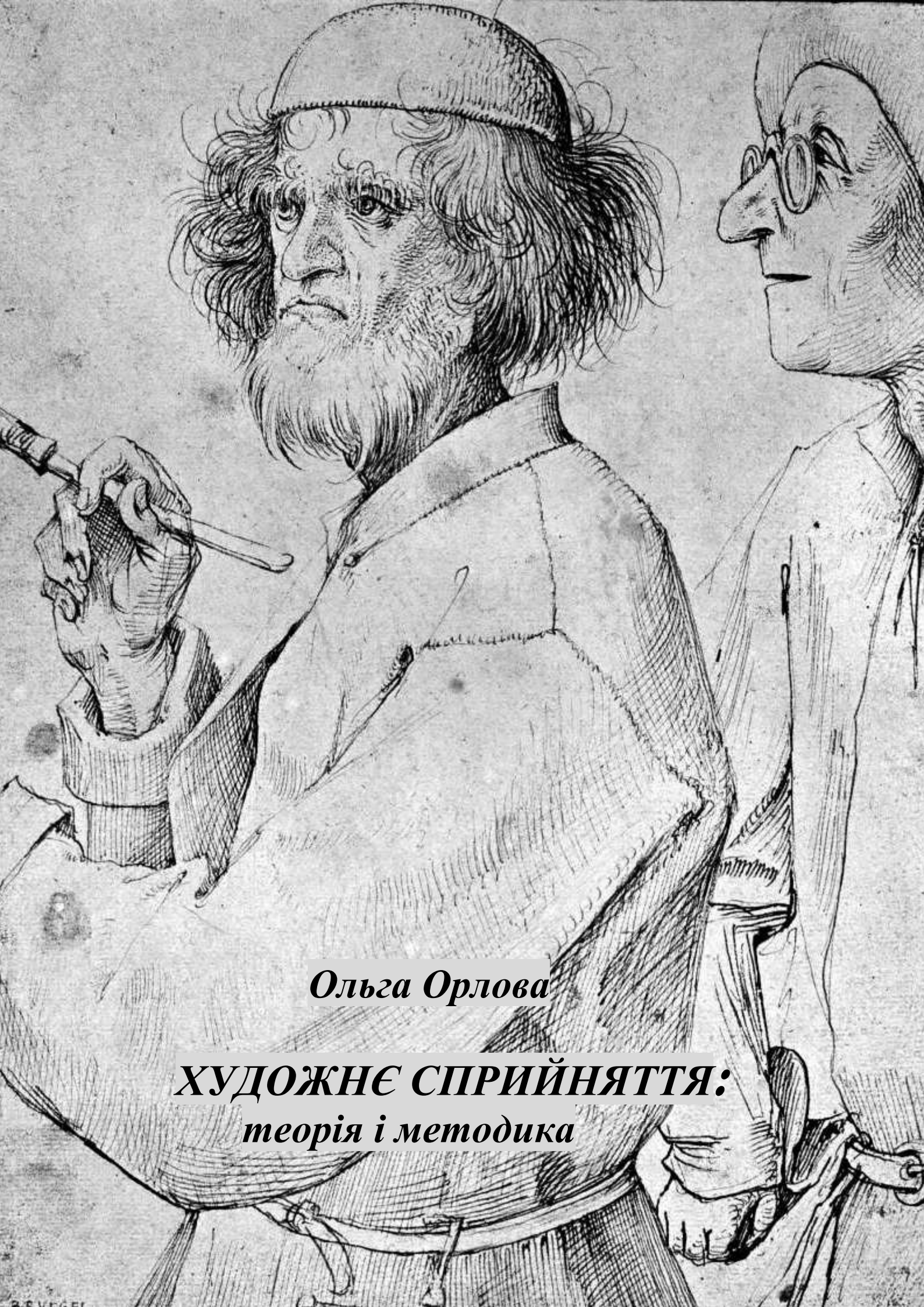




Ольга Орлова

ХУДОЖНЄ СПРИЙНЯТТЯ:
теорія і методика

УДК 821.161 (1-87) (072)
ББК 83.09 р 30
О-66

Друкується за рішенням вченої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, протокол № 10 від 24 травня 2012 року.

Рецензенти:

Ніколенко О.М. – доктор філологічних наук, професор кафедри світової літератури Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Куцевол О.М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри методики філологічних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського

Тітов І. Г. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

0-66 **Орлова О.** Художнє сприйняття: теорія і методика: навчальний посібник / Ольга Орлова. – Полтава, 2013. – 177 с. +електрон. опт. диск (CD-ROM).

У посібнику висвітлені питання теорії та методики художнього сприйняття літератури. Розкрито психолого-педагогічне, методичне та літературознавче трактування процесу сприйняття в системі літературної освіти учнів і студентів, у формуванні творчого читача із самостійним критичним мисленням, гуманістичним світоглядом, загальною культурою, естетичним смаком. Автором пропонується система роботи з поглиблення та активізації художнього сприйняття літературних творів світової літератури, розрахована на учнів старших класів і студентів. Практичний матеріал супроводжується презентацією ключових моментів методики активізації художнього сприйняття.

Для студентів факультету філології та журналістики, вчителів світової літератури.

УДК 821.161 (1-87) (072)
ББК 83.09 р 30

Обкладинка: малюнок Пітера Брейгеля старшого «Митець і знавець» (1565—1568 р.р.)

© Орлова О., 2013

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ПРОЦЕСУ СПРИЙНЯТТЯ:	
1.1. Категорія сприйняття у психології.....	9
1.2. Структура процесу сприйняття.....	12
1.3. Чуттєвість і предметність події сприйняття.....	14
1.4. Теорії психології сприйняття в історичному аспекті.....	19
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІКА СПРИЙНЯТТЯ	
2.1. Перцепція в навчальному процесі.....	28
2.2. Спроби використання перцептивної образності в педагогічній практиці (ноосферна педагогіка).....	31
2.3. Напрями роботи з активізації перцепції навчальної інформації.....	34
РОЗДІЛ 3. СПРИЙНЯТТЯ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ:	
3.1. Сприйняття літератури в шкільній практиці: історія питання.....	41
3.2. Методисти про розвиток читацького сприйняття у вивченні літератури.....	47
РОЗДІЛ 4. СПРИЙНЯТТЯ ЯК ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ПРОБЛЕМА:	
4.1. Діалогічність художнього сприйняття.....	55
4.2. Механізми читацького сприйняття.....	59
4.3. Закони художнього сприйняття.....	65
РОЗДІЛ 5. ЧИТАЧ У СТРУКТУРІ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ:	
5.1. Типологія читача. Образ читача в художньому тексті.....	71
5.2. Погляди О. Потебні, Л. Виготського, М. Бахтіна на проблему читача.....	83
5.3. Школа рецептивної естетики.....	95
РОЗДІЛ 6. ФОРМИ ВТІЛЕННЯ АВТОРСЬКОГО СПРИЙНЯТТЯ СВІТУ:	
6.1. Читацьке сприйняття автору твору та автора у творі.....	109
6.2. Оповідач, розповідач, образ автора в структурі літературного твору.....	115
РОЗДІЛ 7. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ ЛІТЕРАТУРИ	
7.1. Чинники формування художнього сприйняття.....	121
7.2. Настанова на творче читання.....	128
7.3. Осмислення форми і змісту твору.....	138
ДОДАТКИ. ПРАКТИЧНІ РОЗРОБКИ З ПОГЛИБЛЕНОГО СПРИЙНЯТТЯ:	
Урок вивчення творчості О. Блока: “Музика крізь тіло”.....	142
Урок-пошук за повістю М. Булгакова “Собаче серце”.....	151
Асоціативний аналіз вірша Г. Гейне “Чому троянди немов неживі...”: “З трояндою в руці...”.....	157
Написання асоціативного етюду “Вогненна пелюстка”.....	163
Творча робота “Асоціативний аналіз ліричних творів (М. Лермонтов, А. Ахматова, О. Мандельштам, О. Кушнер)”.....	168
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ПОКАЖЧИК.....	176

ВСТУП

Сприйняття як акт чуттєвого пізнання світу має *міждисциплінарний* статус, оскільки є об'єктом вивчення психології, фізіології, мистецтвознавства, філософії, літературознавства, педагогіки, соціології. У широкому розумінні сприйняття – це пізнання людиною навколишнього світу, яке відбувається протягом усього її життя: від першого подиху й до останніх хвилин земного життя. Людина сприймає все, що її оточує, та саму себе безперервно залежно від настрою, обставин, вольової настанови, емоційного та інтелектуального досвіду. Враження від сприйняття предметів, подій, людей, творів мистецтва обумовлене не тільки видозмінами об'єктів навколишнього світу, а й особливостями індивідуального сприйняття – апперцепції. Сприйняття як усеосяжне явище психологічного, інтелектуального та естетичного життя людини за значущістю прирівнюють до самого життям. За словами В. Барабанщикова, “у певному розумінні життя та сприйняття невід’ємні”.

Психологи досліджують процес сприйняття з точки зору механізмів перебігу, значення для чуттєвої та мисленнєвої діяльності людини, зв'язків з поведінкою та діяльністю людини. Протягом історичного розвитку психології пропонувалися різні, іноді взаємовиключні з огляду на структуру, функціонування, місце та значення в житті людини, теорії сприйняття. Психологічні теорії будувалися передовсім на функціональних особливостях елементів сприйняття, якими виступали: асоціації (Аристотель), настанови-мотиви (Вюрцбургська школа О. Кюльпе, Н. Аха, К. Бюллера), нейрофізіологічна генетична сукупність (М. Сеченов, С. Рубінштейн, Б. Ломов, М. Ланге), перцептивна дія (О. Леонтьєв, В. Зінченко), просторово-наочна цілісність – гештальти (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка), сенсорні стимули – паттерни (когнітивістика Г. Лідсея, Д. Нормана, Р. Солсо). Враховуючи широкий структурно-ситуативний спектр цього явища, сучасна психологічна наука трактує сприйняття як перцептивну подію надходження до реципієнта чуттєвої інформації з подальшим осмисленням, збереженням, використанням.

Подія сприйняття має складну багаторівневу структуру, до якої належать сенсорні відчуття, якості, виміри об'єкта, а також чуттєвий образ як результат роботи органів чуття і мисленнєвої діяльності. У будові сприйняття виділяють три площини, які дозволяють розглянути процес з різних боків: *перцептивна подія* як цілісний фрагмент буття людини; *апперцептивний комплекс* як включення індивідуального досвіду, властивостей, здібностей того, хто сприймає; *почуттєвий образ* як головний ефект і результат. Ця структура процесу сприйняття є універсальною, органічною для психолого-педагогічних і мистецтвознавчих дисциплін. Ігнорування будь-якої із площин структури призводить до неповноти загальної картини. Водночас для різних аспектів функціонування сприйняття важливими стають відповідні структурні рівні. Особливо актуальним для педагогічного використання є апперцептивний комплекс, натомість механізм створення та функціонування чуттєвих і уявних образів сприйняття – головний у вивченні мистецтва, зокрема художньої літератури.

Зв'язок відчуттів і сприйняття полягає у тому, що з усього багатства сенсорних сигналів людина обирає лише потрібні на цей момент. Сприйняття виконує функцію відбору чуттєвої інформації. Окрім того, для розпізнавання навколишніх реалій на етапі сприйняття відбувається ряд операцій, які людина робить миттєво й автоматично. Це

стосується порівняння нових вражень зі старими, що зберігаються в пам'яті, впізнання їх, зіставлення з уявними еталонами, класифікація перцептивних образів, їхня інтерпретація. Сучасними психологами винайдений механізм таких швидкісних змін моментів сприйняття, який полягає у мультиплікативності, тобто багаторазовому повторенні-скануванні отриманої чуттєвої інформації. Художнє сприйняття, на відміну від психологічного, зорієнтоване не на впізнання, а на бачення, коли враження від художнього твору викликають почуття новизни та "одивнення". Автор твору мистецтва намагається змусити свого читача, глядача, слухача не стільки упізнати враження, скільки зупинитися на них, поглянути по-новому й пережити їх, наче вперше.

Сучасна педагогічна наука ще не виробила єдиного підходу до визначення процесу сприйняття, існують лише окремі спроби використання психологічного механізму рецепції в сучасній освіті. Педагогіку сприйняття доцільно вважати частиною педагогічної психології П. Каптерєва, Е. Торндайка, Л. Виготського та експериментальної психології. Велике значення у становленні педагогічної психології відіграли дослідження особливостей навчання (Дж. Вотсон, Е. Толмен, К. Халл), розвитку дитячого мовлення (Ж. Піаже, Л. Виготський, П. Блонський), а також спеціальні педагогічні системи (Вальдофська школа, школи М. Монтесорі тощо). У ХХ столітті на розвиток педагогічної психології вплинули психологічні освітні теорії, зокрема ідея програмованого навчання (Б. Скіннер, Дж. Вотсон), теорія алгоритмів (Л. Ланд), теорія розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов), сугестопедія (Г. Лозанов, Г. Китайгородська, А. Петровський, Л. Карпенко). До практичних результатів у використанні апперцепції та асоціативних образів наблизилася антропологічна педагогіка (К. Ушинський, Б. Бім-Бад) та окремі вчені (Р. Арнхейм, Е. Толле).

Сприйняття в педагогічній діяльності передбачає використання чуттєво-образного потенціалу, який доповнює аналітично-мисленнєву діяльність. Для педагогічної практики важливим є розвиток темпу, ритму, сили образних уявлень, що досягається за допомогою спеціальних вправ, тренінгів, творчих завдань на розвиток чуттів, перцептивних образів та асоціативного мислення. Педагогікою сприйняття враховується також домінування одних чуттєвих каналів над іншими, адже саме за допомогою органів чуття інформація потрапляє до реципієнта, і канал її надходження визначає стратегію навчання.

Педагогіка сприйняття передусім актуальна в методиках гуманітарних дисциплін, зокрема літератури, де чуттєво-образне сприйняття є головним шляхом опанування мови мистецтва. Сприйняття мистецького твору здебільшого трактується як реакція читача, глядача, слухача на створений автором художній світ – його образи, сюжетні події, авторську присутність, особливості композиції та мовних засобів виразності. Історія викладання літератури в навчальних закладах свідчить про увагу методистів до сприйняття творів мистецтва, про пошук шляхів активізації чуттєво-емоційної реакції учнів на унікальний авторський світ. Відомі методисти-словесники минулого та сучасності (В. Острогорський, В. Голубков, М. Кудряшов, О. Нікіфорова, М. Корст, Н. Молдавська, В. Маранцман, О. Богданова, Л. Мірошніченко, О. Пронкевич) розглядають учнівське сприйняття літературних творів як важливу складову навчальної практики. Традиційно сприйняття вважається актом первісного емоційного пізнання художнього тексту і протиставляється аналітичній роботі. Творче сприйняття не заперечує

аналіз літературного твору, а спрямовує його в чуттєво-емоційне русло, залежно від індивідуальних особливостей читача.

Проблеми сприйняття літератури досліджувалися видатними літературознавцями О. Потебнею, Л. Виготським, М. Бахтіним, В. Шкловським, Ю. Лотманом. Досі залишається актуальною теорія М. Бахтіна, за якою естетична діяльність читача в процесі сприйняття складників художнього твору проходить наступні етапи: етап уживання – етичного пізнання; етап естетичної події – зустрічі автора та читача; етап досягнення форми твору як авторського задуму. Вчений наголошував на важливості зустрічі читача з автором, яке й формує повноцінне художнє сприйняття. Сприйняття твору мистецтва, зокрема літературної творчості, поділяється на два важливі аспекти: механізми формування і втілення авторської моделі сприйняття реального світу та досягнення її читачем. Реципієнт-читач літературного твору поринає в реальність чужого сприйняття, де повинен оцінити авторське художнє бачення світу, прийняти або заперечити його. Автор твору робить усе, щоб читач уявив створений ним художній світ, тобто сприйняв його чуттєво. Авторське сприйняття світу проявляється на усіх рівнях літературного твору: чуттєвою основою переживань, авторською емоційністю, логікою відбору та розташуванням художнього матеріалу, кута зору. Механізм “одивнення” звичайних, буденних речей і дій допомагає авторові в руйнуванні стереотипів, у фіксації авторського бачення і загалом авторській присутності у творі, яка проявляється в кожному елементі твору і безпосередньо в образі автора. Читацьке сприйняття є основним способом досягнення емоційно-чуттєвого потенціалу художнього тексту.

Сприйняття твору мистецтва має спільні риси з психологічним процесом сприйняття – подібність структури процесу (подія, апперцепція, перцептивний образ) та механізмів перебігу (участь органів чуття, настанови, асоціативність). Суттєві відмінності художнього сприйняття пов’язані зі специфікою мистецтва – умовністю, багатозначністю, образністю. Власне, сприйняття літературного твору (що здійснюється в процесі читання) відбувається як процес, під час якого конкретизується зміст літературного твору за рахунок читацького досвіду, асоціативного мислення й уяви. У художньому творі читача цікавить і процес пізнання світу, і акт сприйняття його іншою людиною – автором. Художнє сприйняття, як і психологічне, починається із чуттєвої реакції на події, героїв, розповідача, авторську свідомість. Літературознавці заперечують наявність у літературній творчості повноцінних чуттєвих образів, які викликають чуттєву реакцію. Йдеться про зорові, слухові, дотикові, смакові образні фрагменти (“алярми”), завдання яких викликати певний чуттєвий настрій читача. Емоції як чуттєва реакція читача на твір скеровані автором-творцем на зіткнення протилежних переживань – естетичний катарсис, очищення (Л. Виготський). Читацька рецепція будується не на статичних уявних образах або картинах. Виникають рухливі фрагменти-кадри, які постійно змінюються, доповнюють одна одну, копіюються. Це своєрідна кінокартина, де автором сценарію є письменник, а режисером – читач, бо саме він виконує конкретні втілення генерального плану – уявляє героїв, декорації, інтер’єри, ландшафти, сцени, фінали.

Представники школи рецептивної естетики узагальнили досвід філософського та літературознавчого дослідження художнього сприйняття та запропонували нові підходи до його оцінювання. Основні відкриття вчених цього теоретичного напрямку зосереджені на дослідженнях читача, який здатен не тільки споживати літературні тексти, а й брати

участь у творчому процесі. Школа рецептивної естетики не розробляла спеціальних методичних шляхів і рекомендацій для розвитку читацької рецепції, проте дослідження в цій царині окреслили шляхи її поглиблення. Так, врахування читацьких очікувань – аналог психологічних настанов, суттєво впливає на перебіг і результат художнього сприйняття.

Для формування художнього сприйняття важливим є розвиток чуттєвих уявлень. Увага до індивідуального образного бачення, вміння зафіксувати власні зорові, слухові, тактильні, смакові уявлення є підґрунтям художнього сприйняття. Аналіз власних асоціацій на предмет, явище та абстрактне поняття, порівняння їх з авторськими асоціаціями, розкодування поетичних асоціацій – усі ці види робіт спрямовані на розвиток та активізацію художнього сприйняття читача. Вищим рівнем формування художнього сприйняття, услід за М. Бахтіним, визначаємо “зустріч автора та читача”. Естетична подія цієї зустрічі свідчить про цілісність сприйняття, коли окремі елементи художнього твору складаються в загальну картину авторського світосприйняття, яке відчув читач. Для того, щоб ця зустріч відбулася, необхідно вчити виявляти “сліди” автора в тексті. Недаремно, Г. Гессе один з типів читачів порівнює із мисливцем, що йде за автором, шукаючи в тексті сліди його безпосередньої присутності.

Враховуючи відмінності механізмів перебігу психологічного та художнього сприйняття, варто визначити етапи та рівні художнього сприйняття:

- занурення в чуттєву стихію твору, його “живу реальність”, розвиток читацьких асоціативних уявлень, настроїв, емоцій, почуттів, звукових і зорових уявлень;
- усвідомлення авторських настанов-орієнтирів, закладених у структуру художнього твору, осмислення головної естетичної події – зустрічі з автором;
- формування читацьких асоціацій, художньої образності;
- осягнення літературної форми як вираження ставлення автора-творця і читача до змісту.

За цим алгоритмом формування та розвитку художнього сприйняття розроблені практичні матеріали роботи з художніми творами – поезією О. Блока, Г. Гейне, А. Ахматової, повістю М. Гоголя, оповіданням А. Чехова.

Отже, йдемо від психологічної події сприйняття до її естетичного аналога – художнього сприйняття мистецтва. Це шлях, яким повинна пройти кожна культурна людина в усвідомленні життя та естетичних цінностей мистецтва. Структура події сприйняття та її функціональні аспекти відображені в опорній сигнальній схемі (рис. 1), де викладений зміст курсу “Теорія та методика художнього сприйняття літературного твору”. Спільними для усіх розгалужень сприйняття є психологічна основа та структурні елементи: подія сприйняття, апперцептивний комплекс, перцептивний образ, пов’язаний із продукуючим образність ядром. Кожний аспект сприйняття – психологічний, педагогічний, філософський, методично-історичний, літературознавчий, художній – позначений як функціональна частина процесу сприйняття та як розділи навчального курсу з ключовими моментами кожного з аспектів цього складного та загадкового феномену, якій вартий порівняння із самим життям.

Питання для самоконтролю

1. Назвіть елементи процесу сприйняття, які були покладені в основу різних психологічних теорій рецепції.

2. Охарактеризуйте складники структури сприйняття. Чи є ці структурні рівні спільними для різних функціональних аспектів процесу сприйняття?
3. Поміркуйте над визначенням психологічного сприйняття “як упізнання” та художнього “як бачення”. Яких знань вам не вистачає, щоб пояснити цю відмінність.
4. Пригадайте алгоритм формування та розвитку художнього сприйняття. Які з визначених етапів художнього сприйняття ви особисто переживали, а на які не звертали увагу?
5. Назвіть основні аспекти функціонування процесу сприйняття. Поясніть причини його багатофункціональності.

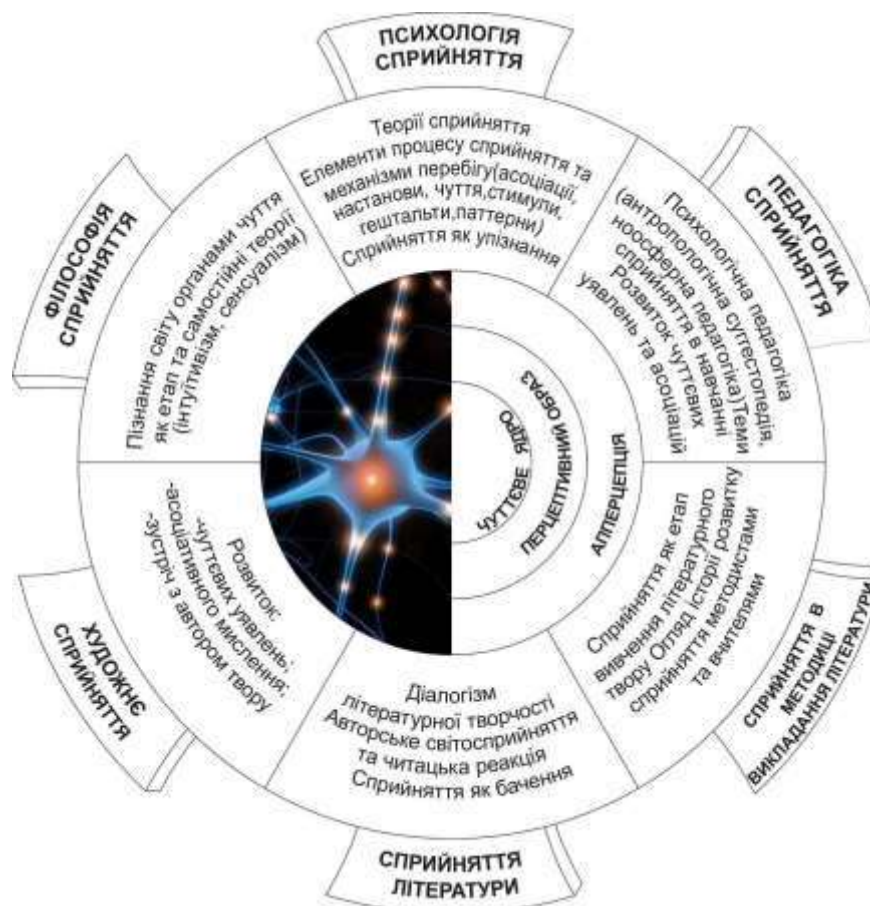
Темати для дискусій

1. Для чого потрібен розвиток психологічного та художнього сприйняття?
2. Чи не перебільшують учені значення процесу сприйняття, коли прирівнюють його до життя?
3. Які аспекти сприйняття слід уважати вродженими, а які – набутими?

Темати для студентських проектів та презентацій

1. Запропонуйте власну опорну сигнальну схему “Структура та функціональні аспекти сприйняття”.

Структура та функціональні аспекти сприйняття (рис. 1)



РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ПРОЦЕСУ СПРИЙНЯТТЯ

“У певному розумінні життя та сприйняття невід’ємні.”

Володимир Барабанищук

1.1. Категорія сприйняття у психології

Поняття “сприйняття” активно використовують психолого-педагогічні, філософські науки, мистецтвознавство, якщо виникає потреба окреслити процес чуттєвого пізнання людиною світу. Сприйняттям називають цілісний психічний процес пізнання предмету, явища, події, іншої людини, твору мистецтва, коли формується не остаточна оцінка, а образний еквівалент об’єкта сприймання та відбувається його певна інтерпретація. Звертаючись до психологічного підґрунтя процесу сприйняття, необхідно відповісти на питання, що безпосередньо пов’язані зі сприйняттям мистецтва слова:

- ❖ які особливості індивідуального сприйняття світу фіксує літературний твір,
- ❖ як відбувається сприйняття словесного тексту читачами,
- ❖ які психологічні відкриття пояснюють механізми сприйняття мистецтва,
- ❖ чи можливо керувати цим процесом, вивчаючи літературні твори.

Для того, щоб краще зрозуміти сучасні трактування, звернемося до відомого видання XIX століття – **“Енциклопедичного словника Ф. Брокгауза та І. Ефрона” (1890-1907 р.р.)**, який донині залишається ґрунтовним довідковим джерелом, що витримало перевірку часом. У статті видатного російського релігійного філософа В. Соловйова, сприйняття не поділяється на філософське та психологічне. Автор робить екскурс в історію філософії, згадуючи Г. Лейбніца, який під сприйняттям розумів “каламутне (тривожне; неясне) мислення”, Д. Юма й І. Канта, котрі ототожнювали цей процес із відчуттями. У визначенні сприйняття автор статті вкладає філософське розуміння: “впізнання того, що дається у відчуттях”. У цьому впізнанні, на думку вченого, слід розрізняти три ступені, які пов’язані з психологічними процесами. По-перше, пригадування якості аналогічних відчуттів від сприйняття даного предмета. По-друге, впізнання предмета в процесі згадування попередніх відчуттів. По-третє, введення предмета й усіх пов’язаних з ним почуттів у власний загальний досвід. В. Соловйов ілюструє ці етапи сприйняттям апельсину: спочатку людина фіксує лише помаранчевий колір, потім пригадує форму, тактильність, смак і запах. І нарешті – відновлює в пам’яті події, як апельсин потрапив до неї, де був покладений тощо. Учений робить висновок, що сприйняття буде окремим почуттєвим враженням без проходження всіх стадій, бо “є складним і поступовим процесом, окремих моментів якого ми не усвідомлюємо” [26, с. 281-282].

У **“Великому психологічному словнику”** (укладачі Б. Мещеряков, В. Зінченко, 1983 р.), виданий у радянські часи, визначення сприйняття подається відповідно до наукових перспектив того часу:

- “1. Суб’єктивний образ предмета, явища чи процесу, що безпосередньо впливає на аналізатор або систему аналізаторів (вживаються також терміни “образ сприйняття”, “перцептивний образ”);
2. Складний психофізіологічний процес формування перцептивного образу. Іноді терміном сприйняття позначається система дій, спрямованих на ознайомлення з предметом, що впливає на органи чуття, тобто почуттєво-дослідна діяльність спостереження” [5, с.].

Автори словника у першому визначенні сприйняття як еквівалента перцептивного образу урівняли значення всього процесу з його результатом. У другому визначенні сприйняття трактують як складний процес формування образу. Підкреслюється також різниця між відчуттями – безпосереднім почуттєвим відображенням окремих властивостей предмета (явища, процесу), та сприйняттям, яке віддзеркалює сукупність цих властивостей, їхній чуттєвий синтез. Розрізняються види сприйняття залежно від провідних аналізаторів (зорове, слухове, смакове, нюхове, тактильне, кінестетичне). Окремо підкреслюється участь мовлення в процесі сприйняття, яке створює додаткові можливості для абстрагування та узагальнення. Автори статті виділяють основні ознаки сприйняття: предметність, цілісність, константність, категоріальність, вибірковість, залежність від індивідуально психологічних відмінностей людей (потреб, нахилів, інтересів, мотивів, емоційного стану), сукупність яких формують апперцепцію. Виокремлюють фази процесу сприйняття: від загального неподільного до диференційованого цілісного образу, адекватного оригіналу. У поведінці та діяльності людини сприйняття визначається як необхідна умова орієнтування у навколишньому

середовищі. Окремі статті словника пояснюють сприйняття часу, простору, людини людиною, складних звуків та усного мовлення.

У багатьох сучасних довідниках, зокрема й електронних, є схожі визначення з додатковою термінологією когнітивної психології та гештальтпсихології. Так, **“Глосарій психологічних термінів”** за редакцією **М. Губіна (2002 р.)** містить визначення сприйняття як процесу формування за допомогою активних дій суб’єктивного образу цілісного предмета, безпосередньо діючого на аналізатори [16]. Вказується, що на відміну від відчуттів, сприйняття передає не окремі властивості, а сукупність його інваріантних якостей. У глосарії основними властивостями процесу сприйняття зазначаються предметність, цілісність, константність, категоріальність та апперцепція.

У сучасних американських та західноєвропейських роботах акцентується інформативне розуміння процесу пізнання, частиною якого вважається сприйняття. **Глосарій Д. Мацумото до книги “Психологія і культура” (2003 р.)** тлумачить сприйняття як збір інформації про світ за допомогою чуттів. У глосарії до книги **“Психологія спілкування”** американські вчені **Р. Вердербер та К. Вердербер (2003 р.)** пов’язують сприйняття зі спілкуванням, називаючи процесом **“вибіркового відображення інформації та надання їй певного значення”** [6].

У словнику **“Психологія від А до Я” М. Кордуелла (1999 р.)** сприйняття трактується як **“процес, за допомогою якого інформація довкілля перетворюється в почуттєвий досвід про події, звуки, об’єкти тощо. Сприйняття – це поєднання фізіологічних процесів, пов’язаних із діяльністю органів чуття, і процесів усвідомлення, інтегруючих та інтерпретуючих сенсорні дані, що надходять до цих органів”** [9]. На думку М. Кордуелла, саме ці процеси, які діють одночасно, дали підставу для виникнення різних психологічних теорій сприйняття. Теорія прямого сприйняття ґрунтується на пріоритеті стимулів у роботі сприйняття. Альтернативна теорія зворотної обробки розглядає кінцевий продукт сприйняття як побудований за допомогою сенсорної інформації, очікувань і гіпотез. Сприйняття, на думку автора словника, є сукупним продуктом обох теорій.

“Оксфордський тлумачний словник з психології” за редакцією **А. Ребера (2002 р.)** пояснює сприйняття як систему процесів, що забезпечують єдність сенсорного входу. Загалом, сприйняття охоплює усю послідовність подій – від уявлень фізичного стимулу до його феноменологічного переживання. Тому автор пропонує декілька значень процесу:

- усвідомлення та фактичне переживання ланцюга органічного процесу;
- синтез або злиття елементів відчуттів;
- проміжна внутрішня подія, що виникає під час стимуляції сенсорних рецепторів і впливає на рівень звички та потягу;
- інтуїтивне усвідомлення [17].

А. Ребер вказує на широкий діапазон значень сприйняття, що пояснюється комплексністю поняття та залежністю від багатьох чинників: уваги, константності, мотивації, цілісності (гештальти сприйняття), когнітивної або емоційної настанови, умілості, ілюзорності тощо.

Таким чином, у довідковій літературі представлені різні аспекти розуміння сприйняття (перцепції), які, з одного боку, відображають історію психологічних вчень і з іншого – вказують на зміни суспільних пріоритетів. Сприйняття визначають як процес

формування перцептивного або суб'єктивного образу, сукупність процесів сенсорного входу, впізнання почуттів, перетворення інформації про світ на інформацію індивідуального переживання. Різні, іноді протилежні підходи до тлумачення процесу сприйняття обумовлені впливом психологічних теорій: генетичної (М. Сеченов, С. Рубінштейн, Б. Ломов), діяльнісної (О. Леонтьєв, В. Зінченко), гештальтпсихології (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка), когнітивної психології (Г. Лідсей, Д. Норман, Р. Солсо).

Сприйняття здебільшого визначається як процес або сукупність процесів, на складності й етапності яких наголошують усі дослідники. Використання інформаційної термінології характерне для досліджень когнітивної психології, вплив якої відчутний у трактуваннях А. Ребера. Натомість визначення Б. Мещерякова та В. Зінченка ґрунтуються на засадах генетичної теорії. Спільним для всіх дефініцій є поєднання сприйняття зі сферою почуттів, врахування індивідуальних відмінностей (апперцепції), наявність емоційних та когнітивних мотивацій і настанов у процесі сприйняття предметів, явищ, подій та словесної інформації. У багатьох визначеннях підкреслюється інформаційна природа процесу сприйняття. Так, один із нових вітчизняних підручників з психології пропонує формулу розуміння сприйняття, співзвучну з тлумаченням М. Кордуелла, Р. та К. Вердерберів: “Процес прийняття та перетворення інформації про реальність, знаходження об'єкта, визначення у ньому окремих ознак, виділення змісту та формування образу” [18, с. 141].

Сприйняття, за філософською традицією з часів Аристотеля, вважають початком процесу пізнання, який продовжується і завершується мисленням. Чуттєвий та логічний ступінь пізнання взаємопов'язані та невіддільні один від одного, проте сам механізм цієї взаємодії залишається предметом дискусій. На думку видатного психолога С. Рубінштейна, процес взаємодії чуттєвого та логічного пізнання нагадує не пряму лінію із чуттєвим початком та логічним завершенням, а безкінечну спіраль, коли “за кожним віддаленням від почуттєвого йде нове повернення до нього, але точка, до якої при цьому повертається свідомість, весь час переміщається вперед у результаті безперервного відбиття в почуттєвому, у сприйнятті дійсності того, що відкрилося в ході абстрактного пізнання” [21, с. 95].

Сучасний російський дослідник психології сприйняття В. Барабанщиков доводить усеохопну значущість сприйняття в житті людини, яке “виражає невпинний зв'язок індивіда з середовищем, людини зі світом, у межах якого світ безпосередньо відкриваються людині і стає доступним для неї. Завдяки сприйняттю живі істоти відчують причетність до дійсності, орієнтуються в ній і зберігають себе як види. У певній мірі життя та сприйняття невід'ємні” [3, с. 15].

Учений, урівнюючи поняття сприйняття та життя, підкреслив не ступеневе або етапне значення сприйняття в фізіологічній, психологічній і пізнавальній діяльності людини, а його глобальний біологічний, філософський та соціальний зміст. Спробуємо виділити з цих фундаментальних визначень психологічного аспекту сприйняття ті його особливості, що характеризують і впливають на сприйняття мистецтва – художнє або естетичне сприйняття.

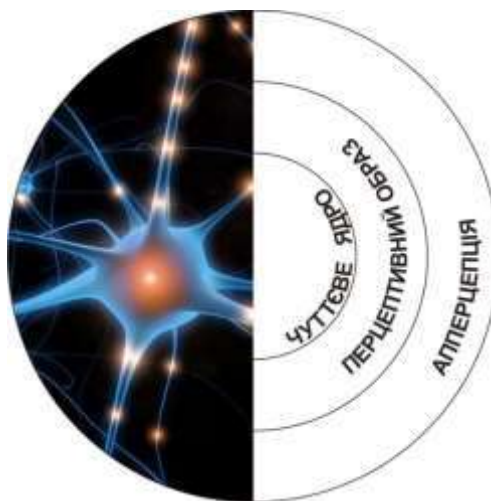
1.2. Структура процесу сприйняття

Існування різновекторних теорій сприйняття пояснюється складною будовою самого процесу. Елементи рівневої структури сприйняття або самі рівні часто обиралися головною одиницею сприйняття, на якій будувалися психологічні теорії. Подія сприйняття має багаторівневу структуру, до якої належать чуттєві (сенсорні) відчуття, якості та виміри об'єкта й почуттєвий образ, що утворюється в результаті сприйняття. Живить образні уявлення чуттєве ядро – скарбничка образних уявлень реципієнта. Учений-психолог В. Барабанщиков виділяє в структурі сприйняття три площини, які дозволяють з різних боків розглянути процес:

- ❖ перцептивну подію як цілісний фрагмент буття людини;
- ❖ апперцептивний комплекс як включення індивідуального досвіду, властивостей, здібностей того, хто сприймає, у перцептивну подію;
- ❖ почуттєвий образ як головний ефект і результат сприйняття [3, с. 130-150].

Для всіх функціональних аспектів сприйняття психологічна основа та структурні елементи є подібними, а саме: подія сприйняття, апперцептивний комплекс, перцептивний образ, пов'язаний із продукуючим образність ядром. Сприйняття у різних функціональних проявах передусім апелює до індивідуального досвіду і почуттєвих можливостей людини бачити, чути, смакувати, відчувати тактильність поверхні або запах довкілля. Образність як основа і результат сприйняття об'єднує функціональні прояви процесу. Психологічний, педагогічний, філософський, літературознавчий, художній аспекти сприйняття мають подібну будову (рис. 2):

Структурні рівні процесу сприйняття (рис. 2)



Кожна з площин процесу послідовно позначає об'єкт, суб'єкт сприйняття та їхню інтерактивну взаємодію, керовану пізнавальною потребою людини, яку називають по-різному – здібностями, настановою, гіпотезою, цілями (дослідження Дж. Брунера, Д. Узнадзе). Сприйняття не відбувається без внутрішнього налаштування людини на чуттєве споглядання об'єкта. Діалектична єдність об'єкта, суб'єкта та чуттєвого образу тісно пов'язана з життєдіяльністю людини, зокрема з її поведінкою, діяльністю (роботи

О. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Рубінштейна).

Апперцепція передбачає вплив індивідуальних якостей, здібностей, настанов, досвіду суб'єкта на перебіг і результат процесу сприйняття. Апперцепція – це комплекс механізмів, які змінюють, переробляють або перетворюють результати сприйняття відповідно до особистості реципієнта. Про складність індивідуального сприйняття свідчать рівні, які виокремлюють в апперцепції: конативний (перцептивна потреба, оцінка), когнітивний (схема), виконавчий (перцептивний план, операції), диспозиційний (перцептивна настанова, причетність) [3, с. 144]. Саме апперцепція сприяє унікальності перебігу процесу сприйняття і його результату. Люди, які сприймають однаковий об'єкт, по-різному його відчують, і як результат отримують різні уявлення залежно від власного настрою, настанови, емоційності, спостережливості та досвіду.

Перцептивний образ як характеристика, зміст і результат сприйняття має концептуальне значення. Саме сприйняття часто називають процесом зародження, функціонування та перетворення перцептивного образу, здатного відображати предметні характеристики об'єкта – його чуттєві параметри, часо-просторові виміри та інформативний зміст. Коли перцептивний образ замінюється новим образом, він втрачає безпосередньо почуттєво-емоційну основу, але не чуттєвість взагалі, і переходить до статусу уявлень (А. Гостев). Вихідний образ при поділі залишається повноцінним перцептивним образом у ряді подібних, якими людина постійно оперує в процесі мислення. Психологи змодельовали структурну будову перцептивного процесу, який за формою нагадує живу клітину, здатну до постійного поділу. Водночас почуттєвий образ є особистісно унікальним, адже формується апперцептивним комплексом того, хто сприймає та містить відбиток його індивідуальності. Будівельним матеріалом перцептивної образності слугують почуттєві враження, що накопичуються протягом життя, від сили й яскравості яких залежить формування образів, осяяних емоціями та душевними порухами реципієнта. Одна людина дерево без листя сприйме як ознаку осені, а інша – побачить його позачасову “сліпонародженність”, як, наприклад, поет Арсеній Тарковський. Перцептивний образ у поетичному творі набуває яскравої індивідуальності, змістової багатозначності, художності. Простежується така послідовність формування образності:

чуттєві враження – уявлення – перцептивний образ – художній образ

У перцептивному образі вчені-психологи виділяють ядро, яке містить основну почуттєву інформацію, здатну розвинути в новий образ із зародкових клітин-гіпотез. На нашу думку, саме в ядрі знаходяться особистісно-унікальні образні уявлення, які емоційно переживаються реципієнтом і стають підґрунтям подальшого образного ряду. Ця унікальність перцептивних утворень закладена в генетичній системі людини і впливає на її схильність до художньої діяльності. Усі наступні процеси формування образності – відчуття, переживання, уявлення, перцептивні та художні образи, можливо активізувати, спрямувати та розвинути шляхом творчого читання художньої літератури і спеціальних тренінгів.

Таким чином, структура сприйняття має такі складники: подія сприйняття як фрагмент взаємодії людини з довкіллям; внутрішній світ людини, що включається в діалог з дійсністю – комплекс апперцепції; перцептивний образ із почуттєвим ядром, здатним розділитися на нові образні утворення, зокрема й художні. Поліфонічна будова

перцептивного образу, у надрах якого міститься матеріал для народження нових образних уявлень, свідчить про його структурну складність і змістову значущість. Образна тканина, що об'єднує усі види та форми світового мистецтва від давнини до сучасності, починається зі сприйняття – відчуттів, переживань, уявлень, перцептивних і художніх образів, розвиток яких так само залежить від вроджених і набутих якостей особистості.

1.3. Чуттєвість і предметність події сприйняття

Органи чуття, за допомогою яких людина отримує первинну інформацію, Аристотель класифікував за модальністю, виділивши зір, слух, смак, нюх, дотик. Існують також класифікації за видами енергії, які сприймаються органами (В. Вундт) та за розташуванням рецептора (Ч. Шеррінгтон) [18, с. 123]. Різні види відчуттів характеризуються спільними для них властивостями: якістю, інтенсивністю, тривалістю, просторовою локалізацією. Сприйняття, за теорією рефлексів І. Сеченова, це процес, що починається і протікає як фізіологічний, але має психологічний результат – образ. Початковим ланцюгом у цьому процесі є певна дія на орган чуття, яка трансформується у нервовий процес і завершується створенням перцептивного образу. Фізіологічним апаратом відчуттів є **аналізатори**, що складаються з рецепторів, нервових шляхів та відповідної ділянки мозку (рецепторної зони). Об'єкт реального світу впливає на орган чуття, викликаючи подразнення рецепторів, яке по нервових клітинах передається у відповідну рецепторну зону. Чітких меж між рецепторними зонами не існує, тому вони вільно можуть взаємодіяти між собою. Людина має сенсорні органи, щоб бачити, чути, нюхати, смакувати об'єкти сприйняття – **стимули**, посилати викликані дією подразників сигнали до центральної нервової системи та активізувати мислення. На думку американського психолога Е. Борінга, головним завданням сприйняття є економія мислення шляхом “відбору та визначення того, що важливо для виживання та життєдіяльності організму” [23, с. 74]. Подібна селекція сенсорної інформації на різних стадіях розвитку людини набуває значення фізіологічного, суспільного або творчого відбору. Творчий відбір чуттєвої інформації – це вищий тип пізнання світу. Митець відбирає чуттєві враження, щоб втілити їх у своїх творах і передати своїм глядачам, читачам, слухачам, орієнтуючись на власні цінності та цінності того іншого, котрий буде це сприймати. У психологічній літературі часто цитують слова І. Тургенєва, які яскраво ілюструють процес творчого ставлення до чуттєвих вражень, зокрема звукових:

“Перед тим, як заснути, я щовечора роблю маленьку прогулянку двором.

Вчора я зупинився і почав прислухатися. Ось різні звуки, що я почув:

Шум крові у вухах і дихання.

Шелест – невпинний лепет – листя.

Тріск коників: їх було чотири на деревах у дворі.

Риби робили на поверхні води легкий шум, схожий на звуки поцілунку.

Час від часу падали краплі з легким сріблястим звуком.

Зламувалась якась гілка, хто зламав її?

Ось глухий звук... що це? Кроки дорогою? Або шепіт людського голосу?

І раптом найтонше сопрано комара, яке звучить під самим вашим вухом ...” [27, с. 8-9].

Автор, вслухаючись у літню ніч, намагається зафіксувати усі звуки стимулу чуттєвими аналізаторами. Унікальність письменницького слуху полягає в тому, що він не може обійтись без засобів художнього увиразнення, які додають зорової образності (риби, коники, дерева, гілка, дорога, комар), та орієнтують на присутність людини (поцілунок, кроки, шепіт). Наведений приклад цікавий ще й тим, що демонструє процес свідомого розширення та поглиблення сприйняття чуттєвої інформації, орієнтованої на реагування на найменші подразники органів чуття. Чутливість автора до всіх порухів, що звучать навколо, змушує читача теж вслухатися і уявляти живу картину природи.

Зорові, слухові та дотикові відчуття – це основа для сприйняття тих предметних описів, якими наповнені літературні твори. На думку С. Рубінштейна, автор художнього твору аналізує власні відчуття та сприйняття певного предмета або явища для того, щоб викликати подібну реакцію в читача. Відчуття – це аналіз чуттєвих подразників зору, смаку, дотику, слуху, а сприйняття – це аналіз та синтез відбитих у відчуттях властивостей об'єкта. Учений постійно наголошував на тому, що сприйняття – це не тільки чуттєвість, а й мислення, як аналіз і синтез отриманих почуттів та вражень: “Відчуття, сприйняття, мислення – форми зв'язку суб'єкта з об'єктивним світом. Усі вони є результатом дії речей на мозок та діяльності віддзеркалення у процесі взаємодії людини зі світом” [21, с. 112]. У художній літературі сприйняття має іншу послідовність – авторські відчуття від стимулів надходять до читача у готовому, оформленому вигляді – образах. Художня література не вчить предметності сприйняття, бо читачеві не треба пояснювати розмір, колір, форму предмета – ці властивості відомі, адже йому цікаві моменти, яких він не помітив, асоціації, які він не продовжив, відчуття, яких він не пережив. Або, навпаки, свої уявлення, враження, асоціації читач зіставляє з авторськими, відшукуючи в них відмінності.

Одну із яскравих спроб зафіксувати механізм сприйняття здійснив О. Хакслі у відомому есе “Ворота сприйняття”. Заради творчого експерименту письменник описав дію наркотику мескаліна на своє сприйняття реальності. Загострення сприйняття, його багаторазове поглиблення вразило О. Хакслі: “Я бачив те, що бачив Адам ранком свого створіння – мить за миттю, чудо оголеного існування” [25]. Все, що сприймав письменник – квіти, книги, меблі, наповнювалися внутрішнім світлом, тактильною та змістовою значущістю. Ніжки стільця та складки на власних брюках здавалися рівними творам Ван Гога та Ботічеллі. Аналізуючи власні враження, письменник висунув теорію гальмування глибоких чуттєвих переживань захисним механізмом – редуційним клапаном. На його думку, людина протягом життя втрачає здатність переживати, адже чуттєве сприйняття стає автоматичним, відбувається інформаційний відбір того, що необхідно для виживання, для концентрації уваги на прагматичних справах. До того ж знакові системи, якими звикла користуватися людина, перешкоджають широкому проникненню чуттєвих стихій до мозкового простору. Тільки діти та митці здатні бачити справжній, не редукований світ: “Художник володіє вродженими здібностями постійно бачити. Його сприйняття не обмежене тим, що корисно біологічно чи соціально. Частина знань Усього Розуму проходить крізь редуційний клапан мозку в його свідомість. Це й є істинними знаннями” [25]. Приклади Тургенєва та Хакслі, доводять, що для розуміння психології творчості слід знати психологічні механізми процесу чуттєвого пізнання. Слід визнати, що сприйняття творчої людини підтверджує структуру сприйняття (перцептивна подія, образ, здатний на

поділ) та підкреслює силу її апперцепції.

У сприйнятті реального світу важливу роль відіграють просторові властивості та відношення предметів, які часто об'єднують одним поняттям – предметність сприйняття. Фізіолог І. Сеченов спеціально виокремив значення розмежувальної лінії двох різних сфер: зорової та дотикової – як першу найважливішу рису сприйняття предметів зовнішнього світу. “Відчуття обрису, – писав І. Сеченов, – передбачає дві речі: розмежування двох дотичних різнорідних сфер і зброю для визначення форми прикордонної межі між ними” [22, с. 335]. Просторова відокремленість предмета та взаємозв'язок його властивостей, завдяки яким він виступає як єдине ціле, – важлива особливість сприйняття. Простір і час не можуть сприйматися окремо від сприйняття предметів та явищ. Перше, що сприймає людина – це властивості матеріальної речі, її щільність, непрозорість, опірність. Зоровий образ формується не тільки зоровими рецепторами, які слугують відправними елементами зорового сприйняття, а й умовними зв'язками, що закріпилися у свідомості людини саме з цим предметом. Л. Рубінштейн пише про це так: “Константність сприйняття розміру, форми предмета полягає у тому, що ми сприймаємо розмір і форму, які залишаються постійним відповідно до його власних розмірів незалежно від змін умов їх сприйняття (їхньої відстані від нас, кута, під яким ми їх розглядаємо), проте відбиття їх на сітківці при цьому змінюється” [21, с. 95]. Позицію І. Сеченова активно розвивали вчені-психологи Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, Б. Ломов, досліджуючи як психічні механізми рецептивної діяльності людини, так і кінцевий результат – перцептивний образ. “Психічне відображення (образ) існує не поза нейрофізіологічних процесів. Воно формується й розвивається в ході цих процесів, реалізується цими процесами. Психічне з'являється та розвивається не в кінці нейрофізіологічних процесів, а в ході їхнього розвитку” [14, с. 156], – так підсумував Б. Ломов експериментальні та теоретичні пошуки цього наукового напрямку.

Інший психофізіологічний погляд на механізм сприйняття отримав назву “діяльнісного”, прибічники якого (О. Леонтьєв, В. Зінченко) вважали початковий сенсорно-перцептивний образ результатом цілеспрямованої системи дій суб'єкта, який усвідомлено будує та корегує його. Структурними одиницями процесу сприйняття, за думкою В. Зінченко, є перцептивні дії, до яких належать свідоме виокремлення того чи іншого чуттєвого аспекту в даній ситуації, порівняння об'єктів сприйняття з їх відображеннями або явищами, що зберігаються в пам'яті, впізнання, порівняння з уявними еталонами, класифікація, перетворення сенсорної інформації та подальша будова перцептивного образу. О. Леонтьєв порівнював чуттєве сприйняття з ударом по більярдній кулі, що вцілює в лузу. Цим динамічним образом вчений підкреслював швидкість і багаторівневу спрямованість процесу сприйняття. Мислення у порівнянні зі сприйняттям відбувається “складніше, хитріше: завжди є проникнення у міжпредметні відношення, коли необхідно вийти за пороги досить обмеженого почуттєвого діапазону, щоб оцінити одну річ за допомогою іншої, одні властивості за допомогою інших” [13, с. 331].

Сприйняття людиною предметів, речей є динамічним процесом, до нього включені рецепторні механізми органів чуття, які наче “ходять” по предмету, “намацуючи” та формуючи зліпок з нього, що потім надсилається до рецепторної зони. Експериментальні дослідження дозволили виділити основні стадії процесу чуттєвого сприйняття та

формування картини світу від відносно глобального й нерозчленованого відображення дійсності до більш повного й точного, від слабо деталізованої загальної картини світу до структурованого цілісного його відображення. Основою закону перцепції М. Ланге (1893 р.) є ідея фазовості змін процесу сприйняття від загального уявлення до конкретного, детального, диференційованого. У ході експериментальної діяльності були визначені чотири ступені перцепції: “1) “поштовх свідомості”, загальне враження, що щось відбулося; 2) усвідомлення роду подразника (зорового, слухового, дотикового); 3) усвідомлення загальних якостей подразника – кольору, висоти тону тощо; 4) усвідомлення локалізованої форми об’єкта ” [11, с. 263-264]. Закон перцепції Ланге ґрунтується на припущенні, що сприйняття є формою усвідомлення об’єкта за допомогою словесно оформлених суджень. Чилійський нейробіолог Ф. Варела у 80-х роках ХХ століття експериментально довів, що елементарному акту зорового сприйняття відповідає спеціальна нейрофізіологічна структура, утворена великою кількістю синхронних нейронів, згрупованих на вузькій ділянці мозку. Таке утворення він назвав кадром або рамкою [1, с. 142]. Роль сприйняття не обмежується отриманням чуттєвих даних від об’єктів, а полягає в обробці побаченого та почутого. Психологічні дослідження довели існування актів копіювання – *мультиплікативності* відображення (Р. Аткинсон), коли передача інформації з тимчасового сховища у довготривале здійснюється не “перекачуванням”, а копіюванням: “Зберігаючи на короткий термін повний сенсорний відбиток, ми отримуємо можливість сканувати безпосередні події, “висмикуючи” найбільш рельєфні стимули та порадкуючи їх у заплутану матрицю нашої пам’яті” [23, с. 74]. Зв’язок чуттєвих відчуттів у процесі сприйняття полягає в тому, що з усього багатства сенсорних сигналів людина обирає лише ті, що їй потрібні в даний момент. Сприйняття виконує функцію відбору порівнянням нових вражень зі старими, що зберігаються в пам’яті, впізнанням, зіставленням з уявними еталонами, класифікацією, інтерпретацією. І найбільш вражаюче відкриття психологів полягає в мультиплікативності механізму сприйняття – багаторазовому повторенні-скануванні перцептивних кадрів, у яких відбиваються зорові враження рецепції.

Психічні процеси відображення світу при зрозумілості для кожного (це відбувається в мені) мають певну загадковість. Санкт-Петербурзький психолог Л. Веккер дав назву такій прихованості – “чуттєва неприступність”, підкресливши закритість психічного процесу відображення та пізнання. У ході розвитку людини її перцептивні потреби розвиваються, ускладнюються, збагачуються, соціологізуються, але залишаються утаємнченими.

Чутливість органів чуття визначається подразниками, здатними викликати відчуття, мінімальну розбіжність між якими називають порогом розрізнення. Психологічні закони визначають, що диференційні пороги відчуттів для різних органів чуття не однакові, проте вони здатні змінюватися залежно від умов сприйняття, зокрема від апперцепції. Психологами експериментально доведено, що перевищення порогу відчуття призводить до блокування органа чуття. Максимально припустимий звук або світло викликають біль, а не відчуття. Музика, живопис, кіно безпосередньо пов’язані з використанням порогів розрізнення, бо роль слухових і зорових подразників виконують звуки, кольори, кадри, які сприймають слухачі та глядачі. Література у цьому плані діє набагато складніше – щоб усі зорові, слухові, тактильні образи почали сприйматися, необхідно, щоб вони виникли в

уяві читача, щоб авторське слово викликало уявні подразнення певного органа чуття в межах потрібних порогів. Одним із складних питань психології сприйняття залишається рівень конкретності уявлень у процесі сприйняття художнього твору. Як писав М. Бахтін, “при художньому сприйнятті виникають не чіткі зорові уявлення тих предметів, про які йдеться у творі, а лише випадкові змінні та суб’єктивні уривки зорових уявлень, із яких неможливо побудувати естетичний об’єкт ... твір не дає нам жодної вказівки, необхідних для побудови одиничного конкретного зорового уявлення” [4, с. 69]. Учений підкреслював фрагментарність чуттєвих образних уявлень, які виникають при сприйнятті художнього тексту. Автор літературного твору не ставить перед собою завдання створити конкретний чуттєвий образ з повним переліком властивостей, він обирає лише окремі деталі, які вже існують у свідомості читача, і поєднує їх на свій розсуд: групує, зіставляє, роз’єднує, підміняє, синтезує.

Л. Виготський, один із видатних дослідників психології сприйняття мистецтва, взагалі заперечував наочність художніх уявлень, підкреслюючи, що “будова всіх художніх описів унеможливує переклад кожного вислову та слова в наочне уявлення. Як можна, наприклад, уявити в предметних образах наступний двовірш О. Мандельштама:

*А на губах как черный лед горит
Стигийского воспоминанье звона”* [8, с. 61].

Майстерність поета полягає в тому, щоб вибірковістю, парадоксальністю, новизною, багатозначністю або детальністю власного сприйняття подіяти на аналізатори читача. Відповідно і майстерність митця можна визначити як віртуозне володіння диференційними порогами сприйняття, коли до органів чуття читача, глядача, слухача доходять сигнали потрібної сили, швидкості, темпу та викликають у свідомості реципієнта уявний образ чи картину, а не блокуються від занадто слабкої або надмірної дії.

1.4. Теорії психології сприйняття в історичному аспекті

У процитованому Л. Виготським вірші О. Мандельштама неможливо уявити конкретний зоровий образ, адже подвійний оксюморон (“черный лед” – “лед горит”) майже виключає наочну образність, різко ламаючи сталі уявлення. Плин авторських асоціацій у цих рядках об’єднаний темою Слова-ластівки, яке для поета – посланець потойбічного Стигійського дзвону та пушкінського Пророка. Низка авторських асоціативних образів породжує читацькі асоціації, глибина та яскравість яких залежить від глибини знання творів Пушкіна та античної літератури. Аристотель уважав, що розум впливає на сприйняття об’єктів, підказуючи потрібні асоціації. Він перший увів поняття асоціанізму – зв’язку образів, думок, ідей за суміжністю, подібністю або контрастом. За сучасним визначенням, “**асоціація** – це зв’язок між психічними явищами, коли актуалізація (сприйняття, уявлення) одного з них викликає появу іншого” [20, с. 28]. Аристотель називав асоціації найменшими одиницями людської думки, які аналізують, перетворюють або змінюють мисленнєві події.

У XIX столітті ідея асоціативного керування уявленнями й думками була розвинена англійцями Джоном та Джеймсом Міллями та надовго стала панівною науковою теорією. Вчені-асоціаністи розглядали процес мислення як плин образів і понять, кожне з яких

народжене зв'язком із попереднім за суміжністю або часом перебігу. Вважаючи асоціації ключем до всіх людських феноменів і проблем, психологи експериментальним шляхом намагалися довести їх функцію “атомів” свідомості. Сприйняття у таких експериментах набуло особливого статусу, бо саме ця почуттєва частина пізнання визначала хід асоціацій, а відповідно – і сам процес мислення. Цілеспрямований характер мислення, за теорією асоціацій, досягався систематичним поєднанням асоціативного плину зі своєю протилежністю – персеверативною (стереотипне повторення) тенденцією. Ця ідея знайшла наукове продовження у дослідженнях Г. Еббінгауза, котрий вважав мислення боротьбою між нав'язливою ідеєю, аналогічної персеверативній тенденції і виром ідей – асоціаціями.

Першою піддала критиці асоціативну теорію Вюрцбургська школа (О. Кюльпе, Н. Ах, К. Бюлер.), представники якої експериментально довели, що процес пізнання передовсім спрямовує завдання – мотив. У пошуках нових законів, що керують сприйняттям і мисленням, вюрцбургці вийшли за межі моделі своїх попередників, яких цікавив лише образ як відповідь на подразник свідомості. Так, О. Кюльпе звернув увагу на підготовчий період мислення – сприйняття, коли реципієнт отримує інструкцію та настанову на рішення певного завдання. Перед сприйняттям подразника (це може бути і слово, на яке необхідно дати відповідь) отримана настанова регулює хід процесу, хоча самим реципієнтом до кінця не усвідомлюється. Якщо традиційно вважалося, що закони мислення – це закони логіки, які розгортаються за асоціаціями, то Вюрцбургська школа заперечила логічний і суто асоціативний перебіг. Особлива будова механізму сприйняття та мислення пояснювалася підкоренням асоціації детермінуючим тенденціям, джерелом яких є певне завдання або настанова, поставлена перед реципієнтом.

Незважаючи на заперечення асоціанізму як головного принципу організації процесу мислення, включення асоціацій у перебіг сприйняття залишається актуальним. Саме вони дозволяють порівнювати, зіставляти, протиставляти відоме з невідомим, звичайне з парадоксальним у сприйнятті реалій навколишнього світу. Особливого значення асоціативне мислення здобуває в процесі створення та сприйняття творів мистецтва, у природі яких закладений принцип образного та діалогічного зв'язку між автором-творцем і його глядачем, слухачем, читачем. Для мистецтва важливим є сприйняття-бачення, коли звичні речі набувають статусу незнайомих раніше, що дозволяє вимкнути “редукційний клапан”, зупинити увагу, збудити особливі відчуття від споглядання, здивувати читача. Авторські асоціації спрямовують асоціації реципієнта у потрібне йому русло, спонукають до розуміння та усвідомлення образної інформації. О. Потебня пов'язував асоціації з внутрішньою формою слова – образними уявленнями, а механізм появи асоціацій пояснював так: “Асоціацією, сполученням думок, називається такий зв'язок думок, відповідно до якого, якщо вам спало на думку А, то слідом приходить В, С, Д... Чим неминучіше з приводу А ви подумаєте про В, тим сильніше асоціації” [19, с. 104]. Сучасний український психолог Г. Костюк у дослідженнях процесів асоціативного сприйняття та мислення дійшов висновку: “Асоціації є відбитком просторового та часового зв'язку певних явищ об'єктивної дійсності. Утворення цих зв'язків є необхідною передумовою розуміння. Більше того, на перших етапах останнє має переважно асоціативний характер” [11, с. 211]. Якщо сприйняття є етапом чуттєвого пізнання, то асоціації слід вважати тим рухливим механізмом, який здатний створити поетичні світи й

водночас пізнати їх силою власного уявлення.

Значний внесок у розвиток психології сприйняття зробила гештальтпсихологія ХХ століття, представлена дослідженнями німецьких вчених М. Вертгеймера, В. Келера, К. Коффки, К. Левіна, які спрямували психологічні розвідки процесу сприйняття та мислення в русло цілісності, будуючи структуру сприйняття та мислення не з суми окремих елементів, а з певного просторово-наочного утворення. М. Вертгеймер обґрунтував значення *гештальту* в пізнанні: “Є зв’язки за якими те, що відбувається, не пояснюється елементами, існуючими нібито у вигляді окремих шматків, які згодом зв’язують, а навпаки, те, що відбувається в окремій частині цього цілого, визначається внутрішнім законом усього цілого” [7, с. 86]. Внесок гештальтпсихологів у психологію сприйняття полягав у відкритті фактів внутрішньої організованості сприйняття та мислення. Вчені вперше звернули увагу на переживання, які виникають при сприйнятті багатозначних стимулів, діючих на декілька чуттєвих аналізаторів. Це, наприклад, відбулося у таких класичних феноменах сприйняття, як взаємозв’язок фігури на тлі.

Гештальтпсихологія акцентувала увагу на розрізненні світу, який сприймається у залежності від ситуації, від перцептивного завдання, від досвіду, особистісних якостей реципієнта та характеристик самої речі. На сприйняття, довели гештальтпсихологи, впливає його контекстуальне оточення. У кожній сенсорній модальності світ постає як такий, що складається з фігур, розташованих на певному тлі. Існує стійка послідовність етапів впізнання фрагментів зображення та водночас зміна порогів і тривалості окремих стадій: недиференційованого (аморфного сприйняття) або стадія виявлення; стадія виділення фрагментів, часткова їхня характеристика; стадія приблизної, оціночної характеристики; стадія ідентифікації. Як стверджують вчені, процес сприйняття першочергово залежить від співвідношення одномиттєвих (симультанних) та різномиттєвих (сукцесивних) дій (В. Бондарко, Ю. Шелепин, М. Вертгеймер, В. Глезер). Так, сприйняття складних фігур типу химер визначаються глядачами в залежності від сфокусованості погляду реципієнта, котрий одномиттєво може переключитися на той чи інший варіант багатозначної фігури, від чого результат споглядання буде прямо протилежний – лев, коза або дракон, а разом – міфічне породження союзу Тифона та Єхидни.

