

**Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія ім. Тараса Шевченка**

**Громадська організація
«Волинські культурні ініціативи»**

ISSN 2311-262X



**КРЕМЕНЕЦЬКІ
КОМПАРАТИВНІ
СТУДІЇ**

ВИПУСК XI

2021

Кременецькі компаративні студії: [науковий часопис / ред.: Д. Чик, О. Пасічник].
2021. Вип. XI. 250 с.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Денис Чик, д. філол. н., професор, професор кафедри іноземних мов і методик їх навчання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (головний редактор, науковий редактор);

Олена Пасічник, к. філол. н., доцент, доцент кафедри української мови і літератури та методики їх навчання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (заступник головного редактора, відповідальний редактор);

Наталія Воронцова, к. філол. н., доцент, завідувач кафедри іноземних мов і методик їх навчання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка;

Тетяна Семегин, к. філол. н., доцент, доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка;

Ольга Чик, к. філол. н., доцент, вчитель німецької мови Кременецького академічного ліцею імені У. Самчука Кременецької міської ради Тернопільської області;

Анатолій Янков, к. філол. н., доцент, доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка;

Наталія Янус, к. філол. н., викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка;

Надія Данік, асистент кафедри іноземних мов і методик їх навчання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка;

Ірина Ульячак, лаборант кафедри іноземних мов і методик їх навчання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (технічний редактор);

Наталія Колодійчук, секретар кафедри іноземних мов і методик їх навчання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (відповідальний секретар).

РЕДАКЦІЙНА РАДА

Кшиштоф Вечорек, д. філософ. н., професор, завідувач кафедри логіки і методології мови (Сілезький університет в Катовіцах, Республіка Польща);

Сільвестрас Гайжюнас, д. гуманітарних н., доцент (Балтоскандинавська академія, м. Паневежіс, Литовська республіка);

Олександр Глотов, д. філол. н., професор, професор кафедри іноземних мов і методик їх навчання (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, Україна);

Вікторія Зарва, д. філол. н., професор, професор української та зарубіжної літератури і порівняльного літературознавства (Бердянський державний педагогічний університет, Україна);

Іван Зимомря, д. філол. н., професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу (Ужгородський національний університет, Україна);

Ольга Куца, д. філол. н., професор, професор кафедри теорії і методики української та світової літератури (Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, Україна);

Ігор Лімборський, д. філол. н., професор, завідувач кафедри теорії і практики перекладу та іноземних мов (Східноєвропейський університет імені Рауфа Аблязова, м. Черкаси, Україна);

Наталія Пахсар'ян, д. філол. н., професор, професор кафедри історії зарубіжної літератури (Московський державний університет ім. М.В. Ломоносова, Російська Федерація);

Борис Шалагінов, д. філол. н., професор, професор кафедри літературознавства (Національний університет «Києво-Могилянська академія», Україна).

Часопис індексується у міжнародній наукометричній базі **Index Copernicus International**.

Адреса редакції: вул. Лицейна, 1, каб. 55, м. Кременець, Тернопільська область, Україна, 47003.

Сайт часопису: www.kremenets-comparative-studies.webnode.com.ua

E-mail: comparative_studies@ukr.net



СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ

ПОРІВНЯЛЬНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА



Т.В. Белімова ЖІНОЧІ СОЦІАЛЬНІ РОЛІ В ПАРАДИГМІ КУЛЬТУРНОЇ ПАМ'ЯТІ.....	7
--	---

П.В. Білоус ОБРАЗИ УКРАЇНСЬКОЇ МЕТАФІЗИЧНОЇ ПОЕЗІЇ У КНИЗІ ДУ- ХОВНОЇ ЛІРИКИ «СПАС» ІГОРЯ ПАВЛЮКА.....	16
---	----

Э.Э. Гарагёзова ДЕКОНСТРУКЦІЯ АРХЕТИПИЧЕСКИХ МОТИВОВ И КАНО- НИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ПОСТМОДЕРНИСТ- СКОЙ ПРОЗЕ.....	24
--	----

Т.В. Дзись, Г.С. Дзись, А.П. Катериняк ПРОЗОВА МІНІАТЮРА В КОНТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ ЖАНРОЛОГІЇ.....	32
---	----

О.В. Казанова ПОЛЬСЬКИЙ МОДЕРНІЗМ І ТВОРЧИСТЬ В. СТЕФАНИКА: АС- ПЕКТИ ДІАЛОГУ ТА ХУДОЖНЬОЇ РЕЦЕПЦІЇ.....	41
---	----

І.М. Комінярська, О.В. Пасічник ПОЕТИЗАЦІЯ ХУТОРА ЯК «РОДИННОГО ГНІЗДА» В ПОВІСТІ БОРИСА ХАРЧУКА «У ДОРОЗІ» ТА В РОМАНІ УЛАСА САМЧУКА «МОРОЗІВ ХУТІР».....	49
--	----

