигми М. Зерова на основі системного аналізу його україномовної поетичної спадщини.

Сутнісну ознаку світовідчуття й світомислення М. Зерова визначила культурологічна зорієнтованість. Е. Соловей з цього приводу зауважує: «У міфологічних, історичних та літературних аналогіях і алузіях Зеров знаходить не лише можливість «інакомовлення» чи поетикального оснащення думки-переживання [...] Ні, паралель чи відлуння «образів і віків» дають суто філософський масштаб» (6, 198). Поетичні рефлексії неокласика народжувалися не з екзальтованої пристрасті («плиткої гістерії»), не із слізливої сентиментальності, а з глибинних знань національної та світової культури. В його віршах, поза сумнівом, домінують «емоції розвиненого інтелекту» (М. Хвильовий).

Мистецький дар М. Зерова на повен голос зазвучав у єдиній прижиттєвій збірці «Камена», розкривши його потенційний неокласичний хист. Про це свідчать такі іманентні ознаки індивідуального стилю: вишукана манера вислову та шляхетний лад поезії, багатий культурологічний колорит і філософська глибина, добірне відгранене слово й бездоганно інструментована форма. Із творів, уміщених у збірці, виринає грандіозний материк духовної культури. Улюблена неокласикова античність, що виповнює художню атмосферу віршів, увиразнює гуманістичну сутність його творчості, яка в непростих, екстремальних умовах буття нації функціонувала виключно у річищі загальнолюдських ідеалів та вічних істин. Основні прикмети «Камени» – «елітарність, помножена на чеканне золото рим та довершений лексичний код» (П. Дунай) – увиразнюють настанову лідера неокласиків на красу й гармонію. Відомо, що офіційна критика нещадно звинувачували М. Зерова в «естетизмі», «книжності», «позірній літературщині», «бракові емотивної струни», а найбільше – у «втечі від сучасності». Символічною щодо сказаного є «ходова» рецензія

В. Поліщука із промовистою назвою «Як хитроумний Зеров тікає від сучасності» («Література, наука і мистецтво», 1924, 15 червня). Безмежними просторами поетичного буття автора «Камени» й справді були могутні пласти минулої культури – еллінської («Навсікая», «Саломея», «Тесей») і вітчизняної («Турчиновський», «Князь Ігор», «Сон Святослава»). Ортодокси, що їх неокласики іронічно називали «графоманами-молотобійцями», не були спроможними винести об'єктивний і вичерпний присуд М. Зерову. Вони не хотіли (та й не могли) усвідомити того факту, що поет-неокласик заглиблювався в античну літературу й вивершені перлини французьких парнасців, захоплювався граціозними шедеврами давнього мистецтва слова, намагаючись творчо трансформувати у часи «римованих декларацій і гасел» інтелектуально згармонійований світ, що «з-під серпанку екзотичних сюжетів та античних і філософських ремінісценцій озивався в Зерова пульс сучасника й патріота» (9, 137), що «Овідій і Гільгамеш, Ередія і Бунін, князь Ігор і мандрівний дяк-піворіз Турчиновський є більшою мірою його сучасниками, ніж недолюблені й напівосвічені, проте агресивні «енки» (10). Для цього їм бракувало і фундаментальних гуманітарних знань, й естетичного смаку, врешті – самого таланту.

Була ще одна причина «розвінчування» «Камени» вульгарними критиками – вони вгледіли в ній виразну алюзію на дійсність, на *убогий, дикий край, де цілий рік негода та зима* («Овідій»), можливо, й упізнали себе в тих *окружних ордах, скитах-дикунах* («Під кровом сільських муз...»), котрі так ретельно плекали й охороняли культивовану радянською дійсністю «літературну сірятину» (В. Брюховецький) і «голу агітацію» (М. Шудря) з претензією на високе мистецтво слова.

Спектр мотивів художньої спадщини М. Зерова, обсяг якої виходить далеко поза межі «Камени», доволі розмаїтий. Хронологічно її візії сягають античних часів і обіймають широке коло проблем сучасності. Поетові імпонувала давня еллінська культура, з якою він співвідносив свої ідейно-художні пріоритети. Відомо, що саме древні греки стали творцями непроминальних естетичних вартостей, саме їм вдалося потужно розвинути витончене відчуття прекрасного в житті й у мистецтві. Інтерпретації класичних сюжетів М. Зерова, як зазначалося вище, опиралися на ідеї еллінської калокагатії. Для художньої аксіології лідера неокласиків ці ідеї були визначальними. Культурологічний пафос його текстів, проте, зумовлювався не лише естетичними важелями. Зорієнтованість на культурологічну матрицю (йдеться не лише про античну, але й новоевропейську мистецьку традицію) диктувалася й суто утилітарними проблемами літератури, до яких неокласик ставився надчутливо. Він добре усвідомлював, що у такий спосіб можна значно підвищити рівень національної культури, збагатити її естетично й інтелектуально. До місця тут думка М. Рильського про «катарсису» функцію поезії М. Зерова (4).

Тематичною серцевиною поетичної спадщини лідера неокласиків однозначно визнають культуру. Різноманітні аспекти цієї теми функціонують і на «зовнішньому» рівні, й у підтекстовій сфері більшості віршів, що мають потужне інтелектуальне начало, відзначаються культурологічною масштабністю. Часто-густо поетові ремінісценції чи варіації становлять цілісні художні структури (наприклад, своєрідна ремінісценція на теми Гомера – цикл «Мотиви Одиссеї»). Особливо численними постають у М. Зерова варіації різних літературних проблем. Коло «книжкової» тематики в нього продуктивно представлено віршами, присвяченими видатним постатям національної («Куліш», «Олесь», «Самійленко», «П. Г. Тичина») та світової («Вергілій», «Овідій») класики.

Постійними супутниками поета виступають культурологічні образи (Навсікая, Одисей, Саломея, Хірон, Тесей, Гільгамеш та ін.). Крізь культурологічні сюжети й образи він розкриває ідею гармонії світу та особистості, синтезуючи її в слові. У віршах відповідного смислового поля діють принципи морально-естетичного вивищення над буденною дійсністю. Аби сказане не лишилось голослівним твердженням, наведемо низку конкретних художніх ілюстрацій. Найкращим твором цього плану вважають сонет «Навсікая». Поет боготворить юну доньку феацького царя, образ якої вже багато століть слугує письменникам символом зовнішньої та внутрішньої краси, досконалості й гармонії. З «Навсікаєю» виразно контрастує сонет «Саломея», в якому заперечується невситимо-кривава жага, котра *диким*

цвітом процвіла. Звичний для неокласика врівноважений настрій, інтелектуальний фон поступається тут напруженій безпристрасності, що зумовило емоційно-експресивну атмосферу твору (суцільні риторичні оклики й питання, емоційні перерви та паузи, звертальні форми тощо):

*Душе моя! Тікай на корабель,
Пливи туди, де серед білих скель
Струнка, мов промінь, чиста Навсікая (11, 59).*

Морально-етичні ідеали поета співвідносяться не з тією дійсністю, де *все в крові – шоломи і тіари* («Саломея»), а зі світлими й чистими, як *промінь сонця на піску морським*, почуттями Навсікаї. Одноimenний сонет, як і вся «Камена», має потужну катарсисну силу, від якої віє *живим життям*. Образ Навсікаї (як, власне, й інших культурологічних образів) унезалежнюється від первісного значення, включаючись у систему Вічності. Автор трактує морально-етичні сутності понадземно, до того ж ставить їх на високий естетичний щабель:

*А Одиссей стоїть і, сам не свій,
Під чарами стрілчастих брів і вій
Ладен забути безмір мук і горя:
Ясна, зцілююча, мов жива роса,
Рожевим сплеском Еллінського моря
Йому сміється радісна Краса (11, 60).*

Культурна традиція (давньоримська та середньовічна) відгукується й у багатьох інших творах. І всюди М. Зеров, подаючи оригінальну версію відомого мотиву чи образу, порушує насувні проблеми доби й водночас питання загальнолюдського характеру. Так, наприклад, у сонеті «Хірон» зображено образ кентавра-педагога, ворожбита, музиканта й лікаря, котрому вдалося перемогти звірячу хіть свого племені й стати *другом смертних і богів*. Хірон виступає символом мудрості, уособлює ідею перемоги культури над сліпою варварською стихією. А в сонеті «Тесей» піднято проблему жертвовності (відмова героя від кохання та особистого щастя) задля *геройства кличу й подвигу ратного*. Очевидними тут є прозорі алюзії на драматичну дійсність, злому хаосові якої так відчайдушно протистояв поет. «Комплекс Кассандри» проступає і в сонеті «Гільгамеш», де автор попереджає сучасників про фатальне наближення духовного спустошення й руїни (*Порадь мені, мій предку староденний, / Як людський вік продовжити нужденний...*).

У художньому просторі поезії М. Зерова спостерігаємо «співприсутність» багатьох текстів європейських авторів, що настроюють читача на певну ідею чи емоційний лад. Таке «співдіяння» в кінцевому підсумку стає виявом своєрідного спілкування різних творчих свідомостей, різних типів культури. Його естетичну функцію можна було б пояснити, йдучи за концепцією М. Бахтіна, як потенційний «діалог культур». Використовуючи тексти (чи фрагменти текстів) інших митців, М. Зеров у такий спосіб обмінювався з ними емоційно-смісловою енергією. Досить зримо ця енергія фігурує в його віршах на рівні епіграфів, які наочно й переконливо характеризують потужні виміри його літературної референтної групи, неспростовну здатність мистецьки контактувати з різноманітними (навіть надзвичайно віддаленими) «чужими» художніми материками.

Л. Новиченко, міркуючи про культурологічний ландшафт поезії М. Зерова, зазначає, що «чи не кожен його вірш з «літературною» назвою або тим чи тим «причілковим» супроводом – як диво-риба, витягнута з безберегого моря культури, передусім філологічної, книжної, і позначена особливостями його глибин. Професійними знаннями філолога, відчуттям зв'язку з величезною традицією, родимою і довколишньою, умінням мислити її тонкими колами тут забарвлене майже все, хоч на глибинних рівнях усе здебільшого виявляється не тільки сучасним, а й особисто пекучим» (12, 202). Про літературність поезії М. Зерова свідчать численні епіграфи до його творів. Так, наприклад, епіграфом до сонета «Навсікая» взято рядки М. Рильського: *...ніжна Навсікая, / Струнка дочка Феацького царя*. Цікаві приклади «зрощування» змісту авторського тексту з епіграфом демонструють російськомовні поезії, в яких референтне коло митця визначається іменами таких творчих постатей, як О. Пушкін, О. Блок, К. Батюшков та ін. Міжтекстові зв'язки реалізуються ним і з допомогою численних

присвят, переважно адресованих неокласикам: О. Бургардтові («*Karnos tes patridos*»), П. Филиповичу («Саломея»), М. Драй-Хмарі («Партеніт»), М. Рильському («Аргонавти»). Вельми часто поет використовує прямі цитування, а то й фрагменти (сюжети, мотиви) інонаціональних творів. Це – насамперед еллінські джерела, зокрема, фрагменти Гомерові Одиссеї («Лестригони», «Лотофаги»), топоси Греції (Отрис – гірський кряж Північної Греції, поблизу Ети у Тессалійській долині), герої грецької міфології (наприклад, Хірон – найзнаменитіший із кентаврів, фантастичного племені пів-людей, пів-коней, яким грецька уява заселила підгір'я Тессалії; педагог і ворожбит, лікар і музикант, він єдиний з кентаврів перемиг звірячу хіть свого племені, за що по смерті був узятий на небо й перетворений на сузір'я Стрільця).

М. Зеров надавав особливої ваги проблемі утвердження в житті українства національного культурного простору. Своїми численними культурологічними творами він засвідчив спроможність вести паритетний діалог із майстрами світового рівня, potwierдив можливість функціонування «старого» в нових мистецьких формах, переконливо довів, що тільки національно вагоме, акумулюючи генетичну пам'ять багатьох культур, здатне вливатися в світові духовні обшири. Тож, навіть гаптуючи по «Гомеровій лиштві» (Л. Новиченко), лідер неокласиків пропагував мало популярні у 20-ті роки універсальні істини та національні ідеї водночас. Його Одиссей, наприклад, *силоміць нас повернув Отчизні – / В науку іншим людям і вікам* (сонет «Лотофаги»). Новітній варвар Сармат руйнує рідний край і *бранців лавами вигонить за Дунай* (сонет «Овідій»). Можливо, не зовсім коректно дошукуватись у культурологічних текстах М. Зерова алюзій на драматичну українську дійсність, однак вони очевидні. До слова, й сам поет про сонети «Лотофаги» та «Лестригони» писав: «Наші критики можуть доглянути в першій апологію примусової українізації, а в другій під лестригонами побачити самих себе» (3, 802).

М. Зеров вважав культуру однією з найважливіших граней людського буття. Тому в його творчості органічно співіснують мотиви культурно-мистецького плану з мотивами філософсько-буттєвого порядку. В багатьох віршах він оригінально трактує глобальні буттєві сутності. В мотивній структурі поезії неокласика Л. Таран вирізняє такі константи: «Пафос культури, мистецтва, плінність людського життя і пошуки його вищого сенсу» (13, 108).

Вагому грань естетичної концепції лідера неокласиків як конкретний «*modus vivendi*» (Е. Соловей) посіла тема мистецтва, що розглядається ним багатопланово й розгалужено. Найчастіше він модифікує її у ракурсі проблеми «митець і творчість». Є в його доробку два варіанти (українською та російською мовами) вірша, присвяченого Овідію. До кожного із них він узяв за епіграф пушкінські рядки: *Утешься: не увял Овидиев венец*. В обох випадках варіюється тема безсмертя мистецтва. Саме на універсальності цього закону творчості будується спілкування поетів віддалених одна від одної культурних епох. Український неокласик осмислює проблему мистецтва слова крізь призму одвічної опозиції «митець і влада». При цьому пушкінський текст і тема Овідія формують оригінальний авторський художній світ, де на передній план виходить внутрішній неспокій поета, якому судилось повсякчас перебувати на «альтернативі барикад». Авторський текст М. Зерова виростає з віршів Овідія та Пушкіна за принципом естетичного ланцюга, що конститує діалог лідера неокласиків із його великими попередниками. В кінцевому ж підсумку текст українського поета символізує одвічну проблему трагізму митця, який, незважаючи ні на що, творить справжні духовні цінності, служить єдиному Богові – Музі:

*А гнівний Понт реве, і гори набігають, –
Народи і віки не раз іще згадають
Дзвінких його пісень легкий свавольний лад
Стогнанням ніжних альб і дзвоном серенад* (11, 83).

Питання творчості осмислюється М. Зеровим у спеціальному циклі «*Ars poetika*». Вже самі назви сонетів циклу («Класики», «Творча тиша», «Самоозначення», «Читаючи поета») свідчать про широкий спектр трактування проблеми, що дало змогу авторові розглянути її глибоко й усебічно. В багатьох віршах відчувається конфронтація щодо ворожо настроєних до неокласиків пролетарських письменників та критиків-ортодоксів. Своє бачення основних

напрямок художнього розвитку, теоретично обґрунтоване в літературно-критичних статтях та виступах, засадничі принципи естетики він проектував і на художню творчість. У його оригінальних поезіях (і то не лише названого циклу) проступає заклик *рїзьбити скупі слова*, вдосконалювати українське *степове, пахуче, але дике ще слово* (М. Рильський), шліфувати віршову «обслону», працювати над усебічним використанням потужних можливостей канонічних «безрушних» (Ю. Шерех) форм, насамперед, сонета. Вельми характерним у цьому плані є його сонет «Pro domo» («На захист себе, в обороні»), в якому основні естетичні постулати «грона» звучать як імператив:

*Класична пластика, і контур строгий,
І логіки залізна течія –
Оце твоя, поезіє, дорога.
Леконт де Ліль, Жозе Ередія,
Парнаських зір незахідне сузір'я
Зведуть тебе на справжні верхогір'я* (11, 66).

У своїй промові на диспуті «Шляхи розвитку сучасної української літератури» М. Зеров різко говорив про псевдохудожність виразників «динамічної епохи пролетарської революції», котрі, на його думку, не знали «азбуки художньої творчості». Він ревно захищав істинні здобутки культури, обстоював ідею вічного в ній, орієнтував українську поезію на високі, естетично досконалі взірці національного та європейського світового письменства. В ідеологічно нейтральних темах, класичних формах, культурологічних образах його власної творчості утверджувався дух консервативної (насправді ж – модерністської) опозиції щодо пролетарської псевдолітератури. Тож хрестоматійні рядки *Класична пластика і контур строгий* чи *Ясна, дзвінка закінченість сонета* мають радше концептуальний, аніж декларативний характер.

ґрунтовна освіченість М. Зерова допомагала йому в змаганні з темрявою схоластичної літератури, далекої від усталених тисячолітніх мистецьких традицій. Розуміння художніх смислів його поезії вимагає від читача широкої літературно-мистецької ерудиції, глибоких знань із багатьох наукових сфер (філософії, астрономії, історії, географії), вільної орієнтації в питаннях світової культури. До більшості з них він власноруч робив спеціальні коментарі, обсяг яких нерідко перевищував самі художні тексти. Лідер неокласиків, поза сумнівом, був рідкісно ґрунтовним гуманітарієм. У сонеті «Самоозначення» він подав «самохарактеристику» всього «грона»: *Я знаю: ми – тугі бібліофаги, / І мудрість наша – шафа книжкова...* (11, 67).

Поезія М. Зерова оприявнює діалог зі світовою культурою, філософську зарядженість тексту, «інтелектуальну напругу» (Е. Соловей). Саме ці якості індивідуального мистецького стилю визначили найголовніше джерело гуманістичної енергії його оригінальної художньої творчості. В цьому й полягає її життя «у вічному часі» (М. Бахтін), а відтак і придатність для множинних інтерпретацій.

1. Шудря М. Неокласики, або «грона п'ятірне нездоланих співців // Українська мова та література. – 1999. – Ч. 7 (119).
2. Лавріненко Ю. Микола Зеров // Українське слово: Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст.: У 4 кн. – К., 1994. – Кн. 1.
3. Москаленко М. Примітки // Зеров М. Твори: У 2 т. – К., 1990. – Т. 1.
4. Рильський М. Про «Камену» Миколи Зерова // Рильський М. Зібрання творів: У 20 т. – К., 1986. – Т. 13.
5. Білик Г. «Камена» Миколи Зерова: Спроба наближення до смислів // Слово і час. – 1999. – № 8.
6. Соловей Е. Українська філософська лірика: Навчальний посібник із спецкурсу. – К., 1998.
7. Гречанюк С. У гроні п'ятірнім – перший // Урок української. – 2003. – № 3.
8. Брюховецький В. Микола Зеров: Літературно-критичний нарис. – К., 1990.
9. Неврлий М. Українська радянська поезія 20-х років: Мікропортрети в художніх стилях і напрямах. – К., 1991.

10. Дунай П. Київські неокласики та їх лідер, поет Микола Зеров // Українська мова та література. – 1997. – Ч. 35 (51).
11. Зеров М. Твори: У 2 т. – К., 1990. – Т. 1.
12. Новиченко Л. Поетичний світ Максима Рильського: 1941–1964. – К., 1993.
13. Таран Л. Неокласики Микола Зеров і Максим Рильський // Сучасність. – 1995. – № 3.

О СТРУКТУРИРОВАНИИ МОДЕЛИ МИРА В. РОЗАНОВА

Н. М. Раковская

*(кандидат филологических наук, доцент,**Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова)*

У статті розглядаються структурні складові моделі світу і людини, створеної В. Розановим. Акцент у дослідженні зроблено на світовідчутті критика, інтенціях його кризової свідомості.

In the article the structural making models of the world and the person, created by V. Rozanov are considered. The accent in research is made on the worldfeeling of the critic and intensions of his crisis consciousness.

Многоаспектное наследие В. Розанова еще при жизни критика стало объектом не только читательского, но и научного интереса.

В критической рефлексии В. Розанова модель мира прежде всего связана с его духовной эволюцией. Начав со своеобразного радикализма (с отзвуками трансцендентализма), легшего в основу его первого труда «О понимании», В. Розанов отмечал, что *понимание* «есть единственная деятельность разума» (1, 10), которая соединяет мыслительные формы-схемы с формами самой реальности. Восходя к первозданной природе человека, понимание несет в себе антропологическое и религиозное содержание, выявляя и делая возможным человеческое бытие.

Очевиден синтетический характер розановской концепции. От мыслительного процесса, заключенного в идее понимания мира, он приходит к его чувственному восприятию. В создаваемом критиком Универсуме есть множество элементов (состояний), которые он сам называет естественными, или органическими. Они характеризуются внутренней свободой критика, им присущи ментально-волевые и действенные потенции. В его концепции Универсум превращается в организм, т. е. единое существо, содержащее в себе множественность внутренне связанных элементов, каждый из которых необходим для совершенства целого. Преодоление мира, который «во зле лежит» (I послание Иоанна) преодолено, с точки зрения В. Розанова, может быть единством человека и Вселенной, в центре которого — символ Бога (Христа). В данном суждении явственно проявляется космоцентризм критика. Человек должен одухотворить и обожествить материю прежде всего в себе, путем свободного подчинения своей природы божественному началу. Христос является парадигмой должной структуры как универсума в целом, так и каждой человеческой личности. Посаженное Христом дерево должно соединиться с новым небом, новыми звездами, обилиями вод жизни, — замечал критик.

Для В. Розанова характерна вера в «естество» человека, в «естество» природы. Не случайно А. Волжский писал о мистическом пантеизме критика. В статье «Святое чудо бытия» В. Розанов отмечал: «Есть действительно некоторое тайное основание принять весь мир, универс за мистико-материнскую утробу, в которой рождаемся мы, родилось наше солнце и от него земля» (2). Думается, можно вести речь о зарождении софиологической идеи в концепции критика. В данном контексте кодом является биоцентризм В. Розанова, отмечавшего, что мир создан не только рационально, но и священно (впоследствии об этом неоднократно будет писать М. Элиаде: 3) (4). Метафизика человека сосредоточена (указывает Розанов) в точке единения пола и семьи. Человек не теряется в мироздании, он включен в порядок природы; точка включенности и есть пол как тайна рождения жизни. Отсюда и осознание пола «как нашей души». Понимая пол как ту сферу в человеке, где он таинственно связан со всей природой, т. е. понимая его метафизически, Розанов считает все остальное в человеке выражением и развитием тайны пола. «Пол в человеке подобен зачарованному лесу, обставленному чарами; человек бежит от него в ужасе, зачарованный

лес остается тайной». Символ «зачарованный» повторяется в статье «Семя и жизнь». Он связан с чудом зарождения жизни, появлением младенца, детских слез, незаконнорожденных детей. В. Розанов, обращаясь к Достоевскому, замечает: «деточек-поросяточек» учит сладострастному разврату любви старик Карамазов, лакейским подлостям обучает маленького Илюшу Смердяков, за страдания детей призывает бунтовать Иван, чистоту детских душ стремится спасти Зосима, деятельной любовью согревает детей Алеша, наконец, Митя во сне открывает символику пророческого образа дитя. «За дите и пойду. Потому что все за всех виноваты» (5, XV, 31). «Дите» — это правда, которую жаждет постичь Митя и, постигнув, уже никогда от нее не откажется. Объясняя сущность данной правды, Ф. Достоевский писал: «Потому, что никаким развратом, никаким давлением и никаким унижением не истребишь, не замертвишь и не искоренишь в сердце народа нашего жажду правды, ибо эта жажда ему дороже всего. Он может страшно упасть; но в моменты самого полного своего безобразия он всегда будет помнить, что он только безобразник и более ничего; но что есть где-то высшая правда» (5, XXI, 58).

В. Розанов комментирует: «Дитя — это возвращение к вере и милосердию, воплощенному в православном подвиге страсотерпия. Смысл жизни (символ дитя) в том, чтобы творить добро, «луковку» подавать нуждающимся и пострадать за дите».

Знаковый код В. Розанова «религия семьи» означает, что семья как религиозное соединение сохраняет свою целостность благодаря молитве «спаси и сохрани». Неслучайно ритмическое движение текстов «Уединенного» и «Опавших листьев» напоминает непрерывное слезное звучание молитвы-псалмодия.

Итоговые моменты своей модели мира Розанов формулирует так: жизнь — это мир любви, боли уединения, страдания святости. Единственное, где человек может ощутить свое «я», есть семья, которую рационально построить нельзя, ибо она — институт иррациональный, мистический. Размышляя о пушкинской Татьяне, Розанов обратил внимание, что в ее жизненном мире не оказалось ни детей, ни друзей, не было даже «маленькой собачки» — всех тех атрибутов, без которых нет существа семьи, тепла и смысла жизни женщины. Видимо не случайно через три дня после известия о смерти сына и за несколько месяцев до собственной кончины из его души вырвались слова: «мир, кажется, весь сплетается из музыки... И песни человеческие, и грусть человеческая, самые скорби его, самые печали — все так прекрасно, неизъяснимо волнует» (2, 603).

Для Розанова через постижение тайны пола происходит постижение тайны семьи и духовное преображение страсти в любовь, а затем — в гармонию и смысл жизни. Таким образом, структурные элементы розановской концепции понимания — Бог-природа-человек-пол-семья — оказываются целостно связанными и представляют систему. В этой системе внутренний диалог, полемика, критика имманентны как самым частным проблемам, лежащим в основании творчества В. Розанова, так и найденному мыслителем методу их анализа. Сделать частное (интимное) проблемой философского обсуждения должен автор, найти определенные закономерности в их решении — задача всеобщая. Описывая суть своего полемического приема, критик указывал на непременно соборное обсуждение проблемы, отмечая возможность ее постижения лишь в глобальном диалоге, в котором сталкиваются разные идеи, аргументы, факты в одно целое текста, «собирающего» общую истину.

Второй том «Около церковных стен» начинается с обоснования методики анализа «богословской темы», которая заключается во введении в нее размышлений со стороны людей, абсолютно далеких от автора и по образу жизни, и по образу мышления. Автор, вводя их голоса-сознания (М. Бахтин) в свою книгу, осуществлял процесс, который назвал диалогом или полилогом. Чужие голоса он представляет как форму исповедания, вследствие чего возникает полифоническое звучание текстов. (Думается, что для понимания розановской мысли важно осознание преломления автором чужого слова в направлении собственных устремлений). Письма, фрагменты, цитаты, будучи включенными в его произведения, оказываются завершенными уже в новом текстовом (и бытийном) окружении. Думается, можно говорить о неклассической стратегии смыслогенеза — смысл

выстраивается не как приведение к уже данному или известному, а возникает в пространстве сопоставлений. Появляется особого рода топология письма. Идет заявка на монотему, истоки которой критик увидел в метафизике христианства. Православный дискурс при этом сыграл роль монологического ядра, «универсального словаря» культуры, перекодируя который сформировалось индивидуальное авторское видение мира в диалогическом многоголосном мире.

Можно вести речь о мифотворчестве В. Розанова — его попытке деконструировать предыдущий опыт мифологизаций и переписать традиционные «объекты», такие как Бог, душа, природа, свобода, семья на новом языке. Душа Розанова оказывается вмещением самых противоположных состояний и чувств и может быть представлена как «дескрипция субъективной природы творчества». Очевидна близость Розанова к типу ироника, введенному Р. Рорти (6). Ирониками Р. Рорти называл людей, которые понимали зависимость описываемой реальности от дискурса и личного словаря. В создаваемой модели мира В. Розанов постоянно «изменял словарь», в котором были описаны явления мировой литературы и культуры. Он соединял обыденность и поэтичность, обыкновенность и афористичность. И когда мы определяем в качестве доминирующей в модели мира теорию понимания и письма, то указываем, что для В. Розанова — это поиск того, чем живет душа. Душа живет непрерывно, каждое мгновение, и мы постоянно ощущаем ее восклицания, шумы, вскрики. Душа подобна листопаду переживаний и откровений, которые гибнут в безызначности, как гибнут опавшие с деревьев листья («Опавшие листья»). Возможно, В. Розанов решил вербализовать в своем индивидуальном словаре шелест собственной души, остановить мгновение «эфемерного вздоха» в «вечности» печатного слова и сделать его объектом воспринимающего сознания. В. Розанов, как и «ироник» Р. Рорти, не переписывает чужие дискурсы, а кардинально изменяет традиционный литературно-поэтический словарь описаний мира душевных переживаний. Подобно Хайдеггеру или Дерриде, он создает особый текст-дискурс, имманентной составляющей которого становятся различного рода обстоятельства, вызвавшие к жизни тот или иной «лист». Это вехи и хронотопы состояний человеческой жизни, опредмеченные в слове-тексте и соотносящиеся с тем или иным моментом жизни души, в частности, с пророчеством. Под пророчеством подразумевается попытка целостного постижения сущности человека в едином потоке непрерывного (дискретного) переживания и его описание в тексте. Ирония, используемая как интеллектуальный прием, призвана скрыть душевное страдание. Страдание является результатом различных состояний человека (инобытие, т. е. смерть, входит в ее круговорот). В связи с чем возникают оппозиции: страстности — тщеславия, святости — чистоты, жизни — смерти. Возникает ассоциация с Достоевским, размышляющим о человеческом сердце как поле борьбы Бога и Дьявола.

Опыт Ф. Достоевского важен для В. Розанова прежде всего тем, что он разрушил иллюзию реализма, состоящую в сознании видимости, будто «объективная действительность» сама по себе содержит исторический и экзистенциальный смысл. Для того чтобы понять и оценить человека, — писал Розанов, требовалось лишь, чтобы автор вставил его в обстановку объективного исторического процесса; стоило только показать Рудина, Обломова, Лаврецкого, Базарова на сцене истории и осветить обстоятельства их поступков — и весь их *habitus* и *raison d'être* был бы доступен читателю. Эта иллюзия оказалась неприемлемой для Достоевского. Он считал ее не только неверной, но и опасной, и в больших романах он стал ее систематически разоблачать и разрушать. Разоблачал он ее тем, что настаивал на субъективности языка и на субъективности смысла — на том, что человеческий, исторический смысл есть смысл языковой и что язык сам по себе субъективен и иллюзорен. Уточним данные суждения. В то время, когда авторская интенция в произведениях реалистических романистов стала скрываться за якобы объективной «действительностью» и ушла за кулисы изображаемого, Достоевский выдвинул своего подпольного человека — прямого антипода объективному реалистическому автору. Если реалистический автор делает вид, будто его субъективность ни при чем — т. е. будто бы действительность сама по себе имеет смысл и «способна» объяснить жизнь человека,

определить ему цену, то подпольный автор отвергает всю картину мира и настаивает на том, что никто иной, как он сам, «свободный субъект», придает смысл бытию.

Заметим, что здесь, в «Записках из подполья», на пути к большим романам, повторяется тот момент, о котором писала Рената Лахман, — когда изображаемое заменяется медиумом изображения; и если в 1840-е годы это было моментом стилистической борьбы, указывает исследователь, то теперь (т.е. к XIX – н. XX в.) борьба пойдет уже философская. Романы Достоевского должны были показать, что человек — существо языковое и что человек с языком, изолированные в земной истории, теряют смысл, ибо чисто исторический смысл — субъективен и бесконечен и ведет *ad infinitum* и *ad absurdum*. В своих больших романах Достоевский заменяет иллюзию объективной реальности, при которой язык как медиум нейтрализуется *реальностью иллюзии языка*. Достигается это тем, что смысловая инстанция – субъективность высказывания, т. е. автор произведения, вместо того чтобы скрыться (т. е. стать *высшим* или *абстрактным*), воплощается в конкретном субъекте внутри изображаемого мира.

Представляется не случайным, что именно программные, пороговые «Записки из подполья» обнажают условия *фикционализации автора* в первых и последних фразах текста повести. Как известно, герой в конце называется «парадоксалистом», однако заключение «записок» само по себе парадоксально: «Но довольно, не хочу я больше писать «из подполья»... Впрочем, здесь еще не кончаются «записки» этого парадоксалиста. Он не выдержал и продолжал далее. Но нам тоже кажется, что здесь можно и остановиться» (5, V, 99).

Заключительные слова — первые и единственные во всей повести, которые не написаны автором записок. «Но кто же их написал — откуда берется их автор? Читатель, может быть, вспомнит сноску с подписью «Федор Достоевский» на первой странице повести и догадается, что, по-видимому, «сам Достоевский» снова появляется здесь и заканчивает повесть. Однако автор сноски начинает так: «И автор записок и самые «Записки», разумеется, вымышлены...» (5, V, 99) — тогда как автор заключения признает «парадоксалиста» существующим: «Он не выдержал и продолжал далее». Тот, кто это написал, — фиктивный автор, который разделяет изображаемое время и пространство с автором записок. Таким образом, в начальных и заключительных предложениях «Записок из подполья» обнажаются три авторские инстанции: автор записок (текст начинается со слова «Я», и оно повторяется дважды в первом предложении); якобы «внешний» запискам, реальный автор «Федор Достоевский» и внутренний, фиктивный автор заключения. В самом обрамлении повести как бы представлена *азбука сочинительства*, а внутри рамы ожидаемая иллюзия исторической действительности заменилась действительностью языка, т. е. *языковым произведением* — произведением искусства. Как только Достоевский обнажает языковые условия смысла, обнажаются и сущность литературы, и иллюзорность ее смысловых интенций.

Противоречия между процессом написания-открывания текста и бытием его в качестве напечатанного Розанов воспринимал как конфликт между своим и чужим, ибо слово, в котором фиксируется переживание, вытесняет его экзистенциальное содержание. Слово, текст, ситуация стали для Розанова только составными элементами, включенными в опыт личного переживания. Интенция как бы напрягает смысл изнутри, создает его устойчивую смысловую структуру (6). Думается, что именно потому Розанова следует воспринимать не как «интимничающегося» (В. Соловьев) с читателем, а как перекодирующего весь спектр чувств и смыслов, рожденных литературой и философией, в форму почти рукописного стиля, где есть место и иронии, и сарказму, и афоризму трагедии. Об этом свидетельствует второй короб «Опавших листьев». Здесь наряду с ритмизованной прозой есть вольные стихи, подписи, играющие роль самостоятельного текста, выявляющие состояние автора во время обдумывания или написания текстов. Есть оценочные подписи, указывающие на имманентность коммуникативной ситуации. Задача литературы — помочь человеку выйти из состояния метафизического одиночества. Возникает блок культурной информации, связанной с кодом письма. Для представления метафизической темы апокалиптичности

необходима была особая форма — так актуализируется у Розанова проблема письма. Возникает некая конструкция: 1) материал поставляет жизнь; 2) суть творчества заключается в том, чтобы начать с единичной вещи, существование которой «случайно открылось духу», и «далее, далее — до понимания неразложимых данностей, где предстает чистая сторона бытия»; 3) творчество видится как соотнесенность *творящего, творения и творимого*; 4) мир человеческий суть общее для творчества; 5) космос — общее для движения понимания; 6) самоопределяемость значима для искусства — его зарождение, развитие и выражение совершаются по своим внутренним законам, — и с нарушением их уничтожается или нарушается; 7) цель художественного творчества выводится из его сущности — оно не имеет цели вне себя и, раз пробудившись, по внутренней необходимости выливается во внешних формах, «так же свободно и так же бесцельно, как свободно и бесцельно торжественное настроение при виде звездного неба или радость при виде найденной утраты»; 8) творчество обладает автономией и собственным целеполаганием; 9) понимание «есть явление свободно-необходимое: свободное от всего, лежащего вне человека, но развивающееся необходимо по законам, лежащим в нем самом» (1, 515); 10) понимание связано с включением в текст письма читателей, которых автор называет листьями-откликами. Часто они носят эксплицитно-семиотический характер. Любовь — боль — дар жизни — уединение объединяет В. Розанова и читателя, делает их сопричастными к божественной тайне, к беседе с Богом, к миру, «в котором смерть есть Рок и судьба, и потому нужно выпросить у Бога чувство бессмертия». Вспомним Г. Флоровского: «Мы слышим в Писании и голос человека, отвечающего Богу; в словах молитвы или благодарения и хвалы. Бог хочет, ожидает, требует этого ответа. Бог ожидает, чтобы человек беседовал с Ним. В Писании прежде всего поражает эта интимная близость Бога к человеку и человека к Богу, эта освященность всей человеческой жизни Божественным присутствием, эта осененность Земли Божественным покровом» (7, 122). Созданное Розановым письмо становится примером рождения индивидуального мифа. Его призыв убежать от слов к делу, жить естеством, его представления о «чистой» внеязыковой реальности, сталкиваясь с проблемой «выражения невыразимого» (жизни как потока интенциональных переживаний), оформляются в миф о творчестве и становятся особым способом организации розановского текста. И этот текст восстанавливает в его сознании христианское учение о двух путях познания-постижения Бога: апофатическом — пути молчания и катопатическом — пути слова, объяснения, соединив их в целостное представление о реальности, понимании и письме, что и составляет суть модели кризисного сознания.

В. Розанов бесконечно противоречив, и это закономерно, ибо есть в его судьбе мир творчества, соединенный с Божественным, мир трансцендентный, мир свободы личностной, и есть мир семьи (быта в широком смысле). В. Розанов разрывается между этими мирами (здесь и трагический брак с женой Ф. Достоевского, и проза жизни неосвященного брака, рождение и смерть детей). В этом разрыве и попытке преодолеть его и заключается целостность неординарной личности, его модели мира.

1. Розанов В. В. О понимании. Опыт исследования природы границ и внутреннего строения науки как цельного знания, — СПб., 1994.
2. Розанов В. В. О себе и о жизни своей. — М., 1996.
3. Элиаде М. Очерки сравнительного религиоведения. — М., 1999.
4. Литературные изгнанники. Примечание к письму Н. Страхова к Розанову. — СПб., 1886.
5. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. — Л., 1972-1990.
6. Рорти Р. Случайность, ирония и солидарность. — М., 1996.
7. Флоровский Г. В. Богословские отрывки // Флоровский Г. В. Избранные богословские статьи. — М., 2000.

ПОЕТИКА ПОДІЛЬСЬКОГО НАРОДНОГО ОПОВІДАННЯ «ЯК СИН-ВЧИТЕЛЬ БАТЬКА НАЙМИТОМ НАЗВАВ»

І. Є. Руснак

(доктор філологічних наук, професор, Вінницький державний
педагогічний університету імені Михайла Коцюбинського)

В статтє предлагается анализ поэтики подольского народного рассказа, записанного в 1960 году известной подольской фольклористкой Настей Присяжнюк в пгт. Погребище Винницкой области.

The article deals with analysis of Podol folk story poetics, recorded in 1960 by a well-known folklorist Nastia Prysiazhniuk, c. Pogrebyshche, Vinnitsa region.

Серед жанрів народної прози численну групу складають усні оповідання, які ведуться здебільшого від першої особи – очевидців чи учасників подій. Такі оповіді дійшли до нашого часу з найдавнішої доби, свідченням чому є «Повість минулих літ», записи палігримів, давні судові протоколи й акти. Однак систематичне вивчення оповідного жанру розпочалося порівняно недавно – в середині ХІХ століття. І. Франко пояснював цю обставину тим, що фольклористи «полювали на пісні, казки, вірування, легенди, і їм ніколи було прислухатися до тих широких, невимушених і на око безпрограмових розмов селянських, у яких мов у калейдоскопі переливаються їх щоденні, не раз на око сірі та нецікаві справи» (1, 10). На думку вченого, чи не єдиним винятком у тому масиві записів є «Записки о Южной Руси» П. Куліша.

Жанрово-стильову строкатість оповідань помітив і М. Добролюбов, що знайшло відображення у термінології, якою користувався вчений: «звістки», «плітки», «думки, задачі і рішення», «відверті міркування», «ефемерні розмови», «чутки, усні сказання й сучасні замітки» (2, 16). Українські фольклористи здебільше використовували поняття «бесіди», «розказки», «гутірки», «оповідки», «оповіді», «історії», «притчі», «бувальщини», однак за сталістю вживання найпоширенішим виявився термін «оповідання».