Відкриття гештальтпсихології мають безпосередній зв’язок зі сприйняттям літературних творів, які у певному розумінні теж є гештальтами – цілісними структурними утвореннями, “де те, що відбувається в окремій частині цілого, визначається внутрішнім законом усього цілого” [7, с. 86]. Майстерність читача полягає в умінні, сприймаючи частину як окремі образи, події, вчинки героїв, бачити ціле – ідею твору авторський задум, присутність автора. Це вміння можна розвивати, звертаючи увагу на обумовленість і не випадковість системи образів, композиційних і сюжетних ходів, тропів у художній тканині твору. Для розвитку нових методичних ідей можуть бути корисними результати психологічних експериментів з виявлення механізмів розпізнавання зорових гештальтів, побудованих на тренуванні зорової подвійної уваги – водночас бачити частину і ціле [12]. Сприйняття слід назвати цілісним, коли усі окремі елементи складаються в загальну картину та водночас можуть сприйматися як самостійні змістові одиниці.

Подвійність ефекту сприйняття залежить від ракурсу бачення. Розрізняють оптичне

та феноменальне поле зорового сприйняття, де феноменальність трактується як сукупність переживань конкретної людини від спостереження. Експериментальна методика цілісного сприйняття “Портрет” (рис. 3) побудована так, що оптичне поле картини складають сюжетні замальовки – пароплав, хвилі, чайки, а феноменальне – цілісне зображення обличчя людини. Експеримент, описаний у роботі психолога Є. Крупник [12], проводився з людьми різного віку та професій – творчих і не творчих. Кожному з учасників було запропоновано прокоментувати, що він бачить на малюнках, які демонструвалися. Результатом експерименту вважалася швидкість сприйняття феноменального поля – цілісного зображення, яке на перших малюнках можна відчутти лише інтуїтивно. У процесі спостереження фіксувалося, з якого саме малюнку оптичне поле ставало цілісним гешталтом – феноменальним полем.

З циклу малюнків, кожен із яких має подвійне тлумачення (окрема сюжетна картинка й частина цілісної картини), подвійність зображення першими бачили люди творчих професій і діти віком 10-11 років. Цілісний гештальт-портрет глядачі цих категорій помічали вже з малюнків № 4 і № 5. Люди не творчих професій і діти молодших або старших груп розпізнавали гештальт тільки з малюнків №6, №7. Таким чином, експеримент доводив, що заняття творчістю сприяють цілісному баченню. Падіння здатності до образного бачення у дітей підліткового віку пов’язане з віковими особливостями. У цей період, вважає психолог Л. Виготський, “відбувається глибока перебудова уяви: із суб’єктивної вона переходить в об’єктивну” [8, с. 132]. Певні аналогії даної методики зорових ракурсів бачення слід провести зі сприйняттям літератури, коли досвідчений читач у сюжетних подіях і зображеннях предметного світу бачить приховану загальну картину-гештальт, де ці події та предмети набувають іншого, більш глибокого змісту.

Методика дослідження цілісного сприйняття “Портрет” (рис. 3)

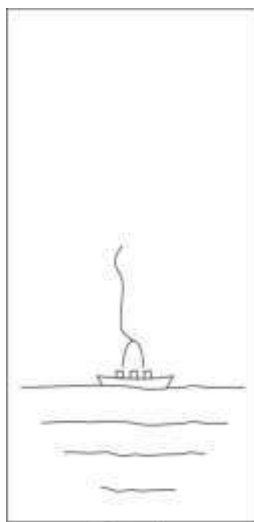


Рис. 1

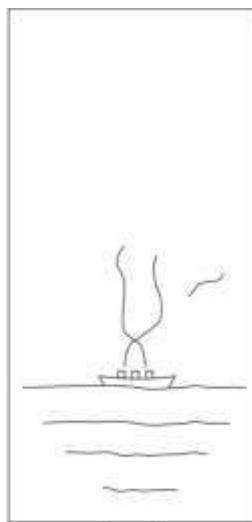


Рис. 2

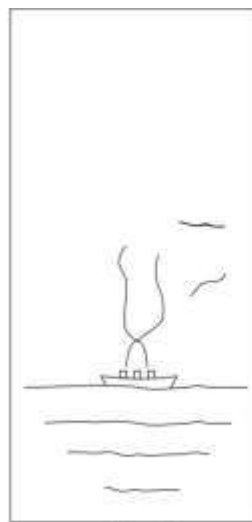


Рис. 3

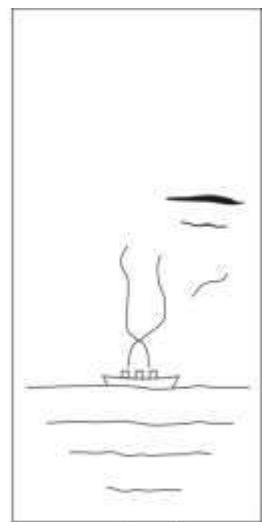


Рис. 4

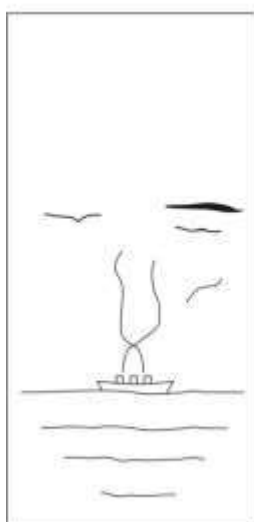


Рис. 5

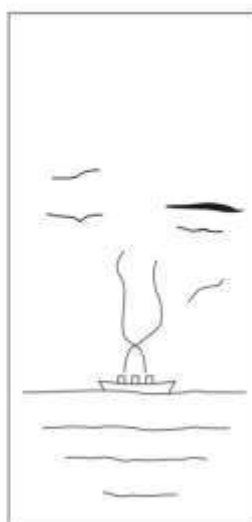


Рис. 6

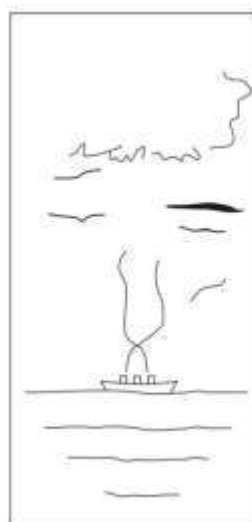


Рис. 7

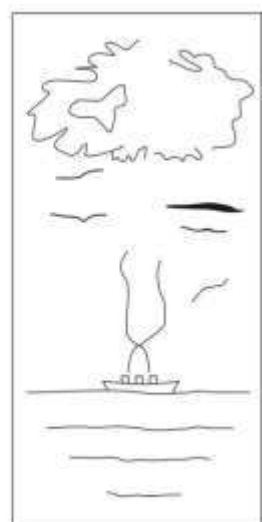


Рис. 8

Продовження психологічної теорії сприйняття знаходимо в генетичному підході російських вчених М. Ланге та Б. Ломового, котрі висунули гіпотезу організації почуттєвих даних у цілісні структури предметом сприйняття, а також у дослідженнях представників когнітивної психології – науки про мисленнєві процеси, де сприйняття розглядається як процес прийому та переробки почуттєвої інформації. Г. Ліндсей, Д. Норман, Р. Солсо в механізмі сприйняття виділяють етап створення сенсорного зліпку стимулу та етап його ідентифікації, вважаючи, що перехід від одного почуттєвого образу до іншого викликаний потребою нової інформації. Психологами-когнітивістами було введено поняття *“паттерн”* для позначення складних поєднань сенсорних стимулів, упізнання яких визначається інформацією, що діє на органи чуття, і знаннями, збереженими в іконічній (зоровій) та ехоїчній (слуховій) пам’яті.

Важливим для розуміння процесу сприйняття є психологічні відкриття симетрично-асиметричної структури людського мозку: “логіко-вербальний тип обумовлений діяльністю здебільшого лівої, а просторово-образний тип – правої півкулі” [2, с. 29]. Уявлення про подвійну природу людської свідомості вперше було висловлено в працях

О. Ухтомського і знайшло широке підтвердження в подальших дослідженнях психологів. Учені відзначають, що особливості право- та лівопівкульного типу переробки інформації полягають в одномиттєвому охопленні всіх інформаційних зв'язків, завдяки чому реальність сприймається багатомірно та поліфонічно. Відкриття асиметричної природи людського мислення певною мірою зняло питання про те, що вважати первинним у процесі сприйняття й мислення – думку чи слово. Якщо за формування цих субстанцій відповідають різні сфери, то процес може відбуватися взаємопов'язано та одномиттєво. Швидкість, з якою відбувається сполучення між думкою та словом, між появою думки та її словесним оформленням, не випадково набула метафоричного значення польоту. О. Мандельштам назвав думку без словесного вираження сліпою ластівкою:

Я слово позабыл, что я хотел сказать.

Слепая ласточка в чертог теней вернется,

На крыльях срезанных, с прозрачными играть.

В беспмятстве ночная песнь поется [15, с. 168].

Таким чином, точки зору на сприйняття як психологічне явище різняться вибором предмета дослідження, уявленнями про структуру процесу, механізмами перебігу та результатами. Попри явне протистояння асоціативної та гештальт-теорії, фізіологізму та когнітивізму ці теорії не антагоністичні. Як цілком слушно зазначає сучасний російський психолог, представник системно-генетичної теорії психології сприйняття В. Барабанщиков, “кожна з концепцій вивчає явище одного виміру (площини), дає, мовою математики, вироджене зображення процесу. Те, що зазвичай називають сприйняттям, має різні форми перебігу та виступає як складно побудована цілісність” [3, с. 37].

Розуміння сприйняття, яке відбувається у свідомості окремої людини і несе в собі відбиток її індивідуальності, відштовхується від глибокої суб'єктивності усього механізму відображення. В. Тюттін назвав участь носія відображення актуальною, бо активне сприйняття виникає лише при активному відбитті [24, с.48]. Суб'єкт відбиття – це свого роду вузол, який стягує всі психічні процеси в одне ціле та інтроспективно (внутрішньо) їх спрямовує. Відчуття та сприйняття можна розглядати як фізіологічні процеси – функції органа, що вступив у взаємодію з подразниками, та як категорії гносеології, адже відчуття та сприйняття пов'язані з особистісним пізнанням людиною образної картини світу. Почуттєве враження включене до процесу пізнання для постійного живлення мислення свіжими враженнями та відчуттями. Знання психологічних законів і механізмів перебігу допомагає спрямовувати сприйняття, активізувати та розвивати його, зробити гнучким та ефективним, що особливо потрібно при вивченні культурних надбань людства, зокрема світової літератури.

Почуттєві можливості людини обмежені, адже органами чуття вона може сприймати лише вузький коридор між мікросвітом та макросвітом, або пристосовуватися до складних сприймань на тлі інших шумів або предметів. Можливо, що саме ця обмеженість сприяла створенню унікального механізму сприйняття, здатного приймати та перетворювати величезні обсяги зовнішньої інформації на внутрішню. Сприйняття творів мистецтва спирається на власні закони, пов'язані із чуттєвістю, образним мисленням, словом та відкриваються лише тим, хто читає, мислить, співчуває, відчуває. Метафорично поет М. Гумільов у вірші “Шосте почуття” так спрогнозував народження нового органа, як нам здається – для сприйняття мистецтва:

*Как некогда в разросшихся хвощах
Ревела от сознания бессилья
Тварь скользкая, почуя на плечах
Еще не появившиеся крылья.
Так век за веком – скоро ли, Господь?
Под скальпелем природы и искусства
Кричит наш дух, изнемогает плоть,
Рождая орган для шестого чувства...* [10, с. 333].

Скальпель природи та мистецтва змінює духовну організацію людини, прокладаючи шлях від відчуттів психологічного сприйняття до узагальнень художнього мислення. Поет писав про зміни в природі людини, яка повинна навчитися отримувати духовну енергію мистецтва так само, як органи чуття – чуттєву інформацію.

Отже, сприйняття як психологічне явище слід розглядати у двох площинах: з огляду структури та функціональності процесу. До елементів структури умовно можна віднести сенсорну інформацію відчуттів, яка надходить реципієнту від органів чуття при сприйнятті об'єкта (його щільність, непрозорість, опірність, константність; виділення фігури на тлі), та образні уявлення об'єктів, які мають словесні найменування. Слід зазначити, що образні еквіваленти набувають глибокої суб'єктивності залежно від набутого емоційного та інтелектуального досвіду реципієнта, що дає підстави говорити про апперцепцію та тенденцію інтеріоризації (внутрішнього спрямування) процесу сприйняття. Інтеріоризація результатів чуттєвого сприйняття відбувається не послідовно та лінійно, а складними образними утвореннями (гештальтами, паттернами), пов'язаними з пам'яттю, увагою, креативністю індивіда. Варто погодитися з психологами, котрі одиницею сприйняття вважають перцептивну подію, враховуючи широкий структурно-ситуативний спектр цього психологічного явища.

Процесуальні властивості сприйняття характеризуються особистісним аспектом процесу сприйняття. Апперцепція – це залежність сприйняття від особливостей характеру людини, від її досвіду, завдань і мотивів діяльності. Для перебігу операцій сприйняття властиві активність і константність; асоціативність у формуванні образних утворень; контекстуальність – залежність від оточення перцептивної події; наявність копіювання – мультиплікативності відображення; чергування одномиттєвих і різномиттєвих переключень ракурсів сприймання.

Спілкування з художнім твором – складний психологічний процес, який відрізняється від сприйняття предметів реальності, пов'язаними з безпосереднім впливом фізичних подразників. Читач отримує закодовану символічну інформацію, яка здатна сприйматися одночасно малими й великими фрагментами. Власне, сприймання літературного твору (що здійснюється в процесі читання) відбувається як процес конкретизації змісту літературного твору за рахунок читацького досвіду, асоціативного мислення й уяви. Процес чуттєвого відображення набуває при цьому подвійної складності, оскільки, по-перше, у художньому творі представлено зафіксований автором процес індивідуального сприйняття світу (знаходження, відображення та інтерпретації цілісних предметів та явищ); по-друге, читач теж опиняється в ситуації перцептивної події, сприймаючи відображений варіант чужого сприйняття. У художньому творі читача цікавить не стільки процес пізнання світу, скільки процес сприйняття його іншою

людиною – автором. Таким чином, проблема сприйняття твору мистецтва та літературної творчості зокрема, поділяється на два аспекти: механізми формування і втілення авторської моделі сприйняття реального світу та осягнення її читачем. Реципієнт-читач літературного твору поринає в реальність чужого сприйняття, де повинен оцінити авторське художнє бачення світу та прийняти або заперечити його.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алюшин А. Л. Скорость восприятия / А. Л. Алюшин, Е. Н. Князева // Вопросы философии. – 2004. – № 9. – С. 135-148.
2. Аршавский В. В. Популяционные механизмы формирования полиморфизма межполушарной асимметрии мозга человека / В. В. Аршавский // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 29-45.
3. Барабанщиков В. А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса / В. А. Барабанщиков. – М. : Когито-центр; Высшая школа психологии, 2006. – 240 с.
4. Бахтин М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве / М. Бахтин // Литературно-критические статьи ; [сост. С. Бочаров и В. Кожин]. – М. : Художественная литература, 1986. – 543 с.
5. Большой психологический словарь / [сост. Б. Мещеряков., В. Зинченко]. – М. : Олма-пресс, 2004. – 672 с.
6. Вердербер Р, Вердербер К. Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 320 с. – (Главный учебник).
7. Вертгеймер М. О гештальтпсихологии / М. Вертгеймер // Хрестоматия по истории психологии ; [под. ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан]. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 70-106.
8. Выготский Л. Психология искусства / Л. Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.
9. Кордуэлл М. Психология. А – Я : Словарь-справочник / М. Кордуэлл ; [пер. с англ. К. С. Ткаченко]. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 440 с.
10. Гумилев Н. Стихи. Поэмы ; [сост. В. К. Лукницкая] / Н. Гумилев. – Тбилиси : Мерани, 1989. – 494 с.
11. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк — М. : Педагогика, 1988 – 304 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
12. Крупник Е. П. Экспериментальное исследование механизмов целостного восприятия / Е. П. Крупник // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 127-132.
13. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001. – 531 с.
14. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
15. Мандельштам О. Избранное: в 2-х т. ; [сост., автор предисл. и коммент. П. М. Нерлер] / О. Мандельштам. – М.: СП Интерпринт, 1991. – Т.2. – 480 с.
16. Национальная психологическая энциклопедия: глоссарий психологических терминов / под ред. Н. Губина; [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://>

17. Оксфордский толковый словарь по психологии / [под ред. А. Ребера]; [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/487>.
18. Пальм Г. А. Загальна психологія: навч. пос. / Г. А. Пальм. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 256 с.
19. Потебня А.А. Из записок по теории словесности. Поэзия и проза. Тропы и фигуры. Мышление поэтическое и мифическое / А.А. Потебня // Теоретическая поэтика / – М. : Высшая школа, 1990. – 344с. – (Классика литературоведческой науки).
20. Психология : Словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского.] – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 728 с.
21. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. (Мастера психологии).
22. Сеченов И. М. Впечатления и действительность / И. М. Сеченов // Избр. философ. и психол. труды. – М. : Госполитиздат, 1947. – 535 с.
23. Солсо Р.-Л. Когнитивная психология / [под ред. В. П. Зинченко; пер. с англ.]. – 2-е изд., исп. и доп. / Р.-Л. Солсо – М. : Тривола; Изд-во Либерия, 2002. – 660 с.
24. Тьютин В. С. Теория отражения в свете современной науки / В. С. Тьютин – М. : Знание, 1971. – 48 с. (Философия).
25. Хаксли О. Двери восприятия. Рай и ад : Трактаты; [пер. с англ. М. Немцова] / О. Хаксли – М. : Изд-во Эксмо, 2004. – 224 с.
26. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона : в 86-ти т.; [репр. воспр. изд.]. – СПб. : Фирма “ПОЛРАДИС”, АОТ “Иван Фёдоров”, 1993-1998. – Т. VII. – 494 с.
27. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 88 с.
28. Де Боно Э. Латеральное мышление: учебник творческого мышления [пер. англ. П. Самсонов] / Эдвард де Боно. – М: Попурри, 2012. – 384 с. (Edward De Bono. Lateral Thinking: Creativity Step by Step).

Питання для самоконтролю

1. Прокоментуйте визначення процесу сприйняття сучасними психологічними довідковими виданнями.
2. Назвіть структурні елементи процесу сприйняття, схарактеризуйте кожен з рівнів структури, його роль у сприйнятті реальних речей і художніх образів.
3. Визначте основні характеристики апперцепції.
4. Охарактеризуйте роль органів чуття в процесі сприйняття.
5. Назвіть і прокоментуйте основні теорії психології сприйняття. Визначте місце та значення художнього сприйняття в психологічних теоріях.
6. Порівняйте психологічне та художнє сприйняття. Знайдіть спільні та відмінні риси.
7. Поміркуйте над визначенням психологічного сприйняття “як упізнання” та художнього “як бачення”. Проілюструйте свою відповідь прикладами з есе О. Хакслі або І. Тургенєва.

8. Поясніть значення методики дослідження цілісного сприйняття “Портрет”. Запропонуйте практичне застосування цієї методики.
9. Поясніть явище мультиплікативності сприйняття. Наведіть приклади мультиплікативності індивідуального сприйняття.
10. Поміркуйте, як поєднати вірш М. Гумільова “Шосте почуття” із теоріями психології сприйняття.

Теми для дискусій

1. Оберіть позицію: конкретними чи фрагментарними постають чуттєві образи у процесі читання.
2. Чи можливий розвиток індивідуального психологічного та художнього сприйняття?
3. Функції, які зможе виконувати “орган шостого чуття” (М. Гумільов).

Теми для студентських проектів та презентацій

1. Парадокси сприйняття: фігура і тло.
2. Психологічні відкриття симетрично-асиметричної структури людського мозку.
3. Моніторинг методики дослідження цілісного сприйняття “Портрет” серед студентів групи, потоку, факультету.

РОЗДІЛ 2 ПЕДАГОГІКА СПРИЙНЯТТЯ

*“Чим більше органів чуття беруть участь
у сприйнятті враження, тим міцніше вони
вкладаються в нашу механічну, нервову пам'ять.”*

Оксана Богданова

2.1. Перцепція в навчальному процесі

Педагогіка сприйняття є частиною педагогічної психології, яка веде свій початок з появи у кінці XIX століття фундаментальних робіт П. Каптерєва, Е. Торндайка, Л. Виготського. Велике значення у становленні педагогічної психології зіграли експериментальні дослідження особливостей навчання (Дж. Вотсон, Е. Толмен, К. Халл), розвитку дитячого мовлення (Ж. Піаже, Л. Виготський, П. Блонський), а також спеціальні педагогічні системи (Вальдофська школа, школа М. Монтесорі тощо). У XX столітті на розвиток педагогічної психології вплинули психологічні теорії навчання, зокрема ідея програмованого навчання (Б. Скіннер, Дж. Вотсон), теорія алгоритмів (Л. Ланд), теорія розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов), сугестопедія (Г. Лозанов, Г. Китайгородська, А. Петровський, Л. Карпенко).

Сприйняття – складний чуттєво-мисленнєвий психологічний процес, особливості структури та перебіг якого суттєво впливають на ефективність навчання та виховання. У педагогіці поняття “сприйняття” вживається доволі часто, втім педагогічні тлумачення майже дослівно повторюють психологічні без позначення принципових розходжень розуміння та використання. Враховуючи різні концептуальні підходи психології та педагогіки, слід розглянути й порівняти елементи процесу сприйняття, загальну структуру, етапи перебігу, результати. У психології процес сприйняття визначається як безперервний ланцюг взаємодії людини з довкіллям, іншими людьми, подіями, явищами, мистецтвом і таких же безперервних чуттєво-емоційних реакцій на цю взаємодію, з яких формується почуттєвий відбиток з реальності – перцептивний образ. Сприйняття у процесі навчання є взаємодією реципієнта з матеріалом пізнання у систематизованому та сконцентрованому вигляді навчальної інформації. Психологічні закони побудови та перебігу сприйняття можуть допомогти розкрити закономірності процесу навчання, спрямувати його в психологічно обґрунтоване русло, проте відкриття нових перспектив освітнього використання емоційно-чуттєвого потенціалу людини – завдання педагогіки.

Психологічні дослідження дозволили виділити в структурі сприйняття три площини: перцептивну подію як цілісний фрагмент буття людини; апперцептивний комплекс як включення індивідуального досвіду, властивостей, здібностей того, хто сприймає, у перцептивну подію; почуттєвий образ як головний ефект і результат сприйняття [2, с. 130-150]. Ці психологічні параметри прийнятні для педагогічної діяльності, адже тільки комплексне врахування перцептивної події, апперцепції та результату сприйняття – перцептивного образу, зможуть поглибити та активізувати процес навчання.

У педагогічній довідниковій літературі сприйняття трактується або як чуттєва основа процесу пізнання, або як мисленнєва операція. **“Український педагогічний словник” (1997 р.)** пропонує майже дослівне повторення психологічного визначення: “Сприймання, перцепція – відображення предметів і явищ об’єктивного світу, що діють у даний момент на органи чуття людини... На відміну від відчуттів, що відображають лише

окремі властивості або якості речей матеріального світу, сприйняття дає цілісний образ. Сприйняття – чуттєва основа абстрактно-логічного мислення, формування понять. Сприйняття характеризується індивідуальними особливостями, що виявляються у точності, швидкості й повноті відображення об'єкта, співвідношенні в цьому процесі аналізу і синтезу, образних, раціональних та емоційних його компонентів” [5, с.318]. Сприйняття як чуттєве відображення явищ і предметів подається в **Підручнику з педагогіки за редакцією Ю. Бабанського (1983 р.)**: “Сприйняття передбачає відбиття у свідомості окремих властивостей предметів і явищ, що діють у цей момент на органи чуття” [10, с. 357]. Сприйняття з наголосом на відбитті об'єкта навчання розглядається в посібнику **В. Лозової “Теоретичні основи виховання і навчання” (1997 р.)**: “Сприйняття об'єкта учіння, що передбачає відбиття у свідомості індивіда предметів і явищ дійсності, які діють у даний момент на органи відчуттів” [6, с. 163]. За **В. Онищуком (1973 р.)**, сприйняття поділяється на чуттєве та опосередковане: “Сприйняття безпосереднє (почуттєве) – наочно-образне відбиття предметів, явищ, процесів оточуючого світу, що діють у певний момент на органи чуття людини. Сприйняття раціональне (опосередковане) – сприйняття мовлення (усного та писемного), опис предметів, явищ, процесів, у яких розкриваються їхні властивості” [8, с. 11]. Найбільш ґрунтовне педагогічне визначення поняття “сприйняття” запропоноване у **“Словнику-довіднику педагогічних термінів” за редакцією П.І. Підкасистого (2004 р.)** з поділом на дві дефініції – психологічне розуміння, важливе для навчального процесу, й власне педагогічне, що стосується засвоєння навчальної інформації:

“Сприйняття – 1) відображення предметів і явищ дійсності в сукупності їхніх окремих властивостей (форми, розміру, кольору тощо), які діють у цей момент на органи чуття; 2) основна категорія навчальної мети, що позначає готовність, бажання і здатність пізнати ті чи ті явища світу. Зі сприйняття починається засвоєння навчального матеріалу. Сприймати – означає розібратися в сутності того, що вивчається, пов'язати його із тим, що відоме, пізнати засоби його застосування. Сприйняття характеризується значними індивідуальними відмінностями в повноті, точності, швидкості, узагальненні й емоційної забарвленості (у залежності від минулого досвіду і особливостей нервової системи), що повинно враховуватися в організації навчального процесу. Сприйняття тісно пов'язане з практичною діяльністю людини, широко й успішно розвивалося в умовах виконання цієї діяльності” [15, с. 50]. У цьому визначенні викликає заперечення надмірне звуження межі поняття ”сприйняття“ до категорії навчальної мети, натомість її визначення як “готовність, бажання та здатність пізнати” відбиває призначення та спрямування процесу сприйняття. Цілком слушним є наголошення на значенні апперцепції – індивідуальних особливостях сприйняття, проте поза увагою залишається така важлива характеристика події сприйняття як формування перцептивних образів, можливості яких давно використовуються з навчальною метою.

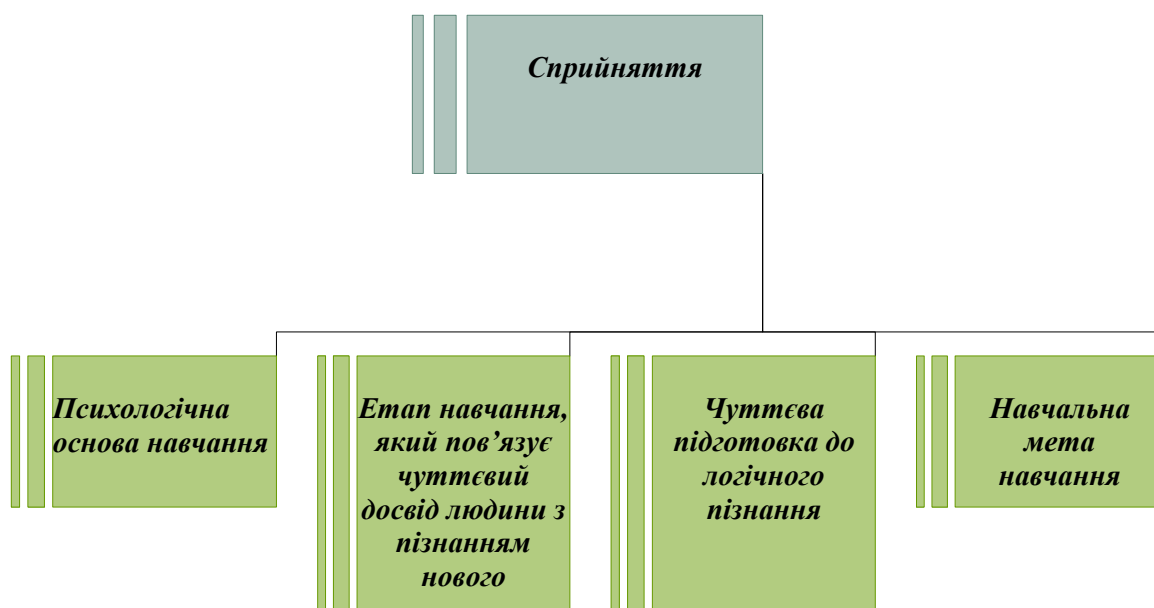
Принцип відповідності навчання психічним і фізичним законам людини має глибоку педагогічну історію, саме цей принцип став підґрунтям антропологічної педагогіки (К. Ушинський, К. Сент-Ілер, М. Демков, П. Каптерев, В. Вагнер, А. Лазурський, Б. Бім-Бад). Ці педагоги активно послуговуються поняттями ”сприйняття“, “апперцепція”, “перцептивність” та проявляють належну увагу до психологічних параметрів процесів сприйняття та мислення з подальшим використанням їх у педагогічних дослідженнях. Так,

апперцепція розглядається як важливий етап навчання (термін, який використовують педагоги-антропологісти для підкреслення їхнього уявлення про процес освіти дитини, де важливі усі психофізичні та соціальні складники). Сучасний представник антропологічної педагогіки Б. Бім-Бад підкреслює значення ланцюгової реакції подій сприйняття в педагогічній практиці: “Залежність наступних сприйнятів і реакцій від попередніх не фатальна, не абсолютна. Вона швидше за все ситуативна й варіюється обставинами. Частина сприйнятів забувається, їхній вплив на подальше життя зникає, проте зв’язок між ними залишається” [3].

У педагогічних визначеннях процесу сприйняття використовуються психологічні характеристики із заміною об’єкта перцепції – реалій довкілля – на навчальну інформацію. Якщо спиратися на визначення сприйняття як єдності перцептивної події, апперцепції та перцептивного образу, то педагогічне визначення сприйняття слід будувати в межах цієї ж структури. Сучасна педагогічна наука ще не виробила подібного підходу до процесу сприйняття. До практичних результатів у використанні апперцепції та асоціативних образів наблизилися антропологічна педагогіка та окремі вчені (Р. Арнхейм, Е. Толле).

Таким чином, сучасна педагогічна наука пропонує декілька поглядів на зміст і призначення процесу сприйняття у процесі навчання:

Сприйняття як педагогічна категорія (рис. 4)



2.2. Використання перцептивного образу в педагогічній практиці (ноосферна педагогіка)

Структура процесу сприйняття дає уяву про його складники, перебіг і результат, які є важливими для процесів навчання, але потенційно не задіяні у ньому. Якщо про подію сприйняття та апперцепцію йдеться мова в педагогічних дослідженнях, то

перцептивний образ як індивідуальна динамічна модель дійсності використовується в сучасній освіті недостатньо. На наш погляд, можливо ефективно використовувати в освітній практиці механізми зародження та функціонування чуттєвого образу, пов'язані із перцептивною подією. Структура сприйняття дозволяє провести паралелі з процесом навчання, де теж присутні суб'єкти навчання та їхня інтерактивна взаємодія. Перцептивний образ може допомогти сприйняттю та засвоєнню навчальної інформації, бо саме почуттєва пам'ять здатна зберігатися в підвалинах підсвідомості довготривало та викликати яскраві образні уявлення в певні моменти життя. Варто пригадати класичний приклад з психологічної епопеї М. Пруста, коли присмак, що нагадав дитинство, відновив у пам'яті героя декілька томів яскравих дитячих образів, які склали багатотомні романи циклу "У пошуках утраченого часу".

Низки почуттєвих образів, які часто називають асоціаціями, залишаються поза увагою традиційної педагогіки. Водночас досить широко їх використовують у нетрадиційних педагогічних дослідках. Дозволимо собі запозичити цю термінологію з медичної науки, де лікування розподіляється на традиційні, тобто перевірені досвідом методи й засоби, і нетрадиційні методи й форми, які часто межують із шахрайством. Як це, наприклад, відбулося з ноосферною педагогікою (Н. Маслова, М. Ульянова, Н. Антоненко та ін.), відділення якої проіснувало понад десять років при Російській Академії природничих наук (РАЕН) і було закрито у зв'язку з численними скаргами батьків. Велика ідея ноосферного розвитку, виплекана поколіннями російських філософів-космістів, зокрема В. Вернадським, педагогами під керівництвом Н. Маслової була пристосована до потреб школи. Піднесена пафосність, окультна термінологія, спрямованість у фантастичне майбутнє закрили ті справді цінні педагогічні спостереження, які можна знайти в концепціях цієї педагогічної школи: "Система Ноосферної освіти призвана організувати еволюційно новий етап освіти людини: пізнання Загальних Законів Світу, Загальних Законів Людської Спільноти та на їхньому ґрунті організувати усі сфери здорової, природовідповідної та щасливої життєдіяльності людини" [7]. Мета ноосферної освіти визначалася як "мотивація гармонійного, цілісного, екологічного мислення, заснованого на досконалому володінні логічним і образним мислення ..., методологізація мислення людини для оволодіння ноосферою свідомістю" [7]. Головним методом був проголошений "метод психолого-педагогічного впливу, який може слугувати інструментом трансформації лівопівкульного мислення сучасної людини". У цій системі "трансформації мислення" (звучить досить загрозливо) знайшлося місце образному мисленню. За термінологією ноосферістів – це мислеобраз, який отримав статус головного засобу навчання. Цитуємо Н. Маслову: "Ноосферна освіта – це соціокультурний процес передавання знань, умінь і навичок шляхом організованої мотивації індивідуальних навчальних мислеобразів і реалізації вміщеної в них енергії" [7]. З цих слів випливає, що головним в мисленнєвих образах є енергія, яку намагалися задіяти в навчанні за допомогою релаксації та навіювання.

Про енергію мислеобразів (як і сам термін) часто згадують в езотеричних та окультних вченнях, де розрізняються мислеобрази та мислеформи. Мислеобраз визначається як мисленнєве уявлення про предмет або явище із сенсорними ознаками, а мислеформа – як енергетичний мислеобраз, який наділяється здатністю розвиватися й мислити. Ці розумні істоти неможливо знищити, а можна лише трансформувати, чим,

зрозуміло, і займаються армії цілителів, ясновидців, віщунів. Магічні ритуали та ясновидіння потребують яскравого детального бачення людей та речей для певних маніпуляцій із ними. Мислеобрази описуються як яскраві об'ємні, голографічні зображення: “Вони видимі ясновидцю у всій яскравості своїх прозорих світлових фарб і до того ж сильно вібруючих, сяючих та виблискуючих” [11]. Така яскравість і чіткість бачення пояснюється надприродними здібностями окремих людей, здатними бачити та керувати енергією уявних образів – надавати або забирати її. Про чітке уявне бачення згадується і в релігійній літературі. Так пише Іоанн Кронштадтський: “Коли молишся про живих і померлих, називаючи їх іменами, потрібно від усього серця вимовляти ці імена, нібито вкладаючи в душу ті обличчя, імена яких згадуєш” [13, с. 351]. У словах відомого православного праведника відсутня згадана вище термінологія, йдеться про інші цінності та іншу енергію, проте серйозна душевна робота, на думку віруючої людини, неможлива без використання уявного бачення чуттєвих образів. В обох випадках йдеться про енергію перцептивних образів – позитивну та негативну, яку неможливо використати без детального, живого бачення цих образів. Відмежовуючись від методики використання подібної надприродної енергетики, можна підкреслити особливе значення та силу образного бачення у формуванні внутрішнього світу людини, у впливі його на світобачення й поведінку.

Ноосферна педагогіка у своєму намаганні змінити людину, налаштувати її на нові життєві перспективи, пішла шляхом навіть не релігійного використання образної енергетики, а окультного потрактування чуттєвих образів. У вигляді мислеобразів ноосферна педагогіка рекомендувала використання архетипів, моделей почуттєво сприйнятих об'єктів, суб'єктів, явищ, подій у вигляді малюнків, схем, таблиць. Цей процес отримав назву біологічного зворотного зв'язку (БОС), коли існуючий у свідомості образ використовується з навчальною метою. Як стверджують теоретики-розробники ноосферної педагогіки, головні характеристики мислеобразу неможливо описати та зрозуміти за допомогою сучасних наукових категорій, що “викликає необхідність виходу науки в інші виміри часопростору, матерії, енергії” [7].

У ноосферній методиці окрім певного містично-фантастичного навіювання, відбувалося зміщення чуттєвої та логічної сфери людського буття, які мають багато дотичних моментів і взаємопроникнень, але повністю їх об'єднати неможливо, навіть, якщо керуватися благородними ноосферними ідеями. У психології образ, який формується в процесі сприйняття, не випадково отримав назву перцептивного. Перцептивний образ – це складне почуттєве утворення роботи органів чуття та емоційного досвіду реципієнта. Кожна людина має власні уявлення про речі та явища, що сприймає протягом життя. Усі уявлення сформовані апперцепцією – особистим досвідом, емоційністю, настроєм та іншими параметрами сприйняття конкретної людини. Водночас зміст, наприклад, поняття “дерево” об'єднує спільне для всіх апперційованих образів – будову, тактильність, наявність кори, гілок, листя.

Мовний символ називає і тим самим формує поняття, яке є узагальненим образом, символом первісного перцептивного образу. Перцептивний символ трансформується таким способом у символічний образ, позначений словом, яким зручно оперувати при мисленні. Психологи визнають, що перцептивний і символічний образи взаємозамінні: образ може згортатися в символ, а символ розгортатися в образ. Коли вимовляється слово

“дерево”, людина розуміє, про що йдеться, і, якщо це не потрібно, вона не розгортає свій перцептивний образ, зокрема, у разі сприймання навчально-наукової інформації. Але, якщо людина отримує настанову на розгортання, вона легко відновить образ у своїй уяві, навіть не один, а цілий ряд подібних почуттєвих образів, пов’язаних асоціаціями суміжності, аналогії чи протиставлення. Перцептивні образи за своїм почуттєвим наповненням знаходяться ближче до зовнішнього світу, бо саме вони відбивають його просторову, звукову, тактильну, запахову, смакову унікальність. Інструменти мислення використовують перцептивні образи як вихідний матеріал для формування понять, висновків, суджень. Саме вони пов’язуються між собою за часом, простором, суміжністю, подібністю або контрастом. Унікальність первісного образу як суб’єктивного результату сприйняття полягає у специфічності уявлення та в можливості утворення асоціацій між ними. Вторинні символи асоціації не продукують, вони лише фіксують знайдені асоціації між образами додатковим рядом символів. Перцептивний образ “дерева” може викликати асоціації з місцем, де воно росло, з подіями, які пов’язані з ним. Поняття “дерево” може бути доповнено низкою різновидів, термінологією будови тощо. О.Потебня процес сприйняття одного поняття різними людьми порівнював із горінням свічки: “полум’я свічки, від якої запалюються інші свічки, не ділиться; у кожній запалюються власні гази. Так, при розумінні думка того, хто говорить, не передається слухачеві; але останній, розуміючи слово, створює свою думку, яка займає в системі мови місце, схоже з місцем думки мовця” [12, с.138]. Вчений підкреслив цим порівнянням специфічність і унікальність перцепції, перебіг якої для кожної людини індивідуальний і закритий для інших. Недаремно О.Потебня, досліджуючи проблему слова та його розуміння, так часто цитував вислів Гумбольдта про мову: “кожне розуміння є нерозуміння”.

Мисленнєвий процес оперує готовими перцептивними образами, зіставляючи, аналізуючи, інтерпретуючи їх, часто позбавляючи перцептивних ознак, які за непотрібністю переходять глибоко в підсвідомість. Почуттєвий і логічний рівні пізнання взаємопов’язані між собою, але є самодостатніми системами. Мислення є більш пізньою генетичною формою зв’язку людини з середовищем, але має схожу структуру й логіку розгортання. Їхню спільність часто підкреслюється термінологія процесу сприйняття: “інтелектуальне сприйняття” (Р.Грегорі), “візуальне мислення” (Р.Арнхейм), “наочно-діяльнісне мислення” (О.Тихомиров), “перцептивна гіпотеза” (Дж.С.Брунер), “перцептивна схема” (У.Найсер). Завдання педагогіки сприйняття полягає в максимально ефективному використанні наукових знань про психологію сприйняття, зокрема перцептивні образи. За психологічними законами, перцептивні образи, апперцепція є невід’ємними структурними частинами процесу сприйняття, які слід брати до уваги, коли йдеться про перцепцію. Учнівські чуттєві образи, до яких апелює вчитель, збагачують процес навчання індивідуальною емоційністю та асоціативністю. Усі без винятку учні можуть включатися в процес обговорення власних уявних образів, порівнювати їх з іншими, аналізувати витoki та причини появи. У сучасній школі педагоги мало звертаються до внутрішнього бачення учнів – перцептивних образів, замінюючи їх логічними поняттями та судженнями – продуктами мисленнєвої діяльності. Така заміна збіднює навчання, адже мислення без процесу перцепції набуває автоматизму та штучності.

Сучасний німецький філософ Е. Толле [16] вважає, що мислення повністю заволоділо свідомістю сучасної людини й обмежило його унікальні перцептивні можливості. Нездатність зупинити потік думок, часто непродуктивних і нетворчих, нав'язаних власними та суспільними комплексами, заважає людині зосередитися на своїх відчуттях, “почути внутрішню тишу, очистити свідомість від непотрібних нескінченних проблем, конфліктів”. Філософ пропонує піднятися над власним мисленням, налаштуватися на слухання усієї свідомості в єдності розуму та почуттів, бо тільки такий стан, на його думку, породжує творчість. Теорія Е. Толле, витoki якої слід шукати у східних філософіях і релігіях, ще раз переконує в необхідності використання в процесі навчання перцептивних можливостей людини – її апперцепції, образних чуттєвих утворень, здатних урівноважити мисленнєву та почуттєву сфери людини, збагатити чуттями та емоціями процес оволодіння знаннями. До того ж, як переконують дослідни, включення образних уявлень до вивчення навчальних тем, зокрема не гуманітарного змісту, сприяють довготривалому запам’ятовуванню.

2.3. Напрями роботи з поглиблення перцепції учнів та студентів

Завдання педагогіки сприйняття полягають у виробленні комплексу методів розвитку сприйняття в його почуттєвій цілісності та окремих емоційних проявах. При активному включенні сприйняття в процес навчання та виховання важливими стають ті його характеристики, які водночас можуть стати стратегіями педагогічної дії – розвиток чуттєвих уявлень, емоційної реакції, образності, асоціативності. Слід пам’ятати, що сприйняття – не лише підготовчий етап для мисленнєвої діяльності учнів на уроці, а важливий спосіб навчання з психологічним підґрунтям та особистісним атрибутом. Американський психолог Р. Арнхейм, виділяє в розумі людини дві “когнітивні процедури” – інтуїтивне сприйняття та інтелектуальний аналіз. Вчений робить висновок про важливість поєднання інтуїції та інтелекту в людській діяльності, коли перша здатна сприймати загальну структуру конфігурації, а друга спрямована на з’ясування особливостей окремих елементів, явищ або подій у кожному окремому контексті. Р. Арнхейм, аналізуючи залучення процесів інтуїтивного сприйняття та логічного мислення до педагогічної практики, констатує: “Якщо в процесі навчання ми нехтуємо однією чи свідомо тримаємо їх на відстані, то ми калічимо голови тим учням, яких повинні вчити та виховувати” [1, с. 41]. Щоб виправити дисбаланс, який існує в освіті, психолог пропонує активно використовувати інтуїцію сприйняття. Він пропонує ряд конкретних прийомів поєднання інтелектуального аналізу з почуттєвим сприйняттям. Так, на уроці історії та географії факти історії посилюються образною аналогією. Мапа Італії, схожа на черевик, до якого, як маленький м’ячик, прикріпився острів Сицилія має не тільки візуальну подібність, а й змістову, бо співвідноситься зі зверхнім ставленням країни до своєї острівної частини.

Досвід експериментальної психології (дослідження психологів К.-Е. Сішора, Б. Теплова, В. Кауфмана та ін.) з поглиблення, загострення, розширення зорової, слухової, тактильної зони сприйняття має безпосереднє продовження в педагогічній практиці, коли до процесу навчання залучаються перцептивні, художні, асоціативні образи, що особливо актуально на уроках гуманітарного циклу. І. Павлов назвав художнім тип нервової

системи, коли слідові рефлексі швидко та легко з'являються на екранах чуттєвого бачення. Сенсорна організація – *сенситивність*, є індивідуальною для кожної людини та визначає її темперамент, характер, поведінку. Ознаки сенситивності – це загальний темп виникнення та розгортання почуттєвих реакцій (швидкість, тривалість); спосіб переключення з однієї почуттєвої реакції на іншу (психомоторний ритм); характер сили реакції; характер глибини реакції [9].

Поглибленню сприйняття навчальної інформації сприяє розвиток індивідуальних образних уявлень. Відомий актор М. Чехов вимагав від своїх учнів уважно прислухатися до тонких, ледь вловимих образів фантазії та намагатися під їхнім впливом зафіксувати первонароджений образ. Леонардо да Вінчі вчив молодих художників роздивлятися плями на стінах, щоб спонукати уяву до нових бачень. Експериментальні дослідження доводять, що для розвитку художнього сприйняття важливі вроджені здібності, але й звичайні можливості дозволяють розвинути музичне, живописне, читацьке сприйняття шляхом поглиблення почуттєвих реакції, уяви, асоціативного мислення. При сприйнятті навчальної інформації процес активізації перцептивної інтуїції та сенситивності може відбуватися як певні форми та прийоми роботи:

- розвиток сенситивності шляхом поглиблення та розширення почуттєвих уявлень;
- наповнення логічних понять почуттєвим змістом, який допомагає краще їх запам'ятовувати;
- виявлення асоціацій за суміжністю, аналогією, протиставленням, які різняться художнім змістом;
- звернення до індивідуального чуттєвого та емоційного досвіду учнів;
- моделювання ситуацій, заснованих на особистісних враженнях, відчуттях;
- перебудова перцептивних образів на асоціативний ряд;
- розгортання символічних образів у перцептивні;
- порівняння перцептивного та символічного змісту понять та суджень;
- заміна символічних образів перцептивними;
- відновлення первісного чуттєвого змісту протилежних символічних образів;
- увага до емоційних проявів під час сприйняття інформації;
- тренінг почуттєвої уваги та емоційної реакції;
- використання аудіовізуальних форм роботи;
- організація діяльнісних інтерактивних форм роботи із залученням чуттєвих образів;
- розвиток творчих здібностей у процесі виконання завдань із використанням перцептивних образів та уявлень;
- порівняння чуттєвих реакцій на певне явище, річ, подію;
- використання усіх засобів процесу навчання, де можна задіяти органи чуття (зір, слух, нюх, смак) та зосередитися на учнівських почуттях;
- виховання інтересу й уваги до власних чуттєвих і емоційних реакцій.

Усі ці форми роботи акцентують увагу на індивідуальних особливостях сприйняття – процесі апперцепції. Включення особистісних чуттєвих і образних уявлень та асоціацій вносить в понятійно-інтелектуальне навчання інтуїтивний зміст.

У педагогічних цілях використовують психологічні класифікації органів чуття, чуттєвих аналізаторів і стимулів. Відповідно до того, який аналізатор відіграє в

сприйнятті головну роль, розрізняють зорові, слухові, дотикові, кінетичні, нюхові і слухові сприйняття, які визначають індивідуально-психологічні способи взаємодії з інформацією. Так, того, хто усвідомлює інформацію переважно через слуховий канал, називають *аудіалом*. Людина, яка сприймає більшість інформації за допомогою зору, є *візуалом*. Той, хто сприймає інформацію через інші відчуття (дотик, нюх тощо), – *кінестет*. Є також люди, у яких сприйняття інформації відбувається через логічне осмислення, за допомогою цифр, знаків, логічних доказів. Їх називають *дискретами*.

Індивідуальні особливостей сприйняття визначаються спеціальними тестами. Американська дослідниця Ребекка Л. Оксфорд (Університет Алабами) запропонувала аналітичний огляд стилю навчання – АОСН [18, с. 51]. Тест-програма дозволяє розкрити залежність стилю навчання від індивідуальних засобів сприйняття. Тести свідчать, що в 60% студентів переважають зоровий канал сприйняття, вони мають гарну зорову пам'ять і навчальний матеріал краще засвоюють із допомогою візуальних засобів – книг, схем, таблиць, ілюстрацій. У 25% переважає кінетичний канал сприйняття, тобто вони краще навчаються в безпосередньому контакті з предметом навчання (ігри, моделювання, практичні експерименти, робота на комп'ютері). І тільки 15% студентів сприймають інформацію через слуховий канал (прослуховування лекцій, участь у дискусії, обговорення). Відповіді оцінюються балами: “0” – ніколи; “1” – іноді; “2” – часто; “3” – завжди.

**Тест-програма. Тип діяльності
(фізичні почуття в процесі навчання)**

1 Я роблю багато записів	0	1	2	3
2 За допомогою зору я пам'ятаю картини, слова, цифри	0	1	2	3
3 Я запам'ятовую обличчя людини з першої зустрічі	0	1	2	3
4 У процесі навчання надаю перевагу відео й телебаченню	0	1	2	3
5 Читаючи, я для запам'ятовування підкреслюю	0	1	2	3
6 Я користуюсь кольоровими олівцями, щоб виділити необхідний матеріал для запам'ятовування	0	1	2	3
7 Мені необхідні роз'яснення до вправ, які виконую	0	1	2	3
8 Сторонні шуми дратують мене під час занять	0	1	2	3
9 Я повинен дивитися на людей, щоб зрозуміти, про що вони розмовляють	0	1	2	3
10 Мені краще працюється в кімнаті з плакатами, ілюстраціями на стінах	0	1	2	3
11 Я краще запам'ятовую, якщо обговорюю інформацію вголос	0	1	2	3
12 Я краще засвоюю матеріал, слухаючи лекції та навчальні касети, ніж читаючи	0	1	2	3
13 Мені необхідні усні настанови до вправ	0	1	2	3
14 Сприйняття на слух допомагає мені думати	0	1	2	3
15 Я люблю навчатися й думати під музику	0	1	2	3
16 Я легко розумію сказане, навіть якщо не бачу людини, котра	0	1	2	3

говорить

17 Я, зазвичай, не запам'ятовую самих людей, проте пам'ятаю, про що вони говорили	0	1	2	3
18 У мене гарна пам'ять на щойно почутий анекдот або жарт	0	1	2	3
19 Я легко розпізнаю людей за голосами	0	1	2	3
20 Вмикаючи телевізор, я більше слухаю, ніж дивлюсь	0	1	2	3
21 Починаючи вправу, я не звертаю уваги на пояснення до неї	0	1	2	3
22 Мені необхідні часті перерви у роботі	0	1	2	3
23 Я ворую губами, коли читаю "про себе"	0	1	2	3
24 Я не люблю заняття за партою і уникаю цього	0	1	2	3
25 Я нервую, якщо довго залишаюсь без рухів	0	1	2	3
26 Я краще думаю, якщо знаходжусь у русі	0	1	2	3
27 Об'єкти, що рухаються, сприяють запам'ятовуванню	0	1	2	3
28 Мені подобається будувати, моделювати	0	1	2	3
29 Мені приємно проявляти свою фізичну активність	0	1	2	3
30 Я із задоволенням колекціоную листівки, монети, марки	0	1	2	3

Підрахунки:

Сумуйте оцінки з позиції 1–10, запишіть підсумок _____ (зір).

Сумуйте оцінки з позиції 11–20, запишіть підсумок _____ (слух).

Сумуйте оцінки з позиції 21–30, запишіть підсумок _____ (кінестетика).

Отриманий підсумок – показник домінуючого способу сприйняття. Якщо різниця між показниками становить 2 бали, це свідчить про однаково розвинені почуттєві канали сприйняття.

Анкети визначення способу сприйняття та індивідуальних можливостей допомагають обрати правильну стратегію навчання, враховуючи індивідуальні підходи до учнів. Якщо це навчання групове, аудиторне, класне, вчитель має налаштовуватися на те, що його сприймають люди з різними каналами сприйняття. Результативність засвоєння матеріалу буде набагато вище, якщо брати до уваги провідний канал сприйняття інформації. Учня з візуальним каналом сприйняття допомагають малюнки, схеми, діаграми. Візуалам краще прочитати інформацію з підручника, ніж запам'ятати усне пояснення вчителя. Учні з кінестетичним засобом сприйняття ефективніше вчаться під час практичної діяльності (виконання ілюстрацій, лабораторних і практичних робіт), для них важливі комфорт і оформлення аудиторії. Аудіали краще сприймуть інформацію при застосуванні лінгфонної системи і лекційних засобів навчання.

Таким чином, сприйняття в педагогічній діяльності передбачає використання чуттєво-образного потенціалу, який доповнює та збагачує аналітично-мисленнєву діяльність. Педагогічні визначення процесу сприйняття здебільшого використовують психологічні потрактування із заміною об'єкта перцепції – реалій довкілля на навчальний матеріал. Якщо спиратися на визначення сприйняття як єдності перцептивної події, апперцепції та перцептивного образу, то педагогічне визначення сприйняття слід будувати на цій же самій структурі. Сучасна педагогічна наука ще не виробила подібного підходу до процесу сприйняття. До практичних результатів у використанні апперцепції та асоціативних образів наблизилася антропологічна

педагогіка та окремі вчені (Р. Арнхейм, Е. Толле та ін.). Надмірне захоплення одним із структурних елементів сприйняття та надання йому надприродного статусу часом призводять до помилкових результатів, як це сталося із ноосферною педагогікою. Цей приклад ще раз доводить необхідність єдності психологічних і педагогічних досліджень елементів і перебігу сприйняття.

Для педагогічної практики важливим є розвиток темпу, ритму, сили образних уявлень, яке досягається за допомогою спеціальних вправ, творчих завдань, тренінгів з розвитку чуттєвих уявлень, перцептивних образів та асоціативного мислення. Педагогікою сприйняття також враховується домінування одних чуттєвих каналів над іншими, адже саме за допомогою органів чуття інформація надходить до реципієнта та визначає загальну стратегію навчання. Сприйняття забезпечує людину цілісною, образною інформацією про навколишню дійсність, яку необхідно повною мірою використовувати в навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства; [пер. с англ.] / Р. Арнхейм. – М.: Прометей, 1994. – 352 с.
2. Барабанщиков В. А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса / В. А. Барабанщиков. – М.: Когито-центр; Высшая школа психологии, 2006. – 240 с.
3. Бим-Бад Б. Педагогическая антропология / Б. Бим-Бад; [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.bim-bad.ru/
4. Дубровинская Н. В. Психофизиология ребёнка: психофизиологические основы детской валеологии; [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів / В. І. Лозова, Г. В. Троцько – Харків, 1997. – 338 с.
7. Маслова Н. В. Ноосферное образование: [монографія] / Н. В. Маслова. – М.: Институт холододинамики, 2002. – 338 с.; [Электронный ресурс] – Режим доступа: raen-education.webhost.ru/b-masl3.htm
8. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе / В. А. Онищук. – К.: Радянська школа, 1976. – 184 с.
9. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных / И. П. Павлов. – М.: Наука, 1973. – 661 с.
10. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др.; [под ред. Ю. К. Бабанского]. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
11. Писарева Е. Ф. Сила мысли и мыслеобразы / Е. Ф. Писарева; [Электронный ресурс] – Режим доступа: magister.msk.ru/library/occult/pisare02.htm

12. Потебня А. А. Из записок по теории словесности. Поэзия и проза. Тропы и фигуры. Мышление поэтическое и мифическое / А. А. Потебня // Теоретическая поэтика / – М.: Высшая школа, 1990. – 344с. – (Классика литературоведческой науки).
13. Святой праведный Иоанн Кронштадтский. – М.: Издательство "Благовест", 2009. – 352 с.
14. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
15. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Межериков; [под общ. ред. П. И. Пидкасистого]. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
16. Толле Э. Живи сейчас! (The Power of Now) / Эххард Толле. – София, 2007. – 272 с.; [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.tolle.ru/
17. Шлёнский А. С. Онтология перцептивного образа: неразрешимые проблемы / А. С. Шленский; [Электронный ресурс] – Режим доступа: zhurnal.lib.ru/s/...a.../perception.shtml
18. Эрастова Л. Е. Психофизиологические особенности восприятия учебного материала студентами / Л. Е. Эрастова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 51-53.

Питання для самоконтролю

1. Прокоментуйте визначення процесу сприйняття сучасними довідковими виданнями з педагогіки, які вам запам'яталися.
2. Назвіть структурні елементи процесу сприйняття, схарактеризуйте кожен із рівнів структури з огляду його педагогічної ролі.
3. Поясніть функцію апперцепції у процесі навчання, наведіть конкретні приклади індивідуалізації сприйняття.
4. Поясніть значення перцептивного образу в психології та педагогіці.
5. Поясніть, у чому полягає помилковість основних положень ноосферної педагогіки.
6. Поміркуйте над відмінностями використання образів і мислеобразів у навчальному процесі.
7. Визначте значення сенситивності в навчальному процесі.
8. Назвіть прийоми роботи з розвитку сенситивності в процесі навчання.
9. Проілюструйте прийом розгортання символічного образу в перцептивний при вивченні теми з астрономії "Сонце", з біології – "Довкілля".
10. Проаналізуйте, як змінюватиметься педагогічна стратегія в залежності від того, що переважна частина аудиторії – кінестети (аудіали).

Теми для дискусій

1. Що є головним у навчанні – образи чи поняття?
2. Який тип сприйняття (візуальний, аудіальний, кінестетичний, дискретний) сприяє більшим досягненням у навчанні?
3. Заборона ноосферна педагогіка: захист здоров'я учнів чи неприйняття нової навчальної технології.

Теми для студентських проектів та презентацій

1. Аудіовізуальні засоби навчання: світ образів сучасного навчання.
2. Природа емоцій. Емоційність у навчанні.
3. Моніторинг типів сприйняття серед студентів групи, потоку, факультету.

РОЗДІЛ 3

СПРИЙНЯТТЯ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ:

“Процес сприйняття подібно до процесу творчості є неоднорідним, нерівним, не підлягає програмуванню і прогнозуванню.”

Марія Зубрицька

3.1. Сприйняття літератури в шкільній практиці: історія питання

Психологами експериментально доведено, що розвиток мовлення дитини закладається у віці від одного до п'яти років, навички сприйняття літературних творів – від тринадцяти до п'ятнадцяти, математичне мислення формується від п'ятнадцяти до двадцяти років життя людини. Отже, рівень розвитку читачів художньої літератури значною мірою залежить від уроків літератури в шостих – восьмих класах. Чи будуть діти із зацікавленням читати літературу рідної країни та інших національних літератур, чи будуть розуміти цінність того, що читають, чи зможуть пояснити художні переваги того, про що читають – усе це закладається на уроках літератури. Одним з аспектів професійної компетентності вчителя-словесника слід назвати розуміння механізмів і перебігу художнього сприйняття літератури учнями, увагу до їхньої чуттєво-емоційної реакції на літературний твір.

Відомі методисти-словесники минулого та сучасності (В. Острогорський, В. Голубков, М. Кудряшов, О. Нікіфорова, М. Корст, Н. Молдавська, В. Маранцман, О. Богданова, Л. Мірошніченко, О. Пронкевич та ін.) розглядають учнівське сприйняття літературних творів як важливу й складну методичну проблему. Традиційно процес сприйняття вважається актом первісного емоційного пізнання художнього тексту й протиставляється аналітичній роботі. Процес сприйняття – це специфічна реакція учня на художній твір, зумовлена віковим, ментальним, особистісним, етичним і естетичним досвідом. У методиці викладання літератури в школі відзначається творчий характер процесу сприйняття, який пов'язують із психологічними індивідуальними особливостями читача, його емоційним та інтелектуальним досвідом. На думку М. Кудряшова, автора одного з перших наукових досліджень, присвячених феномену читачького сприйняття, “перша сходинка в логіку пізнання літератури як навчального предмета – культура сприйняття літературного твору. Завдання вчителя полягає у тому, щоб розвивати та вдосконалювати глибоке, можливо більш активне й повне, творче сприйняття художнього твору, художні переживання школярів” [3, с 59]. Учителю-словеснику, радив М. Кудряшов, слід не просто враховувати характер учнівського сприйняття, а намагатися активно на нього впливати, перетворюючи його на творче, активне, повне.

Актуальними для сучасного розвитку викладання літератури методисти виділяють такі аспекти: особливості та етапи сприймання творів різних жанрів, вікові особливості сприйняття читача-учня, структура читачького сприйняття, взаємозв'язок сприйняття та аналізу художнього твору (роботи О. Нікіфорової, А. Левідова, З. Рез, Л. Жабицької, Л. Рожиної, М. Варшавської, Н. Демидової, М. Качурина, О. Карсалової, В. Маранцмана,

Т. Полозової, О. Богданової, В. Тюпи та ін.). Дискусійним залишається питання взаємозв'язку сприйняття та аналізу. Так, О. Богданова, досліджуючи проблему включення сприйняття в аналіз, вважає таке поєднання необхідною умовою повноцінного осягнення ідейно-художнього змісту твору. Психологічні дослідження механізмів і структури процесу сприйняття пояснюють самодостатність чуттєвого сприйняття та логічного осмислення предмета реценції й водночас – їхню нерозривну єдність. Як зазначають психологи, зокрема С. Рубінштейн, процес взаємодії чуттєвого та логічного пізнання нагадує не пряму лінію із чуттєвим початком та логічним завершенням, а безкінечну спіраль, коли “за кожним віддаленням від почуттєвого настає нове повернення до нього, але точка, до якої при цьому повертається свідомість, весь час переміщується вперед у результаті безперервного відбиття в почуттєвому, у сприйнятті дійсності того, що відкрилося в ході абстрактного пізнання” [17, с 95]. У шкільній практиці постійне повернення від чуттєвого до логічного пізнання та навпаки відбувається на кожному етапі вивчення літературного твору. Людина, сприймаючи невідоме для себе явище, не фіксує, де саме закінчується чуттєве пізнання, а де підключаються аналітичні механізми свідомості. Це контролюють спеціальні синтезатори нашого організму, відповідальні за якісну та швидку різнопланову реакцію людини. У процесі сприйняття твору мистецтва головним є реакція на нього читача, його переживання, якими свідомо керує автор, спрямовуючи їх у потрібне емоційне русло. Звісно, що ці переживання не позбавлені аналітичної діяльності, що вони постійно порівнюються, зіставляються, синтезуються, згадуються, запам'ятовуються читачем. Цією аналітичною діяльністю необхідно розумно керувати, враховуючи та активізуючи естетичні почуття учня. Психологічно обґрунтовану навчальну методiku можна порівняти із синтезатором для переключення (а може, і перезавантаження) почуттів, емоцій, аналізу. Шкільний аналіз, якщо в ньому враховується учнівське сприйняття, не самоціль, а засіб поглиблення сприйняття. Слушно зазначає відомий методист О. Богданова: “Сприйняття є основою аналізу, як шкільного, так і літературознавчого, інакше цей аналіз не матиме адресата” [2, с. 123].

Сприйняття може спрямовувати аналіз, а може бути і самостійним засобом пізнання літератури. Єдине, що неможливе під час вивчення літератури – це аналітична діяльність без урахування законів сприйняття. Осягнення твору мистецтва важко буде порівняти з безкінечною спіраллю з поверненням на кожному етапі до чуттєвого сприйняття, якщо емоційний відгук учня на твір мистецтва повністю поглине аналітична діяльність. Методично коректним є визначення шкільного аналізу, зроблене Л. Мірошніченко: “вчити учнів аналізувати художній твір – це вчити виокремлювати, бачити, знаходити, визначати складові частини художнього твору, досліджувати їх із певними висновками, синтезувати виділені частини, щоб побачити твір загалом: усвідомити його зміст, відчувати поетику, дати самостійну, обґрунтовану, критичну оцінку” [4, с 15]. Дозволимо собі додати ще одне “щоб”: зрозуміти своє переживання, свою реакцію на твір і усвідомити її естетичною, сутність якої за М. Бахтіним полягає в особистісному переживанні: “Реакція, що безпосередньо стосується предмета, не може бути естетично продуктивною, а лише пізнавальною та етичною, естетична реакція є реакцією на реакцію, не на предмет і сенс самі по собі, а на предмет і сенс для даної людини, відповідні цінностям даної людини” [1, с.17].

