

Борис ШАЛАГІНОВ
ЛІТЕРАТУРА — ШКОЛА — ЧИТАЧ: НОВІ ВИКЛИКИ

Джерело: © Б. Б. Шалагінов. Література – школа – читач: нові виклики. // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах.— 2008.— № 9.— С. 52-59.

Письменник з 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 та автором установиться тасмничий духовний зв'язок... Проте 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 появи будуть безжально розкриті; де скромний дарунок любові перетворюється на знаряддя тортур; де далекий незнайомиць і потенційна споріднена душа постане як суворо регламентована, зафіксована в алфавітному списку персона, а тендітне таїнство прилучення до дива буде обміряне й оцінене за допомогою спеціальних порядкових номерів — балів. Неважко здогадатися, що це місце — школа.

1. Читання та «шкільне читання»

Сучасні теорії читання, при всій їхній строкатості й суперечливості, засвідчили непорушність певних класичних канонів, і це вселяє надію на те, що вони в подальшому можуть стати нам у пригоді. Масмо 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, що передбачає безмежну розмаїтість відображення реальності й створення нових, ментальних (віртуальних) світів. Адже саме І. Канту належить розробка вчення про часопростір, яке суттєво вплинуло на естетику ХХ–ХХІ ст. Згідно з І. Кантом, літературний твір є спробою виразити нескінченний світ у формах кінченості. А отже, розуміння твору — це процес вивільнення з лабет кінчної форми нескінченності, яка була досліджена наступниками І. Канта як *символічність* мистецтва. Сприйняття мистецького твору є спробою прилучитися до його символічної глибини. Зовсім не випадково новий етап герменевтики розпочався як спроба Ф. Шлейєрмахера осмислити ідеї І. Канта. Принципова настанова полягала в тому, що між кінчною формою і нескінченим змістом твору існує чітка кореляція, яку необхідно виявити та якою не можна нехтувати. Сучасні герменевти пішли набагато далі, вони намагаються переосмислити цю вимогу, скажімо, у вигляді ідеї «літературного твору без меж» (У. Еко). Проте, слідом за І. Кантом, тепер уже ніхто не заперечує творчого характеру читацької рецепції літературного твору (інтерпретації).

Згадані 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 і його послідовники вивчали процес мислення. Досліджуються можливості *людини як такої*, що прагне читати і осягати прочитане, або, як писав І. Кант, «людини або будь-якої мислячої істоти у Всесвіті» (тобто Бога. — *Б. Ш.*). Такого читача, такого реципієнта У. Еко назвав «зразковим читачем», його можна мовою І. Канта також назвати «трансцендентальним реципієнтом».

Наскільки плідна подібна «критика чистого читання» для збільшення кількості реальних читачів? Чим вона може допомогти реальним педагогам і методистам? Проблема в тому, що площину реального читання відділяють від цих теорій декілька 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») у практику шкільного викладання, але в цілому це не дало позитивних результатів. Теорії, про

які йдеться, нечітко корелюють із теорією літератури та 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 дає можливість 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, починаючи з відносного нуля. Зауважимо, що останнє питання робить у школі несуттєвими нарікання постмодерністів про вичерпаність слова та смислу, про неподоланність інтертекстуального поля, «семантичної аури». Нарешті, це цілеспрямований і скерований вплив читання на становлення і розвиток *усєї особистості*. І дитина несвідомо, але вперто шукає той єдиний текст, який відповідає потребам її індивідуального розвитку в даний момент. Дуже тонка межа відділяє інтелектуальну підтримку з боку педагога від «зомбування» юної тендітної свідомості. Нагальна потреба дитячої душі самовизначитися пробиває «інтерпретаційний плуралізм» деконструктивістів, подібно тому як ніжний паросток пробиває жорстку кору асфальту. Дитина довіряється інстинкту свого зростання, інші міркування для неї не мають значення. І якщо, як уважав Р. 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 підлеглий владі дискурсу. І на знамените запитання Г. Гадамера: «Що повинен знати читач?» (тобто знати, приступаючи до читання) тільки в школі можлива відповідь: «Нічого!».