Перша спроба наукової класифікації неказкової прози належить М. Драгоманову («Малорусские народные предания и рассказы») (3). Найповнішою науково обгрунтованою в ХІХ столітті вважають класифікацію оповідальної народної творчості, запропоновану І. Франком (4, 2) і підтриману В. Гнатюком (5, 189), в основу якої покладено літературні форми. Відомі дослідники фольклору виділили в усній народній прозі казки, казки про тварин («байки звірячі»), новели, фацеції, анекдоти, оповідання міфічні, оповідання про особи, події й історичні місцевості, притчі й апологи. Відтак усні оповідання почали привертати увагу фольклористів, даючи їм багатий матеріал про суспільні та побутові явища народного життя.

Народні оповідання можна поділити на такі жанри: діалоги-імпровізації; перші враження, повідомлення про побачене, почуте, пережите (спогади безпосередніх учасників подій і чутки та поголоски); медитативні оповіді (сповіді й роздуми); родинні спогади; спогади про випадки; товариські бесіди; оповіді бувалих людей, майстрів-оповідачів.

Підсумком багаторічних досліджень і дискусій народної прози стала класифікація російського вченого К. Чистова, який найбільш об'єктивними критеріями диференціації неказкової прози назвав «ознаку часу (давній, менш давній, теперішній), ознаку локальної прикріпленості чи неприкріпленості, наявність чи відсутність надприродних персонажів і відношення оповідача до подій» (6, 48–49).

Виходячи з усталених у фольклористиці підходів до усної оповідної творчості народу, у цій статті робимо спробу проінтерпретувати функціональну специфіку, тему й поетику усного народного оповідання «Як син-вчитель батька наймитом назвав» (7), що було записане 1960 року відомою подільською фольклористкою Настею Присяжнюк у

снт. Погребище Вінницької області від сестри Софії Присяжнюк-Яцуненко (1879 р. н.). Матеріали статті можна використовувати на заняттях з історії української літератури, адже, як зазначав свого часу Є. Маланюк, «наша культура не завжди була лише «національною», її напрями, її глибший і ширший зміст були часто диктовані і давані саме географічним положенням нашої Батьківщини» (8, 9).

Усне оповідання «Як син-вчитель батька наймитом назвав» за жанром є спогадом про випадок, що вирізняється завершеністю. У ньому чітко виокремлюються *зачин* (повідомлення про життя родини бідного наймита Логина), *розвиток подій* (розповідь, як наймит спромігся дати освіту єдиному синові; гостини старого Логина в сина), *кульмінація* (найбільш складне випробовування для персонажа, яке вирішує майбутнє двох рідних людей: син-учитель просить батька не зізнаватися привселюдно в родинних зв'язках між ними), *розв'язка* (вирішення конфлікту ситуації, що склалася: відмова батька від сина); *епілог* (заклучна частина усного оповідання, в якій ідеться про те, що сталося з персонажами після розв'язки – син уже ніколи не родичався з батьками, а батько часто плакав, оповідаючи історію сина-зрадника). Вся увага оповідача зосереджена на самому факті відмови сина-вчителя від бідної родини, його погордливого ставленні до батька-наймита.

У цьому спогаді про випадок охоплено конкретні часові й територіальні орієнтири (названо 1895 рік, коли син подався за наукою до второкласної вчительської школи в рідному селі Спичинці в Погребищенському районі, та 1899 рік, коли після навчання його призначено вчителем у село Кулешів). Оповідач ідентифікує героїв своєї оповіді, називає їхні імена (тут на ім'я згадано навіть писаря Дерев'янка, який порадив селянинові Логинові вивчити сина); характеристики персонажів практично відсутні, їхні головні риси розкриваються переважно через вчинки. Оповідач обирає конкретну життєву ситуацію, в якій виразно проступають оцінні характеристики люблячого батька й самовдоволеного сина-гордяка.

Усе своє життя наймит гірко працював на панських полях і в господарках попа та багатих селян-дуків. Незважаючи на бідність, вирішив дати синові-одинаку освіту, щоб той не поневірявся в наймах. Уся сім'я недоїдала, щоб таки поставити Демидонта на ноги, піклувалася про його новий статус, який пов'язувала з достойним життям сільського інтелігента (з *останнього [...] вдягнули сина, як панича, й відправили [...] на вчителювання, пішов Логин череду пасти, неграмотна дочка Параска пішла до попа служити наймичкою, заробили за сніп в пана пшенички*) (7, 270). Особливою змістовою наповненістю та важливою характерологічною функцією наповнений епізод подорожі старого наймита до сусіднього села: *Батько придягнувся, муку на плечі, чоботи під пахву і йде (а це верстов десять з гаком). Під Кулешевим взувся: як-не-як, а батько вчителя*) (7, 270). Деталлю-штрихом в усному оповіданні передано повагу батька до вченого сина, почуття власної гідності, викликане тим, що зумів свого часу дати належну освіту одинакові.

Однак уся значущість оповіді переноситься на епізод зустрічі батька із сином. Важливими для розуміння внутрішнього світу сутності персонажів є репліки кожного з них. Так, відповідь Демидонта на запитання *До тебе хтось, здається, прийшов? Де ж він? (Та то мої батьки прислали наймитом продукти* (7, 271)), його прохання до батька (*Тату, як хто, може, чи вчителі, чи сторож, або хто з людей прийде, то не звітть мене сином, а я вас не буду батьком, а скажу, що чоловік з нашого села*) (7, 271) виявляють гордовите ставлення до батька і родини, демонструють уявну «вищість» сина-вчителя над батьком-наймитом, його остаточну відірваність від соціального стану, з якого нещодавно вийшов. Натомість батькове заключне слово (*А це не ти часом перед вчителями назвав мене наймитом? То правда, що ти тепер мені не син, а я тобі не батько, бо ти вже совість потеряв!*) (7, 271) покликане показати реципієнтові свідому свого людського первня особистість, якій притаманні гострий розум, почуття власної гордості, зневага до сина-перевертня.

Тональність епічної оповіді визначається присутністю в оповіданні об'єктивного оповідача, який ніби перебуває на периферії самої події та повідомлюваного факту. Оповідач веде об'єктивну оповідь, його роль зводиться до коментування й оцінки того, що відбулося в минулому. Однак не можна стверджувати, що тональність усього повідомленого є

нейтральною. Вона об'єктивна, стримана, частково безпристрасна й детермінована соціальним становищем головного персонажа та добором фактів для оповіді, що орієнтовано на відповідну реакцію слухачів (читачів). Відсутність драматичних ноток і перевага оповіді вказують на те, що в центрі усного оповідання перебуває повчальна подія, яка, хоч і трапилася в минулому, все ж може повторитися і в теперішньому чи майбутньому. Оповідачеві вдалося так розмістити головні факти своєї оповіді (бідкування родини наймита Логина, повідомлення про завершення його сином Демидонтом однокласної церковної парафіяльної школи і второкласної вчительської школи, вчителювання сина і гостини батька, епізод з небажанням сина-вчителя признавати при інших вчителях свого батька), що невелика кількість деталей минулого привертає увагу слухача (читача) і втримує її впродовж усієї оповіді. Тож емоційна реакція реципієнтів – співчуття до бідного наймита й осуд гордовитого сина-вчителя – є цілком закономірною. Свою присутність оповідач явно зрадив тільки в прикінцевій фразі своєї оповіді, коли висловив узагальнення: *Отак-то за старого часу було дітей вчити* (7, 271). Відтак оповідання спрямоване на утвердження етичних народних ідеалів, його етико-виховна функція обумовлена моральною позицією самого оповідача.

Наявність в моральній сентенції поняття «старого часу» наштовхує на думку, що підсвідомо оповідач порівнював колишні часи із сучасністю. Через випадок у житті старого наймита він зробив спробу відповісти на питання, які поставило перед українським селянством сьогоденне життя.

1. Франко І. *Bel parlar gentile* // Франко І. Збір. творів: У 50 т. – Т. 37. Літературно-критичні праці (1906–1908). – К., 1982.
2. Мишанич С. Народні оповідання: Питання поетики. – К., 1986.
3. Драгоманов М. Малорусские народные предания. – К., 1876.
4. Франко І. Галицькі народні казки / В Берліні пов. Бродського із уст народа списав О. Роздольський. Впорядкував і порівняння додав І. Франко // Етнографічний збірник. – Т. 1. – Львів, 1895.
5. Гнатюк В. Деякі уваги над байкою // Вибрані статті про народну творчість. – К., 1966.
6. Чистов К. К вопросу о принципах классификации жанров устной народной прозы // Фольклор. Текст. Традиция. – М., 2005.
7. Як син-вчитель батька наймитом назвав // Народні оповідання / Упоряд., прим. С. Мишанича; відпов. ред. М. Пазяк. – К., 1983.
8. Маланюк Є. Нариси з історії нашої культури. – К., 1992.

ЖАНРОВО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДОКУМЕНТАЛЬНОЇ КНИГИ УЛАСА САМЧУКА «СЛІДАМИ ПІОНЕРІВ»

С. П. Руснак

(асистент, Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського)

В статтє проанализированы основные жанрово-стилистические особенности документальной книги «Слєдами пионерів» Уласа Самчука. Автор останавливается на специфике ее архитектоники, строгой фактографичности, интертекстуальности, доминантных символах.

The article analyzes the main genre and stylistic features of the documentary book «Traces of Pioneers» by Ulas Samchuk. The author focuses on the characteristics of its architectonics, strict factographic, intertextuality, author's characters.

Наприкінці 70-х років у видавництві «Свобода» (Нью-Йорк) вийшла документальна книжка «Слідами піонерів: Епос Української Америки» Уласа Самчука. Сам автор у передньому слові про її жанрову специфіку писав, що «це – поєднання спогадів, розвідок, репортажів і есеїв» (1, 7). Таке твердження одразу налаштовувало читача на сприйняття прози документальної, де синтезовано життєві факти, філософську думку, авторські емоції та мистецький вислів. Дійсно, «Слідами піонерів» – книжка багатожанрова, спільним для подорожніх історичних розвідок, нарисів, літературних портретів, репортажів та есе була пряма орієнтація письменника на відтворення достеменних подій з опорою на документи різного походження. Поряд із документальними свідченнями тут сусідять численні перекази й спогади очевидців; усе це автор ретельно обробляв, оцінював, пропускав через художню свідомість. Особливо вирізняються окремі жанри, які постають у тексті як самостійні завершені твори: репортажі, есе, вставні новели. Тож книжка як документальна оповідь про Український Народний Союз (йому є авторська присвята) має право називатися художнім дослідженням постановня «української Америки» загалом.

Першим свідченням про книжку стала публікація в газеті «Свобода», де повідомлялося, що в кінці листопада 1979 року з'явиться друком «довгоочікуваний новий твір Уласа Самчука» (2, 1). Дописувач повідомляв, що «автор основно знайомився не тільки з іншими надрукованими вже на цю тему джерелами, але й особисто відбув кілька поїздок, зокрема відвідини тих районів у Пенсильвенії, де можна б сказати народилася Українська Америка, як і поїздки «від сьайного моря до сьайного моря», від Атлантика на Сході Америки до Пацифіка на її Заході. Навряд чи існує в нас яка центральна установа будь-якого характеру, щоб про неї не було згадки в цьому «Епосі Української Америки», від СКВУ, УККЛ і, очевидно УНСоюзу (у книжці розповідається про Український Народний Союз (УНС), Братський Союз, Об'єднання Українських Письменників «Слово», ВУАН, НТШ, Український Конгресовий Комітет Америки (УККА), Інститут Українського Мистецтва, Об'єднання Українських Журналістів, громадські організації молоді, видавництва, пресу, Українську Капелу Бандуристів ім. Т. Шевченка, ансамблі бандуристів, театр, хори, церкви тощо), починаючи, а на деяких місцевих відділах кінчаючи. Крім того, в книзі є добра сотня імен, однаково «благородних основоположників і будівничих» нашого життя на американській землі, як і його «прапороносців» в сучасному» (2, 1). Невелика замітка в «Свободі» цінна передусім тим, що разом з іншим дописом дає можливість уточнити дату виходу книжки У. Самчука, оскільки рік видання в самій книжці не вказано. Так, відомий громадський діяч І. Флис із нагоди 85-літнього ювілею УНСоюзу в Нью-Йорку зазначає: «Я і зі мною цілком певно десятки тисяч членів нашого Союзу зокрема можемо пишатись тим, що до багатьох літописів Уласа Самчука про змагання українського народу долучився тепер і літопис про змагання частини українського народу на американській землі, його

присвячений Українському Народному Союзові «Епос Української Америки», книга: «Слідами Піонерів», яка була написана уже декілька років тому, але з різних причин *щойно тепер появилася друком* (курсив мій. – Р. С.) у нашому видавництві «Свобода» (3, 4). Отже, в усіх офіційних джерелах (визьмімо для прикладу свідчення М. Білоус-Гарасевич у книжці «Ми не розлучались з тобою, Україно» (4, 221) 1980 рік значиться як дата виходу книжки, а цитовані вище джерела засвідчують, що Самчуків «епос Української Америки» з'явився наприкінці листопада 1979 року.

Ступінь вивчення документалістики У. Самчука не високий. Згадана вище розвідка М. Білоус-Гарасевич тривалий час була чи не єдиним критичним поглядом на Самчукову документалістику про українську еміграцію в Америці. Дослідниця детально осмислила тему й основну проблематику книжки, її цікаву архітектоніку, стиль, а також проаналізувала колоритний образ українського емігранта, що складається з багатьох штрихів, розкиданих по всьому тексту. Особливо цінним є те, що М. Білоус-Гарасевич поставила книжку У. Самчука в один ряд з «Подорожжю із Чарлі у пошуках Америки» (1962) Дж. Стейнбека. Самчуків епос формувався за якісь п'ять років (1967–1968) після виходу нарисів американського прозаїка, але дослідниця наголошувала: «Мова йде не про будь-який вплив Дж Стейнбека на У. Самчука, а про природний розвиток української літератури у світовому процесі і тим самим шляхом. [...] Обидва письменники схрестилися своїми роздумами, враженнями, захопленнями сприйняття величі країни, а разом з тим ніякої повторності у них немає. Їхні твори взаємно себе доповнюють у напрямку ширшого пізнання й зрозуміння цієї надзвичайної країни «від моря до саяного моря» (4, 232).

Серед сучасних учених документалістикою У. Самчука займалося обмежене коло літературознавців. Так, Я. Козачок в одній зі статей дослідив філософсько-естетичну модель особистості в книжці «Слідами піонерів» (5). Він наголосив, що твір письменника, узагальнюючи попередні шукання ідеї національного архетипу, надає їм нових духовних вимірів у іншому соціальному середовищі, декларує можливості творення в умовах свободи нової особистості. Також тут висвітлено спробу У. Самчука окреслити модель нової людини в історико-суспільному, філософському й етнопсихологічному закрої. Щоправда, варто звернути увагу на непослідовне означення жанру Самчукового твору в статті. У її назві йдеться про епопею, в самій же статті «Слідами піонерів» названо нарисом (5, 76).

А. Цяпа досліджував у дисертації автобіографічні твори українського письменника й Еліаса Канетті в порівняльному аспекті й зробив висновки, що автобіографічна проза писалася заради збереження унікального особистісного досвіду і, певною мірою, для творення міфу довкола особи автора (6, 9).

І. Руснак проінтерпретувала Самчуків «компроміс з мітом», зазначила, що міф «української Америки» виконує в книжці «Слідами піонерів» кілька функцій. Серед них дослідниця виділила психологічну (міф – один зі шляхів самопізнання етносу, він сприяв адаптації української людини в Новому Світі й збереженню її етнічної тожсамості), соціальну (міф допомагав українцю-емігранту інтегруватися в американське суспільство), ціннісно-етичну (міф сприяв формуванню нової системи переконань) і державотворчу (міф сприяв створенню надійного фундаменту для майбутньої української держави) (7, 54).

Відтак метою цієї статті є осмислення книжки «Слідами піонерів» У. Самчука як збірки документальних творів про становлення й розвиток української еміграції в Америці. Вихідним для статті є розуміння документалістики як літератури з домінантним фактологічним началом, у якій проявляється художній хист автора і яка розповідає про реальні події, реальних осіб із залученням документальних свідчень. Ними можуть виступати офіційні документи, довідки, листи, газетні та журнальні публікації, а також записи усних розповідей і спогадів учасників чи свідків подій. Художня правда книжки опирається передовсім на достовірність факту, який має самостійне естетичне значення.

У книзі «Слідами піонерів» У. Самчука маємо складне поєднання документальних жанрів. Для її наративної структури характерні такі особливості: пряме авторське висловлювання, тотожність аналізу дійсності художньому образу цієї дійсності, відповідність суб'єктивності світосприйняття граничній суб'єктивності висловлювання,

використання справжніх імен, інтертекстуальність (особливо опосередкована реакція на американську художню літературу).

У складній архітектоніці книжки «Слідами піонерів» можна виділити кілька жанрових різновидів, серед яких виділяються *історичні есеї* («Долина антрацити»), *біографічні нариси й оповідання* про окремих людей (наприклад, про легендарних отців Івана Волянського, Григорія Грушку), *нарис-подорож* («Мандрівка по країні незнаних»), *есе на базі репортажу* («Від моря до саяного моря»), *мемуарні портрети* відомих громадських діячів, письменників, композиторів, науковців, пересічних українців (наприклад, про пароха церкви Преображення о. Івана Констанкевича, диригента Володимира Сіменовича й інших), *історичні нариси* про перших конкістадорів (Теодосія Толпоша, Дениса Пирча, Олексія Шлянту, Олексія Галабурду, Івана Глову), *репортажні нариси* (наприклад, про український цвинтар Бавнд Брук) тощо. Іноді в тканину одного жанру цілком органічно вписується вставний текст, що розширює часопростір оповіді, вносить додаткові акценти в основний наратив. Цьому також сприяють численні авторські роздуми й асоціації з приводу конкретних випадків. В описах фактів із життя письменник вдається до різних історичних та культурних аналогій і порівнянь. Це сприяє філософському поглибленню документальної оповіді. Очевидно, художність впливає на своєрідне поєднання безсторонності слова в документах і пристрасності ідейної позиції автора, яка відкрито проступає в усіх формах оповіді.

Окремі частини тексту презентують уявні прогулянки автора американським хронотопом. Тут як цікавий, з нюансом якогось візіонерства, інтуїтивного передбачення можна навести такий уривок: *Архітектура, можливо, не така «вічна» творчість, як «Дев'ята Симфонія» чи, скажімо, «Гамлет», і, стоячи на самому верху цієї будови (Центр Рокфеллера, як називає її письменник. – Р. С.) і оглядаючи далекі, сині обрії, чомусь приходила на думку атомової бомба, про яку в наш час ведеться стільки мови. Що сталося б з цих будівель, коли б на них упало з висоти небес кілька подібних об'єктів руйнної сили* (1, 17).

Зрозуміло, що кожен жанровий різновид треба розглядати окремо, методологія його аналізу повинна включати в себе передовсім розгляд особливостей наративу, а також проблеми взаємовідносин реальних фактів у межах створеного автором художнього світу.

Строга фактографічність і ретельність У. Самчука в послідовному й усесторонньому дослідженні «української Америки», висвітленні подій і долі українських емігрантів уподібнює його книжку до наукової праці. Однак це тільки зовнішні ознаки подібності. Немає сумніву, що мова йде про книжку з потужним художнім началом, оскільки в ній об'єктивно виявляють себе яскраві ознаки естетичної організації матеріалу, повністю взятого із життя.

Оскільки рушійною силою «сюжету» книжки У. Самчука є активна авторська свідомість, то можемо говорити про значну міру ліризації оповіді. Авторське «я» спрямоване на осмислення життя української еміграції в усьому його розмаїтті, на відтворення складної картини дійсності, де основний акцент падає передовсім на історичний, культурний, соціально-політичний аспекти.

У документальній книжці прозаїка так само, як у його романах, яскраво проявився художній талант У. Самчука. Він використовує характерні для художньої прози поетикальні прийоми, окремі нариси орнаментовані виразною фольклорною атрибутикою, наскрізні для його епічного набуток мотиви пронизують усю книжку: історична пам'ять, досвід активної здобуваючої людини, витривалість, збереження української тожсамості в умовах еміграції, роль церкви у духовному житті людини тощо. Форма оповіді, як наголошувала М. Білоус-Гарасевич, «коротка, напружена, динамічна, а малюнок живий, пластичний, захоплюючий» (4, 227). Авторський голос звучить у численних ліричних і філософських відступах, часто переплетених з почуттєвими настроями письменника.

Характерною особливістю стилю Самчукової книжки є інтертекстуальність. Звернення до досвіду американської літератури, культури, історії допомагає авторові надати широкого, загальнолюдського звучання пережитим українськими переселенцями подіям і спостереженням. Цитати вплітаються в текст книжки природно як підтвердження або як згусток думок У. Самчука; це необхідний компонент у розгортанні документального тексту.

Особливої художності книжці надають численні елементи емоційно-експресивної структури, де виділяються символи, наймасштабнішим серед яких став авторський символ *«української Америки»*. Він є наскрізним, головним образом у творі, виступає тією ланкою, що пов'язує весь текст в органічне ціле. Перед читачем постає картина, яка допомагає українцям пізнати і світ, і себе в цьому світі.

Тільки побіжний аналіз окремих поетикальних властивостей книжки У. Самчука потверджує наявність у ній традиційної для літератури художньої образності, яка тісно пов'язана з естетичними можливостями факту. Логіка застосування документів в У. Самчука зрозуміла – від простого факту до готового образу, що й допомогло письменникові змодельовати художню реальність. І тільки повнокровне відтворення буття української Америки в усіх його складнощах, радощах і болях забезпечило той рівень утілення правди, осмислення якої дарує кожному можливість непідробного осягання дійсності.

1. Самчук У. Слідами піонерів: Епос Української Америки. – Нью-Йорк, 1979.
2. Нова книга Уласа Самчука «Епос Української Америки» появиться друком у в-ві УНС з кінцем цього місяця // Свобода (Нью-Йорк). – 1979. – Ч. 250. – 2 листопада.
3. Флис І. Про Уласа Самчука, «Літописця Української Америки» // Свобода (Нью-Йорк). – 1979. – Ч. 269. – 27 листопада.
4. Білоус-Гарасевич М. Ми не розлучались з тобою, Україно. – Детройт, 1998.
5. Козачок Я. Філософсько-естетична модель особистості в епопеї Уласа Самчука «Слідами піонерів» // Наукові записки. Серія: Літературознавство. – Тернопіль, 2005. – Вип. XVII.
6. Цяпа А. Автобіографія як проекція творця та національної літературно-культурної традиції (Улас Самчук, Еліас Канетті): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10. 01. 05. – Тернопіль, 2006.
7. Руснак І. Самчуків міф «української Америки» // Урок української. – 2004. – № 10.

**ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ БАЛЛАДЫ А.К. ТОЛСТОГО
 («ВАСИЛИЙ ШИБАНОВ», «КНЯЗЬ МИХАЙЛО РЕПНИН»,
 «СТАРИЦКИЙ ВОЕВОДА»)**

З.Н.Сазонова

(кандидат филологических наук, доцент, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых)

У статті розглядається жанр балади, що має особливе значення у творчості О.К.Толстого. Будучи включеними в загальне епічне ціле, балади стають певною схемою ситуацій і персонажів роману «Князь Срібний» і трагедії «Смерть Іоанна Грозного». Конкретні образи і положення роману та трагедії перетворюються в баладах у символи, котрі характеризують епоху Іоанна.

The genre of ballade (being itself synthetic) takes on special significance in the works of A.K. Tolstoy. Being a part of the whole epic composition, ballads appeared to be a certain scheme of situations and characters of the novel «Prince of Silver» and the tragedy «The death of Ioann the Terrible». Specific images and situations of the novel and the tragedy is transforming to symbols in the ballads, and this abstraction designates the epoch of Ioann the Terrible.

Баллады А.К. Толстого, пожалуй, единственные произведения, в жанре которых усомниться нельзя. Форма и содержание баллад А.К. Толстого максимально соответствуют канону литературной баллады. Однако самый канон предполагает некое промежуточное положение между родами литературы: *Глубоко укоренена в словесном искусстве лиро-эпика* (выделение — В.Е. Хализев), *включающая в себя лиро-эпические поэмы <...>, баллады (имеющие фольклорные корни)...* (1, 316)

Баллады Толстого об эпохе Иоанна Грозного, основанные на «Истории государства Российского» Н.М. Карамзина («Василий Шибанов» и «Старицкий воевода») и «Истории Иоанна Грозного» А.М. Курбского («Князь Михайло Репнин»), были написаны в 40-е годы — «Василий Шибанов» и «Князь Михайло Репнин», и в 1858 г. — «Старицкий воевода». Одновременно это и время работы над романом «Князь Серебряный». И мы можем проследить некие содержательные связи между балладами и романом, а также и связь с трагедией «Смерть Иоанна Грозного».

Если сопоставить образы героев в балладах и в романе и трагедии, то обнаруживается, что сходство между ними, на первый взгляд, достаточно формально. Самый жанр баллады не предполагает детальной разработки характеров, тем более что для него более важна ситуация, нежели личности. Однако баллады Толстого об эпохе Грозного, включенные в общее эпическое целое, составляемое ими, романом и трагедией, могут быть проанализированы именно через героев: Грозного, Репнина, Шибанова, Курбского, Федорова-Челяднина (Старицкий воевода). Обрисовка образов с помощью набора неких ярких черт приводит к схематичной **абстрактности** героев. Именно эта абстрактность позволяет создать некие обобщенные, почти аллегорические образы, в некотором роде «подытоживающие» (вне зависимости от времени написания) характеристики персонажей, значимых для описываемой Толстым эпохи.

Степень абстрактности, впрочем, для героев баллад различается. В наименьшей степени абстрактен Иоанн Грозный — в той мере, в какой это вообще возможно для героя подобного масштаба, тем более что баллады предполагают определенное мнение, сложившееся у читателя относительно этой исторической личности. Андрей Курбский также достаточно конкретная фигура, учитывая исторический контекст. Шибанов и князь Михайло Репнин, несмотря на свою историчность, — фигуры, абстрактные в большей степени, нежели Иоанн и Курбский: они существуют, в первую очередь, не как самостоятельные персонажи, а как

опозиція Грозному. И, наконец, Старицкий воевода — в наивысшей степени абстрактный образ. Он становится олицетворением мятежного (по мнению Иоанна) боярства.

Однако и абстрактные герои создают в балладах определенные оппозиции: Грозный-Репнин, Грозный-Шибанов, Грозный-Шибанов-Курбский. Эти оппозиции вполне соотносимы с идеологическим треугольником романа и трагедии — Грозный-Серебряный-Годунов, Грозный-Захарьин-Годунов. Наиболее разработан в балладах, безусловно, характер Грозного. Иоанн многолик, как в романе, так и в трагедии автор демонстрирует самые разные грани его характера, проистекающие, впрочем, из того же источника, что и в других произведениях об этой исторической эпохе, — из непомерного эгоцентрического властолюбия.

Мы видим Грозного в пяти ситуациях, три из них приходится на балладу «Князь Михайло Репнин». В балладе «Василий Шибанов» Иоанн получает письмо от Курбского. Он только что «в смиренной одежде» звонил с опричниками в колокола, то есть пребывал в очередном приступе раскаяния. Но приходит письмо — и Грозный оживляется (это оживление заставляет вспомнить аналогичный эпизод трагедии). Перепад настроения мог бы показаться немотивированным, если бы читатель не имел определенного представления о Грозном. Но мотивация становится гораздо более явной, если мы воспринимаем балладу в контексте *всех* произведений Толстого о Грозном. Отметим, например, смысловое сходство двух эпизодов — из баллады и из романа:

*Стоял неподвижно опричников ряд;
Был мрачен владыки загадочный взгляд,
Как будто исполнен печали;
И все в ожиданье молчали* (2, I, 230).

— *Боярин подлинно стар!* — сказал он хладнокровно, и умеренность его в виду явного непокорства исполнила всех ожиданием. Все чувствовали, что готовится что-то необыкновенное, но нельзя было угадать, как проявится царский гнев, коего приближение выказывала лишь легкая судорога на лице, напоминающая дрожание отдаленной зарницы. Все груди были стеснены, как перед наступающей бурей (2, III, 393).

Фиксируется поведение Грозного при сходных обстоятельствах, его реакция, и, при сопоставлении, описание поведения царя в балладе приобретает новые конкретные оттенки.

Грозный баллады «Князь Михайло Репнин» более абстрактен, его образ несколько фольклоризирован. Сама **ситуация** для автора важна более, нежели жизненность характеров. Толстой, пользуясь эпизодом из «Истории» Карамзина, рисует момент эпохи опричнины. Царь пирует, слушает гуслиаров, поющих о *делах былых времен* (2, I, 232), однако ему скучно, и он приказывает устроить маскарад. Михайло Репнин отказывается и порицает Иоанна:

*О царь! Забыл ты бога, свой сан ты, царь, забыл!
Опричниной на горе престол свой окружил!
Рассыпь державным словом детей бесовских рать!
Тебе ли, властелину, здесь в машкаре плясать!* (2, I, 233)

Реакция Грозного вполне традиционна:

*Но царь, нахмуря брови: «В уме ты, знать, ослаб
Или хмелен не в меру? Молчи, строптивый раб!»* (2, I, 232)

Репнин отказывается вторично, произносит речь против опричнины и **во славу царя** — и Грозный, разъярясь, пронзает его своим жезлом.

Убив Репнина, Иоанн впадает в печаль:

*«Убил, убил напрасно я верного слугу,
Вкушать веселье ныне я боле не могу!»* (2, I, 233)

Это обычное самоуничижение, свойственное Грозному. На протяжении баллады «Князь Михайло Репнин» царь успевает побыть в веселии, унынии, гневе — и снова впасть в уныние. Однако такие резкие переходы не только диктуются жанром, они характерны и для Иоанна других исторических произведений Толстого, просто в балладах они наиболее очевидно выражены.

Баллада «Старицкий воевода», на первый взгляд, наименее соответствует жанру: она крайне лаконична, рассчитана на знание более широкое, нежели можно извлечь из нее, ибо действия героев в балладе никак не мотивированы. Автор использует реальной исторический эпизод: *Источником стихотворения является рассказ Карамзина о гибели конюшего и начальника казенного приказа И.П. Челяднина-Федорова (3, 752)*. Толстой предельно кратко описывает ситуацию, которая приводит к убийству Старицкого воеводы, однако центром баллады, ее кульминацией и развязкой, является именно само убийство, причем главный герой баллады, несмотря на название, — Грозный. Темой баллады являются его взаимоотношения с боярством. Царю почти не нужен повод, чтобы казнить кого бы то ни было, достаточно обвинения в измене, придуманного им самим. Эта тема развивается во всех исторических произведениях Толстого, хотя нигде и не является центральной, поскольку для Грозного подобные обвинения и следующие за ними казни — обыденность. Интересно, однако, автор описывает реакцию Иоанна на мертвое тело воеводы:

*И, лик свой наклоня над сверженным врагом,
Он наступил на труп узорным сапогом
И в очи мертвые глядел, и с дрожью зыбкой
Державные уста змеилися улыбкой (2, II, 249).*

Сравнивая «Старицкого воеводу» с балладой «Князь Михайло Репнин», мы видим два варианта поведения Грозного в почти аналогичных обстоятельствах. Почти — потому что воевода обвинен в измене, в намерении присвоить себе царский сан, а Репнин просто отказался исполнить прихоть Иоанна. Но это тоже в некотором роде покушение на власть, и наказание последовало незамедлительно. Разница в том, что о смерти Репнина Грозный сожалеет, а убийство Старицкого воеводы доставляет ему наслаждение. Такой Иоанн, радующийся смерти «врага», упивающийся ею, сопоставим с Иоанном романа «Князь Серебряный»: *Он чувствовал после совершенных убийств какое-то удовлетворение и спокойствие, как голодный, насытившийся пищей (2, III, 406)*. Казнь безусловного врага — норма для Грозного, но так же безусловно становится ясно из произведений Толстого, что настоящих врагов, кроме Курбского, у Иоанна на протяжении времени, описанного автором, — нет. И, рисуя царя, с улыбкой наступающего сапогом на тело убитого им Челяднина-Федорова, Толстой фиксирует образ державного убийцы, деспота, до самозабвения любящего свою власть. Конкретный образ, не раз возникающий в трагедии и романе, поднимается до абстракции, всеобъемлющего обобщения.

Значимо то, что Толстой выбирает для своих баллад те исторические моменты, которые связаны с Грозным, уже превратившимся в тирана и палача, — то есть каждая из баллад соотносима по времени с событиями трагедии и романа. Однако и в них, как в трагедии и романе, существуют отсылки к временам, когда Иоанн был в силе и славе. Такими отсылками являются письмо Курбского к царю («Василий Шибанов») и строки, рефреном звучащие в балладе «Князь Михайло Репнин»:

*С вечерни льются вины на царские ковры,
Поют ему с полночи лихие гусяры,
Поют потехи брани, дела былых времен,
И взятие Казани, и Астрахани плен (2, II, 232).*

Правда, Курбский делает ударение не на славе самого Грозного, но на достоинствах тех, кто верно служил ему:

*Ответствуй, не ими ль, средь тяжелой войны,
Без счета твердыни врагов сражены?
Не их ли ты мужеством славен?
И кто им бысть верностью равен? (2, II, 229)*

Через сопоставление разных периодов царствования создается противопоставление двух Иоаннов, оно расширяет пространство баллад, дает еще одну возможность соотнесения их с другими произведениями Толстого об эпохе Грозного и усиливает их эпическое звучание.

Обратимся теперь к персонажам, составляющим идеологическую оппозицию Иоанна и позволяющим вспомнить о смысловом треугольнике романа и трагедии, — Василию

Шибанову и Михайле Репнину. Курбский также составляют оппозицию Грозному, но — другого рода.

Шибанов, стремянный Курбского (вспоминается Савельич из «Князя Серебряного»), на протяжении всей баллады демонстрирует безграничную преданность своему господину: он отдает ему своего коня, доходит пешком до литовского лагеря — и Курбский тут же отправляет его со своим письмом к Грозному. И Шибанов, ничуть не сомневаясь в печальном для себя исходе посольства, соглашается. Дважды в первой части баллады Толстой упомянет о «рабстве» Шибанова: *рабскую верность храня, в радости князь посылает раба*, однако отнюдь не в укор герою — автор подчеркивает его верность господину, независимо от того, стоит господин этой верности или нет. Такой Шибанов вполне сопоставим с князем Серебряным. Для стремянного литовцы — *вражий стан*, а возможные преследователи Курбского — *наши*, но он все равно предан своему хозяину.

Князь, осознающий его преданность, отправляет Шибанова на смерть и предлагает «рублю в награждение». Грозный не обманывает ожиданий и приказывает пытать стремянного, чтобы выяснить имена *друзей вора*, то бишь Курбского. Но Иоанн четко определит сущность Шибанова:

Гонец, ты не раб, а товарищ и друг... (2, II, 230)

Парадокс — именно Грозный, хладнокровно, без тени сомнения, отправляющий Шибанова в застенки, отдает ему этими словами должное, видит в нем человека — в отличие от Курбского.

Шибанов, умирающий под пытками, никого не выдает — и молится о прощении для Курбского за измену, и — за Грозного и Русь. Для него, оказывается, есть более высокий господин, нежели князь, — Русь, измена которой — страшный грех. Высвечивается расстановка сил: деспот — предатель — и тот, кто верен обоим, несмотря ни на что. В этом он близок к Серебряному, идущему в тюрьму и отказывающемуся бежать из нее, поскольку дал Иоанну слово. Любопытно: в послесловии к одному из изданий романа «Князь Серебряный» В. Муравьев употребит по отношению к Морозову и Серебряному словосочетание *рабская психология* (4, 351–352) — именно в отношении эпизода, когда Серебряный отказывается бежать из тюрьмы. Но для Толстого верность слову, преданность превыше здравого смысла. И Шибанов становится символом некоей добродетели — самозабвенной верности долгу и чести, так же, как Иоанн — символ деспотизма и произвола.

Князь Михайло Репнин в одноименной балладе отказывается «в машкере плясать», порицает опричнину — и гибнет от руки Грозного. Этот эпизод находится в прямой связи с романом «Князь Серебряный». Боярин Морозов рассказывает Серебряному, только что вернувшемуся из Литвы, новости:

«В другой раз Иван Васильевич, упившись, начал (и подумать срамно!) с своими любимцами в личинах плясать. Тут был боярин князь Михайло Репнин. Он заплакал с горести. Царь давай и на него личину надевать. «Нет! — сказал Репнин, не бывает тому, чтобы я посрамил сан свой боярский!» — и растоптал личину ногами. Дней пять спустя убит он по царскому указу во храме божием!» (2, III, 196)

Однако можно отметить и связь с историей самого Морозова. Боярин, с которого снята опала, появляется на пиру. Однако Грозный, отнюдь не желавший на деле прощать боярина, решает его унижить и сажать ниже Годунова. Морозов, как и Репнин, не хочет уронить своего чина, обличает опричнину. Сравним:

«Государь, — ответил он, — как Морозов во всю жизнь чинил, так и до смерти чинить будет. Стар я, государь, перенимать новые обычаи. Наложил опять опалу на меня, прогони от очей твоих — а ниже Годунова не сяду!» (2, III, 393)

И далее, когда Грозный за отказ заставляет его надеть шутовской кафтан:

«Что же сказать тебе, государь? Как еще распотешить тебя? А разве вот что скажу: пока ты с своею опричниной в машкерах пляшешь, к заутрени звонишь да кровью упиваешься, наступит на тебя с заката Жигимонт, напрут с полуночи немцы да чудь, а с полудня и с восхода подыметя хан» (2, III, 396).

Тут встал и поднял кубок Репнин, правдивый князь:

*«Опричнина да сгинет! — он рек, перекрестясь. —
Да здравствует во веки наш православный царь!
Да правит человеки, как правил ими встарь!
Да презрит, как измену, бесстыдной лести глас!
Личины ж не надену я в мой последний час!» (2, I, 233)*

Конечно же, разница между образами Морозова и Репнина есть. В балладе делается акцент на протесте против опричнины. В романе — Морозов обличает и опричнину, и самого Иоанна. Но в балладе Толстой сознательно изменяет слова, сказанные Репниным царю. У Курбского: *«Не буди ми ее безумие и бесчиние сотворити, в советническом чине суицу мужу!»* (5, 120–121) Таким образом, автор отмечает личные мотивы Репнина, заменяя их мотивами обобщенными, более подходящими для баллады. Толстой постоянно применяет для характеристики Репнина эпитет *«правдивый»*. И действительно: роль князя в балладе сходна еще и с ролью Серебряного — он как бы являет собой совесть Иоанна, его славное прошлое. Он порицает Грозного за настоящее, но, почти без надежды, требует, чтобы тот стал прежним, — и прославляет его. Серебряный в романе тоже порицал опричнину, тоже возражал Грозному, но остался жив. Однако никакого противоречия здесь нет: реакция Иоанна в балладах более непосредственна, нежели в романе и трагедии, между помышлением об убийстве (наказании) и самим убийством нет грани — и это не только соответствует жанру баллады, но и лишней раз подчеркивает яркие черты характера Грозного.

Любопытна в балладе «Василий Шибанов» роль еще одного «оппозиционера» Грозного — князя Курбского. Теоретически, оппозиция «сыроядцу» Иоанну сама по себе должна быть положительна. Однако, относительно Курбского, это не так. Обратим внимание на характеристики, даваемые Толстым беглому князю: *«он исполнен... желчи и злобы, пишет Послание, полное яду»* (2, I, 228).

