польські літературні контексти. Київські полоністичні студії. Том IV. – Київ : КНУ, 2003 – С. 273 – 287.
6. Затонський Д. Всі барви життя / Дмитро Затонський // Всесвіт. – 1977. – № 12. – С. 127 – 137.
7. Затонський Д. Йозеф Рот : новації традиціоналіста / Дмитро Затонський // Минуле, сучасне, майбутнє (Про реалізм, традиції і новаторство). –К. : Дніпро, 1982. – С. 219 – 240.
8. Рот Й. Білі міста : [вибране] / Йозеф Рот ; [пер. І. Андрущенка, вступ. ст. Ю. Бедрика]. – К. : Смолоскип, 1997. – 213 с.
9. Magris C. Der habsburgische Mythos in der modernen österreichischen Literatur / Claudio Magris. – Wien : Zsolnaj-Verlag, 2000. – 414 S.

УДК 821.133.1-31.09"20":316.482.051.63-053.2-053.8
ББК 83.3(4Фра)6

Р.А.Кохан, аспірант, м. Львів

(Само)рецепція дитинства в калейдоскопі поколінь (за повістю Анни Ґавальди «35 кіло надії»)

Запропонована стаття зосереджена на дослідженні проблематики дитини та світу дитинства у процесі моделювання «рецептивного горизонту» художнього твору. Для аналізу обрано повість сучасної французької письменниці А. Ґавальди «35 кіло надії». Поєднання методологічних засад рецептивної естетики та світоглядних орієнтирів XXI століття уможливлює вивчення особливостей розгортання художнього світу «дорослого» прозового твору про дитину. Увага зосереджена на особливості інтерпретації твору про дитинство у контексті проблеми поколінь та сучасного суспільства.

***Ключові слова**: художній світ, (само)рецепція, інтерпретація, моделювання, дитина, покоління.*

The article focuses on studying the problems of a child and a childhood's world in the process of modeling "a receptive horizon" of a literary work. A novel "95 Pounds of Hope" by a modern French writer Anna Gavalda is chosen for an analysis. The combination of methodological principles of receptive aesthetics and worldview

orientations of the 21st century enables the study of the peculiarities of a fictional world development of an "adult" prosaic work about a child. Special attention is paid to the interpretational specifics of a work about a childhood in the context of a problem of generations and modern society.

***Key words**: fictional world, (self)reception, interpretation, modeling, child, generation.*

Методологічні пошуки, що щільно наповнюють літературознавчий дискурс ХХ- ХХІ століть, зосереджують увагу на питанні людини у помежовому часі та суспільстві. Антропоцентричні вектори досліджень, оприявнені у численних розвідках вітчизняних та зарубіжних літературознавців (зокрема, Ф. Ар'єса, Д. Затонського, Д. Наливайка, М. Жулинського, І. Набитовича, Р. Габітової, Л. Газнюка, Г. Мережинської, С. Павличко, Л. Тарнашинської, Т. Денисової, В. Заманської, О. Бандровської та ін.), становлять потужну теоретичну базу для подальших напрацювань, пов'язаних із людиною як однією з ключових категорій буття літературного твору.

Постановка наукової проблеми та її значення

Особливо цікавими видаються підходи методологічного та поетологічного аналізу художніх творів про дитину та світ дитинства. Зважаючи на методологічну новизну та невичерпність практичних можливостей, запропонованих герменевтикою, феноменологією, рецептивною естетикою (де людського фактора, в жодному разі, неможливо уникнути), а також на перспективи поєднання постулатів цих методологій із принципами концепції про дитинство, «дорослі» твори сучасних письменників, що актуалізують проблематику дитини, становлять цінний матеріал для дослідження, особливо в контексті пост- та метамодерністичного періодів. Репрезентація дитинства у світі художнього твору викликає інтерес українських та зарубіжних дослідників, зокрема, М. Славової, Є. Брандіса, В. Проппа, Л. Брауде, Т. Качак, Н. Марченко, Л. Мацевко-Бекерської, О. Папуші, Р. Мовчан та інших.