Проте саме на уроках літератури дитина вперше відчуває страшну колізію волі й необхідності, бо відчуває розлад між власним естетичним потягом і 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 Арістотеля про те, що «навчання — це не гра, а праця». Школа — це *примус*. Як поєднати цю справедливу вимогу праці, без якої неможливо набутти знання, з правом на гру, без якої, за І. Кантом, людина не може відчувати себе вільною?

Отже, коли сучасні 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 повсть

Для естетики читання важливим є питання ідентифікації, ототожнення читача з художнім світом літературного твору. Ототожнення — специфічна властивість дитячої психіки. Підліток провокує своє оточення, випробовує світ на розрив з єдиною метою: визначити межі свого «Я» та межі реальності. Він перебирає сотні, якщо не тисячі ролевих ситуацій і масок, щоб усі їх приміряти на себе. Кожна дитина — це вічний Гаргантюа. Усе це стосується і літератури. Однак «літературна ідентифікація» відбувається не просто на основі естетичних якостей тексту та власних вражень; у цьому акті потрібно звернути увагу і на суто соціальний момент — 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. Наприклад, він може не вважати для себе «статусними» поведінку і переживання літературних героїв, а разом з тим — і всю естетичну царину цього твору. Кожен учитель може згадати випадки, коли герой викликав в учнів демонстративний сміх неприйняття. І це при тому, що перед нами юний фанат, узагалі-то наділений чудовою пам'яттю, умінням орієнтуватися в розмаїтті молодіжної субкультури, іменах, назвах, реаліях. Тож 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 пропарком і підсвідомо обрав для себе інше соціальне коло.

Гадаємо, що шкільна програма мала б передбачати хоч якийсь аналіз сучасної молодіжної субкультури. Звичайно, педагог може розтлумачити на уроці класичний твір; але проблема є набагато складнішою: як допомогти учневі інтегруватися не просто в суспільство, а в коло читачів — людей, для яких читання є *цінністю*. Ці зауваження свідчать про те, наскільки тісно взаємопов'язані завдання виховання нового читача і завдання створення якісно нового суспільного клімату.

Описана вище несвідома соціально-естетична самоорієнтація може виявлятися в 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 Арістотель не знаходив місця в школі. Він сприймає інформацію звідусіль — з уривків розмов, з телеекранів і рекламних бігбордів, із журнальних заголовків та інших більш-менш випадкових джерел. Ця інформація невпорядкована, до того ж анонімна. Крім того, додався ще один фактор — Інтернет, де хаотичність і анонімність інформації зумовлені самою специфікою каналу. Символом анонімності сучасної культури є безликий комп'ютерний диск, який може містити будь-яку інформацію, ніби вихоплену з плину культурного потоку.

Системне вивчення літератури долає шалений опір з боку зовнішнього світу, що діє на свідомість, на психіку асистемно. Французький учений А. Моль запропонував для такої культури термін «інформаційна повість» [1]. Адже повість утворюється з окремих ворсинок, які у випадковому порядку з'єднуються і спресовуються в досить міцну субстанцію. Годі шукати системності в цій матерії, але вона досить міцна. Так формується свідомість сучасного підлітка, яка чинить опір прагненням педагогів унести 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, у розумі однієї людини — зовсім не безталанної! — примхливо перемішані знання і забобони, високі цінності й нігілізм, словом, гірше та праведне, що призводить до неминучої духовної й фізичної деградації.

