

Борис ШАЛАГІНОВ
НАУКОВИЙ ТА «ШКІЛЬНИЙ» АНАЛІЗИ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Джерело: © Б. Б. Шалагінов. Науковий та «шкільний» аналізи художнього тексту. // Всесвітня література в середн. навч. закл. України.— 2004.— № 6.— С. 6–9.

1

Теорія аналізу становить окремий напрям у науці та входить у наукову дисципліну «наукознавство». *Аналізом* називають дослідження предмета з метою одержання якісно нових знань шляхом розгляду окремих елементів, виокремлених з їхньої сукупності.

Акт аналізу багатоскладовий. Безпосередньо дослідник може лише *споглядати* предмет; цей етап важливий для вибору самого предмета. Дослідник починає *аналізувати*, коли переносить предмет у свою свідомість. Нарешті, дослідник повинен *синтезувати* предмет, тобто відновити зв'язок окремо розглянутих елементів із цілісністю предмета і тим самим одержати несуперечливу єдність. У поняттях філософії це можна представити як ланцюжок, що «розкручується» спіралью: об'єкт — суб'єкт — суб'єктивований об'єкт (суб'єкто-об'єкт). У процесі синтезу дослідник не механічно повертається до цілості предмета; тепер це вже *нова* цілість, що збагачена його мисленням і містить у собі незнаний раніше сенс.

Характер синтезу залежить від того, до якої сфери належить досліджуваний предмет. Адже він може бути або явищем природи, або об'єктом культури. В останньому випадку синтез рівнозначний *інтерпретації*. Справді, інтерпретація, відтворюючи предмет, надає йому особистісного сенсу. Цей термін прийшов у літературознавство з виконавських мистецтв. Інтерпретувати музичну п'єсу (зокрема, на інструменті) означає, спираючись на попередній аналіз, відтворити перед публікою п'єсу в її *чуттєвому* образі, що наділений переживаннями (*інтелектом*) самого інтерпретатора. Інтерпретація полягає у виявленні *інтелектуального потенціалу* твору мистецтва. Цей приклад показує, що інтерпретація явищ природи в такому розумінні терміна неможлива, бо природа не містить у собі інтелектуального сенсу, або, як писав І. Кант, «позбавлена доцільності».

При аналізі виникає одна суттєва проблема: досліднику зазвичай досить не просто буває встановити належну сукупність елементів. Нерідко він помилково або вирізняє *несуттєві* елементи досліджуваного об'єкта, або бере їх *не в повному* обсязі, або встановлює між ними *випадковий* зв'язок. Лише кінцевий результат показує, від яких елементів можна було відмовитися зовсім, а якими елементами можна було поповнити сукупність. Не уявляючи повної картини *очікуваного результату*, дослідник часто також свідомо прагне обмежити аналіз вузьким спектром елементів, надаючи право використати свої результати, а отже, і продовжити сам аналіз *іншому* дослідникові. Прикладами аналізу одного окремого елемента у філології можна вважати аналіз поетичного розміру вірша, у мінералогії — аналіз твердості мінерала, у фізиці — установалення маси або швидкості руху тіла тощо. Зрозуміло, що при всій важливості одержаних даних такий аналіз не може вважатися викінченим і потребує *продовження*. Суть питання полягає ось у чому: коли можна вважати всю сукупність елементів вичерпаною, а самий аналіз (відносно) закінченим? Що саме треба включити, скажімо, в аналіз вірша, щоб бути впевненим, що ми не забули жодного суттєвого елемента?

Суть наукового відкриття полягає саме в тому, щоб запропонувати аналіз того елемента, який до цього ніхто не аналізував, запропонувати той зв'язок елементів, який досі ніхто не бачив. Адже побачити новий елемент, розкласти предмет аналізу на конкретні складові елементи, установити між ними зв'язок — справа не проста. Саме навколо цього і точаться суперечки. *Ніяка методика не може дати точних указівок, на які конкретно елементи потрібно звертати увагу. Їх визначають лише методом «проб і помилок», тобто евристично.* Так утворюються літературознавчі школи.