Т.М. Консва ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТУ Й ХАРАКТЕРУ У ДРАМАХ Г. ІБСЕНА «ЛЯЛЬКОВИЙ ДІМ» І В. ВИННИЧЕНКА «ЧОРНА ПАНТЕ- РА І БІЛИЙ МЕДВІДЬ»: КОМПАРАТИВНИЙ АСПЕКТ.....	55
---	----

Т.В. Ліхтей ДО ПИТАННЯ ПРО РЕЦЕПЦІЮ СЛОВАЦЬКОЇ ПОЕЗІЇ НА УКРАЇНСЬКИХ ТЕРЕНАХ: АНТОЛОГІЇ ТА ЗБІРНИКИ ПЕРЕКЛА- ДІВ.....	64
Ю.Р. Матасова ПОЕТИЧНЕ СЛОВО МУЗИКАНТКИ: ТОРІ ЕЙМОС ТА ЇЇ ПІ- СЕННА ЛІРИКА.....	74
Ю.Ю. Полякова ОБРАЗ АВТОРА В МЕМУАРАХ В.ХОДАСЕВИЧА І М. ЦВЕТАЕВОЙ.....	87
М.С. Софиева ТЕМА РЕВОЛЮЦІЇ В ЮЖНОМ АЗЕРБАЙДЖАНЕ КАК ПРО- ЯВЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАННЯ В АНГЛІЙСЬКОЇ І АЗЕРБАЙДЖАНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРАХ ІІ ПОЛО- ВИНИ ХХ ВЕКА.....	95
A. Trzeźniewska-Nowak DWA OBLCZA JEDNEGO MIASTA – BOLESŁAW PRUS I SZALOM ASZ WOBEC KAZIMIERZA DOLNEGO.....	107

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ**ЗАГАЛЬНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА**

Н.О. Медвідь ФРАНЦУЗЬКА ПОЕТИЧНА ГРУПА «ПАРНАС»: ЛЮБОВ ДО КРАСИ ТА ІСТИНИ.....	120
М. Эльясова-Раджабова ВЛИЯНИЕ ВОЙНЫ НА СУДЬБЫ ЛЮДЕЙ В ПОВЕСТИ РАМИ- ЗА РОВШАНА «БОЛЬ».....	129

**СУЧАСНІ КОМПАРАТИВНА ЛІНГВІСТИКА І ПЕРЕКЛАД
ДОЗНАВСТВО: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ**



- Н.Ф. Зайченко, О.Л. Паламарчук**
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДВУХ УКРАИНСКИХ ПЕРЕВОДОВ СТИХОТВОРЕНИЯ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ «ТОСКА ПО РОДИНЕ! ДАВНО...» В ЗЕРКАЛЕ СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА.....137
- О.М. Молчанова**
ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗНОСТІ НАЗВ КОМАХ (на матеріалі слів-символів і фразеологізмів французької, англійської, російської та української мов).....151
- С.О. Царьова, Д.І. Курочкіна**
ЛЕКСИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В ПЕРЕКЛАДІ ПАТЕНТНОЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ.....161
- Д.Ч. Чик, Т.С. Семегин**
МАНІФЕСТАЦІЯ КОНЦЕПТУ ГІБРИДНА ВІЙНА У СВІДОМОСТІ МОВНОЇ ТА МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ.....168
- О.В. Шарагіна**
ПОЕТИЧНИЙ ПЕРЕКЛАД ВІРШОВОЇ СПАДЩИНИ АБАЯ КУНАБАСВА У ТВОРЧОСТІ «ТИХИХ ЛІРИКІВ».....182
- L. Mockuvienė, L. Selmistraitis**
ENGLISH AND LITHUANIAN IDIOMS WITH DISABILITY RELATED WORDS: A CONTRASTIVE STUDY.....190
- Н.У. Onyshchak, Ye.V. Popovych**
LEXICAL SEMANTIC MODELLING IN CROSS-LINGUISTIC PERSPECTIVE.....206

**СУЧАСНІ МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ
НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУР І МОВ**



С.І. Сафарян ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З УРАХУВАННЯМ ОСНОВНИХ ПРИНЦИПІВ РЕЦЕПТИВНОЇ ЕСТЕТИ- КИ.....	214
D. Babušytė DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM KOMPARATIVEN AN- SATZ DER PHRASEMVERMITTLUNG IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE.....	225
K. Jakubowska-Krawczyk, M. Zambrzycka DYDAKTYKA LITERATURY UKRAIŃSKIEJ W POLSCE (PRZYKŁAD KATEDRY UKRAINISTYKI UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO).....	235
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	248



С.І. Сафарян

**ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
З УРАХУВАННЯМ ОСНОВНИХ ПРИНЦИПІВ
РЕЦЕПТИВНОЇ ЕСТЕТИКИ**

Читацьку компетентність визначають як знання законів, правил і норм літератури, які дозволяють планувати та здійснювати самостійну роботу з освоєння художніх текстів. Це певна категорія функціональної грамотності людини, що виявляється у здатності читати з метою набуття нових знань, які допомагають у практичному житті та подальшому навчанні. Зокрема, вчений А.В. Хуторський доводить, що читацька компетентність тісно пов'язана з формуванням інших ключових компетентностей: ціннісно-змістовою, загальнокультурною, навчально-пізнавальною, комунікативною, особистісно значимою [7, с. 12].