Без належної уваги до розвитку художнього сприйняття у програмах з літератури школа не зможе сформувати творчого читача. Програмні документи мають чітко окреслити значення й роль сприйняття та аналізу на різних етапах вивчення світової літератури. Дискусія щодо пріоритетів викладання літератури, яка тривала в методичній пресі протягом минулого десятиріччя, обмежувалася вибором між аксіологічною, культурологічною та естетичною концепціями, кожна з яких є одним з аспектів існування та функцією літератури як виду мистецтва. Акцентування на одній з концепцій призводило до применшення іншої, залишало без належної уваги не менш важливі концептуальні питання, зокрема питання розвитку художнього сприйняття засобами зарубіжної літератури. За програмами, на наш погляд, закріпилися не зовсім справедливі звинувачення в надмірній увазі до культурознавчої концепції (програми 1993 та 1995 року), у перебільшенні морально-етичного аспекту (програма 2001 року). На початку 2000-х років було знайдено золоту середину – методологічний принцип вивчення літератури як мистецтва слова. У програмовій для того часу статті І. Ненько писав: “Що ж таке вивчення літератури як мистецтва слова? Це організація навчальної діяльності учнів, спрямованої на емоційно-естетичне сприйняття художнього твору, переживання краси його форми та етичного змісту” [6, с.11]. Саме такий підхід до методики викладання літератури випливає з мистецьких законів. Врахування та розвиток читацького сприйняття – це шлях досягнення творчого процесу, говорити про який слід мовою національного та світового мистецтва. О. Пронкевич ще на початку формування методологічних засад шкільного предмета наголошував, що твір мистецтва “слід сприймати у системі законів (коду) тієї культури, у який воно народжене” [16, с. 11], тобто розкодування-інтерпретація літератури передбачає активну роботу в єдності індивідуального, національного та інтернаціонального.

У процесі становлення літературної освіти в Україні увага до проблем учнівського сприйняття істотно змінювалася. Якщо услід за Ю. Султановим [19], поділити увесь період існування шкільного предмета “Зарубіжна література” на чотири періоди (відповідно до появи нових державних програм), то можна простежити хвилеподібну увагу до цієї проблеми. У першій – “орієнтовній” програмі, колектив укладачів якої очолювала К. Шахова, одним із завдань було: “навчити розуміти специфіку художньої літератури як мистецтво слова, *сприймати* літературу як естетичне явище у нерозривній єдності форми та змісту” [10, с.3]. Ця програма найбільше піддавалася критиці за усіма параметрами, бо була першопрохідцем у регламентації предмета, але, на відміну від наступних програм, одним із основних завдань визначила процес сприймання як специфічне досягнення естетичної сутності художньої літератури. У наступній програмі (1995 р.) увага до класичних методичних засад, розроблених ще у 70-80-тих роках В. Голубковим, М. Кудряшовим, О. Никифоровою, В. Маранцманом, Л. Мірошніченко, була збережена. Йдеться про врахування та розвиток читацького емоційного відгуку на літературний твір. Як писав Ю. Султанов, порівнюючи нову програму з попередньою – орієнтованою, “пояснювальна записка до програми 1995 року майже не змінилася (в ній, як у попередній програмі 1993 року, не були визначені методологічні засади нового предмета), однак змістове навантаження нової програми дещо трансформувалося” [20, с.51]. Якщо незмінність методологічних принципів програми вважати недоліком, то слід відзначити, що цей недолік був кроком наближення до проблем читацького

сприйняття та розвитку естетичних почуттів учнів. На початку становлення нового для школи України гуманітарного предмета, важливо було обрати правильні орієнтири. Орієнтири були обрані, проте зберегти та розвинути їх у заданому напрямку не вдалося.

У програмі 1998 року, розробленої авторським колективом під керівництвом Ю. Ковбасенка за загальною редакцією Д. Наливайка, серед завдань вивчення предмета “Зарубіжна література” вбачалося лише розв’язання аналітичних завдань: “навчати школярів сукупності відомостей про вершинні явища всесвітнього літературного процесу, його перебіг від найдавніших часів до сьогодення; давати їм літературознавчі поняття, необхідні для аналізу художніх текстів і розгляду літературного процесу; розвивати мислення (образне, асоціативне, абстрактне, логічне тощо)” [12, с.2]. Пріоритетним у вивченні літератури за програмою 1998 року був визначений літературознавчий компонент, зокрема увага до літературного аналізу протягом усього навчання, починаючи з п’ятого класу.

Аналізуючи формування методологічних засад викладання зарубіжної літератури останнього періоду (із 2000 року), Ф. Штейнбук констатував, що “методологічні засади змістовного наповнення і викладання світової літератури набули конкретної й естетичної визначеності: були нарешті з’ясовані та підкріплені певною аргументацією різні, часом діаметрально протилежні методологічні принципи” [21, с.35]. Йдеться про появу програми із зарубіжної літератури для середніх шкіл авторського колективу під керівництвом Б. Шалагінова (загальна редакція Д. Затонського). Саме у цій програмі зазначається одним із завдань: “вчити школярів *сприймати* літературний твір як мистецьке явище, розуміти його художню своєрідність, особливості індивідуального стилю автора, розглядати його в контексті розвитку культури; розвивати почуття і мислення школярів, їхню читацьку культуру та творчі здібності, сприяти їхньому індивідуальному самовиявленню” [13, с.3]. Як бачимо, у програмі, яку розробив авторський колектив: Б. Шалагінов (керівник колективу), Л. Мірошніченко, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Корнієнко та ін., за загальною редакцією Д. Затонського, акценти були зосереджені на емоційному осягненні літератури, на процесі художнього сприймання. Серед завдань літературної освіти виділялися такі: “вчити школярів *сприймати* літературний твір як мистецьке явище, розуміти його художню своєрідність, особливості індивідуального стилю автора, розглядати його в контексті розвитку культури; розвивати *почуття* й мислення школярів, їхню читацьку культуру та творчі здібності, сприяти їхньому індивідуальному самовиявленню” [13, с.4.]. Це була спроба на рівні державної пропозиції повернути вчителя до проблем учнівського читання, до емоційного сприйняття літературних творів. Проте оновлена методологія проіснувала лише один рік. Як пише про це Ф. Штейнбук: “протягом майже усього 2000-2001 навчального року усіма зацікавленими обговорювався один проєкт програми, створений авторським колективом Б. Шалагінова, а у квітні 2001 року без будь-якого обговорення було затверджено програму за редакцією Д. Затонського, яка є зразком поміркованого та продуктивного компромісу” [21, с.35].

Через кілька років з’явилася програма для 12-тирічної школи, яка знову повернулася до методологічних засад програми 1998 року, спрямованих на аналітичне осягнення літературного твору без належної уваги до розвитку почуттєвого сприйняття. У цій програмі не окреслено горизонтів емоційного та естетичного розвитку учнів, які

вивчають мистецтво слова. Замість розвитку почуттєвого, емоційного сприйняття акцент робиться на аналітичній діяльності учнів і вчителя. Учні мають передовсім аналізувати, характеризувати, досліджувати зміст твору, оцінювати вчинки героїв. Особливо це неприпустимо у середніх класах, де увага повинна зосереджуватися на чуттєвій реакції читачів. У чинній програмі для 5 класу під час вивчення казки Ш. Перро “Попелюшка” від вчителя вимагається досягти таких результатів: учень “називає причини популярності сюжету про Попелюшку в світовій культурі..., відрізняє твір Шарля Перро від його пізніших інтерпретацій..., характеризує Попелюшку (з елементами опису)” [14, с 9]. Сприйняття згадується лише в одному формулюванні – “учень сприймає великий за обсягом текст цілісно”. Що саме мається на увазі – формування знань про перебіг подій, про які йдеться у творі, чи розвиток уваги до психології читацького сприйняття – зрозуміти складно.

Ходіння колами, коли те цінне, що з’являється у методиці, залишається без подальшого розвитку, стає особливо помітним у порівнянні із практикою розв’язання проблеми художнього сприйняття учнів середньої школи Росії. Одним із пріоритетних напрямків роботи там – створення наскрізних програм для початкової та середньої школи. Програма для 1-11 класів за редакцією Г. Беленького та Ю. Лиссого (2000 р.) є прикладом утілення принципу наступності літературної освіти. Основною метою курсу визнано “розвиток здібностей учнів сприймати та оцінювати явища літератури”, а метою “виховання емоційного відгуку при сприйнятті літературних творів”. Належною увагою до процесу читацького сприйняття відзначається також авторська програма для 12-тирічної школи В. Тюпи [15], який вважає розвиток і виховання читацького сприйняття літератури головним завданням шкільного курсу: “виховання кваліфікованого читача, формування читацької культури, поглиблення читацької рефлексії, накопичення читацького досвіду сприйняття” [15]. Автор розрізняє типи сприйняття залежно від вікових змін учасників літературного діалогу. Першим типом він визначає сприйняття як упізнання, який відбувається на першому навчальному циклі й має назву “Майстерня слова” (молодші підлітки). Тут формується читацький класичний культурний досвід, спрямований на мистецькі зразки. Цей досвід сприйняття як упізнання, на думку вченого, слід розвивати, вивчаючи жанрово-родові форми та мовні засоби вираження і поезики за такими темами: “елегія”, “рима”, “бейт”, “хокку”, “терцит”, “рубай”, “катрен”, “ритм”, “сонет”, “сюжет”, “композиція”, “драматургія”. Розрізняючи літературні жанрові форми, учні вчать сприймати зразки різних художніх творів у єдності форми й змісту, що найлегше продемонструвати на прикладі поетичної рими або композиції прозового твору. Поняття сюжету вивчається на матеріалі повісті М. Гоголя “Майська ніч, або Утоплена”, а композиція – на повісті М. Шолохова “Доля людини”.

Другий навчальний цикл має назву “Мистецтво читання” і передбачає розвиток творчої уваги: бачити, чути, співчувати. На думку В. Тюпи, на другому етапі літературної освіти відбувається формування розвиненого естетичного смаку, упізнання краси як конструктивної та емоційної єдності, здійснюється розвиток сприйняття “дива” художньої цілісності, поглиблення “емоційної рефлексії учнів естетично відчутих вражень”. Навчити мистецтву читання програмою передбачено у 7-8 класах, зокрема під час засвоєння таких понять, як “літературний твір”, “майстерність читача”, “назва”, “деталь”, “персонаж”, “голос”, “художній час”, “художній простір”, “лабіринт зчеплень”, “художній зміст”,

“героїка”, “сатира”, “драматизм” тощо. Вивчення окремих елементів поетики літературного твору та його пафосу розвиває, зазначає автор концепції, емоційне сприйняття літератури як “одивнення”, коли поетичні традиції попереднього етапу свідомо порушуються індивідуальним баченням світу автора. Твори, які розглядаються на цьому етапі, вчать співпереживанню, дають відчуття масштаб частини та цілого в художньому творі, відрізнити позиції автора й героя.

Сприйняття як співтворчість характеризує зміст освіти наступного етапу – “Школа співтворчості” (9 клас). Цей період В. Тюпа співвідносить із літературною епохою романтизму за тяжіння до самоактуалізації, що відповідає особливостям перехідного віку школярів. Теми, які вивчаються на цьому етапі, мають назви: “Мій Пушкін”, “Мій Чехов”, що підкреслює настанову на співтворчість у сприйнятті та інтерпретації літературних творів. Сприйняття як одкровення у всій складності морально-етичних та естетичних проблем, на думку автора концепції, відповідає періоду юнацтва з його потягом до особистісної самореалізації та самоствердження. У випускному класі програмою передбачається вивчення літератури як явища світової культури з поетапним аналізом головних історико-стильових напрямів.

Новаторська програма В. Тюпи викликає неоднозначну оцінку російських методистів і вчителів. Руйнуючи багато стереотипів у викладанні літератури, автор програми водночас виключає з методичного арсеналу перевірені часом засади, форми, методи. Все ж, нам здається, що відомий літературознавець зробив прогресивний крок щодо розв’язання методичних проблем читацького сприйняття, значною мірою врахувавши його психологічні та літературознавчі закони, зокрема введенням таких ступенів учнівського сприйняття як упізнання, “одивнення” і співтворчість.

Новий період методики викладання світової літератури у школах України почався з появи у 2011 році важливих державних документів – Концепції літературної освіти та Державних галузевих стандартів “Мови та літератури” (керівник робочої групи О. Ніколенко), у яких пріоритетним завданням викладання літератури визначається виховання читача, здатного адекватно сприймати художній текст і реагувати на його естетичний зміст. Цілісний підхід до вивчення художніх творів визнається в Концепції як єдино правильний і пов’язаний із емоційно-чуттєвим відгуком на нього читача: “робота із фрагментами тексту не дає повного уявлення про твір як цілісність, про єдність змісту й форми, а відповідно не може **викликати й відповідні емоції та почуття**; у зв’язку із цим потрібно ввести до шкільних програм із предметів, що забезпечують літературну освіту, невеликий обсяг текстів, який учні зможуть прочитати повністю, маючи змогу засвоїти їх саме як твори мистецтва; при укладанні шкільних хрестоматій слід відмовитися від практики подання текстових фрагментів із переказами змісту; тільки цілісний художній твір дає можливість отримати цілісне **естетичне та емоційне враження**, спонукати роботу **думки й уяви**, виховати культурного та вдумливого читача” [8, с. 4]. Нові концептуальні підходи знайшли продовження у новій Програмі зі світової літератури (2012 р.), керівник авторського колективу – відомий вчений-методист О. Ніколенко. Нові підручники, хрестоматії, робочі зошити з предмета, які зараз знаходяться у стадії розробки, вселяють надію виправлення сучасного крену в бік аналітично-мисленнєвої діяльності на актуальне для сучасних учнів – чуттєво-емоційне художнє сприйняття творів мистецтва.

3.2. Методисти про розвиток читацького сприйняття літератури

Сприйняття як методична проблема має свою історію становлення та розвитку не тільки в програмах останніх років. Проблеми читання, сприйняття, аналізу літературних творів активно вирішувалися в XIX столітті. Ф. Буслаєв першим висунув ідею необхідності обговорення вражень від читання художніх текстів (“Про викладання вітчизняної мови”, 1844). Прогресивні ідеї методики продовжував розвивати В. Стоюнін (“Про викладання російської літератури”, 1864), В. Водовозов (“Словесність у зразках і розборах з поясненням загальних властивостей творів і головних родів прози і поезії”, 1868). Усі вони намагалися довести важливість ідейного змісту твору, який впливає на читача своєю образною формою. В. Стоюнін продемонстрував приклади аналізу ідей твору через композицію та зіставлення образів. В. Водовозов обґрунтував необхідність шкільного жанрово-родового аналізу. Прибічником етико-естетичного виховання учнів засобами літератури виступив В. Острогорський (“Бесіди про викладання словесності”, 1885). Він писав про необхідність розвитку не тільки мислення і пам’яті учнів, а й їхнього “естетичного смаку, добрих почуттів і живої уяви”. В. Острогорський наголошував на важливості начитаності, удосконалення мовлення учнів, розвитку виразного читання та позакласного читання.

Біля витоків методичної науки XX століття стоїть М. Рибнікова. Її теоретичні положення і конкретні рекомендації вплинули на весь наступний розвиток методичної науки, зокрема й художнього сприйняття. Залишається неоцінним її досвід практичної роботи з розвитку художнього сприйняття: відтворення уявних картин, створених поетами та письменниками; спостереження за виразністю поетичної мови, словесними та стилістичними тропами; змалювання поетичних картин із збереженням авторського настрою. М. Рибнікова широко залучала учнівський досвід спостереження за авторськими образами, пропонувала творчі роботи, аналогічні тим темам, що вивчалися, намагалася досягти того, щоб діти залучали авторські слова, тропи, образи, картини до свого мовлення.

У 60-80-ті рр. увага методичної думки була зосереджена на аналітичній діяльності учнів і вчителя, ґрунтовно досліджувалися принципи, шляхи, методи й етапи шкільного аналізу (В. Голубков, А. Ревякін, М. Кудряшов, М. Корст, Е. Квятковський, М. Качурін, Т. Курдюмова, З. Рез, Т. Чирковська, Р. Брандесов, В. Маранцман, І. Хмарський, Н. Демидова, Е. Маймин, Т. Браже, Ю. Лиссий, Л. Тодоров, М. Цейтлин, Н. Соснина, Г. Іонін, В. Медведєв, О. Бандура, М. Степанишин, Л. Мірошниченко та інші). М. Корст одним із перших методологічно обґрунтував шкільний аналіз, підкресливши значення первісного етапу сприйняття. М. Кудряшов довів необхідність діалектичного взаємозв’язку методів навчання в процесі викладання літератури, їхнього впливу на культуру сприйняття, моральні й естетичні почуття учня-читача. Учений стверджував, що метод творчого читання є специфічним для викладання літератури як мистецтва, “його призначення – розвиток художнього сприйняття, естетичних переживань, глибокого проникнення у світ художніх образів; це метод, особливо сприяє розвитку уявлень учнів, їхнього образного мислення, стимулює до творчої діяльності” [3, с 76]. Навчальна діяльність учнів під час виразного читання вчителя “полягає у творчому сприйнятті твору,

в активній роботі уяви, емоційної сфери свідомості”. Ця діяльність фіксується у виразах обличчя, міміці, різних емоційних проявах – окликах, відбиваючих здивування, сміх, задоволення, схвалення. Іноді – це глибоке переживання, яке супроводжується мовчанням, яке не можна переривати аналітичними запитаннями. Необхідна пауза із подальшим утриманням емоційного настрою. М. Кудряшов пропонував наступні форми активізації читацького сприйняття:

- коментар вчителя для встановлення асоціативного зв’язку між думками та уявленнями учнів і образами поета;
- прийоми “введення” учнів у ті життєві умови, за яких створювався твір;
- робота над окремим поетичним словом, тропом;
- зіставлення різних поетичних творів, перекладу та оригіналу
- перекази прозових творів, окремих епізодів;
- усне словесне малювання;
- творчі роботи (твори, відгуки, рецензії, кіносценарії, сценарії вечорів тощо) [3, с. 84-96].

Необхідність аналітичної роботи для активізації творчого сприйняття М. Кудряшов пояснював таким чином: “в уважного читача виникає природна потреба розібратися в своїх враженнях, замислитися над гострими сюжетними ситуаціями, характерами персонажів, над моральними та соціальними питаннями, поставленими у творі. Виникає також потреба пояснити собі, чим викликається сила враження даного твору, чому автор змусив вас глибоко переживати те, що він розповів, у чому сила враження від цього твору” [3, с 96].

Звернення до класичних методичних книг переконують у далекоглядності педагогічного бачення перспектив і діалектики літературної освіти. Сучасні методисти розглядають процес учнівського сприйняття у різних аспектах: визначенні типів читацького сприйняття та їхньої залежності від вікових особливостей; взаємозв’язку емоційного сприйняття з аналізом художнього тексту; залежності від жанрово-родової приналежності; психологічних основ художнього сприйняття; структури та етапів читацького сприйняття. Важливою методичною проблемою є врахування особливостей сприйняття літературних творів учнями різних вікових категорій у поєднанні з індивідуальними особливостями художнього сприйняття. Якщо судження про літературних героїв молодших школярів зазвичай категоричні та емоційно забарвлені, то підлітка цікавить людина як носій певних особистісних властивостей, моральних якостей. Учні старшого шкільного віку здатні оцінити художню значущість твору за допомогою узагальнень естетичного характеру. Окрім вікових відмінностей сприйняття, розрізняють типи психологічного сприйняття залежно від переваги образних і логічних моментів сприйняття. Перший тип – це перевага наочних і образних елементів, другий – словесних і логічних моментів сприйняття. Третій тип – змішаний, коли образні та логічні елементи з однаковою інтенсивністю включені в процес сприйняття.

Учитель має враховувати спільне для віку учня та індивідуальне в структурі його читацького сприйняття. Учні “розумового” типу легко складають плани, активно включаються в аналітичну діяльність, проте гірше працюють із текстом, менше відчують художнє слово. Учні “емоційного” типу зацікавлено працюють із текстом, гостро відчують авторський настрій, емоції, але вони гірше роблять висновки. Для вчителя, на думку О. Богданової, “важливо зберегти в учнівському сприйнятті не замінний

нічим іншим елемент насолоди, опосередкований обсягом знань і начитаністю учня, його емоційністю, а також потребою сприймати твори мистецтва. Сприйняття окремого твору повинно мислитися як частина цілого, як елемент літературної освіти учнів, як показник їхнього розумового розвитку, соціальної зрілості та емоційно-естетичної сприйнятливості” [2]. Традиційно у взаємозв'язках сприйняття та аналізу головним вважається аналіз, а сприйняття лише допоміжним засобом, яке налаштовує, готує до справжньої аналітичної роботи. О. Богданова пропонує класифікацію, в основі якої лежить поступовий розвиток художнього сприйняття:

- мотивування аналізу, пов'язаного із безпосереднім сприйняттям;
- формування образних і понятійних узагальнень для досягнення авторського задуму, розуміння змісту подій, образів, художньої манери автора;
- удосконалення діяльності учнів, спрямованої на спілкування із мистецтвом, відновлення цілісності сприйняття відповідно до авторського задуму та особистісним розумінням прочитаного [2].

Проте існують інші підходи до оцінки ролі сприйняття у вивченні літератури. Так, М. Корст співвідносить проблему сприйняття із розвитком учнівського мислення. Завдання аналізу, вважає дослідник, полягає у навчанні цілісного сприйняття твору мистецтва за допомогою його логічного осмислення. Дозволимо собі не погодитися із твердженнями методистів у тій частині їхніх теорій, де логічне протиставляється чуттєвому сприйняттю. У літературознавчій науці це протиставлення нагадує аргументи представників психологічної та формальної школи або структуралістів і школи рецептивної естетики. Як доводить боротьба цих протилежних підходів – істина в синтезі, у залученні до вивчення літератури і логіки, і уяви.

Уява може бути двох різновидів: творча і репродуктивна. Творча уява розвиває у дітей уміння конструювати нові образи, нові ідеї. Відтворююча увага допомагає читачеві уявити образи, змальовані в художньому творі, побачити, усе те, що показує письменник. Як підкреслює Б. Степанишин [18], в учнів з добре розвиненою репродуктивною уявою в процесі читання художнього твору одразу без особливих труднощів виникають яскраві уявлення, які відповідають створеним письменником образам. Відтворюючи художні образи й зіставляючи їх зі своїм досвідом, читачі легко помічають їх відповідність чи невідповідність дійсності, повноту чи схематичність, художню силу чи слабкість. Коли художній образ захоплює їх, вони починають зживатися з ним, зіставляти його з окремими фактами свого життя, доповнювати або навіть перебудовувати свої попередні уявлення про певні предмети та явища навколишньої дійсності. У читачів з недостатньою і недосконалою відтворюючою уявою при читанні художнього твору також виникають деякі уявлення, але вони часто неадекватні, тобто більше пов'язані з життєвим та навчальним досвідом, ніж з текстом самого твору. Такі “позаконтекстні” уявлення зводяться до принагідних спогадів з власного життя. Читаючи художній опис, читачі з недостатньою і недосконалою уявою відтворюють не ті образи, які подаються в творі, а ті, що за асоціацією подібності впливають у пам'яті. Є. Пасічник за характером сприймання художніх творів умовно поділяє читачів на чотири групи. До першої групи (найнижчий якісний рівень сприймання) відносяться ті, які переважно зосереджують увагу лише на розвитку сюжету твору, не бачать авторського підтексту, не сприймають художній твір в єдності форми і змісту. Вони не помічають багатьох художніх деталей, а якщо й

помічають, то не розуміють їх доцільності, надто схематично переказують текст. Здебільшого випадають з їх поля зору непрямі авторські характеристики героїв, композиційні прийоми, через які розкривається авторська ідея. Художній твір розглядається такими читачами переважно як звичайна інформація, життєва історія, яку розповів автор, поза засобами творення образів, поза художньою своєрідністю митця, поза особливостями його творчої манери. Учні з таким характером сприймання достатньо не розуміють типізуючої сили художніх образів, не зіставляють художній твір з особистим досвідом, не розглядають художні твори минулого в контексті сучасної епохи.

Читачі другої групи глибше усвідомлюють художні твори. Вони уміють визначити роль окремих компонентів художньої структури, проте ці компоненти ще не сприймаються ними в єдності і взаємозумовленості. Ті наочні уявлення, що виникають у них під час читання тексту, часто неадекватні йому і можуть підмінюватися фактами особистого досвіду. Для таких читачів, зазначає О. Нікіфорова, “будь-який пейзаж, навіть якщо він їм і сподобався, ні в яке порівняння не йде з їхніми власними спогадами про природу, не викликає естетичних почуттів, оскільки він не дає їм нічого нового, а лише певною мірою нагадує картини природи, які були сприйняті в минулому” [7, с 50].

У читачів з третім типом відтворюючої уяви також виникають неадекватні художньому тексту уявлення, але ці учні намагаються контролювати їх текстом художнього твору. До четвертої групи (найвищий естетичний рівень сприймання) Є. Пасічник відносить найбільш чутливих до художнього слова людей, у яких добре розвинена репродуктивна і творча уява і які сприймають художні образи з достатньою повнотою. Для них під час читання художніх творів характерне повне підпорядкування образних процесів глибокому і точному аналізу тексту. Вони добре вміють узагальнювати факти [11, с 50]. Відповідність етапів вивчення літературних текстів етапам сприйняття – це реальне врахування психології сприйняття учня. Учитель веде його від первісного сприйняття до сприйняття поглибленого, зберігаючи його емоційність і безпосередність. На першому етапі створюється настанова на усвідомлене ставлення до твору, на другому – аналізується сам текст, на третьому – робляться висновки та узагальнення, удосконалюються навички аналізу.

Н. Молдавська пропонує виділяти рівні сприйняття залежно від двох критеріїв. Вони такі: “рівень конкретності уявлень і рівень проникнення читача в художнє узагальнення. У самому образі і його сприйнятті ці два “виміри” не можуть існувати один без одного” [5, с 29]. Слід зазначити, що методисти Є. Пасічник і Н. Молдавська читацькою некомпетентністю вважають надмірне залучення особистісного досвіду до сприйняття авторської образності. Дозволимо не погодитися з таким баченням читацької типології. Адже читач неодмінно додаватиме до літературних описів власні спогади, враження, уявлення, через призму яких буде сприймати авторські образи. Це є апперцепцією, важливою структурною частиною сприйняття.

Методисти пов’язують особливості сприйняття читача із різними родами та жанрами літератури, що допомагає розкрити характер первісного сприйняття та його наступного поглиблення. Особливістю сприйняття лірики вважається сила безпосереднього емоційного враження. Учні V–VI класів краще сприймають ліричну поезію, ніж учні VIII–IX класів, коли у підлітків настає тимчасова “глухота” до поетичного слова. У X–XI класах інтерес до лірики повертається, на новому, більш

високому рівні. Найбільша складність у вивченні поетичного слова – це сприйняття не тільки конкретного, а і узагальненого змісту ролі віршованої форми.

Сприйняття драми пов'язане із відсутністю авторського мовлення, а також з особливим значенням мовлення персонажів, сконцентрованістю думок і почуттів, із необхідністю сценічного втілення, з ілюзією реального життя, справжній зміст якого часто ховається (?) від учнів. Твори епічних жанрів теж не безпроблемні. Так, учні середніх класів сприймають, насамперед, сюжет і образи, старшокласники, крім цього, композицію, ідейний зміст, деякі особливості стилю. Спостереження переконують, що найскладнішими для сприйняття є відчуття авторської присутності, зчеплення окремих частин й образів у художнє ціле, специфіка художнього слова.

Враховуючи історичні та сучасні методичні обґрунтування закономірностей художнього сприйняття учнів, слід зазначити, що проблема сприйняття – це не тільки проблема окремого методу (творче читання) або окремого етапу навчання (підготовка до сприйняття, підготовка до аналізу). Розвиток і поглиблення читацького сприйняття, в основі якого лежить чуттєва та емоційна реакція, – це проблема методологічна, від якої залежить виховання читача.

Художнє сприйняття має багато спільного із сприйняттям психологічним – цілісним чуттєвим процесом пізнання реального світу, коли людина приймає та перетворює отриману чуттєву інформацію, що йде від органів чуття. Цілісність, активність та творчий характер процесу притаманний і сприйняттю творів мистецтва. Художнє сприйняття, за психологічними параметрами, – це чуттєва реакція читача на літературний твір, первісний емоційно-образний відгук на нього. У шкільній практиці часто вдаються до загальних питань, зокрема про те, які відчуття викликав рядок, сцена, твір. Дитині важко описати свої відчуття, тому вона обмежується узагальненнями: сподобалося або не сподобалося. На наш погляд, подібні оцінки не тільки не поглиблюють художнє сприйняття, а й шкодять йому. “Гастрономічне” оцінювання (подобається/не подобається) закріплюється у свідомості людини та в подальшому сприйнятті мистецтва стає панівними. Тому увага до розвитку емоційного сприйняття є важливим етапом виховання читачів із розвиненою естетичною реакцією на літературний твір.

Сприйнятті твору мистецтва потребує глибоких чуттєвих та емоційних вражень, посилення та поглиблення яких є завданням вчителя на першому етапі вивчення літературного тексту. Змістом початкового рівня може стати проведення межі між чуттєвими образами, викликаними різними органами чуття (зором, слухом, смаком, дотиком). Услід за розмежуванням зорових, слухових або дотикових авторських образів необхідно синтезувати окремі почуття в цілісні уявні утворення – художні узагальнення, картини-гештальти, які виникають при читанні твору. Виникнення образних картин обумовлено певною настановою на сприйняття, наприклад, налаштування на подальший переказ того, що бачив, відчував. Важливо це запам'ятати, бо картини-гештальти постійно змінюються, як кадри кіно. Емоційна реакція учнів на ці уявні картини обумовлені авторськими емоціями. Смішно, страшно, весело, сумно стає читачу від переживання авторських емоцій. Зустрічна реакція авторських і читацьких емоцій призводить до катарсису. Останній етап сприйняття художнього твору – аналіз авторської присутності в ньому, яку літературознавці називають зустріччю читача з автором, у ході якої відбувається діалог-обмін почуттями, емоціями та думками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. Автор и герой в эстетической деятельности / М. Бахтин // Литературно-критические статьи; [сост. С. Бочаров и В. Кожин]. – М.: Художественная литература, 1986. – 543 с.
2. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы: [учебник] / О. Ю. Богданова, С. А. Леонова, В. Ф. Чертова. – М.: Академ А, 1999. – 365 с.
3. Кудряшов Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы / Н. И. Кудряшов. – М.: Просвещение, 1980. – 190 с.
4. Мірошніченко Л. Ф. Шляхи аналізу художнього тексту: класифікація, стисла характеристика / Л. Ф. Мірошніченко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2001. – №5. – С. 15-17.
5. Молдавская Н. Д. Опыт изучения читательского восприятия старших школьников / Н. Д. Молдавская // Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа. – Л.: Просвещение, 1972. – С. 28-56.
6. Ненько І. Викладання літератури як мистецтва слова: зміст і форми, або Учити вмінню виробляти власні естетичні судження / І. Ненько // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2001. – №1. – С. 3-5.
7. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы / О. И. Никифорова. – М.: Книга, 1972. – 154 с.
8. Ніколенко О. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі / О. Ніколенко, Л. Мірошніченко, М. Сулима, Л. Кавун, К. Тараник-Ткачук. (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 58 від 26.01.2011 р..) // Директор школи (Шкільний світ). – 2011. – № 27/28. – С. 58-63.
9. Ніколенко О. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Освітня галузь “Мови та література” / О. Ніколенко, М. Сулима, К. Тараник-Ткачук (Наказ Кабміну № 1392 від 23.11.2011 р.) // Інформаційний збірник і коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – № 4/5. – С. 3-56.
10. Орієнтовні програми середньої загальноосвітньої шкіл із українською мовою навчання. Світова література / [укл. К. І. Шахова, В. С. Куземський, Н. М. Нагорна та ін.]. – К.: Освіта, 1993. – 64 с.
11. Пасічник Є. А. Українська література в школі / Є. А. Пасічник. – К.: Рад. школа, 1983. – 319 с.
12. Програма світової літератури для загальноосвітніх шкіл з українською мовою навчання. 5-9 класи / кер. авторського колективу О.М. Ніколенко (Наказ № 664 Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 6.06.2012 р.).
13. Програми середньої загальноосвітньої шкіл із українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5-11 класи / [за ред. Д. Наливайка, кер. автор. кол. Ю. Ковбасенко]. – К.: Освіта, 1998. – 64 с.
14. Програми середньої загальноосвітньої шкіл із українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5-11 класи / [за ред. Д. Затонського, кер. автор. кол. Б. Шалагінов]. – К.: Освіта, 2001. – 64 с.

15. Програма середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5-12 класи / [за ред. Д. Наливайка, кер. автор. кол. Ю. Ковбасенко]. – К.: Перун, 2005. – 112 с.
16. Тюпа В. И. Пусть будет “весело стихи свои вести” / В. И. Тюпа [Электронный ресурс] – Режим доступа: // www.metlit.nm.ru/materials/bkakpar.html.
17. Пронкевич О. Про принципи викладання світової літератури в школі та вузі / О. Пронкевич // Відродження. – 1993. – № 7. – С. 11-12.
18. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. / С. Л. Рубинштейн. – М.-СПб.: Питер, 2003. – 512 с. – (Мастера психологи).
19. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: метод. посіб. для вчителя / Б. І. Степанишин. – К.: РВЦ Проза, 1995. – 255 с.
20. Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу зарубіжної літератури: Теоретичний аналіз сучасного методичного доробку / Ю. І. Султанов // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2001. – № 2-5.
21. Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу зарубіжної літератури: Теоретичний аналіз сучасного методичного доробку / Ю. І. Султанов // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2001. – № 3. – С.51-54.
22. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: навчальний посібник / Ф. М. Штейнбук. – К.: Кондор, 2005. – 316 с.

Питання для самоконтролю

1. Прокоментуйте, як визначають мету процесу сприйняття методисти-словесники.
2. Назвіть відображені у шкільних програмах зміни у ставленні до проблем сприйняття літературного твору.
3. Визначте функції сприйняття у процесі вивчення літератури.
4. Назвіть факти з історії викладання літератури, які свідчать про увагу до проблем учнівського сприйняття літератури.
5. Назвіть прийоми роботи з поглиблення художнього сприйняття, що пропонувалися відомими методистами – М. Кудряшовим, М. Рибніковою, О. Богдановою.
6. Поясніть закономірності сприйняття різних родів і жанрів літератури.
7. Порівняйте типи читачів, які виділили Є. Пасичник і Н. Молдавська. Висловіть своє ставлення до запропонованих типологій.
8. Перерахуйте прийоми роботи з розвитку образного бачення у процесі сприйняття літератури.
9. Охарактеризуйте авторську програму В. Тюпи, виділіть перспективні аспекти та такі, що вимагають експериментальної перевірки.
10. Сформулюйте свої пропозиції щодо поглиблення сприйняття художньої літератури в середній і вищій школі.

Теми для дискусій

1. Що важливіше у сприйнятті літератури – емоційно-почуттєве чи логічне її осмислення?
2. У яких межах необхідно використовувати аналіз на уроках вивчення світової літератури?
3. Нові програми світової літератури: ваші пропозиції щодо розвитку читацького сприйняття?
4. Читацький чи авторський досвід є головним у формуванні художнього сприйняття літературних творів?

Теми для студентських проектів та презентацій

1. Словесники дореволюційних гімназій (Ф. Буслаєв, В. Стоюнін, В. Водовозов, В. Острогорський).
2. Книги, які не старіють – огляд методичних праць М. Кудряшова та М. Рибнікової.
3. Аналіз, характеристика, типологія емоційних реакцій читачів на літературний твір (за власним вибором).
4. Нові програми зі світової літератури: орієнтація на розвиток чуттєво-емоційної реакції учнів на художні твори.

РОЗДІЛ 4

СПРИЙНЯТТЯ ЯК ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ПРОБЛЕМА

“Для пояснення існує одна свідомість, для розуміння – дві свідомості, два суб’єкти.”

Михайло Бахтін

4.1. Діалогічність художнього сприйняття

У формулі літературної комунікації – автор-текст-читач – відбито ланцюговий зв’язок суб’єктів діалогу з об’єктом, який забезпечує їхнє художнє спілкування в процесі читання. Попри універсальність винайденої формули, яка завоювала науковий і прикладний простір, слід визнати її відносну статичність. Творчі процеси, за допомогою яких відбувається художній діалог, залишаються за межами цього тричлена. Як мова функціонує у мовленні, думка – у мисленні, так автор і читач існують та взаємодіють у процесі художнього сприйняття. Авторське й читацьке сприйняття мають подібну психологічну та естетичну природу, але різну гносеологічну послідовність: результат художнього пізнання світу автором і переживання авторського світу читачем. Відповідно й проблему сприйняття твору мистецтва об’єднують два різні за змістом, часом протікання, спрямуванням, функціями процеси: сприйняття світу автором із наступним його втіленням і сприйняття авторського світу читачем. Поет і теоретик літератури В. Брюсов писав: “Існує два шляхи вивчення мистецтва: вивчення душевних хвилювань, які оволодівають глядачем, читачем, слухачем, коли він віддається художнім враженням, і вивчення душевних хвилювань, які спонукають художника до творчості” [5, с. 96]. Слова російського поета-символіста підкреслюють рівноцінність авторського та читацького сприйняття, визначають головні аспекти художньої творчості – народження літературного твору автором і подальше поліфонічне (у вигляді множинних паралелей) його життя в свідомості читачів.

До аналізу читацьких реакцій на твір мистецтва дослідники літератури звернулися значно пізніше, ніж до аналізу авторського сприйняття та його художнього втілення, що, можливо, пов’язано із необхідністю накопичення історичного досвіду інтерпретацій творів поколіннями читачів. Утім, увага до сприйняття творів мистецтва існує з часів античності. Уперше до цієї проблеми звернувся Аристотель у вченні про катарсис – очищення душі глядача за допомогою афектів (сильних емоцій) співчуття й страху або краси й насолоди. Античний філософ пов’язав закладені в творі мистецтва емоції із душевною реакцією того, хто його сприймає. Пізніше про сприйняття писали філософи Г. Лейбніц та І. Кант, уважаючи почуттєве сприйняття первісним етапом пізнання мистецтва. Психологію сприйняття реальності, предметів, явищ життя досліджували, починаючи з XVIII століття, що допомагало зрозуміти сутність, природу, структуру, етапи сприйняття творів мистецтва, яке отримало назву художнього або естетичного. Слід зазначити, що поняття “сприйняття творів мистецтва” та “художнє сприйняття” не ідентичні. Художнім буває сприйняття реалій світу, і не кожне сприйняття творів мистецтва слід вважати художнім.

З появою психологічної школи О. Потебні вивчення художнього сприйняття набуло наукових засад і знайшло продовження у теоріях вчених різних напрямів: літературознавців російської формальної школи та структуралістів (В. Жирмунський, Ю. Тинянов і В. Шкловський; М. Гаспаров і Ю. Лотман); психологів – Л. Виготським та його послідовників, зокрема Харківської психологічної школи (Д. Арановська-Дубовис, О. Запорожець, Т. Титаренко, К. Хоменко) та московських психологів (Л. Гурович, Н. Карпинська, О. Нікіфорова, Б. Теплов, О. Фльорина). Фундаментальними дослідженнями зі сприйняття мистецтва залишаються праці психологів Л. Виготського, Л. Венгера, Д. Ельконина, культурологів Ю. Борева, американських вчених Р. Арнхейма, Р. Грегорі, І. Рока. Серед досліджень художнього сприйняття можна виділити кілька груп, що спеціалізуються на певному виді мистецтва та засобах їхнього функціонування: сприйняття музики (І. Арановська, Н. Боголюбова, Н. Ветлугіна, С. Ісаєва, Д. Щирін), творів живопису (Р. Арнхейм, Ю. Полуянов), сприйняття художньої мови (А. Богущ, Н. Гавриш, І. Зимня, Є. Фльорина), сприйняття театру (Н. Ветлугіна, Р. Жуковська, Н. Карпинська, Д. Менджерицька), сприйняття художніх прозових творів (Д. Арановська-Дубовис, Л. Гурович, В. Єзикеєва, Н. Карпинська, О. Нікіфорова, Л. Славіна, О. Фльорина, С. Чемортан, П. Якобсон), сприйняття поетичних творів (Л. Беляєва, С. Жупанин, С. Крегжде, Т. Косма, К. Любимова, В. Олешкевич). Значна кількість експериментальних і теоретичних досліджень зазначених авторів обмежувалася спостереженнями за процесами сприйняття літератури читачами дошкільного та молодшого шкільного віку. Вік дітей обумовив звернення до малих епічних і ліро-епічних форм – казки, оповідання, байки. Художній твір розглядається як певна стала величина, яку необхідно досягнути у всій повноті художньої та естетичної значущості, не відхиляючись від визначеного ідейно-художнього змісту. Зрозуміло, що подібна нормованість творчих процесів, зокрема їхнього сприйняття, пояснюється соцреалістичним потрактуванням мистецтва з суворими єдностями, визначеністю та ієрархією характерів, ідей. Проте й сьогодні, особливо в методичній літературі, залишається визнання за твором єдиного “правильного” потрактування. Не зважаючи на подібну регламентацію, у багатьох дослідженнях радянського часу Харківської та Московської наукових шкіл залишаються цінними експериментальні спостереження за емоційними реакціями читачів, формуванням їхніх зорових, слухових, смакових, нюхових, тактильних образів, впливом чуттєво-емоційних переживань у процесі сприйняття художньої літератури.

Новий погляд на сприйняття художньої літератури запропонували представники рецептивної естетики ХХ століття, до якої належали літературознавці Г. Бук, Р. Варніг, В. Ізер, К. Штірле, П. Шонді, Г.-Р. Яусс та інші. Американський варіант рецептивної естетики відомий як “критика читацької реакції”, серед її прибічників найвідомішими є Є. Герш, Дж. Купер, С. Фіш. Основні принципи та засади німецького та американського варіантів рецептивної естетики набули широкого використання та популярності в 70-ті роки ХХ століття. Ідеї рецептивної естетики розроблялися російськими вченими Ю. Боровим, М. Геєм. В Україні роль читача в художньому творі та суспільстві з середині 60-х років, спираючись на праці О. Потебні, І. Франка та О. Білецького, досліджували літературознавці В. Брюховецький, Р. Гром’як, М. Ігнатенко, Г. Сивокінь.

На думку культуролога Ю. Борева, “художнє сприйняття багатопланове й поєднує:

безпосереднє емоційне переживання; досягнення логіки розвитку авторської думки; багатство й розгалуження художніх асоціацій, що втягують усе поле культури в акт рецензії” [4, с. 440]. Вчений уважає, що художнє сприйняття формують суб’єктивні чинники, або апперцепція: обдарованість, фантазія, пам’ять, особистий емоційний досвід, запас життєвих і художніх вражень, культурна підготовка та об’єктивні чинники, обумовлені культурною епохою, соціально-історичними умовами, національною культурою. Художньому сприйняттю властива асоціативність – аналогії з фактами художньої культури, життєвими та історичними ситуаціями, емоційними переживаннями та випадками із життя. Асоціації суттєво збагачують сприйняття творів, обрамлюють зміст життєво-емоційним контекстом читача. Важливими психологічними чинниками сприйняття творів мистецтва є мотиви-настанови, що ґрунтуються на культурних і моральних цінностях, стереотипах мислення та поведінки, почуттях, емоціях, уявленнях і поняттях. Реципієнт-читач літературного твору поринає у віртуальний світ чужого сприйняття, художньо-естетично завершеного, щоб зрозуміти й оцінити його, прийняти або заперечити. Автор спрямовує читачке досягнення літературного світу, веде читача за собою, іноді прямо закликаючи: “За мною, мій читачу, і тільки за мною...”. Але унікальність мистецтва полягає в тому, що читач, якого веде автор, вносить у твір власні емоції, почуття, думки – усі прояви своєї індивідуальності, тим самим заявляючи право на рівноправність із головним суб’єктом літературної комунікації – автором. Ю. Лотман так узагальнив позицію читача у процесі сприйняття художнього тексту: “Читач вносить у текст свою особистість, свою культурну пам’ять, коди й асоціації” [13, с. 112]. Якщо психологи підкреслюють значення процесу сприйняття для життєдіяльності людини (“життя та сприйняття невід’ємні”), то дозволимо собі перефразувати висновок психолога В. Барабанщикова: “життя мистецтва та його сприйняття невід’ємні”.

І.-В. Гете з присутнім йому лаконізмом виділив типи художнього сприйняття: “насолоджуватися красою, не міркуючи; судити, не насолоджуючись; судити, насолоджуючись, і насолоджуватися, міркуючи” [4, с.434]. Німецький письменник керувався вибірковістю та індивідуальністю сприйняття мистецтва. Саме третій – синтетичний тип сприйняття, відповідає, на його думку, природі художньої творчості, коли емоційність поєднується з раціональністю, інтуїція з логікою. У структурі художнього сприйняття виділяють власне сприйняття – розкодування знакової системи й розуміння смислу тексту, та реакцію на сприйняття – плин відчуттів та емоцій, що пробуджуються в душі реципієнта. Гете поєднав у визначених типах індивідуальність сприйняття знакової системи (міркування, розкодування) із реакцією на це сприйняття (відчуття, емоції). Почуттєвістю та емоційністю художнє сприйняття нагадує психологічне сприйняття – початкову фазу процесу пізнання. Психологічна природа сприйняття є чуттєвою із частковим включенням до неї мисленнєвих процесів. С. Рубінштейн процес взаємодії чуттєвого та логічного пізнання порівнював із безкінечною спіраллю, де чуттєве постійно перетинається із логічним. Відповідно і чуттєва, емоційна реакція читача на створену автором образну картину світу не обмежується її психологічними переживаннями (“насолоджуватися”), а здійснюється як мисленнєва інтерпретація (“міркувати”, “оцінювати”). Спілкування читача із художнім твором – складний психологічний процес, який розпочинається актом особистої емоційно-чуттєвої реакції, а закінчується оцінками та інтерпретаціями. Саме на читачку

апперцепцію розраховує автор, апелюючи до досвіду, асоціативного мислення й уяви реципієнта. У процесі сприйняття осмислюється художньо-естетична доцільність твору, здійснюється інтерпретація його складників і сенсу загалом, досягаються співвідношення тексту, підтексту і контексту, позицій автора, оповідача, розповідача, ліричного героя, персонажів, їхнього багатоголосся.

Типи художнього сприйняття в літературознавстві пов'язують не тільки з особливостями авторського сприйняття та апперцепції читача, а також із історично сформованими способами художнього мислення. Перший тип – реалістичний або міметичний, який полягає у відтворенні читачем єдино можливого змісту, закладеного у твір автором. Найкращим запереченням такого підходу є лист Л. Толстого від 23 квітня 1876 року М. Стахову, де письменник писав: “Якщо я мусив би сказати словами все те, що я мав висловити в романі, то я повинен був написати той самий роман, який написав спочатку” [17, с.433]. Л. Толстой категорично не приймав єдине прочитання твору, бо літературна творчість обумовлена не конкретними ідеями, думками, почуттями, а їхнім поєднанням – “зчепленням”, у яке закладено безліч потрактувань. Другий тип, представлений рецептивною естетикою, заперечує уявлення про незмінність художнього змісту, бо кожен читач, за цією теорією, вносить власну інтерпретацію, пов'язану з історико-соціальними та індивідуально-ситуативними особливостями. Третій тип наближається до ідей рецептивної естетики, але припускає існування у творі програми кордонів змістів і ціннісних орієнтирів, закладених автором. Саме ця програма, уважає Ю. Борев, “обумовлює довільне, але не релятивне прочитання, змінне у залежності від типу реципієнта, у певних рамках, заданих самим твором” [4, с.439]. “Віяло” читацьких потрактувань твору має межі розгортання навколо закладної в тексті програми. У свідомості кожного читача закарбовується свій Гамлет, Гобсек, Дон Кіхот, проте Гамлет один – Шекспіра, Гобсек – Бальзака, Дон Кіхот – Сервантеса. Вони – інваріанти, а їхні реципієнти варіюють художню інформацію, закладену в образи автором-творцем. Багатоваріантність сприйняття обумовлена зустріччю творів з різними епохами, соціальними та національними групами, особистісним досвідом читачів. Художнє сприйняття відбувається в процесі діалогу, один з учасників якого – автор твору, інший – його читач. Діалогічність, як її розумів М. Бахтін, є головною відмінністю художнього сприйняття: “Для пояснення існує одна свідомість, для розуміння – дві свідомості, два суб'єкти. До об'єкта не може бути діалогічного ставлення, тому не може бути й діалогічних стосунків. Розуміння завжди діалогічне” [2, с. 318]. Діалогічне розуміння передбачає обмін емоціями, почуттями, думками, ідеями.

Художнє сприйняття тісно пов'язане з почуттями, емоціями, мисленням, пам'яттю реципієнта й водночас обумовлюється структурою тексту і властивостями суб'єктивної картини світу автора. Сприйняття художнього твору індивідуально-суб'єктивне і варіативне, але в ньому виокремлюється інваріантне ядро, яке співвідноситься насамперед зі структурою твору, зображенням у ньому предметним світом. Іншими словами, автор свідомо закладає у тексті художнього твору майбутню його рецепцію. У процесі розвитку художнього сприйняття розвивається читацька спрямованість, зароджується естетична оцінка сприйнятого. Як писав Н. Фортунатов про прозу А. Чехова, “Чехов – один із найактивніших у висловлюванні своєї позиції письменник, він створив таку художню систему, коли читач, зберігаючи ілюзію своєї свободи, йшов кожен раз шляхом,

прокладеним для нього автором” [12, с. 284].

Таким чином, художнє сприйняття – це функціональний процес літературного діалогу між автором і читачем, який об’єднує авторське світосприйняття, закодоване у тексті художнього твору, та читацьке сприйняття, зумовлене апперцепцією, асоціаціями, настановами і спрямоване на розкодування знакової системи й розуміння змістів у супроводі відчуттів та емоцій, що пробуджуються в душі реципієнта.

4.2. *Механізми читацького сприйняття*

Перебіг художнього сприйняття відбувається за аналогією до психологічного: під впливом певних мотивів-настанов здійснюється подія сприйняття, яка індивідуально переживається, в результаті чого формується перцептивний образ. Відмінності полягають у тому, що мотиви сприйняття закладені автором у художній текст як певний план майбутньої рецепції, розрахований на емоційно-інтелектуальний вплив на читача. Сприйняттям літературного твору є реакція читача на реакцію автора, які за визначенням М. Бахтіна, є синонімами естетичної діяльності: “Реакція, що безпосередньо стосується предмета не може бути естетично продуктивною, а лише пізнавальною та етичною, естетична реакція є реакцією на реакцію, не на предмет і сенс самі по собі, а на предмет і сенс для даної людини, відповідні цінностям даної людини” [3, с. 17]. Читач немов би замикає собою естетичний ланцюжок, започаткований автором, і в підсумку, тільки від нього самого залежить, чи зможе він гідно оцінити естетичні переваги твору, відчути справжню художню насолоду. Представник рецептивної естетики В. Ізер вважав, що “літературний твір має два полюси, які називаємо художнім та естетичним: художній стосується тексту, створеного автором, а естетичний вказує на його реалізацію, яку здійснює читач. З цієї полярності випливає, що літературний твір не може бути повністю ідентифікований із текстом або реалізацією тексту, а насправді повинен знаходитись посередині. Твір щось більше, ніж текст, тому що текст оживає тільки тоді, коли він реалізується, і крім цього, ця реалізація в жодному разі не є залежною від індивідуальних рис читача” [10, с.349]. Цю думку образно підтвердив й інший представник школи рецептивної естетики – П. Рікер, котрий уважав процес читання розгортанням динамічного характеру твору, коли читач і автор беруть участь у грі уяви, де важливим є залучення чуттєвих образів до процесу творення речей заради читання, яке приємне тільки тоді, коли воно активне і творче.

На думку сучасної української дослідниці М. Зубрицької, “процес сприйняття подібно до процесу творчості є неоднорідним, нерівним, не підлягає програмуванню і прогнозуванню, тому теоретично його важко звести до єдиної універсальної моделі. Однак, докладніше аналізуючи дискурс *homo legens* (людина, що читає), можна виокремити певну логіку і закономірності його розвитку, основну проблематику, зміну парадигм, перехід від вивчення окремих аспектів до системного дослідження суб’єкта та об’єкта читання” [9, с. 13]. Художня література – це комунікативний процес між світом автора, закладеним у текст, і світом читача, який сприймає цей текст. Читацькі рецепції уможливають безкінечне життя мистецтва, сприяють його розгортанню у часі та просторі. Складовими художнього сприйняття, що його активізують, є психологічна індивідуальність читача, культурологічний контекст, яким він володіє, відома йому

словесно-знакова система та власні асоціації, пов'язані із життєвим, соціальним, національним та іншими досвідами реципієнта. Задіяні у процесі художнього сприйняття складники впливають на його перебіг і кінцевий результат, проте сам механізм поєднання різних елементів у цілісне уявлення про літературний твір залишається предметом наукових дискусій. Ця ситуація нагадує дослідження події сприйняття психологічними науками, коли кожна наукова школа намагалася відстояти власну теорію, не враховуючи досягнень іншої. Теорія асоціативних образів, словесних знаків, цілісних гештальтів сприйняття, теорія кадрів, паттернів – усі вони відбивають певні етапи чи складові елементи події сприйняття, яка сама по собі є складним і багаторівневим психологічним актом. При аналізі художнього сприйняття слід враховувати експериментально підтверджені психологічні теорії, кожна з яких розкриває певні одиниці будови чи фази перебігу сприйняття.

Без сумніву, читацька апперцепція складна й варіативна, вона залежить від індивідуального емоційного досвіду, обумовленого історичними, культурними ситуаціями, інтелектом чи пам'яттю. Утім існують закладені автором орієнтири, які спрямовують та активізують читацькі переживання. Так, О. Нікіфорова виділяє наступні настанови-орієнтири, що активізують творчі та емоційні переживання читача:

- ❖ жанр та загальний характер твору;
- ❖ місце та простір дії;
- ❖ головні дійові особи твору;
- ❖ емоційне ставлення автора;
- ❖ дія твору;
- ❖ обсяг твору;
- ❖ образне ядро [14, с.21].

Названі орієнтири виконують функцію психологічних настанов, які концентрують увагу, активізують чуттєво-емоційну роботу читача. Ознаки жанру, назва твору, місце і час, де відбувається дія, спрямовують читацьке сприйняття в потрібне автору річище. Читацька апперцепція дозволяє уявити перспективи жанру, сюжету, розвитку характерів. Представники школи рецептивної естетики назвали ці передбачення “горизонтом читацьких очікувань”. Орієнтування, запропоновані О. Нікіфоровою, своєю дією на читацьке сприйняття не рівнозначні. Авторська емоційність у ставленні до подій і героїв виконує значно складнішу функцію, ніж настанова на назву твору чи його обсяг. Поняття образності теж неправомірно включене до лінійного переліку поряд з особливостями жанру чи хронотопу. На нашу думку, механізмом художнього сприйняття керують мотиви-настанови, закладені автором на всіх рівнях структури художнього тексту (жанр, хронотоп, сюжет, композицію) та чуттєво-емоційні переживання, які важко назвати лише настановами художнього сприйняття, бо саме вони впливають на формування художньої образності.

Місце читацьких чуттєвих (перцептивних) образів та уявлень у механізмі художнього сприйняття залишається до кінця не визначеним і дискусійним. У роботі “Психологія сприйняття художньої літератури” О. Нікіфорова доводить, що образність не завжди пов'язана із читацькими уявленнями, зокрема зоровими: “Є вірші, при сприйнятті яких зорові уявлення не тільки не потрібні, але й заважають насолодженню ними” [14, с. 10]. Як приклад авторка цитує рядки О. Блока:

*Над бездонным провалом в вечность,
Задыхаясь, летит рысак.*

Образність у цих рядках, на її думку, не зорова, а кінетична, вона передає відчуття стрімкого руху без конкретних образних уявлень, “бо це знищує естетичний ефект”. Можна погодитися з тим, що не кожне слово викликає зоровий образ, проте в даному випадку категоричність твердження не аргументована. Образ коня-рисака, який летить над безоднею, – це не просто зорове уявлення, а повноцінний художній образ, сповнений зорових, слухових чуттів та асоціацій із гоголівським птахом-трійкою. До речі, чомусь саме образ коня фігурує як приклад у дискусіях з приводу зорової образності літературної творчості, які гостро постали в літературознавстві на початку ХХ століття. Традиційно основою художнього переживання вважають образність або почуттєву наочність. Чим вища поетичність твору, тим більше наочним та чітким буде почуттєвий образ та уявлення у свідомості читача. Представники психологічної школи О. Потебні будь-яке наочне уявлення вважали поетичним: “Якщо, наприклад, думаючи про коня, я дав собі час відновити з пам’яті образ, скажімо, вороного коня, який скаче галопом, із гривною, що розвивається, тощо, то моя думка безсумнівно стане художньою – вона буде актом маленької художньої творчості” [16, с. 39]. Те, що мислення може відбуватися і без наочних уявлень, стверджували у свій час психологи Вюрцбургської школи, а філософ А. Шопенгауер з цього приводу писав: “Невже ми перекладаємо мовлення, яке чуємо, на образи фантазії, що мчаться повз нас, зчіплюються, перетворюються словами відповідно до їх граматичних форм. Яка плутанина була б у наших головах при слуханні мови та читанні книг” [20, с. 420]. І далі філософ, міркуючи над символічним значенням слова, доходить до його заперечення: “Слід на час відмовитися від слів, забути слова й зануритися в конкретне споглядання конкретної речі, відірватися від усіх найменувань, які затемнюють, убивають живу сутність речі” [20, с. 422].

Дискусію з психологічною школою продовжила російська формальна школа, яка на початку 20-х років ХХ століття обґрунтувала погляд на мистецтво як чисту форму або суму прийомів, що складають головну мету творчості. Увага до форми дозволила вченим цієї школи зробити акцент на системі умовностей мистецтва. Матеріалом художнього твору були визнані не тільки слово, звуки, фабули, символи, а й думки, висловлені у творі. Спосіб розташування та побудови цього матеріалу вважалися формою художнього твору, зробленою з таким розрахунком, щоб викликати певний естетичний ефект. Погляди та підходи до літературної творчості формалістів, які залишили значний слід у розвитку теоретичної думки, цікавлять нас передусім тому, що ними була зроблена спроба розкласти на елементи, на суму прийомів авторське та читачське сприйняття. Один з ідеологів формальної школи В. Шкловський головними в мистецтві вважав умовність і складність форми. Для пояснення взаємозв’язків, які існують між автором, що формує саме таку систему, і читачем, що її сприймає, В. Шкловський уживав поняття конвенції: “Конвенція – це умови взаємодії структур, які автор мимоволі укладає між собою та одержувачами його повідомлень” [19, с. 96]. Літературні прийоми потрібні для певної конвенції між автором і читачами, комунікування, спланованого автором. Авторське сприйняття світу, закладене у творі, руйнує автоматизм людських дій і переживань, якому формалісти протиставили прийом ”одивнення”, введений В. Шкловським у 1915(6) році та проголошений головним прийомом мистецтва. “У самому факті сприйняття мистецтва є

зіставлення твору зі світом. Художник, поет орієнтується у світі за допомогою мистецтва та вносить у те, що ми називаємо довкіллям, своє художнє сприйняття. Одивнення – це дивування світові, його загострене сприйняття“ [19, с. 63]. Формалісти у своїй теорії мистецтва як суми прийомів, серед них і “одивнення”, спиралися на погляди головного парадоксалиста ХХ століття фізика А. Ейнштейна, котрий писав: “Факт дивування відбувається тоді, коли сприйняття вступає в конфлікт із достатньо усталеним світом понять” [16, с. 133]. Шлях створенням креативного художнього світу, за формальною школою, лежить у площині зіткнення усталених уявлень і образів із гострим, несподіваним одивненим сприйняттям.

В. Шкловський уважав, що механізм читацького сприйняття досить складний, і його неможливо пояснити лише образною природою процесу пізнання, навпаки, поетичні порівняння та описи відволікають від справжнього змісту слова. Цю думку підтверджував В. Жирмунський: “Матеріалом поезії є не образи і не емоції, а слово” [8, с. 211]. Учений визнавав, що почуттєві образи, викликані словом, при сприйнятті можуть і не з’являтися, у випадку ж виникнення, вони виконують роль суб’єктивного доповнення до змісту слів, що читач сприймає: “На цих образах побудувати мистецтво неможливо: мистецтво вимагає завершеності та точності й тому не може бути віддане напризволяще уяві читача – не читач, а поет створює твір мистецтва” [16, с. 265]. Читач своєю уявою доповнює створений художником образ, автор літературного твору залишається господарем рухів читацької уяви, він зумовлює та спрямовує роботу фантазії читача. Психологічна школа О. Потебні відстоювала протилежну позицію, визнаючи домінуючу функцію читача у процесі сприйняття літератури й первинність художніх образів, які є складовою слова – його внутрішньою формою. Сприйняття твору мистецтва, за Потебнею, починається зі сприйняття окремого слова: “почуттєві уявлення відносяться до почуттєвого образу в слові, як образ до змісту художнього твору” [16, с. 40]. Згодом саме в такій прямолінійності психолог мистецтва Л. Виготський убачатиме слабкість цієї теорії: “Символізм або образність слова дорівнює його поетичності, тобто ґрунтом художнього переживання стає образність” [6, с. 44-45]. М. Бахтін підсумував дискусію навколо первинності образу чи слова, заявивши, що читач сприймає те, що “не є поняттям, ані словом, ні зоровим уявленням, а своєрідним естетичним утворенням, здійсненим за допомогою слова” [1, с. 71].

Ще одна площина проявів чуттєвої природи сприйняття – це емоційна реакція читача на зображені автором переживання. Емоції, які читач отримує в процесі естетичного сприйняття, відрізняються від емоцій, що з’являються у звичайних життєвих обставинах. П. Якобсон уважав, що “обурення, смутки, які виникають при сприйнятті твору мистецтва, забарвлюються інакше, ніж тоді, коли вони виникають у контексті реальних людських стосунків” [23, с. 59]. Естетичні емоції Л. Виготський називав “розумними емоціями”, підкреслюючи їхню вторинність – читач пережив біль, жах, радість не в реальному житті, а в уявних подіях і уявлених ситуаціях. Естетичні емоції накопичуються в процесі сприйняття художнього тексту і здатні, набравши критичну масу, вибухнути катарсисом: “У перетворенні афектів, у їхньому згоранні, у вибуховій реакції, що призводить до розряду тих емоцій, які були викликані, і полягає катарсис естетичної реакції” [6, с. 263]. Психологічне поняття афекту (бурхлива короткочасна емоція) слугували Виготському для позначення певної чуттєвої стратегії, розробленої

письменником для читача. За теорією психолога, естетична реакція пов'язана з афективною психологічною реакцією на зіткнення протилежних психологічних планів, які розвиваються в літературному творі: “Афективне протиріччя та його розв'язання в короткому замиканні протилежних почуттів становить істинну природу нашої психологічної реакції” [6, с.182]. Свої дослідження психології художнього сприйняття вчений ілюстрував аналізом читацьких емоцій при сприйнятті повісті І. Буніна ”Легке дихання”, де, на його думку, афект виникає у читача від зіткнення життєвого бруду зі світлими емоціями жіночості, втіленої в образі “легкого дихання”. Л. Виготський писав, що катарсис посилюється зіткненням змісту і форми, коли афекти змісту знищуються афектами форми. Ця теза була особливо актуальною в часи розквіту формальної школи, представники якої відстоювали принцип домінування форми над змістом і вважали, що недостатня увага до художньої форми при дослідженні механізмів читацького сприйняття може порушити естетичну й психологічну картину цього процесу.

Найменшими одиницями сприйняття, її атомами вважаються асоціації. Відкриті в античні часи як елементарні частки мислення, у XIX столітті відійшли на другий план, поступившись віднайденим настановам, які здатні гальмувати й спрямовувати плин асоціацій, та відкритим пізніше чуттєво-мисленєвим утворенням – гештальтам. Проте для розуміння художньої творчості та художнього сприйняття асоціації, як засіб авторського “скоропису духу” (Б. Пастернак) і читацької зворотної реакції на цей скоропис, не втратили актуальності. Німецький філософ А. Шопенгауер класифікував асоціації за рівнем майстерності їхнього утворення та розуміння: “Асоціація ґрунтується або на відношеннях причини та наслідку між думками, або на подібності чи аналогії, або, нарешті, на одночасності їхнього сприйняття за просторовою суміжністю предметів...Перший вид асоціацій притаманний людям розумним і серйозним, другий – дотепним, талановитим, поетично налаштованим, останній – людям обмеженим” [20, с. 214-215]. Ця класифікація певним чином пояснює здатність або нездатність окремих людей до творчого втілення та розуміння життєвих вражень, до художнього сприйняття. Коли асоціація пов'язує образи причини та наслідку, то можна говорити, за теорією А. Шопенгауера, про гостроту розуму людини. Першою асоціацією на слово “ластівка” в людини з таким видом асоціативного мислення може бути слово “дощ”, бо ці поняття пов'язані з народною прикметою. Якщо “ластівка” викликає аналогію зі “словом”, яке так само швидко літає між реальністю й свідомістю людини, то це асоціація творчої, креативної людини. Асоціація ластівки з іншими птахами свідчить про певну обмеженість образного мислення людини.

