

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет української філології
Кафедра української та зарубіжної літератур**

**МЕТОДИКА АНАЛІЗУ ПОВІСТЕЙ О. ДОВЖЕНКА ТА Р. БРЕДБЕРІ В
АСПЕКТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНИХ АРХЕТИПІВ НА
ІНТЕГРОВАНІХ УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ
ЛІТЕРАТУР**

Кваліфікаційна робота студентки
групи УАФм-24
ступінь вищої освіти магістр
спеціальності 014 Середня освіта
(українська мова та література)
додаткова спеціальність 014.02
Середня освіта (Мова і література
(англійська))
Семенової Аліни Максимівни

Керівник кандидат філологічних
наук, доцент **ЯРЕМЕНКО Н. В.**

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, Семенова Аліна Максимівна, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело. Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

АНОТАЦІЯ

Семенова А. М. Методика аналізу повістей О. Довженка та Р. Бредбері в аспекті реалізації національних архетипів на інтегрованих уроках української та зарубіжної літератур : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2025. 73 с.

Кваліфікаційну роботу спрямовано на всебічне методичне осмислення художньої спадщини О. Довженка та Р. Бредбері у контексті репрезентації національних архетипів і можливостей їхнього педагогічного опрацювання на інтегрованих заняттях української та зарубіжної літератури. У межах дослідження уточнено змістові характеристики понять «архетип» та «національний архетип», простежено особливості їхнього функціонування й трансформації в художніх текстах. Проаналізовано стан наукової рецепції творчості обох письменників, визначено провідні вектори сучасного довженкознавства, а також актуальні напрями інтерпретації прози Р. Бредбері в українському й світовому літературознавчому дискурсі. У роботі здійснено ґрунтовний аналіз архетипних образів у повістях «Зачарована Десна» та «Кульбабове вино». Компаративне зіставлення творів дало змогу виявити спільні та відмінні моделі репрезентації архетипів Дому, Матері, Дитинства, Героя й Природи. Значну увагу приділено методичним аспектам: розглянуто чинні освітні програми й підручники, окреслено потенціал інтеграції творів у навчальний процес, запропоновано моделі уроків для розвитку полікультурної та читацької компетентностей учнів.

Ключові слова: архетип, національний архетип, компаративний аналіз, програма, підручник, інноваційні методики.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ АРХЕТИПУ.....	9
1.1. Архетипні стратегії в теоретико-літературному дискурсі.....	9
1.2. Творчість О. Довженка у вивченні літературознавців.....	14
1.3. Літературознавча рецепція творчості Р. Бредбері.....	20
Висновки до першого розділу.....	24
РОЗДІЛ 2. ХУДОЖНЄ ВТІЛЕННЯ АРХЕТИПІВ У ПОВІСТЯХ О. ДОВЖЕНКА ТА Р. БРЕДБЕРІ.....	26
2.1. Архетипіка в художньому просторі кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна».....	26
2.2. Рецепція архетипів у повісті Р. Бредбері «Кульбабове вино».....	35
Висновки до другого розділу.....	45
РОЗДІЛ 3. КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ НА ІНТЕГРОВАНИХ УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУР.....	46
3.1. Порівняльний аналіз як інструмент формування полікультурної компетентності на інтегрованих уроках з літератур.....	46
3.2. Місце творів О. Довженка та Р. Бредбері у шкільному курсі літератур....	51
3.3. Моделювання інтегрованих уроків літератур під час вивчення архетипів у творчих доробках О. Довженка та Р. Бредбері.....	53
Висновки до третього розділу.....	63
ВИСНОВКИ.....	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	67

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасному світі, де глобалізаційні процеси активно впливають на всі сфери життя, зокрема на культуру та освіту, особливого значення набуває питання національної ідентичності. Уніфікація культурних кодів, посилена міграційними процесами та впливом масової культури, ставить перед освітою завдання не лише передавати знання, а й формувати у молодого покоління усвідомлення власного коріння, належності до національної традиції та цінностей. Одним із дієвих способів розкриття цієї проблематики є аналіз художніх творів, що репрезентують глибинні архетипи людського буття, які, з одного боку, є загальнолюдськими, а з іншого, – набувають специфічного національного забарвлення. Яскравими прикладами таких творів є «Зачарована Десна» О. Довженка та «Кульбабове вино» Р. Бредбері.