Спираючись на сучасні літературознавчі та методичні дослідження, спробуємо визначити певні складові читацької компетентності: знання, вміння та інтуїцію. Коротко охарактеризуємо їх. Отже, учню необхідно знати: 1) зміст художніх творів; 2) систему понять та термінів, за допомогою яких розкривається зміст і форма літературного твору як явища мистецтва слова; 3) особливості творчого шляху митця, культурно-історичний контекст його творчості та інші найближчі контексти (біографічні дані, історія створення твору тощо); 4) віддалені контексти творчості автора (літературні традиції епохи, напрями, течії); 5) критично-літературознавчі матеріали (листування, щоденники, спогади, критичні статті, наукові дослідження, довідники, художні інтерпретації тощо).

Учні мають уміти: 1) цілісно сприймати художній твір, розкриваючи авторський задум та враховуючи позицію автора з опорою на культурно-історичний контекст його творчості; 2) аналізувати та інтерпретувати художній твір на основі особистісного сприйняття та з опорою на найближчі і віддалені контексти творчості митця; 3) активно використовувати в аналізі та оцінці твору різні операційні уміння (визначати струк-

турні рівні твору, встановлюючи ієрархічні зв'язки між ними, виявляти внутрішньо-текстові зв'язки, співвідносити окремі епізоди з цілим текстом, окремий текст із цілою системою текстів, літературних напрямів і течій); 4) використовувати різні літературознавчі джерела, систему понять, термінів у процесі аналізу та інтерпретації художнього твору.

Окрім комплексу знань та умінь, учень в осягненні смислу художнього твору має володіти розвинутою інтуїцією. Психологи трактують інтуїцію як певне чуття, проникливість, безпосереднє осягнення істини без логічного пояснення, засноване на попередньому суб'єктному досвіді. Її також розглядають як внутрішньо обумовлений природою творчості момент виходу за межі усталених стереотипів поведінки.

Таким чином, визначення основних складових читацької компетентності дозволяє сформулювати вимоги до різних рівнів підготовленості читача та намітити перспективи розвитку читацької компетентності учнів. На нашу думку, у процесі формування читацької компетентності завдання вчителя полягає не в повідомленні учню певних літературних знань, а у розвитку в нього здатності до самостійного керування власною діяльністю та самим собою як її активним суб'єктом. Отже, літературний розвиток учня відбувається, по-перше, за умови оволодіння ним нормативною діяльністю, а, по-друге, за умови постійного збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку. У зв'язку з цим, процес формування читацької компетентності має включати: 1) понятійну базову основу (формування літературознавчих, культурологічних, філософських, історичних знань, необхідних читачеві у процесі осмислення твору); 2) емоційно-ціннісну основу (формування ставлення учня до культурної спадщини, до оточуючого світу, до людей тощо); 3) операційну основу (формування умінь та навичок сприйняття та тлумачення художнього тексту, прийомів роботи з літературним твором).

У контексті нашого дослідження нас цікавить формування читацької компетентності з урахуванням основних принципів рецептивної естетики, оскільки саме вона досліджує проблеми читацького сприйняття.

Читання художнього твору завжди передбачає осягнення авторського духу, втіленого в тексті. Автор-творець художнього твору безперечно накладає свій індивідуальний неповторний відбиток на художній світ твору. В ньому завжди втілені психологічні, естетичні, моральні, духовні, соціальні позиції митця. У процесі створення літературного твору автор завжди творчо використовує і власний читацький досвід. Його ж поетичне світосприйняття втілюється в різних художніх прийомах і виявляється у звуковій, лексичній, образній побудові твору. Таким чином, художній текст є завжди своєрідним засобом спілкування автора та читача. Для більш поглибленого сприйняття художнього твору, важливо формувати в читача вміння виявляти образ автора як мовну особистість та розуміти

його авторський задум. У шкільній практиці візуально це можна представити наступним чином:



Отже, як бачимо, читання художнього твору – це своєрідний діалог читача з автором, у ході якого і відбувається сприйняття літературного тексту. Цей діалог уже відбувся у читача-вчителя, і проходить наразі в читача-учня. Урок літератури – це теж своєрідний діалог цих двох читачів про твір та його автора. Виникає питання, чи може бути ефективним цей діалог, метою якого є формування читацької компетентності учня, якщо вчитель глибоко не знає проблем читацького сприйняття?