Психологами визначається залежність сприйняття художнього твору від чуттєвих особливостей читача, його емоційного потенціалу, самопочуття, психологічної настанови, загальної культури. Але, розглядаючи процеси читацької рецепції, необхідно враховувати, що читацькі асоціації передовсім спрямовує емоційно-естетичний потенціал твору. Як підкреслював психолог Г. Костюк, “прогрес виникнення індивідуальних асоціацій визначений динамікою художнього образу” [11, с. 211]. Саме асоціації слід уважати тим рухливим механізмом, який здатний створити поетичні світи і водночас пізнавати їх силою власного уявлення. Авторські асоціативні ланцюги образів створюють унікальну поетичну атмосферу твору, пов'язуючи близькі або контрастні образи, мотиви, споріднені ритми, інтонації, історичні епохи і культури, що перетинаються. За висловом

І. Бродського, “поезія є мистецтвом асоціацій, натяків, мовних і метафоричних паралелей”. Асоціативні образи, які відтворює поет, часто відбивають незвичайну гру уявлення, почуттів, думок. Як пише Л. Гінзбург, “складні, розірвані асоціації розраховані якщо не на розкодування, то на вплив” [7, с. 8]. Водночас Л. Гінзбург цитує О. Мандельштама, котрий сповідував інтелектуальність поезії та внутрішню логіку поетичної думки. У відомій літературно-критичній есеї “Розмова з Данте” він називав сподівання автора на читацьке сприйняття культурних, історичних, політичних, технічних понять “клавіатурою пам’яті”. “Проте сам, – пише дослідниця, – іноді натискав таку клавішу, яка навіть у досвідченого читача не могла викликати потрібної реакції; не через зарозумілість або безпредметність, а тому, що ключ від поетичної логіки опинився ”не на місці“. Пояснюється це вірою Мандельштама у доволі характерну для його системи силу поетичних зчеплень, у “динаміку контексту” [5, 383]. Посилаючись на творчість цього митця, науковець позначила шляхи взаємозв’язку авторських асоціацій і читацької апперцепції. Про розкодування можна говорити тоді, коли стає зрозумілою логіка виникнення послідовних асоціацій. Психологи вважають, що саме в асоціаціях відбувається ланцюговий процес образного мислення, коли кожний образ викликає появу нового, пов’язаного із попереднім:

$$a \quad a_1 \quad a_2 \quad a_3$$

Такий ланцюговий зв’язок окреслює асоціації причини та наслідку, або просторової суміжності, як їх визначав у своїй класифікації філософ А. Шопенгауер. Якщо кожна ланка образного ланцюжка, у свою чергу, сприяє появі нових асоціацій, пов’язаних за подібністю або аналогією з явищами духовної культури чи реального життя, утворюється асоціативне поле. О. Мандельштам у кожному поетичному слові бачив “пучок смислів, які стремлять з нього у різні боки...”:

$$\begin{array}{ccc} & a_2 & \\ a_4 & a & a_1 \\ & a_3 & \end{array}$$

Асоціативність як основа образного сприйняття найбільш значуща у поетичному тексті, спрямованому на передачу душевного стану ліричних героїв, на зв’язок із іншими поетичними світами, де виникнення та фіксація асоціацій завжди унікальна, пов’язана з емоційністю, інтелектом, досвідом, естетичними пошуками митця. За кожним поетичним рядком, кожним образом пульсує думка, вирують почуття, які знайомі читачеві, але названі й спрямовані в певне русло автором-творцем. Поет схожий на диригента, котрий уміло веде за собою читацьку уяву, викликаючи потрібні йому звичайні або незвичайні асоціації. На цю особливість поетичної творчості звернув увагу І. Франко, аналізуючи власний процес творчості та оцінюючи здобутки української та світової поезії. І. Франко брав до уваги механізм формування читацьких асоціацій, у якому автор навмисно створює перепони уяві читача, щоб “розбурхати її, викликати в душі те саме занепокоєння, напруження, ту саму непевність та тривогу, яка змальована у його віршах” [18, с. 283]. У поезіях Т. Шевченка, на думку І. Франка, доволі часто читацькі асоціації спрямовуються, долаючи інерцію звичайного ряду асоціацій. Якщо пожежа викликає в уяві читача асоціації метушні, галасу, страждань, то в поемі “Тайдамаки” поет малює бенкети серед пожеж:

*серед базару,
В крові, гайдамаки ставили столи;
Де що запопали, страви нанесли
І сіли вечерять...*

Стикаючи усталені асоціативні уявлення читача із новими, поет ніби малює контрастними барвами, “шарпаючи у відповіднім місці нашу уяву від звичайного асоціативного ряду до незвичайного або просто супротивного” [18, с. 283]. Поняття “асоціативний образ” чи “асоціативний ряд” Іван Франко підносить до головних у поетичній творчості. Письменник постійно звертається до зорових, смакових, запахових чи дотикових “зміслів”, за допомогою яких пояснює поетичну гармонію творчості митця-поета та сприйняття її читачем. Для Франка важливим стає не предметне чи символічне значення образів, а реакція, яку вони викликають у читача, звертаючись до його зорової, слухової, дотичної пам’яті – “сліпих алярмів”, як він її називає. Спостереження Франка допомагають розв’язати дискусію навколо зорових образних уявлень. Письменник-учений головний акцент переносить на здатність художника збудити чуттєву пам’ять читача – словом, “одивненням”, чи власною асоціацією.

Таким чином, на основі аналізу психології сприйняття та поглядів видатних літературознавців на художній твір як об’єкт авторської та читачької комунікації, можемо визначити складники механізму художнього сприйняття. Структурні елементи твору – жанр, сюжет, композиція, система персонажів, хронотоп, назва твору, обсяг, виконують функцію авторських настанов на сприйняття. Читач орієнтується в процесі читання, зацікавлюється, стежить за їхнім розгортанням, очікує й передбачає певні дії. Авторські емоції, закладені у творі діють на читача, викликаючи переживання, почуття, оформлені в образи-асоціації.

4.3. Закони художнього сприйняття

Художнє сприйняття відрізняється від сприйняття реального світу так само, як мистецтво відрізняється від дійсності. Світ літератури – це не “перша”, а “друга” реальність, створена уявою автора-творця. Французький філософ і літературознавець Г. Башляр так охарактеризував взаємозв’язок літератури із дійсністю: “Найкращий доказ своєрідності книги полягає в тому, що вона водночас є реальністю віртуального і віртуальністю реального” [9, с. 48]. Від Аристотеля, В. Шекспіра, Л. да Вінчі пішло уподібнення мистецтва як образного пізнання життя дзеркалу, призначення якого – відображати події та пристрасті людей. Міметична модель мистецтва віддзеркалює реальність у формах максимально наближених до неї самої. Інша модель взаємодії дійсності та мистецтва парадоксально окреслена формулою О. Вайлда: “реальність тримає дзеркало перед мистецтвом” [?] . За такою формулою заперечується прямий зв’язок мистецтва із реальним світом і пропонуються пошуки нових форм, віддалених від дійсності. Протилежність міметичної та неміметичної моделі можна порівняти із вікном і дзеркалом, де вікно символізує відкритість мистецтва для пошуку нових форм, а дзеркало – навпаки, віддзеркалення усталеного. М. Зубрицька вважає, що метафори дзеркала та вікна схематично окреслюють дві візії літератури як проекції світу [9, с. 39].

Іспанський культуролог Х. Ортега-і-Гассет продемонстрував перехід від

міметичного до неміметичного типу художнього мислення на такому наочному прикладі: “Уявіть, що ми роздивляємось сад крізь віконне скло. Очі наші мають пристосуватися в такий спосіб, аби зоровий промінь пройшов крізь скло, не затримуючись на ньому, і зупинився би на квітах та листі. Позаяк наш предмет – це сад, і зоровий промінь спрямований на нього...Проте, зробивши зусилля, ми можемо абстрагуватися від саду й перевести погляд на скло. Сад зникне з поля зору, і єдине, що залишиться від нього, – це розпливчасті кольорові плями, немовби нанесені на скло... Однак більшість людей не може пристосувати свій зір так, аби, маючи перед очима сад, бачити скло, тобто ту прозорість, яка і утворює мистецький твір: замість цього люди проходять повз – або крізь, – не затримуючись, бажаючи зі всією пристрастю вхопитися за людську реальність, що пульсує у творі” [15, с. 223-224]. Учений залишає художню першість за прозорістю скла/дзеркала, тобто форми, що перетворює реальність на мистецтво, а не за самою реальністю, що представлена у творі. На його думку, жива літературна реальність виникає тоді, коли реципієнт мистецтва здатний водночас сприймати життєву реальність як змістову, подану в творі, і як реальність автора-творця, що задав ракурс бачення. Дві візії літератури – дзеркала та вікна, виражають сприйняття художником реальності та відображення її у творі, які не заперечують, а навпаки – доповнюють одна одну. Якщо Гете писав про сприйняття літературного твору читачами, які по-різному реагують на художній зміст, варіюючи загальне враження із оцінюванням – розкодуванням змісту, то Ортега-і-Гассет окреслив предмет сприйняття – що саме обирають читачі для насолоди чи міркувань – життєву реальність (сад) чи авторські настанови (прозорість скла). Висновок слід зробити гетевський: синтез насолоди і міркувань, синтез життєвої реальності та авторських настанов-орієнтирів.

Здатність до творчого сприйняття не є вродженою здібністю, як авторський талант, її можна розвивати й поглиблювати. Психолог П. Якобсон виділив етапи художнього сприйняття, які водночас характеризують різні рівні сприйняття, бо кожний окремий етап може і не перейти у наступний:

- ❖ початкове осмислення твору;
- ❖ занурення в чуттєву стихію тексту;
- ❖ сприйняття художніх образів, осягнення їхньої сутності;
- ❖ сприйняття й осмислення усього твору мистецтва [23, с.43-48].

Етапи та рівні художнього сприйняття, запропоновані П. Якобсоном, можна порівняти із законом перцепції, відкриті видатним українським психологом М. Ланге: “1) “поштовх свідомості“, загальне враження, що щось відбулося; 2) усвідомлення роду подразника (зорового, слухового, дотикового); 3) усвідомлення загальних якостей подразника – кольору, висоти тону та ін.; 4) усвідомлення локалізованої форми об’єкта” [11, с. 263-264]. Якщо перші етапи художнього та психологічного сприйняття подібні, бо окреслюють загальне враження (поштовх) з наступною чуттєвою реакцією, то наступні стадії відрізняються. Головна відмінність психологічного та естетичного процесів полягає в тому, що художнє сприйняття відбувається між суб’єктами – автором і читачем, натомість психологічне – між суб’єктом (реципієнтом) і об’єктом (предметом, подією, явищем). Психологічне сприйняття здійснюється психо-фізіологічним механізмом, тоді як художнє опосередковане словом, яке “урозумнює” читацькі чуття та емоції, пропускаючи їх крізь свідомість. Нарешті – апперцепція, у психологічних процесах її дією вважають вплив

індивідуальних якостей, здібностей, настанов, досвіду суб'єкта на перебіг і результат сприйняття. Художнє сприйняття часто називають апперцепцією, підкреслюючи її тотальний характер для естетичної реакції. У перевіреному часом словнику Брокгауза та Ефрона розрізняється значення перцепції та апперцепції як акту почуттєвого та відповідно – художнього сприйняття: “естетичне споглядання не як акт чуттєвого сприйняття (перцепції), а як акт апперцепції” [22, с.281-282]. Відмінностей між психологічним і художнім сприйняттям значно більше, ніж подібностей:

Таблиця порівняння перебігу психологічного та художнього сприйняття
(рис. 5)

Психологічне сприйняття	Художнє сприйняття
1. Відбувається між суб'єктом (реципієнт) і об'єктом сприйняття (предмет, подія, явище);	1. Відбувається між суб'єктом (автор) і суб'єктом (читач);
2. Здійснюється психо-фізіологічними механізмами людського організму;	2. Опосередковане словом, здатним викликати почуття, емоції, уявлення, афекти;
3. Сприйняття як упізнання	3. Сприйняття як бачення (прийом “одивнення”)
4. Акт чуттєвого сприйняття (перцепція);	4. Акт естетичного сприйняття (апперцепція);
5. Психологічні настанови (обставини, індивідуальні стани реципієнта);	5. Авторські настанови-орієнтири, закладені в структуру художнього тексту (горизонти читацьких очікувань);
6. Асоціації як зв'язок психологічних фактів (причино-наслідковий або за суміжністю);	6. Асоціації як зв'язок із літературним і культурологічним контекстом (за аналогією чи протиставленням);
7. Формування перцептивного образу як результат події сприйняття.	7. Формування художнього образу як результат акту художнього сприйняття.

Враховуючи відмінності механізмів і перебігу психологічного та художнього сприйняття, можна визначити етапи та рівні художнього сприйняття:

- занурення в чуттєву стихію твору, його “живу реальність”, розвиток читацьких асоціативних уявлень, настроїв, емоцій, почуттів, звукових і зорових уявлень;
- усвідомлення авторських настанов-орієнтирів, закладених у структуру художнього твору, осмислення головної естетичної події – зустрічі з автором;
- формування читацьких асоціацій, художньої образності.

– осягнення літературної форми як вираження ставлення автора-творця і реципієнта до змісту.

Таку послідовність етапів та рівнів художнього сприйняття слід уважати варіантом, який може зазнати певної корекції. Свідомо ми не згадуємо аналіз формо-змістових чинників, який здійснюється іншими механізмами людської свідомості. Літературний твір – це завжди відображення та перетворення реальності, яке відбувається на різних рівнях художнього тексту: від образно-мотивного рівня до власно літературної реальності з її традиціями й протиставленнями. Форма як стала категорія мистецтва (при всій умовності її вичленування) прагне до канонів, традицій, постійних образів, постійних художніх засобів. Чинники форми, консервативні по своїй суті, завжди спрямовані на самовідновлення, навіть при руйнуванні. Зміст, навпроти, прагне до унікальності, новаторства й актуальності. Як уважає Д. Ліхачов, “якщо зміст закріплюється, починає повторюватися, він неминуче втрачає інформативність, формалізується та переходить у форму” [12, с.222]. Пошуки моральної та мистецької істини призводять автора до конфлікту із формою, із канонами вираження. Не форма прагне новизни, а зміст, що втілений не тільки у відкрито висловлених ідеях, але й усій текстовій тканині. Нові жанрові утворення, ефект відсторонення, зміна розповідача, включення нової точки зору на події змінюють формальні канони, вводять у художній твір нові формо-змістові перспективи для втілення нового змісту, який заперечує будь-який автоматизм сприйняття.

Таким чином, авторське сприйняття світу проявляється на всіх рівнях літературного твору: чуттєвою основою переживань, авторською емоційністю, логікою відбору та розташування художнього матеріалу, ракурсом бачення. Для авторських асоціацій є характерним використання ускладненої, побудованої переважно за подібністю або аналогією образності. Механізм “одивнення” звичайних, буденних речей і дій допомагає авторові в руйнації стереотипів сприйняття, у фіксації авторського ракурсу бачення й взагалі авторській присутності в творі, яка проявляється в кожному елементі твору і безпосередньо в образі автора. Читацьке сприйняття є основним шляхом осягнення емоційно-чуттєвого потенціалу художнього тексту. Як і психологічне сприйняття, художнє сприйняття починається із чуттєвої реакції на події, героїв, розповідача, авторську свідомість. Літературознавці заперечують наявність у літературній творчості повноцінних чуттєвих образів, які викликають чуттєву реакцію. Йдеться про зорові, слухові, дотикові, смакові образні фрагменти (“алярми”), завдання яких викликати певний чуттєвий настрій для уяви читача. Емоції, як чуттєва реакція читача на твір, керуються автором-творцем таким чином, щоб процес сприйняття завершився зіткненням їх протилежних виявів – естетичним катарсисом, очищенням. Читацька рецепція будується не на окремих образах або картинах, йдеться про змінні, рухливі картини, створені з безлічі фрагментів-кадрів, які змінюються, доповнюються, копіюються. Це своєрідна кінокартина, де автором сценарію виступає письменник, а режисером – читач, бо саме він виконує конкретні втілення генерального плану: уявляє героїв, декорації, інтер’єри, ландшафти, сцени, фінали. Далеко відійти від сценарію він не може, проте події, сцени, картини, інтонації, жести він має повне право дописувати самостійно, керуючись власними почуттями й емоціями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве / М. Бахтин // Литературно-критические статьи / [сост. С. Бочаров и В. Кожин]. – М.: Худож. лит., 1986. – 543 с.
2. Бахтин М. М. Собр. соч.: в 7-ми т.; [под ред. С.Г. Бочарова, Л.А. Гоготшвили]. / М. М. Бахтин – М.: Русские словари, 1997. – Т.5. Проблема текста. – 732 с.
3. Бахтин М. Автор и герой в эстетической деятельности / М. Бахтин // Литературно-критические статьи; [сост. С. Бочаров и В. Кожин]. – М.: Худож. лит., 1986. – 543 с.
4. Боров Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Боров; [4-е изд.]. – М.: Политиздат, 1988. – 496 с.
5. Брюсов В. Я. Среди стихов: 1894-1924: [манифесты, статьи, рецензии] / В. Я. Брюсов. – М.: Советский писатель, 1990. – 720 с.
6. Выготский Л. Психология искусства / Л. Выготский; [общ. ред В. В. Иванова]. – 3-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
7. Гинзбург Л. О лирике / Л. Гинзбург; [изд.2-е, доп.]. – Л.: Сов. писатель, 1974. – 407 с.
8. Жирмунский В. Задачи поэтики / В. Жирмунский // Задачи и методы изучения литературы. – М.: Просвещение, 1976. – 335 с.
9. Зубрицька М. Homo legens: Читання як соціокультурний феномен / М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2004. – 352 с.
10. Ізер В. Процес читання: феноменологічне наближення / В. Ізер // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / [під ред. М. Зубрицької]. – 2-е вид., доп. – Львів: Літопис, 2002. – С.349-366. – (Слово. Знак. Дискурс).
11. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. — М.: Педагогика, 1988 – 304 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
12. Лихачев Д. С. Литература – Реальность – Литература / Д.С. Лихачев // Избранные работы: в 3-х т. – Л., 1987. – Т.3. – 519 с.
13. Лотман Ю. Внутри мыслящих миров / Ю. Лотман. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 412 с. .
14. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова. – М.: Книга, 1972. — 154 с.
15. Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства / Х. Ортега-и-Гассет // Самосознание европейской культуры XX века. Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. – М.: Политиздат, 1991. – 366 с.
16. Потебня О. Думка й слово // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. – 2-е видання, доповнене / [за ред. М. Зубрицької] / О. Потебня. – Львів: Літопис, 2001 – С. 31-51. – (Слово. Знак. Дискурс).
17. Толстой Л. Н. Собр. соч.: в 20-ти т. / Л. Н. Толстой. – М.: Худож. лит., – Т. 17. Письма 1845-1886 г.г / [под общ. ред. Н. Н. Акоповой]. – 1965. – 623 с.
18. Франко І. Із секретів поетичної творчості / І. Франко // Літературно-критичні статті. – К.: Держлітвидат, 1950. – 448 с.
19. Шкловский В. Повести о прозе; Размышления и разборы / В. Шкловский // Избранное: в 2-х т. – Т.1. – М.: Художественная литература, 1983. – 639с.

20. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление: в 2-х т. / А. Шопенгауэр // Т.2. – М.: Наука, 1993. – 665 с. – (Памятники философской мысли).
21. Эйнштейн А. Физика и реальность: сборник статей; [перевод., сост. и коммент. У. И. Франкфурта] / А. Эйнштейн. – М.: Наука, 1965. – 359 с.
22. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона: в 86-ти т.; [репр. воспр. изд.]. – СПб.: Фирма “ПОЛРАДИС”, АОТ “Иван Фёдоров”, 1993-1998. – Т. VII. – 494 с.
23. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М.: Искусство, 1964. – 88 с.

Питання для самоконтролю

1. Прокоментуйте зміст понять “сприйняття творів мистецтва” та “художнє сприйняття”.
2. Назвіть і проаналізуйте шляхи вивчення літературного твору, окреслені поетом В. Брюсовим.
3. Відтворіть запропоновану І.-В. Гете формулу художнього сприйняття, до якої він увів поняття “насолодження” і “міркування”.
4. Назвіть суб’єктів літературної комунікації та поясніть суть проявів діалогічності літератури.
5. Поясніть, як діють механізми перебігу художнього сприйняття.
6. Прокоментуйте позиції вчених на відтворення зорових уявлень у процесі художнього сприйняття (точки зору О. Нікіфорової, Л. Виготського, А. Шопенгауера).
7. Дайте визначення асоціації, наведіть приклади асоціативності сприйняття.
8. Назвіть закони психологічного сприйняття, їхнє значення для розуміння механізмів формування художнього сприйняття.
9. Проаналізуйте таблицю порівняння психологічного та художнього сприйняття.
10. Назвіть та прокоментуйте відмінності художнього сприйняття від психологічного.

Теми для дискусій

1. Чи можливо сформувати в дорослій людині художнє сприйняття?
2. Художнє сприйняття – явище історично чи генетично зумовлене?
3. Який тип асоціативного мислення – за суміжністю, аналогією чи причинно-наслідковий, сприяє формуванню художнього сприйняття.

Теми для студентських проектів та презентацій

1. Типологія поетичних асоціацій у творчості Ш. Бодлера, П. Елюара, М. Цветаєвої, Й. Бродського (на вибір).
2. М. Гоголь – майстер “одивнення” читацького сприйняття.
3. Вікно та дзеркало – дві візії літератури як проекції світу.

РОЗДІЛ 5

ЧИТАЧ У СТРУКТУРІ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ

*“Процес сприйняття є процесом перетворення
реального читача в читача концепірованого.”*

Борис Корман

5.1. Типологія читача

Визнання літератури комунікативним актом духовного спілкування людей пов'язане із появою інформаційних і семіотичних теорій ХХ століття. Категорії тексту, автора, читача в теоріях психологічної школи, структуралізму, феноменології, рецептивної естетики, постструктуралізму набули нового значення учасників комунікативного процесу. На відміну від традиційних поглядів на читача, який іде за автором (“наче кінь за кучером”, за порівнянням Г. Гессе), нові теорії першість у творчому процесі художнього сприйняття надають читачеві, який уступає з автором у діалогічні відносини (Г. Гессе виділяє два типи – “мисливець” та “мандрівник”, перший шукає автора за його кроками, а другий отримує від автора лише поштовх до власних розмислів і творчості). Як зазначає М. Зубрицька, “категорія читача опинилася в полі зору практично всіх літературознавчих шкіл та напрямів і стала пунктом перехрестя найоригінальніших теоретичних ідей у літературно-критичній думці ХХ століття” [7, с. 7]. Діалогічну природу літератури відкриту для безкінечного сприйняття та тлумачення набагато раніше інформаційної глобалізації відчули письменники. Лев Толстой писав: “Кожен твір мистецтва робить так, що той, хто сприймає, вступає в певні стосунки з тими, хто створив чи створює мистецтво та з усіма, хто водночас з ним, раніше або після нього сприйняли або сприйматиме теж саме художнє враження” [14, с. 268-269]. Автор світових шедеврів, у своєму розумінні діалогічності літератури не випадково підкреслив значення потенційних читачів у житті твору мистецтва в часі та просторі. Л. Толстой інтуїтивно відчував енергію створеного автором комунікативного поля, до якого постійно входять нові учасники, імпульси сприйняття та розуміння котрих примножують його силу.

З усього розмаїття теорій читача як адресата літературного спілкування виділяються історико-функціональний та психологічний підходи. Історико-функціональний (термін уведений М. Храпченко) аспект зорієнтований на дослідження сприйняття художніх творів конкретними читачами різного соціального, професійного статусу та віку. Вивчення та узагальнення читачького досвіду певних історичних епох, окремих регіонів чи соціальних верств дає змогу простежити взаємовплив національних літератур, закономірності сприйняття окремих літературних форм та жанрів, рух читачьких симпатій та смаків. Шляхи впливу літератури на життя суспільства, зокрема життя читачів, вивчається за допомогою відгуків, листування, мемуарів, щоденників читачів-сучасників. Суттєвим джерелом вивчення історично конкретного читача є дослідження звернень нових поколінь реципієнтів до літератури минулого у вигляді цитат, екранізацій, перекладів. Одним з перших представників історико-функціональної теорії читача вважають О. Білецького, котрий у 20-ті роки закликав до активного вивчення проблеми

читача та його ролі в літературному процесі: “історія літератури не тільки історія письменників, а й історія читачів, ...без маси, що сприймає художній твір, неможлива й сама творча продуктивність, ... історія літератури повинна цікавитися розповсюдженням у масах літературних форм, їх боротьбою за існування та перевагу в читацькому середовищі” [2, с. 256]. Вчений визначив напрями вивчення функціональності читачів – порівняння естетичної цінності творів для читачів-сучасників та читачів наступних поколінь, класифікація літературних явищ кожної епохи за читацькими соціальними та культурно-психологічними групами. О. Білецький уживав термін “фіктивний читач” для позначення узагальненого читача, на якого автор спрямовує “прийоми своєї творчості та поетику” і який у свою чергу впливає на художню систему письменника. До особливої групи читачів вчений відносив майбутніх потенційних читачів, серед яких він виділяв: читачів, що “нав’язують автору свої ідеї”, що “нав’язують автору свої образи” та що “беруться за перо”. Накреслені О. Білецьким наукові перспективи для літературознавства залишилися нереалізованими, адже дослідження рецепції літератури та проблеми читача набули у той час переважно соціологічного спрямування. Велика теоретична та експериментальна робота з вивчення проблем сприйняття літератури та читача почалася лише з 70-х років у дослідженнях В. Прозорова, Б. Кормана, Ю. Левіна, О. Нікіфорової, Л. Славіної, П. Якобсона, Ю. Борєва, М. Гея, В. Брюховецького, Р. Гром’яка, Г. Сивоконя тощо.

Паралельно з історико-соціологічною оцінкою читача набував розвитку психологічний підхід, започаткований ученням О. Потебні. Представники Харківської психологічної школи ототожнювали процес художнього сприйняття з процесом художньої творчості та надавали читачеві більших привілеїв, ніж автору. О. Потебня писав: “...читач може краще від самого поета осягти ідею його твору. Сутність, сила такого твору не в тому, що розумів під ним автор, а в тому, як він діє на читача або глядача, отже, у невичерпному можливому його змісті” [11, с.140]. Про сильні та слабкі сторони психологічної школи буде йти мова в наступній лекції, лише зауважимо, що окреслена позиція, незважаючи на її парадоксальність, і досі домінує в різних інтерпретаціях теорій літературознавства ХХ століття. Роль автора в рецептивних теоріях так само обмежується визнанням енергією дії на читача, активна ж роль організації діалогічного процесу надається лише тому, хто сприймає художній текст, одухотворяючи його власними очікуваннями, уявою, почуттями. Крайнім вираженням такої теорії читача стала позиція постструктураліста Р. Барта, зокрема його відома теза про “смерть автора”, парадоксальність якої пояснюється прагненням обмежити авторську присутність у написаному ним тексті до повного її виключення з процесу декодування змісту.

У працях М. Бахтіна теорія читача набула логічного завершення та теоретичного обґрунтування, вона і до сьогодні залишаючись цілісною естетичною моделлю. Критик окреслив і розмежував етичну та естетичну функцію читача в процесі сприйняття літературного твору. Читач, на думку відомого літературознавця, присутній у тексті завжди, різняться лише його позиція та місцезнаходження. Ставлення до героїв твору формує етичну позицію читача, коли він сприймає життя літературних персонажів як життя реальних людей, уживається в їхні проблеми, роздуми та міркування, переносить описані чуття, вчинки та роздуми на власне життя. Естетична діяльність читача починається з моменту, коли він виходить з позиції етичного співпереживання та стає

співрозмовником автора. Зустріч читача з автором – це головна його естетична діяльність, яку М. Бахтін називав співтворчістю. Натомість етичне співпереживання може залишитися єдиною функцією читача, адже тоді наївно-реалістичний рівень буде показником його читацької діяльності. Якщо ж читач переходить до наступного – естетичного рівня, його сприйняття літературного твору можна вважати художнім. У свою чергу, відзначав М. Бахтін, естетичний рівень без співпереживання є неповним, бо без етичних переживань сприйняття залишиться лише грою з чужим текстом, позбавлене живих почуттів та емоцій. Наявність і рівновага етичного та естетичного характеризують повноцінне художнє сприйняття, про яке мріють митці та до якого прагнуть читачі. Літературознавець Н. Тamarченко пише про це так: “Адекватна рецепція в межах мистецтва є динамічною рівновагою співпереживання та співтворчості, між якими при цьому з’являються стосунки взаємододатковості” [14, с. 79]. Слід додати, що стосунки взаємододатковості характеризують і позицію автора, котрий у процесі творення завжди орієнтується на майбутню зустріч із читачем. О. Веселовський убачав різницю лише в інтенсивності процесів сугестії образів і вражень: “поет чутливіший, він апперцептує повніше” [14, с. 72].

Теорія М. Бахтіна надала підстави для відокремлення типів читачів як учасників літературної комунікації. Етична та естетична діяльність читача є предметом вивчення відповідно соціологічної та психологічної теорій читача. Функціональний аспект вивчення літератури передбачає наявність реального, історично обумовленого читача. Термін “реальний читач” в історико-соціологічному контексті вживається без особливого оціночного значення, бо дослідників насамперед цікавить вплив соціального статусу, культурного рівня, віку на сприйняття твору. Рівні сприйняття визначають проникненням читача в структуру твору та змінами, пов’язаними із заглибленням читача в художній текст. Так дослідник процесів сприйняття В. Прозоров виділив три рівня змін, що відбуваються з читачем протягом читання – рівень уваги, рівень співучасті, а згодом – рівень відкриття [12, с. 12]. З появою комунікативної теорії літератури читач-адресат набув типологічного розмежування. Реальним читачем або *експліцитним* почали називати читача, не здатного прийняти усю естетичну повноту авторського послання, якого цікавить лише етичний зміст твору – сюжетні події, вчинки та характери героїв. Реальним читачем можна назвати кожного, хто читаючи книгу, спершу занурюється в життєву реальність літературного світу. Якщо потім читач переходить на інший рівень сприйняття, він здобуває іншу дефініцію.

Наступним типом називають читача, здатного сприймати не тільки життєву реальність, зображену у творі, а й відчувати та оцінювати присутність у ній автора, його естетичну діяльність. Цей здатний до естетичного спілкування читач сприймає художній текст, на думку культуролога Ф. Ортеги-і-Гассета, “не як замкнене у собі ціле, а як відкриту систему, діалогічне висловлювання, зорієнтоване на певний тип сприйняття, вбирає його у свою художню структуру як передумову естетичного сприйняття” [4, с. 156]. Цінність твору вчений визначає наявністю саме такого типу сприйняття в його структурі: “на увагу заслуговує лише та книга, яка дає нам відчуття того, що її автор здатний конкретно уявити свого читача, а його читач відчуває міцну руку автора” [4, с. 156]. Йдеться про читача, спроможного до естетичної співтворчості – *“імпліцитного читача”*. Це поняття найбільш детально розроблене німецьким рецептивним естетиком

В. Ізером у 70-х роках XX століття. Літературознавець розглядав імпліцитного читача як елемент текстуальної структури, натомість реального читача бачив однією з іпостасей соціальної структури: “Імпліцитний читач глибоко закорінений у структуру тексту, він є текстуальним конструктором і його не можна ототожнювати з реальним читачем” [8, с. 513]. В. Ізер надав читачеві безмежні можливості у створенні власного тексту на основі авторського, який читацька уява здатна модифікувати та трансформувати. Німецький вчений виділив різновиди імпліцитного читача:

1) реальне історичне обличчя;

2) читач, якого ми уявляємо на основі з наших знань про соціальну та історичну ситуацію тієї чи іншої епохи;

3) читач, роль якого запрограмована в тексті [7, с. 221]. Виділення читача уявного та запрограмованого автором були стратегічними відкриттями В. Ізера, котрі отримали подальший розвиток та поглиблення в дослідженнях теоретиків літератури.

Паралельно з терміном В. Ізера “імпліцитний читач” у літературознавстві з’явилися інші поняття, що теж позначали читача-адресата, здатного до творчого сприйняття літератури та естетичної діяльності. Польський вчений М. Гловинський увів до теорії літератури поняття “віртуальний реципієнт”, класифікуючи його за засобами презентації змісту: “пасивний читач” та “активний читач”. Російська дослідниця О. Вольф додала до дискусії термін “замислений читач”. Голландський вчений Я. Лінтвельта та німецький В. Шмід назвали його “абстрактним читачем”. Г. Грім (Німеччина) поділив цю інстанцію на “уявного читача” та “концепціонального читача”. Б. Корман (Росія) використовував термін “концепірований читач” за аналогією з “концепірованим автором”, похідними від “концепції”. Це ж визначення вживають услід за Б. Корманом сучасні російські дослідники М. Римарь та В. Скобелєв [13].

Літературознавці відзначають змінність читацьких статусів, можливість переходу реального читача до читача-учасника літературної комунікації. Узагальнений образ читача, за думкою Б. Кормана, створюється в процесі естетичної діяльності, більше того – можливе перетворення реального читача у читача концепірованого: “Процес сприйняття є процесом перетворення реального читача в читача концепірованого; у процесі формування такого читача беруть участь усі рівні художнього твору, усі форми вираження авторської свідомості” [9, с. 513]. Виникнення поняття “імпліцитний читач”, яке є парним до поняття “імпліцитний автор”, відбувається за умови розгляду літературного твору як комунікативне послання, а читача як його адресата. Імпліцитний читач – інстанція, відповідальна за створення абстрактної комунікативної ситуації, результатом якої є декодування авторського “повідомлення”. За спостереженням Я. Лінтвельта “абстрактний читач” функціонує, з одного боку, як образ одержувача інформації, підготовленої усім літературним твором, і, з другого боку, як образ ідеального реципієнта, здатного конкретизувати його загальний зміст у процесі активного прочитання” [14, с.]. Ідеально абстрактний читач має розуміти усі конотації автора, стратегії його тексту, зокрема – стильовий прийом іронії. Це розмежування двох функціональних аспектів абстрактного читача – узагальненого адресата та ідеального реципієнта, робить термінологічну ситуацію щодо читача більш визначеною.

Водночас багато письменників і критиків користуються терміном “ідеальний читач” або “зразковий читач” у більш широкому розумінні, у якому об’єдналися вище зазначені

функціональні аспекти. Ю. Лотман, Б. Корман, У. Еко ідеальним читачем називають активного адресата, здатного до співтворчості, до активного літературного комунікування. Польський філософ Р. Інгарден, ідеї якого стали підґрунтям теорії школи рецептивної естетики, писав про конструктивну діяльність ідеального читача за заданою автором схемою та логікою. Функції ідеального читача, на його думку, полягають не тільки в рецепції художнього тексту. Увага зосереджується на якості сприйняття, організація якого рівною мірою залежить від автора та читача. Діалогічна природа літератури проявляється у взаємозалежній діяльності читача та автора. Читач як естетичний адресат реагує на всі авторські лакуни, асоціації, натяки, доповнюючи їх силою власної уяви. Автор у свою чергу готує для свого читача позицію естетичного адресата, закладаючи механізм дії на читача у структуру твору. Для здійснення повноцінної комунікації важливо, щоб авторська свідомість повністю не поглинула свідомість читача. У. Еко пропонував розділяти “ідеального читача” на семантичного та естетичного. Різниця між запропонованими типами полягає, на його думку, у кількості звернень до тексту – його перечитуванні. Для читачів першого рівня достатньо одного прочитання, для естетичної діяльності необхідне читання багатократне. Поділ на семантичного та естетичного читача нагадує рівні сприйняття, виділені М. Бахтіним, лише з тією різницею, що типи читачів російський літературознавець пов’язував не з кількістю прочитань, а зі структурними рівнями тексту – сюжетно-етичним та авторсько-естетичним. Суголосною до теорії “зразкового читача” є концепція американського літературознавця С. Фіша, котрий оперував терміном “поінформований читач”. Поінформований – це читач, який володіє мовою тексту: семантичними знаннями, ідіомами, лексичними конструкціями, літературними традиціями, теоретичним дискурсом. Уся ця інформація дозволяє читачеві, на думку С. Фіша, самому створити текст власною інтерпретацією: “Моя теза полягає в тому, що читач завжди творить сенс” [7, с. 228].

Таким чином, наявність термінологічної неузгодженості не заважає з’ясуванню функцій діяльності читача, його комунікативного статусу, адже усі терміни підкреслюють абстрактний, узагальнений характер читача, якого не існує в реальності, але існування якого обумовлене законами літературного тексту, логікою його структури. Власне для імпліцитного, абстрактного, ідеального, віртуального, концепированого, уявного читача і створюються тексти. Йдеться про читача, що заглиблюється не тільки в сюжетні перипетії та характери героїв, а й у авторські, приховані в підтексті та контексті, естетичні “послання”, які “провокують” до співтворчості, до активної естетичної діяльності.

Існує ще один різновид читача – створений автором і уведений до системи персонажів – **образ читача**. Існують багаті літературні традиції створення читачів-героїв, яких ще називають “фіктивними читачами” (Стерн, Фільдинг, Гофман, По, Гоголь). У романі М. Чернишевського співіснують “проникливий читач”, “простий читач”, “ласкава публіка”, кожний з яких виконує свою художню функцію як форма “прогнозування емоційної читачької реакції на зображуване” [4, с. 158]. Іншою функцією образу читача в структурі твору називають своєрідну форму гри з реальним, емпіричним читачем, з якого автор формує потрібний йому тип читачького сприйняття. За спостереженнями О. Воробйової, образ читача подібно до образу автора “вичитаний” із тексту та виступає ніби маска, роль, що пропонується емпіричному читачеві” [3, с. 59]. Процес спілкування автора з імпліцитним читачем Ю. Лотман уважав “конфліктною грою”, у ході якої кожен з

учасників літературного діалогу намагається перебудувати семіотичний світ свого співрозмовника, водночас прагнучи зберегти власну самостійність. У художньому творі, як і в будь-якому комунікативному процесі, важливим є баланс взаємної самостійності – суверенність автора та читача.

Теорію читача неможливо розглядати окремо від теорії автора. Теоретики літератури у термінах постійно підкреслюють парність: абстрактний автор – абстрактний читач; імпліцитний автор – імпліцитний читач; концепірований автор – концепірований читач. Системну версію, у який логічно поєдналися традиційна та комунікативна теорія читача та автора, запропонував Ю. Левін. Він виділив структурні рівні тексту, відповідно до яких формуються типи автора та читача:

“а) **внутрішній рівень**: про що дійсно говориться в тексті; пов’язані з цим аспектом персонажі – особи, експліцировані в тексті (наприклад, герої роману, або “я” й “ти” у листуванні);

б) **зовнішній**: ким створений і як функціонує текст; пов’язані з цим аспектом персонажі – це реальний автор тексту та реальна особа, що сприймає текст;

в) проміжний між ними – **інтенційний**: “для чого” створений текст і кого “мав на увазі” у якості його читача; пов’язані з цим аспектом персонажі – “імпліцитний автор”, той образ автора, який передбачається даним текстом, створений характером цього тексту, і “імпліцитний читач” – потенційний, який передбачається даним текстом.

Зауважимо, що перший аспект належить до сфери семантики; другий – до сфери прагматики, яка передбачає підхід до тексту як єдиному сигналу; третій – до сфери “глибинної” (інтенційної) семантики” [10, с. 464].

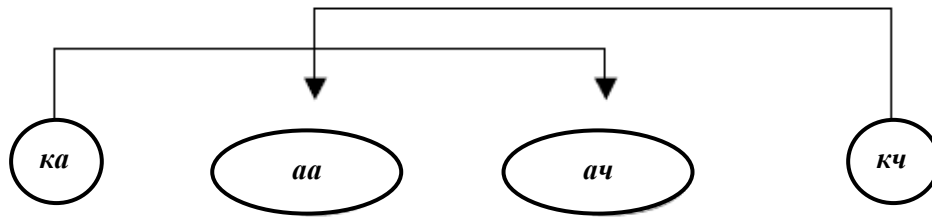
Цінність запропонованого поділу полягає в поясненні причин появи різних типів читачів. Автор концепції пов’язує кожен різновид ракурсом бачення художнього твору – внутрішнім, зовнішнім та інтенційним. Ці структурні рівні нагадують структури, запропоновані у свій час вітчизняними вченими. О. Потебня увів розмежування зовнішнього та внутрішнього в слові та творі, а М. Бахтін виокремив етичний та естетичний рівні сприйняття та розуміння тексту. Зазначені ракурси бачення (читання), вказують на ієрархію типів читача й автора та дозволяють поглянути на проблему читача з усіх можливих боків, єдине, що можна додати до першого (внутрішнього) рівня твору – це образ читача, який може зайняти місце серед героїв твору як персонаж.

Наратолог Вольф Шмід [16] запропонував схему літературної комунікації, де, користуючись термінами “**абстрактний автор**” і “**абстрактний читач**”, продемонстрував їхню взаємодію. Сутність абстрактного читача вчений визначив як “уявлення конкретного автора про свого читача”. Початковими літерами на схемі позначені:

конкретний автор (**ка**),
конкретний читач (**кч**),
абстрактний автор (**аа**),
абстрактний читач (**ач**).

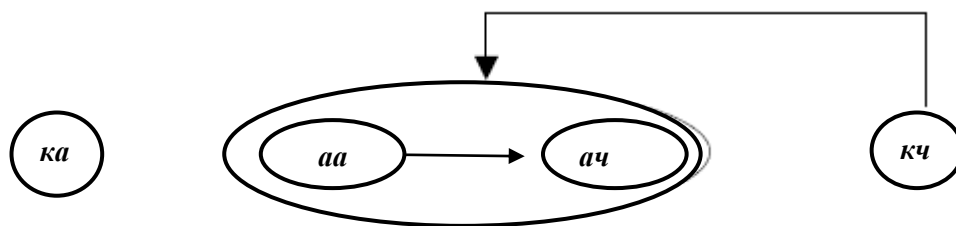
Стрілки вказують на акти реконструкції, еліпси – на те, що реконструюється: конкретний автор прямує до абстрактного читача, натомість – конкретний читач прагне відчувати та зрозуміти абстрактного автора.

Схема № 1 реконструкції абстрактного автора та абстрактного читача
(за В. Шмідом)
(рис. 6)



Але цю, здавалось би, логічну схему автор сам заперечує та ускладнює поясненням, що не стільки конкретний автор, скільки створений ним твір або абстрактний автор проектує абстрактного читача. Уявлення про адресата входить до сукупності якостей абстрактного автора, якого у свою чергу реконструює конкретний читач. Отже, абстрактний читач залежить від прочитання та розуміння твору конкретним читачем, не менш, ніж сам абстрактний автор. В. Шмід своїми міркуваннями ілюструє шлях, яким йшли представники школи рецептивної естетики, наратології – шлях надання усіх прав прочитання, розуміння, тлумачення конкретному читачеві, минаючи автора, аж до повного його усунення з літературної комунікації.

2 Схема № 2 реконструкції абстрактного автора та абстрактного читача
(за В. Шмідом)
(рис. 7)



На наш погляд, у цій схемі не вистачає позначення напряму реконструкції між конкретним автором і абстрактними узагальненнями автора та читача, що здійснюється в межах тексту. Додаткова стрілка між “ка” та “аа” повинна вказати на цю реконструкцію, пов’язати конкретного автора твору з його творінням, що принципово уникають літературознавці останнього покоління. На перший погляд, відсторонення автора від його твору виглядає абсурдним і нагадує ситуацію, коли людина повинна доводити свої права на те, що належить йому за законом. Але удавану простоту вирішення майнових конфліктів можуть легко поглинути таємниці родинних стосунків, поява нових свідків, документів тощо. Якщо читач нічого не знає про життя біографічного автора, його

політичні та релігійні погляди, умови написання твору, це не означає, що в процесі читання він частково не реконструює образ співрозмовника та діалог із ним. Більше того, надмірні знання про життя, пристрасті та помилки автора-творця інтелектуально перевантажують чуттєве сприйняття, заважають безпосередньому спілкуванню реального читача зі створеним ним образом автора. Особливо гостро проблема впливу на сприйняття художнього твору постає при читанні канонізованої класики. Уникнути безпідставного поклоніння, освіжити безпосередність сприйняття допомагають “очуження” постаті класиків, пригадаємо лише епатажні книги Андрія Синявського “Прогулянки з Пушкіним” та Олеся Бузини “Вурдалак Тарас Шевченко”.

Усунення експліцитного автора з комунікативних схем обумовлене й внутрішньо літературними причинами, пов’язаними з поетикою творів нової літератури. Відома українська дослідниця М. Зубрицька пояснює зміни діалогічних пріоритетів у бік читача структурними особливостями постмодерних текстів: “мозаїчність, фрагментарність, композиційна деструкція, монтажність сюжету, екранність уяви, які запанували в літературі ХХ сторіччя, стали свідченнями докорінних змін не лише в літературному процесі, а й передусім у виборі читача як елемента авторської стратегії та врізноманітнених текстуальних технологій. Внутрішня текстуальна складність вимагала не випадкового пересічного реципієнта, а вибраного читача-супутника з такою самою активністю інтелекту та уяви, як в автора” [7, с. 31].

Творчість Миколи Гоголя пропонує багатий матеріал для спостереження за взаємодією образу автора та образу читача. Наш геніальний співвітчизник належав до митців ХІХ століття, але моделюванням свого читача, складною грою з ним випередив постмодерні читацькі технології ХХ століття. Іntenції, закладені автором в одну з петербурзьких повістей – “Невський проспект” – спонукають реального читача до активної естетичної діяльності. У повісті з перших слів програмується настрій діалогічної розмови, але не задушевної бесіди двох приятелів і не іронічного благоговіння перед поважними читачами ранніх повістей, перед нами – емоційний виступ-повчання людини, обізнаної з тонкощами столичного життя, перед аудиторією, яка ніколи не бачила головної вулиці північної столиці. Дозволимо собі припустити, що ці люди поки живуть у провінції, а досвідчений столичний мешканець виступає гідом перед наївними провінціалами, які мріють і в перспективі можуть потрапити до Петербурга. Враження від нового життя переповнюють розповідача, йому необхідно поділитися ними, які ще не бачили красот петербурзької публіки: “Вы здесь встретите бакенбарды единственные...Здесь вы встретите усы чудные...Здесь вы встретите такие талии, какие даже не снились никогда...” [5, с. 11-12]. У безпосередності захоплення красотою великого міста відчувається провінціальність і самого розповідача. Той, хто народився в Петербурзі й звик до густонаселених центральних вулиць, не буде з такою пристрастю описувати костюми, аксесуари, рід заняття тих, кого він бачить на вулиці-сцені. Це одивнене сприйняття видає приїжджого, який ніколи раніше не бачив такого парадного людей та костюмів. Не петербурзьке походження видає часто повторюване словосполучення “русский мужик”, на частотність якого звернув увагу Ю. Барабаш у статті з промовистою назвою “Свого языка не знає...”, або Чому Гоголь писав російською” [1]. Тільки мешканець малоросійської глибинки міг так назвати мужика в центрі Петербурга.

Детальний опис вбрання служивого народу, знання часу роботи департаментів і канцелярської ієрархії викривають під маскою розповідача чиновника, розповідь якого пересипана словами канцелярського ужитку: “адрес-календарь”, “справочное место”, “всеобщая коммуникация”, “коллегия”. Але, коли стає відомим рід занять розповідача, він це спростовує фразою, сповненою їдкою іронії: “Боже, какие есть прекрасные должности и службы! как они возвышают души! но, увы! я не служу и лишен удовольствия видеть тонкое обращение с собой начальников” [5, с. 11-12]. Розповідач, не змінюючи обраної інтонації захоплення, вносить елемент певної загадковості щодо власної особи. Можна назвати це грою розповідача з читачем, який навмисно підводить свого провінційного приятеля до хибного висновку, можливо, для більшої власної значущості.

Під смаки включеного в структуру оповіді читача підлагоджені сюжети про двох приятелів з Невського – Піскарьова та Пирогова, одна з яких виконана у традиціях романтичної історії закоханності, а друга – грубуватої любовної пригоди. Читаючи ці життєві розповіді, читач опиняється у звичному для нього стані – оцінює життєві історії та вчинки героїв, тобто сприймає етичний бік твору. Розмова з читачем не зникає протягом усієї повісті, проте інтонації її постійно змінюються. М. Зубрицька так окреслила загальне значення діалогу між автором (розповідачем) з читачем: “одна з найдавніших традицій та авторських технологій вплітання в структуру тексту звичайної розмови з читачем. Саме ця традиція впродовж історії європейської літератури була, є і, очевидно, надалі буде невичерпним джерелом інтимізації взаємостосунків автора чи тексту з реципієнтом” [5, с. 252]. Сюжетна частина розповіді, особливо перша історія художника Піскарєва, відбувається майже без інтимізації. Лише один раз в роздумах про професію героя інтонація набуває тієї ж пристрасності, як і на початку твору: “Это исключительное сословие очень необыкновенно в том городе, где все или чиновники, или купцы, или мастеровые немцы. Это был художник. Не правда ли, странное явление? Художник петербургский! Художник в земле снегов, художник в стране финнов, где все мокро, гладко, ровно, бледно, серо, туманно” [5, с. 17]. У цьому емоційному зверненні до читача відчутна особистісна нота. Розповідач наче докоряє читачеві тим, що той поспішив навісити йому ярлик чиновника, не допускаючи для нього творчого заняття в цьому місті снігів.

У зміні настрою розповіді та її інтонації, коли замість краси та яскравості Невського проспекту підкреслюється сірість та блідість північної столиці, чується авторський голос, який на повну силу зазвучить лише у фіналі твору. Зміна інтонації розповідача може бути й певним застереженням читачеві на майбутнє – не вважати головним те, що здається таким лише на перший погляд. Історія Піскарьова – не тільки романтична історія наруги над чистим коханням, а й трагедія художника, який заблукав у ним же створеному штучному реалізмі. Йому слід було малювати все життя “бесчувственные мины старух”, якщо не зумів зрозуміти та прийняти складну фантазмагорію реальності. Справжній художник (не важливо петербурзький чи італійський), за авторською логікою, – повинен бачити за театральною мішурою та світлом ліхтарів ту силу, яка запалює їхнє облудливе світло.

Інший тип героя в повісті – поручик Пирогов, який прекрасно почуває себе в цінностях реального життя без ускладнень і зайвих роздумів. Розмова розповідача з читачем у цій частині стає більш активною, але змінюється стилістична забарвленість

діалогу. У мовленні розповідача з'являється іронія, удавана глибокодумність, відверта гра слів. Автор пропонує читачеві заповнити прогалини в тексті, але вибирає для цього банальні скандальні моменти – уявляти пристрасті обдуреного чоловіка: “Но я представляю самим читателям судить о гневе и негодовании Шиллера” [5, с. 53]. Розповідач ніби закликає читача до роздумів: “Дивно устроен свет наш! Как странно, как непостижимо играет нами судьба наша! Получаем ли мы когда-нибудь то, чего желаем?” [5, с. 55]. Але високий пафос початку розмови закінчується речами, які не пов'язані ні з долею героїв, ні з грою долі – рисаками та кулінарними смаками. Розповідач провокує читача, викликаючи в нього відчуття абсурду, дисонансу між високим та низьким, характерними для переважної більшості персонажів повісті, створених з блискучим комізмом. Чого варті описи німецьких майстрів: “Возле Шиллера стоял Гофман, не писатель Гофман, но довольно хороший сапожник с Офицерской улицы, большой приятель Шиллера” [5, с. 44]. Для свого наївного читача розповідач намагається все прокоментувати, щоб не переплуталися герої з відомими однофамільцями. Але імпліцитний читач не втримається від сміху, розуміючи комізм надмірного бажання розповідача відділити письменників від ремісників.

Більшість реплік переконують в інтонаційній і змістовій складності розповіді, за іронією якої приховується філософська глибина, вміння за життєвими ситуаціями побачити фантазмагоричну гру світла і темряви, божественного й диявольського. Реальний читач не ідентифікує себе з образом наївного читача-провінціала, і в цьому теж полягає стратегія автора, який сам ховається за маску розповідача та пропонує таку ж саму маску читачеві. За стилістикою повісті “Невський проспект” – скоріше не маску, а капелюшок або сюртук. Відсторонення від образу читача формує імпліцитного читача, здатного зрозуміти авторський підтекст, тонку іронію у зверненнях до того ж “фіктивного читача”. Процес читання творів М. Гоголя завжди супроводжує поліфонічне звучання голосів автора, розповідачів, персонажів, читачів, які впливають на сприйняття – у чомусь гальмують, повертають, прискорюють, заперечують, доповнюють. Для письменника це був органічний процес творчості, до якого він запрошував і читача, пропонуючи йому маски, власні коментарі, які окрім свого прямого призначення, мали ще і прихований момент гри зі справжнім, рівним автору читачем, здатним зрозуміти його інтонації, настрої, переживання та розвинути їх далі вже у своїй власній естетичній діяльності.

Отже, на типологію читачів впливають проблеми сприйняття літературного твору. Для певних типів читача характерне чуттєво-емоційне сприйняття зовнішньої сюжетно-подієвої частини тексту без заглиблення в складності підтексту та авторських форм свідомості. Реальним, фіктивним, наївним читачем називають більшу частину тих, хто саме так читає твори. Якщо читач змінюється в процесі читання, він буде порівнювати своє наївне сприйняття зі сприйняттям осмисленим і різновекторним. Проте зміна сприйняття не говорить про те, що з віком для всіх читачів стануть прозорими твори Борхеса і Кортасара. Читач-співрозмовник, співучасник – імпліцитний читач – не з'являється просто з віком, він формується, виховується в процесі вдумливого творчого читання. Не випадково письменники частіше використовують термін “ідеальний читач”, підкреслюючи нереальний, ефемерний характер читача-співдумця, вкладаючи у це поняття більше свої прагнення, ніж їх здійсненність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабаш Ю. “Свого языка не знає...”, або Чому Гоголь писав російською“ / Ю. Барабаш // Слово і час. – 2011. – № 2. – С. 3-17.
2. Білецький О. Об одной из очередных задач историко-литературной науки / О. Білецький // Збір. праць: у 5-ти т. – К.: Наукова думка, 1966. – Т.3. – с. 255-273
3. Воробьева О. П. Реализация фактора адресата в художественном тексте в аспекте лингвокультурной традиции / О. П. Воробьева // Филологические науки. – 1992. – № 1. – С. 59-66.
4. Галич О. Теорія літератури: підручник; [за наук. ред. О. Галича] / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв. – К.: Либідь, 2001. – 488 с.
5. Гоголь Н. В. Театральный разъезд после представления новой комедии / Н. В. Гоголь // Собр. худож. произведений: в 5-ти т. [издание 2-е]. – М.: Академия наук СССР, 1960. – Т. 3. – С.7-57.
6. Дзюба І. Олександр Білецький і проблема літературознавчого синтезу / І. Дзюба // Дзюба І. Між культурою і політикою. – К.: Сфера, 1998. – С.149-174.
7. Зубрицька М. Номо legens: Читання як соціокультурний феномен / М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2004. – 352 с.
8. Ізер В. Процес читання: феноменологічне наближення / В. Ізер // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / Під ред. М. Зубрицької. – 2-е вид., доп. – Львів: Літопис, 2002– С.349-366. – (Слово. Знак. Дискурс).
9. Корман Б. О. О целостности литературного произведения / Б. О. Корман // Изв. АН СССР. Серия литературы и языка. – 1977. – № 6. – С. 508-513.
10. Левин Ю. И. Лирика с коммуникативной точки зрения / Ю. И. Левин // Избранные труды: Поэтика. Семиотика. – М.: Школа ”Языки русской культуры“, 1998. – С.464— 482.
11. Потебня А. Из записок по русской грамматике [для студ. фил. фак. пед. ин-тов] / А. Потебня. – М.: Просвещение, 1985. – Т.IV. – вып. I. – 319 с.
12. Прозоров В. В. Художественный текст и читательское восприятие (К теории вопроса) / В. В. Прозоров // Филологические науки. – 1978. – № 1. – С. 11-17.
13. Рымар Н. Теория автора и проблема художественной деятельности / Рымар Н., В. Скобелев. – Воронеж: Логос-Траст, 1994. – 264 с.
14. Теория литературы: учебн. пособие для студ. филол. фак. высш. учебн. заведений: в 2-х т. / [под. ред. Н Д. Тамарченко]. – Т.1. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
15. Толстой Л. Н. Что такое искусство? / Л. Н. Толстой // Полн.собр.соч.: в 100-т. – М.: Художественная литература, 1951. – Т.30. – 435 с.
16. Шмид В. Нарратология / В. Шмид. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 312 с. – (Studia philologica).

Питання для самоконтролю

1. Назвіть типи читачів, які виділяють літературознавці. Схарактеризуйте особливості кожного типу.
2. Назвіть і прокоментуйте терміни, що позначають читача-співтворця автора, здатного до естетичної діяльності.
3. Поміркує, чи одне літературне явище називають термінами “імпліцитний читач” та “ідеальний читач”?
4. Назвіть ті класифікації читачів, які вам запам’яталися (Гессе, Білецького, Прозорова, Ізера).
5. Аргентинський письменник Х. Кортасар виділяв категорії читачів за сприйняттям літературного твору: читач-самка або споживач, читач-учень і читач-спільник. Визначте, який зміст вкладав письменник у ці категорії.
6. Наведіть приклади образів-масок читача та автора із повістей М. Гоголя.
7. Поясніть, як ви розумієте гру автора з читачем, закладену в структуру оповіді художнього твору.
8. Прокоментуйте, яким чином М. Зубрицька пояснює зміни діалогічних пріоритетів сучасної літературної науки в бік читача.
9. Відтворіть і прокоментуйте схему реконструкції абстрактного автора та абстрактного читача, запропоновану В. Шмідом.
10. Прокоментуйте характеристики О. Веселовського: “поет чутливіший, він апперцептує повніше”.

Теми для дискусій

1. Займи позицію: автор є головним у літературній комунікації; читач є головним у літературній комунікації.
2. Чи можливо формування творчого (імпліцитного читача) системою правильно організованої системи літературної освіти?
3. Поміркуйте, кого можна вважати ідеальним читачем художнього твору

Теми для студентських проектів та презентацій

1. Образ читача в романах М. Булгакова, новелах О. Генрі, Т. Манна.
2. Маски автора в грі з читачем (на матеріалі творчості М. Зощенка).
3. Моніторинг типів читачів академічної групи (поток, факультету).

5.2. Погляди О.Потебні, Л.Виготського, М.Бахтіна на проблеми художнього сприйняття

“За допомогою слова не можна передати іншому своєї думки, а можна пробудити в ньому його власну, яку не можна повідомити у творі мистецтва; зміст цього останнього розвивається не в мистецтві, а тих, хто розуміє.”

Олександр Потебня

Одним із перших, хто досліджував дискурс читача в літературознавстві, був засновник психологічної школи, український вчений О.Потебня. Думки видатного вченого відкрили нові горизонти у вивченні проблем сприйняття художнього твору. О.Потебня вказав на привілеї читача в стосунках із автором і надав йому право на безмежність читацьких інтерпретацій: “Слухач може набагато краще за мовця розуміти, що криється за словом, і читач може краще від самого поета осягти ідею його твору. Сутність, сила такого твору не в тому, що розумів під ним автор, а в тому, як він діє на читача або глядача, отже, у невичерпному можливому його змісті” [9, с.140]. Вчений прийшов до визнання читацьких реакцій на літературний твір як домінуючих у сприйнятті літературного твору, досліджуючи природу образності окремого слова та поетичної мови. О.Потебня розрізняв у слові та літературному творі три подібні стихії – зовнішню форму, внутрішню та зміст. Зовнішньою формою слова вчений визначив членороздільний звук, внутрішньою формою – найближче етимологічне значення, яке часто може “забуватися”, проте додаватися новими образними читацькими уявленнями, створюючи “образ, який відповідає уявленню (має значення тільки як символ, натяк на відому сукупність чуттєвих сприйнять, або на поняття)” [7, с.40]. Так, слово “миша” колись називало “крадія” (у санскриті “mus” – миша, відповідно дієслово “mas-ha-ti” – “він краде”), і тільки через внутрішню форму слова, що раніше зберігало уявлення про характер цієї істоти, ці звуки змогли зробитися позначенням миші. Найголовнішим для сприйняття, на думку О.Потебні, є саме “внутрішня форма слова, яке, проголошене мовцем, спрямовує думку слухача, проте вона тільки збуджує цього останнього, дає лише засіб розвитку в ньому значень, не визначаючи меж його розумінню слова. Слово однаково належить і мовцеві, і слухачеві, а тому значення його полягає не в тому, що воно здатне мати певне значення для мовця взагалі, а в тому, що воно здатне мати значення взагалі. Тільки завдяки тому, що зміст слова здатний зростати, слово може бути засобом розуміти іншого” [7, с.40]. Процесом пізнання вчений вважав пошуком прихованого за зовнішньою формою змісту – внутрішньої форми, яка спрямовує найголовнішу в комунікуванні подію сприйняття. Думка за змістом, стверджував О.Потебня, є або образом, або поняттям. А слово є засобом розвитку думки, зміною образу в поняття. Учений порівнював створення думки із виготовленням тканини, де “слово буде ткацьким човником, який відразу приводить утік у низки ниток основи і заміняє повільне плетіння” [7, с.37]. Це порівняння розкриває універсальну роль слова у формуванні думки, як у процесі спілкування, так і літературних творах. Літературний твір, за О.Потебнею, має подібну до слова структуру: “художній

твір – це синтез трьох моментів (зовнішньої форми, внутрішньої форми і змісту)” [7,с.43]. Мистецтво, доводив засновник психологічної школи, – це сплетення думок за допомогою слова. Задум митця і словесний матеріал не вичерпують художній твір, відповідно до того, що як чуттєвий образ і звук не вичерпують слова. В обох випадках до них приєднується внутрішня форма, яка має властивість індивідуального сприйняття та інтерпретації. “Мистецтво є мовою мистця, і як за допомогою слова не можна передати іншому своєї думки, а можна пробудити в ньому його власну, так не можна її повідомити у творі мистецтва; зміст цього останнього (коли він закінчений) розвивається не в мистецтві, а в тих, хто розуміє” [7, с.40]. Ці положення рецептивної теорії О. Потебні знайшли продовження в працях послідовників психологічної школи та інших літературознавчих теорій: Д. Овсяннико-Куликовського, Л. Виготського, М. Бахтіна, Ю. Лотмана, В. Шкловського, В. Жирмунського, Р. Інгардена, В. Ізера, Г.-Р. Яусса та інших. Проблема рецепції художнього тексту є однією зі складних та до кінця не вивчених проблем літературознавства. Як певний підсумок наукових досліджень у цій царині в XX столітті сформувалася школа рецептивної естетики – теорія синтетичного підходу до художнього твору, де свідомість читача стала центральним ланцюгом літературної комунікації.

