



**Борис ШАЛАГІНОВ,**  
доктор філологічних наук, професор кафедри  
літератури та іноземних мов Національного  
університету «Києво-Могилянська академія»

## ЛІТЕРАТУРА – ШКОЛА - ЧИТАЧ: НОВІ ВИКЛИКИ

Письменник із душевним трепетом пропонує публіці свій твір як сокровений плід заповітних мрій і важких роздумів, плекаючи надію, що знайдеться споріднена душа, яка прихильно прочитає його працю. І тоді, можливо, між читачем і автором встановиться тасмничий духовний зв'язок... Але існує одне місце, де всі ці сподівання і побоювання не мають ніякого значення, де твір буде прочитаний обов'язково, якщо він туди потрапить, і всі тасмниці його з'явлення будуть безжально розкриті, де скромний дарунок любові перетворюється на знаряддя тортур, далекий незнайомиць, потенційна споріднена душа, постане як суворо регламентована, зафіксована в алфавитному списку персона, а тендітне таїнство прилучення до дива буде обміряне і оцінене за допомогою спеціальних порядкових номерів — балів. Це місце, як можна здогадатися, — школа.

### 1. ЧИТАННЯ І «ШКІЛЬНЕ ЧИТАННЯ»

Сучасні теорії читання, при всій їхній строкатості і суперечливості, засвідчили непорушність певних класичних канонів, і це вселяє надію на те, що вони в подальшому можуть стати нам у пригоді. Маю на увазі І. Канта, який обґрунтував творчий характер мислення, що не просто копіює зовнішню реальність, а додає багато чого від самого суб'єкта, а також суб'єктно забарвлений характер самої художньої творчості, яка передбачає безмежну розмаїтість відображення реальності і створення нових, ментальних (віртуальних) світів. Адже саме Канту належить розробка вчення про часопростір, яке суттєво вплинуло на естетику ХХ-ХХІ ст. Згідно з Кантом, літературний твір є спробою виразити нескінченний світ у формах кінченості. А отже, розуміння твору — це процес вивільнення із лабет кінчної форми нескінченності, яка була досліджена наступниками Канта як символічність мистецтва. Сприйняття мистецького твору є спробою прилучитися до його символічної глибини. Зовсім не випадково новий етап герменевтики почався

як спроба Ф. Шлейєрмахера осмислити ідеї Канта. Принципова настанова полягала в тому, що між конечною формою і нескінченним змістом твору існує чітка кореляція, яку необхідно виявити і якою не можна нехтувати. Сучасні герменевти пішли набагато далі, вони намагаються переосмислити цю вимогу, скажімо, у вигляді ідеї «літературного твору без меж» У. Еко. Але слідом за Кантом тепер уже ніхто не заперечує творчого характеру читацької рецепції літературного твору (інтерпретації).

Згадані мною філософські теорії тексту і читання, зазвичай, не приділяють уваги читанню в дитячому віці, зокрема шкільному читанню. Хоча «шкільне читання» і читання як таке істотно відрізняються між собою. Ці теорії вивчають читання як акт трансцендентальної діяльності, і таке вивчення можна порівняти з тим, як І. Кант та його послідовники вивчали процес мислення. Досліджуються, сказати б, можливості людини як такої, що прагне читати і досягти прочитане. Як любив висловлюватися Кант, «людини або будь-якої мислячої істоти у Всесвіті» (тобто Бога — *Б. Ш.*). Такого читача, такого реципієнта У. Еко назвав «зразковим читачем», його можна також назвати, мовою Канта, «трансцендентальним реципієнтом». Наскільки плідна подібна «критика чистого читання» для збільшення кількості реальних читачів? Чим вона може допомогти реальним педагогам і методистам? Проблема у тому, що площину реального читання відділяють від цих теорій кілька рівнів, поступовий перехід на які є процесом теоретично темним і нерозробленим. Згадаємо, що в США була зроблена спроба запровадити принципи «нової критики» (по суті, «трансцендентального читання») в практику шкільного викладання, але в цілому це не принесло позитивних результатів. Теорії, про які йдеться, нечітко корелюють із теорією літератури і з методикою літературної освіти, не кажучи вже про естетику інших видів мистецтва.