Проте коли елемент знайдено та всебічно апробовано, запропонованим методом аналізу може користуватися кожний. Наприклад, відомо, що аналіз літературного твору доцільно

розпочинати з таких його давно встановлених *формально-філологічних* елементів, як рід, жанр, композиція, динаміка сюжету, стильова техніка, версифікація тощо. Досить апробованим є *компаративний* аналіз, відкритий на прикладах давньої літератури А. Веселовським. Давно вляглися пристрасі навколо *біографічного* аналізу, започаткованого Г. Брандесом. Утвердився й *естетичний* аналіз, блискуче проведений Г. Гегелем в «Естетиці». Крім того, у ХІХ ст. наша наука збагатилася *істориколітературним* аналізом (І. Тен), *соціально-психологічним* аналізом (В. Белінський), а на межі ХІХ–ХХ ст. — *духовно-історичним* і *філософським* аналізом (В. Соловйов, В. Розанов, Т. Манн, Е. Кассіпер).

Надалі з'являються нові підходи. Зрозуміло, що вони не можуть відкинути перелічені вище «класичні» методи. Проте виникає запитання: чи не свідчить така різноманітність і «строкатість» про методологічну неспроможність, безпомічність нашої науки? Відповідь на це запитання було дано ще на світанку нашої науки — на межі ХVІІІ–ХІХ ст. Людина — істота фізично скінченна, але духовно безконечна, а відтак — плоди її духовної діяльності мають нескінченний зміст (І. Кант). Вичерпати цей *безконечний духовний потенціал культури* наука ніколи не зможе. У цьому — джерело багатоманітності її методів і підходів, у цьому — запорака самого її існування.

2

Досі ми говорили про аналіз як спосіб одержання якісно нових знань. Тепер спробуємо з'ясувати, що таке «шкільний аналіз»? Починаючи з пізнього середньовіччя, школа вже не ставила перед собою завдання здобувати нові знання; вона прагнула передати учневі *готові* знання й розкрити перед ним основні прийоми, за допомогою яких вони були одержані. На відміну від давньогрецької (філософської) школи в ту пізнішу епоху діяльність викладача роздвоїлася: він *окремо* одержував нові знання, тож самий процес передачі знань учням перетворився також на окремий, *самостійний* вид його діяльності. Це й утворило науку викладання, методіку, педагогіку знання.

Вираз «шкільний аналіз», на нашу думку, потрібно брати в лапки, бо ніякого аналізу у вищезазначеному сенсі в школі немає, а є лише підведення розуміння учня під *готові* результати наукового аналізу за допомогою спеціальних методичних прийомів. З якою ж тоді метою вчителю належить знати існуючі наукові методи аналізу, якщо в класі він використовує результати і методи, уже здобуті іншими людьми (ученими), а самому йому не випадає користуватися ними на уроці, бо аналіз як такий не входить у завдання шкільного навчання? Звичайно, знати їх треба для вільного та впевненого володіння предметом, адже без цього знання вчитель перетворюється на ремісника, «урокодавця».