Діалогічна теорія розвитку ґрунтується не тільки на існуванні дискурсу автора й читача, автора й автора, читача й читача. Постійні діалоги ведуть самі інтерпретатори діалогів, народжуючи нові підходи, оцінки, позиції у науковому розумінні законів психології сприйняття. Як писав М. Бахтін, “яким би монологічним не було висловлювання, як би воно не було зосереджене на своєму предметі, воно не може не бути відповіддю на те, що вже було сказано про цей предмет” [1, с.412]. Початком діалогу О. Потебні та Л. Виготського можна вважати назви їхніх фундаментальних теоретичних праць: “Думка й мова” О. Потебні та “Мислення й мовлення” Л. Виготського. Назва Л. Виготського була підкреслено полемічною відповіддю попереднику із наголосом на функціональному підході до проблем сприйняття та розуміння літературного твору. Якщо представники психологічної школи розглядали мистецтво як процес пізнання авторських та читачьких думок, то для Л. Виготського головною проблемою було з’ясування механізмів чуттєвих і мисленнєвих процесів, які відбуваються у свідомості читача. У потрактуваннях сприйняття літературного твору О. Потебня проводив аналогії зі сприйняттям окремого слова, вважаючи, що почуттєві уявлення відносяться до почуттєвого образу слова, як образи художнього твору до його змісту. Цю прогресивну для свого часу тезу Л. Виготський вбачав занадто прямолінійною. Він міркував над її значенням таким чином: “символізм або образність слова дорівнює його поетичності, тобто ґрунтом художнього переживання стає образність, а загальним його характером – звичайні ознаки інтелектуального та пізнавального процесів. Таким чином, з’ясовується, що поезія або мистецтво є особливим способом мислення, який призводить до того, до чого призводить і наукове пізнання, тільки іншим шляхом. Мистецтво відрізняється від науки тільки своїм методом, тобто засобом переживання, або психологічно” [3, с.44-45]. Цей висновок теорії потебніанців Л. Виготський не поділяв, для нього сприйняття літературного твору не було осмисленням думок, закладених автором, а швидше психологічною реакцією на суму психологічних подразників, свідомо спланованих автором і закладених у художню структуру твору.

Л. Виготський називав надмірну увагу до аналізу мисленнєвих процесів, як головних

у мистецтві, однобоким інтелектуалізмом і наводив приклади такого підходу в працях учнів О. Потебні, які не змогли самостійно розвинути психологічний аналіз певних літературних форм, як би це зробив їхній учитель, і допускали помилки, занадто механічно втілюючи його постулати. Так Д. Овсянко-Куликовський доводив, що без ліричної емоції поетичний твір може існувати, якщо зберігає образні емоції змісту. На прикладі гомерівської “Іліади” він ілюстрував свою теорію: “Величезну роль грають емоції в художньо-образній творчості. Вони викликаються самим змістом і можуть бути різними: емоціями скорботи, туги, жалю, обурення, співчуття, розчулення, жаху та ін. Проте до них може домішуватися лірична емоція – з боку саме форми, якщо даний твір має ритмічну форму, наприклад, віршовану або таку прозову, у якій збережений ритмічний каданс мовлення. Ось сцена прощання Гектора із Андромахою. Ви можете відчувати, читаючи її, сильну емоцію й заплакати. Без сумніву, ця емоція, оскільки вона викликана розчуленістю самої сцени, не містить нічого ліричного. Проте до цієї емоції, викликаній змістом, приєднується ритмічна дія повільних гекзаметрів, і ви, на додачу, відчуваєте ще й легку ліричну емоцію” [6, 75]. Виходячи з логіки літературознавця, не існує великої різниці між прозою та поезією, між художнім твором і його довільним переказом, а лірична форма слугує лише додатком до головних образних емоцій. Д. Овсянко-Куликовський наводить як приклад поетичну сцену Гомера та її прозовий переклад, зроблений Писемським, де емоції змісту не просто збереглися, а, на думку дослідника, стали “чистіше, без усякого домішку ліричної емоції”. “Мистецтво є робота думки”, – повторював Д. Овсянко-Куликовський услід за своїм вчителем, розглядаючи образність як основу художнього переживання, а загальний його характер як властивості інтелектуального та пізнавального характеру. “Шекспір створив образ Отелло для апперцепції поняття ревності... Шекспір відмінно пояснив ревність спочатку самому собі, а потім вже – усьому людству” [5, с.44]. Із цим висновком полемізував Л. Виготський, не приймаючи такого раціоналізму в оцінках мистецтва. Підкреслюючи важливість психологічних реакцій творчості та сприйняття, учений наголошував на детальному вивченні змін психологічних афектів у процесі читання та перекладу художнього тексту. Мистецтво, наголошував Л. Виготський, супроводжується важливим почуттєвим хвилюванням, як у процесі творчості, так і сприйнятті, у той час як потєбні розглядали його випадковим явищем, не закладеним у мистецьких творах.

Існувало ще одне дискусійне положення в теорії О. Потебні, яке викликало критику наступних дослідників психологічних законів мистецтва – це оцінка художньої форми у процесі сприйняття. На думку О. Потебні, форма – це не головне у літературному творі, можливо навіть взаємозаміна художньої форми поетичного та прозового тексту: “музичність звукової форми, тобто темп, розмір, співзвуччя, поєднання із мелодією не може підірвати правильності положень, що поетичне мислення може обходитися без розміру, як, навпаки, прозове може штучно, хоча і не без шкоди, мати поетичну форму” [8, с. 112]. Аналізуючи притчі, прислів’я, байки, вчений робив головний акцент на алегоричність і багатозначність ідеї як згущення авторської та читацької думки.

Надмірний інтелектуалізм цієї теорії призвів до парадоксальних висновків щодо оцінки тих видів мистецтва, які не мали яскраво вираженого алегоричного змісту, і до визначення точних меж між художньою творчістю та іншими інтелектуальними процесами. Так, В. Брюсов стверджував: те, що ми переживаємо, читаючи пушкінський

“Пророк”, можна довести і науковими методами. Представники психологічної школи бачили за твором мистецтва більше, ніж дорівнював сам твір. Мова тут не йде про особливості історико-функціонального сприйняття твору мистецтва читачами різних часів, різного менталітету, різного віку. Говорячи про художнє сприйняття, важливо зрозуміти й пояснити, як під впливом закладених у твір письменником однакових емоцій, сучасник Данте та сучасний читач по-різному переживають “Божественну комедію”. Л. Виготський так ставить завдання перед психологією сприйняття мистецтва: “показати, що ми не тільки по-різному тлумачимо художні твори, але й по-різному їх переживаємо” [2, с.58]. Подібну думку висловлював і Л. Толстой: “твір завжди дорівнює самому собі, єдність його полягає в зчепленні думок, образів, дій, характерів: саме ж зчеплення складено не думкою (я думаю), а чимось іншим, і висловити основу цього зчеплення безпосередньо словами неможливо; а можна лише опосередковано – словами описуючи образи, дії, положення” [10, с. 268-269]. Так ставив питання суті творчості письменник у статті “Що таке мистецтво?”. Думаємо, що Л. Толстой писав і про закони сприйняття, які закладені у процесі “зчеплення”, бо саме вони спрямовують читацькі почуття, емоції, переживання у потрібне русло.

Говорячи про психологію сприйняття літературного тексту, Л. Виготський поділяв основну тезу психологічної школи про діалогічне входження читача в художній простір твору мистецтва. Проте механізм сприйняття – почуттєвого та мисленнєвого переживання мистецтва, він шукав самостійно від потєбіанців, формалістів, психоаналітиків. Психологія переживань мистецтва, на думку Виготського, до кінця не пояснює ні аналіз психології творця, ні аналіз переживань глядача, бо вони приховані у сфері підсвідомого. Необхідно “за основу брати не автора, не глядача, а власне твір мистецтва” [3, с. 38]. Цілий ряд наук, писав Л. Виготський, стоїть перед необхідністю спочатку відтворити предмет свого вивчення за допомогою посередніх, тобто аналітичних методів. Пошук істини він порівнював з процесом розкриття якогось давнього злочину за залишками доказів і свідчень. Суддя повинен вислухати розповідь звинуваченого та постраждалих, осіб без сумніву причетних. Так само психолог для відновлення предмета дослідження “змушений звертатися до речових доказів, до самих творів мистецтва і за ними відновлювати відповідну їм психологію. Щоб мати можливість досліджувати її та закони, що керують нею” [3, с. 39]. При цьому кожен твір мистецтва розглядався психологом як система подразників, свідомо та спрямовано організованих з таким розрахунком, щоб викликати естетичну реакцію: “Аналізуючи структуру подразників, ми відновлюємо структуру реакції” [3, с. 39]. Формула аналітичного методу, запропонована Л. Виготським, набула остаточного вираження: від форми художнього твору через функціональний аналіз її елементів і структури до естетичної реакції та її загальних законів. Аналітичний метод дозволив літературознавцям пов’язати форму літературного твору з її функціонуванням та дією на читацьке сприйняття.

Традиційно основою художнього переживання вважають образність або почуттєву наочність. Чим вища поетичність твору, тим більше наочним та чітким буде почуттєвий образ та уявлення у свідомості читача. Представники психологічної школи будь-яке наочне уявлення вважали поетичним. Зокрема, про це говорив Д. Овсянико-Куликовський: “Якщо, наприклад, думаючи про коня, я дав собі час відновити по пам’яті образ, скажімо, вороного коня, який скаче галопом, із гривою, що розвивається тощо, то

моя думка без сумнівно стане художньою – вона буде актом маленької художньої творчості” [3, с. 39]. Те, що мислення може відбуватися і без наочних уявлень, стверджували у свій час психологи Вюрцбургської школи, а філософ А. Шопенгауер з цього приводу пише: “Невже ми перекладаємо мовлення, яке чуємо, на образи фантазії, що мчаться повз нас, зчіплюються, перетворюються словами відповідно до їх граматичних форм. Яка плутанина була б у наших головах при слуханні мови та читанні книг” [11, с. 420]. Л. Виготський продовжив цю думку: “усі художні описи будуються із таким розрахунком, що роблять неможливим перекладання кожного вислову і слова в наочне уявлення. Як можна, наприклад, уявити у предметних образах наступний двовірш О. Мандельштама:

*А на губах как черный лед горит
Стигийского воспоминанье звона” [3, с. 61].*

Таким чином, Л. Виготський був солідарним з увагою школи О. Потебні до ролі читача, яка йому надавалася в літературній комунікації. Проте на цьому спільне у поглядах на процес сприйняття закінчувалося й починалася полеміка між видатними знавцями психології художнього сприйняття. Л. Виготський відстоював функціональний підхід до слова та мови й критикував надмірний інтелектуалізм у тому впливі, який твір, на думку потебніанців, справляє на читача. Л. Виготський був прибічником теорії психологічного навіювання, яке цілеспрямовано здійснюється автором у вигляді почуттєвих афектів. Наукові позиції двох видатних учених – О. Потебні та Л. Виготського, не були взаємовиключними, скоріше це погляд на одну проблему з різних площин: вертикальної та горизонтальної, якщо послатися на визначення М. Бахтіна, котрий розмежовував “систему мови (у вертикальному розрізі) і висловлювання (у горизонтальному)” [1, с.407].

Позиції учасників програмового для теоретичної літературознавчої думки діалогу прояснюються в процесі аналізу конкретних літературних творів, зокрема байки. Для ілюстрації своєї точки зору на читацьку рецепцію цю жанрову форму обрав спочатку О. Потебня, а за ним і Л. Виготський. Потебня байку вважав “засобом пізнання, узагальнення, повчання” [6, с. 93], зокрема “пізнанням життєвих стосунків, характеру людини, усього, що належить до морального життя” [6, с.60]. Учений називав байку швидкою й доречною відповіддю-поясненням складних життєвих ситуацій, які в байку безпосередньо не входять, але постійно згадуються читачем та супроводжують увесь процес сприймання. Усе те, що залишається поза байкою, але постійно оживає в уяві, О. Потебня вважав підметом, чим підкреслив змістове та етичне значення життєвого контексту для існування жанру, а саму байку – присудком, що активізує конкретний випадок. Центральним образом байки, на думку вченого, є тісно пов’язані між собою дії героїв, які втілюють готові алегоричні поняття, натомість першість він віддавав практичним висновкам, думкам-відповідям, бо “розумове прагнення людини задовольнятися не образом, а ідеєю – сукупністю думок, народжених образом” [6, с.29]. О. Потебня наводив приклади з байок Езопа, Федра, Ж. Лафонтена, Є. Гребінки, І. Крилова, ілюструючи використання варіативного присудка для постійного, інваріантного підмета. Вчений цитує байку І. Крилова “Осел і соловей”, щоб продемонструвати неправильну будову твору цього жанру: розлогі характеристики дійових осіб, детальні описи окремих картин. На думку О. Потебні, для байки така

описовість зайва, адже вона гальмує миттєвість відповіді на складні запитання життя, чим порушують єдність дії та думки. До речі, саме опис із цієї байки наводить В. Белінський, щоб проілюструвати справжню поетичність творів І. Крилова:

*Защелкал, засвистал
На тысячу ладов, тянул, переливался,
То нежно он ослабевал,
И томной вдалеке свирелью отдавался,
То мелкой дробью вдруг по роце рассыпался.
Внимало все тогда
Любимцу и певцу Авроры;
Затихли ветерки, замолкли птичек хоры,
И прилегли стада.
Чуть-чуть дыша, пастух им любовался
И только иногда,
Внимая соловью, пастушке улыбался!* [2, с. 60].

За теорією О. Потебні, дія або дії алегоричних героїв повинні бути звільнені від випадковостей і тісно пов'язані між собою. Образність байки, для якої характерні конкретність та одиничність дій, слугує схемою для розв'язання заплутаних явищ життя. Байкар І. Крилов порушив ці умови, увівши до дії розлогий опис співу солов'я та реакції на цей спів природи та селян. Автор твору, на погляд О. Потебні, не дотримався одного із законів жанру, а саме: байка “щоб не зупинятися довго на характеристиці дійових осіб, бере таких осіб, які однією своєю назвою говорять до слухача, у байках для цього слугують тварини” [6, с.67]. Тобто виголошення у кінці байки І. Крилова повчання (“Избави Бог и нас от этаких судей”) сприймається читачами передовсім як готове розв'язання ситуації, спорідненої з моментами власного життя (чи не слухав кожний з нас глибокодумні зауваження “ослів”), а зайвий ліризм або драматизм лише зупиняє розуміння змісту твору як закладеної у твір думки.

Позиція Л. Виготського на сприйняття байки значно відрізняється від підходу, запропонованого О. Потебнею, його цікавить передусім психологічна реакція читача на весь твір, а не рівень розуміння закладених думок та проведення аналогій із власним життєвим досвідом. Тому байка І. Крилова “Осел і соловей” аналізується не як приклад жанрових порушень, а як твір жанрових переваг. Як уважав Л. Виготський, читацька рецепція байки навмисно гальмується автором докладністю описів, щоб змусити читача відчувати занадто солодку пастораль і посилити дисонанс цієї картини зі смаком осла. Л. Виготський переконливо довів, що для стилю І. Крилова взагалі характерна іронія, лукавість, уміння змастити традиційні повчання “тонкою отрутою”. Дослідник бачив у творі І. Крилова набагато більше, ніж осудження дурості осла. Картина пасторалі, яка викликає легке дратування своєю надмірною солодкістю, різко протиставлена фінальному крику півня. Два плани почуттів, подразниками для яких, з одного боку, став розгорнутий опис селянської ідилії, з іншого – пронизливий голос півня, посилений глибокодумними питаннями осла, створюють психологічну основу сприйняття байки. Протиборство та зіставлення двох планів закінчуються “незвичайним ефектом вибуху” [3, с.160]. За теорією Л. Виготського, естетична реакція пов'язана з афективною психологічною реакцією на зіткнення протилежних психологічних планів, які розвиваються в

літературному творі та розв'язуються в короткому замиканні протилежних почуттів. У даному творі психологічний афект-замикання підготовлений розвитком і зростанням кожного з планів зображення, кожний із них водночас підсилює ефект протилежного: “чим складніше та солодкозвучніше зображується спів солов'я, тим різкіше та голосніше кричить згаданий у фіналі півень” [3, с.161].

Історія літературної російської критики взяла на озброєння теорію О. Потебні, звертаючи увагу передусім на розкриття ідейного змісту літературного твору. Психологічний аналіз Л. Виготського довгий час був окремим епізодом історії літературної теорії, відкриття якого були розвинені лише наприкінці ХХ століття представниками рецептивної естетики. Вивчення проблем художнього сприйняття творів мистецтва слова є одним з плідних напрямків теорії літератури останнього часу. Діалоги вчених, позиції яких не завжди збігалися в поглядах на механізми читацької реакції, залишаються могутнім двигуном розвитку літературознавчої думки. Літературний твір як складна триєдність автора, тексту та читача дозволяє досліджувати проблеми сприйняття кожної складової як окремо, так і синтезуючи їх в єдине ціле. Теоретико-літературний аспект проблеми передбачає аналіз конкретних моментів художньої рецепції та пошуки структурно-текстового втілення позиції адресата, а також комплексне вивчення текстової і жанрової структури у зв'язку із рецепцією, яку вони визначають.

Своєрідно до проблеми художнього сприйняття підійшов у свій час М. Бахтін, котрий висунув ідею комплексного естетичного сприйняття літературних творів, передусім пов'язаних з образом автора та його естетичною діяльністю. Він остаточно заперечив прямий зв'язок художніх образів з конкретними зоровими уявленнями. М. Бахтін критикував потєбінське розуміння образу, бо, за його словами, “із ним асоціювалося багато зайвого та неправильного”. У першу чергу це стосувалося процесу художнього сприйняття. М. Бахтін писав: “Значення образу заперечується тому, що при художньому сприйнятті виникають не чіткі зорові уявлення тих предметів, про які йдеться у творі, а лише випадкові змінні та суб'єктивні уривки зорових уявлень, з яких побудувати естетичний об'єкт неможливо. Чітких образів, таким чином, не виникає і навіть принципово не може виникнути: як, наприклад, повинні ми собі уявити “град” з вірша Пушкіна – як іноземне або російське місто, як велике чи маленьке, як Москву чи Петербург? Вибір залишається за суб'єктом, твір не дає нам жодної вказівки, необхідної для побудови одиничного конкретного зорового уявлення міста; якщо це так, то художник взагалі не має справи із річчю, а лише зі словом” [1, с. 69]. У свою чергу слово, на думку вченого, не вичерпує поняття художнього сприйняття, бо це явище, пов'язане із психікою, де “немає нічого, окрім випадкових суб'єктивних уявлень”. М. Бахтін, як і Л. Виготський, заперечував прерогативу зорових уявлень при сприйнятті, не надавав він переваги й значенню слова. Для позначення реакції, яка виникає між читачем, твором і автором, вчений увів спеціальне поняття – етико-естетична ціннісна подія: “Ця етико-естетична подія є цілком визначеною та художньо однозначною, компоненти якої ми можемо назвати й образами, розуміючи під цим не зорові уявлення, а сформовані моменти змісту” [1, с. 71]. Естетичний компонент, який умовно вчений називає образом, не є поняттям, ані словом, ні зоровим уявленням, а своєрідним естетичним утворенням, здійсненим за допомогою слова. Ця ідея М. Бахтіна нагадує психологічне поняття цілісного утворення – гештальту, з якого виділяють не окремі елементи, а функціональні етапи. Учений

запропонував свій поділ процесу художнього сприйняття та чітко розмежував поняття почуттєво-пізнавального сприйняття та естетичної діяльності художника і читача. Вчений виділяв етичний, пізнавальний та естетичний плани художнього твору і обґрунтовував їхнє об'єднання в естетичному аналізі: “Естетичний аналіз безпосередньо повинен бути спрямований не на твір у його почуттєвій і тільки пізнанням упорядкованій даності, а на те, чим є твір для спрямованої на нього естетичної діяльності художника та споглядача” [1, с. 49]. Відмінність естетичного плану від пізнавального та етичного М. Бахтін убачав у його рецептивному характері, коли авторська оціненість пізнання та вчинку сприймається та оцінюється читачами. До змісту художнього твору М. Бахтін відносив дійсність пізнання та етичного вчинку, корелятом якого слугує художня форма. Естетично значуща форма є вираженням ставлення автора до світу пізнання та вчинку, який займає позицію поза подіями, як спостерігач, незацікавлений, але розуміючий ціннісний зміст того, що відбувається. Це позазнаходження автора дає йому змогу об'єднати, оформити та завершити події. У художньому творі вчений визнає дві влади і два правопорядки: кожен момент може бути визначений в двох ціннісних системах – змісту та форми, бо кожна знаходиться в ціннісно-напруженій взаємодії. Мистецтво створює нову форму як нове ціннісне ставлення до пізнання та вчинків, тому таким важливим є момент нового, оригінального, несподіваного, вільного.

М. Бахтін, розмежовуючи в подіях художнього твору (думках, справах, почуттях, бажаннях) етичний, пізнавальний та естетичний плани, а переведення етичного плану в пізнавальний називав теоретичною транскрипцією художньої форми. Співпереживаючи герою художнього твору, читач сприймає не його психологічну, а етично спрямовану свідомість, яка оформлена автором у процесі його естетичної діяльності. Виокремлення пізнавального моменту є першим етапом естетичного аналізу, який ускладнюється тим, що всі змістові аспекти художнього твору завершує єдина форма. М. Бахтін пропонував етичний момент виділяти шляхом переказу: “Етичний момент твору можна передати й частково транскрибувати шляхом переказу: можна розповісти іншими словами про те переживання, вчинок і подію, що знайшли художнє завершення у творі” [1, с. 60]. Короткий переказ етичного моменту – це не просто переказ фабули твору, бо має містити в собі ціннісні моменти – як їх зрозумів читач. Етичний момент художнього твору викликає співпереживання, пізнавальний – роздуми, згоду або незгоду, але найскладнішим залишається сприйняття форми, яке вимагає від читача співтворчості. М. Бахтін детально досліджував процес сприйняття читачем форми, як завершальної категорії естетичного об'єкта: “При читанні або слуханні поетичного твору я не залишаю його поза собою, як висловлювання іншого, яке необхідно просто почути і значення якого – практичне або пізнавальне – необхідно просто зрозуміти; але я певною мірою роблю його своїм власним висловлюванням про іншого, обираю собі ритм, інтонацію, артикуляційну напругу, внутрішню жестикуляцію (що створює рух) оповіді... Я спрямований при сприйнятті не на слова, не на фонему, не на ритм, а разом зі словом, з фонемою, з ритмом активно спрямований на зміст” [1, с. 77]. Таким чином, М. Бахтін формою літературного твору вважав вираження активного, творчого ставлення автора-творця й того, хто сприймає (спів-творця) до змісту, також усі моменти твору, де можна відчуті ціннісну активність, ціннісне ставлення до змісту. У своєму розумінні форми, як матеріалу художньої творчості, М. Бахтін наближався до представників формальної

школи. Він теж стверджував первинною функцією форми ізоляцію або відчуження матеріалу від необхідних зв'язків, що упізнається пам'яттю розуму та волі. А “одивнення” – це руйнування звичайного семантичного ряду або виведення предмета зі звичайного сприйняття. Проте М. Бахтін заперечував поглинання матеріалом пізнавального, етичного та естетичного планів художнього твору: “Форма, користуючись одним матеріалом, заповнює кожну подію й етичну напругу до повного здійснення. За допомогою одного матеріалу автор займає творчу, продуктивну позицію стосовно змісту. Автор немов входить в ізольовану подію та стає в ній творцем, не ставши учасником” [1, с. 80]. Розуміння позиції автора, котрий не тільки створив об'єкт для сприйняття іншими, а й продовжує активний процес творення з кожним новим читачем, за думкою М. Бахтіна, і є естетичною діяльністю.

Таким чином, підсумовуючи теорію сприйняття М. Бахтіна, можна виділити три етапи, які під час живого читання одночасні й злиті, але вимагають смислового розмежування. Перший етап читацької діяльності – етап “вживання” або етичного пізнання – характерний тим, що читач освоює життєвий простір героя як власний. Читач ніби зливається з героєм, відчуває, переживає те, що й він. Читач стає читачем-героєм: бачить світ, у якому відбуваються події, стає їх учасником, вживаючись в героя, ототожнюючи його думки зі своїми. Етап “вживання” не здатен абстрагувати читача від реального світу. Повнота внутрішнього злиття читача з героєм, констатує вчений, не є метою його естетичної діяльності.

Естетична діяльність починається на наступному етапі – поза знаходженням, коли відбувається найважливіша естетична подія – зустріч автора й читача. Діяльність автора М. Бахтін називає “активністю того, що відкривається”, діяльність читача – “активністю того, хто розуміє”. Зустріч автора й читача залежить від уміння першого виразити себе, передати власне ставлення до події, а також від уміння читача зрозуміти автора, тобто розгадати форму та осмислити її. За Бахтіним, читач деякою мірою стає “творцем форми”, бо форма є вираженням активного ціннісного ставлення автора-творця і сприймаючого до змісту, надає їй смислу, що і стає етапом завершення сприйняття художнього тексту” [1, с. 6-7]. При вивченні художнього твору психологія сприйняття набуває центрального значення, бо цей естетично значущий процес може бути основним засобом досягнення єдності форми та змісту мистецького витвору. Увага до процесу сприйняття ставить читача в позицію рівноправного учасника діалогу: автор – текст – читач.

Підсумовуючи огляд теоретичних концепцій читацького сприйняття художнього твору як частин літературознавчих теорій видатних вчених, можна виділити наступні аспекти. О. Потебня як засновник психологічної школи першим дослідив процес читацького сприйняття окремого слова та літературного твору та зробив наступні висновки:

- ❖ мова й поетичний твір генетично споріднені;
- ❖ читач здатний формувати та активізувати пізнавальний зміст твору
- ❖ пізнавальна функції художнього твору є головною;
- ❖ естетична перцепція є продуктивною, а не репродуктивною.

У діалогічній полеміці наукові положення О. Потебні набули функціональних змін у теорії Л. Виготського, а саме:

- ❖ мовлення та поетичний твір – генетично та психологічно споріднені;

- ❖ автор художнього твору свідомо та спрямовано організовує потрібну йому психологічну реакцію читача;
- ❖ основною функцією поезії є естетична.

У своїх наукових пошуках М. Бахтін стояв ближче до психологічної теорії Л. Виготського. Вчений висунув припущення про існування цілісних образних утворень, а не окремих зорових уявлень у процесі сприйняття. Він дав їм назву – естетичні компоненти, які об'єднують зорові та словесні образи, створені у процесі авторської естетичної діяльності та оцінені читачем. М. Бахтін виділяв наступні етапи естетичної діяльності читача в процесі сприйняття естетичних компонентів:

- ❖ етап вживання, етичного пізнання;
- ❖ етап естетичної події – зустрічі автора та читача;
- ❖ етап осягнення форми твору, як авторського задуму.

Положення та відкриття видатних теоретиків мають і практичне значення. Спробуємо виділити ті моменти художнього сприйняття, які досліджувалися й пояснювалися вченими-літературознавцями. Ми лише називаємо ті окремі моменти, які можуть поглибити художнє сприйняття та можуть стати дієвими формами роботи з розвитку емоційного враження під час читання та обговорення літературних творів:

- розвиток чуттєвої реакції на описані у творі речі, персонажі, явища, події (увага до читацьких асоціативних уявлень, настроїв, емоцій, почуттів, звукових і зорових уявлень);
- вживання в літературних героїв, відчуття їхніх переживань як власних, ціннісна етична реакція на думки, вчинки героїв твору;
- виділення основних емоцій (афектів), що стикаються між собою та вибухають як естетичний катарсис;
- осмислення головної естетичної події – зустрічі з автором;
- осягнення літературної форми як вираження активного ціннісного ставлення автора-творця і сприймаючого до змісту.

Діалоги вчених, позиції яких не завжди збігалися в поглядах на механізми читацької реакції, залишаються продуктивними для вивчення та розвитку цієї реакції. Літературний твір як складна триєдність автора, тексту та читача дозволяє досліджувати проблеми сприйняття кожної складової як окремо, так і синтезуючи їх в одне ціле. Аналіз поглядів видатних літературознавців на проблему читача й види його діяльності в процесі сприйняття художніх творів дозволив виділити моменти практичного застосування окремих положень у формуванні та розвитку художнього сприйняття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве / М. Бахтин // Литературно-критические статьи / [сост. С. Бочаров и В. Кожинов]. – М.: Худож. лит., 1986. – 543 с.
2. Белинский В. Басни Ивана Крылова // Педагогическое наследие. Белинский В. Г., Герцен А. И., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А. / [сост. А. Ф. Смирнов] / В. Белинский. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с. – (Библиотека учителя).
3. Выготский Л. Психология искусства / Л. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.

4. Гетьман О. Кожному учню прищепити вміння естетично сприймати художній текст / О. Гетьман // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – №11. – С.6-7.
5. Овсянико-Куликовский Д. С. Язык и искусство / Д. С. Овсянико-Куликовский // Литературно-критические работы: в 2-х т. – М.: Художественная литература, 1989. – Т.2 – 505с.
6. Овсянико-Куликовский Д. С. Психология мысли и чувства. Художественное творчество. Лирика как особый вид творчества / Д. С Овсянико-Куликовский // Литературно-критические работы: в 2-х т. – М.: Художественная литература, 1989. – Т.2 – 505с.
7. Потебня О. Думка й слово // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. – 2-е видання, доповнене / [за ред. М. Зубрицької] / О. Потебня. – Львів: Літопис, 2001 – С. 31-51. – (Слово. Знак. Дискурс).
8. Потебня А. А. Из записок по теории словесности. Поэзия и проза. Тропы и фигуры. Мышление поэтическое и мифическое / А. А. Потебня // Теоретическая поэтика / – М.: Высшая школа, 1990. – 344с. – (Классика литературоведческой науки).
9. Потебня А. Из записок по русской грамматике [для студ. фил. фак. пед. ин-тов] / А. Потебня. – М.: Просвещение, 1985. – Т.IV. – вып. I. – 319 с.
10. Толстой Л. Н. Что такое искусство? / Л.Н. Толстой // Полн.собр.соч.: в 100-т. – М.: Художественная литература, 1951. – Т.30. – 435 с.
11. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление: в 2-х т. / А. Шопенгауэр // Т.2. – М.: Наука, 1993. – 543 с.

Питання для самоконтролю

1. Прокоментуйте основні положення теорії О. Потебні щодо сприйняття окремого слова та літературного твору.
2. Поясніть, які положення теорії О. Потебні про сприйняття літературного твору викликали критику Л. Виготського.
3. Доведіть, що послідовники психологічної школи надавали перевагу інтелектуальному змістові над чуттєвими переживаннями.
4. Назвіть основні положення теорії Л. Виготського.
5. Порівняйте аналіз байки І. Крилова, зроблений О. Потебнею та Л. Виготським. Поясніть, у чому полягають відмінності поглядів учених на сприйняття байки.
6. Поміркуйте, яка з теорій художнього сприйняття набула панівного значення в історії вітчизняного літературознавства.
7. Поясніть основні положення естетичної теорії сприйняття М. Бахтіна.
8. Прокоментуйте, яким чином М. Бахтін пояснює естетичну діяльність читача та автора в процесі сприйняття художнього тексту.
9. Відтворіть і прокоментуйте етапи естетичної діяльності читача в процесі сприйняття естетичних компонентів.
10. Назвіть ті положення видатних літературознавців, якими слід керуватися в процесі вивчення художніх творів.

Теми для дискусій

1. Займи позицію: головним у сприйнятті літератури є адекватне розуміння читачем думок автора; головним у сприйнятті літератури є адекватна психологічна реакція на твір.
2. Психологічна реакція формується індивідуальними якостями читача чи прогнозована автором?
3. Пізнавальна чи естетична функція спрямовує читання?

Теми для студентських проектів та презентацій

1. Продовження ідей видатних вчених-літературознавців О. Потебні, Л. Виготського, М. Бахтіна сучасною наукою: проблема учнівства та наслідування.
2. Порівняний аналіз: за методиками Потебні та Виготського (байка за вибором).
3. “Моя зустріч з автором”: естетичний аналіз літературного твору.

5.3. Школа рецептивної естетики

“Книга повинна нагадувати картинки гештальт-психологів, де певні лінії спонукали би людину, що на них дивиться, провести в уяві ті з них, яких не вистачає для завершення фігури. Проте буває, що недомальовані лінії є найбільш важливими й єдиними, які треба брати до уваги.”

Хуліо Кортасар (“Гра в класики”)

Рецептивна естетика як новий підхід до розгляду проблем художнього сприйняття літературних текстів була обґрунтована і розвинута Констанцькою школою (Німеччина). Представниками школи були літературознавці Г.-Р. Яусс, В. Ізер, Р. Варніг, К. Штірле, П. Шонді, Г. Бук та інші. Американський варіант рецептивної естетики відомий як “критика читацької реакції”, і серед її прибічників найвідомішими є Дж. Купер, Є. Герш, С. Фіш. Основні принципи та засади німецького та американського варіантів рецептивної естетики набули широкого використання та популярності в 70-ті роки ХХ століття. Ідеї рецептивної естетики розробляли російські вчені Ю. Борєв, М. Гей. В Україні проблему читача з середині 60-х років, спираючись на праці О. Потебні, І. Франка, О. Білецького, розробляли Г. Сивокінь, Р. Гром’як, В. Брюховецький, М. Ігнатенко. Представники рецептивної естетики зміщували увагу з проблеми творчості та художнього тексту на проблему його рецепції. З рівня психологічної, соціологічної, естетичної інтерпретації художнього твору акценти досліджень були перенесені на рівень сприймаючої свідомості. У парадигмі автор-текст-читач теоретики рецептивної естетики надавали значних привілеїв читачу.

Теоретичні ідеї школи рецептивної естетики були підготовлені філософією феноменології – філософським напрямом, започаткованим німецьким вченим Е. Гуссерлем. Феноменологія зосередила дослідження на процесах пізнання, пов’язаних із роботою свідомості людини. Е. Гуссерля цікавив передовсім механізм включення свідомості в процес пізнання “як метод з’ясування смислових структур та зв’язків свідомості, як споглядання тих інваріантних її характеристик, які уможливають сприйняття об’єкта та інші різновиди пізнання” [10, с. 667]. У полі зору філософів цього спрямування знаходилися феномени пізнання речей “як корелятив свідомості, тобто корелят сприйняття, пам’яті, фантазії, судження, сумнівів” [11, с. 903]. Сприйняттю надавалася роль почуттєвого споглядання як головного первісного досвіду, що допомагає бачити джерело пізнання. Сприйняття, на думку Е. Гуссерля, це “спогад про щось, уявлення чогось, знак будь-чого – його модифікація” [3, с. 86]. Вчений і його послідовники постійно підкреслювали певну змінність знань, що отримуються в процесі сприйняття, їхню неповноту та недовершеність, вважаючи будь-яке сприйняття лише моментом безкінечного континуума пізнання людиною світу навколо себе. Дійсно, у кожному окремому акті сприйняття неможливо охопити усю повноту існування речі або явища. Натомість переживання, що супроводжують сприйняття, не поділяються на переживання від сприйняття тієї чи тієї частини об’єкта, яка дається у відчуттях. Повноцінність сприйняття забезпечує не лише повнота чуттєвого спостереження, а повнота чуттєвого переживання за допомогою роботи уяви, пам’яті, емоційного досвіду.

Феноменологічні ідеї набули особливого значення у рецептивній естетиці для досліджень сприйняття творів мистецтва, заснованого на включенні читацької уяви, фантазії, пам'яті, сумнівів у процес пізнання.

Літературознавці рецептивної естетики, окрім загальних ідей та підходів, використовували фундаментальні поняття феноменології: *редукція* (епохе) – сюжетної дії, яку встановлює автор і читач відповідно до жанрових факторів і життєвого досвіду. Польський філософ Р. Інгарден, учень Гуссерля, виділяв чотири форми буття: абсолютне, ідеальне, реальне та інтенційне. Остання форма буття – це мистецтво, бо визначається інтенційними актами реципієнта. У розвідках літераторів школи рецептивної естетики “інтенція” та “горизонт сподівання” набули синонімічного значення і позначають подію сприйняття художнього тексту читачем і його спілкування з автором. “Горизонт читацьких сподівань” почав розглядатися як сукупність соціальних, культурно-історичних, психологічних та інших уявлень, які зумовлюють, з одного боку, відношення автора і його твору з читацькою аудиторією, а з іншого боку – зв'язок читача з твором без участі автора. Реакцією-відповіддю читача на художній твір може бути його “споживання, критика, захоплення, заперечення, гра його формою, тлумачення змісту, прийняття інтерпретацій, літературна творчість у написанні власного твору” [14, с. 371]. У події художнього сприйняття горизонт сподівань як обмеження та можливість набуття досвіду належить обом суб'єктам – автору та читачеві. Як відзначав представник рецептивної естетики Г.-Р. Яусс, “горизонт – це щось таке, що встановлює межу для нашого погляду” [14, с. 371]. М. Гайдеггер знаходив витoki поняття в античній філософії: “точка зору, овид, видноколо (обличчя), і вдивляння у сенсі, що виводиться від греків, однак зазнали перетворень, внаслідок переходу *idea* від *eidos* до *perceptio*” [14, с.370]. Наближення та перехід слів, що позначають простір і дію огляду мистецького простору, дали змогу ученому проілюструвати ідею введення терміну “горизонт сподівання” для позначення простору і дії обмеженого огляду як ступенів пізнання людиною світу. М. Гайдеггер був учнем Е. Гуссерля, але розвивав ідеї німецького екзистенціалізму, а не феноменології, як його вчитель. Поняття сприйняття та горизонту сприйняття зайняли важливе місце в його філософських розмислах. Він вважав сприйняття головною фазою мислення та водночас формою його існування. Німецький вчений звертався до досвіду античного філософа Парменіда, цитуючи його парадоксальний вислів: “Тотожним є сприйняття й те, заради чого воно (сприйняття) є. Бо без буття, у якому опинилося воно (сприйняття), сприйняття не знайдеш” [6, с.187].

У роботі “Про пізнання літературного твору” Р. Інгарден проаналізував акт сприйняття літературного твору, послідовність зорових уявних картин, що виникають у свідомості реципієнта. На його думку, при читанні твору щоразу певна його частина виразно присутня у свідомості читача, не змінюючись у процесі читання новою. Процес такої образної мультиплікативності вчений назвав змінною актуальністю: “кожна фаза переходить зі стану, у якому ще не була знайома читачеві та переважно виявлялася тільки у загальних рисах, у стан безпосередньої живої присутності, потім переходить в ту іпостась, в який уже знана, але більше не присутня актуально у безпосередній живості. Не зникає однак відразу та загалом із поля зору читача й мимоволі западає в горизонт його минулого, хоча сама ані цілком не руйнується, ані закінчується у прямому розумінні. Читання літературного твору можна прирівняти до відвідин якогось краю, з тією істотною

різницею, що той “край” твору не є реальним і що з боку читача потрібне певне зусилля, щоб затримати твір у певній змінній актуальності” [13, с. 183]. Віддаляючись від прочитаного, читач має відчуття, що одні предмети та події зберігаються в живій пам’яті більш реально, інші – менше. На думку Р. Інгардена, для зберігання в пам’яті живих картин-вражень відбувається процес конденсації – скорочення. Групи речень читач конденсує в одне просте речення, яке краще запам’ятовується. Так само відбувається з подіями, коли читач яскраво пам’ятає лише кульмінаційні фази, найважливіші особи або літературні факти, які викликали певні почуття.

“Живо присутні фази твору протиставляються тим його частинам, до яких читач ще не дійшов, але до яких він наближається. І вони для нього існують, хоча він їх не знає. При естетичній перцепції маємо інколи свідомо підготовлені “несподіванки”: дещо не можна було передбачити, щось, що передбачалося, не справдилося” [13, с. 186]. Йдеться про свідоме керування читацькими інтенціями, про які в свій час писали Л. Виготський і М. Бахтін. Автор літературного твору навмисно розвиває певні очікування читача, щоб у певний момент їх або реалізувати, або ні. Механізм нездійснених читацьких очікувань літературознавець Я. Мукаржовський пояснював боротьбою традиції та новачії: “Кожний поетичний твір повинен сприйматися на тлі деякої традиції, тобто деякого автоматизованого канону, стосовно якого він є деформацією. Ззовні така автоматизація виявляється в легкості, з якою можна творити згідно зі схемою канону, у бурхливому епігонстві та в любові до застарілого поетизму в нашаруваннях, далеких від літератури” [7, с. 429]. Відмінність справжньої літератури від літератури масової полягає в тому, що вона розширює горизонт сподівань читача, а не максимально відповідає читацьким очікуванням.

Художній твір, за концепцією Констанцької школи, реалізується в діалогічному контакті читача з текстом за посередництвом літературної комунікації. Сприйняття, як сформулював Г.-Р. Яусс, тлумачиться в подвійному сенсі: “як прийняття (або присвоєння) та як обмін одночасно... Рецепція в її естетичному розумінні означає двосторонній акт: враження від художнього твору і водночас спосіб, у який його приймає читач (або – якщо хочете – його “відповідь”)” [13, с. 178-180]. За спостереженнями вчених-рецептивістів, на читацьке сприйняття впливає часова перспектива художнього тексту, яка виявляється в двох сферах: час подій та процесів, що відбуваються в творі, і час переживання окремих фраз чи частин цілого твору читачем. За цією логікою, до авторського хронотопу додається читацький хронотоп переживань. Відповідно до цього сприйняття твору мистецтва – це не більш або менш вдала інтерпретація задуму автора, а складний багаторівневий процес, що змінюється від епохи до епохи або протягом життя однієї людини, або декількох годин читання. Твір мистецтва порівнюється з партитурою із постійно змінним результатом зустрічі читача та автора. Ця партитура не може мати ідеального прочитання, так само як музичний твір не може мати єдиного ідеального виконання. Значуща та емоційна, з огляду читача, подія здається довшою і за часовими параметрами, до того ж у свідомості читача вона буде яскравішою – “живішою”, за виразом Р. Інгардена. Так у романі Ф. Достоевського “Злочин і кара” про подію вбивства розповідається у першому розділі роману, наступні п’ять разом з епілогом – про муки кари головного героя. Але для читацького сприйняття злочин займає набагато більше романного часу, ніж його реальний перебіг у творі.

Ф. Ізер вважав, що текст літературного твору потенційно наповнений значенням, яке конкретизує читач. У свій час Е. Гуссерль звернув увагу на читацькі сподівання, які назвав *інтенціями*. Читацькі сподівання, на думку вченого, рідко здійснюються: “Якби вони здійснювалися, то такі тексти обмежувалися би індивідуалізацією сподівання, і неминуче виринали б запитання: чого така інтенція збирається досягти? Дивно, але ми відчуваємо, що будь-який ефект підтвердження як, наприклад, вимога пояснювальних текстів, є дефектом літературного тексту. Чим детальніше текст описує чи підтверджує сподівання, тим більше ми усвідомлюємо його дидактичні наміри. І в кращому випадку ми можемо або прийняти. Або відкинути нав’язані нам положення” [4, с. 352]. Продовжити цю тему можна міркуваннями про ідеального читача, інтенції якого завжди справджуються в ході читання. На нашу думку, ідеальний читач – це сам автор у момент написання твору. Після написання автор часто змінює своє ставлення до твору, іноді приходячи до повного його заперечення. Згадаємо факти знищення видатними майстрами написаних книг і полотен. Але в процесі творчості, автор є ідеальним читачем, бо усі його горизонти-інтенції здійснюються. Після закінчення твору автор часто спостерігає розбіжності між власними та читацькими інтенціями, які іноді конфліктують.

Слід розмежувати ті сподівання, які окреслюються на початковій стадії читання твору, коли читач має певні очікування, знаючи лише ім’я письменника або закони жанру, або назву твору, або чиїсь відгуки на цей твір. І зовсім іншими є ті читацькі інтенції, які з’являються в процесі читання тексту під впливом сюжетної дії, авторського слова, описів, розвитку характерів персонажів. Письменник намагається ці інтенції розширити, змусити читача стежити за розвитком його творчої думки. Мова йде про твори мистецтва, а не літературу масового споживання, де все спрямоване на реалізацію читацьких очікувань від автора, жанру, обкладинки твору. Історія літератури сповнена прикладами, коли справжні мистецькі шедеври не сприймалися сучасниками, бо горизонти сподівання переважної більшості не могли охопити навіть малої долі авторських інтенцій. Микола Гоголь у свій час пережив складну реакцію глядачів на комедію “Ревізор“, тому цілком зрозумілою була поява твору-аналізу читацьких реценсій – п’єси “Театральний роз’їзд після представлення нової комедії”. У творі головним персонажем є сам автор нової комедії, котрий спеціально заховався біля виходу, щоб послухати враження глядачів після вистави: перші враження, які, на думку письменника “девственны свежи, пока не покорились толкам и суждениям знатоков и журналистов, пока каждый под влиянием собственного суда“ [2, с. 316]. Автора хвилюють не оцінки його творіння, а ступінь реалізації тих очікувань, з якими прийшли глядачі в театр на його виставу. Що ж чує автор? Очікування значної частини глядачів не мали відношення до мистецтва: краса актрис, асортимент ресторану, фасон власних панталон. Ще частина глядачів була розчарована, бо вони чекали не висвітлення соціальних проблем на сцені, а веселих водевільних ситуацій: “помнишь, во вчерашнем водевиле: раздевается, ложится в постель, схватывает со стола салатник и ставит его под кровать. Оно, конечно, нескромно, но мило. На все это можно смотреть, это не оскорбляет” [2, с. 329]. Ця частина глядачів відчувала себе ошуканими після нової вистави, бо вони мали недалекий, але орієнтований на мистецтво горизонт очікувань. З іншою публікою складніше, оскільки більшість з них не зізнаються, що саме вони чекали побачити. Як зізнається один офіцер іншому: “– Я никогда так не смеялся.

– Я полагаю – отличная комедия.

– Ну, нет, посмотрим еще, что скажут в журналах; нужно подвергнуть суду критики...“ [2, с. 318].

Перед нами той читач, який викликає неприязнь у автора через відсутність бажання самостійно думати, що проявляється у повторенні чужих думок. Не симпатизують авторові і численні розумники, які намагаються висловити свої перші враження складною псевдонауковою термінологією. Для одних у п'єсі відсутня зав'язка, для інших – дія та сюжет, для третіх – забагато уряду. Для такого глядача, який не йде далі порівняння нового з тим, що він добре знає й може тлумачити, головним є власні ідеали та зразки. Якщо твір відповідає таким ідеалам, вони його будуть розхвалювати. Привертає увагу досить емоційний відгук дами та пана, які говорять про ідеал необхідний у літературі, щоб “привести в зрителе яркое, благородное отвращение от многого низкого” [2, с. 335]. Заключний монолог автора звучить пристрасно і сильно. Жоден з глядачів не зрозумів його твору, не піднявся до авторських інтенцій, не зміг відчутти тих складних почуттів, які неможливо назвати лише сміхом чи плачем. У глибині холодного гоголівського сміху ніхто не сприйняв ”горячие искры вечной могучей любви“ [2, с. 344].

Ще один приклад аналізу читацьких інтенцій, включених у сюжет літературного твору, знаходимо у М. Булгакова в “Записках небіжчика (театральний роман)”, коли герой – він же письменник-розповідач, виносить на суд читачів свій новий роман. Професійні письменники після прослуховування твору категорично заявили про недоцільність його існування в сучасній літературі. Миколі Гоголю у свій час було складно простежити логіку й джерела читацьких симпатій-антипатій, для цього необхідно було проаналізувати доволі довгу історію російського та західноєвропейського театру XVIII-XIX століття. М. Булгаков значно легше розумів горизонти очікування читача сучасної радянської літератури, яка тільки почала своє існування. Письменник Максудов скупив літературу, яку написали його слухачі, та декілька днів уважно її вивчав. Оцінки головного героя – це вимірювання відстані, яка відділяє його читацькі інтенції від того матеріалу, який пропонується йому в якості сучасних зразків мистецтва. Читання цієї літератури стало для Максудова мукою – він нічого не зрозумів, нічого не відчув, окрім жахливого усвідомлення: “я ничего не извлек из книжек самых наилучших писателей, путей, так сказать не обнаружил, огней впереди не увидал, и все мне опостылело” [1, с. 211]. Як читач сучасної літератури письменник опинився в глухому куті – положенні, яке підкреслило велику різницю його горизонтів очікування з мистецькими овидами тих кон'юнктурних авторів, які протоптували замовлені шляхи та вішали обабіч них замовлені вогні, не формуючи, а потворно звужуючи горизонти інтенцій читачів свого часу.

Цілком слушною є думка одного з представників рецептивної естетики В. Ізера, що саме літературний текст вказує на стратегію рецепції, зокрема декодування змісту, структуралізацію сюжету, появу інтерсуб'єктивних асоціацій. Важливими для теорії В. Ізера є твердження про значущість літературного твору, яку породжує не сам текст, а його реципієнт у своєму намаганні зрозуміти його за допомогою уяви. У праці “Процес читання – феноменологічне наближення” В. Ізер писав, що “літературний твір має два полюси, які називаємо художнім та естетичним: художній стосується тексту, створеного автором, а естетичний вказує на його реалізацію, яку здійснює читач. З цієї полярності випливає, що літературний твір не може бути повністю ідентифікований із текстом або

реалізацією тексту, а насправді повинен знаходитись посередині. Твір щось більше, ніж текст, тому що текст оживає тільки тоді, коли він реалізується, і крім цього, ця реалізація в жодному разі не є залежною від індивідуальних рис читача – ця залежність зумовлюється різними зразками тексту” [4, с.349]. Цю думку образно підтвердив інший представник школи рецептивної естетики – П. Рікер: “Читання – це ніби виконання музичної партитури; воно означає реалізацію, введення в дію семіотичних можливостей тексту” [9, с 318]. Учений вважає процес читання розгортанням динамічного характеру твору. Читач і автор беруть участь у грі уяви, де важливим є залучення уяви читача до процесу творення речей заради читання, яке приємне тільки тоді, коли активне і творче. Свої міркування щодо стимулювання читача творчим домислюванням тексту висловила британська письменниця В. Вульф у критичному дослідженні творчості Джейн Остін: “Вона стимулює нас додавати те, чого там немає. Те, що вона пропонує, ніби дрібниця, але дрібниця, яка вміщує у собі щось таке, що здатне розширюватись в уяві читача і наділене такими найстійкішими формами життєвих ситуацій, які зовні видаються тривіальними” [4, с. 350]. Ненаписані аспекти сцен і невимовлені діалоги не тільки втягують читача до роботи уяви, але й призводять до того, що він їх сприймає дійсними. “Написаний текст визначає межі для своїх ненаписаних втягувань, щоб застерегти їх від надмірного затемнення і надмірної неясності. Водночас ці втягування, створені читацькою уявою, розміщують цю ситуацію, супроти тієї підоснови, яка надає їй набагато важливішого значення, ніж як це видається на перший погляд” [4, с. 351]. Це припущення вчених школи рецептивної естетики набуває особливого значення в процесі формування юного читача. Не написані автором, але дописані уявою читача картини, сцени вимагають особливої уваги. Зрозуміло, що існують різні рівні сприйняття літературних текстів під час читання. Частина читачів навіть без достатнього досвіду, але з розвиненою уявою, легко домислює, дописує авторські “втягування”. Проте іншим читачам потрібні тренінги, підказки, допомога. Вчителю необхідно бачити такі “дрібниці” в тексті, що здатні розширюватися в уяві читача. Не тільки бачити, а й вміти включити в обговорення.

Досягненням рецептивної естетики є не тільки практичні відкриття перебігу сприйняття, зокрема діяльності читача, а й визнанні за читачем творчої активності. Активність читання В. Ізер характеризував як вид калейдоскопу перспектив, преінтенцій та спогадів. Кожне окреме речення вміщує попередній “огляд” наступного й формує уяву про те, що прочитане. Р. Інгарден увів поняття “*лакуни*” – момент у процесі читання, коли втрачається зв’язок з попереднім змістом і читач повинен заповнити його власною уявою на свій смак. “Саме в акті цього вибору виявляється динаміка читання. Сучасні тексти навмисно експлуатують цей процес, бо є фрагментарними, тому увага читача зосереджується тільки на пошуках зв’язків між фрагментами” [4, с. 354]. Наявність лакун у тексті В. Ізер порівнює із виглядом нічного зоряного неба, в обрисах якого кожен може побачити різне: один – образ плуга, а інший – віз. “Зірки” у літературному тексті є зафіксованими; лінії, які їх поєднують, змінні. Автор тексту повинен, звичайно, служити читацькій уяві, і для цього він має в своєму розпорядженні повне озброєння відповідною технікою, але він нічого не вартий, якщо намагається розгорнути *повну* картину перед очима читача. А якщо він таки робить це, то швидко втрачає свого читача, бо тільки засобом активізації читацької уяви автор може втягувати читача у текст і так реалізувати потенції тексту” [4, с 356]. Повторне читання, або переречитування пояснюється вченим

саме неповнотою художнього тексту, бо лакуни, або лінії зв'язків між загальним малюнком, які добудовуються читачем, кожне перечитування будуть набувати нового обрису: "Повторне читання літературного тексту часто викликає враження, відмінні від першого прочитання" [4, с 354]. У поняттях текстуальних лакун, які дають простір для читацької уяви, є теоретичний і практичний сенс. Вчитель літератури може робити такі моменти предметом обговорення на уроках, спонукаючи дитячу увагу домислювати те, що не описано у творі. Як була одягнена Попелюшка на балу, якою була кімната Тома Сойєра або який краєвид відкривався з вікна кімнати Майстра – подібні завдання розвивають творчу уяву учнів, змушують уважно читати текст, щоб відчутти авторські інтенції. Лакуною слід назвати такий пропуск у художньому тексті, який обумовлений усією логікою попередньої оповіді. Написана частина дає більше інформації, ненаписана – можливість уявити певні речі та події. Без елементів невизначеності та наявності лакун у тексті ми не здатні використати нашу уяву. Це підтверджують екранізації, після перегляду яких читач каже: "Це не так, як я уявляв собі". Читач вважає себе ошуканим, коли мав багато можливостей і раптом уявлення звузилися до одного завершеного зображення. Уява читача має приватний і варіативний характер і не може дорівнювати лише одному зображенню: "Образи, витворені нашою уявою, тільки одна з форм активності, завдяки якій ми відбудовуємо "гештальт" літературного тексту" [4, с 356]. Цей гештальт читач формує самостійно, він з'являється тільки тоді, коли відбувається зустріч написаного тексту з індивідуальною уявою читача, його власною історією життя, досвіду, світосприйняття. Гештальт не є істинним значенням тексту, він, за словами В. Ізера, є його "конфігураційним" значенням, який залежить від індивідуальності того, хто його сприймає. Аргентинський письменник Х. Кортасар виділяв категорії читачів за творчістю сприйняття літературного твору: читач-самка або споживач, читач-учень і читач-спільник. Перший тип сприймає усталені мистецькі форми з додаванням життєвих сентенцій. Автор обмежує читача своїм визначенням колом, яке залежить від майстерності автора. Коли письменник прагне до розуміння, щоб його не тільки сприйняли, а й прийняли як власний досвід, то йдеться про читача-учня. Але існує ще третя можливість – "зробити читача спільником, супутником. З'єднати їх одно миттєвістю, бо читання забирає час у читача й передає його часу автора. Таким чином, читач міг би стати спільником, співчуваючим тому досвіду, через який проходить письменник у той самий час і у тій самій формі" [5, с. 403].

Процес індивідуального сприйняття літературного твору Р. Інгарден назвав **актуалізацією** – оживленням, уречевленням деталі чи епізоду читачем, коли в його уяві невеличка сценка перетворюється в розгорнуту картину, сповнену емоцій і асоціацій. Актуалізація є одним із засобів об'єктивізації та конкретизації художнього зображення, певною мірою запрограмована літературним текстом. Читач чує і сприймає, а потім актуалізує, тобто уречевлює, оживлює, розвиваючи та доповнюючи засобами власної фантазії лише існуючі у творі натяки – деталі, риси, слова, образи. Актуалізується лише те, що присутнє в творі, здебільшого у згорнутому вигляді. В актуалізації фрагментів тексту читач зберігає певну свободу від авторської волі, але не може повністю відсторонитися від твору. Актуалізація деталей змісту – це найскладніша частина реалізації читацького сприйняття, де виникають суттєві відхилення від авторських інтенцій, де читач найбільш самостійний. Механізм актуалізації текстуальних фрагментів

представники рецептивної естетики описують так: читач, зустрівши в тексті згадку про певну ситуацію або її деталі, жести, пейзаж, вираз обличчя персонажів, подробиці інтер'єру тощо, починає чути, бачити, відчувати на дотик, смак речі й тіла. Характерною, і навіть парадоксальною, особливістю актуалізації дослідники відзначають її залежність не від докладності описів, а від фрагментарності, що іноді сприймається випадковою.

Сприйняття як динамічну комунікативну теорію розглядав ще один представник школи рецептивної естетики Р. Варнінг. Він наполягав на тлумаченні поняття **“читацькі реакції”** не тільки як емоцій, викликаних при читанні тексту, а й як сприйняття філософської думки, чуттєвого переживання, політичного відгуку. Читання, стверджував Р. Варнінг, – творчий, точніше, співтворчий процес, який вимагає не тільки роботи уяви, а й особливої роботи по зв'язуванню купи окремих кадрів і вражень в органічну та цілісну картину життя. Читацька реакція, на думку німецького вченого, має комплексний характер, об'єднуючи всі сфери внутрішнього світу людини: її фізіологію, моторику, психіку, інтелект. Для детальної характеристики читацьких реакцій літературознавець використовував поняття **“комунікативна динаміка”**: читацька реакція продовжується в часі, продукуючи на основі одних моторних, фізіологічних, психічних та інтелектуальних актів нові подібні акти. Таким чином, за Р. Варнінгом, стан внутрішнього світу автора, відображений у художньому творі та об'єктивований у процесі його створення, знаходить глибокий поліфункціональний відгук у читача.

Теорія рецептивної естетики не лише констатує враження, а пропонує конкретні підстави для естетичного почуття – релігійно-метафізичні, гносеологічні, етичні, соціальні, ідеологічні, аксіологічні. Не випадково, в дусі теорій рецептивної естетики відомий своїм парадоксальним мисленням аргентинець Х.-Л. Борхес визначав читання як діалог між читачем і книгою. Твір Борхеса “П'єр Менар, автор “Дон Кіхота” – це історія такого діалогу, коли читач намагався зайняти місце автора. Персонаж П'єр Менар намагався створити “Дон Кіхота”, саме того, що був створений Сервантесом. Його завзятий план полягав у тому, щоб написати декілька сторінок, які б співпали – слово до слова, рядок до рядка, з написаним раніше. Метод полягав у тому, щоб повністю вжитися в мову автора, його життєві враження та релігійні уподобання. Не зважаючи на утопічність задуму, П'єр Менар прийшов до словникової ідентичності текстів, проте зміст написаного принципово різнився з оригіналом. Навколо цього парадокса побудована вся авторська оповідь. Література, за думкою Борхеса, повторює своїх попередників, бо усі автори перш за все є читачами інших книг. “Нехай інші пишуться книгами, які вони написали, я ж пишу тими, що я прочитав,” – заявляв письменник. Інший аргентинський письменник Х. Кортасар у романі “Гра в класики” через розповідача заявляє, що справжній та єдиний персонаж, який його цікавить, – це читач. У цьому романі автор пропонує читачу самостійно обрати манеру прочитання, запрошує реципієнта до співпраці. Х. Кортасар розповідає, що читачі в листах часто надсилали свої варіанти прочитання роману, де твір набував нових фарб, нових змістових наповнень. Тому в своєму творі він показав перспективу читацьких горизонтів сподівання, скоріше – варіант їхнього врахування в літературному тексті. Як пише в передмові автор: “Ця книга в певному сенсі – багато книг, але передовсім усього дві. Читачеві пропонується можливість обрати одну з можливостей. Перша книга читається звичайно та закінчується 56 розділом... Другу книгу треба читати, починаючи з 73 розділу, особливим порядком: у кінці кожного розділу в

дужках зазначений номер наступної” [5, с. 26]. Як сприймати такий хід письменника: як тривіальне бажання підлаштуватися під читацькі інтенції, чи авторську насмішку над подібними авторськими спробами, бо жахливі муки від цього вже були описані небіжчиком М. Булгакова. Письменник це називає подорожжю читача з автором, партнерською грою рівних спільників, котрі приймають і дотримуються одних правил, навіть, якщо ця гра в дитячі класики. Проте, усім відомо, що найскладнішими для розуміння завжди є дитячі запитання та дитячі ігри.

Окрім використання теоретичних та методологічних концепцій рецептивної естетики, існують розроблені вченими цього напрямку результати психологічних досліджень індивідуальних читацьких реакцій. Так, існує концепція символічного **інтераціоналізму**, яка стверджує, що людина існує як особистість, ”віддзеркалюючись“ в інших. Більшість людей живе не своїм “я” даного моменту, а своїм минулим чи майбутнім “я-образом”. Література, зокрема, дає індивіду змогу формування таких “я-образів”. У літературних творах існує багато прикладів, що підтверджують цю думку. Можна згадати байронічних героїв Пушкіна або тургенівських дівчат російської літератури. Американський славіст П. Дебрецені, наприклад, вказує на те, що твори М. Гоголя, Ф. Достоевського активно впливали на формування політичних і філософських поглядів читачів, натомість на формування внутрішнього “я” впливав О. Пушкін. Читацька аудиторія не є монолітною, тому різними є і естетичні реакції читачів. Структура читацької аудиторії поділяється не тільки вертикально (читач-критик, елітарний читач, масовий читач), а й горизонтально (читач-чоловік і читач-жінка, міський і провінційний читач, читач похилого віку й молодий). Для кожної читацької групи існує своя естетична норма, що визначає сприйняття літератури. Я. Мукаржовський писав, що “змінність норми та її обов’язковість не можуть бути зрозумілими й обґрунтованими водночас, ні з точки зору людини як такої, ні з точки зору людини як індивіда, а можуть бути зрозумілими лише з точки зору людини як суспільної істоти” [7, с. 59].

Школа рецептивної естетики узагальнила досвід філософського та літературознавчого дослідження проблем художнього сприйняття та запропонувала нові підходи для оцінювання й активізації читацького сприйняття. Основні відкриття представників рецептивної естетики адекватні методичним пошукам ефективних шляхів вивчення літератури, спрямованих на формування активного читача-супутника, який здатен не тільки споживати літературні тексти, а й брати участь у творчому процесі. Школа рецептивної естетики не розробляла спеціальних методичних шляхів і рекомендацій для поглиблення читацької рецепції, проте дослідження в цій царині окреслили шляхи цього поглиблення. Деякі з них можуть підказати нові форми роботи, спрямовані на формування художнього читацького сприйняття:

“горизонт читацьких сподівань” (інтенцій) – межа художнього простору та сюжетної дії, яку встановлює для себе читач у процесі читання твору; це ті події та вчинки героїв, на які чекає читач і які автор може свідомо реалізувати або ні;

“актуалізація” – оживлення, уречевлення деталі чи епізоду читачем, коли окрема деталь, натяк, невеличка сценка перетворюються в розгорнуту картину, сповнену емоцій та асоціацій.

“конденсація” – утиснення зорових уявних картин у пам’яті читача, які призводять до того, що у свідомості реципієнта залишається лише емоційно яскраві моменти;

“лакуна” – авторський пропуск у художньому тексті з метою підключення читацької уяви для його заповнення чуттєвими образами;

“перечитування” – повторне читання тексту, коли відбувається заповнення лакун новим змістом.

“інтеракціонізм” – теорія, згідно з якою людина існує як особистість “віддзеркалюючись” в інших, зокрема в літературних “я-образах”.

Використання понять рецептивної естетики при вивченні літературних творів (“Собака й хамелеон” за твором А. Чехова “Хамелеон”)

1. Визначення “горизонту читацьких сподівань”

Назва твору налаштовує на розповідь про тварин. Учні знають, хто такий хамелеон і те, що ця хитра ящірка може змінювати свій колір: серед зеленого стає зеленою, серед червоного – червоною. Це зручно, якщо зміна кольору допомагає тварині захиститися від ворогів. Але якщо подібне перетворення відбувається з людиною, яка в залежності від ситуації змінює точку зору, думки, інтонації, то таку людину теж називають хамелеоном, і ця назва має негативний відтінок. Людина не повинна постійно пристосовуватися до ситуацій. Людину цінують за вміння залишатися собою в будь-яких ситуаціях. Героями оповідання А. Чехова є мешканці провінційного містечка, що зібралися подивитися на базарну подію. У центрі людського кола автор помістив собаку і задав читачеві питання – хто в ситуації, описаній у творі, є найголовнішим “хамелеоном”. Назва уроку повинна розширити читацький горизонт на пошук усіх “хамелеонів” твору. Більше того ситуація, описана у творі, повинна викликати рефлексію читача (як часто я сам буваю хамелеоном).