Інша справа — шкільне читання. Якщо трансцендентальний реципієнт — це читач добровільний, то учень — це обов'язковий читач! Шкільне читання дозволяє порушити питання, що їх найчастіше обминають серйозні теорії, а саме: системне і систематичне читання, перечитування та його конкретні види, креативно-особистісний аспект читання, тобто цілеспрямований розвиток творчих здібностей на основі читання, формування через читання естетичного і інтелектуального досвіду з відносного нуля. Зауважимо, що останнє питання робить в школі несуттєвими нарікання постмодерністів про вичерпаність слова і смислу, про неподоланність інтертекстуального поля, «семантичної аури». Нарешті, це цілеспрямований і скерований вплив читання на становлення і розвиток всієї особистості. І дитина несвідомо, але вперто шукає той єдиний текст, який відповідає потребам її індивідуального розвитку на даний момент. Дуже тонка межа відділяє інтелектуальну підтримку з боку педагога від «зомбування» юної тендітної свідомості. Нагальна потреба дитячої душі самовизначитися розбиває «інтерпретаційний плюралізм» деконструктивістів, подібно тому, як ніжний паросток розбиває жорстку кору асфальту. Дитина довіряється інстинкту свого зростання, інші міркування для неї не мають значення. І якщо, як уважав Інгарден, переживання реципієнта ніколи не збігаються з переживаннями автора, то найчастіше, мабуть, це трапляється саме в школі. Тільки на уроці літератури ніколи не виникають сумніви щодо «унікальності тексту», нехай він і тоне в «міжтекстуальній дійсності», не виникають сумніви щодо оригінальності автора, нехай він цілком підпав під владу дискурсу. І на знамените запитання Гадамера: «Що мусить знати читач?» (тобто знати, приступаючи до читання) тільки в школі можлива відповідь: «Нічого!».

Але саме на уроках літератури дитина вперше відчуває страшну колізію волі і необхідності, бо відчуває розлад між власним естетичним потягом та суворою необхідністю «правильної» відповіді. Вільна реалізація читацької потреби зазвичай спирається на стратегію гри, яка є справою суто добровільною; але в школі зберігають своє непорушне значення слова Аристотеля про те, що «навчання — це не гра, а праця». Школа — це примус. Як поєднати цю справедливу вимогу праці, без якої неможливо набути знання, з правом на гру, без якої, за Кантом, людина не може відчувати себе вільною? Таким чином, коли серйозні філософи пишуть про загальну методологічну кризу в гуманітарних науках, вони забувають згадати і про ці дитячі проблеми, про ці, здавалося б, несерйозні дитячі сльози.

## 2. ІНФОРМАЦІЙНА ПОВІСТЬ

Для естетики читання важливим є питання ідентифікації, ототожнення читача з художнім світом літературного твору. Ототожнення — специфічна властивість дитячої психіки. Підліток провокує своє оточення-тробує світ на розрив із єдиною метою: визначити межі свого Я і межі реальності. Він перебирає сотні, якщо не тисячі рольових ситуацій і масок, щоб всі їх приміряти на себе. Кожна дитина — це вічний Гаргантюа. Все це стосується і літератури. Але «літературна ідентифікація» відбувається не просто на основі естетичних якостей тексту і власних вражень; в цьому акті ми повинні звернути увагу і на суто соціальний момент, а саме — на несвідоме бажання підлітка ототожнити себе з певним колом читачів, а через них — з певним статусним для нього суспільним середовищем. Це може бути інтелектуальне середовище, а може бути й те, яке називають «маса, тлум». Ставлення учня до читання, до шкільного курсу літератури може свідчити не лише про рівень розумових здібностей чи естетичної сприйнятливості, а й про його несвідомий соціальний вибір. Зокрема він може не вважати для себе поведінку і переживання літературних героїв «статусними», а разом з тим і всю естетичну царину цього твору. Кожний вчитель може згадати випадки, коли герой викликав в учнів демонстративний сміх неприйняття. І це при тому, що перед нами юний фанат, взагалі-то наділений чудовою пам'яттю, вмінням орієнтуватися в розмаїтті молодіжної субкультури, іменах, назвах, реаліях. Таким чином, коли учень не хоче вчити програмний матеріал, то це може означати і те, що він у своєму житті не хоче ототожнювати себе з певним культурним прошарком, що він підсвідомо обрав для себе інше соціальне коло. Гадаю, що шкільна програма мала б передбачати хоч якийсь аналіз сучасної молодіжної субкультури. Педагог може розтлумачити на уроці класичний твір; але набагато складнішою є проблема: як допомогти учневі інтегруватися не просто в суспільство, а в коло читачів, людей, для яких читання — цінність. Ці зауваження свідчать про те, наскільки тісно взаємопов'язані завдання виховання нового читача і завдання створення якісно нового суспільного клімату.