Очевидно, слід зазначити, що аналіз таких творів передбачає врахування особливої читацької (рецептивно-інтерпретаційної) стратегії та особливого багатовекторного творчого комунікування (насамперед, з огляду на класичні дослідження у царині художнього спілкування М. Бахтіна, Ю. Борєва, О. Потебні, І. Франка, О. Білецького, В. Брюховецького, Г. Сивоконя, Р. Гром'яка, М. Зубрицької та ін.). Водночас, посилене відчуття людиною тривожності, абсурдності та відчуженості власного буття як наслідку XX століття, а також існування в період «після кінця» як якісна характеристика сьогоднішнього часу є важливим чинником сприймання та осмислення художньої дійсності та її проекції на реальність.

Цікавим видається погляд на світ дитини та дитинства крізь призму поколінь: архетипна та свідомо оприявнена генераційна складова чітко простежується у повісті «35 кіло надії» сучасної французької письменниці Анни Ґавальди. Постать окремої («іншої», «чужої», «самотньої» тощо) дитини-підлітка в процесі моделювання своєї поведінки, особистості та життя розкривається перед зацікавленим читачем на тлі її емоційної та фізіологічної залежності і взаємодії зі світом дорослих та однолітків.

Перші слова головного героя-оповідача твору, якими письменниця зачинає непросту по-буденному філософську, чи то-пак по-філософському буденну історію, «експрес-методом» вводять реципієнта в необхідну атмосферу: *«Я ненавиджу школу. Ненавиджу її понад усе на світі. Ні, навіть ще сильніше… Вона зіпсувала мені все життя»* (Тут і далі переклад тексту наш. – Р. К.) [Gavalda 2002: 7]. Тринадцятирічний Ґреґуар Дюбоск постає перед читачем в один із найогидніших періодів свого життя, яких, слід зазначити, за коротке життя хлопчика було вже чимало, – коли його вдруге виключають зі школи. Передісторія, котру розповідає дитина, вражає своєю щирою безпосередністю та водночас логічністю аналізу – Ґреґуар розуміє суть власної проблеми та готовий її пояснити усім, хто довкола, але вони, на жаль, не хочуть чи не вміють почути його: *«Тоді, в*

дитинстві, я всіх любив і думав, що мене теж усі люблять. А потім, коли мені сповнилось три роки і п'ять місяців, раптом – бац! – в школу. <…> Не зовсім я все-таки тупий. Я б радий працювати, та ось біда – не вдається. Все, чому навчають в школі, для мене китайська грамота. <…> Я ж сам знаю, що зі мною, мене б запитали. Все зі мною в порядку. Жодних проблем. Просто мені нецікаво. Не-ці-ка-во. І все» [Gavalda 2002: 12-13]. Видається, що проблема хлопчика є типовою та легко вирішуваною, адже конфлікт «дитина-школа-вчитель» ховає в собі елементи педагогічного та сімейного характеру, причому, зазвичай, акцентується, власне, на їх взаємодії.

Життя Ґреґуара ніби магічною крейдою розділене на дві частини – саме життя і школа. Причому, навчальний заклад не лякає бідного учня поганим оцінками чи їх наслідками для нього, а викликає внутрішній спротив на фізіологічному рівні (психіки та самопочуття). Розповідь хлопчика про свій денний графік навряд чи може розсмішити чи бодай залишити байдужим читача: *«Я прокидаюся за годину до будильника, а то й більше, і цілу годину лежу та відчуваю цей біль у животі, як він набухає, набухає… До того часу коли треба вставати з ліжка, мене вже нудить так, що здається, наче я на палубі корабля у відкритому морі. Сніданок – мука. <…> В автобусі біль стискається в тугий-тугий клубок. <…> А найбільший жах – це увійти на шкільне подвір'я. <…> До четвертої клубок починає розсмоктуватися, і я зовсім його не відчуваю, коли вдома відчиняю двері своєї кімнати»* [Gavalda 2002: 18-19]. Така глибока ненависть до щоденно повторюваної «вправи», найімовірніше, пояснюється усвідомленою самотністю Ґреґуара. Найгірший в світі «запах школи», *«запах крейди та старих кросівок, від котрого важко дихати й нудота підкочує до горла»* [Gavalda 2002: 19], супроводжує розгубленого хлопчика з дня в день, посилюючи відчуття власної «зайвості»/непотрібності вдома, у своїй сім'ї, для рідних мами і тата. Постійні сварки батьків, допитування

про справи у школі щораз по-новому ножем вражають душу дитини.