Окрім загального горизонту очікування, який визначається на першому етапі знайомства із твором, існують певні очікування в розвитку сюжетної дії, конфлікту, характерів героїв. Автор в оповіданні постійно ці сподівання руйнує, чим досягається комізм ситуацій: представник влади починає розбирати, чий собака та кого він вкусив; представник влади не має уяви про закони, які передбачають певні покарання правопорушень; беззахисне цуцня виявляється добре захищеним від поліції та натовпу.

Питання та завдання на етапі підготовки до сприйняття:

- Про що може йти мова в оповіданні з назвою “Хамелеон”?
- Розкажіть, що ви знаєте про спосіб життя хамелеонів?
- Чи подобається вам ця тваринка?
- Якщо людину називають хамелеоном, які її якості підкреслюють?
- Як ви гадаєте, в оповіданні А. Чехова – відомого російського письменника, який жив 150 років тому – йдеться про тварину чи людину-хамелеон? Поясніть, чому ви так вважаєте.

Питання та завдання на етапі сприйняття художнього твору:

- Коли вам було смішно, читаючи твір А. Чехова? Пригадайте найсмішніші епізоди.
- Чи був такий момент під час читання, коли ви хвилювалися за життя собаки, Очумелова, Хрюкіна? Що саме викликало ваші хвилювання?
- Якого фіналу історії ви очікували?
- Що вам здалося несподіваним у фіналі твору?
- Яке закінчення історії вам би сподобалося більше?

– Якби ви знімали фільм за оповіданням А. Чехова, то в якій частині вашого міста ви б розіграли цю історію?

2. Актуалізація описів та характерів. Знаходження головної опозиції твору А. Чехова

Важливим при вивченні літературного твору є звернення до тих уявних картин та ситуацій, які автор детально не описав, проте дав орієнтири або натяки для їхнього домислення. Так, необхідно працювати для уявлення сцени на базарній площі, реконструкції її учасників – зовнішності, вбрання, пози та жести.

Питання та завдання:

- Знайдіть у творі опис розташування головних дійових осіб.
- Якими ви уявляєте людей на площі, які в них обличчя, вираз очей?
- Опишіть, яким ви уявили собаку.
- Що автор говорить про вираз очей собаки та людей, що її оточують?

Авторське ставлення відчувається у протиставленні собаки та натовпу. Він один проти усіх (“в слезящихся глазах его выражение тоски и ужаса”). Люди характеризуються не виразом очей, а їхньою відсутністю (“из лавок высовываются сонные физиономии”). Не обов’язково спрямовувати уявлення дітей в атмосферу “пореформенной России часов Столыпина”, як пропонують у деяких методичних розробках. У 5-му класі ми вивчаємо не парад літературно-історичних епох і художніх напрямів. На уроці важливо з’ясувати емоційно-моральний вплив на учнів чеховських ситуацій. Тому необхідно запитати учнів, якими вони уявили героїв, кого запам’ятали, як зрозуміли зіткнення цих героїв. Сльози собаки й сонні фізіономії людей з натовпу кожен читач уявляє по-різному, але саме ці деталі дозволяють яскраво побачити сцену суду на базарній площі, відчувати настрій її учасників.

Питання та завдання:

- Підберіть синоніми до слова “сплячі”.
- Як ви вважаєте, яку людину можна назвати байдужою?
- Чи знаходимо ми в творі прояви людських почуттів або емоцій? Чому письменник про них не пише?
- Як поводить себе людина, коли опиняється в натовпі?

3. Реконструкція діалогів

У творі яскраво простежується тенденція до конденсації (скорочення) сюжетної дії. Учні рідко називають правильну кількість змін своєї позиції Очумеловим: замість шести вони називають три, чотири. Спробуємо побудувати мовні діалогічні ланцюжки кожної позиційної зміни головного “законника” в оповіданні:

Очумелов – Хрюкін – Очумелов
Очумелов – голос з натовпу – Хрюкін
Очумелов – городовий
Очумелов – городовий – голос з натовпу
Очумелов – городовий – генеральський повар
Очумелов – генеральський повар – Очумелов

Кожен діалогічний ланцюжок починається з репліки Очумелова, що для нього важливо, бо підкреслює статус начальника. Він часто змушує замовчати співрозмовника

(“Не рассуждать”, “Я и сам знаю”). Автор сміється з головного – хамелеонів своєї оповіді. Очумелова можна назвати Хамелеоном з великої літери, бо він змінює свій колір шість разів поспіль, тільки-но почувши нову підказку з натовпу. Горизонт читацьких сподівань письменник навмисно розширює до безкінечності, бо ця зміна настроїв Очумелова може продовжуватися і далі. Діалогічні ланцюжки своєю будовою підказують нові горизонти читацьких очікувань – новий діалог і нова зміна “кольору”.

Питання та завдання:

- Чи може діалог Очумелова із натовпом продовжуватися й далі? За яких умов?
- Давайте спробуємо продовжити оповідання моментом, коли повар, роздивившись цуценя ближче, сказав: “Ні, це собака не генералова брата”.
- Як, на вашу думку, можна було б вирішити справу? Опишіть свою ймовірну поведінку в натовпі.

4. Лакуни

Антон Чехов – відомий майстер натяків, деталей, відтінків. У його творах головне лежить не на поверхні, а проходить підводними течіями. Читачів треба вчити бачити те, що безпосередньо в творі не описується, а відбувається “за кадром”. Автор майже не описує зовнішній вигляд своїх героїв, за винятком окремих промовистих деталей: шинель Очумелова, накрохмалена сорочка Хрюкіна, руде волосся городового. Символічною деталлю є агрус, який урочисто несе у решеті городовий. Цей конфіскований продукт допомагає намалювати цілу сцену обходу Очумеловим базарних рядів, коли усі торговці, як і люди з натовпу на базарній площі, намагалися догодити, зробити й сказати приємне представнику влади.

Особливої уваги заслуговують уявлення про вигляд людей з натовпу. Учні здебільшого уявляють сучасних людей. Ілюстрації можуть допомогти заповнити ці лагуни, проте спочатку необхідно обговорити читацькі уявлення про героїв (як вони були одягнені, що тримали в руках, як реагували на репліки головних учасників діалогу). Автор згадує лише один раз про емоційну реакцію натовпу, але ця реакція є головною в розумінні художніх чеховських узагальнень: “Прохор зовет собаку и идет с ней от дровяного склада...Толпа *хохочет* над Хрюкиным” [12, с. 385]. Ця фраза є певним зіткненням головних опозиційних центрів – виразність очей тварини та байдужість людських облич. Автор із самого початку протиставляє собаку, як втілення беззахисності та безсловесності, сонному царству байдужості. Натовп не здатний на співчуття, захист, милосердя. Він мовчки слухає, як хамелеон-начальник шість разів змінює свою думку. Але над цим ніхто не сміється. Сміються, точніше регочуть, над Хрюкіним, бо над владою сміятись небезпечно, а над постраждалим Хрюкіним – можна. Хіба це не хамелеонство?

Питання та завдання:

- Так скільки хитрих ящірок у творі?
- Кого ще, окрім Очумелова, можна назвати хамелеоном?

5. Рефлексія передбачає перенесення проблем із зовнішнього оточення на себе, свій внутрішній світ. Так легко побачити прояви хамелеонства в інших, і так важко зізнатися у власній зміні “кольорів”.

- Чи буваю я сам хамелеоном? У яких ситуаціях?

ЛІТЕРАТУРА

1. Булгаков М. А. Записки покойника (театральный роман) / М. А. Булгаков // Избранные сочинения: в 2-х т. – Т.2. – М.: ТЕРРА, 2003. – 177-320.
2. Гоголь Н. В. Театральный разъезд после представления новой комедии / Н. В. Гоголь // Собр. худож. произведений: в 5-ти т. [издание 2-е]. – М.: Академия наук СССР, 1960. – Т. 4. – С.316-344.
3. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. – М.: ДИК, 1999. – 376 с.
4. Ізер В. Процес читання: феноменологічне наближення / В. Ізер // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / Під ред. М. Зубрицької. – 2-е вид., доп. – Львів: Літопис, 2002– С.349-366. – (Слово. Знак. Дискурс).
5. Кортасар Х. Игра в классики / Х. Кортасар; [пер. с исп. Л. Синянской]. – М.: Художественная литература, 1986. – 574 с.
6. Немецкое философское литературоведение наших дней: Антология [сост. Д. Уффельман, К. Шрамм]. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – 543с.
7. Мукаржовський Я. Мова літературна і мова поетична (фрагменти) / Я. Мукаржовський // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / [під ред. М. Зубрицької]. – 2-е вид., доп. – Львів: Літопис, 2002 – С.425-447. – (Слово. Знак. Дискурс).
8. Прозоров В. В. О читательской направленности художественного произведения / В. В. Прозоров // Литературное произведение и читательское восприятие. – Калинин, 1982. – 256 с.
9. Рікер П. Конфлікт інтепретацій / П. Рікер // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / [під ред. М. Зубрицької]. – 2-е вид., доп. – Львів: Літопис, 2002 – С.288-325. – (Слово. Знак. Дискурс).
10. Філософський енциклопедичний словник / [гол. ред. В. І. Шинкарук]. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
11. Философия: энциклопедический словарь / [под ред. А. А. Ивина]. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
12. Чехов А. П. Хамелеон / А. П. Чехов // Собр. соч: в 12 т. – Т. 2. – М.: Художественная литература, 1954. – 503 с.
13. Яусс Г. Рецептивна естетика і літературна комунікація / Г. Яусс // Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія / [за заг. ред. Д. Наливайка]. – К.: Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2009. – С.178-194.
14. Яусс Г. Естетичний досвід і літературна герменевтика (фрагменти) / Г. Яусс // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / [під ред. М. Зубрицької]. – 2-е вид., доп. – Львів: Літопис, 2002. – С.368-405. – (Слово. Знак. Дискурс).

Питання для самоконтролю

1. Назвіть і охарактеризуйте філософське підґрунтя школи рецептивної естетики.

2. Поясніть значення поняття “горизонт читацьких сподівань” (інтенцій) для розуміння читацького сприйняття.
3. Прокоментуйте, як пояснював Я. Мукаржовський механізм нездійснених читацьких очікувань.
4. Дайте визначення поняттю “лакуна” у тлумаченні представників рецептивної естетики.
5. Наведіть приклади читацького заповнення лакун у процесі читання літературного твору з власного досвіду.
6. Поясніть дію читацької актуалізації, наведіть приклади оживлення, уречевлення деталі чи епізоду читачем.
7. Поясніть, який тип читача Х. Кортасар назвав подорожжю читача з автором, партнерською грою рівних спільників.
8. Викладіть у формі тез основні положення теорії рецептивної естетики.
9. Прокоментуйте одне з положень рецептивної естетики: “Література дає індивіду змогу формування “я-образів”.
10. Назвіть основних представників школи рецептивної естетики та їхні основні роботи.

Теми для дискусій

1. Займи позицію: читач сприймає те, що автор закодував у тексті; читач сприймає те, що хоче або може сприймати.
2. Література повинна реалізовувати очікування читачів чи ні.
3. Читач краще запам’ятовує те, що яскраво описане автором, чи те, що емоційно його вразило.

Теми для студентських проектів та презентацій

1. Ілюстрації до літературних творів: авторські або читацькі інтенції.
2. Читацькі лакуни в екранізаціях “Майстер і Маргарита” (режисер В. Бортко) або “Парфумер” (режисер Т. Тиквер).
3. Презентація роману-гри з читачами (Х. Кортасар “Гра в класики”).

РОЗДІЛ 6

ФОРМИ ВТІЛЕННЯ АВТОРСЬКОГО СПРИЙНЯТТЯ СВІТУ

“Автор повинен знаходитися на кордоні створеного ним світу як активний творець його.”

Михайло Бахтін

6.1. Сприйняття автора твору та автора у творі

Розглянувши психологічні та літературознавчі теорії читацького сприйняття, перейдемо до аналізу особливостей утілення авторського сприйняття світу. Авторська свідомість у творі мистецтва є визначальною та панівною, вона спрямовує та розгортає читацькі почуття, уявлення, думки, водночас багато вчених не згодні з цією думкою, зокрема представники психологічної школи, рецептивної естетики, постструктуралізму, для яких головними у творі залишаються читацькі інтенції. Одним із програмових літературознавчих відкриттів ХХ століття є теорія діалогізму художньої творчості, розроблена М. Бахтіним. Учений визначив і описав місце автора у ним же створеному тексті: “Побачити та зрозуміти автора твору – значить побачити та зрозуміти іншу, чужу свідомість та її світ, тобто інший суб’єкт... Автора ми знаходимо (сприймаємо, розуміємо, відчуваємо) в кожному творі мистецтва... Ми відчуваємо його у всьому як чистий початок, що зображує (зображувальний суб’єкт), а не як зображений (видимий) образ... Ми можемо говорити про “чистого” автора на відміну від автора частково зображеного, що входить у твір як його частина” [3, с. 313]. Учений розмежовував різні іпостасі автора: суб’єкт, що зображає, і зображений образ; цілісний автор-творець і частина створеного ним твору.

Сприйняття художнього світу є моментом безпосереднього естетичного переживання. Віртуальна реальність, створена силою уяви автора-творця, сприймається читачем, особливо початківцем, без співвідношення її з автором, і в цьому полягає один із психологічних парадоксів художнього сприйняття. Читач, безумовно, пам’ятає: хто написав твір, може мати певні уявлення про життя та творчість письменника, проте створений ним світ він сприймає як самодостатній, населений героями, із якими можна погоджуватися або сперечатися. “Саме у процесі читання, у стані підкорення ілюзії у читача виникає враження самотійного буття героїв, їхньої свободи від автора”, – пише про це явище Н. Бонєцька [4, с. 246]. Позиції автора, його симпатій та антипатій наче не існує у свідомості читача. Іноді цей читацький парадокс сприйняття художнього світу як цілком самодостатнього набуває суспільного резонансу. Так, відоме цькування Бориса Пастернака 50-60-х років минулого століття було побудоване на ідентифікації автора-письменника та героя його твору – Юрія Живаго. Б. Пастернак міг би довести свою правоту, посилаючись на розмежування образу автора та образу головного героя-розповідача, які лише опосередковано пов’язані із автором-творцем, але не тотожні йому. Хоча, хто б у ті часи вдавався у теоретичні тонкощі посеред ідеологічної вакханалії, у центр якої попав Борис Пастернак.

Поняття “образ автора” виникло для розмежування біографічного автора та тієї його іпостасі, яка характерна для авторської присутності в конкретному творі. Є коротка формула, яка окреслює авторський хронотоп – його просторово-часове місцезнаходження: автор твору та автор у творі. М. Пришвін писав у своєму щоденнику, підкреслюючи відмінність “я” письменника від “я” авторського: “У той момент, коли я беру папір – “я” від імені якого я пишу, стає “я” створеним, це – “Ми”... Зараз я занадто добре розумію, що перетворення “я” у “Ми” виражає сутність усього творчого процесу” [19, с.348]. Окрім поняття образу автора, який розмежовує реальну людину, що пише літературний твір, і авторське “я” створене”, у літературознавстві існують категорії авторської присутності у творі: авторська позиція, авторський голос, авторська точка зору, авторський задум. Серед літературознавців викликає різні трактування співвідношення цих понять із категорією “образ автора”. В. Катаєв стверджував, що “структура образу автора ширша за авторський суб’єктивізм (авторський задум, авторська позиція, авторський голос, введення автора в число дійових осіб та ін.), що входять до неї як складові частини” [9, с. 40]. Інші критики цілком слушно відзначають, що проблема образу автора виникає, коли художній текст розглядається як об’єкт сприйняття, бо тільки діалог із читачем актуалізує образ автора. В. Прозоров виділив таку ієрархію рівнів сприйняття, кожен із яких може бути самостійним, що залежить від підготовленості читача:

“1. *Рівень уваги*, при якому досягається спрямоване та зосереджене введення читача в художню розповідь, знайомство із зовнішніми реаліями світу, втіленими у тексті; збудження, за висловом психологів, тимчасового або ситуативного інтересу, що з’являється в процесі читання та згасає після його закінченні.

2. *Рівень співучасті*, що сприяє створенню довготривалого зацікавленого ставлення до тексту, розпізнаванню в тексті “свого”, “близького” шляхом як мимовільних, так і навмисних порівнянь, аналогій, асоціацій із власним життєвим досвідом.

3. *Рівень відкриття*, тобто усвідомлення авторського пафосу, залучення до поетичної таємниці буття, свого роду пошук істини, вистражданої митцем і втіленої в тексті” [18, с. 12].

На думку вченого, усі втілені в тексті рівні сприйняття зумовлюють взаємодію автора та читача, координують хід діалогу між ними. Так перший ступінь сприйняття пов’язаний із бажанням автора збудити увагу до твору, поступово ввести його в художній світ. Читач може залишитися на цьому рівні сприйняття, тоді умовність мистецтва буде йому незрозумілою і далі сюжетної дії він не піде. Автору потрібно сконцентрувати увагу всіх читачів: і тих, хто залишиться на рівні сприйняття подієвої реальності, і тих, для кого вона тільки привід для подальшого спілкування. Другий рівень тексту та його сприйняття – порівняльний. Він змушує читача проектувати твір на себе, переживати життя героїв, співчувати їм та співпереживати з ними. Масова література обмежується двома рівнями тексту, бо вивести читача на найвищий рівень сприйняття – рівень відкриття, здатен тільки справжній майстер літературної справи. Якщо сприйняття художнього ілюзорного світу як реального є первинною стадією осягнення читачем твору, то наступною повинна бути подолання ілюзії та “бачення конструкції цього світу зсередини, як створеного автором” [4, с. 250]. Цей поетичний рівень сприйняття передбачає зосередження на образі автора. Процес сприйняття розвивається таким чином, що читач одночасно стежить за подіями та спілкується з автором, схованим у глибині твору. Повторне читання кристалізує цей

процес, прояснюючи образ автор, пізнання якого можна вважати естетичною метою сприйняття художнього твору. Ґрунтовна аналітична діяльність читача руйнує життєподібність, оголює каркас авторської споруди. Це не означає, що автор проявляється лише в конструкторській діяльності, його всеприсутній дух живе всюди.

Увага до образу автора в художньому творі та до реального автора-людини пов'язана з тенденцією літературної науки розглядати твір як особливий світ, результат творчої діяльності митця і як певне висловлювання в діалозі автора з читачем. Авторське сприйняття життя – це передовсім сприйняття особливе, не обмежене усталеними нормами та звичками, здатне помічати найтонше в чуттєвих проявах і найважливіше в житті людини. До того ж автор-митець володіє майстерністю спрямовувати почуття та мислення читача на продукт його естетичної діяльності – літературний твір. Утілення сприйняття автора-творця відбувається на усіх структурних рівнях художнього тексту, але у першу чергу – в образі автора як певної концепції поглядів на дійсність, висловлювання якого і формують увесь художній твір. Авторська присутність не концентрується в одному елементі твору, а проявляється на усіх рівнях художньої структури – від сюжету до тропів.

Ф. Достоевський, який створив унікальний приклад авторського поліфонічного роману, де персонажі-ідеологи опиняються на одній площині з автором-ідеологом, писав: “У дзеркальному відображенні не видно, як дзеркало дивиться на предмет, або, краще сказати, видно, що воно ніяк не дивиться, а відображає пасивно, механічно. Істинний художник цього не може: на картині, в оповіданні, у музичному творі обов'язково буде він сам; він відобразиться мимовільно, навіть проти своєї волі, висловить з усі свої погляди, зі своїм характером, зі ступенем свого розвитку” [3, с. 313]. Вибір письменником символіки дзеркала для порівняння із всеприсутністю та водночас непомітністю автора був не випадковим. Ф. Достоевський не був першим, хто використовував дзеркало як знак пізнання світу митцем. Дзеркальна поверхня часто слугувала основою порівняння із процесом відображення реальності людиною та людини в реальності. Так, Л.-Х. Борхес у конструкцію Бібліотеки (аналог Всесвіту) увів безкінечні шестигранні галереї із дзеркальними стінами, що достеменно подвоюють видиме. Призначення дзеркал у безодні Бібліотеки, яка не потребує, здавалось би, ілюзорного подвоєння, – “виражати й обіцяти безкінечність” [7, с.217]. Леонардо да Вінчі в центрі свого уявного проекту – Лабіринту, теж помістив дзеркальну кімнату як символ початку та межі пошуку. Платон стверджував, що світ є царина взаємного споглядання та дзеркальних перетинань. Ю. Лотман висунув гіпотезу, що увесь культурний континуум – семіосфера, названий так за аналогією із біосферою В. Вернадського, – “єдиний семіотичний універсам як сукупність окремих текстів і мов, завершених відносно одна до одної” [12, с. 5]. Вчений запропонував глобальну ідею семіотичного механізму – організму, який має структуру, здатну самостійно розвиватися, має кордони та власні закони розвитку. Семіосфера побудована за дзеркальною симетрією, кожен знак якої може бути перенесений на нове комунікативне полотно, у результаті чого виникає текст із новою інформацією та функціональною специфікою.

Широко відоме євангельське одкровення Апостола Павла, котрий надав образу дзеркала сакрального змісту: “Зараз ми бачимо Господа наче у дзеркалі, розпливчастим зображенням; потім же побачимо обличчя до обличчя. Зараз я знаю лише частково; а тоді

пізнаю, подібно до того, як я пізнаний” [7, с.165]. Дзеркало в словах Павла виступає як інструмент первинного, смутного, неясного знання, коли людина стоїть спиною до Бога й бачить лише його дзеркальне відображення. Дозволимо собі і тут провести паралелі з чуттєвим сприйняттям, при якому теж формується лише початкове, неясне знання про світ, поєднане з інтуїтивними знаннями, часто позначеними просвітленим, трансцендентним змістом.

В. Короленко, котрий усе життя уникав надмірного філософствування та складної метафоризації, продовжив ряд дзеркальних образів: “Художник – дзеркало, проте дзеркало живе. Він упізнає те, що належить безпосередньому сприйняттю. Але потім у живій глибині його уяви враження взаємодіють, поєднуються в нові комбінації відповідно до загальної концепції світу, яка знаходиться в душі художника. І ось у кінці процесу дзеркало дає своє віддзеркалення, свою “ілюзію світу”, де ми отримуємо знайомі елементи дійсності в нових, до того незнайомих нам сполученнях...” [11, с. 126]. У центрі уявної моделі всесвіту письменник розташував живе дзеркало – людину, здатну сприймати та перетворювати враження на окрему самодостатню реальність; здатну виражати безкінечність, як символ початку і пошуків, споглядання і перетинань; здатну плести безмежне комунікативне полотно і бачити Бога віч-на-віч. Дзеркало В. Короленка – це автор-творець, наділений талантом творити та розуміти таємниці творення, бо тільки людська свідомість може пропускати через себе враження, відчуття реальності та перетворювати їх на нову субстанцію, самому бути Богом нової реальності – мистецтва. Зіставлення митця із живим дзеркалом можна залучити у ряд ще одних асоціацій, позаяк дзеркалом традиційно називали саме мистецтво. Якщо пригадати наведені вище слова Апостола Павла, то саме в них окреслений шлях, яким проходить мистецтво: від розпливчастого дзеркала до відкритого вікна, – це шлях сходження та пізнання людиною себе і Бога у собі за допомогою мистецтва. Вірогідно, що цей шлях ще не пройдений до кінця, а лише перспективно окреслений, бо природа мистецтва відмінна від процесу безпосереднього сприйняття-пізнання, світ літератури – це не “перша”, а “друга” реальність, створена уявою автора-творця. Письменники різних часів використовували образ-візію дзеркала для порівняння із пізнавальними та зображальними функціями мистецтва. Цей ряд зіставлень підкреслює глобальність авторського бачення і водночас відстороненість митця від зображеного, його певну автономність і здатність існувати поза волею автора.

Автора твору та автора у творі розділяють як різні категоріальні субстанції. Образ автора – це уявлення читача про автора після прочитання твору, художній двійник реального письменника, його художня проекція. Автор у творі є вираженням письменником власного світосприйняття, суті літературного твору, що пронизаний його єдиною свідомістю та об’єднує всі мовні засоби. Першим із вітчизняних дослідників, який розглядав образ автора як текстову категорію, був В. Виноградов. Він писав: “Образ автора – це концентроване втілення суті твору, що об’єднує всю систему мовних структур персонажів у їхньому співвідношенні з розповідачем або розповідачами й через них є ідейно-стилістичною осереддя, фокусом цілого... Розповідач – мовне породження автора, і образ розповідача в оповіді – це форма літературного артистизму автора” [5, с. 118].

Образ автора в епічному та ліричному творах проявляється по-різному. У ліричній оповіді суб'єктивне проявляється значно сильніше, що постійно підкреслюється сповіддю від першої особи. Межа між біографічним автором і образом автора розмита, тому саме в ліриці з'явився термін для позначення образу автора. Поняття "ліричний герой" вперше було використане Ю. Тиняновим у статті про творчість О. Блока: "Блок – найліричніша тема Блока. Ця тема притягує як тема роману ще нової, ненародженої (або неусвідомленої) формації. Про цього ліричного героя й говорять зараз...І цей образ персоніфікує усе мистецтво Блока; коли говорять про його поезію, майже завжди за поезією мимоволі підставляють людське обличчя – і усі полюбили обличчя, а не мистецтво" [21, с. 118-119]. У 1923 році в передмові до видання власних віршів А. Бєлий вжив поняття "ліричний суб'єкт" і "суб'єкт поезії" для позначення образу автора в своїх же віршах, чим хотів відокремити ліричного двійника від самого себе. На думку літературознавця Л. Долгополова, Ю. Тинянов і А. Бєлий водночас зробили відкриття важливого літературознавчого поняття: "складається враження, що автори усвідомлювали новаторський характер своїх визначень, але спеціально не загострили на них увагу. І підійшли до єдиного розуміння незалежно один від одного" [6, с. 120].

В'яч. Іванов у свій час проаналізував структуру образу художника, прямуючи від зовнішніх форм до внутрішніх. Манера, обличчя, стиль – це різні ступені підйому на шляху поетичного сходження художника. Перше й найлегше – знаходження своєрідної манери і власного тону. Другим досягненням є пошуки власного обличчя і власного слова, які відбуваються складно й трагічно, "бо можливий розрив між знайденим образом і оформленням внутрішнього слова" [9, с.168]. Найвища ступінь майстерності – це стиль, як подолання суб'єктивності та перехід до об'єктивної цінності авторського мовного втілення.

Розмежування автора біографічного, реального та автора, як естетичної категорії, розчиненої в тексті, теоретично обґрунтував М. Бахтін. Учений писав: "Автор повинен знаходитися на кордоні створеного ним світу як активний творець його... Автор необхідний і авторитетний для читача, котрий ставиться до нього не як до особи, не як до іншої людини, не як до героя, а як до *принципу*, який потрібно наслідувати. Усередині твору для читача автор – сукупність творчих принципів, які повинні здійснитися. Його індивідуалізація як людини є вже вторинним творчим актом читача, критика, історика, незалежним від автора як активного принципу бачення... Автор знає й бачить більше не тільки в тому напрямку, у якому дивиться і бачить герой, а й у іншому, принципово недосяжному самому герою... Автор не тільки знає й бачить усе те, що знає й бачить кожен окремий герой і усі герої разом, а й більше них, зокрема він бачить і знає дещо таке, що їм принципово недосяжно, і цією завжди визначеною та усталеною *надмірністю* бачення та знання автора стосовно кожного героя й знаходяться всі моменти завершення цілого... твору" [2, с. 8]. Герой твору відрізняється від автора обмеженим місцем у часі та просторі, особливостями характеру, віку, соціальним станом, мовленнєвими ресурсами. Всевидючий і всеосяжний автор проявляється в кожному елементі художнього твору і водночас його неможливо ототожнювати з жодним героєм, лише з одним аспектом твору. Читачі часто ототожнюють автора з розповідачем, котрий веде оповідь про героїв та події твору. Розповідач – це тільки одна з форм авторської свідомості, яку неможливо повністю ототожнити з автором, котрий проявляється в будові фраз, виборі мовних засобів,

інтонаційно відокремлених словах – все це пов'язане із авторською оцінкою зображених у романі подій, із авторською концепцією світу. У мовленні розповідача чується авторський голос, авторська ціннісна оцінка. Автор проявляється не тільки в оповіді, а й в усіх елементах твору: сюжеті, композиції, хронотопах, у виборі засобів малої образності, але головним є присутність у творі авторської свідомості, його світогляду. Виділяють наступні форми авторської свідомості:

- *авторські інтенції*, що поділяються на стратегічні (загальний задум твору, загальна концепція, вибір засобів для її реалізації) та тактичні інтенції (текстові стратегії), що включають мовні засоби, композиційні та графічні засоби;
- *авторську модель світу* – уявлення та знання автора про світ, що обумовлені авторськими інтенціями та представлені у творі;
- основна *ідея твору* як ядро авторської моделі світу, концентрована сутність твору;
- *авторська точка зору* – ставлення автора до окремих фактів, подій, дій, зображених у творі [15, с. 49].

Тільки найвищий рівень читацької та авторської підготовленості до сприйняття передбачає виявлення образу автора у творі. Занурення в художню дійсність, як у реальне життя, є важливим моментом сприйняття твору, більше того, необхідним моментом читання. У сприйнятті літератури саме цей рівень досягнення літературної творчості залишається основним. Цей етап можна назвати підкоренням художній ілюзії, коли віртуальні стосунки літературних героїв здаються реальними. М. Бахтін називав його етапом етичного вживання або етичного пізнання. Усвідомлення художніх ілюзій як омани починається з появи образу автора. Створюючи свій світ, автор, як справжній майстер, залишається невидимим. Як пише Н. Бонєцька: “Автор – творець і деміург свого художнього світу; але, створюючи цей світ, він не тільки ховається сам у глибині твору, але й ретельно прагне знищити сліди своєї діяльності – усі шви, скріпи, конструкції, ліси. Його метою є твір настільки органічний, наскільки органічним є реальний світ” [4, с. 252-253]. Авторська присутність проявляється саме в цих місцях, які дослідниця, повторюючи термінологію В. Прозорова, називає “швами” та “переходами”: “Чим більш довершений художній текст, тим непомітніше (навіть для уважного ока) “шви” та “переходи”, тим природніше та вільніше рухається оповідь, тим вище читацький потенціал” [18, с. 15]. Образ автора є особливим, не схожим на інші художні образи твору, бо не має зовнішнього оформлення, проявів характеру, як інші персонажі. Образ автора – образ внутрішньої особистості автора-творця, його символ. Проте обрис автора стає видимим не для кожного читача, а лише тому, який завдяки духовному зростанню досяг у сприйнятті стадії “відкриття”.

За західною традицією, образ автора виділяється як розповідна інстанція тексту. Як уважає У. Еко, абстрактний, імпліцитний автор є літературною проекцією реального автора, котрий народжує світ твору. Зазвичай вирізняють дві основні форми розповіді, які прояснюють авторські інтенції, критерієм виявлення яких є займенникова форма – 1-ої або 3-ої особи. Автор, відмічає французький теоретик літератури Ж. Женетт, робить вибір не між граматичними формами, а між двома позиціями розповідача: він або відсутній в історії, яку розповідає, або присутній [8, с. 253]. Вибір автором твору форми розповіді ніколи не буває випадковим, форма розповіді є результатом свідомого естетичного вибору. Французький теоретик Р. Барт уважав, що 1-а особа побудована на подвоєнні: у

романі завжди існує два персонажа, один з яких діє, а другий говорить. Коли ж два персонажа поєднані в одному, то їх пов'язують складні відношення: розповідач і персонаж прагнуть один до одного, проте ніколи не поєднуються. Такий розрив між ними Р. Барт називав “нечистим сумлінням” [1, с. 139].

Як зазначає Ж. Маритен, персонажі романіста – це можливі аспекти його особистого життя, розгортання його власних можливостей, тому він здатний передбачувати вчинки своїх героїв, зокрема і розповідачів. “Автору не варто здобувати досвід людського гріха та хворобливих пристрастей, йому достатньо зазирнути у свій внутрішній світ. Якщо романіст – Бог своїх персонажів, чому б йому не любити їх спокутною любов'ю?” [14, с. 197-202]. Порівняння автора віртуального світу, створеного силою його власної уяви, з Богом точно та яскраво передає його взаємини з читачем, побачити якого можна після певної духовної роботи – “потім же побачимо віч-на-віч”.

6.2. Автор і розповідач у творі

Питання взаємовідносин героїв твору й творця-автора, розповідача та автора є одними з проблемних і гіпотетичних у літературознавстві. Можна окреслити параметри підходів до розв'язання питання взаємодії автора та розповідача, серед яких слід враховувати участь його у фабульній дії, місце у фабульному просторі, наближеність героїв до авторської позиції. Використання письменником фактів особистого життя не доводить ідентичність розповідача та автора, хоча дослідники пропонують враховувати параметри відмінностей автора-розповідача та автора-творця: соціальні характеристики, гендерні ознаки, ідеологічні позиції. Яскравим прикладом багатофункціональної ролі образу автора є моменти творчої історії написання твору, коли автор змінює в ході роботи розповідача. Ф. Достоевський спочатку задумав роман “Злочин і кара” як сповідь головного героя, де розповідь велася від 1-ої особи. Автор обмірковував п'ять імовірних форм розповіді з різними варіаціями авторської розповіді та сповіді головного героя. Так коментує цей процес В. Виноградов: “на “Чернетках” Ф.М. Достоевського, пов'язаних із роботою над романом “Злочин і кара”, легко показати органічний зв'язок стилю, композиції, прийомів психологічного зображення, побудови характерів персонажів, способів пейзажу, контрастного паралелізму образів Раскольнікова в його динамічному та трагічному розкритті й образу Свідригайлова на останній стадії його розкладу та інших компонентів і елементів структури художнього твору” [5, с.91].

З огляду на ці взаємозв'язки дослідники виділяють різні типи розповідачів: за участю у фабульній дії (учасник або свідок подій); за місцем у фабульній дії (головний або другорядний); за наближеністю до авторської позиції (наближений або протиставлений ідеології автора). Варіантів може бути набагато більше, якщо в оповіді декілька розповідачів, котрі займають різні фабульні та ідейні позиції. Дослідник О. Мельничук пропонує наступні типові для сучасної літератури варіанти:

“1.1. Розповідач, не протиставлений автору, знаходиться у центрі фабульного простору.

1.2. Розповідач, не протиставлений автору, знаходиться на периферії фабульного простору.

2.1. Розповідач, протиставлений автору, знаходиться у центрі фабульного простору.

2.2. Розповідач, протиставлений автору, знаходиться на периферії фабульного простору.

3.1. Перший розповідач, протиставлений автору, знаходиться у центрі фабульного простору; другий розповідач, не протиставлений автору, знаходиться на периферії.

3.2. Перший розповідач і другий розповідач, протиставлені автору, знаходиться у центрі фабульного простору.

3.3. Перший розповідач, протиставлений автору, знаходиться у центрі фабульного простору, другий розповідач – аукторіальний (“я”, що розповідає).

3.4. Аукторіальний розповідач, перетворюється на розповідача, не протиставленого автору, знаходиться на периферії фабульного простору” [16, с. 96].

Із такою класифікацією важко погодитися, бо у ній порушується один із головних принципів авторської присутності у творі – його всеохопність центру фабули і її периферії. Як писав про це М. Бахтін: “положення, у якому знаходиться естетичний суб’єкт – читач та автор – творці форми, звідки виходить їхня художня, формуюча активність, може бути визначено – як позазнаходження часове, просторове та змістове всім без винятку моментам внутрішнього архітектонічного поля художнього бачення, що уможливорює охоплення всієї архітекtonіки: ціннісної, часової, просторової та змістової – єдиною, рівно стверджуючою активністю” [2, с. 8]. У запропонованій класифікації автор і розповідач протиставляються як конкретні учасники літературного сюжету та не береться до уваги, що розповідач є формою авторської свідомості, яка не декларується автором, а втілюється ним. Протиставляється Рудий Панько автору “Вечорів поблизу Диканьки” чи ні – це важко визначити, бо існують різні аспекти зіставлення.

Іншу класифікацію запропонував В. Кайзер на початку XX століття у роботі “Хто розповідає роман?”. Німецький учений розмежував поняття оповідач і розповідач, а також закріпив за авторською оповіддю назву “об’єктивна”. Серед авторської оповіді дослідник розмежував розповідь від першої та третьої особи як принципи для виявлення авторської свідомості. Нагадаємо слова О. Мандельштама, який метафорично описав процес зміни позиції оповідача: “Яка насолода для оповідача від третьої особи перейти до першої! Це те саме, що після дрібних і незручних склянок-наперстків раптом махнути рукою, зміркувати й випити прямо з-під крана холодної сирі води” [13, с. 40]. Це емоційне визнання поета нагадує про особливу сутність словесного вираження та свідчить про глибину естетичного вибору головної форми оповіді та художню продуктивність переходу від однієї форми оповіді до іншої. Отже, за класифікацією В. Кайзера, враховуючи авторську позицію, виділяються типи розповідачів:

1. **Об’єктивна розповідь:**

– *власне авторська оповідь* від 3-ої особи. Оповідач не називає себе (“я”), він наче розчинений у тексті і не персоніфікований, суб’єкт мовлення та суб’єкт свідомості розмежовані.

– *невласне-авторська оповідь*. Мовлення оповідача вбирає в себе голос героя, іноді вони об’єднується з авторським голосом у межах одного відрізка тексту, навіть у межах одного речення, таким чином відбувається поєднання двох суб’єктів свідомості (автор і герой) при одному суб’єктові мовлення (оповідач).

2. **Розповідь від першої особи:**

- *автора-розповідача*, що дає змогу максимально відверто й прямо вести розмову від першої особи з читачем;
- *героя-розповідача*, що створює ілюзію достовірності подій, це форма літературного акторства письменника;
- *розповідача, який не є героєм твору*, проте є частиною художнього світу: він теж, як і персонажі, предмет зображення. Він, зазвичай, має ім'я, біографію, а головне – його розповідь характеризує не тільки персонажів і події, про які він оповідає, а і його самого [17].

Таким чином, кожний літературний твір з огляду на манеру оповіді, незважаючи на його будову, викриває авторську “присутність” у різних формах. Слід пам'ятати, що розповідач це – не тільки суб'єкт мовлення, а й суб'єкт свідомості, залежно від сили його особистості. Суб'єкт мовлення – це той, хто говорить, а суб'єкт свідомості – той, чия свідомість відображається в мовленні суб'єкта. У літературних творах зустрічаються різні конфігурації поєднання цих понять, коли суб'єкт мовлення та суб'єкт свідомості збігаються і коли суб'єкт мовлення один, але висловлюється дві свідомості (свідомості двох) – автора та героя. М. Бахтін виділяв один зі складних і водночас важливих етапів естетичного сприйняття літературного твору – зустріч читача із автором, свідоме відчуття авторської присутності як суб'єкта свідомості та мовлення. Читач повинен пройти школу читання, сприйняття, аналізу, щоб ця зустріч відбулася. У шкільному викладанні літератури зустріч, у бахтінському розумінні, читача з автором необхідно прогнозувати та наближати, змінюючи сприйняття життєподібності літературного твору на сприйняття глибшого шару – авторської присутності, цікаве не тільки реальністю або ірреальністю героїв і подій, а саме індивідуальністю авторської роботи, її ексклюзивністю.

Замість висновків: на уроці студентки-практикантки

На питання вчителя, хотіли б дев'ятикласниці бачити поруч з собою героя-лицаря, дівчата розгубилися – їм було смішно уявити таку людину як Дон Кіхот у сучасності, а саме цей твір вивчався напередодні жіночого дня. Пам'ятаючи розповідь вчителя про вічність образу та благородство героя, дівчата сміялися не відкрито, але їхній іронічний настрій ясно свідчив про ставлення до героя. Учнівська реакція підтверджувала, що сприйняття твору залишилося на рівні етичного переживання подій і вчинків, які оцінювалися власним досвідом. На Дон Кіхота вони дивилися як дивака, божевільного, незграбу – саме так, як сприймало його романне оточення.

Зустріч з автором вирішила б усі непорозуміння сприйняття. Діти б зрозуміли, що сміялися вони правильно – так задумав автор, щоб читач пройшов увесь шлях емоційної участі в долі головного героя – від сміху до поваги. Автор роману навмисно веде оповідь від імені розповідача з інтонаціями очевидця, хоча не є героєм твору. Розповідач – один із тих, хто сміється з незграбного, божевільного лицаря, більше того, розповідач першим оцінює головного героя й читачі наївно сприймають цю протилежну до авторської оцінку саме як авторське ставлення.

Для чого це потрібно автору? Чому він не повів оповідь від імені людини, близької до Рицаря Сумного Образу, тобто від власного імені або наближеного до себе оповідача? Питання риторичне, бо саме у виборі конструкції будівлі, починаючи від манери

словесної оповіді, проявляється автор у творі. Інакше ми би не побачили протистояння Дон Кіхота усьому звичному, усталеному в тому світі, де відсутня мрія, подвиг, справедливість, благородність. Якби він не був смішним у поєднанні з шляхетними намірами, ми так не хвилювалися б за нього, співчуючи та дратуючись водночас. Ці протилежні афекти навмисно зіштовхуються автором, до того ж розповідач провокує ситуацію своїми оцінками та коментарями.

У творі є декілька досить простих для сприйняття учнів моментів, коли автор навмисно змішує об'єктивне з суб'єктивним, світ читача та світ книги. У тих епізодах, де обговорюється, чи є корчма замком, мідниця для гоління шоломом, і в'ючне сідло ошатною попоною, йдеться про змішування двох світів – реального та літературного. Друга частина роману починається з того, що персонажі прочитали першу частину роману. Ілюзорний світ мистецтва буквально заповнює твір, бо всі персонажі водночас стають і дійовими особами, і читачами твору про них же. Це місце роману можна вважати оголенням авторського задуму, відвертою демонстрацією умовності створеного Сервантесом художнього світу з усіма “скріпами” та “швами”. Якщо так швидко один світ – реальний, переходить в інший – літературний, то Дон Кіхот правий у тому, що вірить лише своїй уяві, а не тому, що звикли бачити усі інші: *“Невже ж таки за весь час, коли ти зі мною мандруєш, ти й досі не помітив і не збагнув, що все, що оточує мандрівних рицарів, здається химерним, безглуздим, несправжнім, поставленим сторч головою? І не тому, що воно так і є, а тому, що за ними повсякчас в'ються роєм усякі чаклуни та чарівники, які по своїй уподобі підміняють, перетворюють і перетворюють усі ці речі на краще чи на гірше, залежно від того, чи вони нам добра зичать, чи духом на нас дишуть”*.

Чи можна після цих слів Дон Кіхота уявити його біля сучасних жінок. Можна, говорить Сервантес, якщо ви навчилися у розумного гідальго перетворювати світ за власними правилами *“на краще чи на гірше”*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барт Р. Называть вещи своими именами / Р. Барт. – М.: Планета, 1986. – 324 с.
2. Бахтин М. Автор и герой в эстетической действительности / М. Бахтин // Литературно-критические статьи; [сост. С. Бочаров и В. Кожин]. – М.: Художественная литература, 1986. – 543 с.
3. Бахтин М. М. Проблема текста / М. М. Бахтин // Собр. соч.: в 7-ми т. / [под. ред. С. Г. Бочарова, Л. А. Гогтишвили]. – М.: Русские словари, 1997. – Т.5. – 732 с.
4. Боневская Н. К. “Образ автора” как эстетическая категория / Н. К. Боневская // Контекст – 1985: литературно-теоретические исследования / [отв. ред. Н. К. Гей]. – М.: Наука, 1986. – С. 241-269.
5. Виноградов В. В. О теории художественной речи / В. В. Виноградов. – М.: Просвещение, 1971. – 653 с.
6. Долгополов Л. Личность писателя, герой литературы и литературный процесс / Л. Долгополов // Вопросы литературы. – 1974. – № 2. – С.104 – 140.
7. Дубин Е. Борхес: “У слов долгое эхо” (Пять эссе) / Е. Дубин // Вопросы литературы. – 1991. – №8. – С.154-181.

8. Женетт Ж. Работы по поэтике. Фигуры: в 2-х т.: [пер. с фр.; ред., авт. предисл. С. Зенкин]. / Ж. Женетт. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1998 – Т.2. – 367 с.
9. Иванов Вяч. Манера, лицо, стиль / Вяч Иванов // Избранное. – М.: СП Интерпринт, 1998. – 453 с.
10. Катаев В. Б. К постановке проблемы образа автора / В. Б. Катаев // Филологические науки. – 1966. – №1. – С. 34-51.
11. Короленко В. Г. О литературе / В. Г. Короленко // Собр. соч: в 10-ти т. – Т. 1. – М.: Художественная литература, 1953-1957. – С. 98- 143.
12. Лотман Ю. Семиосфера / Ю. Лотман. – М.: Языки русской культуры, 2002. – 453 с.
13. Мандельштам О. Египетская марка / О. Мандельштам // Четвертая проза. – М.: СП Интерпринт, 1991 – С. 3-42.
14. Маритен Ж. Ответственность художника / Ж. Маритен // Самосознание европейской культуры XX века. – М.: Политиздат, 1991. – С. 197-202.
15. Мельничук О. А. Композиционные средства выявления авторского сознания в художественных произведениях с повествованием от 1-го лица / О. А. Мельничук // Вестник МГУ – Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2002. – № 4. – С.45-55.
16. Мельничук О. А. Типология повествования от первого лица в художественных произведениях / О. А. Мельничук // Вестник Московского университета. – Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С.88-98.
17. Орлова Е. И. Образ автора в литературном произведении: учебное пособие / Е. И. Орлова. – М., 2008. – 44 с.; [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.journ.msu.ru/study/handouts/texts/orlova_obraz_avtora.doc
18. Прозоров В. В. Художественный текст и читательское восприятие (К теории вопроса) / В. В. Прозоров // Филологические науки. – 1978. – № 1. – С. 11-17.
19. Пришвин М. Записи о творчестве / М. Пришвин // Контекст-1974: литературно-теоретические исследования / [отв. ред. Н. К. Гей]. – М.: Наука, 1986. – С.370-398.
20. Толстой Л. Н. Предисловие к сочинениям Ги де Мопассана / Л. Н. Толстой // Полн. собр. соч.: в 100 т. – М.: Художественная литература, 1951. – Т. 30. – С. 15-29.
21. Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино / Ю. Н. Тынянов. – М.: Наука, 1977. – 574 с.

Питання для самоконтролю

1. Прокоментуйте думку М. Бахтіна про автора, “що зображує, але не зображується”.
2. Назвіть форми авторської свідомості, які присутні в художньому творі.
3. Поясніть причетність образу дзеркала до характеристики образу автора в літературному творі.
4. Наведіть приклади ставлення письменників до понять: “образ автора”, “абстрактний автор”, “імпліцитний автор”, “ліричний герой”.
5. Поясніть позицію нараторів, які образ автора оцінюють як розповідну інстанцію тексту.
6. Назвіть типи розповідачів, які виділяються літературознавцями. Охарактеризуйте особливості кожного типу.

7. Поясніть, чим відрізняються типи розповідача та оповідача.
8. Перерахуйте та прокоментуйте рівні сприйняття за В. Прозоровим.
Проаналізуйте тезу: “автор стає видимим не для кожного читача, а лише тому, хто завдяки духовному зростанню досяг у сприйнятті стадії “відкриття”.
9. Назвіть умови, за яких можлива “зустріч читача з автором” (М. Бахтін).

Теми для дискусій

1. Займи позицію: автор спрямовує сприйняття літературного твору; читач спрямовує сприйняття літературного твору.
2. Парадокс художнього сприйняття: читач не відчуває автора чи автор не відчуває читача?
3. Доведіть чи спростуйте думку Ж. Маритена, що персонажі романіста – це можливі аспекти його особистого життя, розгортання його власних можливостей.

Теми для студентських проектів та презентацій

1. Порівняльний аналіз образу автора в романах Г. Флобера та М. Лермонтова.
2. Образи розповідачів у “Повістях Белкіна” О. Пушкіна та повістях Ф. Кафки.
3. Форми втілення авторської свідомості у творах постмодерністів.

РОЗДІЛ 7

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ

“Труд читача: від сприйняття до аналізу.”

Володимир Мараничман

7.1. Горизонти читацького очікування

Робота над формуванням та розвитком художнього сприйняття завжди супроводжувала творче викладання літератури. Переважна більшість вчителів та викладачів-словесників прагнуть емоційно та естетично розвивати своїх учнів, шукають шляхи, методи і прийоми активізації читацького сприйняття. Багаторічний досвід вітчизняних вчителів доводить ефективність різноманітних форм роботи з поглиблення і формування художнього сприйняття тексту, коли на уроках літератури звертається увага на почуття та емоції, викликані твором; коли до навчання залучаються образні асоціації та уявлення; коли активно використовується чуттєвий досвід читачів; коли автор розглядається як жива свідомість, присутня у кожному елементі твору. Методичні відкриття вчителів Полтавщини – В. В. Кокаревої, О. А. Смирнової, Н. Г. Способ, Л. М. Саяпіної надихнули автора на систематизацію різних форм роботи у певну систему, ґрунтовану на теоретичних та експериментальних психологічних, педагогічних і літературознавчих дослідженнях.

Психологічні параметри сприйняття – структурна будова, психофізіологічні аналізатори, співвідношення цілісних утворень із фрагментами, дозволяють поглянути на сприйняття творів мистецтва як індивідуальний, але цілком прогнозований і керований процес. Психологами ХХ ст. (В. Бондарко та Ю. Шелепін, М. Вертгеймер, В. Глезер) визначена послідовність етапів упізнання: недиференційованого (аморфного сприйняття) або стадія виявлення; стадія виділення фрагментів, часткова їхня характеристика; стадія приблизної, оціночної характеристики; стадія ідентифікації. Вчені ХХ ст. структурували сприйняття на фрагменти й увели поняття цілісності, проте головне призначення процесу збереглося – упізнання раніше засвоєної інформації.

Художнє сприйняття на перших стадіях нагадує перебіг психологічного аналога. Знайомство з твором починається етапом загального емоційно-чуттєвого враження та упізнанням жанрово-родової або життєвої подібності ситуацій, які зазнавалися читачем на власному досвіді або спостерігалися в житті. При сприйнятті докільця людина економить власні ресурси, коли упізнає те, що бачила, чула, смакувала раніше. Їй не потрібно кожен раз виконувати низку складних операцій намацування форми, розміру, кольору стимулу, вона лише фіксує упізнання і додає до попереднього досвіду суттєві відмінності.

Художнє сприйняття є вищим типом психологічної організації людини, бо спрямоване на деяких стадіях не на фізіологічні завдання (економія, збереження, виживання), а на протилежні – зупинка уваги, одивнення, гальмування редукційного клапану сприйняття. Якщо зіставити фізіологічну, творчу та духовну сфери життя людини, то за естетичним – слід визнати роль посередника між психологічним і духовним.

Естетичне наближене до духовного, адже ще має зв'язки з фізичними законами людського буття. Тому форми втілення мистецтва тяжіють до психологічних законів сприйняття, проте не можуть існувати і без законів духовного розвитку людини. Отже, першим етапом і водночас типом сприйняття визначимо психологічне – **сприйняття як упізнання**. Під упізнанням будемо розуміти відповідність життєвим ситуаціям і характерам, мистецьким зразкам, на яких формується читацький класичний культурний досвід. Досвід сприйняття як упізнання можна розвивати, звертаючи увагу на читацькі історії сприйняття, вивчаючи жанрово-родові форми і мовні засоби увиразнення та поетики. М. Бахтін у своїй теорії естетичного сприйняття, “вживання в літературних героїв, відчуття їхніх переживань як власних, ціннісну етична реакцію на думки, вчинки героїв твору” уважав етичною реакцією, точніше – початковим етапом художнього сприйняття. М. Бахтін пропонував цей момент виділяти шляхом переказу: “Етичний момент твору можна передати й частково транскрибувати шляхом переказу: можна розповісти іншими словами про те переживання, вчинок і подію, що знайшли художнє завершення в творі” [1, с. 60]. Переказ етичного моменту – це не просто переказ фабули твору, бо повинен мати ціннісні елементи – як їх зрозумів читач. Правильно переказати сюжет (авторський виклад подій) чи фабулу (хронологічну послідовність тих самих подій) не так вже і просто, адже ця робота вимагає певних навичок.

Таким чином, сприйняття художнього твору починається загальним емоційним враженням, яке посилюється (або послаблюється) читацькими очікуваннями та настановами на читання. Словесне мистецтво вимагає активного залучення до процесу сприйняття читацької уяви (відтворюючої, творчої), що вчить учнів відтворювати окремі картини і цілісний художній світ митця, відчувати авторську оцінку, співчувати героям твору, оцінювати зміст, форму і загальну концепцію письменника.

Чинники формування художнього сприйняття літератури (рис. 8)



У залежності від уміння читача йти за автором, минуючи чи залишаючись на рівні сприйняття етичного моменту, письменники та літературознавці виділяють типи читачів, де початкова ступінь сприйняття відображена у назвах: що йдуть за автором, як кінь за кучером (Г. Гессе), читачи-самки або споживачі (Х. Кортасар), ті, що беруть книги на час (Ф. Достоевський), читачі сірих і жовтих книжок (Ю. Липа). Цей тип читачів отримав назву “реальний читач” або “масовий читач”.

На початковому етапі розвитку художнього сприйняття актуальним є використання поняття “*горизонт читацьких очікувань*” або “читацькі очікування”, уведені в широке користування школою рецептивної естетики. Горизонт читацьких сподівань розглядається як сукупність соціальних, культурно-історичних, психологічних та інших уявлень, які зумовлюють, з одного боку, стосунки автора і його твору з читацькою аудиторією, а з другого – зв’язки читача з твором без участі автора. У події художнього сприйняття горизонт читацьких очікувань тлумачиться як обмеження і спрямування читацьких сподівань у певне русло засобами художньої оповіді. Як відзначав представник рецептивної естетики Г.-Р. Яусс, “горизонт – це щось таке, що встановлює межу для нашого погляду” [14, с. 371]. Слід розмежувати ті сподівання, які окреслюються на початковій стадії читання твору, коли читач має певні очікування, знаючи лише ім’я письменника або закони жанру, або назву твору, або чийсь відгук на цей твір. І зовсім іншими стають читацькі інтенції, які з’являються у процесі читання тексту під впливом сюжетної дії, авторського слова, описів, розвитку характерів персонажів. Письменник намагається ці інтенції розширити, змусити читача стежити за розвитком його творчої думки. Мова йде про твори мистецтва, а не літературу масового споживання, де все спрямоване на реалізацію читацьких сподівань від жанру, обкладинки твору, імені автора або літературної серії.

Школа рецептивної естетики узагальнила досвід філософського та літературознавчого дослідження проблем художнього сприйняття та запропонувала нові підходи для активізації та оцінювання читацького сприйняття. Основні відкриття представників рецептивної естетики адекватні методичним пошукам ефективних шляхів вивчення літератури, спрямованих на формування активного читача-супутника, який здатен не тільки споживати літературні тексти, а й брати участь у творчому процесі. Школа рецептивної естетики не розробляла спеціальних методичних шляхів і рекомендацій для поглиблення читацької рецепції, проте дослідження в цій царині окреслили шляхи цього поглиблення. Деякі з них можуть підказати нові форми роботи, спрямовані на формування художнього читацького сприйняття:

“горизонт читацьких сподівань” (інтенцій) – межа художнього простору та сюжетної дії, яку встановлює для себе читач у процесі читання твору; це ті події та вчинки героїв, на які чекає читач і які автор може свідомо справдити або не справдити;

“актуалізація” – оживлення, уречевлення деталі чи епізоду читачем, коли окрема деталь, натак, невеличка сценка перетворюються в розгорнуту картину, сповнену емоцій та асоціацій.

“конденсація” – утиснення зорових уявних картин у пам’яті читача, які призводять до того, що у свідомості реципієнта залишається лише те, що його емоційно вразило;

“лакуна” – авторський пропуск у художньому тексті з метою підключення читацької уяви для його заповнення чуттєвими образами.

Отже, термінологія школи рецептивної естетики спрямована на виявлення і усвідомлення особливостей початкового емоційного сприйняття твору мистецтва. Для вчителя або викладача, який починає з учнями чи студентами вивчати літературний твір, важливо правильно організувати процес первинного сприйняття тексту і спрямувати його у потрібне русло. Пропонований тест орієнтований на виявлення первинного враження від читання, у процесі виконання якого читач, аналізуючи власні емоції і почуття, починає осмислювати зміст твору.

Тест на виявлення горизонтів читацького очікування

1. Чим був обумовлений ваш інтерес до твору:
 - а) порадили прочитати;
 - б) програмою навчання;
 - в) випадково;
 - г) ваш варіант.
2. Що зацікавило на початку читання:
 - а) жанр;
 - б) герой, подія;
 - в) ілюстрації;
 - г) ваш варіант.
3. Оберіть та опишіть свої враження від початку читання:
 - а) розчарування;
 - б) захоплення;
 - в) здивування;
 - г) ваш варіант.
4. Чи нагадало читання твору:
 - а) твір подібного жанру;
 - б) життєві події, які спостерігав у реальному житті;
 - в) власні переживання;
 - г) ваш варіант.
5. Що викликало у процесі читання найбільше захоплення:
 - а) розвиток характерів героїв і подій;
 - б) власні переживання;
 - в) оригінальність форми (композиція, мова);
 - г) ваш варіант.
6. Що спонукало дочитати твір до кінця:
 - а) інтерес, чим закінчиться описана історія;
 - б) зацікавив сам процес читання (глибокі авторські думки, зв'язки з іншими явищами культури, багатозначний підтекст);
 - в) сподобалася мова твору;
 - г) ваш варіант.
7. Авторську присутність у творі:

- а) не відчув, здалося, що усі події та герої – реальні;
 - б) постійно відчував авторське ставлення до ситуації;
 - в) сприйняв як образ розповідача;
 - г) ваш варіант.
8. Як довго ви перебували під враженням від прочитання твору;
- а) протягом читання;
 - б) у фіналі;
 - в) відчуваю досі;
 - г) ваш варіант.
9. Прочитаний твір вплинув:
- а) на літературні уподобання;
 - б) на погляди;
 - в) на життєву поведінку;
 - г) ваш варіант.
10. Наскільки реалізувалися ваші очікування щодо твору:
- а) не справдилися;
 - б) перевищили очікування;
 - в) справдилися;
 - г) ваш варіант.

Результати тестування визначають типи сприйняття читачами художнього тексту. Якщо читач обирає відповідь “а” на питання № 4, № 5, № 6, № 7, № 8, це свідчить про його зосередженість на подіях твору, на етичному змісті художнього твору та упізнанні певних літературних і життєвих фактів. Інші відповіді (“б” та “в”) підтверджують більш високий ступінь сформованості художнього розвитку реципієнта, який може зосередити увагу на власних переживаннях і на формах авторської свідомості.

У більш підготовлених читацьких аудиторіях можна запропонувати запитання без варіантів відповідей з більш складними запитаннями:

1. Чи були під час читання моменти, які ви передбачили (сюжетні події, дії або вчинки героїв)?
2. Які події сюжету, вчинки героїв вас здивували своєю непередбачуваністю?
3. Які герої твору здалися вам реальними, життєво переконливими?
4. Визначте ті моменти сюжетної дії, які вам здалися штучними.
5. Виділіть образи, які ви уявляєте без особливих зусиль. Спробуйте проаналізувати, завдяки чому досягається образна конкретність.
6. Які персонажі не отримали зорових відповідників. Проаналізуйте, чому.

За подібними питаннями було проаналізовано оповідання Габріеля Гарсія Маркеса “Полковнику ніхто не пише” на занятті зі студентами-першокурсниками. Спочатку було відзначено особливе навантаження назви, яка отримала самостійне від твору й авторства життя. Відома пісня “Бі-2”, її саундтрек у фільмі “Брат-2” зробили назву твору Маркеса культовим слоганом ХХ століття, що певною мірою відокремило сприйняття назви від сприйняття тексту, бо емоційно налаштовує сучасного читача на гостросюжетну оповідь. Розповідь про забутого усіма старого, його побутові проблеми, хвороби викликало у читачів відчуття ошукування. Другий момент нездійснених очікувань більшість читачів

відзначає наприкінці читання, коли втягнувшись у безподієву оповідь про старого, але непереможеного полковника, читач вірить в отримання довгоочікуваного листа. Але лист не приходить, і усі переживання, надії, відчай і безмежну витримку читач відчуває разом із полковником. Саме такий, здавалось би, песимістичний фінал повертає читача до назви і всіх асоціацій, пов'язаних із сучасними героями вистражданого кодексу честі.

У проблемі сприйняття художніх творів важливим є співвідношення між відмінним – індивідуальним і спільним – загальним. Етап визначення етичного змісту і горизонту читацьких очікувань окреслює загальні тенденції у сприйнятті художнього твору. За теорією О. Потебні, твір єднає автора і читача (різниця – тільки в ступені цього єднання), бо твір виступає як засіб збудження думки читача. І він творить настроєву атмосферу, до якої прилучається читач, хоч настрій і набуває кожного разу індивідуальних ознак. Образ породжує різноманітність тлумачень, але все ж служить у них вихідним пунктом. Тому що “основа образу – слово – має зрозуміле для всіх ядро, і саме завдяки йому досягають порозуміння той, хто говорить (пише), і той, що слухає (читає)” [12, с 257]. Принцип спільності у сприйнятті Г. Сивокінь бачить у об’єктивній реальності, що зображується у творі – подіях, явищах, фактах, речах, персонажах. Об’єкт, що у свідомості читача породжує більш чи менш точний відбиток, за Потебнею, “нерухомий образ”. Це спільне у сприйнятті вчений позначає як “назване”, індивідуальне ж у сприйнятті – як “ознака” і “ланцюг ознак”. Зрозуміло, що кожен літературний текст багаторазово ускладнює ці чинники читацького сприйняття, адже існують настанови жанру, контексту, стилю письменника та певної літературної епохи. Проте вчений навмисно спрощує процес сприйняття для позначення спільного та відмінного у його перебігу: “з самого початку важливо виділити в сприйманні літературно-художнього твору (поки що, власне, специфічного тексту, а не твору загалом) найелементарніші пункти, а саме: *назване, ознаку і ланцюг ознак*. Єдність сприймання для багатьох читачів починається саме від цих пунктів, з них виходить” [12, с 262].

Художнє сприйняття на відміну від психологічного (рецепції) не дається людині від народження, воно може формуватися, розвиватися тільки у процесі читання творів літератури, споглядання живопису, слухання музики. Якщо рецепція навколишнього світу відбувається як упізнання (людина економить чуттєво-емоційні ресурси при спогляданні раніше баченого), то художнє сприйняття прогнозоване митцем як бачення. Читач повинен побачити зображене митцем так, наче перший раз, як “бачив Адам ранком свого створіння – мить за миттю, чудо оголеного існування (existence)” [13, с. 5].

У художньому творі одивнення – це один із засобів руйнування автоматизму упізнання, засіб повернення гостроти сприйняття за допомогою зміни кута зору, ракурсу, швидкості чи уповільнення бачення. Читач літературних творів повинен не стільки упізнавати, скільки бачити художній світ, що створює автор, і реагувати на нього. Чуттєво-емоційна реакція читача на літературний текст – це один з складників художнього сприйняття, яке можна розвивати й формувати. Психо-фізіологічною природою людини не передбачено спеціального механізму або органу для художнього сприйняття (як органи чуття, наприклад), це справа поступового навчання й виховання, у процесі якого дитина вчиться фіксувати власні емоції, розуміти, що саме у творі мистецтва їх викликало – герої чи пригоди, що трапилися з героями, а може – гумор, з яким автор описує ці пригоди, чи картини природи, чи думка, що вразила своєю глибиною. Цей процес важливий у розвитку художнього сприйняття, адже дозволяє розвивати емоційну та почуттєву культуру дитини від

елементарних моментів уважного слухання до глибокого співпереживання та співчуття літературним героям. З перших кроків літературного читання слід звертати увагу на красу образного та асоціативного уявлення, бо художня образність є основою мистецтва, тканиною його матеріального існування. Відчуття і розуміння художнього образу формують художнє мислення. Виділення з літературного твору художніх образів: чуттєвих, багатозначних, іронічних, символічних, образів-тропів, та їх інтерпретація розширює простір змістів, робить сприйняття об'ємним і повним. Відомий словесник, методист В. Маранцман вказав на ті моменти художнього сприйняття, які повинні знаходитися в полі вчительської діяльності: характер емоційної реакції і здатність відгукнутися на авторське почуття, осмислення змісту твору, робота читацької уяви, відтворюючої та творчої, естетичне усвідомлення форми твору на рівні художньої деталі та композиції [6]. До цих важливих аспектів художнього сприйняття слід додати сприйняття авторської присутності у творі – відчуття оцінок автора, його симпатій і антипатій в описах, характеристиках, володінні словом тощо. Говорячи про художнє сприйняття вчитель повинен пам'ятати, що – це індивідуальна реакція на твір мистецтва з урахуванням комунікативної природи мистецтва, що презентована тричленом: автор – текст – читач. Літературний діалог передбачає варіативність сприйняття, тобто відсутність одного, єдино правильного тлумачення й інтерпретації.