Отже, коли М. Фуко та 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. Притаманний нашому часові «лавиноподібний інформаційний ресурс» [2] у свідомості підлітка існує здебільшого у вигляді такої от хаотично спресованої «повісті». І це явище протидіє принципу «решітки знань», який залишається в українській школі з доби Просвітництва, коли на засадах логоцентризму формують системну основу як «загальне», що має доповнюватися конкретними деталями як «окремим». Однак без формування системної основи нам і не обійтися, бо нинішній читач — це стратег культури майбутнього. А культура, цивілізація мають 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 плюралізmu» постмодерністів, а «інтерпретаційний плюралізм» у якийсь момент перетворюється на «повість». Що є спільним між ними? Мабуть, це *редукція* знань і значень, спрощення і перекирення вихідної матриці. Проте, з іншого боку, звернімо увагу на думку П. Рікера, який уважав, що редукція — це «філософський акт, що вможливає сутність, якій властиво утворювати значення» [3]. Це

означає, що редукція зумовлює також якісний приріст значення, що є головним для існування культури.

«...Кожний текст має рівно стільки значень, скільки і читачів», — стверджує С. Фіш [4]. Дійсно, кожен читач вкладає в прочитаний текст не тільки свою освіченість, але й свою неосвіченість. Особливо це стосується підлітка. З цієї точки зору несприйняття тексту через брак життєвого досвіду і читачку неосвіченість можна трактувати як закономірний елемент у безкінечному спектрі «значень» та «інтерпретацій». Тут редукція тексту прямо ототожнюється з народженням нового значення.

Найчіткіше такий підхід відображається в теорії «літератури без меж», зокрема в У. Еко [5]. 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 й самі межі — границі, за якими йдеться вже не про художній текст, а про щось інше. Чи має право читач і на таку рецепцію? Очевидно, що так. Проте тоді літературний твір уже не відрізнятиметься від інших видів інформації, зокрема й від відомого в теорії комунікації «білого шуму». В умовах середньої школи «література без меж» дуже швидко перетворюється на літературу «без естетичних меж». Літературний педагог повинен бодай приблизно уявляти ці межі, щоб література в школі не перетворювалася в нагоду поговорити просто «про життя».

Більш поміркованою можна вважати позицію Ю. Лотмана, який пише: «Читач уносить у текст свою особистість, свою культурну пам'ять, коди і асоціації...» [6]. Однак, на думку вченого, це створює для письменника певні незручності, бо заважає йому передати читачеві інформацію наближено до свого задуму. Тут Ю. Лотман вступається за право автора бути почутим, бо в цьому праві йому ніхто не може відмовити.

Проте читач психологічно налаштований на власне розуміння — і від цього нікуди не дінешся. З точки зору герменевтики ХХ ст. (Г. Гадамер, П. Рікер), читання — це простір народження чи творення нових сенсів. Інформаційна повсть, про яку писав А. 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, яка буде побудована його поколінням, буде копією тієї, що була. Навіть мимовільні спотворення думок лектора в головах студентів, з філософського погляду, можуть бути плідними (правда, тоді набуває сили 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 ерудиції, заучування напам'ять, канон текстів покликани були закріпити певні норми освіченості як незмінні, зразкові, ідеальні. Але не випадково, що у ХVІІІ ст. перший бунт проти *репродуктивної* рецепції культури належав саме студентській молоді — німецьким «штюрмерам». Відомо, яку сильну душевну кризу пережив студент В. Гете, зіткнувшись із парадигмою відтворення готових знань, що панувала тоді в німецьких університетах.

Отже, «інтерпретаційний плуралізм» *може* вивести на нові значення та складним, навіть конфліктним шляхом спричинити оновлення всієї культури. В історії цьому нерідко передували естетичні бунти — «штюрмерів» ХVІІІ ст., «проклятих поетів» ХІХ ст., європейських авангардистів ХХ ст. Імовірно, щось подібне ми переживаємо нині, і це відкриває перед нами якусь оптимістичну перспективу. Очевидно, згадані 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 регламентуються і зв'язані зі складною формальною процедурою. Навряд чи вдалим підходом можна вважати гіперцентралізацію всього освітнього процесу, як у наші дні. Цей конфлікт між регламентацією шкільних курсів і «анархізмом» підліткової свідомості, що періодично загострюється, є серйозною проблемою для педагогів і методистів, яку непросто теоретично