Насправді ж, звичайна побутова ситуація набуває катастрофічного масштабу з огляду на емоційний максималізм особистості Ґреґуара: *«І тоді вона дала мені запотиличника. Першого в моєму житті. Ось так. От тобі й школа. Так почався жах. <…> Через цю школу в домі вічно скандали, самі розумєте… Мама плаче, а батько кричить на мене, чи, навпаки, мама кричить, а батько мовчить. <…> Я нічого не можу їм сказати, тому що, якщо відкрию рот, буде ще гірше»* [Gavalda 2002: 10-11]. Складно, коли підліток не може відчути себе комфортно серед ровесників, проте жахливим є відчуття постійної провини перед рідними, а особливо, провини через те, що неможливо змінити. Ґреґуар частково пояснює собі, що, можливо, проблеми в його сім'ї є не лише «справою ЙОГО рук», а стосунки між батьками зумовлені не винятково його оцінками: *«Взагалі, щось не те відбувалося між моїми батьками. Того й гляди якісь натяки, зауваження, підколки, після котрих в домі запановувала мертва мовчанка. Наша сімейка щоранку вставала не з тієї ноги. А я мріяв, щоби за сніданком було весело, як у рекламі: «Йо-о-огур-ти «Е-е-ерман!» Але, як кажуть, мріяти не шкідливо»* [Gavalda 2002: 60-61]. Все ж відповідальність за те, що не може цього виправити, раз і назавжди помирити батьків, зарядити їх енергією чи стати предметом спільної гордості, нагромаджує в мікросвіті підлітка непосильний для нього негативний досвід. Насичене болем та стражданнями замкнуте коло, в якому опинився Ґреґуар Дюбоск, наче пожирає душу та свідомість ще несформованої особистості. Власне у цьому контексті віднаходиться читач та увиразнюється його функція у співтворенні художнього виміру. Адже, як зауважила М. Зубрицька, процес читання оприявнює конкретні тенденції існування постаті реципієнта, серед яких «психологізація процесу сприйняття», «увага до соціяльного виміру» та «паростки феноменологічно-рецептивний ідей» [Зубрицька 2004: 9]. Читач, вступаючи у коловорот подій та емоцій, навіяних

автором та вкладених ним у вуста головного героя, відчуває свою готовність до співдії, адже він з'являється не тоді, коли розгортається перша сторінка твору, а коли його потрібність у процесі творення разом з автором нової ціннісної моделі стає усвідомленою. Саме психологізація читання та активне себе-бачення в художньому світі створюють рецептивну модель сприймання твору.

Пізнання особистості в екзистенційно-проблемній парадигмі відбувається, насамперед, завдяки інтерпретації постаті окремої людини крізь призму соціальних зв'язків. З огляду на це, доцільним видається пошук причин трагічної само- та світорецепції дитиною у її стосунках із оточенням. Стосовно психологічно-екзистенційної сутності героя повісті слід зазначити, що матриця відносин Ґреґуара з іншими програмує одночасне тісне співіснування із представниками різних поколінь: однокласники хлопчика, його батьки, бабуся й дідусь, вчителі, знайомі, сусіди. Невміння та об'єктивна дитяча неготовність «змінюватися під мінливий світ», поглиблені огидою до школи та всього пов'язаного з нею, ускладнюють сприймання дитиною-підлітком себе посеред світу.

Стосунки головного героя із вчителями чітко демонструють корінь його проблеми: не вчителів чи батьків, не себе звинувачує Ґреґуар у життєвих невдачах – феномен/явище/суть існування «монстроподібної» школи, яка усіх своїх «обивателів» (учнів, вчителів, всіх решта працівників) перетворює на потворних ляльок, посіяла в душі хлопчика непереборну ненависть. Вчителька фізкультури мадам Берлюрон, або, як її називає Ґреґуар, «Берлюронша»; інші вчителі, які постійно ставлять «безталанному» учневі погані оцінки і не намагаються побачити його проблему; однокласники, які завжди сміються над «клоуном» Ґреґуаром у завеликій спортивній формі – всі ці люди зовсім не ображають Ґреґуара, бо він вирішив для себе, що таким і вони стали через неї – через школу.