К. Юнг трактував архетип як базову модель, яка може проявлятися у різних формах і набуває конкретного змісту лише через усвідомлений досвід. Подібну думку висловила А. Львовчикіна у своїх дослідженнях етнопсихології нації, порівнюючи архетип із «сухим руслом, що визначає рельєф річки, але стає річкою лише тоді, коли ним потече вода» [33, с. 46].

Сучасна наукова думка пропонує широкий спектр інтерпретацій цього поняття. Так, О. Москаленко трактує архетип як своєрідну «матрицю», що містить у собі сталі образи й моделі, які кожна людина розгортає по-своєму, спираючись на власний досвід. Відтак архетип, на її думку, не є статичною конструкцією – він змінюється і розвивається [42, с. 20]. Подібний підхід підтримує й Т. Шестопалова, яка визначає «архетипний образ» або «образ-архетип» як матеріальне втілення та словесно виражений аспект архетипу [62, с. 8]. У художньому тексті архетипи як правило набувають конкретної форми через наскрізні образи. Вони існують поза межами часу і простору, долаючи часові бар'єри, проте порівняно з архетипом є його вторинним проявом. Архетип, у свою чергу, містить апріорне знання та має здатність до

самовідтворення. Він виступає носієм колективного несвідомого, історичної пам'яті людства. Оскільки архетипи не прив'язані до одного автора чи окремого твору, їх розглядають як універсальні концепти (структури). Водночас архетипи є підсвідомим виразником етногенетичної пам'яті, що тісно пов'язує їх із такими категоріями, як національний характер, ментальність, спадковість і культурна наступність. Важливу роль вони відіграють і в збереженні духовних традицій нації. Кожна культура наповнює універсальні архетипи власними специфічними образами, що відображають її самотність.

Досліджуючи архетипи в американській поезії, Л. Белєхова називає їх «константами національної духовності», що втілюють основні характеристики етносу як цілісного культурного явища [4, с. 411]. Цю ж думку розвиває І. Процик, наголошуючи, що архетип не існує у відриві від етнічної культури, а навпаки, містить у собі нашарування етнічних рис і передається від покоління до покоління у вигляді колективної пам'яті народу.

Вивчаючи твори О. Довженка та Р. Бредбері, апелюємо до думки М. Севериної, яка розглядає **архетипи** як первообрази, що формуються під впливом різних культурних традицій, до яких належить автор, апелюють до історичної пам'яті, відновлення національної самосвідомості та встановлення зв'язку між минулим, теперішнім і майбутнім [53, с. 76].

Постать О. Довженка є багатогранною: він відомий як письменник, кінорежисер, сценарист. Його творчість перекладено багатьма мовами світу, а фільми, серед яких «Земля», «Арсенал», «Щорс», здобули міжнародне визнання та увійшли до золотого фонду світового кіно.

Значний обсяг досліджень його літературної спадщини було здійснено за радянських часів такими науковцями, як О. Бабишкін, Ю. Барабаш, С. Коба, С. Плачинда, та інші, які відображали особливості тогочасної політичної ситуації. Натомість сучасні дослідження науковців Глухівського національного педагогічного університету (В. Гриневича, С. Максимчук-Макаренко, А. Новикова, Н. Троші), а також Т. Демченко, В. Доній, Н. Медвідь, М. Фоки, Н. Яременко пропонують нове бачення, що зосереджене на питаннях

національної ідентичності, історичної пам'яті, змін у світогляді українців, а також на способах самовираження автора в його кіноповістях.

Творчі напрацювання Р. Бредбері в зарубіжному літературознавстві є об'єктом дослідження Дж. Еллера, Д. Могена, Дж. Окермана, Р. Ріда, Д. Сіда, В. Тупонса та інших. Більшість дослідників зазначають, що фантастика письменника має особливий характер: у центрі його уваги не стільки технологічні новації, скільки внутрішні трансформації людської свідомості під впливом так званої «споживацької цивілізації». Світ, змальований Р. Бредбері, часто опиняється на межі катастрофи саме через надмірне захоплення технічним прогресом.