Описана вище несвідомо соціально-естетична самоорієнтація може виявлятися у підлітка також у засобах засвоєння, «привласнення» знань, інформації. Він може відкидати шкільний курс зокрема і через його системну подачу, несвідомо чинити опір логічній упорядкованості в набутті знань. Бо він віддає перевагу хаотичному процесу одержання інформації. Він хоче відчувати себе вільною людиною. Бо саме це занурює його в атмосферу гри, для якої Аристотель не знаходив місце в школі. Він з усіх сторін сприймає інформацію — з уривків

розмов, з телеекранів і рекламних бігбордів, з журнальних заголовків та інших більш-менш випадкових джерел. Ця інформація неупорядкована, до того ж ще й анонімна. В останні роки додався ще один фактор — інтернет, де хаотичність і анонімність інформації обумовлені самою специфікою каналу. Символом анонімності сучасної культури стала безлика комп'ютерна дискета, яка може містити будь-яку інформацію, ніби вихоплену з плину культурного потоку, інформацію, що ні зовні, ні внутрішньо не пов'язана з мейнстрімом культури. Системне вивчення літератури долає шалений опір з боку зовнішнього світу, який діє на свідомість, на психіку асистемно. Французький учений Абрам Мольт запропонував для такої культури термін «інформаційна повість» [1, 45]. Адже повість утворюється із окремих ворсинок, які у випадковому порядку з'єднуються і спресовуються у досить міцну субстанцію. Годі шукати системності в цій матерії, але вона досить міцна. Так формується свідомість сучасного підлітка, яка чинить опір прагненням педагогів внести в неї порядок і систему, нерідко таким же марним, як і намагання розчесати ту повість гребенем. Ця «повість» включає в себе не лише інформацію, естетичні уподобання, а й уривки уявлень про моральні, релігійні вчення тощо. Ще у XVIII ст. Д. Дідро в повісті «Небіж Рамо» дав яскравий приклад такої ментальної «повісті» як наслідок раціоналізованої культури, не зігрітої теплом моральності та вищого сенсу. Він показав, як у характері, в розумі однієї людини — зовсім не безталанної! — примхливо перемішані знання і забобони, високі цінності і нігілізм, словом, грішне та праведне, що призводить до неминучої духовної і фізичної деградації.

Таким чином, коли М. Фуко і У. Еко пишуть про те, як класичні твори втягуються в гру нових значень, то для свідомості підлітка — це гра не «нових», а просто хаотичних значень, яка не породжує якісно нового, продуктивного змісту. Адже тут література змішана з продукцією мас-медіа, комп'ютерним світом, рекламою тощо. Той притаманний нашому часові «лавиноподібний інформаційний ресурс», про який пише М. Зубрицька (2, 108), у свідомості підлітка існує здебільшого у вигляді такої-от хаотично спресованої «повісті». І це явище протидіє принципу «решітки знань», який залишається в нашій школі з часів просвітництва — коли на засадах логоцентризму формують системну основу як «загальне», що має доповнюватися конкретними деталями як «окремим». Але без формування системної основи нам і не обійтися, бо сьогоднішній читач — це стратег культури майбутнього. А культура, цивілізація мусять існувати як системність. Інакше нас чекає повернення в стан дикості.

### 3. РЕДУКЦІЯ ЯК ШЛЯХ ДО НОВИХ ІДЕЙ

Отже, ми виходимо ще на один парадокс: «інформаційна повість» як явище субкультури може ціннісно відповідати так званому «інтерпретаційному плюралізму» постмодерністів, а «інтерпретаційний плюралізм» в якийсь момент перетворюється на «повість». Що є спільним для того і для того? Думаю, що це редукція знань і значень, спрощення і перекручення вихідної матриці. Але з іншого боку, звернімо увагу і на думку Поля Рікера, який вважав, що редукція — це «філософський акт, що вможливорює сутність, якій властиво утворювати значення» [3, 310]. Це означає, що редукція також приводить і до якісного прирощення значення, що є головним для існування культури.