В эпизоде из «Истории государства Российского» Н.М. Карамзина, которым воспользовался Толстой, читаем: *«Первым делом Курбского было изъясниться с Иоанном: открыть душу свою, исполненную горести и негодования. В порыве сильных чувств он написал письмо к царю: усердный слуга, единственный товарищ его, взялся доставить оное и сдержал слово»* (6, 574). Карамзин не только не осуждает Курбского, который *«не боясь смерти в битвах»* (6, 574), был устрешен казнью, но и оправдывает его поступки. Однако у Толстого князь явно персонаж не положительный. И это вызвано несколькими причинами. Во-первых, той, о которой мы уже говорили, — изменой Руси, пусть даже ради спасения своей жизни. В этом авторское мнение удивительно совпадает с мнением Грозного, изложенным им в первом письме к Курбскому: *«Почто, несчастный, губишь свою душу изменою, спасая брренное тело бегством?»* (6, 575) Во-вторых, Курбский — предатель не только по отношению к царю и Руси, он предал верного слугу. Карамзин восхищается добродетелью Шибанова, тем, что он *«в ужасных муках хвалил своего отца-господина; радовался мыслию, что за него умирает»* (6, 575). Но Толстой вкладывает в уста Шибанова мольбу к богу о прощении Курбского за измену и обвинение (и прощение) за предательство по отношению к нему самому. Князь предает Шибанова, предает Русь, и это, по сути, уравнивает его с царем, не видящим в людях — людей.

Мы уже говорили, что в балладах невозможно появление Годунова, образа слишком тонкого, чтобы его можно было поднять (или опустить) до абстракции. Однако, в какой-то мере, его роль (приближенную к финалу трагедии «Смерть Иоанна Грозного») выполняет Курбский. Князь символизирует предательство, немислимое для положительных героев, составляющих оппозицию Грозному в балладах, романе и трагедии. В «Василии Шибанове» создается треугольник: деспотизм (Иоанн)-верность (Шибанов)-предательство. И возникает неоднозначная картина: кровавое царствование Грозного, которое все же нельзя, если хочешь сохранить чистоту души, предавать. Законы Киевской Руси, столь близкие Толстому в противоположность Руси Московской, действуют и в балладах.

Баллада, жанр сам по себе синтетический, в творчестве А.К. Толстого приобретает особое значение. Будучи включенными в общее эпическое целое, баллады становятся некой схемой,

графическим изображением ситуаций и персонажей романа и трагедии. Конкретные образы и положения преобразуются в балладах в абстракции, характеризующие эпоху Иоанна и придающие произведениям Толстого некое символическое, общее звучание.

1. Хализев В.Е. Теория литературы. – М., 1999
2. Толстой А.К. Князь Серебряный // Толстой А.К. Собр. соч.: В 4 т. – М., 1964.
3. Ямпольский И. Примечания // Толстой А.К. Собр. соч.: В 4 т. – М., 1964. – Т. 1.
4. Муравьев Вл. А.К. Толстой и его роман «Князь Серебряный // Толстой А.К. Князь Серебряный. – Ярославль, 1986.
5. Сказания князя Курбского. – Ч. 1. – СПб., 1833.
6. Карамзин Н.М. Предания веков. Сказания, легенды, рассказы из «Истории государства Российского». – М., 1988.

ПРЕДМЕТНЫЙ МИР КУПЕЧЕСКОГО ДОМА В РАННИХ ПЬЕСАХ А.Н.ОСТРОВСКОГО

А.А.Суичимез

(аспирант, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

У статті досліджуються основні властивості та шляхи функціонування предмета в ранніх п'єсах О.М.Островського: «Сімейна картина», «Ранок молодій людини», «Несподіваний випадок», «Свої люди – розрахаємося!» та «Бідна наречена».

The article investigates the basic means and ways of functioning of the subject in the early plays of A.N.Ostrovskij: “The Family Picture”, “The Morning of the Young Fellow”, “Unexpected Incidence», «We won't go to court over it!” and “The Poor Bride”.

«ПРЕДМЕТНЫЙ МИР в литературе – реалии, которые отображены в произведении, располагаются в художественном пространстве и существуют в художественном времени» (1, 795). Эти реалии помогают писателю лучше передать особенности мышления представителей той или иной культуры, раскрыть их типические черты, характерные для данной среды, а также создать национальный колорит, присущий определенному времени.

Первым литературоведом, который обратил внимание на неизученность предметного мира в русской классической литературе, был А.П.Чудаков. В предисловии к книге «Слово — вещь — мир. От Пушкина до Толстого», подчеркивая значимость предметных образов для художественного произведения, он писал: «...мир воплощённых в слове предметов, расселённых в пространстве, созданном творческой волею и силой художника, есть не меньшая индивидуальность, чем слово» (2, 5). Ученый первый наметил подходы к изучению предметного мира художественного текста на материале классических произведений XIX ст. Учитывая, что вещная насыщенность ситуаций у разных писателей различна, - рассуждал литературовед, - необходимо установить, какие предметы оставляет автор «из бесчисленного множества вещей эмпирической действительности, каков критерий этого отбора, какова композиция отобранных предметов и какие эмоционально-смысловые эффекты это создаёт — всё это входит в задачу описания предметного мира писателя» (3, 2).

Методологические подходы А.П.Чудакова были использованы в дальнейшем в работах С.В.Тихомирова, О.Л.Кудряшова, Ю.С. Чана (см.: 4; 5; 6).

Что касается произведений А.Н.Островского, то, несмотря на обширную литературу, посвященную исследованию творчества драматурга, проблема предметного мира и художественной детали принадлежит к тем вопросам островковедения, которые нечасто являлись объектом литературоведческого интереса. Только в последнее десятилетие XXI в. внимание ученых начинают привлекать некоторые аспекты данной проблемы. Так, в монографии Овчининой И.А. «Этапы творчества А.Н. Островского: Эстетика национального быта и характера» (7) отмечается, что предметный мир, окружающий персонажей, необходим писателю, прежде всего для того, чтобы представить купеческий быт в его эстетической завершенности. Именно предметные реалии, которые, по мнению исследовательницы, требуют от зрителя «сопереживания, живого эмоционально-интеллектуального отклика в соответствии с его ценностными представлениями», создают в пьесах драматурга красоту замоскворецкого купечества.

Существенный интерес относительно заявленной проблемы представляет диссертационная работа А.Ю.Садофьевой: «Культурно-бытовые детали художественного текста в сопоставительном изучении (на материале английских переводов произведений Н.В.Гоголя, М.Е.Салтыкова-Щедрина, А.Н.Островского)» (8), в которой впервые в фокусе научного внимания оказываются предметные детали драматургии Островского. По мнению Садофьевой, вещный мир определяет в произведениях драматурга особенности купеческого

быта, объясняемые повышенным интересом молодого поколения купцов к западной культуре.

Недостаточность изученности предметного мира драматургии обуславливает цель данной статьи, в которой предпринята попытка осмыслить особенности организации предметных образов, их художественные функции в ранних пьесах А.Н.Островского.

К раннему периоду творчества писателя (1840 – 1852 гг.) относятся такие драматургические опыты, как «Семейная картина» (1847 г.), «Свои люди – сочтемся!» (1850 г.), «Утро молодого человека» (1850 г.), «Неожиданный случай» (1851 г.), «Бедная невеста» (1852 г.). Начало творческого пути А.Н.Островского формируется под влиянием натуральной школы, ориентированной на объективный, фактически достоверный социальный анализ современной действительности средствами художественного слова. Писатели натуральной школы умели подмечать и живописать предметную деталь, ее зримый конкретный облик; они выработали комплекс чисто литературных приемов работы с предметами, вещами, их деталями. Традиции натуральной школы нашли отражение в творчестве многих русских писателей XIX столетия, в частности и в драматургии А.Н.Островского. Объектом художественного наблюдения писателя становится купечество Замоскворечья, для изображения которого он обращается к предметным реалиям, характеризующим бытие и сознание этого сословия.

По самой натуре Островский был человеком эпического склада, что во многом определило особенности его драматургической поэтики. На раннем этапе своего творчества он обращается к таким жанровым номинациям, как «сцены», «картины», «этюды», в большей степени ассоциирующимися не столько с драматургическим жанром, сколько с «физиологическими очерками». Влияние эпического рода литературы на раннюю драматургию писателя проявляется в том, что в собственно литературном тексте пьес заметно повышается удельный вес описательности. Повествовательный пласт речи в ранних пьесах А.Н.Островского создают афиша, многочисленные ремарки, эпически развернутые монологи и диалоги персонажей.

Предметный мир замоскворецкого купечества в ранних пьесах А.Н.Островского характеризуют следующие сегменты:

- архитектура дома;
- интерьер;
- домашняя утварь;

Рассмотрим их.

Особое место в жизни купечества занимал дом. Деревянные купеческие дома обычно состояли из двух частей: парадной и жилой. Жилые комнаты располагались в задней части дома и были обставлены достаточно скромно. Однако на рубеже XVIII – XIX веков происходят существенные изменения в русской архитектуре; огромной популярностью начинают пользоваться у купцов каменные дома в два-три этажа, с просторными геометрическими фасадами, колоннами, балконами. В русском обиходе появляется такое понятие, как «бельведер», служащий архитектурным украшением дома. Об этих новых архитектурных формах рассуждает С.С.Большов из пьесы Островского «Свои люди – сочтемся!»: «...купцы наши в трехэтажных домах живут; другой такой бельведер с колоннами выведет, что ему со своей образиной и войти туда совестно» (9,100) Сваха из «Бедной невесты», расхваливая жениха-«миллионщика», рассказывает, какой дом он оставил своим детям: «Сам-от он в большом доме не живет, знаете, что с балконом-то» (10, 201). Дом выступает в драматургическом тексте Островского мерилем богатства и общественного положения.

Составной частью дома является его интерьер. А.Н.Островский сосредотачивает свое внимание на богатом, но не всегда со вкусом оформленном внутреннем помещении замоскворецкого купечества.

Например, «Семейная картина» начинается с описания комнаты в доме Пузатова, «меблированной без вкуса; над диваном портреты, на потолке райские птицы, на окнах разноцветные драпри и бутылки с настойкой» (11,68). Причудливая несовместимость

предметов наблюдается и в пьесе «Бедная невеста». В одной из комнат дома, где живет Марья Андреевна, стоит «диван», «трюмо», «круглый стол», и здесь же автор сообщает, что в углу помещен «простой стол, на котором чашки и бутылки» (10, 266).

В конце XVIII – нач. XIX в. потолки традиционно расписывали в стиле рокайль, представляющем собой ассиметрично разработанные орнаментальные композиции из выющихся стилизованных листов, цветов, трав, завитонов. Этот стиль нашел свою репрезентацию в пьесе «Свои люди – сочтемся». Подхалюзин, рассуждая с Липочкой о том, как будет выглядеть их будущий дом, мечтает: «...распишем так: на потолках это райских птиц нарисуем, сиренов, капидонов разных» (9, 134).

Одним из специфических элементов интерьера купеческих домов в допетровское время являлись разнокалиберные бутылки с домашними наливками, настойками, медами и прочим, которыми заставляли подоконники.

Важным и обязательным атрибутом купеческой парадной были всевозможные портреты предков, висевшие на стенах. Они свидетельствовали о непререкаемом авторитете родителей. Этой патриархальной традиции придерживается и Пузатов, в комнате которого «над диваном висят портреты» (11, 68).

Однако в первой половине XIX ст. происходят изменения в менталитете российского купечества. Наряду с приверженцами старых консервативных взглядов, появляются модники, или «золотая купеческая молодежь», интересующаяся торговой или другой практической деятельностью. Они предпочитали тратить капитал своих отцов на то, чтобы обеспечить себе комфортные условия для праздной жизни. Следуя иностранной моде, молодые купцы меняют русское платье на европейский костюм, украшают свои жилища по западному образцу. Парадные комнаты русских модников заполняют предметы современной обстановки. На смену простой деревянной мебели приходят разнообразные, более мобильные и выразительные формы: появляются всевозможные мягкие табуреты, обитые цветной тканью, диванчики. «Особой популярностью пользуются турецкие диваны, представляющие собой невысокий подиум без спинок с несколькими тюфяками, положенными друг на друга и разбросанными на них подушками» (12, 46).

Турецкий диван украшает комнату Недопекина – главного героя пьесы «Утро молодого человека». Отказываясь от традиционной старорусской мебели, персонаж Островского позиционирует себя как модника.

О культурной трансформации купеческого сознания свидетельствует и замена подлинных фамильных портретов различными коллекционными предметами – статуями, гобеленами, эстампами. У молодого нувориша-купца Недопекина вместо старинных семейных портретов «на стенах эстампы» (13, 154), привозимые обычно из Франции. В словаре Даля сказано, что «эстамп – это резная или травленая на меди или стали и оттиснутая, отпечатанная на бумаге картина» (14, 735). В ранней драматургии Островский-реалист, воссоздавая предметный мир, актуализирует своеобразные детали бытового уклада купечества, проявляющиеся в синтезе старорусской, восточной и европейской культур.

Среди многочисленных интерьерных вещей купеческого дома особый интерес представляет зеркало. В начале 40-х годов XIX ст. в русской литературе существенным образом меняется отношение к этому предмету. Если еще десятилетие назад оно являлось привычной обязательной бытовой деталью, необходимой для «причесывания» своих героев, то в произведениях писателей «натуральной школы» проявляется ирония по отношению к персонажам, священнодействующим перед зеркалом. Человека, смотрящегося в зеркало, мысленно сравнивают с Нарциссом, чье имя символизирует гордость и себялюбие.

Так, автор в пьесе-картине «Утро молодого человека» неоднократно обращает внимание на то, как Недопекин, любуясь собой, то «стоит перед зеркалом», то постоянно ходит перед ним. Жених Марьи Андреевны из «Бедной невесты» также не упускает возможности полюбоваться собой и постоянно «причесывается перед зеркалом».

Внутреннее пространство купеческого дома А.Н.Островский дополняет вещами, которые, вплетаясь в ткань обыденной и праздничной жизни, создают особую ауру помещения. Такие вещи называются домашней утварью и включают в себя предметы

домашнего обихода: кухонную и столовую посуду, приспособления для хранения и переноса вещей, продуктов и т.д. Из домашней утвари купца следует выделить большой красивый русский самовар, с которым связаны традиции национального чаепития. Изучая уклад жизни русского купечества, Н.Д.Русанов отмечал: «В городах, на постоянных дворах, у мещан, а тем более у купцов, чаепитие распространено до неуместности, до пресыщения, если бы можно им пресытиться, но это напиток, который пьют без меры и с удовольствием» (15, 286). За это пристрастие гоголевский городничий в комедии «Ревизор» презрительно называет русских купцов «самоварниками».

У А.Н.Островского самовар является одним из главных предметов купеческого быта. Неспешная беседа в кругу семьи часто проходит за большим самоваром: «...не пригоже ли будет подать бальсанцу с селедочкой.... Ну, бальсан бальсаном, а самовар самоваром» (9, 93), - говорит Аграфена Кондратьевна. Мать Пузатова, Степанида Трофимовна, упрекает сына за то, что «поутру самовар со стола не сходит до одиннадцати часов» (11, 70). Герои других пьес Островского в течение всего дня постоянно сами пьют чай и потчуют своих гостей из большого русского самовара.

Каждая предметная реалья купеческого дома в ранних произведениях А.Н.Островского имеет конкретное назначение, обусловленное замыслом автора. Большая часть предметов направлена на выполнение миромоделирующей функции: одни из них воссоздают купеческий быт, другие отражают традиции, посредством третьих раскрывается время переломных изменений.

1. Николукин А.Н. Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М., 2001.
2. Чудаков А.П. Мир Чехова: Возникновение и утверждение. - М.,1986.
3. Чудаков А.П. Поэтика Чехова. - М., 1971.
4. Тихомиров С.В. Природа в сознании героев А.П. Чехова //Вестник Московского университета. – М., 1986. - №4.
5. Кудряшов О.Л. Предметный мир пьесы и спектакля // Мастерство режиссера. - М., 2002.
6. Чан Юн Сон. Предметный мир прозы и драматургии А.П.Чехова: Дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2004.
7. Овчинина И.А. Этапы творчества А. Н. Островского: Эстетика национального быта и характера: Дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2004.
8. Садофьева А.Ю. Культурно-бытовые детали художественного текста в сопоставительном изучении (на материале английских переводов произведений Н.В.Гоголя, М.Е.Салтыкова-Щедрина, А.Н.Островского): Дисс. ... канд. фил. наук. – М., 2009.
9. Островский А.Н. Свои люди сочтемся! // Островский А.Н. Полн. собр. соч.: В 12 т. - М., 1973. – Т.1.
10. Островский А.Н. Бедная невеста // Островский А.Н. Полн. собр. соч.: В 12 т. - М., 1973. – Т.1.
11. Островский А.Н. Семейная картина // Островский А.Н. Полн. собр. соч.: В 12 т. - М., 1973. – Т.1.
12. Фесенко М.Л. История русской материальной культуры 18 в. – Ярославль, 2001.
13. Островский А.Н. Утро молодого человека // Островский А.Н. Полн. собр. соч.: В 12 т. - М., 1973. – Т.1.
14. Даль В.И. Современный толковый словарь русского языка. – М., 2001.
15. Русанов Н.С. На Родине: воспоминания. – М., 1931.

ПОЕТИКАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛІРИКИ МИКОЛИ ЗЕРОВА

О. Ф. Томчук

*(кандидат філологічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет)*

В статье выясняются основные составляющие жанровой матрицы поэзии Н. Зерова в пределах целостной эстетической системы. Исследуются объективные источники жанрообразующих процессов и субъективный характер лирического нарратива, его индивидуальные художественные модели. Обосновывается природа синтеза канонических и современных стихотворных форм в творческой практике поэта.

The article investigates the basic components of the matrix of the genre of the poetry of N. Zerov within the integrated aesthetic system. It is found out the objective sources of the genre creative processes and the subjective character of the lyrical narrative, its individual artistic models. It is grounded the nature of the synthesis of the canonical and modern poetry forms in the artist's creative practice.

За останнє десятиліття помітно активізувалось наукове осмислення творчого доробку київських неокласиків (М. Зерова, М. Рильського, П. Филиповича, М. Драй-Хмари, О. Бургардта-Юрія Клена), пошквалилось його перевидання та оприлюднення недрукованих раніше матеріалів, пов'язаних і з самими текстами неокласиків, і з усім контекстом довкола них. Наукова інтерпретація творчого доробку репрезентантів «грона» сьогодні представлена вельми плідно в найрізноманітніших жанрах – від наукового літературного портрета (напр., «Микола Зеров» М. Брюховецького), навчального посібника («Неокласики: естетична система та персоналії» Г. Райбедюк та О. Томчука) до дисертаційних робіт про таких неокласиків, як П. Филипович (Г. Райбедюк), Юрій Клен (В. Сарапин), М. Драй-Хмара (О. Томчук, І. Родіонова). Однак жанрово-строфічна специфіка художньої спадщини М. Зерова, як і решти неокласиків, а також весь комплекс питань, пов'язаних із нею, є найменш інтерпретованим сучасним літературознавством аспектом його поетики, незважаючи на значний корпус наукових розвідок про митця (публікації Г. Білик, С. Білоконя, М. Наєнка, Д. Наливайка та ін.). Тим часом саме ознаки жанру в багатьох вимірах «визначають організацію твору» (1, 206). Категорія жанру значною мірою виявляє особливості структури твору, вказує на художньо-естетичні уподобання митця. Важлива роль у з'ясуванні особливостей авторського тексту, в дослідженні його структурно-функціональних рівнів належить віршовому ритму, котрий є «надійною оболонкою», в якій «реалізується й живе словесний образ» (2, 41).

Жанр як одна з важливих категорій поетики виступає носієм суттєвих ознак змісту й форми творчості М. Зерова, виразником його індивідуального художнього досвіду. Специфічною «емблемою» мистецького стилю лідера «грона п'ятірного» є його віршування, насамперед – строфіка. Відповідно до основних рівнів генологічної структури тексту, в поезії М. Зерова щодо жанрових моделей літературознавці умовно виділяють два етапи: на першому етапі (1912–1923 рр.) творчість поета розмаїта жанрово й строфічно (елегія, станси, ода, застільна пісня, децима, секстина, олександрійський вірш), проте це все ж поезія «на випадок», в якій наскрізними є прийоми стилізації та карнавалізації; наступний етап (1923–1935 рр.) препрезентований канонічними жанрами (сонет, елегія, олександрійський вірш, сонетоїд), які зазнають архаїзуючих інновацій і на рівні жанрової домінанти (елегія, ідилічна, патетична, легендарна, іронічна тощо емоційні тональності «розхитують» сонетний жанр і ставлять ці твори в інші жанрові ряди), й на рівні носіїв жанру (3, 7).

Традиційно за лідером «грона» в історії української літератури закріпилося місце «консерватора» віршової практики. Його ім'я асоціюється з автором канонічних форм, що їх він утверджував як поет і перекладач. В оригінальній художній спадщині митця

найпродуктивніше представлено сонети, олександрини, елегійні дистихи. Цим строфічним формам відповідає регламентований підбір віршових розмірів: п'ятистопний ямб, шестистопний ямб і сполучення гекзаметра з пентаметром.

Констатація про «чіткі мелодії зеровських ритмів», як справедливо стверджує С. Білокінь, перетворилася на літературознавчий загальник (4, 51). Однак його поезія нагадує собою озеро, береги якого узялися кригою, тоді як на дні нуртує вогонь. (Відомі слова Е. Золя про Стендаля). Тож цілком слушними є застереження від однозначних висновків щодо канонічності жанрової визначеності лідера «трона», її одноманітності. Н. Костенко небезпідставно зазначає, що його метрика «справді має неокласичний характер, оскільки суворо нормована жанровим застосуванням. Водночас М. Зеров виступає як найзначніший практик 5-стопного ямба. «Розробляючи структуру в майбутньому універсального, суперактивного розміру, він постає не як консерватор, а як поет, що розвивав найбільш перспективні новаторські версифікаційні тенденції в українській поезії» (5, 67).

В. Державин відзначає, що в українській поезії М. Зерова не має рівних щодо майстерного володіння тими компонентами класичного сонета, які виокремлює С. Гординський у передмові до львівського видання «Камени»: «Велика зв'язковість вислову, добірна синтакса, прозора внутрішня інструментація ритміки, бездоганна рима, брак будь-якої манери, такої звичайно притаманної поетам класичного типу» (6, 522). М. Зерова традиційно вважають несхитним і послідовним консерватором у галузі поезики. Він, проте, ніколи не був ригористом з боку формального. Його сонет – найстрогіша канонічна форма – відрізняється від класичного сонета попередників своєю поетичною структурою, відкритістю й широким спектром тлумачень. М. Наєнко з цього приводу пише: «Якщо традиційний сонет (умовно кажучи – від Петрарки до Франка) передбачав логічну завершеність єдиної поетичної тези, то сонет М. Зерова – «багатотемний», поліфонічний; він сягає своєю думкою і в епоху «портретованого» героя (скажімо, Овідія, Вергілія, князя Святослава й ін.), і в епоху «сьогоднішнього дня» (зокрема в часи національної катастрофи України та її літератури у 20-х роках ХХ ст.), і в загальнолюдський простір, що надає творам космічного звучання» (7, 48). Подібно до І. Франка, лідер неокласиків перетворив деякі свої класичні сонети у різновид алегоричного громадянського тексту. Відомо ж, що в канонічних формах Каменяра інтимні переживання нерідко «витісняються, на їх місце приходять виразні епізоди й сцени епічного характеру, своєрідні натуралістичні етюди, вихоплені з дійсності, у сконцентрованій іронічно-, сатирично-емоційній атмосфері циклів виконують функцію документальних свідчень, в інвективі антилюдяного світу» (8, 104). Лідера неокласиків також глибоко бентежили «біль і жаль, і туга» (І. Франко) за досконалим світом, «безголосся суду» за вчинену над народом наругу (сонет «Оі triakonta»). Із натуралістичною точністю він фіксує спустошення й запустіння сплюндрованого громадянською війною краю в сонеті «Nature-morte». Драматичний пафос підсилюють наскрізні біблійні ремінісценції (*там Хам і Сим / Знов поєднались без розмов і сварки*), що в сонетах «Страсна п'ятниця» і «Чистий четвер» доповнюються епіграфами й мотивами зі Святого Письма. Останній сонет побудований за законами жанру, тобто на основі антитези: з одного боку – буяння весни в передвеликодні дні напередодні воскресіння Христа (гармонія), а з іншого – *кати і кустодії, / Синедріон, і кесар, і претор* (хаос). Його біблійний текст (*темний круг євангельських історій*) є свого роду «накладанням» на трагічні перипетії пореволюційної дійсності, що явно резонує із жорстоким насиллям Римської імперії (алегорія радянського буття), з її синедріоном (основний каральний орган в Юдеї) і катами та кустодіями (охоронці, жандарми). Сонет «Чистий четвер» звучить як низка тонких алегорій / *Про наші підлі і скупі часи*. Тож не дивно, як зауважує М. Наєнко, що цей сонет «відсутній у всіх радянських перевиданнях творів М. Зерова. Злякав він навіть ініціаторів фотомеханічного перевидання збірки «Камена» (1924), що вийшла в часи так званої «горбачовської перебудови» (1990) (7, 4).

Отже, мав рацію Ю. Шерех, який свого часу застерігав, що «самоозначення» М. Зерова-поета не слід сприймати буквально, тому що «в його абстрактній, далекій від життя, наскрізь книжній поезії дзвенять болі живої душі, її сльози, як реакція на жахну сучасність [...] Поезія

Зерова живе насамперед своїм конфліктом із сучасністю» (9, 112). Таким чином, у використанні М. Зеровим сонета йдеться про «психологічну потребу в розрядці шаленої напруги: не лише внутрішнього, художницького порядку, а й зовнішнього, політично-життєвого (не забуваймо, у які часи творили неокласици) (10, 9). Саме класичний жанр є прекрасною можливістю художньої реалізації типово неокласичної концепції світу, що передбачає його організацію за законами краси й досконалості. Хоча не можна заперечувати, що «виразна предилекція» (В. Державин) М. Зерова до сонета була зумовлена специфікою його художнього мислення, раціональним типом світовідчуття. І Качуровський стверджував, що вибір тим чи тим поетом «форми сонета не випадковий: ця безсмертна чотирнадцятирядкова строфа дається належно опанувати лише людям певного рівня культури, здібним інтелектуально дисциплінувати себе» (11, 686). Саме до таких митців і належав лідер «група п'ятірної».

М. Зеров виступив новатором і у формальних аспектах канонічного сонетного жанру. Він, наприклад, активно вводив у тексти своїх сонетів категорично заперечувані Н. Буало прийоми перенесення (енжабемана). (Нагадаємо, що енжабеман – «це віршовий прийом, який полягає у перенесенні фрази або частини слова з попереднього рядка у наступний») (12, 544). У більшості випадків поет у новій естетичній ситуації досягає небаченого художнього ефекту й емоційного рівня тексту завдяки незбіжності синтаксичної та просодичної, смислової і ритмічної пауз («Сон Святослава», «Близнята», «Партеніт», «Чернігів», «Турчиновський», «Вергілій», «Данте»). Для ілюстрації сказаного наведемо один із багатьох можливих прикладів – рядки сонета «Космос»:

*А дні летять, як вітер; рвуть стерно
І топлять нас. І білий цвіт латаття
Вертають на мулке і чорне дно* (13, 41).

Відсутність у цьому фрагменті сонета (як, власне, й у багатьох інших) синтаксичної паузи між першим і другим рядком, як зазначає дослідниця сонетної спадщини неокласиків В. Чобанюк, «підкреслює думку автора про короткотривалість людського життя у часопліні вічності» (14, 69).

Новаторським кроком на шляху інтенсивної розбудови М. Зеровим сонетного жанру став вельми широкий спектр виражальних засобів (перифрази, метафори з родовим відмінком іменника), серед яких вочевидь його художньою знахідкою став «вишукано-індивідуальний, часто настроєвий, навіть несподіваний» (Ю. Шерех) епітет (вінець Овідія – *гіркий і незрівнянний*, кімната – *запахна*, місто – *присмеркове*), який окреслює обсервоване ним явище (предмет) у всій гнучкості й пластичності. Специфічно зеровськими є інверсовані епітети (*учень потайний, подвиг ратний, страхом німим, предку староденний, хвилиною легкою* й под.). Саме «постпозиція означення» (М. Ласло-Куцюк), чітко фіксована у сонетах митця, викликає до життя його естетичне поле. Епітет М. Зерова специфічний і в тому розумінні, що в його семантико-кольористичній природі чітко проступають ознаки української ментальності. У віршах поета частотними є ті кольори, що передають національну символіку, зокрема, жовтий (золотий) і блакитний (синій), як-от у сонеті «Київ з лівого берега»:

*Вітай, замріяний, золотоголавий
На синіх горах... Загадався, спить,
І не тобі, молодшому, горить
Червлених наших днів ясна заграва* (13, 27).

Поєднання золото-синіх кольорів національного прапора (забороненого за радянських часів) у різних семантичних контекстах подибуємо і в інших поетичних ситуаціях (*Емаль Дніпра, сліпучо-синій сплав, / Газон алей і голе жовтоглиння...; Ця золотом цвяхована блакить*»; «*повітря синього і золотого скла* та ін.).

М. Зеров був новатором у сфері сонетописання не лише на метрико-строфічному, але й на сюжетно-тематичному рівні. Вельми цікавими видаються його сонети, що стали варіантами «ренесансного модернізму», заснованого на прагненні національного буття злитися зі «світовим життям» (М. Рильський). Показовою в цьому плані є новаторська не тільки для

неокласиків, але й для всієї тодішньої української літератури урбаністична тема, яка в сонетах лідера «грона» розгортається доволі своєрідно. Ця своєрідність полягає в «прагненні урбанізувати красу» як основу естетики (7, 48) (*Ми – днів майбутніх величаве місто*).

Про специфіку свого сонета неодноразово говорив сам лідер неокласиків. Так, наприкінці 1928 року він писав: «...я в сонеті про Іванів гай даю останній рядок шестистоповий. Це не випадок (я робив те саме в «Князі Ігорі» і в «Олександрії»). Мені здавалося, що при конденсуванні змісту в останньому рядку видовження його так само законне, як і в Спенсеровій строфі. Досі ніхто, оскільки мені відомо, мого відступу від канону не зауважив» (15, 182). Однак, намагаючись довести оригінальність художнього стилю М. Зерова, не слід сьогодні впадати в інші крайнощі, тобто «силоміць» відторгувати його сонет від канону. Структурно-функціональні рівні текстів поета свідчать, що тут панує класицистичний принцип гармонії й традиційності.

М. Зеров активно культивував олександрійський вірш, тобто римований 12-складник із цезурою посередині, обов'язковим наголосом на 6-му й 12-му складах та чергування парних окситонних і парокситонних рим (12, 519). Відомо, що це панівний жанр класицистичної трагедії (Корнель, Расін). М. Зеров переважно користувався олександрійським віршем у класичному вигляді. Таким прикладом може бути його цикл «Олександрійські вірші». І. Качуровський у відомій «Строфіці» підкреслює, що всі без винятку поезії лідера неокласиків, написані олександринами, «мають по шість дистихів» (на відміну, скажімо від М. Рильського, в якого зустрічаються три, а подекуди – чотири-п'ять дистихів) (16, 218).

Цікаво модернізував М. Зеров і античну елегію, естетичними законами якої добре оволодів, перекладаючи таких римлян, як Проперцій, Тібулл, Овідій. Вершинним здобутком його елегійної лірики стали, поза сумнівом, елегійні дистихи. Залишаючись вірним традиційній жанровій формі елегії, зберігаючи її домінуючі матричні ознаки (мотиви туги, безвиході, швидкоплинності життя, марноти буття), спираючись на кращі античні зразки жанру, він шляхом міфологізації та уепічення тих чи інших елементів реальності, «поляризації» образів, «імпресіонізації» пейзажних малюнків, об'єктивації та узагальнення власних почуттів іде до створення авторського типу елегії, свідомо працюючи над її оновленням. Дослідники вирізняють у творчій спадщині лідера неокласиків такі її різновиди: філософська елегія (*Трудно і вбого живеш ти, дитино людей земноводних; Прудко на безвість ідуть наші дні і короткі години*), міфолого-біографічна (*Чей ти не знаєш, що в Орковій тьмі італійцеві мовив*), пейзажно-імпресіоністична (*Мимо бескетів червоних злетів наш авто в полонину*). Отже, має цілковиту рацію С. Білокінь, стверджуючи, що лідер неокласиків насправді був митцем «модерним, який переплавив у складні перипетії літературних взаємовідштовхувань початку ХХ століття – символізм, неоромантизм, експресіонізм, акмеїзм...» (4, 51).

Усебічне вивчення механізмів моделювання М. Зеровим різножанрових творів на основі вже існуючої (переважно античної) традиції можуть дати відчутне «прирощення» наукових знань про художню природу його поезії, що свідчить про перспективність запропонованого у статті напрямку дослідження творчого доробку всього «грона п'ятірного».

1. Томашевский Б. Теория литературы: Поэтика: Учебное пособие. – М., 1999. – 334 с.
2. Сидоренко Г. Естетичне значення віршового ритму // Радянське літературознавство. – 1986. – № 1.
3. Іванюха Т. Трансформація жанрів античної літератури у творчості неокласиків: Автореф. дис ... канд. філол. наук. – Кіровоград, 2007.
4. Білокінь С. Микола Зеров // Письменники Радянської України: 20-30 роки. – К., 1989.
5. Костенко Н. Українське віршування ХХ століття: Навчальний посібник. – К., 1993.
6. Державин В. Поезія Миколи Зерова і український класицизм // Українське слово: Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст.: У 4 кн. – К., 1994. – Кн.1.
7. Наєнко М. Микола Зеров і питання неокласицизму // Слово і Час. – 2008. – № 11.

8. Ткачук М. Сонет, обернений до світу (Новаторство дискурсивної практики Івана Франка в жанрі сонета – «Тюремні сонети») // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2006. – № 6.
9. Шерех Ю. Легенда про український неоклясицизм // Шерех Ю. Пороги і запоріжжя: Література. Мистецтво. Ідеології: У 3 т. – Харків, 1998. – Т.1.
10. Таран Л. Сонет неокласиків Миколи Зерова і Максима Рильського // Дивослово. – 1994. – №1.
11. Качуровський І. Променисті силуети: Лекції, доповіді, статті, есеї, розвідки. – Мюнхен, 2002. – 686.
12. Літературознавчий словник-довідник. – К., 1997.
13. Зеров М. Твори: У 2 т. – К., 1990. – Т.1.
14. Чобанюк В. Сонет у творчості українських поетів-неокласиків: Літературна традиція і новаторство: Дис ... канд. філол. наук. – Івано-Франківськ, 2000.
15. Зеров М. Corollarium. – Мюнхен, 1958.
16. Качуровський І. Строфіка: Підручник. – К., 1994.

ЗАСОБИ ПСИХОЛОГІЗАЦІЇ В НОВЕЛІ УЛАСА САМЧУКА «ЖАРТ ЖИТТЯ»

М. С. Цибуковська

(аспірантка, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського)

В статтє проанализированы художественные средства психологизации в неизвестной новелле Уласа Самчука «Шутка жизни», опубликованной в журнале «Вестник» Д. Донцова.

The article analyzes the artistic means of psychologization in an unknown novel «The Joke of Life» by Ulas Samchuk, published in the Dontsov's magazine «Vestnik».

Українські літературознавці тривалий час вважали Уласа Самчука епіком, адже як автор малої прози він практично не був відомий. Однак останні публікації А. Жив'юка (1), І. Руснак (2), Н. Мафтин (3) засвідчили, що письменник, починаючи з кінця 20-х років ХХ століття, був активним творцем різних за жанром зразків малої прози. Найбільш помітним явищем стала його збірка «Віднайдений рай» (1936). У часи незалежності вдалося встановити авторство циклу «Месники» (1931–1932) – оповідань, анонімно надрукованих автором у нелегальному часописі «Сурма» (Берлін, Каунас), що був органом УВО. Крім того, відомо про активну співпрацю У. Самчука з іншими періодичними виданнями, на сторінках яких «розсипана» й досі не систематизована мала проза митця. Зокрема це часописи «Дажбог» (Львів), «Дзвони» (Львів), «Назустріч» (Львів), «Обрії» (Львів), «Розбудова нації» (Берлін), «Самостійна думка» (Чернівці), «Український націоналіст» (за кордоном, б. м.) й інші. Осібно варто наголосити на активній співпраці У. Самчука з «Вісником» Д. Донцова, на сторінках якого надруковано чимало творів і перекладів прозаїка. Так, 1934 року тут побачила світ новела «Жарт життя», що переносила реципієнта в недалеке минуле – вир визвольних змагань.

Перші літературознавчі рецепції малої прози У. Самчука дозволяють стверджувати, що письменник належить до творців модерної української літератури, в оповіданнях і новелах якого віднаходимо новаторські принципи художнього мислення, втілені у своєрідному стильовому й тематичному оформленні творів. Драматизація та ліризація, притаманні малій прозі, сприяли поглибленню її психологізму. Саме психологізм засвідчив літературне оновлення, зумовив суттєві зміни в ідейно-тематичному, композиційному, образному оформленні прози першої половини ХХ століття. Як зауважив проф. І. Денисюк, «психологізм стає тою вибуховою силою, яка розсаджує зсередини стару форму повісті, новели чи оповідання і витворює нову. Змінився об'єкт спостереження, змінилися співвідношення героя і тла, сюжет, композиція, характер зображуваної події. Подія відбувається не зовні, а в душі людини» (4, 112). Створенню психологічного зображення підпорядковані авторські відступи філософського плану, художні описи (частіше – інтер'єри та портрети, рідше – пейзажі й екстер'єри), а також елементи особистої біографії героя та його соціальної характеристики. Тож своєрідність малої прози означеної доби визначалася, з одного боку, потужним впливом класичного мистецтва, а з іншого – намаганням долучитися до європейських культурних здобутків. Однією з найбільш характерних ознак української літератури 20–30-х років стає поглиблений психологізм, який змінюється, набираючи нових якостей.

Оповідання і новели У. Самчука належать до різних формально-змістових різновидів, однак цілісно моделюють картину тривожної української дійсності 20–30-х років, пропонують переосмислені традиційні, а подекуди – цілком нові засоби художнього аналізу людини та світу. Відтак із певністю можна твердити, що цей пласт прозової спадщини У. Самчука – своєрідна автономна мистецька система, підпорядкована внутрішнім правилам функціонування саме малої прози. Вона настільки якісна, що будь-які спроби зарахувати її до нижчого, вихідного етапу для прози епічної безпідставні. Тим більше, що письменник

паралельно працював над малими і великими епічними полотнами: 1931 року він завершив роман «Саботаж УВО» (залишився в рукописі); перша частина «Волині» датована 1932 роком, роман «Марія» з'явився друком у 1934 році.

Метою цієї статті є аналіз засобів психологізації в новелі «Жарт життя», яка вперше в українському літературознавстві стала об'єктом осмислення. Основна ідея, на якій ґрунтується дослідження форм художнього психологізму, полягає у твердженні про те, що зображення внутрішнього світу людини (психологізм у своєму первинному значенні) – це спосіб творення образу, відтворення, осмислення й оцінки конкретного життєвого характеру. Він охоплює композицію новели, її стильове розмаїття, манеру художнього зображення. Новела У. Самчука несе в собі певну естетичну інформацію, яка передається організацією та функціонуванням усієї її структури.

«Жарт життя» слугує прикладом, який демонструє оригінальність мислення У. Самчука в архітектоніці малих жанрів. Модель побудови новели схематично можна зобразити так: розлога експозиція – зав'язка – розвиток дії – кульмінація – псевдорозв'язка – власне розв'язка – постпозиція.