Все ж одну людину хлопчик виокремлює серед інших – вчительку Марі: *«Я тепер думаю, Марі пішла працювати в школу, щоби займатися тим, що їй подобалося по життю: займатися рукоділлям та майструвати абищо. Я її відразу полюбив. З найпершого дня»* [Gavalda 2002: 13]. Надзвичайно талановита, добра та цікава молода вчителька стала єдиною людиною в стінах школи, яка захотіла та змогла не просто полюбити працьовитого, але зовсім нездатного до навчання хлопця, але й зрозуміти його, наповнити його складне дитяче перебування в школі приємними барвами: *«У моїй педагогічній характеристиці Марі написала: «У цього хлопчика голова як решето, золоті руки й величезне серце. Якщо постаратися, з нього буде пуття». Перший і останній раз за все моє життя працівник народної освіти сказав про мене добре слово»* [Gavalda 2002: 17]. Підставка для олівців, яку Ґреґуар змайстрував спеціально для Марі та подарував їй в останній день перед канікулами, стала для нього чи не найважливішою річчю (символом) дитинства – ще не зовсім умілі ручки хлопчика подякували ВЧИТЕЛЬЦІ за щасливий рік життя та усвідомлення на майбутнє незаперечної істини – більше за все на світі йому цікаві його руки та те, що вони здатні змайструвати [див.: Gavalda 2002: 2]. Задоволення Марі, напевно, ще довгі роки спливатиме в пам'яті Ґреґуара, так само, як її подарунок з нагоди закінчення підготовчого класу – товста книга з порадами для «умілих рук», що надалі стане для хлопчика сильною мотивацією навчитися читати та зберегти хоча б маленьке полум'я інтересу до навколишнього світу.

Окрім молодої вчительки із золотими руками та добрим серцем, похмуре життя Ґреґуара освітлене постаттю чи найважливішої для нього людини – його дідуся Леона: *«Мій дід Леон – такий же майстер на всі руки, як і я, тільки у нього ще й тямуща голова»* [Gavalda 2002: 33]. «Леонленд» або «дідусів закуток» становить маркувальну лінію, якою хлопчик хотів би відгородити себе від світу, залишитися тут назавжди – серед запаху *«гарячої змазки, електронагрівача, пайки, клею, тютюну»* [Gavalda 2002: 35] та іншого

«необхідного непотребу»: *«Закуток діда Леона – це все моє життя. Моє сховище і моя печера Алі-баби»* [Gavalda 2002: 31]. Опинитися у «їхньому з дідом місці», допомагати, підносити дідусеві інструменти, просто поспостерігати за його роботою – означає для Ґреґуара нарешті БУТИ: бути щасливим, потрібним, не зайвим. Стосунки з дідусем стають для внука єдиним пристанищем серед чужого світу; тільки дід Леон вміє розговорити, пояснити та підтримати в кожен складний момент його «по-дорослому дитячого» життя.

Власне ця дуже близька та рідна людина стане для Ґреґуара Дюбоска кнопкою «Пуск» в механізмі життя: дід Леон зможе зробити неможливе – нещадно «струсонути» сонного внука та ледь не насильно відкрити його очі та змусити побачити світ, що живе, та себе в ньому. Старий чоловік, який зазвичай по-дружньому в казковому «Леонленді» розповідав «Тотоші» (так називав дідусь внука) дорослі ремісничі таємниці та давав простацькі життєві поради, раптово відчуває себе зрадженим внуком: *«Я тебе не розумію! Ти ненавидиш школу і робиш усе, щоби затриматися в ній якомога довше… <…> Ох, терпіти цього не можу! Звичайно, легко собі сказати, що ти ні до чого не здатний, щоб нічого не робити! Ще б пак! Таким вже я народився! Ой як просто! А далі що?»* [Gavalda 2002: 38]. Дідусь не соромиться свого внука-двієчника, йому невимовно образливо, що така талановита дитина, в яку він вкладає всю душу, так просто відмовляється від усього, що пропонує життя, тільки через страх опиратися складнощам. Він знає, що Ґреґуару справді важко, проте відмовляється бути свідком його власноручного «занедбування» свого життя, і відкриває внукові геть не таємничу формулу свого життя: *«Ось що я тобі скажу, друже: нещасним бути набагато легше, ніж бути щасливим, а я не люблю, чуєш, не люблю людей, котрі шукають легких шляхів. Не переношу скигліїв! Будь щасливим, дідько забирай! Роби щось, аби бути щасливим!»* [Gavalda 2002: 39-40]. Ці дідусеві слова і його особлива усмішка, усмішка людини, яку хлопчик любить понад усе на світі, а також несподівана хвороба дідуся, засіяли в серці