У публікаціях останніх років нерідко висловлюється думка, що існує певний метод, коли вчитель, досліджуючи твір слово за словом, рядок за рядком, елемент за елементом, може прийти до кінцевого результату аналізу, тобто розкрити смисл твору в усьому його багатстві і різноманітності. Проте наукознавство, спираючись на висновки, зроблені філософами ще на межі ХVІІІ–ХІХ ст. (І. Кант, Ф. Шлейєрмахер), стверджує, що *це неможливо*. У школі вчитель може в такий спосіб хіба що продемонструвати наявність причинно-наслідкових зв'язків між елементами твору та його глибинним змістом, між аналізом і відкритим змістом; він може хіба що підказати певну послідовність у застосуванні існуючих прийомів аналізу, — але не більше того. Ми переконані, що завдання «шкільного аналізу» обмежується лише тим, щоб *навчити учня повноцінно сприймати художній твір*, а не аналізувати (розчленовувати) його. Тому вважаємо протипоказаним, під страхом зруйнування естетичної цінності твору, застосовувати в школі такий «аналіз», що вивертає всю «підноготну» твору, оголює його зміст, розвінчує його красу та естетичну «таїну» (що, зауважимо, не повинно зупиняти *вченого*). Це стосується й «суміжного» матеріалу — біографії письменника, теоретичних і технологічних принципів шкіл і напрямів тощо. На відміну від наукового аналізу в «шкільному аналізі» має бути певна недосказаність. **Вироблення точних критеріїв повноти «аналізу» для певної вікової групи складає першу маловивчену і малообґрунтовану методичну проблему.** Ми не згодні з методичними публікаціями, де рекомендують фактично одні й ті самі методи «аналізу» від 5 до 11 класу, коли вчителю пропонують з

однаковим педантизмом розрізати методичним ножом ніжне тіло художнього твору. Трапляються програми, де в рекомендаціях до «аналізу» не враховано психологію конкретної вікової групи.

Якщо в класі не дано методом безперервного логічного ланцюжка прийти до повного розкриття змісту, то залишається одне: учитель повинен у певний момент *підказати* учневі розв'язання проблеми, а це може бути зроблено лише за умови виходу за межі аналізованого тексту, і зроблено лише вчителем (здебільшого взято ним у готовому вигляді з дослідження вченого). Це проблема *якісного стрибка* в аналізі, того таємничого для філософії переходу від нагромаджених знань про факти до прояснення їх прихованого смислу, стрибка, який ученим здійснюється евристично (випадковість на основі закономірності) і який просто неможливо відтворити в школі.

Отже, **друга серйозна й нерозв'язана методична проблема полягає в тому, щоб точно визначити етап переходу на вищий рівень аналізу.** Загалом учитель може сам проаналізувати твір з початку до кінця і передати його своїми словами аудиторії. Так робить учитель математики, коли клас у повному складі не спроможний розв'язати складну задачу; так робить і недосвідчений автор шкільного підручника, коли переказує результати аналізу без будь-якого натяку на те, як вони одержані, і тим самим не залишає учневі можливості самостійно прийти до деяких, посильних для нього, висновків.

Проблема розподілу між учнем і вчителем компетенцій в аналізі — це ще одна не розкрита в методиці проблема.

3

Цілоком закономірно постає проблема інтерпретації. Суб'єкт присутній в інтерпретації не як окремих, випадковий, «партикулярний» (Г. Гегель) суб'єкт; ним не може бути ні учень, ні навіть учитель. Це *супільний* суб'єкт. А значить, інтерпретація відображає не випадкові уподобання випадкового індивіда (це неможливо в принципі), а панівні у визначеній історичній час інтелектуальні тенденції; їх може уловити і виразити лише вчений, чутливий до своєї доби. Інакше кажучи, учитель також приймає інтерпретацію в *готовому* вигляді і організовує розбір твору так, щоб привести учня до обраної ним інтерпретації.

У який момент з'являється інтерпретація в «шкільному аналізі»? Фактично, з самого початку. Скажімо, осмислений у *ціннісному* аспекті смисл, ще не названий і не сформульований чітко перед класом, уже кидає своє світло на весь хід аналізу. Учителю не вдається захопити учня аналізом, якщо аналіз не спрямовується ціннісно, *аксіологічно* забарвленим смислом. Інакше вийде сухий і байдужий інвентар прийомів та засобів авторської мови.