Загалом, у сучасних літературознавчих дослідженнях проблема читача є менш вивченою порівняно із проблемами автора та літературного твору. У багатьох літературознавчих словниках, довідниках значення його великою мірою редуковане: воно зводиться в основному до визначення «реальний читач» – один із учасників літературного процесу. Спеціалісти зазначають, що доволі часто поняття «читач» замінюється поняттями «адресат», «реципієнт», або ж модифікується шляхом додавання смислової приставки: іманентний, віртуальний, імпліцитний, ідеальний, кваліфікований тощо. З дослідженням категорії «читач» тісно пов'язана також проблема інтерпретації художнього твору: одні вчені стверджують, що художній текст передбачає наявність певної єдиної програми сприйняття, на думку інших, можлива безкінечна кількість його трактувань.

У світовій літературознавчій науці виникнення теорії читача дату-

ється 70-ми роками минулого століття і пов'язується з деклараціями структуралістів про смерть автора та необхідність його заміни читачем (програмна стаття Р. Барта «Смерть автора» 1968 р.). У цей час починають формуватися різні концепції читача у структуралізмі (М. Риффатер), у постструктуралізмі (У. Еко, Ж. Дерріда, Дж. Х. Міллер), в рецептивній естетиці (Г.Р. Яусс, В. Ізер), в наратології (Дж. Прінс, Ж. Женетт, С. Четман). Саме ці вчені ввели до активного обігу термінологічний апарат, яким нині широко послуговуються дослідники у процесі розгляду проблем читача: «горизонт очікування», «ідентифікація», «комунікативна визначеність/невизначеність», «імпліцитний» та «емпліцитний» читач тощо.

Глибиною та цілісністю підходу до дослідження поняття «читач» вирізняються роботи М. Бахтіна та Б. Кормана. Зокрема Б. Корман, базуючись на власній концепції автора, яка передбачає різну градацію цього концепту, доводить, що читач теж є певною структурою з декількох рівнів, і «кожному значенню слова «автор» відповідає певне значення слова «читач» [4, с. 209]. Учений представляє співвідношення понять «автор» та «читач» схематично: «автор біографічний – автор-носії концепції твору – опосередковані його суб'єктні та несуб'єктні форми – читач, який суміщається з кожною з цих форм – читач як ідеальний сприймаючий адресат – читач як реально існуючий соціально-історичний та культурно-психологічний тип» [4, с. 211]. На відміну від Б. Кормана, М. Бахтін не висуває чіткої дефініції категорії читача, проте його ґрунтовні теоретичні положення про це поняття є актуальними і сьогодні. Вчений обґрунтовує думку про співтворчість автора та читача, стверджуючи, що літературний твір завжди має діалогічний зміст: «свої беззаперечні права на слово» має не лише автор, але й читач. Текст М. Бахтін трактує як момент зустрічі свідомості автора та свідомості читача [1, с. 285]. Дослідник ставить автора в певну залежність від читача: читач впливає на стиль та жанр створюваного тексту. Свідомість читача не тільки змістовно наповнює твір, але й опосередковано оформлює його шляхом передбачення автором реакції читача: «Кому адресоване висловлювання, як той, хто говорить (чи пише) відчуває та уявляє своїх адресатів, яку силу має їхній вплив на висловлювання – від цього залежить і композиція, і – особливо – стиль висловлювання» [1, с. 200].

У вітчизняному літературознавстві традиційно проблема читача вирішується з опорою на відомі дослідження І. Франка, О. Потебні, О. Білецького. Ґрунтовні розробки щодо цього концепту знаходимо в роботах Г. Сивоконя, Р. Гром'яка, В. Брюховецького, які досліджували не лише проблеми творчості майстрів слова та їхні художні тексти, але й писали про особливості рецепції літературних текстів, надаючи значних переваг саме читачеві.

На нашу думку, найвизначнішим напрямом у вивченні читача в літературознавстві є саме рецептивна естетика (нім. *Rezeptionsästhetik*), предметом дослідження якої є рецепція, тобто сприйняття твору літератури читачем чи слухачем. Її визначають як напрям у літературознавстві та критиці, основна ідея якого полягає в тому, що художній твір виникає та реалізується тільки у процесі його контакту з читачем, який в свою чергу, діє/впливає на твір, визначаючи тим самим конкретно-історичний характер його сприйняття і побутування. Таким чином, вводиться важливе поняття «зворотній зв'язок» – вплив самого читача на художній твір. Як результат – і сам твір завжди зазнає суттєвих змін у кожному конкретно-історичному періоді, вірніше, в соціальному та естетичному контексті змінюється характер його існування та сприйняття. Література завжди історична, вона розвивається у часі. Тому і відносини «автор – твір – читач» набувають не тільки естетичного, але й історичного змісту. Процес рецепції художнього твору здійснюється з урахуванням минулого і сучасного, усталено-традиційного та актуального. Літературний твір не може сприйматися однаково в часі, він не існує лише для себе і у собі: твори митців епохи Відродження Рабле чи Шекспіра у XIX столітті сприймалися дещо інакше, аніж у часи Ренесансу або у сучасному XXI столітті.