Ґреґуара необхідні для життя зерна злості та усвідомлення власної безвідповідальності та невдячності до нього – свого найголовнішого та найулюбленішого вчителя.

Надзвичайно цінна дідова порада – написати щирий простий лист в ту школу, що сподобалася внуку – стала першим його справжнім успіхом: Ґреґуара запросили на вступний тест в технічний ліцей. Беззаперечно, це їхній спільний успіх, проте навряд чи він може принести справжнє задоволення, коли той, хто є частиною тебе, твоїм «Я» лежить в комі, під'єднаний до апаратів штучного дихання: *«Не помирай. Залишися. Ти так потрібен мені. <…> Ти не маєш права померти. Я ще маленький. Я хочу, щоб ти побачив, як я виросту. Хочу, щоби ти встиг попишатися мною. Я ж щойно починаю жити. Ти мені потрібен. І потім, якщо я коли-небудь одружуся, я хочу, щоб ти познайомився з моєю дружиною, побачив моїх дітей. Я хочу, щоб мої діти ходили до тебе в закуток. Хочу, щоб вони полюбили твій запах. Я хочу, щоби…»* [Gavalda 2002: 85]. Злість на себе, що розчарував єдину людину, яка вірила в нього, неможливість обійняти дідуся та попросити в нього пробачення, потреба поділитися тільки з ним своїми успіхами в ліцеї зробили свою справу: хоча Ґреґуар не став відмінником і має проблеми з навчанням, він відчуває себе відповідальним за діда Леона і його шанс на життя: *«Я б гори зрушив для нього, я б дав, якщо потрібно, розрізати себе на шматочки й підсмажити на повільному вогні. Я готовий був нести його на руках через всю землю, притискаючи до грудей, я б усе що завгодно стерпів, лише б врятувати його…»* [Gavalda 2002: 103-104]. Готовність внука стати дідовими легенями, серцем, душею – всім, аби тільки він розплющив очі, в один момент роблять Ґреґуара дорослим: тепер він вперто працює, багато спить, їсть та гуляє на свіжому повітрі, згадуючи запах дідуся, і постійно звертається до нього з благаннями довіритися внукові, хоча б раз, адже тепер він точно не зрадить найріднішого діда.

«Рятівним колом» для Ґреґуара став його, на перший погляд, буденний успіх – він вперше в житті подолав

ненависний канат з вузлами, свою невмолиму «фізкультурну ганьбу». Хлопчик наче переніс свій страх втратити дідуся на довгий канат і тому відчув, що саме зараз і саме тут він не заробляє добру оцінку чи знову стає посміховиськом серед однокласників, а рятує або вбиває діда Леона, сенс свого життя: *«Дідусю, ось він я, дивись! Я посилаю тобі мою силу. Я посилаю тобі мою волю. Візьми їх. Візьми! Вони тобі потрібні. Ти того разу допоміг мені своїм знанням, а я допоможу тобі тим, що у мене є: візьми мою молодість, моє завзяття, моє дихання, мої мускули, вони маленькі, але сильні. Візьми їх, дідусю! Візьми все… Будь ласка!»* [Gavalda 2002: 106-107]. І, справді, невимовна віра та докладені зусилля винагородили учня ліцею Граншана Ґреґуара Дюбоска – він почув найголовніші слова: *«Ти застебнув би ширінку, Тотошо, застудишся»* [Gavalda 2002: 111]. Тепер він точно знатиме, що все у його житті та житті близьких йому людей може залежати від нього, відчуття образи на світ не принесе ніколи радісного завтра, а наполегливість, працьовитість та віра в себе все-таки змінить світ.

Обґрунтування отриманих результатів дослідження.