Розлога експозиція – це пейзажна замальовка жовтневого вечора. Пейзаж, що відкриває новелу, виконує багатокомпонентну роль – він «прив'язує» оповідь до певного місця (Україна, шлях на Київ) і часу (період національно-визвольного зрушення українського народу на початку ХХ століття), створює певний настрій, готує до сприйняття подальшої оповіді. Так пейзаж вводить читача в художній світ новели: *Шлях на Київ, мов жила працюючої руки, перетяв поля, доли, села, а тополі двома низками струнко тікають з очей під патлате жовтнєве небо.*

І вітер нагострив чоло – дме повними грудьми, одчайдушно шпурляє полами хмар, оголює й спирає щербину місяця. Густі уривні тіні на мідяній полуді шляху вовтузяться по вилитих дощами камінцях, шарпаються, пружаються, щоб відірватися від землі та дикою зграєю відлетіти під височину небес (5, 699). У всьому краєвиді спостережливе око вихоплює далекий шлях до столиці, тіні-хімери, що міняються в місячному сяйві, і рвучкий вітер, що без кінця «рве», «шпурляє», «врізається». Далеко не випадковими є ці образи в описі, адже вони є своєрідною символічною проекцією на суспільні події; пейзаж відтворює загальну атмосферу доби: *На землі – як глянеш – була революція. Так, була революція: велетенська, незбагнута, дужа. Шляхами бились вітри, гнали отари смертей (5, 699).*

Автор наповнює романтичну динамічну сцену осіннього вечора рвучкими вітрами, мідяним відблиском місяця, бронзово-олов'яними хмарами, заблуканими тінями і крайнім збентеженням людської душі. Понура картина змальована за допомогою гіперболізованих слухових і зорових образів, епітетів, здатних вразити людську уяву: *Лише в далеченному просторі, там, де шлях химерним закутом окраяв балку – луком пружистим врізався у сталеву лісову лаву, щоб потім шарпнутися й стрільно гнати на Київ – там чути цокоти кінських підків. Їх рве вітер. Їх засипає тополевий шепіт. Надмірність чорноземної густоти тлумить далечінь, блідість кам'яної жили, рвучкі полонні тіні і ховає приблудний образ, що летить луною.*

Вершини? Хто знає.

Ось цокоти яснішають, рвуться крізь шуми й засипають очі та вуха надмірним кроєм своїх бризк. Ось тінь хитається, рветься, шкірить на хвилину ікла й відкидає патли свавільно на бік. З неї різьбиться й летить назустріч пара повногрудих коней, що шпарко топчуть кутими копитами кам'яні зразки. Гриви рвуться до хмар. Дихання пружно шарпає ніздрі. Колеса брички лаком шпичь сіють місячне сяйво, а гума ободів нечуйно ковзає по бруку» (5, 699). Установкою на своєрідну грандіозність та інтригуючою атмосферою невідомості У. Самчук прагне передати читачеві фізичне відчуття пізньої осінньої пори й тривоги, що огортає подорожнього. Збурення почуттів настає саме ввечері, який виконує роль романтичного фону для незвичайної події, що станеться з головним героєм.

Зав'язка новели – це раптова зустріч командира кінного відділу Булія, котрий вирвався з боїв і поспішає до Києва з незнайомцем, який, погрожуючи беззбройному сокирою, змусив молодого сотника підвозити його до міста. До речі, згадка про належність головного героя до

«1-го залізничного» дає можливість більш точно визначити час, коли відбуваються події в новелі. Ймовірно, це осінь 1917 року, коли під Києвом дислокувалась Армія УНР (Дієва Армія), до складу якої входив Залізничний Курінь. Уже наприкінці січня 1918 року на підступах до столиці України розгорнулися запеклі бої з більшовицькими військами під командуванням М. Муравйова, які рвалися до міста. Отже, події в новелі розгортаються восени, напередодні цих історичних зрушень.

Розвиток дії в «Жарті життя» (спільна «подорож» персонажів до Києва) відбувається за найбільш напруженого стану природи, тоді ж внутрішня боротьба у сповненого сумнівів сотника сягає найвищої точки – кульмінації. Психологізація пейзажу, зокрема численні зорові та звукові образи допомагають авторові більш точно й детально зобразити внутрішні колізії сотника Булія, якого весь час поборює бажання позбутися подорожнього. Подібну роль виконує і художня деталь, якою є сокира в руках незнайомця, що стримує сотника від агресії: *Ті (коні. – М. Ц.) майнули з місця й понесли. Перли на заводі. Метали тополі, перегортались темні сторінки – поля, назустріч неслася чорна лава гаю. Навколо кам'яномертво, лиш цокоти підків та сичання тополь сповняли тишу.*

Сотник вп'ялив поглядом в далечінь, напружив нерви. Кожним віддихом чув близькість сокири, яка спокійно лежала в ногах велетня, відбиваючи місяць.

Дорога – вічність. Розгонко врізалися й вгрузли у темряву гаю. Тисяч привидів засновигали в уяві, гналися за летючою бречкою, спиналися дуба перед очима, валилися скелями з боків на голову. Сотник готовий на все. Один рух несамовитого пасажира, й він стрібне, мов пружина [...].

Ліс швидко рвався на клапти і минав. За ним хильнув простір і поля добігали міста. Місяць пропик оливо хмар і бризнув сяйво полуди на передміські будови (5, 701).

Впадає в око наявність у новелі подвійної розв'язки. Перша (псевдорозв'язка) ніби засвідчила розв'язання конфлікту, покладеного в основу сюжету: *– Привіз вам вашого пана, – відрубав сотник [...]*

– Дуже, дуже раді, що знову вас бачимо, пане генерале, – проговорив старший добродій.

Пан генерал опустил сокиру й гордо випростався (5, 701). Друга (власне розв'язка) відкриває перед реципієнтом справжню сутність події.

Доволі розлога подвійна розв'язка спонукає дивитися на описані в новелі події під іншим кутом зору; вона дала можливість У. Самчукові досягнути особливого емоційного ефекту. Сокира, що дотепер була основною загрозою для сотника Булія, лишилася на місці, *вона лежала на бруку, іскрилася крицево. Залізо брами гучно тріснуло й затихло. Над усім височилися забудовання Кирилівської психо-лічниці. Потужні суворі мури. Канчасті брили тіней обліпили тзимси (карниз під звисом покрівлі. – М. Ц.). бризки місячного зору хльостко черкали понурість оточення, клали мертві знаки мертвого сяйва.*

Старший добродій сутужно витирає чоло.

Пане, – каже він. – Дякую вам міцно. Від самого ранку гонили ми за ним. Вирвався від нас ледь світ, десь дістав сокиру [...]. За цей час устиг переслати на той світ кількох селян. Лише химера того добродія стала на перешкоді, щоб і вас не спіткала подібна доля.

Старший добродій нагнувся за сокирою, підняв її й підніс до очей. На ній виразні чорні плямки. Мертве сяйво не встигло надати їм барви життя (5, 702).

В описі залишилися головні деталі, що були й у попередніх пейзажах: блиск сокири, звуки, тіні, місячне світло. Тільки тепер вони виконували зовсім іншу роль, символізуючи собою спад нервової напруги, розчарування, зневіру, байдужість, а можливо, й лють сотника.

Отже, власне розв'язка несподівана, вона суперечить усій попередній оповіді й доводить конфлікт до найвищої, мало не абсурдної межі: «генерал» виявився психічно хворим, котрий утік із Кирилівської психіатричної лікарні. Власне розв'язка одним важливим штрихом пояснює назву всієї новели – «жарт життя». Її несподіваність і певна алогічність пов'язана з теорією «тотального ефекту» (Е. По), магією правдоподібності. Ефект несподіваності працює у сфері емоційного впливу на реципієнта, який досягає високого рівня потрясіння.

Однак на цьому твір не завершується. Якщо у світовій новелі подвійна розв'язка давала можливість досягати найвищої «точки кипіння» емоцій, найвищого вияву трагічного,

драматичного, то в У. Самчука напругу знято в постпозиції, що продиктовано задумом письменника й закодовано в назві твору: *Сотник розпрощався й стрибнув на бричку. Чокнули підкови об брук й коні понесли* (5, 702). Командир кінного відділу сприйняв пригоду як жарт життя.

До важливих засобів психологізації належить і портрет персонажа. В новелі немає детально розроблених, багатокомпонентних чи багат шарових портретів, різних за глибиною психологічного зображення. Натомість маємо фрагментарний портрет, що знайшло своє вираження в численних портретних деталях, розкиданих у всьому тексті, які стосуються переважно зовнішнього вигляду незнайомця. Таким чином, через динаміку портретних деталей У. Самчук намагається допомогти читачеві розгадати таємницю безіменного подорожнього, щоб у кінці оповіді «зірвати маску» й остаточно розкрити його справжню сутність.

Перше знайомство сотника з невідомим відбувається несподівано: *Перед ними* (кіньми. – М. Ц.) *гора у вигляді людської подобі метрів зо два заввишки – допотоповий звірюка з гривастою головою й з сокирою в руках.*

Одяг його – сама назва. Купа рослинності, що проковтнула людську подобу, клубато здіймається над манаттям плечей. З горла рвуться хриплі звірячі тони (5, 700). Персонаж не має імені, нічого не відомо про його соціальну приналежність і справжні наміри; все до останнього залишається невизначеним. Наявність у творі позбавленого чіткості й конкретики загадкового персонажа підкреслює невизначену ситуаційну виключність, неординарність події, що відбувається. Тут маємо найбільш детальний опис зовнішності незнайомця, далі автор подає тільки короткі, проте завжди виразні портретні штрихи, іноді замінюючи їх одним стилістично забарвленим словом, яке вносить чимало нового й важливого в зовнішній вигляд персонажа, але водночас збільшуючи напругу зображуваного: *Звіролюд ніби відчув думки сотника, згріб лівицею за візку. Вишкіривши ікла, заревів; [...] крякнула чорна копиця й сокира звякнула додоу* (5, 700); *Але той сидів спокійний, як і його сокира. Ні одного слова не вирвалося з його грудей. Чути лише голосне сопіння; – Там є! – нагло вирвалося з уст велетня, заросла його лапа тикнула на велетенський будинок, що стояв осторонь* (5, 701).

Усі ці портретні деталі з акцентуванням зображення на фізичних особливостях наголошують на незрозумілому естві незнайомця. Вони лаконічно й опукло виказують у ньому особу, якої таки варто боятися сотникові. Зустріч сотника з екзальтованим подорожнім при світлі місячного сяйва, звірина подоба останнього (письменник тричі вживає слово «звіролюд»), сокира в його руках (п'ять разів погляд оповідача звертає на неї увагу) – все це інтригує, насторожує, спонукає реципієнта до роздумів і, звісно, має своє місце в системі прийомів психологізації зображуваного.

Одразу в око впадає відсутність імені героя, що є символом непослідовності та приховує його невпевненість (для ствердження власної правоти й сили незнайомиць постійно розмахує сокирою). Виникає думка про те, що герой не живе повнокровним життям свідомої людини, а тільки існує на фізіологічному рівні, що підкреслено не тільки деталями зовнішнього вигляду, а й манерою говорити («звірячі тони», «заревів», «голосне сопіння»). Специфіка мовленнєвої поведінки в сукупності з іншими формами психологічної характеристики та ідейною спрямованістю образу виказує в незнайомцеві звірину природу, яка не залишає місця для почуттів, думок, душі. Натяки на невідоме, таємниче в його житті розкриваються у власне розв'язці.

Отже, своєрідний симбіоз реалістичних і романтичних тенденцій у новелі «Жарт життя» зумовив використання відповідної парадигми засобів психологічного зображення з акцентом на описових контекстах, серед яких варто виділити статичні (портрет і пейзаж) і динамічні (жест, міміка, авторські відступи, паралелізм зображення тощо). Так відбувається психологізація всієї атмосфери твору.

Можемо стверджувати, що рання мала проза У. Самчука демонструє особливу художньо-стильову рису прозаїка, суть якої полягає в поглибленому психологізмі. З одного боку, його оповідання та новели продовжили окремі традиції європейської літератури, з іншого – всебічно характеризували внутрішній світ особистості в контексті певних історичних

обставин. Новела «Жарт життя» є об'єктивним психологічним дослідженням, де створено деталізовану картину внутрішнього, підсвідомого життя головних героїв. У. Самчук пояснює поведінку людини шляхом створення об'ємного, багаторівневого зображення з урахуванням усіх характеротворчих чинників. І якщо західноєвропейська література початку ХХ століття намагалася відшукати джерела вчинкової мотивації людини у сфері природничих наук, то українська проза пов'язувала витоки розвитку внутрішнього світу особистості із суспільно-політичними й морально-філософськими концепціями, в основі яких була свобода особистості.

Авторка статті в кількох попередніх публікаціях зробила спробу проаналізувати засоби психологізації в малій прозі У. Самчука (6; 7), однак цей аспект художньої прози митця залишається маловивченим і потребує подальшого наукового осмислення.

1. Жив'юк А. Між Сциллою політики і Харибдою творчості: громадсько-політичний портрет Уласа Самчука. – Рівне, 2004.
2. Руснак І. Живий дух Уласа Самчука // Самчук У. Кулак. Месники. Віднайдений рай: Роман, оповідання, новели. – Дрогобич, 2009.
3. Мафтин Н. Західноукраїнська та еміграційна проза 20-30-х років ХХ століття: парадигма реконквісти: монографія. – Івано-Франківськ, 2008.
4. Денисюк І. Розвиток української малої прози ХІХ – поч. ХХ ст. – 2-ге видання. – Львів, 1999.
5. Самчук У. Жарт життя // Вісник. – 1934. – Річник II. – Т. IV. – Кн. 10. – Жовтень.
6. Цибуковська М. Психологізм оповідання «По-справедливому» Уласа Самчука // Актуальні проблеми викладання української мови та літератури в організаціях освіти ПМР: Матеріали республіканської науково-практичної конференції. – Тирасполь, 2009.
7. Цибуковська М. Психологізм як характеротворчий елемент поезики Уласа Самчука // ХХ століття: від модерності до традиції: зб. наук. праць. – Випуск 1. Естетика і поезика творчості Леоніда Мосендза. – Вінниця, 2010.

ТРАДИЦИИ ПЛУТОВСКОГО РОМАНА В «ПРИКЛЮЧЕНИЯХ ЭМЕ ЛЕБЕФА» М.КУЗМИНА

В.В.Широкова

(аспирант, Измаильский государственный гуманитарный университет)

У статті розглядається жанр пікареского роману у творчості М.Кузміна. Аналізуються традиційні та новаторські ознаки пікарески у романі М.Кузміна «Пригоди Еме Лебефа».

This article reviews the genre of the picaresque novel in the literary work of M.Kuzmin. The problem of traditional and pioneering signs of the picaresque novel in the M.Kuzmin's novel "The Adventure of Emey Lebef" is analyzed.

Культура начала XX века в России получила название «русского Ренессанса». В этот период в искусстве и литературе наблюдался особый интерес к традициям прошлых эпох, что находило свое отражение и в попытке повторения достижений предшественников – в том числе и в стилизации.

Несмотря на обширность понятия, стилизация на рубеже XIX – XX вв. включала в себя «... эстетическую игру и ностальгическую грусть, и радостное чувство причастности к “инициациям отцов”» (1,18). В зависимости от источников стилизации выделяется три ее основных типа: фольклорный, исторический и авторский (стилизуется литературный стиль определенной эпохи и индивидуальный, авторский). 1910-е годы характеризуются временем повышенного количества стилизованных произведений, находящих свое отображение в творчестве не только модернистов А.Ремизова, В.Брюсова, А.Белого, С.Ауслендера, но и реалистов И.Бунина, М.Горького, А.Куприна (2, 68).

М. Кузмин благодаря своей уникальности восприятия современного ему мира и интересу к другим странам и, в особенности, из-за любви к культуре Франции, Италии и увлечению авантюрами романами XVII – XVIII веков также обратился к приему стилизации, создав произведения в жанре пикарески.

Вяч. Иванов отметил, что творчество Кузмина еще мало доступно пониманию современных читателей, так как он создает образ «...независимого и бескорыстного художника, равно далекого от расчетов угодливости и противоречия общественному мнению» (3, 46).

В связи с поднявшимися дискуссиями и немалой заинтересованностью творчеством не по праву забытого писателя сегодня можно найти исследования, посвященные как биографии, так и поэзии и прозе М.Кузмина. М.Кузмин относится к авторам, которого еще при жизни постарались забыть; много его произведений было утрачено, особенно последних лет его жизни. По этой причине некоторые прозаические произведения писателя либо изучены недостаточно широко, либо вовсе остались незамеченными и ждут своей очереди. Изучению прозы М.Кузмина посвящены работы А.Пурина, Е.Певак, Е.Ермиловой, И.Шатовой, И.Антипиной. В своих трудах они уделяли внимание в большей мере повести М.Кузмина «Крылья», которая является своеобразной «визитной карточкой» писателя. В одном из современных отзывов отмечается, что «Кузмин продолжал писать прозу до конца 1910-х годов, но его остальные романы, повести и рассказы, в основном искусно стилизованные под позднеантичную прозу или XVIII век, привлекли меньшее внимание критики, чем «Крылья» (4). Вот почему практически не исследованными остаются его рассказы, новеллы, стилизованные произведения.

Согласно мнению Б.Эйхенбаума, М.Кузмин ищет новые пути в литературе, поэтому его творчество «...развивается медленно, прихотливо, делает неожиданные скачки», а он сам «... выступил как мастер стилизации в своих авантюрных романах: “Приключение Эме Лебефа”, “Подвиги великого Александра”, “Путешествие сэра Джона Фирфакса”» (5, 348-349).

Плутовской роман как жанр в литературе зародился в Испании в середине XVI века, очень быстро получил свое распространение далеко за пределами Европы, хотя Н.Томашевский полагает, что истоками пикареского романа послужила литература древних эпох (античности), восходящих к «Сатирикону» Петрония и «Золотому ослу» Апулея (6, 6).

Плутовской роман является разновидностью жанра романа, имеющего четкие хронологические рамки (XVI – конец XVIII века). Главный герой произведения — пикаро, авантюрист, шут, плут, чаще всего выходец из низов, хотя среди них и встречаются обедневшие дворяне. Повествование строится в хронологической последовательности и ведется от первого лица, то есть от лица самого пикаро, пытающегося в своем рассказе оправдать свои поступки жестокостью окружающей его реальности. Жертвами такого способа «выживания» становятся все – от чиновников и до таких же плутов, как и главный герой.

Как замечает Н.Томашевский, «... в эпоху плутовского романа еще действовала классическая поэтика правдоподобия...», где необходимостью являлось не «отражение правды», а создание такого мира, который мог казаться реальным, не противореча действительности (6, 6). Ученый делает вывод, что плутовской роман можно назвать разновидностью реалистического романа, на самом деле изображающего «грубую, тягостную реальность, но реальность не непосредственную, а преображенную на основе идеологических представлений и навыков, свойственных литературному мышлению создателей романа» (6, 6).

Кроме псевдореалистичности, классической форме плутовского романа свойствен герой – псевдорыцарь. В связи с тем, что данный жанр возник как противоположность рыцарскому роману, происхождения пикаро – происхождение рыцарей без морали и принципов, перенесенных из «сказочной атмосферы в повседневный быт» (7). В XVIII веке жанр плутовского романа приобрел другие жанровые признаки. В этот период было сложно обнаружить плутовской роман в «чистом» его проявлении: например, «Кандид» Вольтера (1758) по жанру является плутовским романом с элементами философско-нравоучительной повести. По мнению Ю.Веселовского, к началу XIX века «плутовской роман мутирует в роман приключенческий» (8).

Жанр плутовского романа представляет большой интерес для дискуссий специалистов, начиная от определения эпохи его зарождения и заканчивая стилизациями. Такие исследователи, как М.Бахтин, Ю.Веселовский, Н.Томашевский, Н.Стороженко, В.Миленко, Л.Пинский, С.Пискунова, В.Переверзев, М.Батайон, Х.Гойтисоло, М.Донадьо, предприняли попытку выявить основные черты и признаки плутовского романа в творчестве писателей, творивших в этом жанре.

Так, М.Бахтин, изучая формы времени и хронотопа в жанре романа, рассматривает основные сюжетные линии плутовского романа и предлагает следующую сюжетную схему: парень и девушка неизвестного происхождения встречаются, и между ними вспыхивает страсть, но их брак невозможен, вследствие этого герои проходят через различные преграды и приключения: штормы, крушение корабля, плен, продажу в рабство, переодевания, встречу новых друзей, превращение их во врагов, обвинения, суды, помилования, если требуется, встречи с родными. Большую роль играют также вещие сны, гадания, магия. Роман часто заканчивается счастливо: родные нашлись, семьи воссоединились, влюбленные поженились, правда восторжествовала (9).

М. Донадьо в работе «American Picaresque: the early novels of T. Coraghessan Boyle» (2000), рассматривая жанр плутовского романа в творчестве Бойля, утверждает, что пикареска – это сатирическое и ироническое изображение реальности и способ героя достигнуть нужного положения в обществе через преодоление различных преград (10, 2).

К.Бондарь в статье «К сатирическим истокам русской пикарески («Повесть о Фроле Скобееве»)» (2011) попытался найти главные отличия российского пикаро от классического плута на основе анализа «Повести о Фроле Скобееве». Ученый приходит к выводу, что образ «плута» в русской литературе приобрел некоторые особенности: «...Для классического *пикаро* характерны пессимизм и насмешливое отношение к другим людям,

которые помогают ему справиться с угрызениями совести, а также индивидуализм, сочетающийся с согласием с принятыми в обществе правилами игры. В русской литературе такой герой модифицируется, отчасти благодаря стихии народной сатиры и смеховой культуры. Литература отказывается от прямолинейной дидактики и обращается к обличению пороков, высмеиванию ханжеских, нелепых и устаревших взглядов и порядков, актуализации личностного начала» (11).

В данной статье предпринимается попытка изучения одного из стилизованных произведений М.Кузмина «Приключения Эме Лебефа».

Роман был написан в 1906 году и посвящался К.Сомову. Изначально предполагалось напечатать произведение в петербургском издательстве «Шиповник», но большой поклонник творчества М.Кузмина З.И.Гржебин, который, между прочим, являлся и совладельцем этого издательства, выпустил его за свои средства. И первые экземпляры этой книги попали в руки писателя 22 мая 1907 года.

Роман получил немало положительных отзывов, в том числе и современников писателя. Особо в них подчеркивалось, что автор являлся одним из первых, кто использовал прием стилизации.

В.Брюсов после выхода книги в 1907 году в журнале «Весы» писал, что М.Кузмин сумел выступить подлинным рассказчиком, продолжающим традиции Апулея. Брюсов также высоко оценил умение автора передать дух эпохи и, отмечая писательское мастерство стилизации в романе, подчеркнул, что «Приключение Эме Лебефа» «... можно выдать за отрывки старофранцузского романа XVIII века» (12, 586).

Не менее высокую оценку произведению дал Андрей Белый. В журнале «Перевал» была опубликована его рецензия, в которой писатель по манере «миниатюризма» сравнил М.Кузмина с К.Сомовым и заметил, что, в отличие от модернистов, творящих «кричащие и пестрые образы», автор смог показать простых людей, заинтересовать читателя отсутствием проповедничества и дидактики.

В статье «О прозе Кузмина» (1920) Б.Эйхенбаум отмечает, что в романе не наблюдается «никакой психологии, никакого быта, никаких тенденций, никакой современности» (5, 348), что М.Кузмин, будучи истинным «мастером стилизации», «вступает в литературу как стилист и как иностранец, потому что нужно заново почувствовать русскую речь и русскую литературу» (5, 348).

Указывая на старообрядческое прошлое М.Кузмина, ученый говорит о том, что через его произведения всегда проходит тема веры, но она преподносится ненавязчиво, без лишней «яркости», «французское изящество соединяется с какой-то византийской замысловатостью, <...> с неожиданными тенденциями» (5, 348).

Исследователи творчества писателя, в особенности те, которые рассматривали его стилизованные произведения, отметили, что современность у него – лишь фон, а сам автор исполняет роль «забавного», иногда загадочного рассказчика. Основным характерным свойством стилизации Кузмина является «...естественность. В ней нет нарочитости и самоценности, специального заострения читательского внимания на самой форме стилизованной речи» (1,18).

Тот факт, что М.Кузмин был умелым стилизатором, позволяет предположить, что «Приключение Эме Лебефа» – это попытка воссоздания пикарескного романа, «скользящего по жизни, быстро разворачивающегося романа приключения с его традиционными мотивами – кораблекрушением, невольничеством, переодеванием и пр.» (5, 349).

В Британской энциклопедии отмечается, что классический плутовской роман строится как хронологическое изложение отдельных эпизодов из жизни главного героя – пикаро, а повествование ведется от первого лица (7).

Произведение М.Кузмина состоит из четырех частей, каждая из которых содержит в себе от шести до тринадцати глав, причем роман не является законченным, предполагалось его продолжение, поэтому последняя глава четвертой части обрывается практически на полуслове. Во всех частях описывается определенный временной отрезок и период жизни героя в хронологической последовательности. Глава являет собой относительно

завершений жизненный этап пикаро и имеет структуру новеллы. Повествование ведется от лица Эме Лебефа, то есть от первого лица. Таким образом, все события и эмоции героя читатель воспринимает через призму видения ситуации главным персонажем, смотрит на сложившиеся обстоятельства его глазами, не имея права на осмысление событий самостоятельно или путем сопоставления точек зрения разных действующих лиц романа.

Как видим, по структуре произведение не отходит от общепринятых канонов классического пикарескного романа и «сюжетные схемы взяты здесь готовыми и использованы как чисто стилистическое явление» (5, 349).

Однако ни одна из частей или глав произведения не имеет своего названия, то есть автор дает нам возможность самостоятельно сделать выводы о необходимости завершения сложившихся ситуаций в жизни Эме Лебефа, а также оценить правдивость изложенных героем событий.

Первая часть состоит из шести глав, в которых рассказывается о юноше Эме Лебефе, являющемся приемным сыном в семье купца. В первой главе повествуется о встрече главного героя с Луизой де Томбель, а в последующих описывается история их любви – тайные встречи, необузданные мысли о счастье, которые не имеют возможности получить своего развития из-за срочного отъезда госпожи де Томбель во Францию. С этого начинаются приключения Эме, так как он решает отправиться с Луизой в качестве ее слуги.

Следовательно, в произведении М.Кузмина сюжет развивается по классическим канонам плутовского романа, а именно: главный герой встречает свою любовь, но их любовь невозможна, поэтому пикаро пускается в приключения.

Вторая часть романа повествует о путешествии Эме Лебефа с Луизой де Томбель. Герои добрались до Франции и ведут подобающий их положению образ жизни: Луиза выезжает в свет, а Эме, как и все остальные слуги, *...играет в карты с соседними лакеями, бегая с ними в кабачки...* (12, 154). Случайно он знакомится с Франсуа, сыном герцога де Сосье, который стал его другом. Однако такая жизнь Эме длится недолго, потому что он вынужден скрываться, и Франсуа предлагает ему отправиться в путешествие в Италию.

Таким образом, вторая часть романа рассказывает нам о традиционной неудаче героя и необходимости в смене места расположения и действия повествования. Выделяется следующий этап классического плутовского романа – герой находит друга, с которым решается изменить сложившиеся обстоятельства.

В третьей части повествуется о злоключениях Эме во время его путешествия из Франции в Прато, а затем в Венецию. На протяжении данной части романа герой поменял три «дома» и прошел через два «перебежных пункта», чудом избежал козней мошенников, участвовал в заговоре, завершившимся убийством; переодевшись в женское платье, скрылся от преследователей и, пройдя еще ряд испытаний, попал в последнее его пристанище – дом астролога Амброзиуса Скальцарокка.

В соответствии с жанром плутовского романа, герой, оказавшись в неприятной ситуации, в которой наблюдались обман, мошенничество и даже убийство, пытается, переодевшись, скрыться, притягивая к себе при этом аналогичные неприятности, в чем мы смогли убедиться в третьей части произведения.

В четвертой части Эме Лебеф обманым путем покидает Венецию и едет в Германию к герцогу Эрнесту Иоганну, выдавая себя за только что скончавшегося астролога Амброзиуса Скальцарокка. Свою ложь он умудряется поддерживать хитростью и уловками, но впоследствии, по предупреждению неизвестного «друга», Эме приходится опять скрыться. О дальнейших приключениях и о судьбе героя нам ничего не известно, так как роман прерван на полуслове в девятой главе четвертой части.

Итак, плутовской роман, по М.Бахтину, предполагает счастливое завершение путешествия, воссоединение семьи и влюбленных (9), но, согласно четвертой части произведения М.Кузмина, невозможно предугадать счастливое завершение истории, поскольку, во-первых, роман завершён на середине повествования; во-вторых, предполагающийся его финал не был написан, как планировалось автором.

Как уже отмечалось, все повествование ведется от лица главного героя, Эме Лебефа, и описанные события сосредоточены также вокруг него. В становлении личности Эме непосредственное участие принимают его возлюбленная – Луиза де Томбель, его друг Франсуа де Сосье, встретившиеся аферистки – синьорина Паска и сопровождающая ее старая дама, а также астролог и его учитель – Амброзиусс Скальцарокки.

Эме Лебеф – сирота, усыновленный купцом, приемный сын, выросший в семье с самого детства и не знавший ни родителей, ни родины, ни церкви, где его назвали Жан Эме Уллисс Варфоломей (12, 148). Он «всю жизнь думал о товаре, о покупателях», никуда не ездил и не переживал никаких приключений, поэтому особо остро чувствовал нехватку ему неведомых «ощущений». На пути познания всего нового он встретил Луизу де Томбель, которая словно открыла ему глаза на самого себя. Как полагается герою плутовского романа, у главного персонажа была внешность, требуемая законами данного жанра: *кругловатое лицо с прямым приподнятым носом, светло-серые глаза, большой рот и густые золотистые брови; щеки были персикового цвета, слегка покрытые пушком; маленькие уши, длинные ноги и высокий рост...* (12, 151), – все черты классического пикаро. На протяжении всего произведения ему приходится «изворачиваться», он следует только голосу разума, дающему ему силы выжить в сложившихся обстоятельствах.

На все приключения в начале повествования Эме был сподвигнут другими «авантюристами»: Луизой де Томбель, Франсуа де Сосье, синьориной Паской и старой дамой. Затем, после убийства ювелира Иеронимо Спаладетти, Эме приобретает уверенность в своих силах и начинает принимать решения самостоятельно.

Можно предположить, что убивая ювелира, герой убивает свою трусость, неуверенность и нерешительность и приобретает усиленную жажду к приключениям и опыт с даром предвидения Иеронимо Спаладетти. Как подтверждение, автор приводит Эме Лебефа в дом к ясновидящим и астрологу, которые существуют на грани обмана и доверия людей, убежденных в существовании такого рода «дара».

Луиза, родственница госпожи де Томбель, *...среднего роста, несколько полна, круглолица, с веселыми карими глазами, маленьким ртом и прямым, несколько вздернутым носом* (12, 149), предстает перед читателем возлюбленной Эме Лебефа. Однако в романе ей отводится не только роль искусительницы главного персонажа, она является также первой ступенью к моральному падению Эме. Ради нее он решает забыть свой реальный мир и пуститься в мир грез, неизведанный и опасный. Луиза за короткий отрезок времени сумела поднять до небес и жестко опустить на землю героя, таким образом передавая его в руки другого искателя приключений – Франсуа де Сосье.

Франсуа де Сосье был сыном герцога де Сосье, который решил проучить своего наследника, заставив его жить вместе со слугами и помогать им исполнять обязанности по дому. Перед читателем он предстал как *...задумавшийся бледный молодой человек в потертом кафтане, белокурый с длинным носом, яркими губами и глазами, пристальными и рассеянными, пронизательными и невидящими в то же время...* (12, 154). Франсуа был другом Эме, пытавшимся избавить героя от мучений и несправедливости, однако в скором времени по своей невнимательности подвел и себя, и своего друга к пропасти. Значит, Франсуа становится как бы продолжением пути Эме в мир лжи и предательства, и благодаря ему герой вышел на новый уровень – уровень мошенничества, познакомившись с аферистками и воровками – синьориной Паской и сопровождающей ее старой дамой.

Синьорина Паска – *...несколько худая блондинка с бледным, помятым и томным личиком...* и старая дама, *...маленькая, с длинным носом, вся в черном – показалась мне горбатой...* (12, 165), явились представителями лживого и предательского мира, в котором потерялся Эме Лебеф. С ними сознание героя окончательно перевернулось, поменялись все его взгляды и позиции относительно выживания и устройства мира. В одночасье он потерял спутников, наставников, друга и самого себя. Эме преобразился и стал больше походить на «человека из другого мира», – мира лжи и притворства, ради достижения необходимых целей. А две героини – Синьорина Паска и старая дама – возникли перед читателем как

проводники из одного мира в другой и способствовали изменению героя в ту сторону, которая была выгодна всем, включая и их самих.

Последней ступенью к падению морали и совести Эме стала служба у герцога Эрнеста Иоганна, где герою пришлось выдать себя за астролога Амброзиуса Скальцарокки, который так же, как и Эме, был сторонником «мира лжи», поскольку астролог, помимо умения составлять гороскопы, не обладал никакими другими способностями.

Став учеником Амброзиуса, Эме приобщился к миру шарлатанов, а после приезда к герцогу продолжил развивать идеи астролога относительно алхимии, вечной молодости и предсказаний будущего.

Главный герой М.Кузмина по внешним и внутренним данным полностью соответствует пикаро – герою классического плутовского романа. Ему с детства присущи качества справедливости, совести, любви к ближнему, однако, все это исчезает при первых проявлениях неспособности героя противостоять обстоятельствам и людям, которые заведомо являются сильнее в духовном и жизненном плане. Вследствие этого у главного персонажа меняется характер, что затем приводит его к мошенничеству. Эме делает все ради своей выгоды и выживания, его действия диктуются только обстоятельствами, а не его желаниями.

Итак, название романа ведет читателя к самой истории приключений и служит средством подсказки и предсказания событий, ожидающих Лебефа.

Структура же произведения соответствует структуре плутовского романа XVIII века, то есть повествование ведется от первого лица, весь текст делится на части и главы.

В «Приключениях Эме Лебефа» изображается Европа XVII-XVIII веков, где жизнь в провинциях течет своим чередом, следуя установленным законам, а в столицах *...быт уже расшатан и вот-вот падет так же, как пали нравы парижских жителей* (12, 10). М.Кузмин проводит параллель между послереволюционной Европой и Россией начала XX века, но не уделяет особого внимания политическому устройству стран, а продолжает заниматься *сферой личного бытия человека...* (12, 10). Его герои «плывут и барахтаются» в пучине всевозможных забавных и трагических событий, не имея возможности повлиять каким-нибудь образом на судьбу, а «жестокое несчастье, смерть, расставания чередуются с мелкими событиями на равных, не внося существенных изменений в психологию и характер героев» (1, 19).

М.Кузмин заведомо не заканчивает каждую главу, давая читателю возможность самостоятельно додумать содержание. Он опускает отдельные периоды жизни героя, которые в классическом плутовском романе непременно были бы прописаны. Автор также не предлагает полностью описание внешности и характера своих персонажей, показывая таким образом, что поступки характеризуют героя ярче, чем его внешний облик. Следует также отметить, что после расставания с персонажем М.Кузмин словно забывает о его существовании, не рассказывая о его дальнейшей судьбе.

В «Приключениях...» немало рассказов о героях, заполняющих свой досуг игрой на музыкальных инструментах. Например, в романе упоминаются канцоны Скарлатти (известные итальянские композиторы XVII века, отец и сын), опера «Дарданус» Ж.Ф.Рамо (французский композитор XVIII века). Не обошел вниманием писатель и французского драматурга XVII века Жана де Ротру, итальянского драматурга XVIII века Карло Гоцци, а также философа, теолога XIII века Альберта фон Больштедта, религиозных деятелей первых веков христианства Анаклита (I в. н.э.) и Марцеллина (III-IV вв. н.э.). К тому же М.Кузмин использовал во второй части романа предсказание *«берегись карет, рыжих женщин и человека с именем на Ж.»* (12, 588-589), что является повторением пророчества, полученного А.С.Пушкиным от гадалки.

Что касается языка романа, то можно отметить, что «автор хочет, чтобы изображенный мир как бы сам порождал для себя адекватную форму, отнюдь не стремясь к специальному подчеркиванию непривычных, экзотических слов, оборотов, инверсий...», что подтверждает его способность перевоплощаться и творить в том стиле, который представляет ему личностный интерес (1, 18).

Таким образом, произведение М.Кузмина не отходит от сюжетного и структурного построения классического плутовского романа и является удачным видом его стилизации.

1. Кузмин М.А. Стихи и проза / сост., авт. вступ. статьи и примеч. Е.В.Ермилова. – М., 1989.
2. Хатямова М.А. Фольклорная стилизация в малой прозе Е.И.Замятина // Вестник ТГПУ. – 2006. – Вып. 8 (59). Серия Гуманитарные науки (Филология).
3. Иванов Вяч. О русской беллетристике // Аполлонъ. – 1910. - № 7.
4. <http://dasug.com/kniga-skachat-4800.html>
5. Эйхенбаум Б.М. О литературе. - М., 1987.
6. Библиотека всемирной литературы. Серия 1-ая. Т.40. Плутовской роман / авт. вступ. статьи Н.Томашевский. – М., 1975.
7. Британская энциклопедия. (Электронный ресурс) www.britannica.com/EBchecked/topic/459267/picaresque-novel
8. Веселовский Ю. Плутовской роман в ЭСБЭ (Электронный ресурс) // svr-lit.niv.ru/svr-lit/articles/veselovskij-plutovskoj-roman.html
9. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике (Электронный ресурс) // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975. - Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/bakhtin/hronotop/hronotop4.html>
10. Marc V. Donadieu. AMERICAN PICAESQUE: THE EARLY NOVELS OF T.CORAGHESSAN BOYLE: Dr. of Philology dissertation. - University of Louisiana at Lafayette, spring 2000.
11. Бондарь К.В. К сатирическим истокам русской пикарески («Повесть о Фроле Скобееве»)// тезисы докладов, 16-е чтение. 2011 (Электронный ресурс) [www.levlivshits.org/index.php/materials/ annotations/reading-2011/270-bondar.html](http://www.levlivshits.org/index.php/materials/annotations/reading-2011/270-bondar.html)
12. Кузмин М. Проза и эссеистика: В 3 т. - Т.1. Проза 1906-1912 гг. / Сост. и коммент. Е.Г.Домогацкой, Е.А.Певак; Вступ. ст. Е.А.Певак. – М., 1999.

ХУДОЖНЯ РЕЦЕПЦІЯ БІБЛІЙНОГО ТЕКСТУ В ПОЕЗІЇ Ю. ЛИПИ

А. Д. Шишкова

(кандидат філологічних наук,

Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статті здійснено спробу виявити і охарактеризувати індивідуальний модус репрезентації біблійського тексту в творчестві Ю. Липи. Основне уваження уделено дослідженню джерел біблійського пафосу лірики і його обумовленості християнським світоглядом поета.

The article attempts to identify and characterize the individual modus of the representation of the biblical text in the works Y. Lipa. The main attention is focused on researching sources of the biblical pathos poetry and its conditionality by the Christian world-view of the poet.

У входженні української літератури в світовий духовний простір дедалі важливішого значення набуває феномен спільних типологічних рядів, до яких, поза сумнівом, належить біблійне першоджерело. Біблійні символи, основні ідеї Книги Книг упродовж багатьох століть переосмислюються як спільна прामова людства, оволодіння якою дає універсальний ключ до розуміння непроминальних цінностей і вічних проблем буття.

Відомо, що для українських письменників віра в Бога не була формальною (поверховою), а глибоким внутрішнім переконанням і чинним філософським пріоритетом. За спостереженнями І. Мірчука, «в своїй релігійності українці взагалі ніколи не тримаються невідомо самої форми, зовнішніх ознак, а стараються збагнути суть самої віри» (1, 19). Ця віра завжди йшла в парі з рівнем особистої свободи й свободи нації. Для українських митців служити справі визволення рідного краю завжди означало (та й означає) служити Богові. Як підкреслює М. Ільницький, вони глибоко усвідомлювали, що «на тернистих шляхах історії нашого народу залишається потреба віри твердої, як Бескид, патріотизму й моралі, що ґрунтуються на християнському світогляді» (2, 4).