Безпосереднім попередником рецептивної естетики вважають польського дослідника Романа Інгардена («Про пізнання літературно-художнього твору», 1960-ті роки), який висунув поняття конкретизації та реконструкції як двох сторін сприйняття твору реципієнтом (читачем, адресатом). Р. Інгарден розвинув запозичену в Едмонда Гуссерля ідею інтенціональності, тобто спрямування пізнання на об'єкт, що дозволяє особистості не лише пасивно сприймати світ, але й суб'єктивно створювати його, «вчитуючи» певні смисли і значення.

Приблизно на цей же час припадає виникнення, так званої, «Констанцької школи» (ФРН): Г.Р. Яусс, В. Ізер, Р. Варнінг. На думку одного із її авторитетних представників Г.Р. Яусса, у сучасні часи відбувається формування нової культурно-історичної парадигми, яка протиставлена широко відомим позитивістській та формально-естетичній парадигмам. Загальновідомо, що у межах позитивістської парадигми сформувався порівняльно-історичний метод, що досліджує історико-поступальний розвиток літератури в контексті всього світового літературного процесу. Формально-естетична парадигма віддає пріоритет дослідженню структури художнього твору у відриві від соціальних зв'язків. Новий історико-рецептивний підхід усуває протиріччя між соціально-історичним та формально-естетичним принципами аналізу художнього твору.

Центральним поняттям, яким оперує Г.Р. Яусс, є «горизонт очікування» (від нім. *Erwartungshorizont*) – комплекс естетичних, соціально-

політичних, психологічних та інших характеристик, що визначають ставлення автора, а отже і його твору, до суспільства (до різних представників читацької аудиторії), а також і ставлення читача до твору. «Горизонт очікування» є як у твору, так і у реципієнта, який сприймає твір, базуючись на власному читацькому досвіді. Рецепція твору відбувається в результаті «зустрічі» цих двох горизонтів. Вчений стверджує, що «горизонт очікування» твору стабільний, а от у читача він в ідеалі має бути рухомим. Г.Р. Яусс вважає, що вплив літературно-художнього твору на реципієнта (читача) залежить саме від різниці між «горизонтом очікування» твору та «горизонтом очікування» читача, який і формується під впливом як власне літературних факторів, так і позалітературних.

Також Г.Р. Яусс говорить про феномен «читацького очікування». Адже інколи лише назва твору налаштовує читача на певну жанрову хвилю (наприклад, «Злочин і кара» Ф. Достоєвського, «Парфумер: Історія одного вбивці» П. Зюскінда – очікування детективного сюжету). Загалом, для рецепції художнього твору ідеальним є, коли спочатку відбувається розпізнавання жанру («жанрове очікування»), а потім покрокова руйнація стереотипів. При цьому важливо, що «жанрове очікування» руйнується не для критичної реакції, а навпаки для естетичного задоволення від зустрічі з новим естетичним феноменом.

«Горизонт очікування» літературного твору завжди значно ширше «горизонту очікування» читача, який базується лише на попередньому особистому досвіді. Натомість «горизонт очікування» в літературно-художньому світі розширює обмежений простір соціальної поведінки, породжує нові бажання, пробуджує незадіяні поки можливості, формує нові завдання та перспективи. Саме в цьому полягає певна креативність літературного твору, який створює феномен передумов читацького досвіду, що дозволяє читачеві перебороти стереотипи у традиційному сприйнятті тексту.

Г.Р. Яусс також стверджує, що твір – це не монумент, але партитура, яка розрахована на сприймання, що перманентно змінюється. Тоді текст звільняється «від влади слів і набуває ознак реальності у конкретному часовому вимірі» [6, с. 23].

Інший представник рецептивної естетики В. Ізер читача розглядає не як конкретну історичну особистість, а як певну ідеальну абстракцію. На думку дослідника, роль читача полягає в тому, щоб силою власної уяви, співтворчості заповнити, так звані, пробіли (за Р. Інгарденом – «лакуни») в тексті. Зокрема, у своєму дослідженні «Апелятивна структура тексту» вчений складає цілий каталог прийомів, які можуть породжувати лакуни в тексті. Він наявність «лакун» порівнює з виглядом зоряного неба, де кожен бачить своє: хтось – віз, а хтось – плуг [3, с. 351]. Також Ізер вводить та обґрунтовує поняття «репертуар», вибудовуючи шкалу визна-

ченості/невизначеності, які обумовлюють ставлення читача до тексту. Вони, як стверджує вчений, «характеризують міру розпізнання тексту читачем від повного неприйняття, тому що він є незрозумілим («зустріч» твору експериментально-новаторської літератури та невідповідного, орієнтованого на традиційність читача) і до майже повного «співпадання» структур тексту та естетико-психологічних установок читача, що спостерігається у момент «зустрічі» з творами тривіальної літератури» [3, с. 356].