Буттєве значення взаємодії поколінь у процесі становлення окремої особистості та «віднайдення» нею себе у світі, а також втілення проблематики поколінь у просторі художнього твору становлять один із визначальних сенсотвірних чинників літературознавчого аналізу. При цьому слід зазначити. що парадигма генерацій, віднесеність до неї, а також спосіб її пізнання залежать, насамперед, від читацької стратегії, особистого досвіду читача та його готовності накласти цей досвід на матрицю, запропоновану твором.

У компоненті дитинства вбачаємо елемент художнього світу, рецепція якого беззаперечно передбачає розуміння неоднорідної природи дитинства – накладання інтенції автора при написанні твору на передбачену ним мету, що має бути досягнутою всіма учасниками

письменницько-читацької комунікації. Для цілісного літературознавчого аналізу слід зважати також на особливість та складність художнього втілення проблеми дитини та дитинства, що декларує у своїй повісті французька письменниця. Йдеться про емоційну та інтуїтивну переднастанову реципієнта на позитивне сприймання твору, де головним героєм постає дитина, адже знайомий кожному світ маленької людини не може бути сповненим нічим іншим, окрім радістю (видається, що автор не може бути настільки жорстоким, щоб внести смуток у світ дитини). Водночас вибір героєм твору підлітка, усвідомлення та самоусвідомлення якого відбувається у складних буденних обставинах, робить для автора можливим порушення складних філософських та екзистенційних питань, вирішення яких покладається і на читача в той момент, коли він стає співучасником творення історії.

Висновки і перспективи подальшого дослідження.

Очевидно, слід погодитися із твердженням М. Бахтіна про те, що «людина з'являється в мистецтві за аксіологічним принципом» [Уліцька 2006: 184]. Таким чином, без людини як буттєвого ядра складно уявити світ мистецтва та світ, репрезентований цінностями. Існування окремої людини та процес її становлення, ймовірно, ніколи не перестануть привертати увагу дослідників, а трансформації суспільної та соціальної парадигм тільки фокусуватимуть її на конкретних напрямах та способах мистецького втілення.

Література:

1. *Бахтин 1975:* Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики : исследования разных лет / М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1975. – 502 с.
2. *Зубрицька 2004:* Зубрицька М. Homo legens : читання як соціокультурний феномен / Марія Зубрицька. – Львів : Літопис 2004. – 352 с.
3. *Уліцька 2006:* Література. Теорія. Методологія : Наук. вид. / упоряд. і наук. ред. Д. Уліцька ; пер. з польськ. С. Яковенко. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 543 с.

4. *Gavalda 2002:* Gavalda, A. 35 kilos d'espoir / Anna Gavalda. – Montrouge : Bayard Editions Jeunesse, 2002. – 120 p.

Данная статья сосредоточена на исследовании проблематики ребенка и мира детства в процессе моделирования «рецептивного горизонта» художественного произведения. Для анализа выбрана повесть современной французской писательницы А. Гавальды «35 кило надежды». Единство методологических принципов рецептивной эстетики и мировоззренческих ориентиров XXI в. делает возможным изучение особенностей воплощения художественного мира «взрослого» прозаического произведения о ребенке. Внимание сосредоточено на особенности интерпретации произведения о детстве в контексте проблемы поколений и современного общества.

Ключевые слова: художественный мир, (само)рецепция, интерпретация, моделирование, ребенок, поколение.

УДК 821.111:82–34.09

О.Р. Крючкова

Образ Христа-дитини як сюжетно-композиційний центр казки О. Вайлда «Велетень-егоїст»

У статті розглянуто ідейно-естетичну функцію образу Христа-Дитини в казці О. Вайльда «Велетень-егоїст».

В творчості письменника постійно присутні, іноді імпліцитно, проблеми релігії та образи зі сфери Біблії. Особливо це стосується його казок, в яких Вайльд відверто використовує стилістику біблійних притч. Що стосується «Велетня-егоїста», то тут простежується наскрізний мотив Христа-Дитини, який постає не лише як сюжетно-семантичний центр твору, а й як свідчення прихованого тяжіння письменника до християнської аксіології..

***Ключові слова**: О. Вайльд, казка, християнство, християнська культура, образ Христа-Дитини, біблійна притча.*

The image of the Christ child as plot composition centre of O. Wild`s fairy tale «The Selfish giant»