Святе Письмо було одним із важливих джерел, що живили творчість анафемованого радянським літературознавством поета Ю. Липи. В основу його художньої спадщини покладено оригінальну історіософсько-релігійну концепцію, сутність якої поки що до кінця не з'ясована. Виявлення й характеристика релігієсофського дискурсу в ліриці митця визначає мету цієї статті. Актуальність порушеної наукової проблеми підсилюється теоретичними потребами українського літературознавства, зокрема, пошуками нових методологічних підходів до вивчення специфіки функціонування біблійного матеріалу в авторському тексті того чи того письменника, оскільки в сучасному науковому дискурсі відчутно бракує фахових розвідок щодо типологічних збіжностей книг Біблії і творів літератури, їх антитетичності / суголосності. В. Антофійчук з цього приводу слушно зауважує, що сьогодні в «суспільній свідомості поступово формується новий ідеологічний контекст. Тому дослідження процесів сюжетоскладання, соціально-ідеологічних факторів, які зумовили той чи той характер трансформації новозавітного матеріалу, явище не самодостатнє. Крім нових методик (герменевтики, психоаналізу, культурологічного аналізу тощо), необхідне багатопланове осмислення морально-психологічних факторів, які зумовили особливості рецепції канону. Саме тому сучасна література, як правило, підходить диференційовано до використання євангельських структур» (3, 52). Поезія Ю. Липи в цьому сенсі вносить питоме ідейне та естетичне прирощення до біблійного першотексту, а відтак репрезентує цікавий для інтерпретації художній матеріал. Більшість проблемних кіл його лірики функціонує в руслі загальногуманістичних цінностей християнства, що сутнісно вплинули на «побудову художньої сакросфери» (4, 132) не тільки поезії, але й прози письменника.

З біографічних джерел Ю. Липи довідуємось, що у складних перипетіях життя він цілком свідомо обирав для розв'язання непростих буттєвих проблем (і насущних, і «вічних»)

релігійні моделі, оприявнюючи містичний досвід єдності з Творцем, поширюючи його і на історію та культуру як духовний процес, визначений Богом. Письменник вважав, що «безрелігійність є одна з постатей духовного лінивства» (5, 20). Сучасники поета засвідчують його рідкісну «чуйність на вищі морально-релігійні, життєві вартості» (6).

Художнє мислення Ю. Липи структуроване релігійною домінантою, сама ж його творчість репрезентує «блискучий взірець релігійної поезії із глибокою символікою авторової віри у незнищимість української душі» (7, 97). Християнські цінності визначили не лише мотивний спектр лірики митця, але й спосіб світосприйняття як «прояв глибокої віри» (8, 8). Визначальними константами художньо-філософської системи Ю. Липи одностайно визнають симбіоз національного патріотизму та «активного християнзму» (М. Гнатишак). Про цей синтез неодноразово говорив і сам поет у своїх літературно-критичних та публіцистичних працях. Його художні твори також свідчать про особливий нахил до релігійних моделей структурування тексту, а в змістовому плані – про пильну увагу до духовних тем, пов'язаних з ідеями Книги Книг. Створена письменником художня картина світу, яка доволі часто поставала із тексту Біблії, має своїм підґрунтям «християнську доктрину трансубстанції» (Н. Фрай). Ідеться не стільки про використання мотивів християнської есхатології чи про створення специфічної сакральної атмосфери художнього тексту, як про «прихований» код Божої істини.

Світомислення Ю. Липи виразно марковане релігійно-містичними елементами, що в своїй цілості оприявнюють містичне почуття як «почуття єдності індивіда з Абсолютом» (9, 733). В. Качкан влучно підмітив, що він володів унікальною здатністю увиходити в потаємні, які «ніколи не будуть упокорені людським раціо, пласти поетичного світу» (10, 91). Т. Мейзерська переконливо доводить, що «за релігійним пафосом богомислення, богобачення, боговпізнавання і боговопрошання» лірику Ю. Липи можна поставити в один ряд із найвидатнішими релігійними творами Г. Сковороди, Т. Шевченка та І. Франка. Поет, як вважає дослідниця, спонукав своїх сучасників «почути Бога, виконувати його моральні імперативи, зробити їх основою своїх повсякденних вчинків» (11, 101):

Нас, неназваних, мовчазних, Господь

Утверджує й провадить і ми чиним (12, 202).

Релігійна свідомість, поза сумнівом, відгукнулася у творчості Ю. Липи, зумовивши осягнення дійсності крізь призму християнських істин та відображення об'єктивних реалій у метафізичному ракурсі. Зв'язок авторського тексту митця із біблійною матрицею виявляється й у лексичному оздобленні. Ключовими в його текстах є слова, котрі знакують метафізичну сутність зображуваного: Бог, Віра, Вічність, Душа. В його ліричній сюжетитці домінують взаємини Людини та Бога, що демонструють прагнення митця розглядати «новий» бік кожної буттєвої проблеми, невичерпність інтерпретації реалій «особливого» гатунку.

Вірші Ю. Липи ілюструють найближчу його світоглядіві біблійну заповідь про християнство як велику науку любові: «Люби Господа, Бога твого, всім твоїм серцем, усією твоєю душею і всією думкою твоєю: це найбільша і найперша заповідь. А друга подібна до неї: Люби свого ближнього, як самого себе» (13, 1128). На ці дві заповіді він опирається в своїх художніх осяяннях людини й світу, утверджуючи ідею любові й правди як першооснов людського буття, як найважливішого закону існування гармонійного світу, що пов'язується в єдину сув'язь із волею Бога: *Люблю я всіх людей, – крізь них не раз Господь / показує свою найвищу ласку* (12, 172). Ліричний герой віршів поета постає «глибоко віруючою, просякнутою невинним стремлінням до вищого людиною» (5, 7).

Активний християнзм визначив гуманістичні засновки поезики й естетики Ю. Липи, а відтак і генерував художній потенціал його віршів. Як підкреслює Г. Ключек, першим (отже, ймовірно, найважливішим) критерієм художності літератури є «гуманістична змістовність (спрямованість)» творчості митця як субстанція, котра «найбільш органічно і найбільш, сказати б, легко переходить (перетворюється, перевтілюється) в художній субстрат» (14, 300). При цьому дослідник апелює до засадничих постулатів християнської моралі. Слово Ю. Липи уводить читача в духовну атмосферу християнської етики, де її фундаментальні ідеї

вживаються на означення самої сутності Всевишнього. Поет відкрито маніфестує глибинний гуманістичний сенс Божих заповідей та основних складових його моральних заповітів:

*Проходить Правда, гість у левій шкурі,
І Вірність тиха йде і з нею розмовляє,
І Непідкупність з золотим ключем,
Ось і Братерськість в шоломі з орлом
Їх обіймає любо. Ось дубовий
Вінок Знання вбирає й усміхом Краса
Дарує всіх гостей Душі, що гідна (12, 113).*

Інтерпретація лірики Ю. Липи в духовно-релігійному плані локалізує кілька мотивних «вузлів», що структурують тему Бога в широкому асоціативному діапазоні: всеприсутність Бога, віра в Бога, любов до Бога, слово Бога – слово поета, заповіді Бога тощо. Бог трактується Ю. Липою в релігійно-містичному ракурсі як духовна субстанція, водночас супроводжує в різноманітних сюжетних структурах проблеми філософсько-естетичного, морально-етичного, соціального й національного характеру. Його художній світ оприявнює естетичну модель національного космосу, в епіцентрі якого перебуває трансцендентна ідея, оцінні критерії котрої корелюють із християнським гуманізмом, уособленням якого є, за Ю. Липою, сам Всевишній. У його ліриці відстежуємо частотні апеляції до Бога як до найвищого законотворця людського буття (*Боже, Владарю душ...; Як зрозуміть Твої веління, / Як покоряти їм світи; Боже, / Бий промінням, / Бий промінням, / Бий промінням*), що надають віршам екзистенційної, почасти ірраціональної тональності. Ці та подібні молитовні звертання до Всевишнього є не стільки художніми засобами, скільки безпосередньою конкретизацією поетом своєї глибокої віри та релігійних переконань.

Ю. Липа в апеляціях до Господа, у прагненні «з Богом тільки розмовляти у молитві» нерідко вдається до прийому висхідної градації. Молитовні інтонації з елементами медитативності дефініюють жанрову специфіку й пафосність його віршів, що засвідчує типологічну близькість до біблійного першоджерела. Мотив єдності людського духу реалізується за допомогою прийомів специфічної просторової організації тексту. Душевні поривання ліричного героя вгору (аж до розчинення у Всесвіті) формує специфічно авторський сакрохронотоп: *Я кружу довкола Бога, Вежі, / Я тисячоліттями кружив / І не знаю, хто я в безмежжі (12, 108).*

У багатьох віршах Ю. Липа використовує благальні інтонації, засвідчуючи в такий спосіб ідею християнської покірності, а в жанровому плані – авторську адаптацію прохальної молитви. На потвердження можна навести цілу низку художніх ілюстрацій його поетичних текстів: *Молю Тебе! Не будь лишень на мить, / А, як до учнів, злинь, щоб говорить; Боже предків, / і вільних днів, / і невисловимих просторів! / Боже, вислухай слів, / наших простих слів і под.* Як видно з поданого цитатного матеріалу, інтенційний світ поета корелює з християнськими ідеями. Духовно-емоційну напругу тексту створюють часто вживані імперативи типу: «Бережіть в собі хрест...»:

*Нехай Тобі перебудуть милі
Діла, що дух наш сотворив, –
Поля, простори, гори й хвилі
Наповни міццю славних днів.
Тобі в серцях вівтар ми ставим, –
Твій владний знак до слави славим (12, 205).*

Ю. Липа, отже, виступає проповідником християнських цінностей. Його, однак, не можна назвати інтуїтивним християнином. Він не лише глибинно відчуває Божі істини, але й декларує ідею ненастанної боротьби за неї, закликає «вічно біса ловити», виконувати наказ Всевишнього щодо знищення «бісовиння» в душі й у повсякденному житті. Сюжетну інтригу багатьох його творів нерідко становить арена боротьби надприродних злих сил і світлого Божого начала. Поет розгортає символічний образ дерева життя, що *обважене надміром бісів* («Людська душа, як дерево гіллясте...»). Мотив боротьби між добром і злом модифікується у локальніший мотив боротьби за людську душу. *Проби Біса Полуденного –*

найважче, що може спіткати душу на її шляху до Бога, тому перемога над цими спокусами (*Мої хотіння – Божі веління*) є для поета знаком найвищого людського духу. Ліричний герой часто апелює до Бога, прохаючи Його допомогти подолати земні спокуси (знак Диявола). Подекуди ці звертання звучать досить-таки декларативно:

*Безпомічному поможи мені...
З'явись і сповнишь мною! Борони
Від страху жить... (12, 180).*

У протистоянні між Добром і Злом у Ю. Липи переважно перемагає Добро, що стається із ласки та сили Божої. Ця релігійна модель проектується поетом і на історичний процес, що здійснюється за участі божественної думки («софійності»). В боротьбі між світлими й темними силами в національній історії, за передбаченнями Ю. Липи, повинно здобути перемогу світле начало. «Втручаючись у Боже творіння, диявол не здатний зашкодити Божому промислу, і в кінцевому результаті він тільки йому служить, а Бог завжди залишається хазяїном становища» (15, 60). Отже, поет утверджує віталістичну концепцію щодо перемоги добра і в душі людини, й у житті нації, бо *Господар є. То – Бог*.

З метою увиразнення багатьох національно-державотворчих ідей, Ю. Липа виводив їх із комплексу більш чи менш відомої біблійної символіки. Одним із таких прикладів може бути вірш «Виноградник», у якому біблійний претекст є важливим структурно-функціональним рівнем авторського тексту. В жанровому плані він становить собою поезію-ремінісценцію як цілісну художню структуру:

*Побачив видиво я. День сірів і в нім
З тисячолітніх соків лози виноградні
Препишині кетяги зродили в цілім полі.
Почув я голос: – То – Вітчизни грона... (12, 165).*

Поетична ідея вірша розгортається в контексті біблійно-культурологічних асоціацій через низку семантичних ототожнень: «Бог» – «виноградар», «люди» – «кетяги». Як підкреслює М. Ільницький, в цьому та інших віршах, що трансформують біблійні сюжети та ідеї, автор «актуалізує мотив іспиту, перевівши його із сфери моральної в русло суспільно-політичної проблематики» (8, 8).

Творчість Ю. Липи явила тип ліричного героя, наділеного рисами українського характеру, які співвідносяться з високою духовністю, котра виявляється в постійному прагненні саморозкриття та самовдосконалення через єднання з Богом, через стремління до вищого сенсу буття, до Абсолюту. В його віршах знайшли своє відображення і національний характер, і національні ідеали, котрі великою мірою вияскравлюють грані духовного світу і самого поета, й суб'єкта його лірики. Ю. Липа добре розумів, що для розбудови світу (людини, держави) потрібен міцний фундамент. За його твердими переконаннями, таким фундаментом для української державності могло бути християнство, бо ж апостол Андрій освятив українську землю, на якій *возсіяє благодать Божя*.

Своєрідним «свідоцтвом» релігійно-містичного світогляду Ю. Липи став його профетизм, феномен візіонеризму, зумовлений етичною позицією митця. Художній провіденціалізм поета кореспондується з україноцентричністю, що засадничо визначила його різногранну творчість (поезію, прозу, науково-критичні студії, публіцистичні праці) та активну громадсько-політичну діяльність, спрямовану на формування державницького мислення нації. Незнищенну віру в щасливе майбутнє народу (як, власне, й окремої людини) Ю. Липа пов'язував із Божою волею:

*Що ж, що нависли
Тучі на сонні ниви, –
По Божій мислі
Став дім Божий
Благочестивий! (12, 122).*

Символічною в цьому сенсі є й назва збірки – «Вірую». Вірші, що увійшли до неї, за жанровою специфікою близькі до біблійних візій-застережень і візій-пророцтв (*Вона живе, та Україна, / Вона – над ним, Вона єдина / І в Ній корона Душ*).

Ю. Липа доволі часто маніфестує відомі ще з часів української романтичної лірики моделі поета-пророка, які структуруються переважно за законами метафізичної поезії («Я смертю вирізьбив: ти стань і прочитай...»). Нерідко національний пророк християнізується, акумулюючи моральний кодекс Святого Письма, абстрагується від земного буття, виступаючи в одній із іпостасей Абсолюту або ж у ролі посланця Всевишнього (*Тобі він каже: «Почуй моє слово: / Будь мій...»*). При цьому на образному рівні тропи та образи-концепти перемешуються, а форми світовираження стають підкреслено трансцендентними:

*Ех, виорю небо орлами,
Засію поля самоцвітами,
Половлю всіх райських пташок... (12, 274).*

Отже, інтенційний світ Ю. Липи постає крізь призму християнського гуманізму, біблійні ж коди авторської свідомості дають підстави «розглядати його спадщину як спадщину людини, що здобула певний містичний досвід єднання з Богом, а його художню практику можна розглядати як результат духовного чину посвяченої у потаємне людини» (11, 99). Тому з'ясування всіх аспектів функціонування біблійного тексту в художній спадщині (поезії та прозі) письменника становить один із важливих векторів її всебічного дослідження в цілісності й повноті.

1. Мірчук І. Світогляд українського народу: Спроба характеристики. – Прага, 1942.
2. Ільницький М. Гармонія серця і чола. Маркіян Шашкевич і Богдан-Ігор Антонич: релігійні мотиви // Дивослово. – 2003. – № 5.
3. Антофійчук В. Трансформація образу Іуди Іскаріота в українській літературі ХХ століття // Слово і час. – 2001. – № 2.
4. Вісниківство: літературна традиція та ідеї. – Дрогобич, 2009.
5. Баган О. Юрій Липа: людина і мислитель. – К., 1994.
6. Апостол новітнього українства: спогади про Юрія Липу. – Львів, 2000.
7. Янчук О. Пороги вічності Юрія Липи // Липа Ю. Вірую: Вибрані вірші. – Львів, 2000.
8. Ільницький М. Не зрікатися своєї душі: концепція України в творчості Юрія Липи // Дивослово. – 1994. – № 4.
9. Качуровський І. Променисті силуетки: лекції, доповіді, статті, есеї, розвідки. – Мюнхен, 2002.
10. Качкан В. Юрій Липа у світлі нових матеріалів і джерел // Вісник: літературознавчі студії. – К., 2001.
11. Мейзерська Т. Езотерична проблематика поетичної збірки Ю. Липи «Вірую» // Треті Липівські читання: Зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Одеса, 2007.
12. Липа Ю. Твори: В 10 т. – Львів, 2005. – Т. 1.
13. Біблія або книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту. – К., 2002.
14. Клочек Г. Енергія художнього слова. Збірник статей. – Кіровоград, 2007.
15. Тойнбі А. Дослідження історії: У 2 т. – К., 1995. – Т. 2.

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ. Мовознавство**АНИМАЛИСТИЧЕСКИЕ ПЕРСОНАЖИ В
ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОЗЫ**

Т.А. Вдовенко

(преподаватель, Измаильский государственный гуманитарный университет)

Анімалістична фокалізація дозволяє читачеві спостерігати картину світу з несподіваної перспективи. Точка зору анімалістичного персонажа впливає на особливості мовної організації оповідання.

Animal focalization enables the reader to watch the picture of the world from the unusual angle. The point of view from the animalistic character has an impact on the peculiarities of speech organization.

В некоторых произведениях, представляющих перепорученное повествование, функцию нарратора выполняют животные (animal narrators (1)), с точки зрения которых происходит освещение событий (2). К таким произведениям можно отнести повесть Анны Сьюэлл "Приключения Черного Красавчика", где рассказчиком является конь, и произведение Корнвола Ли "Мой пес Платон", представляющее письменный вариант перепорученного повествования, где описание происходящего осуществляется с позиции повествующей собаки. Анималистический повествователь наделяется не только способностями говорить и размышлять, ему также приписываются сугубо человеческие эмоции.

Использование автором анималистических нарраторов дает совершенно неожиданную перспективу изображения событий художественной действительности (animal focalization (1)), что, естественно, отражается на речевой организации повествования. Цель статьи – показать эти особенности.

На специфику языковой организации повествования с точки зрения анималистического персонажа, как и любого другого, влияет тип адресата. В данном случае – это детская литература, вследствие чего мы наблюдаем простоту лексического наполнения. В речи коня Дарки практически отсутствует книжная лексика, основную массу составляют слова нейтральные в стилистическом отношении, а с грамматической точки зрения речь воспитанного, вышедшего из хорошей лошадиной семьи Дарки правильна, синтаксически развернута: *It often went to my heart to see how the little ponies were used, straining along with heavy loads, or staggering under heavy blows from some low cruel boy. Once I saw a little gray pony... He was doing his best to pull a heavy cart, while a strong rough boy was cutting him under the belly with his whip, and chucking cruelly at his little mouth* (3, 172).

Анималистический повествователь имеет свои особенности мировосприятия. Животное, наделенное способностями видеть, слышать, ощущать, воспринимает мир по-иному, нежели человек. Некоторые параметры перцепции животного развиты сильнее, чем у человека (например, слух, ощущение запахов): *dirty-smelling cloths* (4, 116).

... the clean fresh smell there was about him made me to take to him; no smell of old beer and tobacco, which I hated, but a fresh smell as if he had come out of a hay-loft (3, 132).

Зрительное же восприятие животных намного беднее. Несмотря на заявление повествователя в произведении К.Ли "My Dog Plato", что: *We have far keener hearing, as well as eyesight and smell, than most human beings* (4, 139), мир собаки – повествователя представляет собой черно-белое пространство. В связи с этим для описания используются разные оттенки этих двух цветов: *coal-black, grimy* и др. Грязные тона передаются эпитетами: *dirty, piggy*. В повествовании собаки Платона несколько раз проскальзывают прилагательные *golden* и *grey*, которые не являются отражением его собственного восприятия цвета – рассказчик слышал их от людей в свой или чужой адрес.

Цветовосприятие коня Дарки включает семь наименований: черный, белый, серый, голубой, красный, коричневый и зеленый цвета, среди которых наиболее часто встречаются три (*white, black, grey*). Остальные цвета передаются оттенками – *dark, dark green, ghastly white*.

По голосу конь может даже охарактеризовать человека: *He seemed very low-spirited; I knew that by his voice. I believe we horses can tell more by the voice than many men can* (3, 80).

Лексикон коня изобилует такими оценочными лексемами, как *nice, bright, good, smart, fine, pretty, handsome, gentle, pleasant, clever, calm, sweet, comfortable, cheerful* и др. Самое распространенное из прилагательных слово *good*, которое встречается практически на каждой странице и подчеркивает простоту речи (*good smart place*), добродушие и хороший характер.

Лексикон собаки Платона также изобилует такими оценочными лексемами, как *lovely, nice, bright, good, fine, pretty, attractive, beautiful, wonderful*. Наиболее частотным является адъектив *nice*, функционально нагруженный так же, как и у А.Сьюэлл в речи коня.

Наряду со сходством речи коня-повествователя и собаки-повествователя, им свойственна избирательность. Так, Дарки повествует лишь о темах, близких ему: еда, другие лошади, природа, люди, а Платон – не только о еде и других собаках, но и о кошках (им посвящена целая глава), людях. Кроме того, в обоих произведениях нет описания зданий, оживленных городских улиц, хотя конь бывал не только в сельской местности, но и в городах, а пес ездил с хозяйкой в Лондон, Эдинбург, Оксфорд и другие города.

В то же время исследуемые произведения отображают и модель отношения человека к животным. Так, конь и собака воспринимаются людьми не только как существа, преданные своим хозяевам, но и обладающие умом. Дарки и Платону свойственны многие человеческие чувства: радости, печали, страха, гордости, ненависти и т.д.: *With a joyfull whinny I trotted up to her; we were both glad to meet, but I soon found that it was not for our pleasure that she was brought to be with me* (3, 108).

It was very terrible! and made both Ginger and me feel very bad (3, 63).

I was dreadfully afraid he would have me, but he walked off (3, 133).

... I felt rather proud to carry my master (3, 12).

.. that was the crupper: I hated the crupper – to have my long tail doubled up and poked through that strap was almost as bad as the bit (3, 12).

I cannot tell you what joy I felt (4, 178).

But when I found myself all alone in the dark, I began to think about my mother and brothers and sisters, and to feel very sad indeed. In fact, I began to cry, not very loud... (4, 7)

And I always feel so afraid that the garden is full of cats now ... (4, 87)

Псу Платону даже снятся сны, он их помнит, а также осознает, что разговаривал во сне:

I always slept in my mistress` room, till I took to talking a good deal in my sleep – I suppose when I was dreaming that another dog had come and carried away my bone, or that everybody had gone off in a train and left me behind – and then they found another bedroom for me (4, 8).

Конь Дарки наслаждается свободой и чувствует одиночество:

...though I enjoyed the liberty and the sweet grass, yet I had been so long used in society that I felt very lonely (3, 108).

В данном случае мы имеем картину социализации животного и отстранение его от общественных отношений в виде изоляции от других существ (людей, животных).

Наряду с традиционными способами идентификации рассказчика (имя собственное, апеллятив, местоимение первого лица единственного числа) в произведениях подобного типа присутствуют специфические, отличительные способы представления повествователя.

Среди признаков, определяющих нарратора, выделяются стабильные и те, которые имеют подвижный, изменчивый характер. Последние могут исчезать, появляться или изменяться со временем. К числу стабильных признаков нарратора в художественном произведении относят пол, имя, происхождение (5, 65). Как показал анализ, в произведениях с анималистическим нарратором имя не всегда выступает стабильным признаком. Так, в начале произведения Анны Сьюэлл "Приключения Черного Красавчика" субъект-нарратор

идентифицируется при помощи имени собственного Дарки. Этим именем его называет мать и первый хозяин. Почти каждый новый хозяин дает ему новое имя – Black Beauty, Jack. Некоторые же просто используют апеллятивные обозначения: "black horse", "lazy fellow", "poor fellow". Попав к новому хозяину Черный Красавчик получает новое имя – Black Auster (ср. *Darkie* → *Black Beauty* → *Black Auster*).

Таким образом, имя как признак субъекта-нарратора в перепорученном повествовании с анималистическим повествователем утрачивает свою стабильность. Для идентификации одного и того же действующего лица могут быть использованы различные имена собственные, что дает возможность автору подчеркнуть необычность, "странность" субъекта – нарратора и создать эффект "остранения". Именно изложение с точки зрения анималистического нарратора чаще подтверждает, что такое явление имеет место. Подобная антропонимическая вариативность в произведениях, где нарратором выступает человек, весьма маловероятна и может быть отнесена к нарушению "норм идентификации" (6, 11).

Таким образом, не находит подтверждение вывод М.В.Кашубы: «пол, имя и происхождение являются стабильными признаками в художественном хронотопе» (5, 65). Исследование показало, что такие неизменные константы художественного текста, как пол и имя рассказчика, являются нестабильными.

Рассматриваемые повести представляют собой своего рода автобиографии животных, в которых они как бы отдалены от описываемых событий. Например, рассказ пса Платона, как и рассказ коня Дарки, – это повествование старого животного: *It was however, a happy ending to every one when I settled down under my dear maternal roof, and promised never, never to run away again.*

And now I must bring my story to a close, for I am an old dog, as I have said, and I find it difficult to write without spectacles. I dedicate this book to children, because I have always been so fond of children, and children have always been fond of me.

And I hope you will all be as happy and as good and as loving and as beloved as I have been my whole life long (4, 180).

В данном примере повествователь-собака проявляет человеческие качества: Платон не только демонстрирует навыки письма, но и сетует, что без очков ему трудно это делать, т.к. он уже стар.

Большой вклад в воспитание Платона внесла его хозяйка: *My mistress made all sorts of promises for my good behavior, which I wished she hadn't, for having been brought up as a dog of honor, I felt bound to try and carry them out* (4, 5). Теперь образованный пес замечает недостатки образования и у людей: *After all, she was not quite a lady: I heard her drop an h* (4, 166).

Различия в речи рассматриваемых животных-повествователей проявляются и в других сферах: манере поведения (собака может иногда притворяться спящей и не обращать внимание на просьбы хозяйки, лошадь постоянно работает, она не может отдохнуть когда ей захочется, иначе ее бьют кнутом), особенностях их мировосприятия в целом (пес Платон не зря назван в честь философа. Он философствует на различные темы, понимает юмор, улыбается, когда ему смешно, и даже сам высказывает саркастические суждения. Недаром его друзьями являются коты по имени: Аристотель, Сократ и Теофраст).

В следующем примере Платон рассуждает о тех глупых трюках, которым его учат люди: *Why my dear mistress should ever have wanted me to learn to do such silly things as tricks I cannot imagine. But she and the gentleman who had given me to her set their hearts on my learning some. It was so very, very tiresome, just spoiling the pleasures of one's walk, to be expected to carry a stupid stick, or to take something or other "to my mistress", or to swim into a river and fetch out a piece of biscuit that had got horribly flabby by the time that I reached it* (4, 9).

В рассмотренных произведениях анималистические повествователи являются центральными персонажами.

Нарратив, в котором изложение организовано точкой зрения животных, отличается достаточно широкой представленностью восклицательных структур, что свидетельствует о его эмоциональной насыщенности. Самые высокие количественные показатели

восклицательных предложений отмечаются в речи собаки в повести К.Ли "My Dog Plato". Количество восклицательных предложений в речи этого анималистического нарратора составляет 7%, а вопросительных – 2%. В речи коня Дарки восклицательные предложения занимают 0,64% всего объема, вопросительные предложения отсутствуют, что отчасти объясняется рассудительностью и возрастом повествователя.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что в свете теории остранения автор ставит перед собой цель перепоручить в произведении рассказ такому персонажу, который смог бы показать разнообразие мира, расширить представление читателя об окружающей действительности. Важную роль в создании остраненности повествования принадлежит, на наш взгляд, анималистическим персонажам.

Поручая вести повествование от имени животных, автору удастся избежать стереотипности восприятия мира читателем, показать описываемую действительность в необычном ракурсе.

Интересным представляется описание особенностей речи анималистических персонажей в литературе других стран.

1. Genette G. Narrative Discourse: An Essay in Method. – Ithaca, 1980.
2. Кухаренко В.А. Интерпретация текста: Учебник для студентов филологических специальностей. – 3-е изд., испр. – Одесса, 2002.
3. Sewell Anna. Black Beauty. – London, 1994.
4. Legh Cornwall M.H. My Dog Plato. – New York (б.г.).
5. Кашуба М.В. Способы идентификации художественного субъекта в текстах с перепорученным повествованием от 1-го лица // Записки з романо-германської філології. – Одеса, 2000. – Вип. 6.
6. Шутова Н.М. Номинация персонажей художественного произведения в коммуникативно-стилистическом аспекте (на материале творчества Дж. Б.Пристли): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Л., 1987.

**«ДА ГОЛОС ЛОМАТЬ ЧЕРНОМОРСКИМ ЖАРГОНОМ...»:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ «ОДЕССКОГО ТЕКСТА»**

О.Ф. Ладохина

(кандидат филологических наук, доцент,
Московский гуманитарный педагогический институт)

У статті досліджуються особливості мовлення жителів південного міста, зафіксовані у творах письменників-одеситів 20-х років ХХ ст.

The article analyzes the peculiarities of speech of the southern cities' residents, recorded in the works of the Odessa writers in the 20's XX c.

«Одесский текст» – можно ли этим словом объединить литературные произведения таких ярких и самобытных писателей-одесситов двадцатых годов ХХ века, как Исаак Бабель, Валентин Катаев, Илья Ильф и Евгений Петров, Эдуард Багрицкий, Юрий Олеша? На наш взгляд, вполне возможно и даже необходимо, чтобы исследовать этот поистине феерический, полный юмора и пряного запаха портового города стиль этих авторов, в свое время выделенных В. Шкловским в группу «Юго-Запад».

К особенностям «одесского текста» следует отнести:

- карнавализацию текста;
- гротескную перевернутость общественных отношений по типу английской весенней игры в «майского короля»;
- игровое начало с использованием пародийных приемов и иронии,
- вкрапление в лингвистическую ткань текста всей широты одесских диалектов, образовавшихся на выходе «плавильного котла» языков представителей многочисленных одесских диаспор;
- присутствие в произведениях специфических одесских фольклорных речевых оборотов;
- сюжетные мотивы, обусловленные особенностями менталитета одесситов.

Объектами изучения особенностей поэтики «одесского текста» могут быть, на наш взгляд, не только произведения литераторов группы «Юго-Запад», но и их предшественников: В. Дорошевича, С. Юшкевича, А. Аверченко и других, которым удалось на рубеже XIX и XX ст. создать персонажей с колоритным «одесским характером». Не могут остаться без внимания и писатели, стремящиеся следовать лучшим традициям одесской литературы, но уже на современном материале – это М. Жванецкий, О. Губарь, Б. Бурда, В. Хаит и т.д.

«Вольный город», открытый всем ветрам свободы и пестрых культурных традиций, не мог не породить «людей воздуха» - название, придуманное Менделеем Мойхером Сфоримом для определения человека, не привязанного к какому-то определенному виду деятельности, торгующего всем и ничем. Однако со временем название «люди воздуха» стало приобретать другой оттенок – оттенок легкого отношения к жизни, гибкости и жизнелюбия. И эти легкие на подъем, предприимчивые жители портового города в произведениях одесских авторов, как отмечает Е. Каракина, «разговаривали на особом языке. По текстам заочевали «тудаю» и «сюдаю», «мне с вас смешно», «я скучаю за Оперным театром», «я видеть вас идти по Дерибасовской»... и «Сема, не дрожи диван, ты лопнешь все пружины» (1, 36).

Многонациональный состав одесситов породил яркую смесь разговорных диалектов и речевых оборотов, позволяющую отнести лингвистическую ткань «русского Марселя» к уникальным явлениям.

Речевые особенности одесских жителей были обусловлены этапами исторического развития города, основанного в 1794 году в период царствования Екатерины II. В первой трети XIX века на языковое многоголосие Одессы сказывалось сильное влияние

французского, греческого, итальянского и украинского языков, носители которых и составляли первоначальный национальный состав «вольного города». В течение XIX века усилилось влияние немецкого языка, а также во многом производного от него языка идиш, в связи с ростом еврейского населения.

Как отмечал В.Дорошевич в фельетоне «Одесский язык»: *О добрые немцы, которые принесли в Одессу секрет великолепного приготовления колбас и глагол «иметь».*

- *Я имею гулять.*

- *Мы имеем кушать.*

В Одессе все «имеют», кроме денег (2, 37).

«Немецким слогом» порой говорит и самый колоритный персонаж «Одесских рассказов» И.Бабеля – Бенья Король: *Я имею интерес, - сказал он, - чтобы больной Иосиф Мугинштейн выздоровел. Представляюсь на всякий случай – Бенцион Крик (3, 24).* Употребляет выражения из словаря жителей долин Рейна и Шпрее и главный герой «Золотого теленка»: *Мы будем заготовливать что-нибудь очень смешное, например, чайные ложечки, собачьи номера или **шмуклерский** товар. Или рога и копыта (4, 146) (Schmukler – немец., позументщик, бахромщик).*

Но необходимо разобраться более детально. В.Дорошевич пишет о немецких корнях многих одесских выражений, но в действительности влияние оказывал язык идиш, в основе которого лежит язык населения германских земель. Как подчеркивает В. Ярмолинец, «даже при наличии в районе Одессы сел немецких колонистов, трудно сказать, что они могли оказать такое же влияние на одесский говор, как многократно превосходящая немецкую общину еврейская, проникающая во все сферы городской жизни: коммерцию, политику, науку, искусство» (5, 65).

Особенно часто немецко-еврейские семы можно встретить на страницах «Одесских рассказов»: *Слушайте, Король, - сказал молодой человек, я **имею сказать** вам пару слов» (3, 13); Скажи: Бенья знает за **облаву** (3, 14); Папаша, - ответил Король пьяному отцу, - пожалуйста, выпивайте и закусывайте, пусть вас **не волнует этих глупостей** (3, 17).* От немецкого «zwei grose Unterschiede» ведет свое начало одесское выражение «две большие разницы», ставшее одной из речевых визиток жителей портового города. *Пошел плавать... Правда, не под красным флагом, а под бело-голубым, с шестиконечной звездочкой. А это, как у нас говорят, **две большие разницы** (6, 267).* Немецкое наречие «voraus» (вперед), указывающее на будущий характер действия, порождает в одесской речи такие необычные для классической русской грамматики выражения, как например: *Послушайте, папаша, начал Бенья еле, /// **Живите хоть еще сто лет вперед** (7, 7).* Носители одесского городского койне (т.е. общего языка, образующегося на основе смешения ряда родственных диалектов), используя предлог еврейского языка «цвишн», отождествляют в разговорах слово «среди» со словом «между», что фиксируется в ряде фразеологических полукалек с идиш: *Во-вторых, ты на воздухе и среди людей, между всех разговоров (6, 202); Война заканчивалась, я у себя во дворе, между своих стен (6, 372).*

Еврейскую сему содержит выражение «иерусалимский дворянин»: *Складите инструмент, в городе иерусалимские дворяне конституцию получают (8, 147).* Ироничная Одесса породила и неожиданную трактовку слова «турецкоподданный» (напомним, в «Золотом теленке» так определял свое гражданство Остап Ибрагимович Бендер). В свое время Палестина находилась под протекторатом Турции, поэтому для насмешливых жителей вольного города подданный османского государства с палестинскими корнями был не иначе как «еврей». Характерно, что на этом ближневосточные отголоски биографии великого комбинатора не заканчиваются. Отцом жанра плутовского романа, как известно, является живший в Персии X века Бади аль-Хамади, перу которого принадлежат 52 истории о похождениях остроумного жулика Абу аль-Искандери, ставшего прототипом веселых плутов всех стран и народов, в том числе и Остапа Бендера.

Так как с середины XIX века и до 20-30-х годов XX века, кроме русских и евреев, значительную часть жителей Одессы составляли украинцы, русская речь горожан в немалой степени подвергалась влиянию малороссийской языковой стихии. Особенно ярко это

проявляється в «Одесских рассказах» И.Бабеля, где в речевой фон Юга России украинская лексика вплетается сочными и колоритными красками: «хвороба», «вечерять», «циця», «ратуйте», «отчини», «галота», «тикать», «цыть». Например: *Прочь, галота! – крикнула им Любка и увела моряков в тень под акацию* (3, 40); *Тикать с конторы. – крикнул Бенья и побежал последним* (3, 13); *Цыть мурло, ответила Любка старику и слезла с седла* (3, 39). Для обрисовки персонажей И.Бабель пользуется конструкциями с характерными для украинского языка предложениями: *Что сказать тете Хане за облаву? – Скажи: Бенья знает за облаву* (3, 14); *Возьми их под заметку, – сказал тогда Бенчик младшему брату, – держи их под микроскопом, эту пару новобрачных, потому что, сдастся мне, Левка, они копают на нас* (3, 55); *Ты можешь смеяться над эти субъектом, но я любитель сбросить иногда все эти мысли с головы* (3, 59).

Может показаться парадоксальным, но в речи основных персонажей «Одесских рассказов», а это – еврей Бенцион и Мендель Крики, Сендер Эйхбаум, Иосиф Мугинштейн, Любка Швейвейс (прозванная Казак) и другие, то и дело слышны украинизмы. Но в этом случае И.Бабель, досконально изучивший быт и речь жителей Молдаванки, несколько не погрешил против истины, имевшей исторические корни. Как отмечают В.Шишов и А.Стецюченко, «Еще задолго до основания Одессы родной язык евреев (идиш) распался на три разговорных диалекта: польский, литовско-белорусский и украинский (XVI-XVII века). Одесские евреи в большинстве своем – переселенцы с Украины» (9, 31). И тогда нет ничего удивительного в том, что старый еврей Цудечкис поет традиционную колыбельную малороссов: *А-а-а, – запел он, – вот всем детям дули, а Давидочке нашему калачи, чтобы он спал и днем и в ночи...* (3, 38).

На многих страницах «Хуторка в степи» В. Катаева тоже слышатся фразы из украинской «мовы»: *Часов в десять утра заехали в большое, наполовину молдаванское, наполовину украинское село «напувать» лошадей* (10, 20); *А вот подужу, – кряхтел дед, тяжело переводя дыхание – Та, ей-богу, не подужите! – Побачимо! – Побачимо!* (10, 66); *Я матрос... сховайте где-нибудь... а то повесят... ей-богу, правда... святой истинный...* (10, 90).

В «Золотом теленке» лингвистическая картина одесской речи еще более пестрая. Помимо латинских выражений, зазубренных великим комбинатором в третьем классе частной гимназии Илиади («пуэр, соцер, веспер, генер, либер, мизер, аспер, тенер» (4, 168)), можно услышать и цыганские мотивы: *Шел трамвай девятый номер, // На площадке кой-то номер, // Тянут, тянут мертвеца, // Лампа-дрица. Ца-ца* (4, 106), и имя представителя одной из голландских ответвлений протестантской веры (*Бессеребряник, с-сукин сын! Менонит проклятый, адвентист седьмого дня!* (4, 322)), и арабский титул всемогущего правителя (*Я – эмир-динамит! – кричал он, покачиваясь на высоком хребте* (4, 287)), и название древнего богатейшего государства в Индии в имени любимой родственницы зицпредседателя Фунта (*Я выдал замуж внучку, Голконду Евсеевну, и дал за нее концертное фортепьяно, серебряную птичку и восемьдесят рублей золотыми десятками* (4, 150)). В романе И.Ильфа и Е.Петрова представлены и синтетические кальки из разных языков. Так, в известной с 90-х годов XIX века детской считалке *Энеэ, бэнэ, раба, квинтер, финтер, жаба* (4, 150) можно обнаружить и латинские (квинтер, бене и т.п.) и еврейско-немецкие элементы (некоторые немецкие фольклорные тексты начинаются словами «Enige, benige...»).

Не менее значимо влияние на одесскую речь и греческой диаспоры, составлявшей существенную часть населения припортового города в первые годы его становления. Недаром В. Дорошевич отмечал, что «таков одесский язык, начиненный языками всего мира, приготовленный по-гречески с польским соусом» (2, 37). Еще в начале XX века в Одессе отдавали предпочтение неологизмам греческого происхождения перед их синонимами французского или английского происхождения (ср.: прожектор – гелиотроповый фонарь, велотрек – циклодром и др.). В речи моряков «вольного города» до сих пор используются некоторые эллинизмы из старой морской терминологии (борей, демено, бандера и т.д.). Греческие слова, использующиеся в одесском городском койне, попали и в общерусский жаргон (опа! = стой, кореш, корефан, фармазон).