осмислити і ще важче практично врегулювати. Однак головне те, що всі теорії читання не можуть дати відповіді на запитання: якщо хаос інтерпретацій може бути живильним середовищем для виникнення нового смислу, то як відбувається цей якісний приріст смислу? Як відбувається цей якісний стрибок, ця зміна матриці? Вирішення цих питань є найважливішим саме для школи, яка, власне, і намагається взяти цей процес під контроль.

4. Виховання ідеальних понять

Безумовно, читання і перечитування текстів у глобальному масштабі, як культурно-історична практика, актуалізує глибинні значення, перемішує і переміщує значеннєві нашарування. Прикладом може бути література Відродження, яка є не що інше, як переакцентування естетичних значень попередніх епох, уключаючи їх відверту редуцію (спрощення, перекручення). У цьому випадку байдуже, чи то йдеться про цілу віддалену епоху, чи про окремо взятого сучасного читача-інтелектуала, бо перед нами все одно «трансцендентальний реципієнт». Отже, можна лише констатувати, що цей якісний приріст значень даватиме, невідомим для нас шляхом, як негативний, так і позитивний результат. У будь-якій культурі наявні ці два результати, які не лише конфліктують між собою, а й, очевидно, створюють середовище для подальшого оновлення. Це означає, що не потрібно сприймати нинішні теорії читання («література без меж», «інтерпретаційний плюралізм») як остаточні та єдино правильні.

У цьому історичному спектрі утворення нових значень у процесі читання необхідно розділяти два поняття: відображення існуючої матриці й утворення нової. Перший процес мав на увазі П. Рікер, коли писав про «вплив художньої літератури на повсякденний досвід реципієнтів» [7]. На думку мислителя, через уживання в художній твір, через самоототожнення з ним відбувається розширення досвіду читача. Але досвіду — *емпіричного!* У методиці це називається формуванням лінгвокультурної компетенції.

На наш погляд, 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 вже 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. Маємо на увазі виховання в підлітка вміння формулювати для себе сенсоутворювальні поняття, спрямовувати на них свою увагу, застосовувати їх у світі емпіричних належностей. Йдеться про формування того творчого духу, який ніколи не збігається зі світом емпіричних «цінностей», а прямує попереду, дає можливість оцінити окреме й випадкове з погляду певної цільності. Це той креативний дух, який, будучи приведеним у рух, веде за собою і перетворює емпіричну реальність. Опанування світом ідеальних понять — умова творчого мислення.

По суті, читання — це акт ідеалізації, символізації світу, а не просто механічне розширення емпіричного досвіду про оточення. У цьому і полягає суть виховання *естетичного досвіду*. Розкритий у творі ідеальний смисл хоча і припускає свій широкий спектр інтерпретацій, однак підпорядковує їх вищій єдності та знімає цим «конфлікт інтерпретацій», «інтерпретаційний плюралізм» як анархію думки. А в цьому міститься аспект «достовірності інтерпретацій», відкинутий сучасними теоріями читання. Тоді дійсно, якщо «книжка стає еквівалентом світу», як пише М. Зубрицька [8], то достовірність інтерпретації книжки постає як достовірність світу, що нас оточує. А це для психології підлітка дуже важливо.

5. Ціннісний підхід

Читання як символізація або естетизація світу, розширення процесу соціалізації підлітка до виховання в ньому ідеалізуючого погляду на весь світ можливі лише за умови виокремлення в літературному тексті одного конструктивного елемента, до того ж найважливішого. Слід апіорі припустити існування в ньому певної константи, незмінного ядра, яке при всіх інтерпретаціях залишається провідним. Завдання шкільної літературної

просвіти має полягати в тому, щоб закріпити у свідомості дитини певний незмінний сенс як фундамент і складову культури. Текст не може повністю розчинятися в інтерпретаціях, інакше культура зазнає краху. Так, М. Бахтін стверджує, що при всій поліфонічності дискурсу «уся об'єктивна, матеріальна плоть слова» належить авторові, який «оцінює весь цей світ з більш високих і якісно інших позицій» [9].