Детально В. Ізер розробив категорію імпліцитного читача, якого розуміють як передбачену самою структурою тексту свідомість читача, на сприймання котрого цей текст і розрахований. Імпліцитного читача можна вважати ідеальним читачем, який відгукується на всі інтенції тексту, адекватно приймаючи всі його стратегії. Інколи виявленню імпліцитного читача сприяє введення в текст експліцитного читача, тобто такого читача, чий образ відкрито розгортається в самому тексті. Цей читач у тесті виявляється як персонаж. Імпліцитний читач завжди є свідком різних моделей сприйняття експліцитного читача (наприклад, його рухомості, гнучкості, відкритості авторському новаторству, або ж навпаки – його нездатності відгукнутися на певні авторські інтенції), і йому надається можливість певним чином урахувати та вплинути на ці різні моделі. Він може або перебороти негативні якості експліцитного читача, певним чином уникаючи всі ті недоліки, які об'єднують його сприйняття, або ж навпаки зорієнтувати власне сприйняття на заявлений автором ідеал.

Після деяких теоретичних окреслень основних принципів рецептивної естетики, зупинимось на проблемі їхнього використання у шкільній практиці у процесі формування читацької компетентності учнів. Читацька рецепція досліджується в межах літературної комунікації («автор» – художній твір – читач) та навчальної взаємодії (літературний твір – автор-читач-учитель – читач-учень). Відправними точками, які об'єднують ці рівні та визначають їх ефективність, є специфіка сприйняття художньої реальності та реалізація принципу діалогізму. Наведемо певні положення рецептивної естетики, які має враховувати вчитель у процесі роботи з учнями над становленням їхньої читацької компетентності.

По-перше, теоретики рецептивної естетики доводять, що процес читання завжди є динамічним, це складне розгортання у просторі та часі. Учителю необхідно враховувати, що читання не є прямим лінійним рухом чи простим накопиченням. Намагаючись створити та втримати відчуття зв'язного цілісного враження від тексту, читач-учень буде відбирати та організовувати його елементи у послідовне ціле, ігноруючи якісь деталі і ставлячи на перший план інші, уточнюючи певні події певним чином. Він буде намагатися втримати разом різні точки зору, які є у творі, або ж переходити від однієї точки до другої, аби вибудувати всеохоп-

ну «ілюзію». Те, що читач взнав, читаючи першу сторінку, буде поступово щезати, можливо, щоб пізніше отримати геть інше значення, завдячуючи майбутнім знанням. Читацькі первинні уявлення створюють певні рамки, в яких пояснюється все, що відбудеться, але саме те, що відбудеться згодом може ретроспективно трансформувати первинні розуміння читача, висвітлюючи одні його особливості та затемнюючи інші.

По-друге, теоретики рецептивної естетики відстоюють думку: щоб читати, необхідно бути обізнаним у літературних техніках і традиціях, які розгортаються в кожному конкретному художньому творі. За В. Ізером, читачі мають розуміти «коди», через які подаються правила, методично скеровані на способи творення смислів. Найдієвішим літературним текстом буде той, який спонукає читача отримати нове критичне розуміння звичних для нього кодів та очікувань. Твір піддає сумніву та перетворює читацькі імпліцитні переконання, руйнує усталені звички сприйняття, надаючи можливість вперше по-новому їх оцінити. Специфіка читання полягає в тому, що воно приводить читача до глибин самопізнання, провокуючи більш критичний погляд на власну ідентичність.

По-третє, рецептивна естетика спрямована на опис історичних умов, що накладають свій відбиток на сприймання літератури читачами тієї чи тієї епохи. З точки зору рецептивної естетики література є інструментом для відтворення минулого. У шкільній практиці у процесі вивчення літературних творів, передбачених програмами, учні завжди мають справу з художніми творами, що віддалені від них і у просторі, і у часі. Для адекватного їхнього сприймання та тлумачення, їм необхідна допомога вчителя, яка базується на історико-культурологічному підході.

По-четверте, однією із основних ідей рецептивної естетики є ідея взаємодії автора та читача, що привело до виникнення такого поняття як «горизонт очікування» – те, що чекає читач від твору. Відповідно до ідей рецептивної естетики, будь-який художній твір не дорівнює лише собі. Його текст не змінюється, але змінюється смисл, який власне і є результатом взаємодії читача та автора. Сприйняття твору завжди відбувається у режимі діалогу читача та тексту. Автор збирає та віддзеркалює у тексті свій життєвий досвід, власні ідеї та зіштовхує їх із життєвим досвідом читача. Смисл твору породжується в акті рецепції, він історично змінний, залежить від епохи, соціокультурного середовища та індивідуальності читача. Досвід читача, має пам'ятати вчитель, завжди вирізняється трьома основними характеристиками: історичною, груповою та індивідуальною. Ними визначається не лише смисл твору, але й його онтологічний статус (його соціальне положення, побутування у суспільстві, наслідки його впливу не тільки на конкретного читача, але й на суспільство в цілому).