Но одесский язык славен не только разнообразной смесью разговорных диалектов и влиянием на него речи различных диаспор; этот язык отличается удивительной гибкостью и образностью. Ю. Олеша, сам большой мастер огранки слов, тонко подметил эту творческую особенность жителей Дерibasовской и Молдаванки: *...Ах, одесситы все готовы // На новый лад слова менять - // Здесь лишь разводятся коровы, // Написанные через ять...* (11, 119). Другой представитель одесской словесности – В. Жаботинский, в своих произведениях старавшийся избежать вольностей черноморских наречий, тем не менее с восхищением отзывался о метафоричности и точности выражений городского койне: *«Держут за босявку» Прелесть! «Держут» значит считают. А босявка – это и перевести немислимо; в одном слове целая энциклопедия неодобрительных отзывов* (1, 55).

Явно не проиграют в соревновании по «нарядности речи» и главные герои «Одесских рассказов» и «Золотого теленка». Вот высказывания взвешивающего каждое слово Бени Крика: *Вы имели сердце послать матери нашего покойного Иосифа сто жалких карбованцев. Мозг вместе с волосами поднялся у меня дыбом, когда я услышал эту новость* (3, 25); и еще: *И вот я буду говорить, как говорил господь на горе Синайской из горящего куста. Кладите себе в уши мои слова* (3, 26). А это – полные сарказма фразы великого комбинатора о нравах и быте нэповской России: *Конечно, - с горечью сказал Остап, - по случаю учета иницелей столовая закрыта навсегда. Придется отдать свое тело на растерзание частникам* (4, 17)); и здесь же, рядом: *Надо мыслить, сурово сказал Остап. – Меня. Например, кормят идеи, Я не протягиваю лапу за кислым исполкомовским рублем* (4, 22).

В образности речи эстафету писателей послереволюционного «Юго-Запада» в наши дни подхватил М. Жванецкий. Вот его герои рассуждают об особенностях человеческой фигуры: *Все-таки лучше большой живот, чем маленький горб* (12, 125); другой темой становятся взаимоотношения в садовом товариществе: *Опять он подкачивает, подсасывает. Феликс! Перестаньте подкачивать, вы отсасываете воду у коллектива* (12, 21); здесь оценивают продукты питания в категориях эстетики: *Торт – это лирика. Тараньку давай!* (12, 165); и, наконец, переходят к гендерным проблемам: *Тебе, родная, нужно быть красивой завтра к восьми, а мне умным – круглые сутки* (12, 191).

Особый колорит лингвистическому фону одесских улиц придает экспрессивность и повышенная эмоциональность речи его жителей. Здесь, видимо, сказывается историческое влияние крикливой и темпераментной речи предков многих одесситов – южан из европейских портовых городов: французского Марселя, итальянской Генуи и греческой Салоники. Экспрессия придает речи выразительность, напор повышает шансы победить в словесной схватке. Воспроизведем речь одного из «детей лейтенанта Шмидта»: *Поезжайте в Киев и спросите там, что делал Паниковский до революции... Поезжайте и спросите! И вам скажут, что до революции Паниковский был слепым* (4, 111). Сходные речевые обороты свойственны героине рассказа И.Бабеля «Конец богодельни»: *...мы работы не бежим... О нас пусть спросят в Екатеринославле... Екатеринославль знает нашу работу* (3, 70), а также торговки, ставшей символом одесского Привоза: *Можете спросить каждого, и каждый вам скажет, что мадам Стороженко таки что-нибудь понимает в фрукте* (10, 80).

Паниковский из «Золотого теленка» еще не раз предстанет перед читателем натурой эмоциональной, хвастливой и обиженной судьбой: *Кто такой Козлевич, чтобы с ним делиться? Я не знаю никакого Козлевича... Какой может быть в этот момент Козлевич?* (4, 134). И еще: *Не говорите так! – закричал перепугавшийся Паниковский, - Я всех вас переживу. Вы не знаете Паниковского. Паниковский вас всех еще продаст и купит* (4, 136). Ю.Щеглов отмечает, что «хвастливые, вызывающие речи и именованием себя в третьем лице – черта «еврейского стиля» в литературе. Ср. фабриканта Гросмана в драме С.Юшкевича «Король»: *С Гросманом они (забастовщики) ничего не поделяют. Гроссман – это Гроссман... Гросман плюет на забастовки, на революции, на погромы... гросман остается гроссманом, он смеется над вами... Что он потерял? Он плюет на вас!.. Гроссман не сдается* (13, 508).

Одесской речи придают своеобразие и неожиданные, подчас даже фантазмагорические метафоры. Нелепица, гиль в этом случае непостижимым образом схватывают саму суть явления, а абсурдистский фокус зрения позволяет увидеть своеобразную «тень отца Гамлета» (*фантазмагория – от греческого слова «призрак, явление»*), т.е. узнать трезвую, беспощадную правду. Вот фразы персонажа 20-х годов XX века маклера Цудечкиса («Одесские рассказы»): *Я почистил мое тело платяной щеткой и переслал его Бене. Король сделал вид, что не заметил моего тела. Тогда я кашлянул и сказал: «Так и так, Бенья»* (3, 44); *Я пошел со двора, пустился идти по госпитальной, завернул на Степовую, потом остановился, чтобы рассмотреть Бенины слова. Я попробовал их на оцупь и на вес, я подержал их между моими передними зубами и увидел, что это совсем не те слова, которые мне нужны* (3, 45). «Причудливый бред» героев И.Бабеля в наше время трансформируется в тонкие «гэги» одесских персонажей М.Жванецкого: *Все, я убираю со стола. Тюльку как раз можно держать. Я ее держу в банке с маслом. – «Почему вы ее держите? Она что, вырывается?»* (12, 31) и *Вы же женщина – эти цветы для вас. – «Что я должна делать? Мне даже некуда сесть» – Голоса. «Садитесь на цветы – вы женщина»* (12, 153).

В 1927 году в стихотворении «Контрабандисты» романтическую оду одесской речи воспел Э. Багрицкий: *Вот так бы и мне // В налетающей тьме // Усы раздувать, // Развалясь на корме, // Да видеть звезду // Над бугшпритом склоненным, // Да голос ломать // Черноморским жаргоном...* (14, 277-278). И здесь, видимо, главный «птицелов» литературы «Юго-Запада» поневоле попал в точку: контрабандой в Одессу приплывали не только французские и итальянские вина, греческое оливковое масло, немецкие промышленные товары; в крупнейший порт юга России без паспортов и шенгенских виз попадала невообразимая смесь наречий европейских городов, породившая яркий и всеми любимый феномен колоритной одесской речи.

1. Каракина Е. По следам Юго-Запада. – Новосибирск, 2006.
2. Дорошевич В. Одесский язык // Одесский юмор (Антология Сатиры и Юмора России XX века). – М., 2010.
3. Бабель И. Одесские рассказы. – СПб., 2009.
4. Ильф И., Петров Е. Золотой теленок. – М., 2009.
5. Ярмолинец В. Одесский узел Шкловского // Волга. – 2011. – № 1.
6. Пойзнер М. С Одессой надо лично говорить (Из подсмотренного и подслушанного). – Одесса, 2001.
7. Донская С. Ша! Слухи ходят за Одессу: Стихотворения. – Одесса, 1998.
8. Бабель И. Избранное. – Минск, 1986.
9. Шишов В., Стецюченко А. Одессизмы в рассказах И.Э.Бабеля // Язык и стиль произведений И.Э.Бабеля, Ю.К.Олеши, И.А.Ильфа и Е.П.Петрова: Сборник научных трудов Одесского государственного университета им. И.И.Мечникова. – К., 1991.
10. Катаев В. Повести и рассказы // Одесский юмор (Антология Сатиры и Юмора России XX века). – М., 2010.
11. Олеша Ю. Новейшее путешествие Евгения Онегина по Одессе // Одесский юмор (Антология Сатиры и Юмора России XX века). – М., 2010.
12. Жванецкий М. Одесские дачи. – М., 2007.
13. Щеглов Ю. Романы Ильфа и Петрова. Спутник читателя. – СПб., 2009.
14. Багрицкий Э. Контрабандисты // Строфы века. Антология русской поэзии. – Минск-Москва, 1995.

КОЛОРАТИВ *КРАСНЫЙ* В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОЛЕ «ТРЕВОГА» В ЛИРИКЕ А.А. БЛОКА

В.М. Маркелова

(кандидат филологических наук,

Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара)

У статті розглядається експлікація лексеми червоний і пов'язаних з нею асоціатів із семантикою тривоги у творах О.О. Блока.

The paper deals with the explication of lexeme red and its associates with semantics of alarm in the works of A.A. Block.

Реконструкція мовної картини світа митця слова можлива з допомогою виявлення, структурування і аналізу лексико-семантичних полів (ЛСП). Дослідження останніх в художньому тексті передбачає, перш за все, аналіз семантики входять в нього слів.

ЛСП «тревога» предстает у А.А. Блока як цілісне системне утворення, включає слова не тільки з узуальними, але і з асоціативними значеннями і семантичними нарахуваннями. Слова-асоціати займають в його мовній картині світа значительное місце, що підтверджується їх перевагою в кількісному відношенні. «Слово не має одного визначеного значення. Воно хамелеон, в якому кожен раз виникають не тільки різні відтінки, але і іноді різні кольори... Абстракція «слова» ... являється як би кружком, заповнюваним кожен раз по-новому в залежності від того лексического будови, в який воно потрапляє, і від функцій, які несе мовна стихія» (1, 77).

Одною з смислових основ структурування асоціативного простору є колір. Колірні контрасти в поезії Блока служать «живописним вираженням розколотості світа, його дисгармоничності» (2, 257). Поет використовує багато слів, передають визначений колір і несуть в собі додатковий смисл. Так, головний, переважаючий колір, зустрічається в творах 1898-1904 рр., вошедших в перший том лірики, – *білий*, разом з ним є *червоний* і *голубий*. Пізніше, в змислі віршів 1904-1908 рр., включених поетом во второй том, білий колір змінюється *синім*, *лілово-зеленим*. Синій колір для поета – антитеза білого; білизна і непорочність героїні, Прекрасної Дамы, затмюється синьою городських туманів. Як одні з колірних символів тривоги з'являються *сиреневий*, *сине-зелений*, *білий* (уже як колір перемен), *чорний*. В змислі віршів 1908-1916 років домінуючими виявляються *чорний*, *білий* і *червоний* кольори.

В автобіографії 1915 року А.А. Блок писав: «Кожний рік моєї свідомої життя різко окрашено для мене своєю особливим фарбою» (3, 15). В анкеті 1897 р. поет помітив: «Мій улюблений колір – червоний», в щоденнику 1921 р. він відзначав: «Наступний збірник віршів, якщо буде, «чорний день» (3, 31). «Колірне бачення поета», – пише М.З. Долинський, – змінювалося разом з ним. В юності – «заревом білим, жовтим, червоним», «золоті і червоні макі», потім – «чорна роза в бокалі золотого, як небо, ай», ще потім – «за вікном чорно і порожньо», і в останній рік життя – «спалах пам'яті» (4, 34).

За статистикою Р.З. Міллер-Будницької, в колористиці А.Блока білий колір становить 28,5%, чорний – 14%, червоний – 13% (5, 80). Наші розрахунки дають кілька іншу картину: білий колір – 42,1%, чорний – 30,53%, червоний – 27,37%, – так як враховувалися названі вище колоративи тільки з семантикою тривоги.

Асоціати, об'єднані в мовній картині світа поета навколо колоратива *червоний*, символізують війну і революцію. Повернемося до таблиці.

<i>красный 26¹</i>
<i>закат 6</i>
<i>заря (зареве, заревой) 17</i>
<i>огонь (огневица, огневой) 10</i>
<i>кровь (кровавый, окровавленный) 14</i>
<i>костер 3</i>
<i>багряный 2</i>
<i>алый (алеть, заалеть) 9</i>
<i>пурпур (пурпурный) 3</i>
<i>красно-серый 1</i>
<i>червонно-красный 1</i>
<i>желто-красный 2</i>
<i>покраснеть 3</i>
<i>краснеть 1</i>
<i>Итого: 98 употреблений всех слов-ассоциатов</i>

В близком А. Блоку кругу людей красный цвет воспринимался как символ тревоги и беспокойства.

Слово *красный* в языке является полисемантом и реализует значения в текстах поэта, например, «имеющий окраску одного из цветов спектра, идущего перед оранжевым, цвета крови» (6, 122):

Город в *красные пределы* ²
Мёртвый лик свой обратил,
 Серо-каменное тело
Кровью солнца окатил.

Стены фабрик, стёкла окон,
Грязно-рыжее пальто,
 Развевающийся локон –
Всё закатом залито...

И на башне колокольной
 В гулкий пляс и медный зык
Кажет колокол раздольный
Окровавленный язык.

(«Город в красные пределы...», 1904 г.)

В этом стихотворении символ «умирающего красного города» подчёркивается всё более нарастающими по силе эпитетами и метафорами: «*кровь солнца*», «*всё закатом залито*», «*окровавленный язык*» у колокола на башне. А. Блок вносит семантические преобразования в лексему *красный*: красный – это не только и не столько цвет крови, сколько сама кровь –

¹ Приведен колоратив, а через пробел от него – количество употреблений в лирике А.А. Блока.

² Здесь и далее лексемы или сочетания лексем, подвергающиеся анализу, выделены жирным курсивом; лексемы-ассоциаты, передающие значение тревоги в контексте, – курсивом.

знак смерти, беды, тревожное и грозное предзнаменование опасности. Поэтому часто явления неживой природы наделяются свойствами и качествами живого существа (кровь солнца, у колокола – окровавленный язык), что «накаляет» атмосферу страшных, «кровавых» перемен.

*Я бежал и спотыкался,
Обливался **кровью**, бился
Об утесы, поднимался,
На бегу опять молился.*

*И внезапно повеяло холодом.
Впереди покраснела заря.*

*<...> Или ты, испытую, мигаешь,
Будто в поле **кровавый платок**,*

*О, я увидел его, несчастный,
Увидел **красный платок** полей...
Заря ли кинула клич свой **красный**?
Во мне ли грянула мысль о Ней?*

*То – заря бесконечного холода,
Что послала мне сладкий намек...
Что рассыпала **красное золото**,
Разостлала **кровавый платок**.*

(«Я бежал и спотыкался...», 1903 г.)

Своеобразие лирики А. Блока заключается в том, что тревога лирического героя (= поэта) связана и с любовными переживаниями, и с судьбой страны. Чувство тревоги выражается в сложных переплетениях идей и образов. Так, перед героем вырисовывается страшный пейзаж – «утесы», «покрасневшая заря», «в поле кровавый платок», «красный клич зари». Эти образы, так хорошо понятные Блоку, трудны для истолкования непосвященным читателем. Тревога поэта связана, прежде всего, с ожиданием перемен и с боязнью увидеть не то, что жаждет душа, поэтому он и использует сложные символы, в которых Она выступает и как Прекрасная Дама, и как мечта, и как жизнь, и как Россия.

Ощущение трагизма, тревожности происходящего в мире усиливается благодаря тому, что поэт использует экспрессивно-выразительные синонимы к эпитету *красный* – *огнекрасный, червонно-красный, алый, багряный, пурпурный, желто-красный, красно-серый, кровавый*. Например, слово *огнекрасный* в словаре не зафиксировано и является новообразованием А.А. Блока, синтезируя два цвета: цвет огня (яркий, рыже-красный, оранжево-красный) и собственно красный, что создаёт цветовую насыщенность:

*Разлетясь по всему небосклону,
Огнекрасная туча идёт...*

*...**Огнекрасные отсветы** ярче
На суровом моём полотне...
Неотступная дума всё жарче
Обнимает, прильнула ко мне...*

(«Разлетясь по всему небосклону...», 1914 г.)

Слово *алый* имеет значение «светло-красный» (5):

*Дым от костра струёю сизой
Струится в сумрак, сумрак дня.
Лишь **бархат алый алой ризой**,
Лишь свет зари покрыл меня.*

*Всё, всё обман, седым туманом
Ползёт печаль угрюмых мест.*

*И ель крестом, крестом багряным
Кладёт на даль воздушный крест...*

(«Дым от костра струею сизой...», 1909 г.)

Тревожно чувствует себя лирический герой и в стихотворении «Дым от костра струею сизой...» (1909 г.), где происходит нагнетание лексемы *алый* (двойной повтор «бархат алый алой ризой»), ее сочетание с лексемой *костёр* (ассоциативно реализующей значение красного цвета) и словосочетанием «багряный крест».

Словоряд, начинающийся словом *красный*, символизирует кровь, гнев, огонь, страсть, раны, войну, кровопролитие, опасность, войну, угрозу, силу, мужество и смерть. Он также сигнализирует нам о чём-то тревожном – это либо горе от неразделённой любви лирического героя, либо назревающая революция в окружающем мире, а чаще всего и то и другое. С семантикой красного употреблены слова: *огонь* (*костёр*, *дым*, *огневая*), *зарев*, *сжечь*, *горит*, *кровавый*, *заря* (*заревая*), *кровь*, *светило огневое*, *закат*.

Так, слово *костёр* употребляется в значении «горящая куча дров, сучьев и т.п.» (6,113). Как два его следствия выступают *огонь* (красно-рыжее пламя) и *дым*:

Понеслись, блеснули в очи
Огневые языки,
Золотые брызги ночи,
Городские мотыльки.

Зданье *дымом* затянуло,
Толпы тёмные текут,
Но вдали несутся гулы,
Светы новые бегут...

(«Пожар», 1906 г.)

*Из бездн ночных и пропастей туманных
К нам доносился погребальный звон,
Язык огня взлетел, свистя над нами,
Чтоб *сжечь* ненужность прерванных времён!*
(«Песнь ада», 1909 г.)

Символ огня обычно обозначает торжество света и жизни над мраком и смертью, всеобщее очищение. Огонь – это символ зарождения человеческой цивилизации. Несмотря на все чаяния символистов о конце света, о гибели человечества, Блок все же верит в победу чего-то светлого, по натуре он реалист (не случайно незаметно и все же стремительно отходит от влияния символизма).

Слово *огонь* (*костёр*) используется поэтом и в переносном смысле (как выражение сильного чувства, сильной страсти):

Взор мой горит у тебя на щеке,
Трепет бежит по дрожащей руке...

Ширится круг твоего мне огня,
Ты, и не глядя, глядишь на меня!

Пеплом подёрнутый бурный костёр –
Твой не глядящий, скользкий твой взор!

Нет! *Не смирит* эту чёрную кровь
Даже – свидание, даже – любовь!

(«Чёрная кровь», 1914 г.)

С помощью переносного употребления слова *огонь* передаётся любовная неустроенность героя.

Ассоциации Блока глубоки, так как каждое слово в его речи употреблено не случайно, а в особом, символическом смысле, что требует прочтения не текста, а подтекста.

1. Тынянов Ю.Н. Проблема стихотворного языка. – М., 1965.
2. Горелов А.Е. Гроза над соловьиным садом. – Л., 1973.
3. Блок А.А. Собр. соч.: В 8 т. – М.; Л., 1960-1963. – Т. 7. Далее тексты произведений А.А. Блока цитируются по этому изданию (тома 2 и 3); границы цитируемых отрезков в целях стройности изложения материала не указываются.
4. Долинский М.З. Искусство и Александр Блок. – М., 1985.
5. Миллер-Будницкая Р.З. Символика цвета и синэстетизм в поэзии на основе лирики А. Блока // Известия Крымского педагогического института. Т. III. – Симферополь, 1930.
6. Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – Т. II. К-О. – М., 1983.

ОБРЯДОВІ НОМЕНИ З СИМВОЛІЧНИМ ЗНАЧЕННЯМ У ГОВІРЦІ С. КИСЛИЦІ ІЗМАЇЛЬСЬКОГО РАЙОНУ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Т.Ю.Ніколенко

(пошукувач, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статті досліджена обрядова лексика з символічним значенням в говоре села Кислиць Ізмаїльського району Одеської області. Автор виділив ряд способів символізації номенов в діалектному тексті і проаналізував найбільш частотні з них.

The article investigates the ritual vocabulary with the symbolic meaning in the dialect of the village Kislitsy, located in the Izmail district of Odessa region. The author lists a number of ways to symbolize “nomens” in the dialect text and analyzes the most frequent ones.

Символіка є однією з визначальних рис сімейних обрядів, духовної культури етносу. Її вербалізація виступає важливим чинником формування національно-культурної картини світу.

Семантика номенів-символів розкривається саме у обряді, оскільки звичайні предмети в контексті останнього набувають іншого значення. За спостереженням В.І. Кононенка, «образ стає символом через набуту ним функцію в житті особи, соціуму, держави, релігійної чи культурної спільності, ідейної співдружності, роду, нарешті, в житті всього людства» (1, 49).

До сьогодні небагато праць присвячено вивченню семантики окремих концептів-символів. Принагідно на них звертали увагу М.В.Бігусяк (2), Н. А.Грозовська (3), В.Л.Конобродська (4), О.С.Самара (5), Л.М.Хомчак (6) та ін.

У науковий обіг уведено різні терміни на позначення обрядових символів, наприклад, атрибути-знаки, обрядово маркована лексика, символіка ритуалу, обрядова атрибутика, семіотичні архетипи, обрядова номінотема, архетип, маркери, слово-символ тощо.

Об'єктом нашого дослідження стали символи весільного, пологового та поховально-поминального обрядів, виявлені у говірковому мовленні кисличан.

Мета пропонованої статті – репрезентувати мотивацію символічного значення обрядових лексем у говірці с. Кислиць Ізмаїльського району Одеської області, виявити, які з них є наскрізними в усіх сімейних обрядах, з'ясувати спільні та відмінні риси.

У своєму дослідженні ми спираємося на класифікацію способів символізації слів, запропоновану О. О. Потебнею, як-от: порівняння або зіставлення предмета і символа; протиставлення символа предметові та причинові відношення між ними (7), а також метафоризація на фоні конкретної етнокультури, асоціативне уподібнення реалій чи явищ природи до фактів життя, семантична трансформація, архаїзація значення у зміні історичних епох тощо.

За нашими спостереженнями, найбільш частотним та прозорим способом символізації є мотивація на основі натуралістичних властивостей і функціонування предмета в соціумі. Так, наприклад, на основі таких природних характеристик води, як нефіксована форма, здатність очищувати, причетність до народження та нищення, смерті склалися численні символічні співзначення.

Здавня воді приписувалися священні властивості, до неї слід було ставитися обережно, щоб не осквернити /wo\da y\l'ano, ti ochi\ichajesh lu\gi, bere\gi, o\чис't' ta іци\ли \раба \божого//, – так, за словами нашого інформанта Н.М.Воронової, починається одне з поширених замовлянь від захворювань (8). Особливо цінувалася так звана непочата вода, яку треба було набирати з трьох чи семи криниць до сходу сонця.

Свячену воду, котру діалектоносії наділяють життєвою, очищувальною та магічною силою, традиційно використовують у всіх трьох обрядах. При народженні та хрещенні дитини, наприклад, водою кроплять приміщення, де відбуваються пологи; дають пити

породіллі; збризкують молоду матір та новонародженого, ллють у першу купіль, умивають немовля під час обряду хрещення тощо. За словами інформанта М.П.Грицеюк, $\wedge \text{wod}^{\circ} \text{у д}^{\circ} \text{л}^{\circ} \text{а}$ $\text{к}^{\circ} \text{у} \backslash \text{пан}' \text{:а}$ $\text{на} \backslash \text{р}^{\circ} \text{оже}^{\circ} \text{н}^{\circ} \text{о} \text{јі}$ $\text{ди}^{\circ} \backslash \text{тини}^{\circ}$ $\backslash \text{брали}^{\circ}$ $\text{не} \backslash \text{х}^{\circ} \text{ожд}' \text{ан}^{\circ} \text{у} \backslash \text{шч}^{\circ} \text{об}$ $\text{ди}^{\circ} \text{тина}$ $\text{б}^{\circ} \text{ула}$ $\text{шчас} \backslash \text{ливо} \text{ју} \text{ј} //$ (9).

Найменування обрядодії обмивання як очисного ритуалу широко представлено у весільній обрядовості кисличан з кількома символічними значеннями: обряд миття волосся нареченій дружками $\text{д}^{\circ} \text{р}^{\circ} \text{ушки}^{\circ} / \text{н}^{\circ} \text{о} \backslash \text{мили}^{\circ}$ $\text{н}^{\circ} \text{е}^{\circ} \backslash \text{в}^{\circ} \text{ест}' \text{і}$ $\backslash \text{з}^{\circ} \text{ол}^{\circ} \text{ов}^{\circ} \text{у} / \text{у} \backslash \text{д}^{\circ} \text{іли}^{\circ}$ $\text{јі} \backslash \text{јі} //$ (10); обмивання ніг батькам наречених $\backslash \text{ми} \text{јут}' \backslash \text{н}^{\circ} \text{оги}^{\circ}$ $\backslash \text{мам}' \text{і} //$ (10).

Символічним є весільний обряд перевертання відра з водою нареченими, що, на думку діалектоносія М.П. Грицеюк, робиться $\text{д}^{\circ} \text{л}^{\circ} \text{а} \backslash \text{т}^{\circ} \text{ог}^{\circ} \text{о}$ $\text{шч}^{\circ} \text{об}$ $\text{во} \backslash \text{ни}$ $\text{шча} \backslash \text{сливі}$ $\text{б}^{\circ} \text{у} \backslash \text{ли} / \backslash \text{н}^{\circ} \text{овн}^{\circ} \text{о} / \text{ба} \backslash \text{гат}^{\circ} \text{о}$ $\backslash \text{жили}^{\circ} //$ (9). Мотивація цих дій прозора – воду розливали на щастя, прагнучи забезпечити багатство молодій сім'ї. Такі обрядодії символізують очищення водою молодих і плодovitість.

Особливу увагу кисличани приділяли й воді, якою коровайницімили руки від тіста. Вони умивали нею всіх присутніх, а ту воду, що залишалася, виливали під родюче дерево. А, наприклад, мертву воду, якоюмили покійника, слід було виливати під дерево чи в кінці городу, де ніхто не ходить. За народним повір'ям, якщо вступити у таку воду, то можна захворіти і померти. Це підтверджує наш діалектоносій Н.М.Воронова. За її словами, після обмивання покійника $\text{во} \backslash \text{ди}^{\circ} \text{чк}^{\circ} \text{у}$ $\text{ви}^{\circ} \text{ли}^{\circ} \backslash \text{ва} \text{јут}' \text{і}$ $\backslash \text{тр}' \text{ан}^{\circ} \text{очки}^{\circ}$ у $\text{та} \backslash \text{ке}$ $\backslash \text{мест}^{\circ} \text{о} / \text{де}^{\circ}$ $\text{ніх} \backslash \text{т}^{\circ} \text{о}$ $\text{не} \backslash \text{х}^{\circ} \text{оде}^{\circ} //$ (8), $\wedge \text{ран}' \text{ше}$ $\text{во} \backslash \text{да} / \text{о} \backslash \text{та}$ $\text{шч}^{\circ} \text{о}$ $\text{по} \backslash \text{мили}^{\circ}$ $\text{јо} \backslash \text{з}^{\circ} \text{о} / \text{н}^{\circ} \text{у}$ $\text{н}^{\circ} \text{о} \backslash \text{к}' \text{і} \text{јни}^{\circ} \text{ка}$ $\text{ви}^{\circ} \text{ли}^{\circ} \backslash \text{валас}'$ ј $\text{г} \text{л}^{\circ} \text{у} \backslash \text{хи} \text{ј}$ $\text{к}^{\circ} \text{ут} //$ (8). А інформант Г.М.Іванова зазначає, що коли хоронили самогубців, $\text{к}^{\circ} \text{р}^{\circ} \text{о} \backslash \text{пили}^{\circ}$ $\text{вс}' \text{іх}$ $\text{св}' \text{а} \backslash \text{шчен}^{\circ} \text{о} \text{ју}$ $\text{во} \backslash \text{д}^{\circ} \text{о} \text{ју} //$ (10).

З подібною символікою діалектоносії досліджуваної говірки використовують лексему *вогонь*, що позначає винищення й очищення і представлена в усіх сімейних обрядах кисличан.

Як засвідчено у науковій літературі (11), важливого значення надавалося і ритуально-очисній функції вогню (обкурювання димом, символічне спалювання, переведення через вогонь, аби позбутися хвороби, відвернути злих духів тощо).

У поховальній обрядовості с. Кислиці вогонь виступає очищувальним символом. За словами нашої інформантки Г.М.Іванової, $\text{о} \backslash \text{деж}^{\circ} \text{у}$ $\text{н}^{\circ} \text{о} \backslash \text{к}' \text{і} \text{јника}$ $\backslash \text{пал}' \text{ат}'$ чи $\text{р}^{\circ} \text{осда}$ $\backslash \text{јут}' //$ (10).

З цього приводу у словнику символів «Знаки української етнокультури» зазначено, що «давній звичай спалення покійників символізував відхід померлого до володаря потойбічного світу, можливо, мислився як обряд передачі жертви божеству з тим, щоб воно, вдовольнившись, не шукало нових жертв серед живих» (11, 134). Тож, вогонь виступає символом вічності, духу смерті, зла, пекла та карі.

Номен *вогонь* як один із найдавніших символів на позначення тепла, життя та світла широко представлено у весільній обрядовості кислицької говірки. У коренях *вогонь/огонь* (грецьке – ignis, agni) головне звукосполучення гні - гнь - гнів – означає спалах, пристрасть (12).

У сімейній обрядовості с. Кислиці цим номеном позначається елемент обрядодії на виявлення чесності дівчини. Як свідчить діалектоносій П.Г.Іванова, на весіллі $\backslash \text{пал}' \text{ат}'$ $\text{во} \backslash \text{з}^{\circ} \text{он}' / \backslash \text{прига} \text{јут}' \backslash \text{через}$ $\text{н}' \text{о} \backslash \text{з}^{\circ} \text{о} / \text{ра} \backslash \text{д}' \text{і} \text{јут}' / \text{шч}^{\circ} \text{о}$ $\text{наре}' \text{чена}$ $\backslash \text{чесна} //$ (10).

Символізація вогню, на думку О. С Самари, ґрунтується на основі асоціативного уподібнення за кольором: «червоний – колір цнотливості, зближує кров і вогонь – першопричини життя, тож він позначає життя» (5, 100).

З негативним значенням номен-символ *вогонь* використовується у пологових обрядах с.Кислиці, про що свідчить застереження для вагітної не дивитися на вогонь, оскільки це може вплинути на фізичний розвиток плоду.

Цей архетип знаходить у мові різноманітні словесні втілення основного символічного значення, яке зумовлює семантичні трансформації.

Символом вогню у говірці кисличан виступає лексема свічка. Запалена свічка супроводжує всі ритуальні дії людського життя, зокрема, у весільному обряді /*cv'ich\ки на v'in\чан':i n'ozna\чали^e wogon' jix l'yu\бо8'//i* (9). У цьому випадку виявлено символічну мотивацію номена *свічка* на основі порівняння.

В пологових обрядодіях с. Кислиці нами встановлено низку ритуальних дій, у яких воскова свічка мала забезпечити захист новонародженого від ворожих сил: /*ку\пајут' ди\тину кум з ку\моју і г'о\р'ат' с'в'ич\ки^e н'о кра\јак//* (8).

Перед хрестинами кисличани запалювали свічку, щоб не сталося якогось нещастя: /*к'у\пл'ајуц':а cv'ich\ки на\нашк'оју та так'і ve''лик'і і хра\н'ат' усе жи\т':а/ шч'об к'о\ли дие\т'а заб'о\л'іл'о / за\пал'јујут'//* (10), а по хрестинах, перед тим, як дати дитину матері, засвічували знову свічку, примовляючи: «Хай росте здорове і щасливе».

За спостереженнями дослідників, свічки мали очисну силу при народженні дитини, господарі запалювали їх, щоб вони горіли доти, доки не охрестять дитину, бо вірили, що нечиста сила боїться вогню.

Запалена свічка асоціювалася, з одного боку, із земним життям людини, а з іншого, при слабкому горінні, а то й при погашенні – із захворюваннями та смертю. З цього приводу діалектоносії Н.М.Воронова каже /*јак хт'о н'оми^e\раје з \р'ідних/ то \треба в \церкв'у х'о\дити^e / св'иче^eчк'у л'о\жити^e за уп'о\к'ој душ'і//* (8).

У поховально-поминальному обряді номен *свічка* набуває різних символічних значень, зокрема, виступає оберегом, своєрідним захисником людини у потойбіччі. Наприклад, /*у \р'уки \мертвом'у кла\д'ут' \хрести^eк і cv'ich'к'у//* (8), *\треба 8 \церкв'у х'о\дити^e / св'иче^eчк'у л'о\жити^e за уп'о\к'ој//* (10), /*у \р'уки^e н'о\к'јн'ом'у да\вали^e v'ік'онк'у і \гр'омни^eц'у//* (9).

Як свідчить наш інформант М. П. Грицеюк, оберегове використання свічки полягає також і в позначенні на дверях осель у вигляді висмалених свічкою хрестиків: /*а т'у\д'і вже'' бе''р'ут' т'і дн'і \cv'ічки \зр'обл'ат' на \свол'ок'ов'і \хрестик і там і н'о\т'мушат' т'у \cv'ічк'у//* (9). Сволок – символ оберега, охоронця, захисника оселі. У словнику «Знаки української етнокультури» В. В. Жайворонка зазначено: «у давнину люди вірили, що душа померлого сорок днів бродить по хаті, ночує під сволоком. Там зберігалося зілля, зібране на зелену неділю. Воно охороняло хату від грому і блискавки» (11,530).

З символічним значенням у контексті сімейної обрядовості вживається і номен *хліб*. За словами діалектоносіїв, його символіка зумовлена різноманітними обрядовими функціями, зокрема, запрошення на весілля: /*же\ни^eх зі \стар'остами^e д'о н'е''\в'ести^e не''\с'ут хл'і\бину* (10); /*нр'осим'о на хл'іб на сіл' на ве''с'іл':а/* (9); благословення батьків з хлібом-сіллям та іконою: /*\бат'к'о бе''ре хл'іб / \мати^e \держе'' і\к'ону і благ'осл'ов\ л'ајут'//* (10).

Науковцями спостережено, що весільний хліб символізує: 1) згоду на шлюб; 2) запрошення гостей на весілля; 3) благословіння молодих; 4) поєднання двох родів; 5) шанування батьків молодих; 6) освячення шлюбного ложа молодих; 7) ушанування молодими батьків та прилучення до святинь батьківського роду (3).

Крім вищезазначених випадків символічного функціонування хліба, кисличани обов'язково використовують його при викупі нареченої /*\стајл'ат' та\р'ілк'у/ хл'іб і с'п'і\вајут' н'іс\н'і/ шч'об v'in \гр'ош'і ки^e\дај//* (8).

Частотним у говірці с.Кислиці є номенування *коровай*, так називають весільний хліб. Він обов'язково повинен бути великим і круглим, оскільки символізує щасливе, радісне, заможне життя.

Інформантами було зазначено лексему *лежень* /*у'\д'іу\чини пе\чут' \круглиј коро\waj / а у\хлопц'а пе\чут' продоју\ватий \лежен' / кра\сиво укра\шајуц':а / ка\пејки \стајл'ац':а і спи\яјут'//* (10).

Науковці підкреслюють символічне значення *короваю* і *лежня* на весіллі, які відображають своїми формами образ жіночого та чоловічого начал. Лежень – весільний обрядовий хліб, різновид калача. Його пекли завжди овальним та великим – як із плетінки,

так і з цілої довгастої хлібини. Зверху прикрашали оздобами з тіста. Лежень возили молоді до нової родини: молодий – для тещі, молода – для свекрухи. Ділили його на другий день весілля, а доти він лежав на столі перед молодими (звідси, мабуть, і його назва). Лежень характерний для Лівобережної та Південної України.

Різновидом короваю у Наддунав'ї, Подністров'ї й на Закарпатті є круглі плетені калачі з отвором посередині, які називають *крученик, калач* (6).

Символічного значення кисличани надають також іншим видам весільного хліба, а саме: *ши^е\шам (ши^ешоч\кам), кара\вайчикам, \бул^оочкам та ба\лаб^оушам/* (10).

Назва *\шишки^е* зумовлена подібністю печива до соснової шишки. Мешканці с. Кислиці вважають, що шишка з весілля принесе в сім'ю щастя та добробут (8). А обдаровування ними дітей має магічне значення і спрямоване на їх народжуваність у молодого подружжя в майбутньому.

Зі значенням 'суміші борошна, води та солі' у обстеженій говірці функціонує номен *ба\лаб^оушки*, що використовують для ворожіння на передодні весілля, */к^оли га\дајут' на же^ни^е\ха/ \р^обл'ат' ба\лаб^оушки//* (10). Як свідчить інформант М. П. Грицеюк, */ба\лаб^оушки викли\кајут' \спра^оу/ і хт^о н^о\даст' wo\ди/ т^ој і \б^оуде мај\б^оутн'ім наре\ченим/* (9).

У поховальному та пологовому обрядах кислицької говірки також використовують хліб, а точніше дев'ять хлібин *\дев'ат' пр^ов'ід\ни^ек'і8/ та\ких ка\лачи^ек'і^ю не\сут' на \кладв'ішче//* (8; 10). У цьому випадку хліб виступає символом забезпечення спокійного життя померлому в потойбіччі. Інформант М. П. Грицеюк повідомляє: *н^о\кійник^оу \треба р^оз\плач^оуватис'а \перш'і \дев'ат' \дн'і^ю \н^оки д^о\ша не ўле\тит'//* (9).

З аналогічною символікою вживається і номен *\бул^оочки*, тобто хлібний виріб, який використовують у поховальному обряді для поминання померлого. За словами діалектоносія Г. М. Іванової, після похорону на дев'ять і сорок днів */р^озда \јут' н^о\д^ојанки^е/ \б^оул^оочки^е /ш^ооб д^оуша б^оула в мир'і//* (10).

Значна кількість функцій хліба і відповідно його різновидів засвідчує мотивацію символічного значення цього номена на основі важливості ролі хліба в житті людини.

Символічне значення лексеми *хліб* тісно пов'язане з символікою слова *вино*. Так, «вино – позначає вологу життя, істину, життєвість, але також і кров жертви у жертвоприношенні... вино як чоловіче начало і хліб як жіноче – символізують поєднання, божественного і людського» (6, 95).

Номен *вино* у говірці с. Кислиці наскрізно представлено в усіх трьох досліджуваних обрядах переважно зі значенням запрошення на весілля, частування та заклику до побажань. Інформантка Н. М. Воронова повідомляє, що при запрошенні на весілля */об'ізат'ел'но бе^н\р^оут' іс:обоју хл'іб/ і ви^е\н^о//* (8). Обов'язково наливають його хрещеним батькам *т^оу\б'і \кв'ітку на/ і \нар^оу ста\канчи^еків/ м^ог^о\рич// ти бе^н\реш \кв'ітк^оу і бе^н\реш ста\канчи^ек/ і \випи^еў м^ог^о\рич//* (10).

А на похороні, за свідченнями діалектоносія Н. М. Воронової, */три ра\зи \треба нали^е\вати при^е\с^оутн'ім ви^е\н^о // та јого нести' на кладв'ішче'//* (8).

Інформант Г. М. Іванова звертає увагу на іншу символіку *вина* на весіллі, коли */з^ос\теј приг^о\шчали ви\н^ом га\r'ачи^ем з \перце^нм//* (10), що вказувало на чесність молоді.

На Слобожанщині на другий день весілля молоді їхали „покриватися” до церкви, демонструючи знаки цнотливості молоді, серед яких традиція перев'язування двох пляшок з червоним вином та двох дерев'яних ложок червоною стрічкою, котра символізувала незайманість молоді, а також нерозлучність молодих (13). Номен *вино* набуває символічного значення в обрядовому контексті на основі своїх природних властивостей, зокрема – кольору.

Про цнотливість та чесність молоді свідчить і номен *курка*.

За словами інформанта Н.М. Воронової, принесена матір'ю молодій курка свідчила про чесність нареченої: */jakичo ді8чина чесна/ то мама м'ол'о\д'ої при\н'оси'т' \к'ур'очк'у так начи\наје н'е\в'еста н'ошт'у\вати//* (8).

А наприклад, у східнословобожанських говірках дослідниками виявлено, що представники роду молодого впускають курку в хату, де знаходяться весільні гості, на знак цноти молодій, потім її ловлять і несуть варити (13).