«...Кожний текст має рівно стільки значень, скільки й читачів», стверджує Стенлі Фіш [цит. за: 2, 91]. Дійсно, кожен читач вкладає в прочитаний текст не тільки свою освіченість, а й свою неосвіченість. Особливо це стосується під-

літка. З цієї точки зору несприйняття тексту через брак життєвого досвіду і читачку неосвіченість можна потрактувати як закономірний елемент в безкінечному спектрі «значень», «інтерпретацій». Тут редукція тексту прямо ототожнюється із народженням нового значення.

Найчіткіше такий підхід відбивається в теорії «літератури без меж», відкритого твору У. Еко [4, 408]. Вона, на нашу думку, віддзеркалює небезпечний процес розмивання художності, руйнації настанови на сприйняття літературного твору як символічного щодо своєї естетичної природи. Адже «домислювання без меж» відкидає і самі межі, границі, за якими розмова триває уже не про художній текст, а про щось інше. Чи має право читач і на таку рецепцію? Очевидно, що так. Але тоді літературний твір перестає відрізнятися від інших видів інформації, зокрема й від відомого в теорії комунікації «білого шуму». В умовах середньої школі «література без меж» дуже швидко перетворюється на літературу «без естетичних меж». Літературний педагог мусить бодай приблизно уявляти ці межі, щоб література в школі не перетворювалася в нагоду поговорити «про життя».

Більш поміркованою уявляється позиція Юрія Лотмана, який пише: «Читач вносить у текст свою особистість, свою культурну пам'ять, коди і асоціації...» [5, 112]. Але, на думку вченого, це створює для письменника певні незручності, бо заважає йому передати читачеві інформацію наближено до свого задуму. Лотман вступається тут за право автора бути почутим, бо в цьому праві ніхто не може відмовити автору.

Проте читач психологічно налаштований на власне розуміння — і від цього нікуди не дінешся. На думку герменевтики ХХ ст. (Гадамер, Рікер), читання — це простір народження чи творення нових сенсів. Інформаційна повсть, про яку писав Моль, — це теж результат хаотичного «читання» і такого самого хаотичного утворення нових значень. Учень може навмисно не вчити урок або ненавмисно помилятися, але головне те, що він дійсно не може у всьому педантично повторювати вчителя, інакше культура, що буде побудована його поколінням, буде копією тієї, що була. Навіть мимовільні спотворення думок лектора в головах у студентів, з філософського погляду, можуть бути плідними (правда, тоді в силу вступає закон випадкових чисел). Теорії освіти ХІХ ст. копіювали освітянські підходи попередніх століть, коли намагалися відродити до нового життя, сказати б, — повторити культуру минулого. Так зване коло ерудитів, заучування напам'ять, канон текстів покликані були закріпити певні норми освіченості як незмінні, зразкові, ідеальні. Але не випадково, що в тому ж ХVІІІ ст. перший бунт проти репродуктивної рецепції культури належав саме студентській молоді — німецьким штюрмерам. Відомо, яку сильну душевну кризу пережив студент Гете, зіткнувшись із парадигмою відтворення готових знань, що панувала в німецьких університетах.

Таким чином, «інтерпретаційний плюралізм» може вивести на нові значення і складним, навіть конфліктним шляхом привести до оновлення всієї культури. В історії цьому нерідко передували естетичні бунти — «штюрмерів» ХVІІІ ст., «проклятих поетів» ХІХ ст. чи європейських авангардистів ХХ ст., байдуже. Очевидно, щось подібне ми переживаємо зараз, і це відкриває перед нам якусь оптимістичну перспективу. Очевидно, згадані мною явища є формою протесту проти догматизації в царині культури.

На жаль, якщо в царині «добровільного читання» конфлікти знімаються через процеси «саморегуляції», то в школі процеси оновлення суворо регламенту-

ються і зв'язані із складною формальною процедурою. Навряд чи вдалим підходом можна вважати гіперцентралізацію всього освітнього процесу, як зараз. Цей конфлікт між регламентацію шкільних курсів і «анархізмом» підліткової свідомості, що періодично загострюється, є серйозною проблемою для педагогів і методистів, яку не просто теоретично осмислити і ще важче практично урегулювати. Але головне те, що всі теорії читання не можуть дати відповіді на такі питання: *Якщо хаос інтерпретацій може бути живильним середовищем для виникнення нового смислу, то як відбувається це якісне прирощення смислу? Як відбувається цей якісний стрибок, ця зміна матриці?* Це запитання є найважливішим саме для школи, яка власне й намагається взяти цей процес під контроль.