Зауважимо, що в природознавчих і точних дисциплінах аналіз захоплює учня, якщо вчитель прагне пов'язати його з певною *метафізичною* проблематикою. В ідеалі, коли учень під керівництвом учителя закінчує «технологічний» аналіз, він повинен уже мати на думці інтерпретовану картину всього твору. А далі вступає в дію закон «герменевтичної спіралі». Усвідомивши кінцеву мету — вищий духовний сенс — свого аналізу, учень спроможний сам довести його до кінця і навіть сформулювати основну думку твору. Зрозуміти аналізований предмет можна лише за умови, якщо уявити його як цілість, створену *нібито* з певною метою. Це й буде *очікуваний* смисл. Суть «коперніканського перевороту» І. Канта у філософії полягає в тому, що *дослідник не чекає пасивно, до якого нового смислу приведе його аналіз, а активно рухається вперед до очікуваного смислу й відповідно до нього добирає засоби для аналізу.* Критерієм істини стає внутрішньо несуперечлива нова єдність предмета (суб'єкт-об'єкта). Так, у якийсь момент учень починає розуміти смисл фактів, які він поступово накопичує, і ось перед ним відкривається смислова перспектива.

Отже, **наступна методична проблема полягає в тому, як конструктивно здійснити перехід від емпіричного аналізу, рівноцінного збору фактичного матеріалу, до телеологічно осмисленого аналізу — інтерпретації?** На наш погляд, конкретно ця проблема має розв'язуватися в кожному класі по-різному. У середніх класах, де *метою* є формування початкових навичок читання і розуміння твору, має бути один підхід; інший

підхід — у старших класах, де набуті навички є *засобом* і мають використовуватися для осягнення складнішого смислу твору. Відповідно мають відбиратися і художні твори для програм. Прикро, коли надскладна інтерпретація твору, некоректно вибраного укладачем програми, заважає учневі набуті навичок повноцінного читання, а набутих навичок читання явно не вистачає для осягнення складного змісту. Буває і так, що укладач програми взагалі не ставить перед учнем завдань інтерпретації. Без інтерпретації не буває аналізу, і навпаки.

4

Проілюструємо висловлені тут думки аналізом сонета № 1 «До Орфея» Р. М. Рільке (текст сонета див. у «Додатку»). Для аналізу в класі цей твір, на нашу думку, доволі складний, до того ж він представлений у не зовсім адекватних перекладах. Але цей сонет показовий для демонстрації тих труднощів, які виникають перед учителем, що прагне правильно здійснити стратегію «аналіз–інтерпретація».

Для того, щоб правильно виокремити елементи з цілісної сукупності, як того вимагає аналіз, читач повинен розглянути їх у світлі *інтертекстуальної* сукупності, а це виводить його *за межі* самого тексту. Отже, аналіз починаємо не з тексту, а з певної підготовки до його сприйняття, з «передрозуміння» (Г. Гадамер). Сюди входять: віднесення поезії Р. М. Рільке до певної історико-літературної доби і до певного стильового напрямку, що орієнтує учня на сприйняття особливо складної, незвичної поетичної манери; біографічні факти, пов'язані з історією юної Віри ОукамаКнооп, пам'яті якої присвячено цикл, — а це настроює учня на певну медитативно-трагічну тональність цілого. Далі це дані про міфологічну основу твору. Нарешті, потрібно пригадати, що таке сонет, його раціоналістичну структуру — протиставлення двох думок, які мають синтезуватися в останніх рядках.

Зупинимося тут і поділимося своїми міркуваннями: уся ця *фонова* інформація, замість того щоб допомогти учневі правильно вибрати елементи для аналізу, ніби дезавує сам аналіз, робить його необов'язковим. Парадоксальним чином аналіз постає як додаток, ілюстрація до фонових знань. Тільки ледачий не зможе після цього розповісти з відповідним «трагічним» пафосом про магічного співця-бога, який силою свого співу вмів приборкувати звірів, і що все це має прославляти силу мистецтва, про що й свідчить останній рядок! Уся подальша деталізація вірша, здається, уже мало чим поглибить його знання.