За словником В.В. Жайворонка «Знаки української етнокультури», курка – свійська птиця, самка півня здавна служить традиційним символом щастя і плодючості, тому є ритуальною (жертвовною) у весільних обрядах (11).

У словнику весільної лексики (13) лексема курка символізує прекрасні материнські якості, ніжну і турботливу вдачу. Цей номен зафіксовано у мовленні киличан зі значенням *подяки на весіллі /да\р'ују і н'ор'о\с'атк'о/ \т'ол'очк'у/ јаг\н'атк'о/ а б'ол'ши'нство \к'ур'очк'у/* (10); *\мал'о \гр'ошеј дар'у\вали'а \біл'ше к'у\реј/ з'у\сеј//* (9).

Найважливішою обрядовою дією післявесільного святкування середньонаддніпрянського регіону, за Н. А. Грозовською, є ритуал *іти на кури* (курі). Цей обрядовий процес, названий за основною реалією – курка, характерний для окремих населених пунктів середньонаддніпрянського регіону. Словосполучення *іти на кури* (курі), *кури їсти* є номінаціями ритуального дійства, коли у вівторок у хаті молодого варять курей, або гості самі приносять варену чи печену курку. Власне курка, яйце в обрядовості східних слов'ян наближаються за значенням до зерна, символізуючи плодючість, багатство, відродження життя (3).

Поряд із конем, коровою, телям та вівцею курка виступає складовою частиною обрядодії обдарування новонародженого у гуцулів (2). В обряді народження та хрещення дитини у с. Кислиці лексема курка не має подібного значення. Однак набуває символічної семантики в результаті метафоризації й аналогії за функцією.

Отже, описані вище домінантні за частотою використання номени мають ритуальну символіку, котра вказує на збереження безпосереднього зв'язку з позначуваними реаліями, рідше – на його відсутність.

Найбільш поширеними способами символізації є мотивація обрядових номенів-символів на основі природних властивостей і функціонування предмета в соціумі. Виникнення символічного значення в такому разі пояснюється прямим використанням реалії як символу.

Подальші дослідження вбачаємо у вивченні когнітивних вимірів діалектних текстів парадигми обрядово-релігійного мислення.

1. Кононенко В. Словесні символи в семантичній структурі фраземи // Мовознавство. – 1991. – № 6.
2. Бігусяк М.В. До полісько-гуцульських паралелей у галузі весільної лексики // Полісся: мова, культура, історія. – К., 1996.
3. Грозовська Н.А. Термінологія обрядових дій післявесільного періоду середньонаддніпрянського регіону // Вісник Запорізького державного університету. – 1999. - № 2.
4. Конобродська В. Л. Поліські архаїчні магичні обряди: структура, семантика, обряди // Західнополіський діалект у загальноукраїнському та всеслов'янському контекстах. – Луцьк, 2007. – Вип. 4.
5. Самара О. С. Структурно-семіотичний аналіз зображення Світового дерева на рушниках Середньої Наддніпрянщини. – К., 2006
6. Хомчак Л. М. Надсянсько-західнополіські лексичні паралелі на прикладі родинно-обрядової лексики // Волинь – Житомирщина. – Житомир, 2009. – № 18.
7. Потебня А.А. О мифическом значении некоторых обрядов и поверий. Слово и миф. – М., 1989.
8. Записано від Воронової Надії Миколаївни, 1934 р. н., проживає в с. Кислиці, вул. Леніна, 24; має середню медичну освіту; нині на пенсії.

9. Записано від Грицеюк Маланки Пантеліївни, 1947 р. н., проживає в селі Кислиці, вул. Леніна, 156; закінчила 8 класів, працювала в колгоспі дояркою, на пошті та в Ізмаїльському порту, нині на пенсії.
10. Записано від Іванової Галини Михайлівни, 1941 р. н., проживає в с. Кислиці за адресою вул. Матроська, 74; працювала у колгоспі, нині на пенсії.
11. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: словник-довідник. – К., 2006.
12. Етимологічний словник української мови: В 7 т. – К., 1985. – Т. II.
13. Магрицька І.В. Словник весільної лексики українських східно-слобожанських говірок (Луганська область). – Луганськ, 2003.

РИТОРИЧНІ СТРАТЕГІЇ ПЕРСОНАЖА В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

М.П. Панфілов

*(кандидат філологічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет)*

В статті досліджується один із феноменів художнього тексту – риторизм як цілісна мовленнєва дія художнього персонажу, що психологічно впливає на іншу особу, соціум. Виділяються константи, структури і способи введення риторем у структуру українських сучасних художніх творів.

In the article it is investigated one of the phenomenon of the literary text is the art rhetoric as complete speech action of the art personage, which is designed on the psychological influence on the other personage, society. There are distinguished constants, structures and ways of introduction of rhetorems in the structure of modern Ukrainian literary texts.

У сучасній текстології, на нашу думку, універсальним можна вважати визначення тексту як цілісної семіотичної форми психомовленнєвомисленнєвої людської діяльності, концептуально і структурно організованої, адаптованої в інтеріоризоване буття – це семіотичний універсум етносу й цивілізації, котрий слугує прагматично спрямованим посередником комунікації (1, 32).

Художній текст, підпадаючи під це визначення, є виключно специфічним утворенням – він виділяється змістовим і жанровим різноманіттям, структурною варіативністю форми, широкою видно-жанровою реалізацією і стилістичною увиразненістю. Це – відкритий тематичний континуум; це синкретизм зображуваних автором об'єктів і полісемантизм суб'єктивних текстових інтерпретацій читачем тексту. Художній текст – це творчо подана цілісність різновартісного в людському бутті – боротьба високого з дріб'язково-побутовим, людського з тваринним, світла і сутінок – в людині; між можновладцями й демосом, однієї партократії з іншою у боротьбі за владу – у соціумі. Художній текст – це низка сюжетів-конфліктів.

До 60-70-х рр. ХХ ст. аналітично прикладна текстика послуговувалася контекстно-інтерпретаційним методом. За його допомогою реконструювався авторський задум тексту. На кінець 90-х років цей метод піддається критичному перегляду, оскільки текстоцентричний метод був по суті статичний і не відбивав значущості тексту у царині інтерпретації творчості автора у семіотичному універсуумі-етносу, цивілізації (1, 264). Актуалізується нова парадигма аналізу – діалогоцентрична інтерпретація, що виходить із діалогічної комунікативної моделі і спирається на принципи загальної методології функціоналізму, які відображено у настановах комунікативно-функціональної наукової парадигми сучасного мовознавства (1).

Метод діалогічної інтерпретації передбачає п'ять процедур «комунікативності» будь-якого тексту, зокрема, й художнього. Йдеться про діалогічність певного тексту – 1) із системою інших текстів; 2) з особою адресанта у соціокультурному контексті доби породження тексту; 3) із особистістю адресата, його свідомістю, світоглядом настановами; 4) із інтеріоризованим буттям; 5) дослідження діалогічності тексту, співвідносного з матеріальною і духовною культурою.

Теоретична парадигма діалогічної інтерпретації цілком корелює з нашим аналізованим текстотворчим об'єктом – художнім риторизмом.

Художній риторизм (ХР) – це секундарна парадигма красномовства, змодельована творчою уявою автора художнього тексту, яка «надана» художньому персонажеві. Ця мовленнєва дія «спрямована» на інший художній персонаж (або соціум) і передбачає певну реакцію, вплив. ХР має набір текстотворчих художніх констант: структурну репрезентацію,

тематично-естетичну аксіологію, адресат постриторичний ефект, мовно-естетичну увиразненість.

Структурна репрезентація ХР – це організація тих мовологічних одиниць, завдяки яким зреалізовується риторизм (монологічний, дискретно-діалогічний, наративний).

Під *тематичною аксіологією* розуміємо риторичний топик з певною ідеєю, концептом, мікротемою, що являє собою морально-естетичну, філософську цінність для літературного образу чи ідеї твору.

Адресат – це персонаж (чи соціум), до якого звернена риторична дія з метою впливу.

Постриторичний ефект – опис психологічного стану (чи фізичної дії), що є результатом впливу риторичної дії: опис представлено у вигляді контактного чи дистантного результату щодо ХР.

Мовно-стилістична увиразненість – суттєва ознака ХР; це максимальна актуалізація й сконцентрованість у топіку мовно-виражальних і описово-паралінгвістичних засобів, породжених естетичними й загально естетичними функціями: вплив на опонента, перелом ситуації, зміна сюжетного руху в тексті.

Завдяки ХР через авторську свідомість інтерпретуються події (дійсність), художньо осмислюються й реалізуються у текстотворчих одиницях, все це спонукає до дискретизації лінгвістичного аналізу і виокремлення відповідних одиниць аналізу. Ми досліджуємо структуру, прийоми введення риторичних сегментів тексту в сюжети сучасних літературних творів: їх структуру, прийоми введення у текст, суб'єктно-об'єктні відношення у мовленнєвій діяльності, аксіологічні оцінки риторичних дій.

Припускаємо, що значущість суб'єкта художньої риторики (образу), цінність монологізованої мікротемати, знаковість ситуації у фабулі твору породжують ХР. Отже, *персоналія як суб'єкт риторизму, «омовлюваний» ним об'єкт з художнім конфліктоцином є текстовою аксіологією твору*. Оцінність – у пафосі твору, через пафос вона (ідея М.П.) перетворюється у плоть, у справжній факт, у живий витвір (2, 89).

Структурних типів риторичних топиків, за нашими спостереженнями, три: 1) монологізований; 2) дискретизований; 3) наративний. В опозиції «промовець-реципієнт» виділяємо три їх варіанти: а) безпосередньо контактний; б) опосередковано дистантний; в) діалогово-дискретний. Різним типам ХР властивий неоднаковий пафос, утілений відповідними стилістичними засобами (трагедійний, філософський, психолого-конфліктний тощо).

Топіки монологізованого типу ХР – структурно цілісні текстотворчі одиниці без вкраплень інших проміжних фрагментів контексту. За тематичною структурою вони моно- чи політематичні, за мовною реалізацією переважно логізовані чи емотивні, а за пафосним «наповненням» найрізноманітніші.

За родо-видовими і жанровими характеристиками поділяємо їх на: а) прозаїчні; б) драматургійні; в) поетичні ХР.

У текстотворчій стратегії введення автором ХР простежується наявність біляриторичних оповідних контекстів (описів, міркувань) або (рідше) їх відсутність. Позичування біляриторичних наративних фрагментів, їх пре- чи постпозиції стосовно ХР – конститутивна ознака художнього риторизму.

На жаль, вузькі межі наукової статті уможливають аналіз лише деяких стратегічних авторських прийомів уведення художньої риторики у текст.

Розглянемо контекст із твору «Смерть Сократа» Ю. Мушкетика. Заголовковій події передуює судилище: 500 геліастів (суддів), які мають виголосити філософові Сократу вирок, а Сократ – сказати своє останнє слово. Майбутню монологічну сократову розмову, звернену до афінян і суду, автор уводить через нараційне опосередження – окремими контекстуальними фрагментами, що передують сократовому монологу: опис іронічно-спокійного ставлення Сократа до звинувачень, міркування Феогена, стратега, котрий пильнує законів, про внутрішні пружини судової «демократії», його оцінка словесного красномовства Сократа. Ось перший препозитивний наратив: *...Сократа, який дитинно-наївно й водночас сардонічно складав собі ті дротики до ніг. Сократ не захищався, він*

просто розмовляв із громадянами, таке робив він кожного дня в циркулях, на агорі, в гімназіях і на вулицях. Розмовляв з ними, немов з незрозумілими дітьми. Соромив і кпинив із них. І цим доконечно розгнівив геліастів, вони визначили його винним. Лише кілька голосів переважили чорну шальку (3, 20).

Феогенові відоме приховане підґрунтя цього судилища і його міру: *Міру, котра володіє світом. Та міра – Страх. Вона рівна людському життю. Ні-більша за нього. Сократ це розуміє. Не може не розуміти. На другій шальці – його життя. А на цій – Страх. Він сурмить у мідні сурми, вимахує червоними мантіями, бряжчить череп'ям у високих амфорах. Він наказує, він велить: схилися, скорися – і я поверну тобі назад і небо, і сонце, і море, і солодкий сік винограду. Бачиш, вони в моїй руці. Не скорися – я натисну ледь-ледь...* (3, 21)

Цей наратив у формі невластиво-прямої мови заступає інший. Його мікротема – «цінність і невмирущість сократового слова і думки». Агора (зібрання на площі) завмерла, чекала. Сократ почав промовляти знову. Феоген розтулив пальці. Але голови не підводив. Він знав, що скаже Сократ. **Він боявся цих слів. Простих, буденних слів, мовлених старечими вустами.** Кинуті під ноги афінянам, вони не вмруть. Вони матимуть силу більшу, аніж коли б їх мовив Дельфійський оракул вічно живий. Чи – вічно мертвий. А Сократ – живий і мертвий водночас. Звичайні, буденні слова зійдуть ось на цьому камені. Вони заколосятья **десь там**, за невидимим пругом, за поховальною стелою Сократа (3, 21).

Слова автора «вводять» промову у художню тканину. Монолог філософування Сократа – у його епічній розміркованості. Пафос промови – дидактично-філософський. Стилїстика монологу емоційно-стримана і увиразнена помірно. У логіці своїх міркувань Сократ підводить слухачів до абсурдного висновку щодо своєї провини – «хочу знати багато».

Художня риторика Сократа дитячо-прозора і тому переконлива: *-Я не боюся смерті, афіняни. Я не втікав од неї в бою і не втечу і зараз. І коли б ви сказали: «Ми відпустимо тебе, тільки йди й мовчи», я б не послухав вас.*

Я не маю на вас зла. Ви хочете вчинити добро, хоч чините зло. Прагнення до добра живе в кожній людині. Коли ж вона робить зло, то тільки тому, що не знає, що таке добро. Я прощаю вам, афіняни. Ще раз кажу, що не боюся смерті. Бо коли б я забоявся, я вбив би себе ще до того, як зійшов на цей поміст. Мудрість і хоробрість — дві людські доблесті. Хоробрість не завжди мудра, а мудрість не завжди хоробра. Я знаю це. І я не дам переважити жодній. Аніт, ти запитуєш мене, чим я мудріший за інших? Я відповім. Коли я чогось не знаю, то просто не знаю, а не напускаю ману, буцім не бажаю комусь показати істину. Я знаю справді дуже мало. Та хочу знати багато. Ось в тім і є моя вина. А що ми, власне, без знань? Ніщо. Де ж шлях до них? У пошуках істин. У пошуках правдивих, а не обманних. Кожному треба знайти свою істину. Не бути рабом чужих істин (3).

Ю. Мушкетик без особливих художніх оздоб вкладає в уста Сократа у прозоро-розмовній формі ірреальної модальності мікротеми «не відаю ніякого страху» і надалі кожна пропозиція промови – це виражена істина промови і переконання. Увесь виступ – це низка логічно зв'язної цілісності філософського бачення людини.

У художньо відтвореній Ю. Мушкетиком промові помітна строго логічна структура судження («Мудрість і хоробрість – дві людські доблесті»), протиставлення («Ви хочете вчинити добро, хоч чините зло»), частково протиставне твердження («Хоробрість не завжди мудра, а мудрість не завжди хоробра»).

Риторика Сократа базується на прономінативному кореляті «Я-Ви», який супроводжується третім «компонентом» – субстанціями «мудрість», «хоробрість», «знання», «істина». Пропозиційні структури промови стислі, прозорі; у її композиції врівноважено варіюється ускладнений синтаксис із односкладними структурами, парцеляція.

Промова, як бачимо, стисла, когнітивно насичена й пружна своєю інтелектуальною енергетикою.

«Жовтий цвіт кульбаби» Ю. Мушкетика – художньо-біографічна повість про М.В.Гоголя, початок письменницької діяльності якого збігався з трагічним періодом життя О.Пушкіна.

Зустрічі двох митців на зібраннях чи наодинці повістяр художньо репрезентує у риторичних найменуваннях. Таких риторичних топіків у повісті принаймні три. У першому монолозі Пушкіна представлено риторичну емоційно жорстку настанову одного класика іншому. Вона насичена мікротемами: «що зараз є творчість», «ціна безсмертя», «поет між двома вогнями», «що є народність». Це блискучо феєричний монолог, він тематично багатий, має високий ступінь експресії: самоіронія трансформується в сарказм. Художньо змодельований риторизм О. Пушкіна звучить сучасно. У монолозі тавровано пристосуванство і продажність як літературних талантів, так і нездар завдяки конотаціям.

Стилістичний арсенал цієї риторичної монологіми – діалоговий синтаксис, стислість пропозицій, широкий спектр додаткових смислових відтінків. Усі ці засоби надають монологу викривального пафосу – нищівної іронії, відчуття гіркоти правди, мудро-аналітичної «дискурсивності» щодо творчості поета і влади. Суб'єктно-об'єктне включення риторичного монологу – контактне, неопосередковане. Монологічно-риторичне поле увиразнене й паралінгвістичними «репліками» автора. Ось одна із промов – звернень О.Пушкіна до М.Гоголя на таємному зібранні письменників:

*Пушкін зняв циліндр, кинув просто під ноги. - Мій молодий, мій такий ще недосвідчений друже, - запально й від цього трохи велемовно звернувся він до Гоголя. – Він кохається у поезії. І мільйони людей од сотворіння світу, ті, що пишуть і не пишуть, кохаються в ній. А чи знаєте ви, що це таке насправді? Не знаєте. Це вічне змагання тіла й духу, тліну з безсмертям, правди зі лжею. Пробачте, що так високо... Але це правда. Я мислю і говорю про такі часи, як наш. Усе, чим ви влестите тіло, — вкрадете в духу. Дилема проста: де прожити — тут чи там. Ситим смертним життям на землі чи безсмертям потому. Всі до одного — запам'ятайте це, — всі до одного мріють обдурити їх, — він тицьнув пальцем угору, в небо. — Всі до одного думають про те, щоб і прожити розкішно, й заслужити безсмертя. Але в наш час це неможливо. Те, що ввібгав у пельку, — вкрав від правди. Правда стала куціша. «Ну, я трошки, одну чисничку». І вже вона надщерблена, дірява. Це одна нитка: щоб доточити тут, треба урвати там. — Він підняв капелюх, збив з нього порох. — О Миколо, ви ще не знаєте, яке важке життя сочинителя. Кожного дня, кожної години на сто шматків рветься душа. Як вона звивається, скільки віконець відчиняється перед нею: «Втікай, втікай з цієї тюрми на сонце. Ну, пощо ти ув'язнила себе? Що матимеш з цього? Ну, хтось там страждає, хтось бреше... А тобі що до того? Вславляй життя, вславляй великих світу цього. Будь, як усі. Називай чорне білим, біле — чорним. Нині так роблять. Найпоследуций писака, здатний на будь-яку підлоту, голосно проповідує незалежність і пише безіменні пасквілі на людей, перед якими стелиться в їхніх кабінетах і смиренно виконує всі їхні веління. До того ж література стає ремеслом прибутковим, для декого байдуже, скільки в нього буде читачів, аби було багато покупців. Та й мають прибуток не лише у вигляді грошей. Достойні приклади! Наслідуй їх — і уславишся; Он скільки уславилося». **Каліфи на годину, не вславився жоден, хто оспівував кривду і насильство, чи бодай мовчав, або одягав блазнівський ковпак, коли ті кривди звершувалися на його очах. Поет змушений водночас стояти на двох ретрашементях і стріляти з двох позицій. З одного боку честь і совість, а з другого — цар і Бенкендорф... О, як важко, коли всевладна десниця лягає на твоє плече: «Я тобі вірю, ти наш. Вславляй діяння, вславляй нас — і живи у спокої, отримуй чини та нагороди» і... пливи помаленьку по Леті. Цього ніхто не каже, навпаки, за життя поставлять пам'ятники й змусять у школах нещасних школярів зубрити твої неправдиві віршики. Лета — це потім. І — обов'язково, її не перепливеш. А поки що, зараз ти служиши великій меті. Самодержавство, православ'я і народність... Ага, всі народні, всі патріоти — і Булгарін, і Греч, і Сенковецький. А Грибоедов не народний і не патріот.***

Цей монолог, з міркувань стислості, ми змушені урвати. Поет продовжує риторизувати інші злободенні теми, які він перепустив через свою свідомість і почуття. У продовженому сюжеті «Жовтого цвіту» Ю.Мушкетик послуговується монологізованим типом риторизму ще двічі.

З позиції художнього риторизму в сучасній поезії спостерігаємо досить оригінальний прецедент: художня свідомість автора адаптує «холодний» офіційно-діловий стиль, який, як відомо, функціонально далекий від образно-художнього відбиття дійсності, набуває статусу ХР монологізованого типу. Цей трансформаційний парадокс виявлено в поетичному романі Л.Костенко «Маруся Чурай».

Читачеві знайомий кульмінаційний пункт фабули – відміна гетьманським наказом смертного вироку Марусі Чураївни, виголошеним полтавським суддею. З погляду стилістики поетичного мовлення ця художня адаптація іностильового матеріалу підпорядкована закону творчої, поетичної трансформи. Відміна вироку Чураївни якраз відбувається через зміну у поетиці нормативного статусу офіційного документа – його «поетизації» через ХР. Поетично риторизований наказ оявнюється завдяки логіко-конфліктній опозиції «офіційне рішення суду (провина Чураївни) – реальна і культурно-національна вага (*її пісні, як перло многоцінне, як дивен скарб серед земних марнот*)». Переважить духовний національний аксис.

Композиційно монологізоване поле риторики обрамлено здвобіч: препозиційним нарративом і постпозиційним, який представляє постриторичний ефект.

Завдяки препозиційному поетичному нарративу читач сприймає наказ гетьмана. Риторизація оявнюється через документ. Про що свідчить нижчеподаний контекст:

Горбань помацав гетьманську печать. Суддя подержав, передав бурмистру. Кат метушиться, люди щось кричать. Дивитись страшно на Івана Іскру/ Отаман Гук, ступивши на два кроки, ревно з помосту поверх всіх голів: - Наш гетьман, властю виский, такий наказ читати повелів! (4, 148)

Логіка поетизованої риторики, незважаючи на наявний логічний парадокс, рухається від формального визначення злочину до реальної оцінки Марусі Чурай як істинної дочки свого народу. Власно риторичне поле розгортає три мікротеми: 1) «до численних попередніх смертей не варто своїми руками чинити ще одну»; 2) пісенний талант Марусі, героїчні звитяги і смерть її батька переважають; 3) запобіжні настанови суддям («не важитись на страту самочинну»).

Мовні реєстри і риторичні засоби різноманітні: лексичні («чигає», «погреби», «ознаймуєм»), фразеологізми («пустити прахом», «чи буде до пуття», «не вгашати духа»), емоційно-експресивний синтаксис, риторичні питання.

Дійшла до нас, до гетьмана, відомість, /іж у Полтаві скоївся той гріх, / що смертю має бути покараний. Натомість /ми цим писанням ознаймуєм всіх: / В тяжкі часи кривавої сваволі/ смертей і кари маємо доволі. / І так чигає смерть вже звідусіль, / і так погребів більше, ніж весіль. /То чи ж воно нам буде до пуття – /пустити прахом ще одне життя? / Чурай Маруся винна ув одному: /вчинила злочин в розпачі страшному. /Вчинивши зло, вона не є злочинна, /бо тільки зрада є тому причина./ Не вільно теж, караючи, при цім /не урахувати також і чеснот. / Її пісні – як перло многоцінне, /як дивен скарб серед земних марнот. /Тим паче зараз, як така розруха. /Тим паче зараз, при такій війні, – /що помагає не вгашати духа, / як не співцями створені пісні? /Про наші битви – на папері голо. /Лише в піснях вогонь отой пашисть. /Таку співачку покарать на горло, – /та це ж не що, а пісню задушисть! (4, 148)

Перерваність монологу нарративною реплікою лише підсилює природне озвучення промовлюваного (риторизованого) гетьманського наказу.

Отаман Гук, помовчавши (повіка/йому сіпнуласть), далі прочитав, –/такий потужний голос в чоловіка, /либонь, хватило б і на п'ять Полтав: / – "За ті пісні, що їх вона складала, за те страждання, що вона страждала, за батька, що розп'ятий у Варшаві,/ а не схилив пред ворогом чола, – /не вистачало б городу Полтаві, /щоб і вона ще страчена була! //Тож відпустити дівчину негайно/ і скасувати вирок того. / А суддям я таку даю нагану: / щоб наперед без відома мого/ не важились на страти самочинні,/ передовсім освідчили мене/ про кожну страту, по такій причині/, що смерть повсюди, а життя одне (4, 149).

Л.Костенко надзвичайно виразно подає постриторичний ефект через низку перфектних пропозицій, остання з яких – зупинений етап-кадр зображення Марусі («стояла, мов застигла в русі»):

...Гойдався зашморг, вже він не потрібний. Юрмились люди, добра новина. Сміявся тесля, головою срібний, що не згодиться тут його труна. / Підбіг Іван – і в розмах свого зросту збив ту драбинку смертницьку з помосту. Якись жінки вже бігли до Марусі. Чиєсь в юрбі гуцькало дитя. Вона стояла, мов застигла в русі, – уже по той бік сонця і життя/ (4, 149).

Таким чином, аналізований матеріал свідчить про те, що монологізований тип ХР є надзвичайно поширеною структурою. Він, як і інші виконує креативно-текстові функції: репрезентує ідею твору, маніфестує широкий пафосний спектр і певною мірою – стиль письменника. Власне риторичне поле монологу має наративний супровід – препозиційний та постпозиційний. Ці типи риторизують концепти естетичної, моральної, філософської, соціополітичної та культурної аксіології, про що свідчать також інші парадигми ХР – дискретно-діалогічні та наративні. У їх дослідженні вбачаємо подальше вивчення окресленої проблеми.

1. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста. – К., 2004.
2. Белинский В. Г. Избранные эстетические работы: В 2 т. – М., 1986. – Т.2.
3. Мушкетик Ю. Смерть Сократа: повісті, оповідання – Х., 2008.
4. Костенко Л. Біографія. Вибрані поезії. "Маруся Чурай". Інтерпретація творів. – Кіровоград, 1999.

КЛЮЧОВІ КОНЦЕПТИ В РОМАНІ ЛІНИ КОСТЕНКО «БЕРЕСТЕЧКО»

І.Б.Циганок

*(кандидат філологічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет)*

*Стаття посвячена описанню вербальних проявлень домінантних контекстем **душа, победа, поражение, воля, Украина** в романе «Берестечко» Л.Костенко. Установлены модели их метафоризации.*

*The article describes the verbal expressions of the dominant contextemes **soul, victory, defeat, the will, Ukraine** in the novel "Berestechko" by L.Kostenko. The models of their metaphorization are established.*

Серед ключових контекстем у мовотворчості видатної української поетеси сучасності Л.Костенко лінгвістами досліджено концептуальні поняття *природа, час*. С.Єрмоленко зазначає, що «у мовній свідомості Ліни Костенко тісно переплітається час як вимір особистого, інтимного, і час як осмислення глобальних загальнолюдських тем... Невблаганний час змінює все – і природу, і людей (1, 192); «чільне місце у словнику – загальних назвах – займають найменування рослинного і тваринного світу... поряд з одухотвореними назвами природи живуть і конкретні найменування предметів та явищ української побутової культури» (1, 188-189).

Мета нашого дослідження – описати ключові концептуальні поняття *душа, поразка, перемога, воля, Україна* в мовній тканині історичного роману «Берестечко».

За словами В. Панченка, його «варто читати як твір-попередження. Україна XVII ст. мала чогось важливого навчити Україну рубежу XX і XXI століть. Історія гетьмана Богдана Хмельницького з його тріумфом і катастрофою, з його далеко не сповна використаними шансами мусила спонукати до осмислення коротких і тяжких уроків творення держави – вождями і всією нацією (2, 209)... Свого Богдана Л.Костенко показала в момент його найбільшого приниження і занепаду духу в страшні дні червня 1651 р. Роман «Берестечко» – це монолог Б. Хмельницького, який на очах переживає трагедію поразки. Від депресії до воскресіння – такою є амплітуда душевних станів гетьмана в романі Л.Костенко» (2, 211).

За спостереженням Н.Бородіної, поняття *душа* належить до базових концептів національної культури, а тому онтологізується й реконструюється відповідно до усталеного розуміння змісту досвіду і знання про навколишній світ, результату всієї людської діяльності та процесів пізнання світу, що являють собою систему смислів, які становлять концепти або «оперативні когнітивні структури» (3). Концепт представлено і в інших культурах, однак для слов'янської, зокрема, української, він має особливе значення.

У словнику-довіднику В.Жайворонка «Знаки української етнокультури» подано таку дефініцію: «душа – за релігійними уявленнями, безсмертна, нематеріальна основа в людині, що становить сутність її життя, до прийняття християнства наші предки вважали, що душа існує незалежно від тіла, і тому клали до могили все необхідне для життя; за християнськими уявленнями душа відділяється від тіла, а саме тіло переживає фізичну смерть; вийшовши з тіла, вона стає зіркою на небі і дивиться згори на своїх близьких, тому зорі – душі померлих»; «...душам праведників у Раю живеться добре, а душі грішників мучаться у пеклі»; «...за іншим повір'ям при народженні людина отримує зірку, а при смерті вона падає з небес» (4, 209).

В. Панченко у коментарі до «Берестечка» пише: «сюжет роману Л.Костенко – це спогади і рефлексії Б.Хмельницького. Їх вільний плін зумовив таку ж вільну композицію твору, в якій переплелися події давні й недавні, приватні – і загальноукраїнські. Богдан – гетьман у своїх рефлексіях невіддільний від Богдана-людини – з усіма його драмами,

слабкощами, помилками, а водночас і могуттю, здатністю повстати мало що не з руїн духу» (2, 211).

У досліджуваному тексті поетесі вдалося відобразити душевні переживання Хмельницького, який сховався у старому замку від людей і самого себе «перехворіти» поразку. З цією метою концептуальне поняття *душі* репрезентовано як метафоризований образ, ужитий на позначення різних емоційних станів, зокрема, переляку: *Душа холоде як старий лежак* (5, 18), *Якийсь я весь потовчений тепер, що вже аж душу холодом проймає* (5, 152); тривоги: *поки не віриш, поти й душа не піде в жєбри до тривог* (5, 70); болю: *то це душа хоч ятрилася болем* (5, 96), *...у раю було б добре, та душа болить, молодице* (5, 159); приниження: *принижена душа не піднімає віч* (5, 129); розпачу: *Коли ж віднімуть у людей і мову, коли в сибірах закатруплять їх, душа Богдана в розпачі німому нестиме неспокутуваний гріх* (5, 157); запою: *хто свічку тепер поставить за душу мою хмільну* (5, 34), *моя душа як випита карафа, здається, я вже скам'янію теж* (5, 45), *А душа моя в бутлі з червоним вином сидить, балакає з Богом* (5, 91); душевного холоду: *В такому віці можна занепасти і можна мати душу вже, як лід* (5, 169).

За словами літературознавців (2), «якщо існує «діалектика душі», то вона виявлена в оцих борсаннях ніжно-жорстокої Богданової душі, в його докорах зрадливій Гелені – і разом з тим у намаганнях захистити її від холодних чужих вироків... У цій своїй душевній розшарканості Богдан Ліни Костенко бачить «зерно поразки» (2, 212). З одного боку вона йому *душу всю запомийнила* (5, 71), а з іншого – згадку про неї він *беріг в душі як найдорожчий скарб* (5, 69).

Прокоментовані вище приклади засвідчують такі метафоричні моделі, характерні для роману «Берестечко», як-от:

фізичні властивості людини - внутрішній психічний стан людини - відчуття болю (*душа болить* (5, 159));

стан природи – внутрішній психічний стан людини - температурні явища (*душа потроху стала одмерзати* (5, 165));

стан людини – внутрішній психічний стан людини – спиртне (*душа моя хмільна* (5, 34));

фізична дія – внутрішній психічний стан людини – танок (*душа в йому навприсядки пішла* (5, 170));

фізична дія – внутрішній психічний стан людини – місце (*Душа стояла край усіх доріг* (5, 164); *душа пройшла над прірвою зневаг* (5, 180));

фізична дія – внутрішній психічний стан людини – розмір (*Високу душу теж стрясає дріж* (5, 75));

фізична дія – внутрішній психічний стан людини – звук (*І тиху душу Богу віддала* (5, 107)).

Як свідчать зазначені метафоричні моделі, Л.Костенко віддає перевагу персоніфікованому образу душі, досягаючи ефекту його олюднення завдяки поєднанню в одному контексті з відповідними дієслівними лексемами та найменуваннями місця, стану, звуку, розміру, температури, а також різних людських відчуттів, зокрема, страху, болю, зневаги тощо.

У мовотворчості поетеси спостережено метафоризацію лексеми *душа* в словосполученні з колоративами, наприклад, *відбілює душа свою велику правду у лузі споминів, над річкою Буття* (5, 84), *Чиясь душа рожева, мов пелюстка, влітає в дім скорботи і ганьби* (5, 105), *Чарнецький – чорно в роті, а в душі стократ* (5, 88). Читач сприймає ці метафори відповідно з позитивною чи негативною семантикою, бо таким чином автором створено різні зорові образи рожевої, білої чистоти і чорноти та бруду в людській душі, думках і вчинках.

У різних контекстах поетесою сформовано об'ємний зміст концепту *душа* у поєднанні з іншими лейтмотивами – *поразка і перемога*. Саме завдяки метафоричному переосмисленню причин поразки під Берестечком перед читачами постає образ переможеного ворогами і зрадженого коханою Богдана Хмельницького, який відчувається спустошеним. Про що свідчить ряд прикладів, як-от: *Душа гортає тисячі причин. І чим я, чим я, чим поразку цю*

спокутую? (5, 121); *А я тремтячими руками в оцій фортеці день по дню тіла, погризені вовками в бездонну душу хороню* (5, 39); *це мій кінець. Душа у потолоччі Хоч вже співай Давидові псалми* (5, 50).

За словами В. Панченка, «... на самосудному вогні Богдан Хмельницький доходить гіркою висновку, що «зерно поразки» було заховане в ньому самому» (2, 212). У нижчеподаному контексті роману поетеса виводить на рівень філософського узагальнення ідею про те, що все має зворотний бік: *Що ж битву я програв. Повіситься не штука. До всіх провин ще й відчай долучить. Як той казав, поразка – це наука. Ніяка перемога так не вчить* (5, 173). Завдяки синонімізації лексем *поразка = наука* в кореляції до них сприймається концепт *перемога*. Загальновідомо: точно зрозуміти сутність явища можна на основі його протиставлення з іншим. А значить - сьогодні є поразка, а завтра буде перемога. Саме з таким підтекстом, на наш погляд, слід розуміти кінцеву у романі репліку гетьмана: *Не допускай такої мислі, що Бог покаже нам неласку. Життя людського строки стислі. Немає часу на поразку* (5,182).

Як слушно помічено С.Єрмоленко, у художньому мовленні Ліни Костенко «тісно переплітається час як вимір особистого, інтимного, і час як осмислення глобальних загальнолюдських тем» (1, 192), що поєднуючись в одному контексті з лейтмотивом *душа*, засвідчує самотність, як-от: *життя прожив – і ось мої набутки. Душа іде сама собі одна крізь день і ніч, і спогади, і смутки* (5, 149).

У мовній тканині роману все, що діється в душі гетьмана, нерозривно пов'язано з долею України: *так тоскно на душі. Ми навіть не пропащі. Ми просто вже ніхто. І всім вже не до нас* (5, 135).

З появою в житті Хмельницького Ганни Золотаренко його душа *потроху стала одмерзати* (5, 165). У макроконтексті історичного роману ця жінка для гетьмана – янгол – *чи не душа самої України прийшла по мене в мій останній час* (5, 160). Саме вона змусила його повірити в себе. В її репліці, зверненій до Богдана Хмельницького, фіксуємо розгорнуту метафоричну структуру, зміст якої свідчить про цю ідею: *А Ганна каже: - Ні, ти виринаєш. Душа з біди як веслами гребе. Ти видержиш, ти впливеш* (5, 161); *Кому я гетьман, коли вже і сам он своїх провин в душі не прогорну* (5, 171). Як видно з прикладів, за допомогою авторського метафоричного переосмислення номена *душа* читач може декодувати особливості характеру гетьмана як людини шляхетної, зі сформованими патріотичними почуттями, загартованого в боях воїна, що бачив багато смертей, ніс і за них відповідальність і за долю України. Саме так сприймається контекст-монолог Хмельницького: *Бо не з того заліза мене лито, і не в тому гартовано вогні, щоб їм вдалося на своє копито переробити душу у мені* (5, 179). У контексті скорельовано дві метафори *переробити душу у мені* (про Хмельницького) та *переробити на своє копито* (про його ворогів), які поетесою репрезентовано на основі антонімічних відношень.

Після поразки і душевного сум'яття гетьман знаходить у собі сили знову зібрати й очолити військо – таку ідею у тексті виражено метафорою *душа розгойдана як дзвін*. Завдяки розгорнутій структурі цього тропа читачі асоціюють внутрішній психічний стан полководця з гучним церковним дзвоном, що скликає на боротьбу: *Мене не можуть люди не почути – душа в мені розгойдана як дзвін* (5, 174).

Ліни Костенко вдалося різноаспектно збагатити семантику лейтмотиву *душа* завдяки його контекстуальному зв'язку з іншими контекстами. Наприклад, захист інтересів України, вболівання за неї – одна з домінантних тем роману, яка переосмислюється гетьманом: *Лиш з України виметеш корону, а цар вже в душу скипетром – пихиць!* (5, 50). У цьому контексті завдяки індивідуально-авторській метафорі *цар в душу скипетром* передано підступну войовничість тогочасної Росії, сарказм посилено введенням у речення просторічної лексеми *пихиць* зі значенням *ткнути, устромити*. В знесиленій війнах Україні залишився хіба що останній її скарб – люди, їх душа: *Що в нас красти, зрештою? Що, крім душі, іще в нас грабують?* (5, 151).

Душа – Україна – воля є для поетеси тими поняттями, завдяки котрим можна найточніше схарактеризувати українського козака, для якого воля невіддільна від

Батьківщини, про що і свідчить нижчеподаний контекст: *Такий він був похнюплений і кволий, усе тягнув з терплячістю вола, оцей Шрамко. А як запахло волею, душа в йому навприсядки пішла!* (5, 170). У причиново-наслідковому зв'язку знаходяться метафори *запахло волею* (ніби весною) і *душа йому навприсядки пішла* (танцювала гопака).

Концепт *душа* вжито Ліною Костенко у «Берестечку» й з іншою, традиційною семантикою, зокрема на позначення:

особи, людини: *Дві душі зосталось* (5, 56); *Яка душа це видержить, не знаю* (5, 27);

воїна, козака: *Чортові душі* (5, 40);

померлих: *На землю душі дивляться з небес* (5, 44).

Отже, концепт *душа* та інші ключові лейтмотиви, в історичному романі «Берестечко» виступають багатозначними і поліконотативними завдяки наскрізній образності текстової віршової структури. Спостережено тропеїчне і нетропеїчне їх використання. Ліна Костенко віддає перевагу метафоризації концептів на основі порівняння з людьми, звуками, місцем, температурою, станом, кольором, а також людським відчуттям болю, страху, зневаги, переживань тощо.

Помічено, що контекстема *душа* втягує в своє лексико-семантичне поле такі концепти, як *воля*, *поразка*, *перемога*, *Україна*. Відтак мету подальших досліджень убачаємо в детальному описі концептосфери роману як цілості.

1. Єрмоленко С.Я. Мовно-естетичні знаки української культури: монографія. – К., 2009.
2. Панченко В.Є. Богдан Хмельницький. Катарсис // Костенко Л. Берестечко. – К., 2010.
3. Бородин Н. А. Когнитивистика – когнитивная лингвистика – концепт // Проблемы общего и русского языкознания: межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 5. – Елец, 2007.
4. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: словник-довідник. – К., 2006.
5. Костенко Л. Берестечко: історичний роман. – К., 2010.