Сприйняття загалом, а дитяче зокрема, визначається певними умовами: віковими межами, психологічними настановами, фоновими знаннями, чуттєвим і емоційним досвідом. Існує традиційний поділ сприйняття на дошкільне, молодших, середніх, старших школярів, що відповідає психолого-педагогічним категоріям дитинства, підліткового віку, ранньої юності. Наша увага до підліткового віку зумовлена висновком французького психолога Ф. Арієса, який підкреслював соціальність проблеми підлітків: “кожна епоха мала свій привілейований період життя: XVII ст. – молода людина, XIX ст. – дитина, XX ст. – підліток” [4].

Підлітковий вік – це період від 10 років до 14 років. За цей короткий період відбуваються важливі зміни, які англійський психолог Дж. Коумен поділяє на – пубертатний розвиток – фізіологічні зміни тіла, побудова чоловічої чи жіночої родовой ідентичності; перехід до дорослої сексуальності; – когнітивний розвиток – розвиток інтелектуальної сфери, здатність до абстрактного мислення і розширення часової перспективи; – перебудова соціологізації [4].

Результатом цих змін, на думку психологів, є становлення нової суб'єктивної реальності, яке отримало у вітчизняній психології назву «самовизначення», подібне до поняття “ідентичність”, розробленого американським вченим Е. Еріксоном. Самосвідомість дозволяє особистості усвідомлювати себе у навколишньому світі й визначає систему цінностей, ідеалів, життєвих планів, соціальних ролей з відповідними формами поведінки. Таким чином, зміни у підлітковому віці послідовно охоплює чотири сфери розвитку: тіло, мислення, соціальне життя і самосвідомість..

У житті підлітка важливе місце займають емоції і почуття, які активно впливають на поведінку, але характеризуються нестабільністю й амбівалентністю. Нестійкість емоцій обумовлюється нестабільністю ставлення до батьків, учителів. У взаєминах з однолітками почуття теж набувають надмірної форми від конфліктів до глибокої дружби й кохання.

У перехідний вік самостійності набуває функція уяви, завдяки активній, внутрішній, перетворюючій діяльності. Події, що відбуваються в уяві підлітків, опосередковані образами реальної дійсності, образами загальнолюдської культури. Дії з образами уяви приносять йому задоволення, бо він може володарювати над часом, отримувати вільну зворотність особистісного простору, бути звільненим від причинно-наслідкових зв'язків у просторі соціальних взаємин реального буття людей. Така свобода проживання у внутрішньому просторі просуває підлітків у психічному розвитку, розвиває у підлітків творчу уяву. Отже, уява може збагачувати життя підлітка, поєднуючись з творчим мисленням, і ставати істинною креативною силою його особистості, але може і відчужувати його від реального на користь уявного світу, значно обмежуючи розвиток пізнавальної діяльності.

Літературний розвиток тісно пов'язаний із психологічними змінами, які переживає підліток. Виділяються наступні періоди літературного розвитку:

- наївний реалізм (4-6 класи);
- наповнення тексту власними етичними проблемами (7-8 класи);
- усвідомлення історичних і естетичних зв'язків мистецтва і життя, причинно-наслідковий розгляд проблем і структури художнього твору (9-10 класи) [6, с.26].

Наївний реалізм, який переважає при сприйнятті художньої літератури в учнів 4-6 класів, обумовлює злиття мистецтва і дійсності й наділяє читача емоційною активністю, силою переживання, загальною цілісністю враження від твору, але гальмує розуміння умовності в художньому творі, естетичної реакції на форму твору. Увага до форми твору, виражальних засобів й особистості автора у цей період читацького розвитку мінімальний. Період морального самозаглиблення (7-8 класи) характеризується високою суб'єктивністю сприйняття. Художній зміст твору часто наповнюється читачами власними етичними проблемами та уявленнями. Розвиток логічного осмислення, пошук логічних зв'язків характерна для сприйняття старшокласників. Саме на цьому етапі проявляється увага до форми художнього твору. Пошуки загальної ідеї часто ведуться за рахунок уваги до власних переживань тексту.

7.2. Настанова на творче читання

Необхідними якостями читача є активність і точність емоційної реакції, глибина осмислення художнього тексту, конкретизація літературних образів в читацькій уяві, здатність естетично оцінити форму твору, бачити за художнім твором його автора. Сильна емоційна реакція зазвичай супроводжується включенням читацької уяви, на цьому будував свою емоційну теорію сприйняття Л. Виготський. Емоції та уява живляться конкретними образами, які виникають у свідомості читача. У середніх класах, де сприйняття творів обмежується наївним реалізмом, емоційна реакція найсильніша, вона не залишає місця естетичному осягненню умовності мистецтва та його форми. На подальших стадіях шкільного вивчення літератури сприйняття форми витісняє емоції сприйняття.

В. Маранцман у 80-х роках минулого століття провів серію експериментів по виявленню вікових змін у структурі читацького сприйняття, використовуючи такі параметри: емоції (читацькі, авторські), уява (відтворююча, творча), осмислення змісту (переказ, міркування, концепція), осмислення форми (деталь, композиція) [7]. Так, для аналізу було обрано повість О. Пушкіна "Постріл", яку можна запропонувати для читання учням і п'ятого,

і восьмого класу. Учнім було запропоновані запитання та завдання на виявлення читацьких емоцій та відгук на авторські емоції, розуміння композиції, загальної пушкінської концепції. Експеримент був ускладнений виявленням серед учнів кожного класу психологічних типів сприйняття – художній, середній і мисленнєвий. Результати експерименту довели правильність виділення рівнів сприйняття. Наївний реалізм залишає учня всередині твору, яке розглядається як фрагмент дійсності. Період внутрішнього самозаглиблення характеризує рух від тексту до психологічних проблем. Період розвитку логічних зв'язків відзначений прагненням встати над текстом і пов'язати його із життям [7, с. 61]. Цей експеримент був початком великої роботи прибічників школи Маранцмана, які довели конкретними результатами ефективність художнього розвитку учнів і визначили критерії цього розвитку:

- ❖ начитаність, цілеспрямованість читацьких інтересів;
- ❖ актуальність морально-ціннісної проблематики творів мистецтва, активність оцінки твору мистецтва;
- ❖ обсяг історико-і теоретично-літературних знань і здатність застосовувати їх в аналізі художнього тексту;
- ❖ рівні розвитку читацького сприйняття (емоційна чутливість; активність і адекватність читацької уяви, відтворюючої та творчої; осягнення змісту твору на репродуктивному, аналітичному, синтезуючому рівнях; осмислення художньої форми на рівні деталі і композиції;
- ❖ навички аналізу художнього твору;
- ❖ навички і здатність до літературної творчої діяльності. [6, с.116].

Традиційно у методиці викладання літератури визначають **етап підготовки до сприйняття**. Зорові та слухові враження діють на п'ятикласників сильніше за образно-змістові (поетичні, словесні). Сприйняття поетичного твору вимагає певного естетичного досвіду, підтримки словесних образів зоровими та слуховими асоціаціями. Якщо досвід для сприйняття твору недостатній, то можна викликати у пам'яті учнів зорові та слухові асоціації, наближені до тих, що є у творі. Благодатний матеріал для цього дає перший ліричний твір, які вивчатимуть учні 5-х класів за новою програмою [11]. Це вірш англійського поета XIX століття Джона Кітса “Про коника і цвіркуна”. Глибокі думки про вічний рух і взаємозв'язок усього живого на землі поет передає за допомогою нескінченного звукового ряду: влітку насиченого, а взимку – поодинокого. Дітям можна запропонувати пригадати звуки літа і звуки зими:

<i>Звуки літньої природи</i>	<i>Звуки зимової природи</i>
Спів пташок	

Сам автор малює конкретні слухові образи, кожному з яких протиставляє протилежне звучання: спів птахів – мовчання птахів; довгий танок коника – перерва у співі; голоси літа – мовчання зими. Звукові образи літа протиставлені образам мовчання, пов'язані з зимовим періодом сну природи. Лише пісня цвіркуна не має протиставлення мовчанням. Коли замовкає серед зимового мовчання цвіркун, у пам'яті починає звучати пісня коника. Остання пара звукових образів підтверджує головну думку вірша Кітса про нескінченну пісню землі.

Поезія землі не оніміє:
Коли зима в мовчання крижане
Поля заковує, цвіркун у хаті
Заводить пісню, що в теплі міцніє,
Нагадуючи всім, хто задрімне,
Спів коника в траві на сіножаті.

(Переклад Василя Мусика)

Етап підготовки до сприйняття в методиці називають етапом створення настанови на читання та сприйняття. Настанова – це важливий психологічний чинник, який спрямовує читання літератури і формує художнє сприйняття. Настанову обумовлюють різні фактори: чиясь порада, цитування, розповідь про життя письменника, про твір, екранізацію тощо. Для навчального процесу актуальною є творча діяльність вчителя зі свідомого формування настанови, навіть системи настанов, спрямованих на пошук різних прийомів і форм створення підготовки на сприйняття. Художнє сприйняття відрізняється від психологічного тим, що спрямоване на досягнення не тільки сюжетного змісту, а й естетичного, який без допомоги вчителя може залишитися без уваги учнів. Учитель повинен викликати бажання учнів прочитати те, про що вони нічого не чули і не знають. Існують традиційні засоби створення установ на читання і досягнення художніх творів, проте час вимагає нових форм настановної роботи. Рижкова Т. В. – одна з авторів діючої програми для середньої школи Російської федерації під загальною редакцією В. Г. Маранцмана, пропонує враховувати принцип побудови програми для вибору відповідної настанови [9]. Так, вивчення за тематичним принципом передбачає актуалізацію особистісного досвіду учнів, пов'язаного із темою розділу. На початку вивчення нової теми вчитель може назвати усі твори, активізуючи особистісні враження, вчинки, щоб об'єднати їх із з авторами, що шукали відповіді на тіж самі питання. Тема “Світ дитинства”, наприклад, об'єднує твори Марка Твена “Пригоди Тома Сойєра”, Елеонори Портер “Поліанна” і Марини Цвєтасвої “Книги в червоній палітурці”. На вступному уроці необхідно звернутися до особливостей того періоду в житті кожної людини, коли людина підростає, входить у життя, вчиться жити із дорослими, починає досягати людські стосунки, відрізняти добро від зла, досягати світ мистецтва, світ читання, яке теж вчить жити. Як жити так, щоб тебе поважали, хотіли з тобою дружити, любили тебе. Ці питання турбують дітей, турбували і письменників, котрі згадували своє дитинство у книжках.

Якщо в основу програми покладений **жанровий принцип**, то необхідно шукати інший засіб створення настанови на читання. У цьому випадку слід апелювати не до життєвого досвіду читачів, а до пізнавальної активності. Вивчаючи літературні казки, вчителю необхідно поєднати казки О. Пушкіна, Г.Х. Андерсена, О. Уайльда. Вчитель представляє ці твори як літературне явище, як певного героя, що існує у різних формах, проте зберігає свою єдність. А. Кутузов називає етап створення настанови на читання “предкомунікативною фазою”, коли учні створюють власні казки, спираючись на власний досвід. [5, с. 23].

У програмі 5-го класу є розділ “Природа і людина”, “Світ дитинства” і “Сила творчої уяви”, до яких входять твори. Після вивчення казок це нові жанри і теми. У літературних казках були описи природи (Пушкін – море, Уайльд – зимовий ліс, сад чаклуна), ці описи відрізняли ці твори від народних казок, бо це авторська оцінка, вираження авторських емоцій.

У центрі всіх творів – герой, людина, що здійснює вчинок. Кожен автор вирішує обрану тему – створює образи світу і людей. Ці питання можуть стати спільними для всіх творів. Налаштувати дітей на читання можуть стати завдання написати власні твори, героєм яких була б людина. Написання власного твору може бути окреслено умовами:

- поєднати фантастичне і реальне;
- або чарівне буде реально пояснено;
- або конфлікт буде викликаний почуттями людини: бажанням узнати щось нове, змінити своє життя, і – бажанням залишитися з рідними людьми;
- або головним буде гра дітей у захоплюючу гру;
- або у центрі розповіді будуть незвичайні здібності людини чи тварини.

Написання творчої роботи буде своєрідним переходом від казкової розповіді до реальної розповіді. Важливо налаштувати дітей саме не на фантастичну розповідь, а реальне, тобто на інший **жанр**, який вимагає нових героїв і нових засобів зображення. Настанова на читання творів ліричних жанрів може бути створена **за допомогою інших видів мистецтва**. Несловесні види мистецтва можуть створити атмосферу, пробудити емоції учнів. Учні п'ятого класу знайомляться з поняттями “пейзаж” та “портрет”. Знайомство з віршами Г. Гейне і Й. В. Гете буде набагато продуктивніше, якщо перед цим діти уважно роздивляться пейзаж живописний. Вдалим вибором може бути картина німецького художника Каспара Давіда Фрідріха, якого називають майстром романтичного пейзажу. Картина “Ранок у горах” (1823 р.) співзвучна настрою вірша Й. В. Гете:

За допомогою живописного пейзажу можна підготувати учнів до сприйняття ліричного шедевр. Хід підготовки може бути таким:

– Уважно подивіться на картину німецького художника К. Д. Фрідріха, які почуття захоплюють вас, коли ми дивимось на пейзаж з місця, яке обрав художнику?

– Яку би ви назвали цю картину?

– Ваші пропозиції називають те, що зобразив художник (“Гори”, “Гірський пейзаж”, “Гори влітку”). Але картина завжди передає почуття художника, які він відчував, коли куточок природи пригорнув його увагу. Давайте спробуємо поглянути уважно і помітити, що ще зобразив художник.

– Я підкажу, що художник хотів передати певний час. Спробуйте визначити, який саме?

– Дійсно, ми бачимо пробудження природи. Гори ще у серпанку, зелена рівнина теж наче спить. А стежина, що в'ється краєчком схилів, лише чекає на подорожніх, що пройдуть і будуть вражені величною красою гір.

Після такої роботи з картиною художника Фрідріха, можна прослухати вірш “Нічна пісня подорожнього”, який додасть до цілісності зорової картинки гірського пейзажу поетичні переживання ліричного героя Й. В. Гете.

Ще один засіб створення настанови на читання – **пробудження інтересу до особистості письменника**. Це не обов'язково розповідь про біографію письменника. Це заснована на біографічних відомостях зустріч з яскравою особистістю, людиною, наділеною незвичайними якостями, особливою життєвою позицією. Головна мета такої розповіді – це викликати у дітей сильні емоційні враження від зустрічі з письменником і бажання прочитати його книжки.

Історія створення книги також може створити настанову на читання. Перед вивченням повісті Марка Твена вчитель розповідає про реальних прототипів літературних героїв:

“Том Соєр став улюбленцем читачів усього світу, і за той час, що минув з появи твору, не втратив своєї популярності. Письменник не приховував, що зобразив у творі власне дитинство, свою родину і друзів. У передмові до твору автор писав: “Більшість пригод, описаних у цій книжці, сталося насправді: деякі – зі мною самим, інші – з моїми шкільними товаришами. Гека Фінна змальовано з натури, Том Соєр поєднує в собі риси вдачі трьох хлопців, яких я знав”. Більшість пригод, про які йдеться у книзі, взято з життя. Як згадує письменник, у творі він розповів про власні витівки: “Я був бешкетником і завдавав моїй матері чимало турбот. Безлюдний острів на Міссісіпі, куди хлопчики тікали, щоб сховатися від “цивілізації” дорослих, існував насправді. Під іменем тітки Поллі я зобразив свою матір, а під іменем Беккі – одну із своїх шкільних подруг, з якою дійсно заблукав у страшних лабіринтах печери поблизу Ганнібала і ледве не загинув. А свою дружбу з маленьким волоцюгою Томом Бленкеншипом згодом увіковічнив під іменем Гекльберрі Фінна”.

У старших класах настанови на читання набувають проблемного спрямування, хоча усі згадані форми роботи мають місце і в цих класах. Учителя пропонують створення певних сайтів-форумів для обговорення певних творів або письменників, явищах культури. Необхідно говорити про етап **виявлення сприйняття**. Бесіда про прочитане проясняє враження, оцінки, судження. Але, як нагадує Д. Пеннак, чи завжди нам хочеться обговорювати щойно прочитану книгу, коли переживання і думки не до кінця зрозумілі. На думку методистів і досвідчених вчителів, незважаючи на те, що сприйняття починається з емоційної реакції, виявляти його безпечніше (щоб не зустріти мовчанням питання про почуття) зі сфери осмислення, підключаючи до неї питання про почуття і емоції. У нагоді може бути анкета, яка міститиме питання щодо читацьких емоцій, відтворюючої чи творчої уяви, аналітичного та композиційного планів.

Анкета на виявлення читацького сприйняття повісті М. Булгакова “Собаче серце”

1. Які почуття у вас викликав голодний Шарик, пес після операції, Шариков у новій формі? (*Читацькі почуття*).
2. Кому ви співчували у процесі читання. Поясніть, чому? (*Читацькі емоції*).
3. Кому з героїв симпатизує, на ваш погляд, автор? Поясніть, чому ви так вирішили. (*Авторські емоції*).
4. Яким ви уявляєте собаку Шарика і Шарикова в сцені його розмови з професором у VI розділі? (*Відтворююча уява*).
5. Якою ви уявляєте Москву, читаючи повість? (*Творча уява*).
6. Поміркуйте, чому автор поміщає всередині повісті щоденник доктора Борменталья? (*Осмислення художньої форми на рівні композиції*).
7. У повісті професор Преображенський порівнюється з французьким лицарем. Як ви визначите роль цього порівняння? (*Осмислення художньої форми на рівні художньої деталі*).
8. Поміркуйте, хто правий: доктор Борменталь, який вважає, що у Шарикова – собаче серце, чи професор Преображенський, котрий стверджує, що у Шарикова “саме людське серце”? (*Осмислення змісту на аналітичному рівні*).

9. До якого рішення приходять професор Преображенський у фіналі твору? Чи співпадає позиція професора з авторською? (Осмислення змісту на концептуальному рівні) [30].

Анкета на виявлення горизонтів читацького очікування

1. Яке почуття залишилося після читання твору?
2. Яка подія з твору обрадувала вас найбільше, яка змусила похвилюватися?
3. На які питання ви б хотіли отримати відповіді? Запишіть їх. (можна це робити після прочитання кожної сюжетної частини: експозиції, зав'язки, кульмінації, розв'язки).
4. Як ви розумієте назву твору?
5. Виділіть змістові частини оповідання, дайте їм назви, можна словами з твору. Запишіть напроти кожної виділеної вами частини тексту, якби визначили стан, почуття розповідача кожної частини (зверніть увагу на характер реакції – чи є вона індивідуальним проявом чи життєвою закономірністю):

6. Випишіть слова і словосполучення, які виражають авторське ставлення до героїв, подій.
7. Сформулюйте ті питання, на які ви б хотіли отримати відповідь після прочитання твору.
8. Сформулюйте ті питання, відповіді на які дозволили б зрозуміти авторський задум.
9. Можливі теми письмових робіт:
“Я відкрив для себе автора, який...”;
“Все про текст написано у тексті” (І. Золотуський)
“Я прочитав твір і ...”
10. У заключній бесіді необхідно повернутися до тих питань, які учні поставили письменнику. Якщо питання залишилися – чудово, це означає, що знайомство з автором продовжиться у майбутньому.

Виділення індивідуальних емоцій і почуттів у сприйнятті слід уважати наступним етапом формування художнього сприйняття, який передбачає **розвиток творчої уваги**: бачити, чути, співчувати. Розвиток сприйняття здійснюється шляхом поглиблення емоційної рефлексії на відчуті художнього враження. Завдання педагогіки сприйняття полягають у виробленні комплексу методів розвитку цього процесу в його почуттєвій цілісності та окремих емоційних проявах. При активному включенні сприйняття в процес навчання важливими стають його характеристики, які можуть стати стратегіями педагогічної дії, спрямованими на розвиток чуттєвих уявлень, емоційної реакції, образної асоціативності.

Поняття “лакуни” було уведено до літературознавства представниками рецептивної естетики для позначення моменту процесу читання, коли втрачається зв'язок з попереднім змістом і читач повинен заповнити його власною уявою на свій смак. Лакуною слід назвати такий пропуск у художньому тексті, який обумовлений усією логікою попередньої оповіді. Написана частина дає більше інформації, ненаписана – змогу уявити

певні речі та події. Без елементів невизначеності та наявності лакун у тексті ми не можемо активізувати нашу уяву. На думку В. Ізера, “саме в акті цього вибору виявляється динаміка читання. Сучасні тексти навмисно експлуатують цей процес, бо є фрагментарними, тому увага читача зосереджується тільки на пошуках зв’язків між фрагментами” [3, с. 354]. Для заповнення авторських лакун читач повинен мати розвинену систему чуттєвого уявлення.

Досвід експериментальної психології (дослідження психологів К.-Е. Сішора, Б. Теплова, В. Кауфмана та інших) з поглиблення, загострення, розширення зорової, слухової, тактильної зони сприйняття має безпосереднє продовження в педагогічній практиці, коли до процесу навчання залучаються перцептивні, художні, асоціативні образи, які особливо актуальні на уроках вивчення літератури. І. Павлов назвав художнім такий тип нервової системи, коли слідові рефлекси швидко та легко з’являються на екранах чуттєвого бачення. Сенсорна організація – *сенситивність*, є індивідуальною для кожної людини та визначає її темперамент, характер, поведінку. Ознаки сенситивності – це загальний темп виникнення та розгортання почуттєвих реакцій (швидкість, тривалість); спосіб переключення з однієї почуттєвої реакції на іншу (психомоторний ритм); характер сили реакції; характер глибини реакції.

Поглибленню сприйняття навчальної інформації сприяє розвиток індивідуальних образних уявлень. Відомий актор М. Чехов вимагав від своїх учнів уважно прислухатися до тонких, ледь вловимих образів фантазії та намагатися під їхнім впливом зафіксувати первонароджений образ. Леонардо да Вінчі вчив молодих художників роздивлятися плями на стінах, щоб спонукати уяву до нових бачень. Експериментальні дослідження доводять, що для розвитку художнього сприйняття важливі вроджені здібності, але й звичайні можливості дозволяють розвинути музичне, живописне, читацьке сприйняття поглибленням почуттєвих реакцій, уяви, асоціативного мислення. При сприйнятті навчальної інформації процес активізації перцептивної інтуїції та сенситивності може відбуватися як певні форми та прийоми роботи:

- ❖ розвиток сенситивності шляхом поглиблення і розширення почуттєвих уявлень;
- ❖ наповнення логічних понять почуттєвим змістом, який допомагає краще їх запам’ятовувати;
- ❖ виявлення асоціацій за суміжністю, аналогією, протиставленням, які різняться художнім змістом;
- ❖ звернення до індивідуального чуттєвого та емоційного досвіду учнів;
- ❖ моделювання ситуацій, заснованих на особистісних враженнях, відчуттях;
- ❖ перебудова перцептивних образів на асоціативний ряд;
- ❖ розгортання символічних образів у перцептивні;
- ❖ порівняння перцептивного та символічного змісту в поняттях та судженнях;
- ❖ заміна символічних образів перцептивними;
- ❖ відновлення первісного чуттєвого змісту протилежних символічних образів;
- ❖ увага до емоційних проявів під час сприйняття інформації;
- ❖ тренінг почуттєвої уваги та емоційної реакції;
- ❖ використання аудіовізуальних форм роботи;

- ❖ організація діяльнісних інтерактивних форм роботи із залученням чуттєвих образів;
- ❖ розвиток творчих здібностей у процесі виконання завдань із використанням перцептивних образів та уявлень;
- ❖ порівняння чуттєвих реакцій на певне явище, річ, подію;
- ❖ використання усіх засобів процесу навчання, де можна задіяти органи чуття (зір, слух, нюх, смак) та зосередитися на учнівських почуттях;
- ❖ виховання інтересу й уваги до власних чуттєвих і емоційних реакцій.

Усі ці форми роботи акцентують увагу на індивідуальних особливостях сприйняття – апперцепції. Включення особистісних чуттєвих образних уявлень і асоціацій вносить в понятійно-інтелектуальне навчання інтуїтивний зміст. Призначення наступної анкети – перевірка якості почуттєвих уявлень (яскравість, тривалість, глибина), швидкості переключення з одних органів чуття на інші (темп), а також розвиненості асоціативного мислення. Оцінити силу, яскравість, темп і ритм уявлень потрібно самостійно, користуючись балами від 0 до 3-х. Поруч із кожним завданням позначається, що саме необхідно оцінити в чуттєвих уявленнях. Асоціативні образи чи ланцюжки оцінюються за креативність, оригінальність.

**Тест-програма. Тип сприйняття
(чуттєві уявлення та асоціативне мислення)**

1	Уявіть у кольорі свою країну (оцінюється яскравість уявлень)	0	1	2	3
2	Уявіть свої рухи, коли піднімаєтеся сходами (оцінюється динамічність картини)	0	1	2	3
3	Відновіть відчуття холоду (оцінюється тривалість відчуття)	0	1	2	3
4	Пригадайте смак кави (оцінюється сила смакового відчуття)	0	1	2	3
5	Відчуйте стан хворого горла (оцінюється детальність відчуття)	0	1	2	3
6	Уявіть дотик піску на пляжі (оцінюється яскравість тактильних відчуттів)	0	1	2	3
7	Відчуйте смак солодкого та гіркого (оцінюється темп переключення чуттів)	0	1	2	3
8	Відновіть запах півоній (оцінюється тривалість відчуття)	0	1	2	3
9	Пригадайте відчуття великої радості (оцінюється сила емоційного переживання)	0	1	2	3
10	Уявіть відчуття польоту (оцінюється тривалість відчуття)	0	1	2	3
11	Пригадайте своє перше дитяче відчуття (оцінюється глибина емоційного переживання та дитячий вік: найвища оцінка – у 2-3 роки)	0	1	2	3
12	Назвіть зорові асоціації на слово “пекло” (оцінюється креативність, оригінальність)	0	1	2	3
13	Назвіть звукові асоціації, пов’язані з Дніпром	0	1	2	3
14	Створіть ланцюг асоціацій від поняття “краса” (3-5)	0	1	2	3
15	Відновіть літературні асоціації з образом осені	0	1	2	3
16	Назвіть асоціативні образи, що викликає опозиція “верх-низ”	0	1	2	3

17	Доповніть асоціативний ряд від поняття “міф” до поняття “Голлівуд”	0	1	2	3
18	Продовжить асоціативні образи ряду: “море” – “поет”	0	1	2	3
19	Продовжить асоціативний ланцюг від слова “мистецтво”	0	1	2	3
20	Відновіть випущені асоціації в ланцюгу: “Куба” – “Нобелівська премія”	0	1	2	3

Підрахунки:

Сумуйте оцінки з позиції 1–10, запишіть підсумок _____ (сила чуттєвих уявлень).

Сумуйте оцінки з позиції 11–20, запишіть підсумок _____ (асоціативність мислення та темп чуттєвих уявлень). Отриманий підсумок – показник чуттєвих можливостей людини. Якщо сума балів більше 20-ти, це свідчить про розвинений художній тип сприйняття. Якщо менше 20-ти, сила образного мислення потребує розвитку шляхом відновлення відчуттів, зосередження на власних уявних образах та художніх образах, створених митцями.

При сприйнятті літературних творів виникають читацькі чуттєві уявлення, які закладені автором у художні образи. Вчені досі дискутують з приводу зорової предметності художніх образів, доводячи, що майстерність письменника залежить не від докладності описів, а від вміння автора лише окреслити образ чи натякнути на певні деталі чи якості, щоб читач дописав свідомо створені лакуни на власний смак. Низка чуттєвих образів, яка виникає в процесі читання, обумовлена асоціаціями за суміжністю, аналогією чи причино-наслідковими зв'язками перцептивного досвіду читача. Наступний алгоритм дозволяє простежити формування та розвиток асоціативних уявлень читача в процесі сприйняття художніх образів твору та визначити рівень читацької чуттєво-емоційної реакції на весь літературний твір.

Алгоритм почуттєво-асоціативного аналізу художнього твору

1. Визначити авторські образи, що викликали асоціації, образні чуттєві уявлення.
2. Описати власні образні уявлення на авторські образи.
3. Визначити тип зв'язків, що викликали асоціативні образи (суміжність, аналогія чи причино-наслідкові зв'язки).
4. Записати та прокоментувати власні асоціативні ланцюжки, що виникли в процесі читання.
5. Визначити авторські емоційні настрої та переживання.
6. Описати власні почуттєві реакції та емоції на авторські емоційні настрої та переживання.
7. Визначити протилежні емоції, які розвиваються та стикаються в творі мистецтва.
8. Описати власні переживання на початку читання твору.
9. Проаналізувати зміну та розвиток власних переживань після прочитання твору чи аналізу.
10. Загальна емоційна оцінка твору.

Осмислення художнього тексту йде в супереч із психологічними законами, адже передбачає розвиток емоційного *сприйняття літератури як “одивнення”*, коли життєві

аналогії та поетичні означення, на яких наголошувалося на попередньому етапі, свідомо порушуються індивідуальним баченням світу автора. На цьому етапі актуальними стають діалогічні характеристики літературного процесу, які дозволяють відчутти масштаб частини і цілого в художньому творі, відрізнити позиції автора й героя. Знову пригадаємо етапи естетичної діяльності читача в процесі сприйняття естетичних компонентів, які виділяв М. Бахтін:

- ❖ етап вживання, етичного пізнання;
- ❖ етап естетичної події – зустрічі автора та читача;
- ❖ етап осягнення форми твору як авторського задуму.

М. Бахтін виділяв один зі складних і водночас важливих етапів естетичного сприйняття літературного твору – зустріч читача із автором, свідоме відчуття авторської присутності як суб'єкта свідомості та мовлення. Читач повинен пройти школу читання, сприйняття, аналізу, щоб ця зустріч відбулася. Сприйняття літератури як бачення або одивнення є естетичною подією, коли відбувається зустріч автора та читача, підготовлена етичним пізнанням художнього твору, розвитком чуттєвих уявлень учасників літературного діалогу. Читач цього рівня сприйняття отримав назви: “мисливець”, що знаходить у тексті авторські сліди (Гессе), читач-учень (Кортасар), імпліцитний читач (Ізер), той, що купує книжки (Достоевський), ідеальний читач (Інгарден).

Діалогічна природа літератури проявляється у взаємопов'язаній діяльності читача та автора, коли читач як естетичний адресат реагує на усі авторські лакуни, асоціації, натяки, доповнюючи їх силою власної уяви. Автор у свою чергу готує для читача позицію естетичного адресата, закладаючи механізм дії на читача в структуру твору. Для здійснення повноцінної комунікативної події важливо, щоб авторська свідомість повністю не поглинула свідомість читача. У. Еко пропонував розділяти “ідеального читача” на семантичного та естетичного. Різниця між запропонованими типами полягає, на його думку, у кількості звернень до тексту – його перечитуванні. Для читачів першого рівня достатньо одного прочитання, для естетичної діяльності необхідне читання багатократне. Поділ на семантичного та естетичного читача нагадує рівні сприйняття, виділені М. Бахтіним, лише з тією різницею, що типи читачів він пов'язував не з кількістю прочитань, а зі структурними рівнями тексту – сюжетно-етичним та авторсько-естетичним.

На цьому етапі сприйняття, важливо відчувати й розуміти авторську присутність у тексті, знати форми втілення авторської свідомості, доступних відчуттю та розумінню читачів. Розмежування автора біографічного, реального та автора, як естетичної категорії, розчиненої в тексті. Як писав М. Бахтін: “Автор не тільки знає й бачить усе те, що знає й бачить кожен окремий герой і усе герої разом, а й більше них, зокрема він бачить і знає дещо таке, що їм принципово недосяжно, і цією завжди визначеною та усталеною *надмірністю* бачення та знання автора стосовно кожного героя й знаходяться всі моменти завершення цілого” [1, с. 8]. Герой твору відрізняється від автора обмеженим положенням у часі та просторі, особливостями характеру, віку, соціальним станом, мовленнєвими ресурсами. Всевидючий і всеосяжний автор проявляється в кожному елементі художнього твору і водночас його неможливо ототожнювати з жодним героєм, лише з одним аспектом твору. Читачі часто ототожнюють автора з розповідачем, котрий веде оповідь про героїв та події твору. Розповідач – це тільки одна з форм авторської

свідомості, яку неможливо повністю ототожнити з автором, котрий проявляється в будові фраз, виборі мовних засобів, інтонаційно відокремлених словах – все це пов'язане із авторською оцінкою зображених у романі подій, із авторською концепцією світу. У мовленні розповідача чується авторський голос, авторська ціннісна оцінка. Автор проявляється не тільки в оповіді, а й в усіх елементах твору: сюжеті, композиції, хронотопах, у виборі засобів малої образності, але головним є присутність у творі авторської свідомості, його світогляду. Виділяють наступні форми авторської свідомості:

- **авторські інтенції**, що поділяються на стратегічні (загальний задум твору, загальна концепція, вибір засобів для її реалізації) та тактичні інтенції (текстові стратегії), що включає мовні засоби, композиційні та графічні засоби;
- **авторську модель світу** – уявлення та знання автора про світ, що обумовлені авторськими інтенціями та представлені у творі;
- **основна ідея твору як ядро авторської моделі світу**, концентрована сутність твору;
- **авторська точка зору** – ставлення автора до окремих фактів, подій, дій, зображених у творі [15, с. 49].

7.3. Осмислення змісту і форми художнього твору

Тільки найвищий рівень читацької та авторської підготовленості до сприйняття передбачає знаходження образу автора в творі. Занурення в художню дійсність, як у реальне життя, є важливим моментом сприйняття твору, більше того, необхідним моментом читання. У сприйнятті літератури саме цей рівень досягнення літературної творчості залишається основним. Цей етап можна назвати підкоренням художній ілюзії, коли віртуальні стосунки літературних героїв здаються реальними. М. Бахтін називав його етапом етичного вживання або етичного пізнання. Усвідомлення художніх ілюзій як омани починається з появи образу автора. Створюючи свій світ, автор, як справжній майстер, залишається невидимим. Як пише Н. Бонєцька: “Автор – творець і деміург свого художнього світу; але, створюючи цей світ, він не тільки ховається сам у глибині твору, але й ретельно прагне знищити сліди своєї діяльності – усі шви, скріпи, конструкції, ліси. Його метою є твір настільки органічний, наскільки органічним є реальний світ” [4, с. 252-253]. Авторська присутність проявляється саме в цих місцях, які дослідниця, повторюючи термінологію В. Прозорова, називає “швами” та “переходами”: “Чим більш довершений художній текст, тим непомітніше (навіть для уважного ока) “шви” та “переходи”, тим природніше та вільніше рухається оповідь, тим вище читацький потенціал” [18, с. 15]. Образ автора є особливим, не схожим на інші художні образи твору, бо не має зовнішнього оформлення, проявів характеру, як інші персонажі. Образ автора – образ внутрішньої особистості автора-творця, його символ. Проте облік автора стає видимим не для кожного читача, а лише для того, який здійснив певну душевну роботу, дійшовши в своєму сприйнятті стадії “відкриття”.

В. Прозоров виділив наступну ієрархію рівнів сприйняття, кожен із яких може бути і самостійним, що залежить від підготовленості читача:

“1. *Рівень уваги*, при якому досягається спрямоване та зосереджене введення читача в художню розповідь, знайомство із зовнішніми реаліями світу, втіленими в тексті;

збудження, за висловом психологів, тимчасового або ситуативного інтересу, що з'являється в процесі читання та згасає по його закінченні.

2. *Рівень співучасті*, що сприяє створенню довготривалого зацікавленого ставлення до тексту, розпізнаванню в тексті “свого”, “близького” шляхом як мимовільних, так і навмисних порівнянь, аналогій, асоціацій із власним життєвим досвідом.

3. *Рівень відкриття*, тобто урозуміння авторського пафосу, прилучення до поетичної таємниці буття, свого роду власноручне знаходження істини, вистражданої митцем і втіленої в тексті” [18, с. 12].

На думку вченого, усі закладені в тексті рівні сприйняття зумовлюють взаємодію автора та читача, планують хід діалогу між ними. Так перша ступінь сприйняття пов'язана із бажанням автора збудити увагу до твору, поступово ввести його в художній світ. Читач може залишитися на цьому рівні сприйняття, тоді умовність мистецтва буде йому незрозумілою й далі сюжетної дії він не піде. Автору потрібно сконцентрувати увагу всіх читачів: і тих, хто далі сприйняття подієвої реальності не піде, і тих, для кого вона тільки привід для подальшого спілкування. Другий рівень тексту та його сприйняття – порівняльний. Він змушує читача проектувати твір на себе, переживати життя героїв, співчувати їм та співпереживати з ними. Масова література обмежується двома рівнями тексту, бо вивести читача на найвищий рівень сприйняття – рівень відкриття, здатен тільки справжній майстер літературної справи. Якщо сприйняття художнього ілюзорного світу як реального є первинною стадією осягнення читачем твору, то наступною повинна бути подолання ілюзії та “бачення конструкції цього світу зсередини, як зроблений автором” [4, с. 250]. Цей поетичний рівень сприйняття передбачає зосередження на образі автора. Процес сприйняття розвивається таким чином, що читач водночас стежить за подіями та спілкується з автором, схованим у глибині твору. Повторне читання кристалізує цей процес у бік прояснення образу автора, пізнання якого можна вважати естетичною метою сприйняття художнього твору. Чим гостріша, аналітичніше діяльність читача, тим скоріше руйнується життєподібність, оголюється каркас авторської споруди. Це не означає, що автор проявляється лише в конструкторській діяльності, його всеприсутній дух живе всюди.

Увага до образу автора в художньому творі та до реального автора-людини пов'язана з тенденцією літературної науки розглядати твір як особливий світ, результат творчої діяльності митця, який його створив, і як певне висловлювання в діалозі автора з читачем. Авторське сприйняття життя – це передовсім сприйняття особливе, не обмежене усталеними нормами та звичками, воно здатне помічати найменше в чуттєвих проявах і найважливіше в житті людини. До того ж автор-митець володіє майстерністю спрямовувати почуття та мислення читача на продукт його естетичної діяльності – літературний твір. Утілення сприйняття автора-творця відбувається на усіх структурних рівнях художнього тексту, але у першу чергу – в образі автора як певної концепції поглядів на дійсність, висловлювання якого і становлять увесь художній твір. Авторська присутність не концентрується в одному елементі твору, а проявляється на усіх рівнях художньої структури – від сюжету до тропів.

Прийоми роботи можуть набувати такого спрямування:

- ❖ знаходження у тексті емоційно забарвлених слів і словосполучень, які не належать героям твору;

- ❖ аналіз назви твору, епіграфу для розуміння, що авторська свідомість присутня у кожній частці твору;
- ❖ вживання в літературних героїв, відчуття їхніх переживань як власних, ціннісна етична реакція на думки, вчинки героїв твору;
- ❖ виділення основних емоцій (афектів), що стикаються між собою та вибухають як естетичний катарсис;
- ❖ знаходження та характеристика оповідача чи розповідача у творі: об'єктивна розповідь (власне авторська оповідь від 3-ої особи; невластива-авторська оповідь) або розповідь від першої особи (автора-розповідача, героя-розповідача, розповідача, який не є героєм твору, проте є частиною художнього світу);
- ❖ розрізнення авторської позиції, авторського голосу, авторської точки зору;
- ❖ визначення авторської точки зору шляхом уважного читання із зосередженням на емоційному забарвленні слів і словосполучень, які передають стан ліричного героя, розповідача, оповідача;
- ❖ відтворення авторської моделі світу – уявлення та знання автора про світ;
- ❖ визначення основної ідеї твору як ядра авторської моделі світу, концентрованої сутності твору;
- ❖ характеристика авторської точки зору – ставлення автора до окремих фактів, подій, дій, зображених у творі;
- ❖ характеристика розповідача;
- ❖ трансформація тексту зміною оповідача та розповідача;
- ❖ уявлення читачів щодо зовнішності оповідача, розповідача, ліричного героя;
- ❖ ідентифікація читача з героями, ліричним героєм, адресатом, автором та інші.

Сприйняття як співтворчість характеризує настанову на творчу діяльність у процесі сприйняття та інтерпретації художньої літератури. Цей етап передбачає розвиток творчих здібностей читачів. Завдання читацької творчості полягає у продовженні діалогу з автором твору не обов'язково з приводу ідеї або морально-етичних проблем. Реакція читача може бути на авторські образи, на маски розповіді, на гру автора з читачем. Практичні розробки демонструють різні форми співтворчості – від творчого читання до аналізу поетичних асоціацій, які відлунюються в творчості різних поетів.

Таким чином, художнє сприйняття – це складний творчий процес, обумовлений життєвим, естетичним, читацьким, емоційним досвідом учня. Формування, розвиток і активізація художнього сприйняття охоплює сферу почуттєвого пізнання і абстрактного мислення: моральні й естетичні почуття, відтворюючи і творчу уяву, логічну й емоційну пам'ять, особливі здібності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве [Текст] / М. Бахтин // Литературно-критические статьи / [сост. С. Бочаров и В. Кожинов]. – М.: Худож. лит., 1986. – 543 с.

2. Белокурова С. П. Метод проекта при чтении произведений современной литературы [Электронный ресурс] / С. П. Белокурова, Л. П. Висленко – Режим доступа – [http:// lit.academia-moscow.ru/off...metod/Metod_proekta.pdf](http://lit.academia-moscow.ru/off...metod/Metod_proekta.pdf)
3. Ізер В. Процес читання: феноменологічне наближення [Текст] / В. Ізер // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / Під ред. М. Зубрицької. – 2-е вид., доп. – Львів: Літопис, 2002– С.349-366. – (Слово. Знак. Дискурс).
4. Кле М. Психология подростка. Психо-сексуальное развитие / [Текст]; [науч. ред. А. И. Донцова; пер. с фр. Е. П. Авдучевской] / Мишель Кле. – М.: Педагогика, 1991. – 174 с.
5. Кутузов А. Г. Как войти в мир литературы. 5 класс. Методическое пособие [Текст] / А. Г. Кутузов, А. Г. Гутов, Л. В. Колосс. – М.: Дрофа, 2000. – 224 с.
6. Маранцман В. Г. Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу; [Текст]: Кн. для учащихся ст. кл. сред. шк. / В. Г. Маранцман – М.: Просвещение, 1986. – 124 с.
7. Маранцман В. Г. Возрастные и индивидуально-типологические различия восприятия школьниками художественных текстов [Текст] / В. Г. Маранцман / Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – 54-61.
8. Методика преподавания литературы: Пособие для студентов и преподавателей / Под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана: В 2 ч. [Текст] – М.: Просвещение; Владос, 1995.
9. Прозоров В. В. Художественный текст и читательское восприятие (К теории вопроса) / В. В. Прозоров // Филологические науки. – 1978. – № 1. – С. 11-17.
10. Рыжкова Т. В. Проектирование уроков литературы. Проектирование этапов подготовки к восприятию произведения и выявления специфики его восприятия [Электронный ресурс] / Т. В. Рыжкова. – Режим доступа – [http:// lit.1september.ru/article.php?ID=200701721](http://lit.1september.ru/article.php?ID=200701721).
11. Світова література. 5-9 класи: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / О. Ніколенко, К. Таранік-Ткачук,, С. Фоміна та ін. [Текст] // Всесвітня література в сучасній школі. – 2012. – № .7-8 – С. 8-37.
12. Сивокінь Г.М. У вимірах сприймання, Теоретичні основи художньої літератури, її історії та функцій [Текст] / Г. М. Сивокінь. – К.: Фенікс, 2006. – 304 с.
13. Хаксли О. Двери восприятия. Рай и ад: Трактаты; [пер. с англ. М. Немцова]; [Текст] / О. Хаксли – М. : Изд-во Эксмо, 2004. – 224 с.
14. Яусс Г. Эстетичний досвід і літературна герменевтика (фрагменти) / Г. Яусс // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / [під ред. М. Зубрицької];[Текст]. – 2-е вид., доп. – Львів: Літопис, 2002. – С.368-405. – (Слово. Знак. Дискурс).

ПРАКТИЧНІ РОЗРОБКИ З ПОГЛИБЛЕНОГО СПРИЙНЯТТЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ

УРОК ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ О. БЛОКА “МУЗИКА КРІЗЬ ТІЛО”

*“О, дай мне, Блок, туманность вещую и два кренящихся крыла,
Чтобы, тая загадку вечную, сквозь тело музыка текла.”*

Є. Євтушенко (“Молитва перед поемою”)

1. Підготовка до сприйняття

На межі XIX та XX століть російська література вибухнула появою різноманітних поетичних шкіл, напрямків, окремих ліричних талантів. За аналогією із Золотим століттям російської поезії, пов’язаним із іменем О. Пушкіна, нова поетична майстерність отримала не менш дорогоцінну назву – Срібне століття. Золото та срібло – вічні сусіди та суперники і на п’єдесталах пошани, і в ювелірних справах. Але чи можна надати перевагу золоту над сріблом або сріблу над золотом, якщо відмовитися від умовної ціни, яку їм призначили? Золото сонця і срібло місяця, золото літа й срібло зими, золото майстерності й срібло святості – ці ряди можна множити й далі, але кожний із перелічених образів не заперечується протилежним, а поглиблює або віддзеркалює нові відтінки та значення. Таким же багатозмістовим є й поетичне слово, яке вміщує в собі пам’ять предків, голоси попередників, відповіді сучасників.

Георгій Шенгелі (1894-1956) – один із найменш відомих поетів Срібного століття, що пережив свій час і сучасників, писав у 1955 році про себе в третій особі:

Он знал их всех и видел всех почти:

Валерия, Андрея, Константина,

Максимильяна, Осипа, Бориса,

Ивана, Игоря, Сергея, Анну,

Владимира, Марину, Вячеслава,

И Александра – небывалый хор,

Четырнадцатизвездное созвездье!

– Назвіть прізвища видатних поетів Срібного століття, імена яких згадуються у вірші.

– Поміркуйте, чому Г. Шенгелі обрав саме 14 імен і назвав їх є “чотирнадцятизірковим сузір’ям”.

За аналогією із вишуканою поетичною формою сонета було обрано 14 імен: Валерій Брюсов; Андрій Бєлий; Костянтин Бальмонт; Максимільян Волошин; Осип Мандельштам; Борис Пастернак; Іван Бунін; Ігор Северянін; Сергій Єсенін; Анна Ахматова; Володимир Маяковський; Марина Цвєтаєва; В’ячеслав Іванов, Олександр Блок. Срібна доба була неоднорідною, вона об’єднала багато течій, груп, які сперечалися з питань призначення поезії, її змісту та форми, а іноді вели непримиренну боротьбу. Проте сьогодні з висоти часової відстані від Срібного століття його можна вважати єдиним мистецьким простором. М. Цвєтаєва у 1930 році, у рік самогубства В. Маяковського, описала загробну зустріч двох літературних противників – футуриста Маяковського та імажиніста Єсеніна:

– Здорово, Сережа!
– Здорово, Володя!
– А помнишь, как матом
Во весь свой эстрадный
Басище — меня-то
Обкладывал?
– Ладно...

Поетеса використала інтонації примирення, прощення минулих образ, таких, здавалося б на той час, принципових і антагоністичних. Кульмінацією розмови поетів є згадка про лідера символістів – О. Блока:

– А что добрый
Наш Льсан Алексаныч?
– Вон ангелом!

Олександр Блок знаходився у центрі Срібного століття, це визнали поети усіх літературних течій ще за його життя. Як Олександр Пушкін, котрий був центром Золотого століття, його сонцем, так і Олександра Блока можна назвати місяцем російської поезії, символом Срібного століття, сповненим загадковості й таємничої краси. Саме з поезії О. Блока вийшло одне з головних понять літературознавства – ліричний герой. Ю Тинянов писав: “Блок – найліричніша тема Блока”, підкреслюючи існування в його поезії унікальної ліричної душі, яка увібрала до себе глибоко особистісне, пережите у реальному житті, і водночас – уявні почуття й бажання, як емоційні узагальнення різних душевних станів і ситуацій. У ліриці О. Блока світла ідилія життя поета жила поруч із відчуттям катастрофи, його власна історія кохання й подружнього життя набула космічного масштабу й неземних обрисів. З перших поетичних творів О. Блок відчував катастрофічність майбутнього. Одну з перших статей почав словами: “Что же делать? Что же делать? Нет больше домашнего очага... Двери открыты на выюжную площадь”. Він відчував наближення катастрофічних змін, які, вірив, вогнем випалять суспільне зло. ”Его биография безмятежна, а в стихах – лихорадка ужаса,” – так описав К. Чуковский парадокс, що роз’єднав життя й творчість поета й зробив неможливим пояснення ліричних почуттів та емоцій лише біографічними ситуаціями. Знадобилося поняття “ліричний герой”, яке б називало не Блока – реальну людину, а образ Блока, його ліричний символ, його поетичну сутність, безмежно глибоку й рухливо-змінну.

О. Блок відчував велич і тягар власного високого покликання. Свій поетичний дар він вважав духовним знаком, божественною міткою, які піднімали його над світом вульгарності, банальності, матеріальності. Його поезія завжди була обернена до краси, святості, таємниці, жіночості, кохання, які й зараз відкриваються читачам ліричних блоківських рядків.

2. Творче читання вірша О. Блока “Незнайома”

Завдання першого прочитання – створення цілісного уявлення про переживання ліричного героя, котрий болісно сприймає все, що його оточує та поринає у світ загадкового неземного. При читанні це можна передати тоном голосу, паузами, інтонаціями. Повторне читання відбувається за частинами твору.

2.1. Творче читання I частини вірша О. Блока “Незнайома”:

*По вечерам над ресторанами
Горячий воздух дик и глух,
И правит окриками пьяными
Весенний и тлетворный дух.
Вдали, над пылью переулочной,
Над скукой загородных дач,
Чуть золотится крендель булочной,
И раздается детский плач.
И каждый вечер, за шлагбаумами,
Заламывая котелки,
Среди канав гуляют с дамами
Испытанные остряки.
Над озером скрипят уключины,
И раздается женский визг,
А в небе ко всему приученный,
Бессмысленно кривится диск.
И каждый вечер друг единственный
В моем стакане отражен,
И влагой терпкой и таинственной,
Как я, смирен и оглушен.
А рядом у соседних столиков
Лакеи сонные торчат,
И пьяницы с глазами кроликов
“In vino Veritas!” кричат.*

2.2. Питання та завдання для учнів:

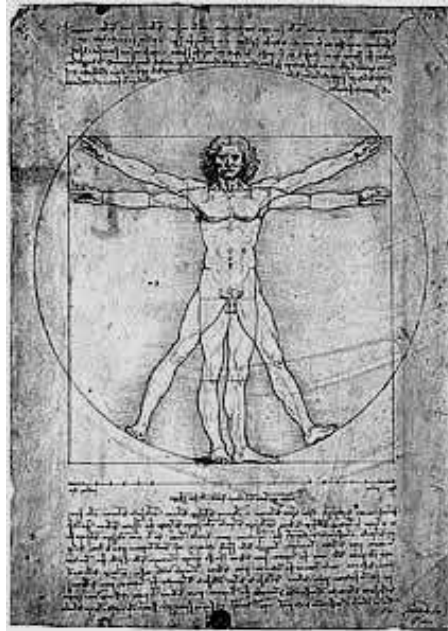
- Визначити образи, що сприймаються як зорові, слухові, дотикові, смакові, нюхові.
- Які з чуттєвих образів домінують у цій частині вірша?
- Якій настрій передають звукові образи?
- Як розумієте рядок
“Горячий воздух дик и глух”
- Які зорові образи запам’яталися після прочитання? Як можна схарактеризувати зорові деталі?
- Які з образів можна віднести до тактильних – тих, що сприймаються на дотик?
- Які, на вашу думку, чуття найбільш дратують ліричного героя?
- Опишіть картину дачного вечора. Ви цілком уявили незнайоме для себе місце, чи згадали те, що знаєте в реальному житті?
- Які зорові деталі вам важко уявити? Яких із згаданих у вірші речей ви не знаєте?
- Що вам здалося рухливим, а що не рухається в цій картині?
- Як представлена зорова картина в просторових параметрах – розширюється чи звужується?
- Що знаходиться у центрі уявленої вами картини?
- У який просторовій частині ви бачите ліричного героя?

- Опишіть, яким ви його уявляєте.
- Чи викликає створена вашою уявою картина дачного вечора такі ж емоції, як у ліричного героя?

3. Сприйняття чуттєво-образної картини твору

3.1. Методичний коментар

Перед нами широко відомий малюнок Леонардо да Вінчі “Вітрувіанська людина”, znаний тим, що на ньому продемонстровані ідеальні пропорції людського тіла. Фігура людини водночас вписана в квадрат і коло. Можете перевірити на собі, що довжина вуха – це третина довжини обличчя, так само як і відстань від підборіддя до носа, або від лоба до початку носа. Це ідеальне з точки зору гармонії пропорцій зображення допоможе зафіксувати роботу наших органів чуття: зору, слуху, нюху, смаку, дотиків. Ліричний герой поезії Олександра Блока сприймає світ у всіх його звукових, кольорових, запахових, предметних проявах, які передають відчуття багатоманітності довкілля.



Закон художнього сприйняття

Автор літературного твору не ставить перед собою завдання створення такого чуттєвого образу, щоб читач водночас уявив усі якості предмета, як це відбувається при сприйнятті речей у реальному житті. Поет лише згадує ті образи, які вже існують у свідомості читача, і поєднує їх на свій розсуд: групує, зіставляє, роз'єднує, підмінює, синтезує. Процес сприйняття літературного образу починається включенням чуттєвої системи читача, проте конкретність зорових образів досить умовна, іноді достатньо лише деталі або натяку, – і образ постає перед внутрішнім зором того, хто сприймає.

3.2. Узагальнення учнівських уявних картин

Учні виділяють зорові, звукові, дотикові та смакові образи з відчутним емоційним забарвленням, які передають почуття дисгармонії, розладу, різкого неприйняття та осуду усього, що оточує ліричного героя. Через слух, зір, дотик, смак у нашій уяві постає картина весняного дачного вечора:

Слухові образи: “окрики пьяные”; “детский плач”; “скрипят уключины”; “женский визг”; “пьяницы кричат”.

Зорові образи: “золотится крендель булочной”; “шлагбаумы”; “заламывая котелки”; “кривится диск”; “глазами кроликов”.

Дотикові образи: “горячий воздух”; “пыль переулочная”.

Смакові образи: “влагой терпкой”.

Більшість чуттєвих образів твору проникає через слух і кожний слуховий подразник завдає болю ліричному герою. Кожен з цих звуків можна сприймати як звичайний супровід заміського відпочинку, коли плачуть діти, сміється молодь. Але для блоківського героя поняття “звичайний” є синонімом поняттю “вульгарний”, проти якого бунтує його тонка душевна природа. Короткочасний спокій він знаходить у ресторанному залі, де бажання бути оглушеним і нічого більше не чути, здійснює “влага терпкая и таинственная” – вино. Про істинність вина кричать і п’яниці, солідаризуючись із ліричним відлюдником. Для людей-кролів винна істина – це забуття від неприємних проблем матеріального життя. Для ліричного героя істина – в забутті від *усього* матеріального буття, яким би приязним або неприязним воно ні було.

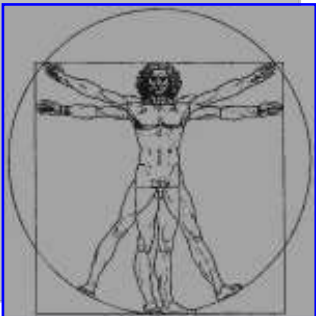
Емоції ліричного героя висловлені прямо та відверто: “воздух дик и глух”, “тлетворный дух”, “скука загородных дач”, “бессмысленно кривится диск”, “лакеи сонные торчат”, “с глазами кроликов”. Зорові образи теж мають оціночний характер, вони навмисно знижені, заземлені: поет описує не дорогу, а канави; не потяг, а шлагбаум; не місяць, а диск; не хліб, а “крендель”.

Починається картина з опису повітря і неба, які ліричний герой відчуває гарячим на дотик, а словами “дик и глух” підкреслює непридатність його для життя. Саме сприйняття повітря, такого необхідного для дихання, розкриває глибину неприйняття поетом світу примітивного благополуччя. Усі емоційні оцінки виражають страждання героя, його майже фізичний біль від того, що він бачить, чує, відчуває на дотик. У кінці оповіді зображена картина стає катастрофічно маленькою, бо звужується до ресторанного столику, навіть склянки, саме ця концентрація простору допомагає ліричному героєві нічого не відчувати. Єдиний сплеск позитивних емоцій позначений у словах “друг единственный”, “таинственной”, звернені до вина, яке дає жаданий спокій для відчуттів. Загальне емоційне звучання першої частини здається музичною какофонією, де кожен інструмент веде власну партію, не зважаючи ні на загальне звучання мелодії, ні на диригента. Це обмежений, замкнений світ побутової ідилії, небезпечної та смертельної для поета Блока і його ліричного героя.

3.3. Складання ОСС № 1 “Чуття та емоції”

Опорно-сигнальна схема відбиває чуття та емоції ліричного героя. На схемі ліворуч фіксуються чуттєві образи (зорові, слухові, нюхові, тактильні), які були проаналізовані на етапі узагальнення учнівських уявних картин. У першу чергу фіксуються слухові образи, які переважають у першій частині вірша. На правій частині схеми – емоційно забарвлені слова й вислови, які позначають реакції ліричного героя. Якщо фігура Віртувіанської людини, символізує почуттєво-фізіологічні механізми сприйняття світу людиною, то міміка та вираз обличчя ілюструє емоційну сферу того ж сприйняття. Емоції ліричного героя здебільшого негативні. Відчуття буденного життя неприйнятні для нього, вони викликають душевні муки, бажання уникнути його звуків, картин, спілкування.

Подвійна картинка, що позначає позитивні та негативні емоції, звернена до висловів ліричного героя своїм сумним обличчям.

ЧУТТЯ	ЕМОЦІЇ
 слухові “окрики пьяные” “детский плач”; “скрипят уключины”; “женский визг”; “пьяницы кричат”. тактильні “пыль переулочная” смакові “влажгой терпкой” зорові “золотится крендель булочной”; “шлагбаумы”; “заламывающая котелки”; “кривится диск”; “глазами кроликов”	 “воздух дик и глух”, “тлетворный дух”, “скука загородных дач”, “бессмысленно кривится диск”, “лакеи сонные торчат”, “с глазами кроликов”

4. Творче читання II частини вірша О. Блока:

И каждый вечер в час назначенный,
(Иль это только снится мне?)
Девичий стан, шелками схваченный,
В туманном движется окне.
И медленно пройдя меж пьяными,
Всегда без спутников, одна,
Дыша духами и туманами,
Она садится у окна.
И веют древними поверьями
Ее упругие шелка, и шляпа
С траурными перьями,
И в кольцах узкая рука.
И странной близостью закованный,
Гляжу за темную вуаль
И вижу берег очарованный,
И очарованную даль.
И перья страуса склоненные
В моем качаются мозгу,
И очи дивные, бездонные
Цветут, на дальнем берегу.
Глухие тайны мне поручены
Мне чье-то солнце вручено

*И все души моей излучины
Пронзило терпкое вино.
В моей душе лежит сокровище
И ключ поручен только мне.
Ты право, пьяное чудовище.
Я знаю – истина в вине.*

4.1. Бесіда:

- Які чуттєві образи домінують у другій частині блоківського вірша?
- Чи зберігається в цій частині твору такий же зв'язок чуттів та емоцій, який ми спостерігали в першій частині вірша?
- Чим відрізняється образ незнайомої від жіночих образів першої частини твору?
- За допомогою яких чуттєвих образів малюється образ незнайомої, як її сприймає ліричний герой?
- Які емоції пробуджуються в ліричного героя в присутності незнайомої?
- Як ви розумієте вислів *"In vino Veritas"*, чому він з'являється у вірші двічі? Хто вимовляє його?
- З ким ви себе ідентифікуєте, коли читаете другу частину вірша: людьми, що розважаються біля ресторану, в ресторані, ліричним героєм чи незнайомкою?

5. *Сприйняття емоційно-чуттєвої картини вірша*

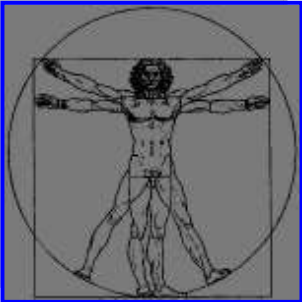
5.1. Коментар і узагальнення вчителя:

На відміну від першої картини, чуттєві образи та емоції в другій частині вірша О. Блока міняються місцями – не чуттєві образи викликають емоції, а внутрішні емоційні переживання викликають уявні переживання. Прекрасну незнайому – плід внутрішнього духовного життя – ліричний герой починає відчувати усіма фібрами, усіма чуттями. Її романтичній появі передують запахові, а потім і тактильні образи. Запах туману, парфумів, давніх легенд, дотик шовку – ось із чого виростає ефемерний образ, який приймає поет, на який він чекав і до якого прагне всією душею.

Читаць очікує незвичного фіналу, бо нарешті у творі з'явився світ, протилежний побутовому, матеріальному, приземленому. Але у художньому просторі твору нічого не відбувається, дія ліричного сюжету зупиняється на фразі: "она садиться у окна". Ліричний герой поринає у власний внутрішній світ. Ліричний герой стоїть між ними, його місце – на порозі. У реальності йому нічим дихати, нереальність притягує тасмницею, але існують зв'язки, що тримають ліричного героя ("мене чь-то сонце вручено", "и ключ поручен только мне"). Передовсім це – поетичний талант, божий дар, який митець відчуває як глибоко особистісний і водночас як такий, що належить усім, навіть тим, хто викликає нестерпне дратування. Відповідальність за його збереження й розкриття зупиняє ліричного поета від останнього кроку до незнайомої, бо його місія бути зв'язним – посередником між світами. Тільки поет може запалити над земним світом поетичне золоту сонця або срібло місяця.

5.2. Складання ОССМ 2 "Чуття та емоції"

На цій схемі чуття та емоції знаходяться на протилежних місцях, бо в другій частині вірша чуттєві образи – плід авторської уяви, народжені позитивними емоціями. Якщо в схемі №1 емоції ліричного героя були переважно негативними, то на цій схемі панує позитивний настрій. Серед чуттєвих образів переважають нюхові та тактильні.

<i>Емоції</i>	<i>Чуття</i>
 “близостью закованный” “очарованная даль” “берег очарованный” “очи дивные, бездонные цветут” “солнце вручено” “сокровище”	<i>нюхові</i> “дыша духами и туманами” <i>тактильні</i> “упругие шелка” “шелками схваченный” <i>зорові</i> “девичий стан” <i>смакові</i> “терпкое вино” 

6. Аналіз фінального афоризму

6.1. Підсумкове слово вчителя

Латинське прислів'я “*In vino Veritas*”, яке двічі звучить у вірші, спочатку з вуст ресторанних завсідників, а потім – ліричного героя, має доволі прямолінійне тлумачення: людина під дією вина може розповісти про найпотемніше, чого ніколи не зробить у тверезому стані. Тобто те, що знаходиться всередині у тверезого, у п'яного виходить назовні. Одне тлумачення вислову було зроблено в процесі аналізу чуттєвого сприйняття, коли відзначалося, що ліричний герой короточасний спокій знаходить у ресторанному залі, де за допомогою вина забуває нестерпний світ. Для п'яниць із очима кролів винна істина – це забуття від неприємних проблем матеріального життя. Для ліричного героя істина – в забутті від **усього** матеріального буття, яким би приязним або неприязним воно не було.