#### 4. ВИХОВАННЯ ІДЕАЛЬНИХ ПОНЯТЬ

**М**и можемо сказати, що читання і перечитування текстів у глобальному масштабі, як культурно-історична практика, актуалізує глибинні значення, перемішує і перемішує значеннєві нашарування. Як приклад можна навести літературу Відродження, яка є не що інше, як переакцентування естетичних значень попередніх епох, включаючи їх відверту редуцію (спрощення, перекручення). В даному випадку байдуже, чи то йдеться про цілу віддалену епоху, чи про окремо взятого сучасного читача-інтелектуала, бо перед нами все одно «трансцендентальний реципієнт». Таким чином, ми можемо лише констатувати, що це якісне прирощення значень може давати, невідомим для нас шляхом, і негативний, і позитивний результат. Ми повинні змиритися, що в будь-якій культурі наявні ці два результати, які не лише конфліктують між собою, а й, очевидно, створюють середовище для подальшого оновлення. Це означає, що ми не повинні сприймати сьгоднішні теорії читання («література без меж», «інтерпретаційний плюралізм») як остаточні і єдино правильні.

В цьому історичному спектрі утворення нових значень у процесі читання ми повинні розділити два поняття: відображення існуючої матриці і утворення нової матриці. Перший процес мав на увазі зокрема П. Рікер, коли писав про «вплив художньої літератури на повсякденний досвід реципієнтів» [6, 97]. На думку мислителя, через живання в художній твір, через самоототожнення з ним відбувається розширення досвіду читача. Але досвіду — емпіричного! В методиці це називається формування лінгво-культурної компетенції.

На нашу ж думку, література не просто розширює знання підлітка про оточення, не просто соціалізує його. Літературний педагог має прагнути сформулювати в дитині насамперед світ ідеальних понять. Маємо на увазі не банальну «ідеалізацію» нашого такого непростого світу; адже суттєва риса сучасного історичного моменту полягає в тому, що нині уже ніхто не приховує, не прикрашає справжній стан культури, і підліток вивчає не якийсь ідеальний чи утопічний стан суспільства, а бачить реальне життя з усіма властивими йому позитивними і негативними рисами. Ми маємо на увазі виховання у підлітка вміння формулювати для себе сенсоутворюючі поняття, спрямовувати на них свою увагу, застосовувати їх у світі емпіричних даностей. Йдеться про формування того творчого духу, який ніколи не співпадає зі світом емпіричних цінностей, але йде попереду, дає можливість оцінити окреме і випадкове з погляду певної цілісності. Це той креативний дух, який, будучи приведеним в рух, веде за собою і перетворює емпіричну реальність. Опанування світом ідеальних понять — умова креативності, творчого мислення.

По суті, читання — це акт ідеалізації, символізації світу, а не просто механічне розширення емпіричного досвіду про оточення. В цьому і полягає суть

виховання естетичного досвіду. Розкритий у творі ідеальний смисл хоча й припускає свій широкий спектр інтерпретацій, а й підпорядковує їх вищій єдності і знімає цим «конфлікт інтерпретацій», «інтерпретаційний плюралізм» як анархію думки. А в цьому міститься і аспект «достовірності інтерпретацій», відкинута сучасними теоріями читання. Тоді дійсно, якщо «книга стає еквівалентом світу», як пише Марія Зубрицька [2, 211], то достовірність інтерпретації книги постає як достовірність світу, що нас оточує. А це для підліткової психології дуже важливо.

### 5. ЦІННІСНИЙ ПІДХІД

**Ч**итання як символізація, або естетизація світу, розширення процесу соціалізації підлітка до виховання в ньому ідеалізуючого погляду на весь світ можливі лише за умови виділення в літературному тексті одного конструктивного елементу, причому найважливішого. Ми повинні припустити існування в ньому певної константи, незмінного ядра, яке при всіх інтерпретаціях залишається провідним. Завдання шкільної літературної просвіти полягає у тому, щоб вивести і закріпити у свідомості дитини певний незмінний сенс як фундамент культури, її складову. Текст не може повністю розчинятися в інтерпретаціях, інакше культура зазнає краху. М. Бахтін стверджує, що при всій поліфонічності дискурсу «вся об'єктивуюча, матеріалізуюча плоть слова» належить автору, який «оцінює весь цей світ із вищих і якісно інших позицій» [7, 289, 295].