Сонет входить у цикл із 55 віршів як складова частина стрункої композиції цілого. Тільки прочитавши весь цикл, можна помітити, що перший сонет *не* рівноцінний змісту всіх інших, як ми це бачимо, скажімо, у «Книзі пісень» Г. Гейне або в «Піснях» Ф. Петрарки, де один вірш можна розглядати як змістову «варіацію» десятків інших. Чи потрібно сказати про це учням? Адже маємо складну діалектику всього циклу, усередині якого здійснюється пошук істини, що міститься лише в останніх віршах. Це справжній «філософський роман» у віршах. Перший сонет, зокрема, започатковує лейтмотиви, які будуть поступово розгортатися в наступних віршах; він започатковує оригінальну систему прикметників, що в сукупності створюють примхливо-складний і зовсім не такий трагічно-песимістичний емоціональний образ світу, як це можна чекати від сумного сюжету. Словом, логічний ланцюжок текстуального аналізу відмовляється працювати вже із самого початку, і ми знов і знов мусимо звертатися до *позатекстових* спостережень та аргументів. Ми все ще ніяк не можемо розпочати *роботу з текстом!*

Отже, розпочати цю роботу можна тоді, коли, після складної і часом хаотичної підготовчої роботи над пошуками смислу, що проходить іноді за межами не лише сонета № 1, а й усього циклу, дослідник виходить на загальну *телеологічну* основу. А це означає, що в класі *роз'яснити текст можна тільки після того, як знайдено його інтерпретацію.*

Спробуємо продемонструвати хід евристичних пошуків за межами тексту. Ми звернули увагу на те, що Р. М. Рільке надає перевагу не прикметникам, а дісприкметникам, що в нього велика кількість субстантивованих дісприкметників. Цікавим є такий приклад. У сонеті № XXIV, частина 2, поет міг би вільно вжити прикметник «*gewagt*» — «сміливий, відважний»; але він замінює першу малу літеру слова на велику і одержує субстантивований

дісприкметник «Gewagte» (від «wagen» — «відважуватися, ризикувати»), фактично — нове слово: «той, хто відважується». Це спонукало нас провести порівняльний аналіз усіх прикметників і дісприкметників у циклі, зокрема і статистичний. З'ясувалося, що 55 сонетів містять усього трохи більше 200 прикметників; у першій частині — по 3–4, у другій — по 4–5 у кожному сонеті. Але справа в тому, що з цієї кількості лише 40 уживаються один раз, а решта прикметників повторюються! Тоді виникло бажання подивитися, які ж прикметники належать до «улюблених» у Р. М. Рільке. Чи не тут криється таїна певної емоційної атмосфери всього циклу? Статистика приголомшує. Рільке постає в цьому сумному циклі як надзвичайно світлий, навіть променистий поет! Не станемо обтяжувати читача всіма даними. Ось деякі з них. Прикметники, що означають відтінки світла і фарби, налічують 9 слів: «ясний», «світлий», «сонячний», «блідий», «білий», «пістрявий», а також «темний», «чорний», «похмурий»; вони повторюються 19 разів. Слово «ясний» («klar») повторюється 8 разів, решта слів, що мають подібне «світле» емоційне забарвлення, — 6, а слова з «темним» забарвленням — усього 5. Отже, 14 і 5!

Думасмо, читачеві цікаво знати, які прикметники належать до улюблених поета. Ось вони (у дужках — кількість повторювань): «ясний» (8), «тихий» («still») (8), «далекий» (7), «вільний» (6), «повільний» (6), «тихий» («leise») (4), «священний» (4), «гарний» («schön») (4), «німий» (4), «радісний», «веселий», «прекрасний» («herrlich»), «ніжний», «високий», «великий», «новий», «безкінечний», «вічний», «відкритий», «самотній», «важкий» (усі по 3 рази). Однак «чемпіоном» є слово «чистий» («rein»), що повторюється 11 разів! (Воно чомусь не потрапило в український переклад сонета № I). Поруч із ним можна поставити семантими «тихий», що представлена двома словами — «still» і «leise» (12 разів), і «гарний» — «schön» і «herrlich» (7). З обох наведених списків лише 5 слів — «темний», «чорний», «похмурий», «самотній», «важкий» — ми можемо віднести до *темного* емоційного забарвлення. Підсумуємо: 82 і 11! Така статистика розкриває емоційне тяжіння Р. М. Рільке до *світлих* образів-символів, а отже, і просвітлено-медитативну атмосферу всього циклу.