Іншим тлумаченням вислову може бути узагальнення – перехід внутрішнього на зовнішнє. Поет його трансформує як зображення перетворення ідеального світу під дією поетичного таланту (вина) на реальний, який приходить (“движется в окне”) і витісняє усе потворне, яке начебто існувало як зовнішнє.

І нарешті, сам поет запропонував інтерпретацію латинського вислову в статті “Іронія”, де він пише про сп'яніння іншого плану – від тотальної іронії, хвороби сучасного світу, яка руйнує душі й свідомість. Ліричний герой згадує “остряков”, що гуляють із дамами, п'яниць, що іронічно повторюють античну мудрість. Але і він сам відчуває, що втрачає ту межу, де закінчується іронія й починається небо романтики. Тому і згадує у фіналі твору ще раз фразу про істину в вині – про ясність і прозорість у людських думках і словах.

6.2. Дослідження критичної статті О. Блока “Іронія”:

– Що поет називає вином сучасного світу, яке призводить до згубного сп'яніння?

- Знайдіть спільні образи у вірші “Незнайома” та статті “Іронія”.
- Які рядки вірша сповнені вбивчою іронією, яку поет називає хворобою, болем, спустошенням, хворою душею?
- Чому хворобу іронії поет пов’язує із появою машин, паровозів – технічним розвитком суспільства?
- Блок-критик солідарний із Блоком-поетом, чи вони займають протилежні позиції? Доведіть свою думку цитатами зі статті.
- Як, на ваш погляд, слід оцінювати іронію в житті?

“Іронія”

“Перед лицом проклятой иронии – все равно для них: добро и зло, ясное небо и вонючая яма, Беатриче Данте и Недотыкомка Сологуба. Все смешано, как в кабаке и мгле. Винная истина, “in vino Veritas” – явлена миру, все – едино, единое – есть мир; я пьян, ergo – захочу – “приму” мир весь целиком, упаду на колени перед Недотыкомкой, соблазню Беатриче; барахтаюсь в канаве, буду полагать, что парю в небесах; захочу – “не приму” мира: докажу, что Беатриче и Недотыкомка одно и то же. Так мне угодно, ибо я пьян. А с пьяного человека – что спрашивается? Пьян иронией, смехом, как водкой; так же все обезличено, все “обещено”, все – все равно. Какая же жизнь, какое творчество, какое дело может возникнуть среди людей, больных “иронией”, древней болезнью, все более и более заразной? Сам того не ведая, человек заражается ею; это – как укус упыря; человек сам становится кровопийцей, у него пухнут и наливаются кровью губы, белеет лицо, отрастают клыки. Так проявляется болезнь “ирония”. Как не страдать нам такою болезнью, когда властительнее нашего голоса стали свистки паровозов, когда, стараясь перекричать машину, мы надорвались, выкричали душу (не оттого ли так последовательно, год за годом, умирает русская литература, что выкричана душа интеллигентская, а новая еще не родилась?), и из опустошенной души вырывается уже не созидаящая хула и хвала, но разрушающий, опустошительный смех? Некому сказать нам спасительное слово, ибо никто не знает силы нашей зараженности. Какой декадент, какой позитивист, какой православный мистик поймет всю обнаженность этих моих слов? Кто знает то состояние, о котором говорит одинокий Гейне: “Я не могу понять, где оканчивается ирония и начинается небо!”. Ведь это – крик о спасении. Не слушайте нашего смеха, слушайте ту боль, которая за ним. Не верьте никому из нас, верьте тому, что за нами”.

7. Домашнє завдання. Вивчити вірш О. Блока “Незнайома” напам’ять, підготуватися до художнього читання вірша групами (продумати розподіл за ролями).

УРОК-ПОИСК

(повесть М. Булгакова “Собачье сердце”)

*“Увидеть и понять автора произведения – значит
увидеть и понять иное, чужое сознание и его мир”*

Михаил Бахтин

1. Подготовка к восприятию

Методический комментарий

Автор присутствует в написанном им произведении бестелесно – почти ничем не обнаруживая своего присутствия. Все, что он создал – результат деятельности его сознания, его ума, фантазии, но сам он в своем творении скрыт, не позволяя себе прямых замечаний, оценок, комментариев. Чем больше самостоятельно думает и воображает читатель, тем лучше для автора.

Современный немецкий писатель Г. Гессе выделил такие типы читателей: читатель, который идет за автором, как конь за кучером; читатель, который вступает в беседу с автором как собеседник: следопыт и путешественник. Следопыт способен найти авторское скрытое присутствие в тексте, разглядеть его настроение, симпатии и антипатии. Путешественник – это наивысший тип читателя, опыт которого позволяет получить эмоциональное впечатление-толчок, чтобы уйти от авторской мысли в свободное плавание. Найти следы автора – задача читателя-следопыта, который в отличие от читателя, послушно идущего за авторским повествованием, может понять авторскую позицию, услышать авторский голос, оценить авторскую точку зрения. Именно этому мы и будем учиться сегодня на уроке изучения повести Михаила Афанасьевича Булгакова “Собачье сердце”.

Работа в группах

- Подумайте, насколько разнятся значения словосочетания “автор текста” и “автор в тексте”. Выберите из предложенных аналогий наиболее подходящие к этим понятиям и прокомментируйте их:
- человек и его поступки;
- лицо человека и фотографии этого лица;
- вид природы и изображающие его пейзажи.

(Презентация серии картин Клода Моне с целью проиллюстрировать разницу между автором картин и автором в каждом пейзаже, запечатлевшем вечно длящейся миг впечатления)

Фрагмент презентации Серия картин Клода Моне “Стога”

<i>Сток сена на закате, зима</i> 	<i>Сток сена</i> 
<i>Сток сена</i> 	<i>Сток сена в пасмурную погоду, выпал снег</i> 
<i>Сток сена утром, выпал снег</i> 	<i>Сток сена, розовые и голубые тона</i> 

Обобщение учителя

“Автор текста” и “автор в тексте” – неотделимые, но различные по своей природе, функциям и цели понятия. Михаил Афанасьевич Булгаков – автор известных нам произведений (“Белая гвардия”, “Мастер и Маргарита”, “Дни Турбиных” и многих других), выросший в Киеве, получивший там медицинское образование, врач-практик, сотрудник юмористических журналов. Этот список можно продолжать, называя и описывая события жизни и творчества писателя (как это сделала литературовед М. Чудакова в книге “Жизнеописании Булгакова”). “Автор в тексте” – это живая клеточка биографического автора, которая в 1925 году (8-ой год существования советской власти со всеми ее гримасами военного времени и нэпа) воплотилась в повесть о бездомном псе Шарике. Это остановившееся и запечатленное мгновение жизни, мысли, чувств писателя. Это **одно** из множества его изображений, один из ракурсов культового писателя XX века – Михаила Афанасьевича Булгакова.

2. Поиски авторских следов

Комментарии охотника-следопыта

Следы зверей

Можно изучать животных по следам, которые они оставляют после себя. Для лисицы, волка и рыси следовая дорожка приближается к прямой. Другие звери, такие как медведь, собака, лось оставляют после себя изломанную цепочку следов. Все эти животные ставят задние ноги рядом и в их следовых дорожках отпечатки располагаются “четверками” – отпечатки задних ног впереди передних. Также длина шага зависит от скорости перемещения животного – чем быстрее оно движется, тем длиннее шаг.

Следы человека

Размер шага зависит от роста человека, его возраста, скорости. Для правильного чтения следов нужно знать, как образуется обычный след ноги. Когда человек идет, сначала он делает упор на каблук, затем тяжесть массы постепенно переносит на всю ногу и, наконец, делает толчок носком, заставляя тело двигаться вперед. Когда человек стоит, получают следы, глубже вдавленные в каблуках. При ходьбе человек последовательно оставляет следу каблуков, подошвенной части и носков, как бы перекачиваясь с каблуков на носки. При беге остаются отпечатки только части стопы, чаще всего носка.

Составление когнитивной карты “Следы в подворотне”

Проанализируем после комментариев охотника следы пса Шарика, оставленные им в подворотне. Метель очень быстро заметала все следы, сделанные Шариком от боли, беспокойства и тревоги. Правые следы делались отчетливее – он щадил левый больной ошпаренный бок. Кроме собачьих отпечатков видны носки замерзшей барышни, ведь она почти бежала. Отчетливые следы калош профессора были заметнее на каблуках от его фетровых ботинок, ведь он стоял около Шарика и наклонялся к нему. И среди них – самое главное – след автора. Эти следы самые глубокие и отчетливые. Подворотня – это самое страшное место в зимнем городе, символ полной бездомности, бесприютности. В подворотне сошлись все герои повести – собака Шарик, профессор, барышня-машинисточка. Они все наследили в этой подворотне, оставили свои следы. Но самые отчетливые следы оставил автор – ни включением в повествование, ни размышлениями и оценками, а своей эмоциональностью – юмором.

Автор избирает собачий взгляд (умный, ироничный, внимательный). Собачий юмор – это глубокий отпечаток авторской эмоциональности, который строится на остранении тех серьезных вещей советской действительности, которые из уст пса Шарика звучат с издевкой. Не случайно это произведение Булгакова было запрещено на протяжении 68 лет, что в общей сложности превышает полторы прожитых писателем жизни.

След первый. Авторская эмоциональность – юмор

Повествование в повести начинается от имени собаки. Для литературы это не первый случай “звериного” взгляда на события. Вспомним “Каштанку” Чехова, “Холстомера” Л. Толстого, “Майкла, брата Джерри” Дж. Лондона, “Белого Бима Черное ухо” Г. Троепольского). В литературоведении такой прием называется остранением (от слова “странный”), когда автор использует необычный ракурс в изображении событий таким

образом, чтобы читатель посмотрел на известные ему вещи новым взглядом и увидел то, чего не замечал раньше со своего человеческого положения.

Беседа-анализ эпизода “В подворотне”:

– Найдите в собачьем монологе человеческие обобщения, выводы, симпатии и антипатии.

– Какие фразы вызывают смех?

(“Неужели я обожру Совет народного хозяйства, если в помойке пороюсь?”), “Дворники из всех пролетариев самая гнусная мразь”, “Что они вытворяют в нормальном питании, уму собачьему непостижимо!”, “Ошейник все равно что портфель”).

– Докажите, что пес настоящий психолог.

– Найдите в собачьих размышлениях фразы, которые опережают повествование. (“меня, Филипп Филипповича, обкормили”, громадные буквы полотняного плаката “Возможно ли омоложение? ”).

– Какие из первых впечатлений Шарика подтвердились во время проживания в профессорской квартире?

Обобщения учителя

Взгляд замерзающего в подворотне пса на происходящие события позволяют очень ярко представить, что происходит в человеческой жизни. Вывод безутешный: стало голодней, холодней и несправедливей. Сильный и выносливый Шарик не жалуется на жизнь, он боец и привык реально оценивать обстановку, но все его выводы не в пользу новой власти. Юмор шариковых сентенций кроется в его серьезности. Соединение собачьих реалий жизни (помойка, обедки, колбасные головки) с советским лексиконом (пролетарий, Совет нормального питания, служащие Центрального совета народного хозяйства, спец, кооператив центрохоза) создают неповторимый комический эффект. Это явный след автора – мастера комических положений и комического повествования, вспомним его фельетоны, похождения Короткова, делишки свиты Воланда.

След второй. Авторская точка зрения на операцию-революцию

Беседа-анализ эпизода “Операция”:

– Какие ассоциации рождает описание операции?

– С кем сравнивается Преображенский и Борменталь, почему?

– Выберите слова, подчеркивающие, с точки зрения автора, противоестественность и преступность события.

– Объясните, почему медицинская процедура напоминает своим описанием сцену убийства?

– Какие исторические параллели и социальные обобщения проявляются именно в этом эпизоде?

Обобщения учителя

Операция над Шариковым описана под определенным углом зрения, не принадлежащим ни одному персонажу, участвовавшим в операции. Шарик без сознания, врачи заняты своим делом, и лишь повествователь страстно рисует сцену противоестественного эксперимента. Сам писатель открыто заявлял о своей любви к великой Эволюции и неприятии всех видов революций, нарушающих естественное развитие человека и общества. Похожая не на медицинскую операцию, а на

жертвоприношение (“отшвырнул”, “жрец”, “сытый вампир”, “убийцы”, “впился”, “полоснул”, “зверски оглянулся”) сцена вызывает предчувствие, что опыт закончится плохо, ведь эта операция проведена не ради спасения жизни, а ради эксперимента (омоложения). Точка зрения автора на решающее событие повествования, изменившее жизнь всех жителей квартиры на Пречистенке, проявляется в атмосфере медицинского убийства, в изображении зловещих фигур врачей и беспомощности обритого Шарика.

След третий. Авторский голос.

Беседа-анализ эпизода “Совместная жизнь на Пречистенке”:

- Почему профессору стало тяжело жить в своей квартире?
- Чем противопоставлены профессор Преображенский и сотворенный им Полиграф Полиграфович Шариков?
- В чем Преображенский видел проблемы Шарикова и ему подобных?
- Что сблизило Шарикова и домкомовцев под предводительством Швондера?
- Какое событие после превращения Шарикова можно считать кульминацией этой части повествования?
- Какие социальные параллели можно увидеть за историей, описанной в повести М. Булгакова?

Превращенный Шариков и профессор – это две несовместимые грани существования. Культура и полное бескультурье, профессионализм и праздность, опера и кабацкая игра на балалайке, утонченность в еде и пьянство, благородство и хамство. И самое главное, что перед этим всем профессор совершенно беспомощен, Шариков во всем добивается своего – одежда по его вкусу, паспорт, имя, должность.

Преображенский почти сразу понял гибельность подобного эксперимента. Природа и эволюция не нуждаются в корректировке. Сам ученый и резюмирует:

“Чтобы в один прекрасный день милейшего пса превратить в такую мразь, что волосы дыбом встают”

Кульминация этой части повествования – привод Шариковым барышни. Здесь следует обратить внимание на фразу: *“Неужели в этой самой подворотне?”*

- Кто говорит эту фразу?

Про то, что в подворотне встретились пес, барышня, уставшая от солонины, и профессор знал только автор. Сошлись все, кроме того, кто так ярко описал встречу, и особенно ярко почувствовал разницу между псом Шариком и человеком Шариковым.

Подворотня получила статус хронотопа (единство художественного времени и пространства), по сути единственного, противопоставленного квартире Преображенского. Подворотня как самый низкий символ бездомности, особенно зимой, в морозы. Квартира Преображенского как предел мечтаний не только пса, но и всех тех из жилуправления, что так мечтают подселиться в теплую и уютную квартиру Филиппа Филипповича. По сути, это те желанные плоды социальной революции, которые необходимо, по словам Шарикова, взять и поделить. Эти лозунги так ненавистны профессору, добившемуся решения своего квартирного вопроса профессионализмом, тяжелым трудом, а не социальными и политическими переворотами. Однако вина за содеянное лежит всецело на нем, ведь операция – дело его рук. Как извечное желание интеллигенции, особенно

русской, изменить жизнь людей из подворотни, ликвидировать социальное неравенство, извечную несправедливость.

Повесть заканчивается благополучно – все вернулось на свои места и наблюдательный пес заканчивает повествование. В истории такого не произошло и шариковы с человеческими мозгами, но собачьими сердцами не только выселили преображенных из их обжитых квартир, но и переселили их в заснеженные “подворотни”.

3.Итог поисков.

Автор проходит по касательной к своему произведению. Это сказал М.Бахтин – выдающийся литературовед начала XX века, которого не жаловали вниманием в советское время, и который сегодня бьет все рекорды по количеству цитирования его работ. Внимательно прочитайте эпиграф к уроку и выскажите свое понимание этой мысли:

“Увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять иное, чужое сознание и его мир”

- Что вы узнали об авторе произведении, его взглядах, симпатиях, антипатиях?
- Подумайте, каким видел своего читателя автор. Есть ли такой среди героев повести. Объясните, ход ваших размышлений.
- Чем, по-вашему, отличается авторский угол зрения и авторская позиция, авторский взгляд и авторский голос.
- Перечислите те авторские следы, которые мы сумели найти в повести М. Булгакова “Собачье сердце”.

4. *Домашнее задание. Проанализировать образ автора в повести М. Булгакова (на выбор).*

АСОЦІАТИВНИЙ АНАЛІЗ ВІРША Г. ГЕЙНЕ “ЧОМУ ТРОЯНДИ НЕМОВ НЕЖИВІ...” “З ТРОЯНДОЮ В РУЦІ...”

Методична ремарка

Поданий фрагмент уроку – це спроба застосування методики асоціативного аналізу ліричного твору. Мета такого підходу – збагачення образного асоціативного мислення на рівні емоційної пам’яті, що можливо при творчому ставленні до учнівських асоціацій. Поетичне пізнання світу – це синтез ліричного переживання, закладеного у творі, і читацького відгуку на нього.

Наукове обґрунтування психології сприйняття, розроблене вченими О. Білецьким, Л. Виготським, Г. Костюком, П. Якобсоном, спирається на особливості виникнення почуттів і думок як асоціативних ланцюжків образів. Потік людської свідомості, навіть у повсякденних роздумах, рухається від образу до образу під впливом зорових, звукових, тактильних імпульсів пам’яті. Саме асоціації слід вважати тим механізмом, який здатний одночасно створювати загадкові поетичні світи та пізнавати їх. За висловом видатного поета ХХ ст. І. Бродського, “поезія є мистецтвом асоціацій, натяків, мовних і метафоричних паралелей”. Спроби зрозуміти авторський “скоропис духу” (Б. Пастернак) пробуджує творчість читача, вимагає активізації його чуттєвих властивостей, емоційного і культурного потенціалу, загальної культури.

На жаль, в методиці звернена увага лише до розвитку асоціативного мислення учнів. А на наш погляд, така робота має стати основною на уроках вивчення ліричних творів. Цілеспрямований і систематичний аналіз авторських асоціативних ланцюжків, збагачення власних асоціацій поетичними образами дозволить сприймати світовий літературний процес як цілісний і різнобарвний, дасть змогу навчити дітей розуміти сенс поетичної творчості. Специфіка асоціативного аналізу бачиться передовсім у свідомому збагаченні учнівської культури асоціативного мислення: не тільки виділити образ, а й згадати подібні в інших творах; не тільки зіставити з іншими, а й збагатити власний естетичний і духовний досвід.

Розвиток асоціативного мислення на уроках вивчення лірики має проходити певні етапи:

- підготовка до сприйняття – збудження учнівських асоціацій, яке можуть викликати явище, предмет, дія, що будуть відтворені у поезії;
- аналіз асоціативних образів, картин, створених автором ліричного твору;
- знаходження зв’язків між твором, який вивчається, і іншими творами мистецтва;
- творча робота, що сприяє перетворенню поетичних асоціативних образів на власні.

Тож, простежимо вище окреслену методику на прикладі аналізу програмового вірша Генріха Гейне “Чому троянди немов неживі...”.

1. Підготовка до сприйняття твору

Вчитель. Поету дана чутлива душа й відкрите серце, які сприймають найнепомітніші рухи живої природи та людських почуттів. За словами видатного німецького романтика минулого століття Генріха Гейне, поет бачить “діброви, які ще дрімають в оболонці жолудя”, – бачить сам і прагне, щоб це побачив і відчув його читач.

Український поет ХХ століття Максим Рильський присвятив німецькому романтикові вірш, в якому відобразив подвійну природу поетичного таланту Гейне: ліризм крізь іронію.

Гейне

*Арлекін з трояндою в руці
Йде серед буйного карнавалу.
Щоки й чоло у смішній муці,
А в очах далекий відблиск жалю.
Правда, смішно вірити й любить,
Правда, смішно з квітів милуватись?
Скільки років, скільки вже століть
Люди вміють їсти й цілуватись?
Він сміється, щоб не заридать,
Він плига під звуки сарабанди, –
Та нікому б не здолав oddать
Арлекін кривавої троянди!*

– Як ви гадаєте, чому головний образ вірша-посвячення – це блазень Арлекін?

– Яку, на вашу думку, відповідь очікує автор на запитання:

*Правда, смішно вірити й любить,
Правда, смішно з квітів милуватись?*

– У якому рядку дається пояснення, чому Арлекін сміється?

– Чому автор змальовує Арлекіна з трояндою в руці?

З відповідей учнів та доповнень учителя окреслюється образ поета-романтика, який навмисно ховає свої почуття за маскою блазня. Та попри карнавальну зовнішність, у серці його живе нездоланна віра в силу мистецтва, краси та любові, які символізує саме троянда.

2. Асоціативний аналіз вірша Генріха Гейне

2.1. Виявлення учнівських асоціацій

– Які асоціації викликає у вашій уяві троянда? Дитячі уявлення здебільшого пов'язані з кольором та ароматом цієї квітки. Учні передусім згадають красу (“пишна”, “ніжна”, “червона”, “пелюстки оксамитові”) та аромат (“свіжа”, “ароматна”, “нагадує парфуми”) троянди.

Вчитель. А зараз уявіть, що всі природні кольори та пахощі зникли. Людина дивиться на різнобарв'я світу і не бачить його, прислухається – і не чує голосів живого довкілля...

2.2. Виразне читання вірша “Чому троянди немов неживі...” (у паралельних перекладах):

*Чому троянди немов неживі,
Кохана, скажи мені?
Чому, скажи, в зеленій траві
Фіалки такі мовчазні?
Чому так гірко дзвенить і співа*

*Жайворонком блакить?
Чому в своєму диханні трава
Тління і смерть тайть?
Чому холодне сонце поля
В задумі похмурій мина?
Чому така пустельна земля
І сіра, мов труна ?
Чому мене, мов безумця, в пільму
Моя печаль жене?
Скажи, кохана моя, чому
Покинула ти мене?*

(переклад Л. Первомайського)

*Отчего весенние розы бледны,
Отчего скажи мне, дитя?
Отчего фиалки в расцвете весни
Предо мной понижают, грустя?
Почему так скорбно поет соловей
Разрывая душу мою ?
Почему в дыханье лесов и полей
Запах тлена я узнаю?
Почему так сердито солнце весь день,
Так желчно глядит на поля?
Почему на всем угрюмая тень
И мрачнее могили земля?
Почему, объясни, – я и сам не пойму, –
Так печален и сумрачен я?
Дорогая, скажи мне, скажи, почему,
Почему ты ушла от меня?*

(переклад В. Левика)

- Які образи малюють вмирання живої природи?
- Чому зникнення кольорів і звуків починається з квітів? Які ще рослини згадуються поетом?
- Які саме кольори й звуки зникли?
- Доберіть до образів вірша епітети, які вживає автор:
Троянди – (неживі);
Сонце – (холодне);
Фіалки – (мовчазні);
Земля – (пустельна, сіра).
- Доведіть, що погляд поета простежує спочатку зміни у живій природі, потім – у всесвіті, востаннє – у власній душі.
- У яких рядках вірша пояснюється, чому природа, всесвіт і душа ліричного героя втратили радість буття?

– Якого героя ви розумієте краще – П'єро, для якого весь світ закривають його власні почуття, чи блазня Арлекіна, який ховає свої емоції за сміхом?

– Чи легко жити на світі людям, які щирі у своїх захопленнях? Доведіть свою думку.

Методична ремарка

У роботі над віршем необхідно звернути увагу на просторову перспективу кожної строфи. Перша строфа – це звичний для ліричного героя пейзаж довкілля, у першу чергу квіти, які нагадують про щасливі дні кохання. Друга строфа охоплює вже більше простору: блакить неба, дихання трави (мабуть, земля під цим небом), але все таїть смерть, тління. Третя частина вірша – пейзаж містичний. У ньому як у пеклі немає світла, кольорів. Останній погляд, спрямований до своєї власної душі, пояснює жахливий стан живої природи навкруги. Ліричний герой Г. Гейне – це романтик, для якого властиве віддаватися почуттям: якщо йде кохана, то і весь світ згасає навкруги нього.

Ліричний герой вірша Г. Гейне відвертий і щирий у своїх почуттях, а тому і душа його вразлива та ніжна. Трагедію кохання він сприймає як світову катастрофу. Всі образи, що пов'язані з коханою, асоціюються в уявленні поета зі смертю. Автор поступово відтворює зміни, які відбулися у природі, всесвіті, душі ліричного героя. Троянда символізує у вірші кохання, тому вона і нежива, бо поряд немає коханої.

2.3. Пошуки зв'язків між твором, який вивчається, та іншими творами мистецтва Цей етап уроку проводять учні, що напередодні отримали індивідуальні завдання. Один з методичних прийомів, а саме – концентрація уваги учнів на одному з образів вірша – троянди, дозволить розширити можливості образного бачення та мислення.

У вірші Г. Гейне, як ми побачили, маленька квітка стала образом-символом, що увібрав цілу низку смислів. Троянда як символ кохання, коханої дівчини з давніх-давен існувала в поезії. І в кожного з поетів були свої відтінки цього поетичного символу.

Хафіз – східний поет, що жив у XIV столітті у Персії, наприклад, звертає увагу на гострі шипи, які охороняють ніжну красу, і тоді образ троянди набуває іншого значення: небезпечного щастя, якого важко досягти і тим більш зберегти.

Французький письменник XX ст. **Антуан Сент-Екзюпері** так описав троянду – улюбленицю Маленького принца:

“Але незабаром куцик перестав рости і зібрався цвісти. Маленький принц, який стежив за величезним пуп'янком, відчув, що ось-ось побачить якесь диво, проте квітка схована у своїй зеленій кімнатці – ще не була готова – все чепурилася. Вона дбайливо добирала барви, виряджалася поволі, приміряла пелюстку за пелюсткою. Вона не хотіла виходити скуйовджена, як ото мак-самосій. Вона хотіла появитися в усьому сяйві своєї краси. О, то була страшенна кокетка!”

Тут троянда – втілення жіночості. Вона поєднує витонченість та беззахисність з чарівним кокетством.

Видатний російський поет **Сергій Єсенін** сприймав білу троянду як втілення світлих і високих прагнень та мрій людини, які не завжди здійснюються:

*Дар поэта – ласкать и карябать,
Роковая на нем печать.
Я хотел на земле повенчать
Розу белую с черной жабой...*

Австрійський поет **Райнер Марія Рільке** в образі троянди зображав живу силу творчості, що долає і час, одухотворяє всесвіт і людину:

*Не зводьте пам'ятників.
Хай для слави троянда тут щороку розцвіта.
Бо то Орфей. Бо то його поява у тім і в цім.
Даремна суєта – шукати інших.
Так співати вміє лише Орфей. І це його прихід.*

“Співучий чарівник” Орфей всупереч трагізму життя щороку оживає трояндою. Тож троянда, яка символізує і кохання, і жіночість, і красу, і високі прагнення, мрії людини, втілює саму поезію, велику животворну силу мистецтва. Тобто в кожного з поетів було своє наповнення образу троянди. Серед поетичних квітів вам повинна запам'ятатися і троянда великого німця Генріха Гейне.

2.4.Робота зі схемою “Мале та велике коло вени”

У людини є два кола, яким рухається її головна життєдайна сила – кров. Мале коло насичує її за допомогою легенів киснем, велике – живить увесь людський організм. І мале, і велике проходить крізь серце, яке безперервно гонить венами та артеріями живу силу. У троянді ми сприймаємо колір, аромат, оксамитову поверхню пелюсток, свіжість пуп'янків, гостроту шипів. Поетичний образ троянди формують культура, мистецтво, історія, досвід, які живляться природною красою квітки. Так і поезія, яка, наче людське серце, збагачуючись природними явищами, пропускає їх через себе, розширює значення, додає нових відтінків і щиро дарує читачам.

“Мале та велике коло вени”



3. Підсумок уроку (проводиться за допомогою особистісно-зорієнтованих запитань):

- Що ж символізує троянда в руці Арлекіна з вірша Максима Рильського ?
- Троянда справді має багато поетичних значень. Людина, котра бачить у цій квітці не лише вишуканий подарунок і не вважає смішним “вірити й любити, з квітів милуватись”, мабуть, відчуває у ній поряд з природньою красою безліч поетичних значень.
- Які ж поетичні значення запам’яталися вам?
- Які асоціації викликає у вас ця квітка зараз?
- Чи змінилися ваші уявлення про неї?

УРОК РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ. НАПИСАННЯ АСОЦІАТИВНОГО ЕТЮДУ “ВОГНЕННА ПЕЛЮСТКА”

Мета: вчити описувати власні емоційні враження за допомогою образних слів та словосполучень; познайомити учнів з поетичним тропом – метафорою; навчити розрізняти мовну та поетичну метафору; розвивати зв'язне мовлення та образне мислення; доповнити особистісні учнівські асоціації поетичними; підготувати учнів до написання твору; виховувати любов до поетичного слова.

Обладнання: грамзапис музики М. Римського-Корсакова до опери “Снігуронька” (“Купальська ніч”); вірш Г. Містраль “Ронда вогню”; запалена свічка.

1. Підготовка до написання творчої роботи

1.1. Пошук власних асоціацій на слово “вогонь”

– Назвіть ті образи, які виникають у вашій уяві, коли чуєте слово “вогонь”:

(Жар, червоний, сірники, пожежа, вогнище, смолоскип, камін, піч)

– Якій емоційній настрій викликають ці зорові образи?

(Загальне враження від асоціацій, пов'язаних із словом “вогонь” – це відчуття краси та водночас небезпеки).

1.2. Бесіда за змістом казки Р. Кіплінга “Мауглі”:

– Яку роль зіграв вогонь у житті героїв казки?

– Як саме мешканці джунглів реагували на вогонь?

– Хто підказав Мауглі для зустрічі з Шерханом озброїтися вогнем?

– Як називають вогонь мешканці джунглів?

Назвою “червона квітка” письменник передав погляд звірів, яких у творі він наділив людськими характерами, на загадкову, таємничу для них річ. Вогонь для звірів – символ людської сили та влади. Мешканці джунглів невідому для них річ називають за допомогою тих явищ, які вони добре знають. Спробуйте продовжити низку таких назв для позначення вогню, використовуючи ті речі та явища, з якими звірі добре знайомі: “Червона змія”, “гарячий дощ”, “скажені оси”, “зірки, що кусають”.

– Поясніть, які якості живих істот або природних явищ передають ці назви вогню.

– Порівняйте цей ланцюжок слів з вашими асоціаціями на слово “вогонь”.

– Чим вони відрізняються?

1.3. Словникова робота

Герої казки Р.Кіплінга у своїх назвах вогню підказали нам один із прийомів поетичної мови – метафору.

Метафора – (перенесення) один із основних тропів поетичного мовлення, коли певні слова і словосполучення розкривають сутність одних явищ та предметів через інші за схожістю або контрастністю.

Метафора “червона квітка” побудована на основі перенесення якостей квітки (краса, колір, форма пелюсток, здатність до росту) на схожі риси вогню. Цей вираз формує нове бачення читачем давно відомого явища. Відомий лінгвіст Б. Томашевський називав метафору маленькою загадкою.

– Спробуйте створити загадки з тих метафор, що добиралися для назви вогню: “Червона квітка росте, а від дощу гине”, “гарячий дощ усі джунглі з’їв”, “не сонце, а світить; не оси, а кусають”, “червону змію лише річка зупинить”.

1.4. Міфологічний коментар

Розум людини підкорив вогонь – одну з примхливих космогонічних сил, зробивши своїм годувальником і захисником. Давні греки створили красиву легенду про Прометея, котрий вкрав вогонь у богів і віддав його людям. За це боги покарали героя, піддавши страшним тортурам – кожен день орел клював печінку прикутого до скелі Прометея, щоб зранку вона відростала знов, і муки його продовжувалися. Люди уславили титана в художніх творах, картинах, п’єсах як символ благородства та самопожертви, а добутий ним вогонь перетворився на символ сили людства, його надії, яку треба берегти та підтримувати.

Ніч Івана Купали святкувалася із 6 на 7 липня (23 на 24 червня за старим стилем) нашими предками у дохристиянські часи, коли вони поклонялися богам-ідолам. Вважалося, що в купальську ніч трави стають цілющими, а квітка папороті розкривається і вказує на місце, де зариті скарби. Але головним у це свято ставав вогонь. Парубки запалювали вогнище – чим вище воно, тим багатшим буде врожай, і усі стрибали через вогонь, очищуючи себе від хвороб. Вода у цей день також набувала символічного значення. Снігуронька, героїня російської народної казки, хотіла стати людиною, але, перестрибуючи через вогонь, розтанула і стала його сестрою – синьою водою. Вогонь та вода вважалися братом і сестрою, їхні кольори – жовтий і синій – на свято Івана Купали спліталися у стрічки та вінки.

(прослуховування уривку з опери М. Римського-Корсакова “Снігуронька” – “Купальська ніч”)

– Які картини ви уявили, коли слухали музику? Чи побачили ви вогонь, який славили на свято Івана Купала?

– Як вам здалося, вогонь у цьому музичному уривку лагідний до людей чи ні?

– Який ланцюжок слів та образів більше підходить до музики російського композитора М. Римського-Корсакова – асоціативний (що записали першим), чи – метафоричний?

У християнській релігії, яка прийшла на зміну язичництву, символом віри став вогонь. Усім відомо, що маленькі вогники – свічки – горять біля кожної ікони у церквах. Їх може запалити кожен, хто зайшов до храму, хто хоче звернутися до Бога – помолитися. Ще задовго до народження Христа праведнику Мойсею з’явився вогнений кущ, що горів, але не згорав. Цей кущ стали називати Неопалимою купиною. Відтоді вогонь став символом віри, бо Неопалима купина – це праобраз Христа, схожий на його життя, смерть та воскресіння. Свічка, яку ми запалюємо перед святим ликом, – це прояв нашого єднання з Богом, прояв любові, надії та віри.

2. Сприйняття вірша чилійської поетеси Габрієли Містраль “Ронда вогню”

У цьому творі поєдналися майже усі образи вогню, які вже згадувалися на уроці – уявлення давньої людини, міфічне поклоніння вогню, християнська символіка, поетичні метафори. Габрієла Містраль (1889-1957) народилася в чилійському містечку, що

розташоване у долині Кордильєр. Містраль – це псевдонім, що означає холодний північно-західний вітер. У 1945 році Г. Містраль нагородили Нобелівською премією з літератури “за ліричну поезію, сповнену глибокими почуттями, що зробила її ім’я символом духовних прагнень усього латиноамериканського світу”. Саме так аргументувала Шведська Академія присудження найпрестижнішої літературної нагороди.

Ронда вогню

*Квітка мужності одвічна,
золота моя лелітко,
Не з землі, стопелюсткова,
ти ростеш, вогненна квітко.
Квітку цю дарують радо
у купальську ніч на свято.*

*Квітко, наче лань, стрімлива,
невгамовна, яснолика,
Розквітаєш ти неждано
уночі, вогненна квітко.
Квітку цю дарують радо
у купальську ніч на свято.*

*Не з землі ростеш у лузі,
не колише тебе гілка –
Із землі любов черпаєш
і у небо линеш гілко.
Квітку цю дарують радо
у купальську ніч на свято.*

*Пестять тебе дроворуби,
щоб не йшла звірина дика,
Щоб примари ти вбирала
у пільмі, вогненна квітко.
Квітку цю дарують радо
у купальську ніч на свято.*

*Запалю тебе – й підхопиш,
завихриш мене ти швидко.
Скільки ти тайш любові,
зірвана вогненна квітко.
Квітку цю дарують радо
у купальську ніч на свято.*

(переклад С. Борщевського)

2.1. Словникова робота

Рондо – (фр. rondeau – круглий) – форма віршованого твору зі складним повторенням рядків або слів.

- Якими кольорами описується квітка вогню?
- Доведіть, що вірш схожий на загадку.
- Із чим або ким порівнює вогонь поетка?
- Який вогонь називає Г. Містраль зірваною квіткою?

Вірш Г. Містраль є гімном вогню, але ніде, окрім назви, вогонь прямо не називається. Авторка постійно говорить метафорами, називаючи його вогненною квіткою, яка стає предметом поклоніння в купальську ніч, захистом від звірів для дроворубів, свічкою у храмі. Вогонь своєю швидкістю розповсюдження схожий на лань (“стрімлива, невгамовна”), зовнішнім виглядом – на стопелюсткову золоту квітку. Вогонь, або вогненна квітка – це символ мужності, бо приборкання вогню вимагає сили. Це символ людських сподівань, віри, любові, бо з давніх-давен маленький вогник (зірвана квітка) об’єднував навколо себе родину, друзів, однодумців.

Метафори Габрієли Містраль:

Квітка мужності; золота лелітка; стопелюсткова; вогненна квітка; квітка любові; наче лань, стрімлива, невгамовна, яснолика.

- Порівняйте усі три записані ланцюжки, пов’язані зі словом “вогонь” (учнівські асоціації, метафори-загадки та поетичні метафори).
- Чим відрізняються ці образні ланцюжки?
- Які з них вам найбільше сподобалися?
- Спробуйте і ви знайти красиві, багатозначні слова, що пов’язані за змістом зі словом “вогонь”, але починатися вони повинні літерами цього слова:

*В – Вогнище палає уночі
О – Очі дівчат розквітли
Г – Горять, як квіти папороті
О – Одна дівчина-снігуронька
Н – Ніч купальську чекає
Б*

Акрівірш – (від гр. akros – зовнішній, крайній, лат. versus – повтор, поворот) поетичний твір, у якому початкові літери кожного рядка при читанні зверху вниз, розкодовують слово чи фразу.

3. Написання етюду

(Вчитель запалює свічку на столі)

Опишіть цей вогонь, використовуючи образні слова та метафори, які ми знайшли сьогодні у літературних творах, міфах, легендах. Опишіть, що ви бачите за цією пелюсткою вогненної квітки, яку люди спочатку побачили лише червоною, а потім відкрили в ній душу, сповнену любові та віри.

4. Приклади творчих робіт учнів

Пелюстка вогню

Полум'я свічки схоже на пелюстку великої квітки. Але вона не така сильна, як вогонь. Якщо стопелюсткова квітка може спалити будинок, корабель у морі, ціле село, то вогонь свічки – приборканий, він, навпаки, лагідний до людини, закликає її слухати голос Бога, усе робити правильно, з душею. Коли я довго дивлюся на червону пелюстку вогненної квітки, мені здається, що прийшло свято, і я радію.

(Оксана Б.).

Маленька червона квіточка

Квіточка виросла на свічці, її запалила рука людини, щоб вона раділа життю. Вогник росте і наче танцює під музику, яку чує тільки він сам. Пелюсточка то згинається, то стає стрункою, якщо повіє вітер. Яка вона мужня, ця ніжна вогненна квітка! Вона схожа на людину, що її здобула, – титана Прометея, який страждав, але не зрадив людей. Маленькі вогники, наче червоні зірочки, освітлюють, у церквах ікони Божої Матері та Христа. Вони допомагають людям, котрі запалюють свічки, краще побачити святих, порозмовляти із ними. Хай завжди ростуть квітки любові у наших серцях!

(Сергій Л.)

Заключні методичні поради

Предметами для описів-етюдів можуть бути різноманітні речі, пов'язані з літературними творами. Головне, щоб вони були багатозначними та викликали літературні асоціації. Пропонуємо такі теми для подібних творів:

“Троянда Маленького принца” (за казкою Антуана де Сент-Екзюпері);

“Рукавичка в лицарському світі” (за баладою Ф. Шіллера);

“Флейта Гамлета” (за трагедією В. Шекспіра);

“Перо, моя утіха” (за оглядовою темою “Від романтизму до реалізму”; за творчістю О. Пушкіна, М. Лермонтова, М. Гоголя);

“Фіалки Елізи Дулитл” (за драмою Б. Шоу);

“Шість струн і п'ять ножів” (за лірикою Г. Лорки);

“Свеча горела на stole, свеча горела” (за лірикою Б. Пастернака або усього Срібного століття).

ТВОРЧА РОБОТА “АСОЦІАТИВНИЙ АНАЛІЗ ЛІРИЧНИХ ТВОРІВ
(М. ЛЕРМОНТОВ, А. АХМАТОВА, О. МАНДЕЛЬШТАМ, О. КУШНЕР)”

Природа ліричної поезії залишається великою таємницею як для її дослідників, так і самих творців. Підкреслена емоційність, мовна та ритмічна непередбачуваність, змістова алогічність роблять неможливою перевірку “алгеброю гармонію”. Формули, що пропонують самі поети: “чем случайней, тем верней”, “наймиліший спів – сп’янілий”, лише підкреслюють віртуальність поетичного слова, його здатність існувати поза межами логіки, легко переходити в інші контексти розуміння. Поетичний текст – підкреслено асоціативний, де кожне слово тягне за собою низку образів і мотивів. За висловом Й. Бродського, “поезія є мистецтвом асоціацій, натяків, мовних і метафоричних паралелей” [2, с. 87]. Асоціативна форма мислення, на відміну від логічної, захоплює сферу емоцій людини та підвалини підсвідомості. Випадкові, віртуальні, асоціативні зв’язки між поетичними образами сформовані інтуїтивною формою мислення. Видатний лінгвіст Ф. де Соссюр пов’язував парадигматичні (асоціативні) та синтагматичні (лінійні) відношення між членами поетичної групи з формами мислення. Мнемотичний ряд парадигматичних зв’язків будується, за його спостереженнями, за схемою, коли “кожен член групи можна розглянути як центр сузір’я, як точку, де збігаються інші члени, число яких безмежно...” [8, с. 158]. Осип Мандельштам цей же процес створення асоціативного ряду уявляв у зворотному порядку. Як поет, він бачив, що асоціативні зв’язки не збігаються до центру, а розбігаються від нього: “пучки смислів стирчать з поетичного слова у різні боки” [6, с. 233]. Але і вчений, і поет солідарні у визначенні природи й механізму функціонування поетичного тексту, головна особливість якого полягає у багатстві значень поетичного слова, здатного викликати ряди асоціативних уявлень. Асоціативне мислення закладене в основу метафор, у яких пов’язуються образи-уявлення реального світу; ремінісценцій, якщо зіставляються літературні образи; алюзій, коли перегукуються мистецькі та історичні артефакти.

Метафора, за теорією О. Веселовського, виникла як результат “гри паралелізму”, коли “між об’єктом і живим суб’єктом аналогія виявлялася особливо рельєфно, або утворювався цілий ряд перенесень” [3, с. 101]. Гра як примхливе, алогічне, суто емоційне явище щонайкраще просвітлює природу виникнення й сучасного існування метафори, що увиразнює відоме висловлювання Ю. Лотмана: “Мистецтво – гра, правила якої не дані раніше, а створюються у процесі гри” [6, с. 34]. Метафора є образом, об’єктом почуттєвого або понятійного порівняння з вилученим суб’єктом, коли почуттєвий план подається безпосередньо, а понятійні відмінності приховані та існують у підтексті. Поняття просвічують крізь образ, не руйнуючи та не притлумлюючи його.

Поетичні образи М. Лермонтова є класичними зразками співіснування у метафорі домінуючого чуттєвого плану та понятійного підтексту. Розглянемо рядок з вірша “Благодарность” та відновимо у метафорі суб’єкти порівняння:

За *жар души*, растроченный в пустыне...

Відновлена пара матиме такий вигляд:

Жар (огня, тела) – (наполненная чувствами) **душа**

На рівні почуттєвого сприйняття знаходимо схожість рухливого полум’я вогню або чогось гарячого з душевною енергією, яку випромінює пристрасна людина. Відчуття жару

в поєднанні з абстрактним поняттям (душа, душевне життя людини) утворюють символічний образ-характеристику ліричного героя. Доповнює це порівняння антитеза – пустеля, досить розповсюджений романтичний образ, що символізує безплідне, бездуховне життя людини або суспільства. Порівняння почуттів людини, ширше – її життя, з вогнем мають давню фольклорну традицію, підхоплену романтиками. Лермонтівська метафора не претендує на поетичну оригінальність, вона не є засобом самовираження поета, проте виконує власну партитуру в авторському задумі та має власну інтонацію, яка звучить лише у контексті. Метафора поза контекстом, вийнята з поетичного цілого втрачає свою унікальну інтонацію. Тільки у повному тексті актуалізується нескінченний зміст метафори, її семантична відкритість. У вірші “Благодарность” Михайло Лермонтов прощається з минулими захопленнями та ідеалами, перераховує душевні втрати, убираючи їх у знайдені раніше метафоричні форми – поетичні строї, які викликають у нього такі ж розчарування. Незважаючи на написання звернення (тебя, ты) з малої літери, подяка адресована найвищій інстанції – Богу. Вірш, як часто зустрічається у творчості Лермонтова, розривають протиріччя: цілком християнська вдячність за страждання та зухвалий виклик фінальних рядків:

Благодарность

*За все, за все тебя благодарю я:
За тайные мучения страстей,
За горечь слез, отраву поцелуя,
За мечь врагов и клевету друзей;
За жар души, растроченный в пустыне,
За все, чем я обманут в жизни был...
Устрой лишь так, чтобы тебя отныне
Недолго я еще благодарил [5, с. 197].*

Д. Мережковський уважав Лермонтова поетом “сверхчеловечества”, оскільки той поєднав демонічне з божественним у власному характері, що відбилося на художніх мотивах і образах його творчості. З огляду на таку оцінку, в поетичних рядках вірша можна почути голоси і Демона, і Христа (гетсиманська молитва), які примхливо переплелися у сповідальному зверненні до Бога. Деякі образи вірша набувають буквального змісту, так метафора “отрава поцелуя” не тільки акцентує почуттєвий зміст, що підкреслює згубність пристрасті, а є прямою паралеллю зі зрадливим поцілунком Іуди, що прояснює богоборчі ноти двох заключних рядків.

Контекст поетичних метафор може розширюватися за рахунок їхнього включення в інші поетичні світи. Явище міжособистісного паралелізму, коли образи одного поета включаються в поетичні орбіти іншого митця, називають ремінісценцією, але його можна назвати і грою паралельних поетичних світів. Із поетичним світом Лермонтова майже через століття перетнувся поетичний всесвіт Ахматової. Форму подяки поетеса замінила на форму тосту, який викликає асоціації з чашею страждань, яку кожному треба випити до кінця.

Последний тост

*Я пью за разоренный дом,
За злую жизнь мою,*

*За одиночество вдвоем
И за тебя я пью, –
За ложь меня предавших уст,
За мертвый холод глаз,
За то, что мир жесток и пуст,
За то, что Бог не спас [1, с. 193].*

У тості Анни Ахматової повторюється анафорична композицію вірша Лермонтова і градація перелічення тих незмінних супутників поета, які поряд з ним у всі часи – самотність, зрада, розчарування. Ахматова зберігає християнську інтонацію свого попередника подякою за страждання, але вилучає з неї іронію та виклик. Метафоричні образи Лермонтова у творі “срібної” поетеси видозмінюються у бік понятійної конкретності, але їхня семантична подібність зберігається: “отрава поцелуя” змінюється на “ложь предавших уст”; “жар, растраченный в пустыне” – на “мир жесток и пуст”. Романтична почуттєвість метафор Лермонтова набуває в поезії пізньої Ахматової класичної ясності й конкретності (про яку так мріяли у свій час акмеїсти). Але головним залишаються не стільки розбіжності, скільки єдність двох творів, діалог двох поетів, коли про одне й те саме говорять по-різному, коли між образами, тропами, словами з’являються різнопланові асоціативні зв’язки, які розширюють контекст і збагачують художнє значення.

Собрат Анни Ахматової з акмеїстичного цеху Осип Мандельштам теж виголосив свій тост:

*Я пью за военные астры, за все, чем корили меня,
За барскую шубу, за астму, за желчь петербургского дня.*

*За музыку сосен савойских, Полей Елисейских бензин,
За розу в кабине роль-ройса и масло парижских картин.*

*Я пью за бискайские волны, за сливок альпийских кувшин,
За рыжую спесь англичанок и дальних колоний хинин.*

*Я пью, но еще не придумал – из двух выбираю одно:
Веселое асти-спуманте иль папского замка вино [6, с. 302].*

Якби цей вірш не був датований квітнем 1931 року, його можна було б розглядати як іронічний жарт або пародію. Але у “вовчий” час цькування, заборон і зрад перелік буржуазних дрібниць був героїчним кроком. Мандельштам із насолодою смакує нереальні для радянського громадянина реалії, які для поета асоціюються із вільним, відкритим світом, сповненим повітря, моря, краси. Поет свідомо балансує на грані життя і смерті, відстоюючи право на внутрішній культурний простір. Цю життєву позицію Осипа Мандельштама влучно характеризував поет Арсеній Тарковський: “нищее величие и задерганная честь”. Творчість Мандельштама продовжувала високі традиції російської літератури – мовчазне прийняття страждань і випробувань. Поет не говорить про це прямо, відкритим текстом, він ховає свій біль за вишуканими образами, він піднімає за них келих, він прощається з ними та благословляє на довге життя.

Аналізуючи поетичне слово Данте, О. Мандельштам писав про гераклітову метафору, яка “з такою силою підкреслює плинність явища і такими розчерками перекреслює його, що безпосередньому спогляданню, після роботи метафори, нічим пожитися” [6, с. 245]. Ці слова ілюструють тропи самого поета. Метафору “желчь петербургского дня” можна назвати гераклітовою, бо сучасний поету Петербург породжує плин асоціацій, пов’язаних із словом “желчь” у фізіологічному смислі, – це гіркота несвободи, хвороба суспільства, це роль петербурзької інтелігенції, яка завжди була каталізатором культурного та політичного життя Росії (як жовч при травленні). Ряд аналогій будується за кольором: жовтизна короткого дня північної столиці, домінування жовтого в образі Петербурга Достоевського, сутінки замість світла (“сумерки свободы”). У творах О. Мандельштам кожний образ відлунується рядом алюзій, що ховаються то у глиб століть, то виринають у сучасність, підкреслюючи та перекреслюючи плинність явищ.

Замикає ряд поетичних перекликів вірш сучасного петербурзького поета Олександра Кушнера, який не потребує спеціальних коментарів, настільки прозорі в ньому ремінісценції, асоціативні сходження, метафоричні паралелі із творчістю Лермонтова, Ахматової та Мандельштама:

За все, за все...

Лермонтов

*За что? За ночь. За яркий по контрасту
С ней белый день и тополь за углом,
За холода, как помните, за астму
Военных астр, за разоренный дом.
Какой предлог! За мглу сырых лужаек,
За отучивший жаловаться нас
Свинцовый век, за четырех хозяек,
За их глаза, за то, что бог не спас.*

*За все, за все... Друзья не виноваты,
Что выбираем их мы второпях.
За тяжких бед громовые раскаты,
За шкафчик твой, что глаженьем пропах,
За тот смешок в минуту жизни злую,
За все, чем я обманут в жизни был:
За медь дубов древесную сырую
И за листовку чугунную перил [4, с. 114].*

О. Кушнер об’єднав поетичні образи, створив своєрідний заповідник знайомих значень, тропів, інтонацій, конструкцій, не залишившись при цьому лише колекціонером. Молодший сучасник додав до аури поетичних метрів власні акценти, коментарі, образи. Він дозволив собі навіть сперечатися з великими. Про друзів, яких обирають випадково, Кушнір сказав, явно не погоджуючись із досить жорсткою оцінкою Лермонтова та Ахматової зради друзів. Найтісніші асоціації, на нашу думку, пов’язують О. Кушнера із поетичним світом О. Мандельштама, метафори обох поетів викликають плинні уявні картини, що відволікають від чуттєвого споглядання предмета порівняння. Чого вартий

“белый день”, пам’ятаючи про “желчь дня”, або “астма военных астр”. Астмою, непролетарською хворобою, докоряли Мандельштаму, а “военные астры”, можливо, зірки (грецькою – айстра), шлях до яких лежить через війну – тернії. Кушнер поєднав ці два поняття в одне, додавши образу ще більшого трагізму: зірка, що лине крізь війну-тернії, до того ж приречена на нерівне, астматичне дихання. Чим не блискуча метафора шляху поета, створена злиттям двох віддалених, розрізнених образів?

По-мандельштамівські О. Кушнер уникає прямих значень слів, відкритих назв почуттів, бо поетичні першопрохідці вже ними пройшли і дали точні назви, залишивши після себе карту зіркового неба та головні асоціативні орієнтири. “За все, чем я обманут в жизни был”, – пише поет і ставить дві крапки, але Лермонтов й Ахматова перерахували усі обмани, які може пережити поет. Кушнеру залишилось назвати лише оману мистецтва, вічну підміну та гру речей і явищ, об’єкта і суб’єкта: “медь дубов и листову чугунную”.

“Какой предлог!”, – покликає поет і знову з’являється анфілада значень: “предлог” – це привід для роздумів, нових асоціацій або “предлог” у значенні “прийменник”. Захоплення поета адресується слову “за”, яке дозволило його видатним попередникам скласти подяку-тост, нанизуючи образи-намистини на сплетену з прийменників нитку. О. Кушнер писав у книзі “Аполлон в снегу. Заметки на полях” про гру поетичного паралелізму: “вірші не замикаються на тому предметі, про який вони говорять. У них є перспектива. Через голову даної речі вони звертаються до іншої, далекої від них. Так будується віршовий простір... Поети без поетичного родоvodu схожі на однолітні рослини” [4, с. 104].

Дозволимо собі поширити дані слова не тільки на поетичний, а й читацький родовід. Знаходити в поетичному всесвіті присутність улюблених майстрів, впізнавати їхні голоси, відчувати нову перспективу образів – це висока читацька співтворчість, про яку писав О. Мандельштам: “Читати поезію – велике та складне мистецтво, звання читача поезії не менш почесне, ніж звання поета...”

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахматова А. Сочинения: в 2-х т.; [под общ. ред. Н. Н. Скатова] / А. Ахматова. – М.: Правда, 1990. – Т.1. – с.448.
2. Бродский И. Сын цивилизации / И. Бродский // Звезда. – 1990. – № 10. – С.85-88.
3. Веселовский А.Н. Историческая поэтика / А.Н. Веселовский. – М.: Высшая школа, 1989. – 408 с. – (Классика литературной науки).
4. Кушнер А. Аполлон в снегу: Заметки на полях / А. Кушнер. – Л.: Сов. писатель, 1991. – 512 с.
5. Лермонтов М. Собрание сочинений: в 2-х т.; [сост и комм. И.С. Чистовой] / М. Лермонтов. – М.: Правда, 1988. – Т.1. – 720 с.
6. Лотман Ю. Внутри мыслящих миров / Ю. Лотман. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 412 с. .
7. Мандельштам О. Избранное: в 2-х т.; [сост., автор предисл. и коммент. П.М. Нерлер] / О. Мандельштам. – М.: СП Интерпринт, 1991. – Т.2. – 480 с.
8. Соссюр Ф. Труды по языкознанию; [пер. с фр.] / под ред. А.А. Холодовича / Ф. Соссюр. – М.: Прогресс, 1977. – 696 с. – (Языковеды мира).

Питання для самоконтролю

1. Назвіть і прокоментуйте функціональні аспекти сприйняття.
2. Охарактеризуйте чинники формування художнього сприйняття.
3. Дайте визначення поняттю “художнє сприйняття твору мистецтва”.
4. Визначте відмінності психологічного і художнього сприйняття.
5. Назвіть психологічні теорії сприйняття, прокоментуйте їх значення для розуміння механізмів художнього сприйняття.
6. Поясніть, у чому полягає сучасна педагогіка сприйняття.
7. Висвітліть проблеми сучасного розвитку методики викладання літератури стосовно художнього сприйняття.
8. Проаналізуйте головні положення теорії сприйняття М. Бахтіна.
9. Прокоментуйте сутність наукової дискусії О. Потебні і Л. Виготського з питень сприйняття літературного твору.
10. Назвіть головні напрями досліджень школи рецептивної естетики, визначте їх значення для формування художнього сприйняття.
11. Поясніть значення поняття “горизонт читацьких сподівань” для формування художнього сприйняття.
12. Охарактеризуйте типи читачів художньої літератури.
13. Запропонуйте 3-4 питання, здатних виявити первинні читацькі враження від сприйняття художнього твору.
14. Поясніть значення настанови на читання. Назвіть основні види настанов на творче читання.
15. Поясніть, як залежить настанова на читання від роду і жанру літературного твору.
16. Наведіть приклад читацької установи на читання з використанням біографічного матеріалу.
17. Поясніть, яким чином настанова впливає на горизонти читацького очікування і подальше читання. Доведіть це прикладами.
18. Визначте роль анкетування на виявлення горизонтів читацького очікування у формуванні художнього сприйняття.
19. Розкажіть про форми роботи з розвитку чуттєво-емоційного сприйняття літератури. Назвіть форми або напрями роботи.
20. Прокоментуйте результати власного тестування на рівень розвитку чуттєвих уявлень і асоціативного мислення.
21. Назвіть прийоми роботи з розвитку чуттєвих уявлень і асоціацій. Конкретизуйте відповідь власними прикладами.
22. Поясніть, якими шляхами здійснюється осмислення художнього твору, підготовлене увагою до читацьких і авторських почуттів і емоцій.
23. Наведіть приклади завдань на осмислення форми літературного твору на рівні композиції.
24. Поясніть значення художньої деталі для осмислення сприйняття художнього твору.
25. Назвіть форми роботи з художнім текстом, у яких акцентується увага на виявленні авторській позиції.
26. Доведіть важливість читацької активності при сприйнятті художнього твору.

27. Назвіть форми вираження авторської свідомості. Проілюструйте прикладами роботу з виявлення авторської точки зору.
28. Наведіть приклади завдань на осмислення змісту літературного твору на рівні ідеї.
29. Запропонуйте хід роботи з осмислення авторської концепції літературного твору.
30. Доведіть, що художнє сприйняття – це передовсім зустріч читача з автором-творцем.

Теми для самостійної дослідницької роботи

1. Аналіз горизонтів читацьких очікувань у процесі читання творів:
 - ❖ байки Езопа “Мурашки і цикада”;
 - ❖ вірша Дж. Кітса “Коник і цвіркун”;
 - ❖ повісті А. і Б. Стругацьких “Жук у мурашнику”.
2. Формування почуттєво-емоційного художнього сприйняття при вивченні творів:
 - ❖ саги скандинавського епосу “Едда”;
 - ❖ вірша Е. По “Ворон”;
 - ❖ есе Х. Борхеса “Письмена богів”;
3. Настанова на читання як фактор формування художнього сприйняття на прикладі творів:
 - ❖ арабська казка “Пригоди Синдбада” (четверта подорож);
 - ❖ поема Гомера “Одісея”;
 - ❖ роман Дж. Джойса “Улісс”.
4. Розвиток відтворюючої уяви у процесі вивчення творів:
 - ❖ вірша Р. Бернса “My heart's in the Highlands...” (“Моє серце в верховині...);
 - ❖ оповідання І. Буніна “Кавказ”;
 - ❖ роману Ч. Айтматова “Плаха”
5. Форми роботи з розвитку творчої уяви при вивченні творів:
 - ❖ вірша Дж. Родарі “Листівки з видами міст”;
 - ❖ повісті Марка Твена “Пригоди Тома Сойса”;
 - ❖ комедії М. Гоголя “Ревізор”.
6. Осмислення форму твору на рівні художньої деталі у творах:
 - ❖ оповідання А. Чехова “Хамелеон”;
 - ❖ новела О. Генрі “Дари волхвів”;
 - ❖ повісті Льюїса Керрола “Аліса в країні див”.
7. Розвиток художнього сприйняття на рівні композиції літературних творів:
 - ❖ рондо С. Єсеніна “Шагане ти моя, Шагане...”;
 - ❖ новели І. Буніна “Легке дихання”;
 - ❖ роману М. Лермонтова “Герой нашого часу”.

8. Осмислення ідеї поетичного літературного твору:
- ❖ О. Пушкін “Пам’ятник”;
 - ❖ О. Мандельштам “Silentium”;
 - ❖ Ф. Тютчев “Silentium”.
9. Розвиток художнього сприйняття на концептуальному рівні при сприйнятті творів:
- ❖ повість М. Булгакова “Собаче серце”;
 - ❖ вірш С. Єсеніна “Піснь собаки”;
 - ❖ повість А. Конан-Дойла “Собака Баскервілів”.
10. Моя зустріч з автором твору:
- ❖ Ш. Бодлер “Спокутування”;
 - ❖ Г. Гарсія Маркес “Старий з крилами”;
 - ❖ Л. Толстой “Чим люди живі”.

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ПОКАЖЧИК

Актуалізація – оживлення, уречевлення деталі чи епізоду читачем, коли окрема деталь, натяк, невеличка сценка перетворюються в розгорнуту картину, сповнену емоцій та асоціацій.

Аналізатори – фізіологічний апарат відчуттів, що складаються з рецепторів, нервових шляхів та відповідної ділянки мозку (рецепторної зони).

Апперцепція – (лат. *ad* – к і лат. *perceptio* – сприйняття) – комплекс механізмів, які змінюють, переробляють або перетворюють результати сприйняття відповідно до особистості реципієнта. Рівні апперцепції: конативний (перцептивна потреба, оцінка), когнітивний (схема), виконавчий (перцептивний план, операції), диспозиційний (перцептивна настанова, причетність).

Асоціація – (лат. *accosiare* – поєднювати) – зв'язок між перцептивними образами речей, подій, явищ, коли актуалізація (сприйняття, уявлення) одного з них викликає появу іншого.

Гештальт – (нім. *Gestalt* – форма, образ, структура) – цілісне структурне утворення як механізм сприйняття людиною навколишнього світу, визначається внутрішніми законами цілого (групування, стосунки).

Горизонт читацьких очікувань (інтенцій) – межа художнього простору та сюжетної дії, яку встановлює для себе читач у процесі читання твору; це ті події та вчинки героїв, на які чекає читач і які автор може свідомо справдити або не справдити.

Інтенція – (лат. *intentio* – прагнення, намір) – прагнення, задум автора здійснити творчий акт, прагнення читача досягнути авторський задум і знайти у творі мистецтва відповіді на питання, які його хвилюють.

Інтераакціонізм – (англ. *interaction* – взаємодія) – теорія, згідно з якою людина існує як особистість "віддзеркалюючись" в інших, зокрема в літературних "я-образах".

Конденсація – (лат. *condense* – згущення) – утиснення зорових уявних картин у пам'яті читача, які призводять до того, що у свідомості реципієнта залишається лише те, що його емоційно вразило;

Лакуна – (лат. *lacuna* – заглиблення, западина) – момент у процесі читання, коли втрачається зв'язок з попереднім змістом і читач повинен заповнити його власною уявою.

Паттерн – (англ. *pattern* – зразок, шаблон, система) група сенсорних стимулів, що діє на органи чуття, і знання, збережені в іконічній (зоровій) та ехоїчній (слуховій) пам'яті.

Перцептивна подія – (лат. *perceptio* – сприйняття) – цілісний фрагмент буття, який людина сприймає.

Перцептивний образ – образ, створений у процесі сприйняття; результат перцептивної події.

Сенситивність – чуттєва організація, яка є індивідуальною для кожної людини та визначає її темперамент, характер, поведінку. *Ознаки сенситивності*: швидкість, тривалість, спосіб переключення з однієї почуттєвої реакції на іншу (психомоторний ритм); характер сили реакції; характер глибини реакції.

Сприйняття психологічне – почуттєво-емоційна реакція людини на навколишні реалії світу за допомогою органів чуття для орієнтації, впізнання, введення предмета у власний загальний досвід як образний еквівалент об'єкта. На процес сприйняття впливають індивідуальні відмінності (апперцепція), наявність емоційних та когнітивних мотивацій і настанов. *Властивості сприйняття*: предметність, структурність, константність, вибірковість, осмисленість.

Сприйняття педагогічне – використання у навчальному процесі чуттєво-образного потенціалу та перцептивних образів. Сприйняття розглядають як психологічну основу навчання, почуттєво-емоційний етап навчання, чуттєву підготовку до логічного пізнання, навчальну мету.

Сприйняття художнє – емоційно-чуттєвий відгук читача на авторські почуття і думки з подальшим осмисленням форми і змісту твору мистецтва, обумовлений життєвим, естетичним, читацьким, емоційним досвідом людини, охоплює сферу почуттєвого пізнання і абстрактного мислення: моральні й естетичні почуття, відтворюючи і творчу уяву, логічну й емоційну пам'ять, особливі здібності.

Художній образ – форма художнього сприйняття світу, основу якої становить перцептивний образ, його предметно-чуттєвий характер.

Читач експліцитний – (лат. *explicitus* – розгорнутий, розкритий) читач, якого цікавить лише етичний зміст твору – сюжетні події, вчинки та характери героїв, який не здатний прийняти усю естетичну повноту авторського послання

Читач імпліцитний – (англ. *implied reader* – потенційний, передбачуваний) – читач, спроможний до естетичної співтворчості з автором.