Відомо, що письменник може вільно придумати будь-який невірогідний, далекий від буденної реальності сюжет; але він не може придумати *моральних* мотивувань учинків, думок і переживань. Правдоподібність навіть казкових і фантастичних сюжетів читач оцінює не з погляду реалій власного оточення (він легко сприймає тут усі умовності), а з точки зору того, чи знаходить він у цих творах універсальні й загальнозрозумілі норми поведінки, спрямовані на захист людини та її гідності, а зрештою і самого світу. Вони можуть бути глибоко закорінені в психіці та в історичній пам'яті читача, можуть дрімати в підсвідомому вигляді «архетипів» протягом тисячоліть нашої цивілізації, нарешті — у ментальному коді нації. Це і є єдина надійна опора для естетики. У наявності цих елементів убачається «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 інтерпретації закладає сім понять: «література, автор, світ, читач, стиль, історія і *цінність*» [10]; У. Еко в праці «Про літературу» пише про «цінності», «які доходять за посередництвом книжок і які до книжок відсилають» [11]. 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 і трагічно. Це цінність земного життя, цінність людини як утілення гармонійної єдності духовного та чуттєвого, цінність розуму, цінність власної думки і самостійно прийнятого рішення тощо. Вони забезпечують нашій спільній культурі не лише історичну неповторність, а й внутрішню, ментальну єдність [12]. 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 простежити процес виникнення і утвердження вищих цінностей в усій їхній повноті та історичній складності, а й *засвоїти їх на інтелектуальному та психологічному рівнях*; тобто, за словами П. Рікера, поєднати «розуміння знаку» («багатоманітність смислу») і «розуміння себе» [13]. Таким може бути шлях формування індивідуальної духовності учня у співвідношенні зі світовою культурою як окремого з цілим.

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

Література

1. Маль А. Социодинамика культуры: Пер. с франц. — М.: Прогресс, 1973. — С. 45.
2. Зубрицька М. Homo legens: читання як соціокультурний феномен. — Львів: Літопис, 2004. — С. 108.
3. Рікер П. Конфликт интерпретаций: очерк о герменевтике. — М.: КАНОН, 2002. — С. 310.
4. Цит. за: Зубрицька М. Homo legens: читання як соціокультурний феномен. — Львів: Літопис, 2004. — С. 91.
5. Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературнокритичної думки ХХ ст. / За ред. М. Зубрицької. — Львів: Літопис, 1996. — С. 108.
6. Лотман Ю. Внутри мыслящих миров. — М.: Языки русской культуры, 1999. — С. 112.

7. *Рикер П.* Время и рассказ. — Т. 1. — М.; СПб.: ИНИОН РАН, 2000. — С. 97.
8. *Зубрицька М.* Homo legens: читання як соціокультурний феномен. — Львів: Літопис, 2004. — С. 211.
9. *Бахтин М.* Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. — С. 289, 295.
10. *Компаньон А.* Демон теории. — М.: Издво им. Сабашниковых, 2001. — С. 19.
11. Цит за: *Зубрицька М.* Homo legens: читання як соціокультурний феномен. — Львів: Літопис, 2004. — С. 208.
12. *Шалагинов Б.* Немецкая философия XX века в приближении к методике литературы // Вікно в світ: Зарубіжна література: наукові дослідження, історія, методика викладання. — 1999. — № 3. — С. 78–79.
13. *Рикер П.* Конфликт интерпретаций: очерк о герменевтике. — М.: КАНОН, 2002. — С. 237.