Розгляд проблеми свідчить, що науковий аналіз проходить як складний попередній етап, що важко піддається раціоналізації внаслідок евристичної ролі випадковості. Здійснити його в класі неможливо, тож учитель має передати учням лише готовий його результат.

Тепер, коли ми намітили телеологічний план цілого, повернімося до тексту сонета № I, як від загального до окремого. Виконавши прискіп ливий *аналіз*, ми вийшли на елемент *інтерпретації* (синтезу), який допоможе нам прояснити смисл конкретно цього сонета (від окремого до загального) і побудувати *зворотний* ланцюжок: від *інтерпретації до аналізу*. Це і буде наш рух усередині *герменевтичного кола*. Це означає, що лише тепер ми розпочинаємо «текстуальний аналіз» сонета № I і спроможні правильно сприйняти і оцінити його нюанси.

Насамперед це тон медитативності, відчуття уповільненості темпу, загальної мовчазності і просторової розрідженості. Світ Р. М. Рільке надзвичайно малозаселений. У ньому панує автор, а також думка, що повільно і часом нерішуче, але наполегливо рухається вперед, з постійними зупинками і ретардаціями, «намацуванням» потрібного слова (як правило, дієслова). Тепер можна звернути увагу на *ямбічний* розмір з уповільнювальним акцентом другого складу (музиканти називають це «з-затакту»), на прихильність поета до слова «і» («und») на початку рядка (анафора), що створює атмосферу біблійної тиші та причетності до вічності, на паратаксіс, що, як відомо, уповільнює рух думки (у строфах 2–4 усього два речення!). Це часто вживані вигуки «О!» як смислової зупинки (тут — три підряд у перших двох рядках). Нарешті, це по-біблійному урочисто-багатозначний початок усього циклу словом «ось» — «da» («ось дерево звелось»); цим же словом відкривається завершальний рядок усього сонета («ось сотворив ти храм...»), утворюючи кільцеву композицію. Такий стиль поетичної оповіді змушує нас уявити образ поета, який перебуває ніби поза часовими і просторовими вимірами своєї епохи; це поет-самітник, поет-пророк, споглядач вічності. Чи не вгадуються тут риси близькості до ліричного героя «Книги годин»? Саме зараз учитель поцінує важливу біографічну деталь: поетичний цикл був написаний за лічені дні у вежі Мюзо (Château de Muzot), з вікна якої поет насолоджувався спокійним і величним красвидом

Альп. Чи не настрий альпійського ландшафту відтворюють поетові улюблені епітети: «чистий», «ясний», «світлий», «сонячний», «блідий», «білий», «темний», «похмурий», «тихий», «далекий», «вільний», «повільний», «прекрасний», «німий», «радісний», «високий», «великий», «безкінечний», «вічний». Чи не панує у всьому циклі атмосфера містичних і прекрасних Альп, що на строюють на думки про вічне, високе?

Лише тепер ми зможемо правильно сприйняти і оцінити в плані художньої функції всю емоційно-зорову гаму сонета, виражену епітетами: «чистий», «високий», «новий», «ясний», «тихий», «маленький» і, нарешті, — найтемніші (бажання), що протиставлений їм усім. Так тінь допомагає виділити на полотні світло. (У перекладі М. Бажана вдалося зберегти лише три епітети: «новий», «тихий», «маленький», що по-своєму зменшує зоровий зміст вірша).