Досліджено, що письменник може вільно придумати будь-який невірогідний, далекий від буденної реальності сюжет; але він не може придумати моральних мотивувань вчинків, думок та переживань. Правдоподібність навіть казкових і фантастичних сюжетів читач оцінює не з погляду реалій власного оточення (бо він тут легко приймає всі умовності), а з точки зору того, чи знаходить він у цих творах універсальні і загальнозрозумілі норми поведінки, спрямовані на захист людини та її гідності, а зрештою й самого світу. Вони можуть бути глибоко закорінені в психиці й в історичній пам'яті читача, можуть дримати у підсвідомому у вигляді архетипів протягом тисячоліть нашої цивілізації, нарешті — в ментальному коді нації. Це і є єдина надійна опора для естетики. В наявності цих елементів вбачається «презумпція художності». Підліток читає книжку з вірою в те, що це повноцінний художній твір, навіть коли він йому не подобається. Що ж має залишитися в його свідомості?

Антуан Компаньон в основу інтепретації закладає сім понять: «література, автор, світ, читач, стиль, історія і цінність» [8, 19]. У. Еко в праці «Про літературу» пише про «цінності», «які доходять за посередництвом книг і які до книг відсилають» [цит. за: 2, 208]. Отже, субстанційним ядром, нерозчинним залишком, який передається як естафета культури від покоління до покоління, є ціннісне ядро.

Європейська культура і досі значною мірою базується на фундаменті усталених цінностей, що вироблялися небезконфліктно, а часом просто-таки трагічно. Це цінність земного життя, цінність людини як втілення гармонійної єдності духовного і чуттєвого, цінність розуму, цінність власної думки і самостійно прийнятого рішення та інші. Вони забезпечують нашій спільній культурі не лише історичну неповторність, а й внутрішню, ментальну єдність [докладніше див.: 9, 78—79]. Характер цих цінностей необхідно виявити саме зараз, коли відбувається самоідентифікація української нації в європейському культурному

просторі. Література утверджує ці цінності у свідомості, у психіці людини не у вигляді абстрактних постулатів, а в конкретно-життєвій повноті, через безпосереднє переживання краси. Вивчення літератури в широкому обсязі дає змогу учневі не лише прослідкувати процес виникнення і утвердження вищих цінностей в усій їх повноті й історичній складності, а й засвоїти їх на інтелектуальному і психологічному рівнях. Тобто, за словами П. Рікера, поєднати «розуміння знаку» («багатоманітність смислу») і «розуміння себе» [4, 237]. Таким може бути шлях формування індивідуальної духовності учня у співвіднесенні зі світовою культурою як окремого з цілим.

Таким чином, виховна модель особистості — це не зразковий читач, а людина, що здатна у своїй реальній життєвій практиці ставити перед собою віддалені цілі (зокрема і державотворчі) і орієнтуватися на вищі сенсоутворюючі поняття. Це є мета, якої ми маємо досягати через засіб — читання.

#### ЦИТОВАНА ЛІТЕРАТУРА:

1. М о л ь А. Социодинамика культуры / Пер. с франц. — М.: Прогресс, 1973.
2. З у б р и ц ь к а М. Homo legens: читання як соціокультурний феномен.—Львів: Літопис, 2004.
3. Р и к е р П. Конфликт интерпретаций: очерк о герменевтике. — М.: КАНОН, 2002.
4. Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М. Зубрицької. — Львів: Літопис, 1996.
5. Л о т м а н Ю. Внутри мыслящих миров.— М.: Языки русской культуры, 1999.
6. Р и к е р П. Время и рассказ. — Т. 1.— М.; СПб: ИНИОН РАН, 2000.
7. Б а х т и н М. М. Эстетика словесного творчества.— М.: Искусство, 1979.
8. К о м п а н ь о н А. Демон теории. — М: Изд-во им. Сабашниковых, 2001.
9. Ш а л а г и н о в Б. Немецкая философия ХХ в. в приближении к методике литературы // Вікно в світ: Зарубіжна література: наукові дослідження, історія, методика викладання. — 1999. — № 3.



Б. Михайлов.  
Родинний  
натюрморт