По-п'яте, дуже важлива і роль читача. Рецептивний підхід по від-

ношенню до нього, насамперед, полягає в тому, що значення тексту завжди залежить від інтерпретативних переваг реципієнта. У життєвих ситуаціях навіть найпростіше повідомлення, висловлене у процесі простої комунікації, спирається на сприйняття адресата, і це сприймання певним чином детерміноване контекстом. Отже, відповідно, і літературна рецепція напряму пов'язана з теорією читацьких відгуків.

Таким чином, урахування вчителем основних принципів рецептивної естетики безперечно допоможе вчителю у процесі формування читацької компетентності учнів. Але чи можна вважати рецептивну естетику єдиною панацеєю в роботі з читачем-учнем на уроках літератури? Безумовно, ні. При використанні теоретичних положень естетиків, учитель може стикатися з низкою проблем. Наприклад, теоретики рецептивної естетики відстоюють думку, що читач, інтерпретуючи смисл прочитаного твору, обов'язково включає власні суб'єктні оцінки, певні упередження, забобонні уявлення тощо. У шкільній практиці зразу постають питання, як вчитель має приймати подібну, обтяжену помилками власного учнівського суб'єктного досвіду, інтерпретацію читача-учня; чи готовий він до різних учнівських тлумачень; яким чином методично грамотно він може вносити власні корективи у думки учнів? За висновками естетиків, процес читання – своєрідний діалог автора та читача, у процесі якого читач прямує до самопізнання та самовираження. Отже учитель, виступаючи у ролі координатора цього діалогу, має визначити для себе рівноцінність його учасників: автора, твору та читача. При цьому, він має ураховувати і певні особливості та відмінності діалогу учня-читача з текстом від різних інших його діалогічних моделей («учень-учитель», «учень-учень» тощо). Важливою проблемою у шкільній практиці є також те, що дуже багато творів із програми учні вперше читають самостійно вдома, тому вчителю необхідно вміти готувати їх до діалогу з книгою, створюючи певний «ситуативний контекст».

Працюючи над формуванням читацької компетентності учнів з опорою на основні положення рецептивної естетики, вчителю варто також пам'ятати, що остання розглядає та характеризує процеси сприйняття будь-яких текстів, не лише художніх. Тому для неї не суть важливі такі моменти, як теоретико-літературні поняття, відомості з історії літератури, літературної критики тощо. Сучасна ж методика навчання літератури в школі без них неможлива. В рецептивній естетиці, як правило, пропагується асоціативне мислення: читач, прочитавши твір, інтерпретує його, наповнюючи «власним» змістом, суттю і значенням. Шкільна ж літературна освіта асоціативним мисленням не обмежується, вона спрямована на розвиток і аналітичного, і критичного мислення.

Підсумовуючи, зазначимо, що сучасна літературна освіта спрямована на формування та розвиток різних компетентностей підростаючої

особистості, зокрема і читацької. Процес формування цієї компетентності неможливий без урахування ґрунтовних досліджень різних гуманітарних наук, у тому числі і рецептивної естетики, яка вивчає проблеми сприйняття тексту реципієнтами. Художнє сприймання – це завжди складний багатогранний процес, який визначається різними характеристиками: суб'єктивні індивідуальні особливості читача, об'єктивні якості художнього тексту, суспільна думка, художня традиція тощо. Читача потрібно готувати до сприймання літературного твору, спираючись на його індивідуальні особливості (рівень розвитку фантазії, уяви, пам'яті, чуттєвих вражень) та його особистий досвід і набуті знання.

Список використаної літератури

1. Бахтин, Михаил. *Проблема речевых жанров*. Москва: Русские словари, 1996.
2. Изер, Вольфганг. *Проблема переводимости: герменевтика и современное гуманитарное знание*. Web. 18.05.2021. <<http://www.independent-academv.net/science/librarv/iser.html>>.
3. Изер, Вольфганг. "Процес читання: феноменологічне наближення". *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* За ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис, 2002. 351-7.
4. Корман, Борис. *Автор літературного произведения и читатель*. Іжевск: Інститут комп'ютерних досліджень, 2006.
5. Орлова, Ольга. *Художнє сприйняття: теорія і методика: навчальний посібник*. Полтава, 2013.
6. Яусс, Ганс Роберт. "Рецептивна естетика і літературна комунікація." *Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія*. За заг. ред. Д. Наливайка. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. 21-7.
7. Хуторской, Андрей. *Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие*. Москва: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013.

Сафарян С.І. Формування читацької компетентності учнів з урахуванням основних принципів рецептивної естетики.