На цьому наша подорож «герменевтичним колом» не закінчується. Ми знову мусимо відірватися від тексту сонета (*від окремого до загального, від аналізу до інтерпретації*), щоб дослідити основу кільцевої композиції. Адаже перший і останній рядки скорельовані між собою. Це не випадковий збіг, що підкреслюється римою: «O hoher Baum im Ohr» — «ein Tempel im Gehör» («о високе дерево у вусі» — «храм у вусі»). Поет будує напружену смислову арку між диким деревом і храмом, що виростають «у вусі» і постають символом слуху, розуміння, чутливості до краси. Уловити цей смисл можна і через безпосереднє читання вірша, але досягнути складний філософський паралелізм можна, лише вийшовши за межі тексту.

Тут нашу увагу має привернути образ «дерева». Подібний образ трапляється, зокрема, в «Аврорі» Я. Бьоме, у знаменитій оді Ф. Клопштока «Гай і пагорб», в І. Канта, Ф. Шлегеля, Г. Гегеля в близькому значенні, а саме як символ «чистого» зростання і спонтанного буття (ось воно, найулюбленіше слово поета «чистий» — «rein», поширений термін німецької філософії, започаткований І. Кантом!), як символ могутньої, але стихійної сили, нескutoї анархічної волі. «Чисте» буття невіддільне від цільної, недиференційованої природи, яка ніби сама себе сприймає. Сила цього сприйняття відрізняється первісною могутністю та спонтанною стихійністю. Це підкреслюється незвичним, але картинним образом: стихійний слух зближується з «високим деревом у вусі» («O hoher Baum im Ohr!»). Кожний листочок цього по-язичницьки високого і пишного «дерева життя» спрямований у світ і прислуховується до його тасмниць. Проте це «язичницьке» вухо ще не розрізняє всі витончені відтінки, притаманні світовій гармонії. Лише мистецтво надає нашому слуху здатність витонченого сприйняття світу. Символом такого мистецтва є Орфей (це не єдина функція цього образу). Не випадково сонет закінчується знаменною паралеллю: там, де буяло пишне, але дике дерево слуху (розуміння), тепер Орфей (мистецтво) споруджує храм («da schufst du Tempel im Gehör»), храм слуху, що ушляхетнився, і душі, яка піднеслася до духовних висот. Це і є синтез сонета, який, відповідно до строгих правил жанру, замикає смисловим ключем увесь хід роздумів. Як бачимо, навіть сама структура сонета як жанрової *форми* розкривається не одразу, а лише після *смислового*, інтерпретаційного аналізу. Осягнення смислу *передую* розумінню форми...

Отже, можна зробити висновок, що з точки зору «герменевтичного кола», яке вимагає, щоб не припинявся рух між «аналізом» та «інтерпретацією», поділ на ці два поняття має *умовний*, робочий характер. Їхнє розділення в ході дослідження твору можна припустити лише як абстракцію, необхідну для руху вперед. Між аналізом та інтерпретацією існує постійне, *вічне* напруження, яке рухає вперед процес осягнення твору мистецтва. Ми дійшли також висновку, що так званий «шкільний аналіз» унеможливило наукове вивчення твору й лише зводиться на методично зручну передачу готових знань.

Додаток.

Р. М. Рильке. Сонеты к Орфею. Часть 1. Сонет № I

И дерево себя перерастало.
Орфей поет. Ветвится в ухе ствол.
В молчанье было новое начало,
лесистый пробуждающее дол.
Спешили звери из дремучей дали,
кто с лежбища, кто из берлог и нор;
не хитрость и не страх, как до сих пор, —
их красться светлым лесом побуждали
лишь собственные уши; рев и крик
сошли на нет, когда среди пустыни,
где разве что шалаш встречал бездомных,
убежище из вожелений темных
со входом, чьи столбы дрожат поныне,
храм в диких дебрях слуха ты воздвиг.

(Пер. В. Микушевича)