ІСТОРИЧНІ НАУКИ

ІСТОРИЧНА ГЕНЕЗА “СОЦІОЛОГІЇ ТІЛА” ЯК ВПЛИВОВОГО НАПРЯМКУ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ СТУДІЙ

Я.О.Потапенко

(кандидат історичних наук, доцент,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»)

Рассматривается историческая специфика соматической аналитики в современных социологических исследованиях. Особое внимание уделяется «повороту к телу» в социологии как следствию широкого междисциплинарного диалога с другими социокультурными дисциплинами.

The historical specific features of somatical analysis in modern sociological studies are considered. The special attention given to the “turn to the body” in sociology as the consequence of wide interdisciplinary dialogue with other social and humanitarian disciplines.

На початку ХХІ ст. на Заході у науковий обіг уведено велику кількість праць, присвячених проблемі концептуалізації категорії тілесності, однак як ключова онтологічна складова буття людини вона все ще залишається відкритою. Вивчення цього феномена розвивається здебільшого у річищі постмодернізму та постструктуралізму, що створює певні труднощі у формуванні чітких теоретико-методологічних засад предмета аналізу (в постмодернізмі це неможливо априорі). Доволі переконливим науковим проектом, на нашу думку, стала б аналітика тілесності з позиції соціології й антропології. Цими міркуваннями зумовлена актуальність нашого дослідження, метою якого є особливості та перспективи вивчення тілесності через призму соціології.

Аналіз “соціології тілесності” знаходимо в публікаціях Б. Тернера (1), П. Романова і Є. Ярської-Смирнової (2), М. Степанова (3) та ін., проте огляд цих праць дозволяє зробити висновок про відсутність комплексного підходу й численні “білі плями” в означеній проблематиці.

В якості методологічного засновку наведемо тезу сучасних російських авторів П. Романова та Є. Ярської-Смирнової про принципову відмінність у дослідженні соматичних аспектів буття, яка вже традиційно сформувалася у близьких, проте аж ніяк не тотожних соціогуманітарних дисциплінах. Для антрополога тіло – це насамперед екзотичний “інший”, що його слід “прочитати”, декодувати, зрозуміти й інтерпретувати раціональними засобами (для того, щоб ефективно контролювати, вписавши у традиційну систему західного капіталізму). Тому тіло з позицій антропології розглядається як “простір соціального маркування”, класифікаційна система, об’єкт ритуальних практик та семіотичних трансформацій. Соціологія від часу свого заснування не визнавала важливість фізичних та індивідуально-психологічних чинників у просторі соціального, обстоюючи дихотомію природа-культура. Тіло або взагалі не вважалось вартим концептуалізації й наукової проблематизації, або потрактовувалось як щось другорядне, кероване, “зовнішнє” по відношенню до суб’єкта соціальної комунікації (2, 117). Ситуацію ускладнювала й та обставина, що аналітика тілесності в західній соціогуманітаристиці ґрунтувалася на засадах постмодернізму, тоді як в соціології переважають теоретико-методологічні засади.

Доволі кардинальні зміни у ставленні соціологів до тілесної проблематики відбувалися з середини 1970-х рр. під впливом робіт М. Фуко й авторів феміністичного напрямку. Критичний аналіз історичних форм головних інституцій соціальної політики (в’язниці, лікарні, заклади для бідних), що його здійснив М. Фуко, відкривав принципово нові перспективи для осмислення природи стосунків у соціумі саме через призму тілесної проблематики. Французький мислитель продемонстрував широку панораму різновидів

тілесних практик, легітимізованих і санкціонованих владою, як стратегію соціально встановлених способів реалізації, інтенсифікації та розподілення влади (шляхом медикалізації, покарання, психіатризації, сексуальності або дисциплінування). М. Фуко поряд з цим робив суттєве уточнення: сучасна держава функціонує не лише завдяки всеохопній регламентації й “паноптичній системі”, але й завдяки засвоєнню громадянами прийомів внутрішнього самоконтролю й самообмеження, застосування яких можливе тільки з урахуванням складного комплексу механізмів тіла (1, 149). Соціологічні інтерпретації ідей М. Фуко є сьогодні надзвичайно поширеним явищем у соціогуманітаристиці.

Феміністичні студії утвердили за вихідний принцип тезу про контроль над тілом як основоположну підставу “патріархального мислення”, що її слід критично переосмислити й розвінчати. З позицій “маскулінного шовінізму” жіноче тіло позиціонувалося як “недосконале”, “патологічне” у порівнянні з “нормальним” чоловічим – тому медицина, релігія, шлюб, школа та інші соціальні інститути мусять контролювати жінку через контроль над її тілом. У цьому контексті жінка поставала як мовчазна й непомітна категорія природи, котра не має власної цінності, ваги і сенсу, як тіло й емоція (напротивагу до культури, мислення й розуму, що їх уособлював чоловік і символізувало його тіло) (4, 129). Рішуче заперечивши подібні уявлення, представниці фемінізму, по-суті, зініціювали “поворот” соціальної науки до тіла, поставили під сумнів міркування про “непотрібність” та “незначущість” досліджень тілесності для розуміння соціальних феноменів (2, 175). Фемінізм викликав широку дискусію про соціальний, політичний і естетичний статуси тіла в соціальній теорії.

Так, представники Франкфуртської школи Т. Адорно й М. Хоркхаймер у відомій праці “Діалектика Просвітництва” (1979 р.) писали: “Європа має дві історії: добре відому, писану, та історію тасмну. Остання розповідає про долю людських інстинктів та пристрастей, витіснених і спотворених цивілізацією... Ставлення до людського тіла від самого початку було поганим” (5, 231). Дослідники детально проаналізували причини й наслідки того, як об’єднаними зусиллями християнства й капіталізму сумлінна праця, аскетичне самообмеження, раціональний самоконтроль, придушення бажань були проголошені безсумнівним благом і вищою добродією, а тіло (плоть) з його інстинктами, пристрастями та сексуальними потягами – джерелом конфліктів, зла, розбрату й хаосу в соціумі.

Критичний погляд на придушення тілесних проявів у капіталістичній культурі, ґрунтований на “інструментальній раціональності”, знаходимо у дослідженні іншого відомого соціального теоретика, Г. Маркузе, “Ерос та цивілізація” (1969 р.). Осмислюючи причини гострого конфлікту між вимогами капіталістичного способу виробництва, поєданого з аскетичною етикою протестантизму та сексуальністю, автор констатує, що при капіталізмі соціальний контроль установлюється шляхом регулювання сексуальної поведінки, репресивно-дискримінуючого за своєю природою. Для того, аби виробляти величезну додаткову вартість, необхідно запровадити “додаткове сексуальне придушення”. Радикальний критик споживацької культури Заходу й ідеолог студентських протестних рухів, Г. Маркузе вбачав найкращий спосіб подолання вад капіталізму у “сексуальній революції”, звільненні тіла й бажань, адже вивільнення енергії лібідо здатне деконструювати нав’язувані капіталом псевдоцінності та збудовану на їх основі соціальну структуру (6). До подібних висновків приходять і Н. Браун, для якого порятунком людини полягає у “діонісійській сексуальності”, що уможливить справжню демократизацію суспільного життя (7). В роботах французьких соціальних філософів (Ж. Лакана, Р. Барта, Ж. Батая, С. де Бовуар та ін.), котрі значно вплинули на розвиток соціології у другій половині ХХ ст., тіло як джерело ірраціональних бажань і сексуальних пристрастей поставало символом протесту проти бюрократичної надрегламентованості, ієрархізованої функціональності й абсолютизованої раціональності капіталістичного способу життя.

Як стверджує Б. Тернер, сучасна соціологія успадкувала від антропології ряд фундаментальних положень, пов’язаних з соматичною проблематикою, серед яких насамперед варто виділити наступні: тілесністю зумовлений цілий комплекс обмежень, але в

ній також закладений потенціал, що може бути ефективно реалізований у процесі соціокультурного розвитку; сексуальний потяг вступає у протиріччя з соціокультурними вимогами; реакція на “природні” факти зумовлена статтю реципієнта (1, 140).

В соціології проблеми, пов’язані з тілом людини, довгий час ігнорувалися, оскільки наукові пошуки у цій галузі визначалися загальними рисами еволюції індустріальних капіталістичних суспільств, що розвивалися в напрямку раціоналізованого, бюрократизованого та відчуженого соціального порядку, при якому традиційні моделі й варіанти суспільної взаємодії замінено більш раціональними й інструментальними соціальними інститутами. В класичному веберівському визначенні основних типів соціальної дії відсутні будь-які уявлення про природно-біологічні її передумови, чи про “тіло, наділене життям”. Формування теоретико-методологічних засад і категоріального апарату соціології, здійснюване М. Вебером, Г. Зіммером, Е. Дюркгеймом, Т. Парсонсом, В. Паретто, К. Маннгеймом, ішло за зразком економіко-правової сфери. П. Хьорст та П. Вуллі стверджували: “Соціологи завжди енергійно заперечували важливість генетичних, фізичних та індивідуально-психологічних чинників в соціальному житті людей. Цим вони посилювали й теоретично осмислювали традиційну для Заходу опозицію природи і культури. Соціальні стосунки можна навіть трактувати як заперечення природи” (8, 23). Це засвідчує вже традиційне для соціології рішуче несприйняття будь-яких різновидів соціального дарвінізму, що виживання індивідів залежить від складної взаємодії репродуктивної поведінки, навколишнього середовища та генетичної структури людського організму.

Під впливом праць провідних представниць феміністичного напрямку в соціології з’явилося (дуже поступово) уявлення про те, що визначення соціального статусу значною мірою зумовлюється формами представлення-презентації тіла в соціальному просторі. Вивчаючи специфіку естетичних смаків різних соціальних класів, П. Бурдьє в роботі 1984 р. приходить до цікавого висновку, який виразно демонструє чіткий взаємозв’язок між тілом і соціально-класовою належністю: “Смак, або культура класу, що стала природженою, тобто культура інкорпорована, сприяє формуванню тілесних характеристик класу. Цей інкорпорований принцип класифікації керує всіма формами інкорпорування, вибирає й модифікує все, що тіло любить, не любить і фізіологічно або психологічно асимілює. Звідси виходить, що тіло слід безумовно визнати матеріалізацією класового смаку” (9, 190). Ірвінг Гофман, авторитетний учений, котрий працює на стику етнографії соціального життя і власне соціології, хоча й не висунув оригінальної теорії тілесності, привернув увагу колег-соціологів до виключної важливості тіла у формуванні “соціальної особистості” та утвердженні індивіда в соціумі. У розроблених дослідником концепціях тіло відіграє підставову роль. Незаперечним вважається вплив праць І. Гофмана на сучасні напрямки символічного інтеракціонізму, прихильники якого усвідомили значимість соціологічного тлумачення тілесної символіки в процесі інтеракції (1). Один із провідних сучасних соціальних теоретиків Е. Гідденс здійснив розгляд “мови тіла” в підручнику з соціології у розділі, присвяченому аналізу мікросоціальної поведінки (10, 91-94).

“Поворот до тіла” в соціології відбувся під впливом філософії Ф. Ніцше, феноменології Е. Гуссерля та М. Мерло-Понті, теорії “технік тіла” М. Мосса, ідей Н. Еліаса щодо еволюції тілесних практик, поглядів М. Фуко на “політики тіла”, психосоматичної медицини В. фон Вайцеккера, загальної тенденції “тілоцентризму” у філософії постструктуралізму. Цей епістемологічний і феноменологічний поворот активно стимулює до інтегративного трансдисциплінарного діалогу з іншими соціогуманітарними дисциплінами, адже доводить, що цілий комплекс соціологічних проблем, закорінених у людській тілесності, неможливо адекватно вирішити лише у соціологічних межах.

Важливе значення для генези соціології на початку ХХІ ст. має теза про те, що тіло людини (як єдність мозку, свідомості, фізичної та культурно-історичної тілесності) здійснює спонтанні зміни в навколишньому світі через власні прояви, а не просто обробляє інформацію та репрезентує її в символічних структурах (3, 5). Тіло завжди частина світу, “вмонтована” в нього, котра одночасно і створює цей світ, детермінує його відношення, сенси та структури, серед яких соціальні посідають ключове місце. Значної популярності

набуває концепція німецького дослідника Дітмара Кампера щодо “мислення тіла” як одного із проявів тілесно-орієнтованої постнекласичної епістемології, де тілесне пізнання означає “живий досвід істоти, котра пізнає”, на протизагу продукуванню абстрактних сутностей чи концептів. Неспеціалізований, спонтанний і пластичний характер людської тілесності дає змогу формувати, трансформувати або деконструювати соціальні стосунки у найрізноманітніші способи, витворюючи оригінальні й унікальні моделі соціальної взаємодії. Тілесна “кодованість” соціально-комунікативної сфери хоча й була предметом наукових студій, проте потребує значно ретельнішого і глибшого аналізу.

Серед проблем, пов’язаних з тілом, що досить активно розробляються в сучасній соціології, варто виділити в окрему групу питань, пов’язаних з “медикалізацією” тіл та впливом хвороб на демографічні й соціальні процеси. Так, Дж. Брумберг проаналізував значне поширення нервових хвороб та розладів (істерія, анорексія, агорафобія та ін.) у кінці XIX ст. з погляду трансформації механізмів соціального контролю, в контексті посилення впливу медицини на мораль та суттєвих змін у взаємовідносинах між приватним і громадським, сім’єю та соціумом, чоловіками та жінками тощо (11).

Я. Гілінський активно розробляє проблематику девіантології – соціології девіантності та соціального контролю над нею (наркоманія, проституція, суїцид, тероризм, алкоголізм, сексуальні збочення та інші відхилення від “норми”), – ця стратегія, безперечно, потребує посиленої уваги до тілесного виміру девіантної поведінки, визначення її біосоціокультурних причин і наслідків (12). Авторитетні російські соціологи П. Романов, В. Круткін, Є. Ярська-Смирнова, досліджуючи “мікрорівні соціальної реальності” через призму “візуальної антропології” та широкого міждисциплінарного (іноді й трансдисциплінарного) підходу, постійно звертаються до тілесних репрезентацій і соматичних аспектів соціального буття (13). Оголеність у жіночій моді як явище соціокультурного характеру проаналізувала Є. Шахалева, використавши саме соціологічні методи. А. Орлова детально дослідила семіотичні можливості тіла людини та їх використання в індустрії краси як новому важливому соціальному інституті сучасного суспільства, що набуває все більшої ваги в постіндустріальну епоху (14). Предметом наукових студій стає феномен соціального конструювання тіла як компонента “соціокультурного поля”, засобу символічної взаємодії, “мети споживання” й естетичного об’єкта водночас.

Особливе місце в соціологічних студіях посідає гендерна проблематика. Цей підхід виходить із твердження, що природних, генетично закладених рис і особливостей у людини немає. Тіло та його органи не виконують ніяких функцій, сутність тіла суто соціальна, історично сформована, отже, піддавана конструюванню і трансформаціям. Противники подібного підходу звинувачують його ідеологів у соціальному редуціонізмі і відродженні старої марксистської тези про людину як “ансамбль відносин” (15, 53). Гендерний напрямок у соціології утвердив тезу про неприпустимість дуалістичного підходу до тіла і свідомості. Увагу соціології до гендерних аспектів при аналізі соціальних процесів стимулювала поява праць таких відомих представниць феміністичної теорії, як С. де Бовуар, Ю. Крістєвої та Л. Ірігарей.

Досліджуючи особливості реалізації соціальної політики та соціального управління в СРСР у перші два десятиліття його існування, П. Романов і Є. Ярська-Смирнова акцентують увагу на тому, що ранні радянські реформи збігалися з тенденціями індустріального світу стосовно раціонального “менеджменту тіла”. Спортивно-масові заходи здійснювалися на підставі стандартизованих технік гімнастичної хореографії, що контролювала тілесні рухи великих груп людей, – ці техніки були аналогічними до контролю над тілами на фабриках, у школах, гуртожитках, казармах тощо. Соціалістична система, витискаючи ресурси з “робочої сили”, прямо залежала від тілесних практик трудящих і тому формувала їх відповідно до “потрібних” стандартів: режим праці, відпочинку і харчування, сексуально-репродуктивна поведінка, – все узгоджувалося з вимогами політичного й економічного характеру. Нові дисциплінарні форми дозволяли елімінувати індивідуальні тілесні характеристики до вимог фіксованих критеріїв гігієни, рухів, дієти тощо. Вчорашні селяни, потрапивши до міста, в буквальному сенсі “приміряли на себе” нову ідентичність, і в ході цього процесу

руйнувалися звичні повсякденні устої, трансформувалися набуті роками тілесні практики (2, 134). Н. Козлова з'ясовує у своїй роботі, яким чином головний капітал вихідців із села – молодість і витривале тіло – “конвертувався” у капітал культурний та соціальний завдяки імітації, мімікрії та пристосуванству до “канонічних” вимог міського життя (16, 149-150).

Серед актуальних проблем соціології знаходимо сьогодні значну кількість таких, котрі прямо чи опосередковано стосуються соматичних характеристик. Якими є соціально-психологічні наслідки дедалі масштабніших масових спроб утілити у власній плоті образи і стандарти благополуччя та процвітання, нав'язливо трансльовані індустрією реклами та шоу-бізнесу? Якою мірою сексуальність є гендерованою, тобто зумовленою “соціальною статтю”? Як динаміка ставлення до тілесності та сексуальності в соціумі відображає динаміку суспільно-політичних змін та морально-етичних і світоглядних пріоритетів? Якою мірою соціальна поведінка індивіда зумовлена його тілесністю і як це впливає на процес соціальної комунікації? Ці та багато інших соціологічних проблем, пов'язаних із соматичною проблематикою, висвітлюють Л. Гріндстафф, Дж. Чен, К. Падмор, Д. Якобсон, Е. Рейд, Л. Рознер, К. Даттон, Б. Крюгер, Ю. Коу, А. Олесен, Ф. Росфілд, Г. Рейнголд, В. Ебін, К. Сміт та багато інших західних авторів (17).

Отже, однією з ключових характеристик, що визначають розвиток сучасної соціології, є проблематизація тілесності та розвиток тілесно-орієнтованої епістемології, що дозволяє долати обмеженість позитивістсько-раціоналістичного підходу. Все частіше предметом досліджень стає питання, як ставлення людини до власного тіла впливає на ступінь і особливості її соціалізації. Оскільки саме в тілі фокусується людська універсальність (за Б. Тернером), тіло є універсальною підставою, простором і джерелом соціальної комунікації. На розвиток соціології в 1970-1980-х рр. значний вплив справили соціальні теорії, спрямовані на критику капіталістичної культури, християнської апологетики придушення бажань та патріархально-маскулінної репресивної політики щодо виявів сексуальності.

Тіло досить часто ставало об'єктом дискусій, породжених різними соціальними теоріями, що претендували на здобуття контролю над встановленням нормативів і критеріїв прийнятності – культурної, політичної, естетичної, медичної (в усіх випадках йшлося про легітимізацію та соціальне маркування одних тілесних практик і маргіналізацію й засудження інших).

Тілесно-орієнтований підхід у соціології фокусує увагу на тілесній організації людини як істоти соціальної, на тому, якою мірою специфіка соціальних відносин залежить від людської тілесності, її функціональних особливостей та культурно-історичної зумовленості.

“Поворот до тіла” в соціології під впливом зростання інтересу до праць Ф. Ніцше, М. Хайдеггера й М. Фуко активно спонукає до інтерактивного трансдисциплінарного діалогу з іншими соціогуманітарними дисциплінами, відкриває нові шляхи розв'язання актуальних соціальних проблем сучасності.

Виявлення “тілесних підстав” соціальної комунікації допоможе збагнути її культурно-історичну й медіальну зумовленість.

Перспективним напрямком для подальших досліджень стане вивчення “режимів тілесності”, що функціонують у сучасній інформаційній цивілізації, дослідження їх соціокультурної та суспільно-політичної вмотивованості, а також впливу на соціально значущі сфери культури. Цікавим підходом виглядає також концептуалізація медіальної природи людського тіла, фрагментація тіла медіатехнологіями, “витіснення” тіла медіареальністю як домінуючим режимом функціонування сучасного суспільства.

Аналітика тілесності через призму соціології дозволяє розширити предметне поле досліджень у цій галузі, включити до сфери її інтересів ті феномени, котрі раніше вважалися предметом дослідження антропології, етнології, психології або філософії.

1. Тернер Б. Современные направления развития теории тела // Thesis. – Вып. 6. – 1994.
2. Романов П., Ярская-Смирнова Е. Социология тела и социальная политика // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2004. – Том. VII. – № 2.
3. Степанов М.А. Опыт мышления тела: к эпистемологии Дитмара Кампера: Автореф. дисс. ... канд. философ. наук: 09.00.01. – СПб., 2011.

4. Jordanova L. *Sexual visions: images of gender in science and medicine between the Eighteen and Twentieth Centuries.* – Hemel Hempstead, 1989.
5. Adorno T., Horkheimer M. *Dialectic of Enlightenment.* – London, 1979.
6. Markuse H. *Eros and Civilization.* – London, 1969.
7. Brown N.O. *Love's Body.* – New York, 1966.
8. Hirst P., Woolley P. *Social Relations and Human attributes.* – London, 1982.
9. Bourdieu P. *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste.* – London, 1984.
10. Giddens A. *Sociology.* – Cambridge, 1989.
11. Brumberg J.J. *Fasting Girls: the Emergence of Anorexia Nervosa as a Modern Disease.* – Cambridge, 1988.
12. Гишинский Я. *Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других “отклонений”.* – СПб., 2007.
13. *Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность: Сб. науч. статей / Под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой.* – Саратов, 2007.
14. Орлова А.К. *Индустрия красоты: Социокультурные аспекты: Дисс. ... социолог. наук: 22.00.04.* – М., 2005.
15. Кутырев В.А. *Философия трансгуманизма.* – Нижний Новгород, 2010.
16. Козлова Н.Н. *Горизонты повседневности советской эпохи (голоса из хора).* – М., 1996.
17. *Массовая культура: современные западные исследования / Пер. с англ. Ответ. ред. и предисл. В.В. Зверевой.* – М., 2005.

РЕЦЕНЗІЇ**ПСИХОАНАЛІТИЧНА РЕІНТЕРПРЕТАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТОРІЧЧЯ**

(рецензія на монографію: Печарський А. Психоаналітичний аспект української белетристики першої третини ХХ сторіччя / Андрій Печарський. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 466 с.

При посиланні в тексті на це видання вказуватимемо лише сторінку).

С. М. Луцак

(доктор філологічних наук, професор,

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника)

Однією з важливих тенденцій розвитку сучасного українського літературознавства є посиленна увага до реінтерпретації класичної спадщини. В руслі згаданого підходу розробляється також чимало методологічних проблем, зокрема, – доцільності застосування новітніх методик до тлумачення текстів минулих епох. Свідченням цього є рецензована книга А. Печарського, присвячена з'ясуванню психоаналітичних векторів української літератури першої третини ХХ століття.

Актуальність монографії полягає в аналітично-системному вивченні психоаналітичного ресурсу нашої словесності вказаного періоду, причому не способом пристосування новітніх методик до художньої практики, а виходячи з іманентних законів структурування літературного нарративу, тобто в ракурсі внутрішньої, глибинної психодинаміки структурно-сміслової та художньо-естетичної картини тогочасного художнього світу.

Загалом структура праці логічна й умотивована: від пояснення у першому розділі доречності застосування, так би мовити, «християнсько переорієнтованого» психоаналітичного підходу до аналізу художнього та літературознавчого (теоретико-критичного) дискурсу української культури першої третини ХХ століття, А. Печарський переходить до безпосередньої апробації теоретико-методологічних засновків у наступних частинах монографії. При цьому спочатку автор досліджує ті психоаналітичні вектори словесності, які більшою чи меншою мірою кореспондують із християнськими настановами (двовимірна діалектика душі та тіла людини, різні амористичні прояви й под.), а тоді – ті, що абсолютно дисонують із християнською мораллю (суїцид як стан, що переходить у дію окремої особистості й соціальної групи).

Домінуючими у праці є такі проблеми: 1) встановлення зв'язку психологічного з християнським богослов'ям; 2) відчитання основних концепцій психологічного в українській літературі 10–30-х рр. ХХ ст.; 3) вивчення психологічної парадигми літературоциду.

Вже у вступі до монографії А. Печарський робить більш-менш вдалу спробу виявити єднальні аспекти психологічного та християнського богослов'я, водночас зазначаючи, що християнство, на відміну від психологічного, несе в собі усвідомлення «духу святості» (с. 14). Отож, не зовсім переконливим видається намагання науковця встановити спільний для обох дисциплін об'єкт дослідження.

У підрозділі 1.1 А. Печарський, з'ясовуючи спорідненість психологічного й художньої літератури, говорить про можливість тлумачити психологічний як окремий літературознавчий метод. Автор характеризує добре знану працю І. Франка «Із секретів поетичної творчості» та її наукову рецепцію, а також осмислює здобутки світової думки в аспекті психологічного (Р. Барта, М. Фуко, Ф. Ніцше й ін.), акцентуючи насамперед на важливості досліджень З. Фрейда. В цьому контексті викристалізовується, як зазначає дослідник, «проблематика психологічної парадигми української белетристики аналізованого періоду» (с. 55). Автор також наголошує на «літературно-психологічній комунікації в контексті міждисциплінарної інтерпретації» (с. 62), виявляючи різні рівні функціонування в науковому

обігу психоаналітичної парадигми та спроб її зруйнування. Зрештою дослідник приходиться до висновку про гармонійну єдність двох шляхів пізнання людської природи – психоаналітичного і богослов'я (с. 71).

Розгляд окресленої тематики продовжується і в другому підрозділі, зорієнтованому на з'ясування міждисциплінарних проєкцій. Дослідник простежує містицизм, егоцентризм, гедоністичні установки у творчості Г. Хоткевича. Втім не зовсім зрозуміло, чому автор, говорячи про деякі ключові християнські символи (такі, як «імператив «духовної повноти» (с. 72), «об'єктивна істина» (с. 75) і т. ін.), у той же час робить спробу «провести еротично-психологічні рефлексії Хоткевичевих персонажів через «психоаналітичне ліжко» (с. 78). Цілком слушними у цьому контексті видаються міркування А. Печарського про непримиренність концепцій психоаналізу та християнства. На нашу думку, автор не завжди послідовний у подібних своїх висновках, оскільки стверджуючи на одній сторінці книги, що існує єдиний для обох парадигм метод «анти-сповіді» (с. 81), згодом чомусь знову ж таки наголошує на конфліктності взаємин психоаналітики й християнства, бо перша, мовляв, не враховує духовну природу індивіда (с. 109).

У другому розділі монографії охарактеризовано три основні виміри любові в аспекті психоаналітичної антропології («едіпальний, нарцисистичний, екзистенційний» (с. 114) – із використанням відомих концепцій Ж. Лакана, З. Фрейда, К.-Г. Юнга й ін. А. Печарський простежує віддзеркалення Едіпового комплексу та загальної структури свідомості (за З. Фрейдом) у творчості П. Куліша, І. Нечуя-Левицького, О. Кобилянської, А. Кримського, Миколи Хвильового, В. Підмогильного, Є. Плужника тощо. Водночас автор монографії акцентує на потребі застосування у дослідженні методологічного інструментарію «християнсько-богословського розуміння психотерапії» (с. 114). Проте викликає здивування той факт, що в контексті аналізу психоаналітичних методик української белетристики 1-ої третини ХХ ст. дослідник називає творчість митців, яка належить до інших часових відрізків (Т. Шевченка, М. Гоголя, О. Стороженка, У. Самчука, Т. Осьмачки).

Автор монографії по-своєму розкриває й доволі артикульовану в сучасному українському літературознавстві дратівливу тему «еротичних стосунків» Лесі Українки та О. Кобилянської, інтерпретуючи працю Н. Зборовської «Моя Леся Українка». Позитивним здобутком розглянутого питання, на нашу думку, є спроба А. Печарського встановити діалогічний зв'язок між однойменними творами «Сліпець» Лесі Українки й О. Кобилянської.

Дослідник намагається також з'ясувати зв'язок нарцисизму з невротичним синдромом творчого процесу. При цьому в поле його зацікавлень потрапляють В. Винниченко, В. Підмогильний, І. Вільде, І. Микитенко, М. Коцюбинський та ін. Особливу увагу звертає автор на художню спадщину В. Винниченка. Подаючи розлоге цитування думок цього письменника, науковець виявляє у його творчості «комплекс «надлюдини» й культ сили» (с. 194). Коментуючи вищесказане, поставимо А. Печарському декілька риторичних запитань: «Чи завжди люди, які страждають на невротичні захворювання, зокрема нарцисизм, є обдарованими особистостями? І врешті-решт, чи можливо точно визначити, на який саме вид нарцисизму страждає митець?» Прикметно, що й сам А. Печарський подає твердження Е. Фромма, яке репрезентує дві форми нарцисизму («доброякісну» й «злроякісну») (с. 190) та «первинний нарцисизм» (за терм. З Фрейда), якого «неможливо повністю позбутися» (за Е. Фроммом) (с. 191).

Дослідник зосереджується й на психоаналітичній теорії логотерапії та екзистенційній теорії В. Франкла. До аналізу залучено міркування протоєрея-мученика О. Меня. В такому ракурсі охарактеризовано твори І. Франка («Герен у носі», «Сойчине крило»), малу прозу М. Коцюбинського («Подарунок на іменини», «Persona grata», «Коні не винні») тощо.

У вступі до третього розділу розтлумачено сутність терміну «психоаналітичний літературицид» та з'ясовано релігійний вимір окресленої проблематики (с. 268). Підрозділ «Міф і реальність психодинаміки Ероса – Танатоса» позначений розкриттям схильності людської психіки до суїциду крізь призму характеристики структуралістської концепції «смерті автора» (за Р. Бартом). А. Печарський, своєю чергою, стверджує, що «художня фікція літературициду є природженою грою, детермінованою волею автора стосовно

вивільнення власних негативних поривів і потребою виправитись у певній психологічній здатності» (с. 273). Відтак й українська белетристика 1-ої третини ХХ ст. засвідчує нашарування відповідної тематики, проблематики й мотивів, у чому переконують твори О. Кобилянської («Юда», «В неділю рано зілля копала»), М. Яцкова («Сучасний Каїн»), Марка Черемшини («Село вигибає»), О. Турянського («Поza межами болю»).

Апокаліптичні біблійні образи, архетипи життя / смерті функціонують, за спостереженням А. Печарського, у творах Г. Хоткевича («Гуцул», «Камінна душа»), М. Коцюбинського («Intermezzo»), В. Підмогильного («Добрий Бог»), А. Любченка («Вертеп»), прозі В. Єрошенка, позначеній символами єднання Східної і Західної філософської думки.

Підсумовуючи сказане, автор приходить до висновку про неможливість «співіснування двох сутностей – чоловічої й жіночої в любовному нарцисистично-інфантильному задзеркаллі людської психіки» (с. 304).

У 2-му підрозділі 3-го розділу в поле зору дослідника потрапляє художньо-естетичний феномен психобіографічного аналізу. Науковець прагне встановити модифікацію суїцидального синдрому в творчості тих авторів 30-х рр. ХХ ст., які з різних суб'єктивних мотивів покінчили життя самогубством. У цьому ракурсі увагу акцентовано на мистецькій діяльності О. Плюща, Н. Кибальчич, Миколи Хвильового, І. Микитенка, Бориса Тенети. Дослідник умотивовано доводить очевидність відображення суб'єктивованих психологічних комплексів письменників у їхній художній творчості. Вона нерідко репрезентує «так звану *ratos literatura*» (с. 328), як у випадку з О. Плющем та Н. Кибальчич, самогубство яких ґрунтувалося «на колупанні особистого Еґо» (с. 320). Водночас А. Печарський зауважує, що проблема суїцидального синдрому в житті й творчості Миколи Хвильового постає в іншому ракурсі, хоча й знаходиться в руслі письменницького намагання подолати різними способами едіпів комплекс (с. 347). Подібно й смерть І. Микитенка автор розтлумачує як «психопатичний радянський соціцид» (с. 359). Дослідник говорить про «різні ідентифікації й інтегрувальні зв'язки особистості з суспільством» на прикладі самогубств Миколи Хвильового та І. Микитенка (с. 362). Сказане стосується й постаті Бориса Тенети, у свідомості якого радянська дійсність сформувала «манію переслідування, спонукаючи його до суїцидальних намірів» (с. 362).

Наступний підрозділ монографії спрямовано на виявлення літературної психотерапії, або ж «сурогатоцидної маргіналізації» (с. 369). А. Печарський загалом визначає сурогатоцид як «своєрідну літературну психотерапію стосовно суїцидальних тенденцій митця» (с. 370). В цьому контексті названо постаті І. Франка, А. Головка, В. Стефаніка, Г. Михайличенка, А. Тесленка, які прагнули до вивільнення власних несвідомих прагнень за допомогою перенесення суб'єктивних суїцидних рефлексій на мотиви художньої творчості. Особливо близьким і переконливим для нас є в цьому параграфі аналіз амористичного дискурсу літературної психоаналітики в аспектах логотерапії та християнської антропології. Дивним тут є хіба той момент, що дослідник чомусь оминув увагою достатньо відому на сьогодні працю Х. Яннараса «Варіації на тему «Пісні Пісень» (К., 1999), в якій щодо до священного тексту вже були використані аналогічні концепти «буття-для-себе» і «буття-для-іншого».

Висновки монографії ґрунтовно й лаконічно відображають сутність проведеного дослідження, узагальнюючи основні авторські ідеї. У них науковець прагне ще раз акцентувати на важливості залучення до психоаналітичного методу літературознавства досвіду усвідомлення християнських істин, зокрема тривимірної християнської діалектики – «тіло, душа, дух» (с. 413), яка тривалий час ретельно приховувалась радянською атеїстичною думкою.

Отже, А. Печарському в рецензованій монографії вдалося висвітлити власний, так би мовити, «християнсько-зорієнтований» погляд на актуальну й активно досліджувану в сучасному літературознавстві проблему психоаналітичного дискурсу. До аналізу залучено великий масив художньої літератури першої третини ХХ сторіччя. Цінне також і те, що автор монографії значну увагу приділив характеристиці психобіографії митців, залучаючи критично-публіцистичні статті про їх життя і творчість.

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

<i>Бойчев І.І.</i> Гуманізація вищої музично-педагогічної освіти в контексті сучасних вітчизняних концепцій.....	3
<i>Бухнісва О.А.</i> Специфіка провідного суб'єкта інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі.....	10
<i>Воробйова К.В.</i> Організаційно-педагогічні умови іміджологічної підготовки перекладачів.....	14
<i>Житомирська Т.М.</i> Полікультурне виховання в Українському Подунав'ї II пол. XIX ст.: педагогічні ідеї та персоналії.....	21
<i>Замашкіна О.Д.</i> Становлення і розвиток земської початкової школи в Україні (II пол. XIX – поч. XX ст.).....	26
<i>Катола О.В.</i> Про один із підходів до вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.....	30
<i>Колоянова О.Г.</i> Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів.....	35
<i>Короткова М.В.</i> Инновационная образовательная технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в высшей школе.....	41
<i>Куйбіда В.В.</i> Народна анатомо-фізіологічна термінологія дітей: становлення, аналіз... ..	45
<i>Нікітіна О.О.</i> Психологічні дослідження як підґрунтя розвитку концепції навчальної діяльності.....	50
<i>Пастир І.В.</i> Вивчення змін художньо-виразних засобів образотворчого мистецтва в процесі творчого становлення фахівця.....	55
<i>Пилип Г.</i> Підготовка лікарів-інтернів у медичних інститутах західних областей України в другій половині XX ст.	61
<i>Сарвілова Д.С.</i> Роль хореографії у сучасній системі виховання молодших школярів.....	65
<i>Удовиченко Л.М.</i> Формування системи цінностей у шкільному вивченні світової літератури.....	69
<i>Фрасинюк О.Р.</i> Інтеграція гендерного підходу в національну систему середньої загальної освіти.....	75

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Літературознавство

<i>Горболіс Л.М.</i> Україна в життєтворчості В.Винниченка-емігранта (за романом С.Процюка «Маски опадають повільно»).....	81
<i>Даракчи М.И.</i> Функции геммологических образов в повести А.И.Куприна «Суламифь».....	87
<i>Єременко О.В.</i> Специфіка інформаційних характеристик поставання тексту.....	91
<i>Зимина-Дырда Т.Ю.</i> «Тёмные аллеи» И.А.Бунина и «Холостяк» А.М.Фёдорова: авторские интерпретации одного сюжета.....	96
<i>Мельник В.И.</i> Следы древнерусской повести в романе И.А.Гончарова «Обрыв».....	100
<i>Пяткин С.Н.</i> К проблеме периодизации творчества С.А.Есенина.....	105
<i>Райбедюк Г.Б.</i> Поетична культурологія Миколи Зерова.....	110
<i>Раковская Н.М.</i> О структурировании модели мира В.Розанова.....	117
<i>Руснак І.Є.</i> Поетика подільського народного оповідання «Як син-вчитель батька наймитом назвав».....	122
<i>Руснак С.П.</i> Жанрово-стильові особливості документальної книги Уласа Самчука «Слідами піонерів».....	125
<i>Сазонова З.Н.</i> Жанровые особенности баллады А.К.Толстого («Василий Шибанов», «Князь Михайло Репнин», «Старицкий воевода»).....	129
<i>Суичимез А.А.</i> Предметный мир купеческого дома в ранних пьесах А.Н.Островского.....	135
<i>Томчук О.Ф.</i> Поетикальні особливості лірики Миколи Зерова.....	139
<i>Цибуковська М.С.</i> Засоби психологізації в новелі Уласа Самчука «Жарт життя»	144
<i>Широкова В.В.</i> Традиции плутовского романа в «Приключениях Эме Лебефа» М.Кузмина.....	149
<i>Шишкова А.Д.</i> Художня рецепція біблійного тексту в поезії Ю.Липи.....	156

Мовознавство

<i>Вдовенко Т.А.</i> Анималистические персонажи в произведениях англоязычной прозы.....	161
<i>Ладохина О.Ф.</i> «Да голос ломать черноморским жаргоном...»: лингвистические особенности «одесского текста».....	165
<i>Маркелова В.М.</i> Колоратив <i>красный</i> в лексико-семантическом поле «тревога» в	

лирике А.А.Блока.....	170
Ніколенко Т.Ю. Обрядові номени з символічним значенням у говірці с. Кислиці Ізмаїльського району Одеської області.....	175
Панфілов М.П. Риторичні стратегії персонажа в художньому тексті.....	181
Циганок І.Б. Ключові концепти в романі Ліни Костенко «Берестечко»	187

ІСТОРИЧНІ НАУКИ

Потапенко Я.О. Історична генеза «соціології тіла» як впливового напрямку сучасних суспільствознавчих студій.....	191
---	-----

РЕЦЕНЗІЇ

Луцак С.М. Психоеаналітична реінтерпретація української літератури першої третини ХХ сторіччя (рецензія на монографію: Печарський А. Психоеаналітичний аспект української белетристики першої третини ХХ сторіччя / Андрій Печарський. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 466 с.).....	197
---	-----

Науковий вісник Ізмаїльського державного
гуманітарного університету

Педагогічні науки. Філологічні науки. Історичні науки

Збірник наукових праць

Українською та російською мовами

*Зважаючи на свободу наукової творчості,
редколегія бере до публікації статті й тих авторів, думки яких не в усьому поділяє.
Відповідальність за достовірність матеріалів, фактів несуть автори публікацій.
Редакційна колегія має право редагувати та скорочувати текст.*

*Логотип Ізмаїльського державного гуманітарного університету
розробив Олександр Кара*

Підписано до друку 15. 12. 2011. Формат 60x90/8.
Ум. друк. арк. 22,7. Обл.-вид. арк. 23,5. Тираж 300 прим. Зам. № 309.

*Віддруковано в редакційно-видавничому відділі Ізмаїльського
державного гуманітарного університету*

Адреса: 68610, Одеська обл., м. Ізмаїл, вул. Репіна, 12, каб. 208
Тел.: (04841) 4-82-42
E-mail rioidgu@ukr.net