Основою сучасної якісної освіти є формування компетентної особистості. Шкільна літературна освіта спрямована на формування та розвиток різних компетентностей учнів, зокрема і читацької. У статті визначено та охарактеризовано певні складові читацької компетентності учнів: знання, вміння та інтуїцію; сформовані вимоги до різних рівнів підготовленості читача та окреслені перспективи розвитку читацької компетентності на уроках літератури. Процес формування цієї компетентності неможливий без урахування ґрунтовних досліджень різних гуманітарних

наук, у тому числі і рецептивної естетики, яка вивчає проблеми сприйняття тексту реципієнтами, адже художнє сприймання – це завжди складний багатогранний процес, який визначається різними характеристиками: суб'єктивні індивідуальні особливості читача, об'єктивні якості художнього тексту, суспільна думка, художня традиція тощо. Читацьку рецепцію досліджено у межах літературної комунікації («автор» – художній твір – читач) та навчальної взаємодії (літературний твір – автор-читач-учитель – читач-учень). Матеріал статті знайомить з аналізом основних досліджень в галузі рецептивної естетики щодо проблем читацького сприйняття, специфіки сприймання художньої реальності та реалізації принципу діалогізму, а саме з роботами Г.Р. Яусса, В. Ізера, Б. Кормана та М. Бахтіна. Також у статті наведено певні положення рецептивної естетики, які має враховувати вчитель у процесі роботи з учнями над становленням їхньої читацької компетентності: урахування динамічності процесу читання, обізнаність з літературними техніками та традиціями, реалізація принципу історизму та основи упровадження культурологічного підходу до вивчення художнього твору, специфіка сприйняття художньої реальності та реалізація принципу діалогізму, урахування індивідуальних особливостей читацької рецепції. Крім цього, акцентовано увагу на тому, що при використанні теоретичних положень естетиків, учитель може стикатися з низкою проблем, які потребують кваліфікованого вирішення.

Ключові слова: читацька компетентність, рецептивна естетика, автор, читач, художній твір, діалогізм.

Safarian S.I. Formation of Reading Competence of Students Taking into Account the Basic Principles of Receptive Aesthetics.

The basis of modern quality education is the formation of a competent personality. School literary education is aimed at the formation and development of various competencies of students, including reading. The article identifies and characterizes certain components of students' reading competence: knowledge, skills and intuition; requirements for different levels of reader readiness have been formed and prospects for the development of reading competence in literature lessons have been outlined. The process of forming this competence is impossible without taking into account thorough research in various humanities, including receptive aesthetics, which studies the problems of perception of the text by recipients, because artistic perception is always a complex multifaceted process determined by various characteristics: subjective individual characteristics, active qualities of an artistic text, public opinion, artistic tradition, etc. Reader's reception is studied within the framework of literary communication ("author" – work of art – reader) and educational interaction (literary work – author-reader-teacher – reader-student). The article in-

roduces the analysis of basic research in the field of receptive aesthetics on the problems of reader perception, the specifics of perception of artistic reality and the implementation of the principle of dialogism, namely the works of H.R. Jauss, W. Iser, B. Korman and M. Bakhtin. The article also presents certain provisions of receptive aesthetics that the teacher should take into account when working with students on the formation of their reading competence: taking into account the dynamics of the reading process, familiarity with literary techniques and traditions, implementation of the principle of historicism, perception of artistic reality and realization of the principle of dialogism, taking into account individual features of the reader's reception. In addition, emphasis is placed on the fact that when using the theoretical provisions of aesthetics, the teacher may face a number of problems that require a qualified solution.

Keywords: reading competence, receptive aesthetics, author, reader, work of art, dialogism.



 kkc

D. Babušytė

DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM KOMPARATIVEN ANSATZ DER PHRASEMVERMITTLUNG IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

1. EINLEITUNG

Phraseologische Sprachmittel sind im Gedächtnis eines Muttersprachlers gespeichert und machen jede Sprache lebendiger und pfiffiger. Das sind Ausdrücke, die das Kulturwissen erweitern und die interkulturelle Kommunikation entwickeln. Ohne Kenntnis phraseologischer Ausdrücke ist die Kommunikation in einer Fremdsprache kaum möglich [8, S. 26; 1, S. 17], deswegen ist es wichtig, Lernende für deren Gebrauch zu sensibilisieren. Der theoretische Entwicklungsstand der Phraseologieforschung ist relativ gut erforscht, dagegen sind die didaktischen Konzepte der Phrasemvermittlung im DaF-Unterricht wenig diskutiert [6, S. 1]. Diese sprachlichen Erscheinungen werden häufig im Unterricht und in fremdsprachendidaktischen Diskussionen unterschätzt und haben kaum einen Stellenwert in den geläufigen Lehrwerken. Aber die Bekanntschaft mit ihnen ist für jeden DaF-Lerner unerlässlich, deswegen sollten Phraseme im DaF-Unterricht und in der diesbezüglichen Methodik und Didaktik mehr Aufmerksamkeit gewinnen.