В українських наукових колах творчість письменника, на нашу думку, досі залишається недостатньо дослідженою. Так, Л. Козубенко вивчав гуманістичні ідеали у малій прозі письменника [25]. О. Биндас і К. Подсєвак аналізували відображення проблеми впливу технологій на людину, зокрема, відчуження та дегуманізацію [5; 49]. Важливе місце у творчості Р. Бредбері займає також тема дитинства, про що слушно зауважують Н. Коломієць і Н. Яременко, де часто процес дорослішання постає як шлях до самоусвідомлення [65].

Мета кваліфікаційної роботи полягає в тому, щоб розробити методику аналізу повістей О. Довженка та Р. Бредбері в аспекті реалізації національних архетипів на інтегрованих уроках української та зарубіжної літератур

Поставлена мета передбачає вирішення низки **завдань**:

- окреслити зміст актуалізованих у роботі дефініцій;
- визначити стан напрацювань дослідників, предметом яких була творчість О. Довженка, Р. Бредбері;
- виявити специфіку художнього втілення архетипів у досліджуваних творах;
- здійснити компаративний аналіз архетипів у повістях О. Довженка та Р. Бредбері;
- проаналізувати програми й підручники у проєкції вивчення творів письменників;

– змодельовати процес вивчення повістей митця на уроках словесності.

Об’єктом дослідження є повісті О. Довженка «Зачарована Десна» та Р. Бредбері «Кульбабове вино», процес їхнього вивчення на уроках літератури в закладах освіти.

Предмет вивчення – національні архетипи в досліджуваних творах та педагогічні умови, які забезпечують ефективність їх вивчення в школі.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та виконання дослідницьких завдань застосовано міждисциплінарні методи, зокрема емпіричні (спостереження, опис) і теоретичні (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, пояснення, класифікація тощо). Також використано елементи цілісного аналізу художнього тексту, порівняльно-історичний, біографічний і герменевтичний підходи в літературознавстві.

Практичне значення одержаних результатів. Основні положення та висновки кваліфікаційної роботи можуть стати корисними для викладачів вищої школи та вчителів-словесників у процесі викладання літератур, а також під час проведення спецкурсів і спецсемініарів. Крім того, вони можуть бути використані студентами під час написання курсових і кваліфікаційних робіт.

Апробація результатів дослідження проведена у вигляді доповіді на Всеукраїнській науковій конференції «Українське слово в науковому вимірі» (м. Кривий Ріг, 29–30 жовтня 2025 року). Основні положення роботи були використані при проведенні уроків із зарубіжної літератури та позакласних заходів у Криворізькому ліцеї № 35 «Імпульс».

Структура магістерської роботи. Дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Архетипні стратегії в теоретико-літературному дискурсі

Архетип – міждисциплінарне явище, яке охоплює різні сфери знань. Сам факт появи такої концепції в психології, філософії, літературознавстві, культурології та соціології свідчить про глибоко вкорінену в людській природі тенденцію розпізнавати та класифікувати повторювані патерни в думках і досвіді. Філософське коріння поняття архетип сягає часів античності, зокрема теорії давньогрецького філософа Платона. У його працях простежується теза, що всі речі мають ідеальні форми, або ж ейдоси, які є досконалими, вічними та незмінними першообразами, тоді як фізичний світ з його об'єктами є лише їхнім недосконалим відображенням або копією [48].

У середньовічній філософії термін набув нового значення через християнську теологію й антропологію: його трактували як споконвічний образ, що лежить в основі людського пізнання (Августин Блаженний) [30, с. 96].

У подальшому архетипи стали ключовими елементами міфології, релігії та мистецтва. Зокрема, Ф. Шеллінг вбачав в них первісні образи, які лежать в основі всіх міфів і культурних уявлень. Дослідник вважав, що ці образи є універсальними, які постійно повторюються в різних культурах, оскільки відображають спільний досвід людства [44, с. 155].

Сучасне розуміння архетипу заклав швейцарський психолог Карл Густав Юнг. У 1919 році він увів цей термін у науковий обіг у межах аналітичної психології. У своїй праці «Архетипи і колективне несвідоме» К. Г. Юнг досліджує фундаментальні структури людської психіки, які він називає архетипами, що складають зміст колективного несвідомого і, відповідно, є вродженими [69, с. 64–65]. Вони проявляються через теми, символи, образи та мотиви, які зустрічаються в історіях, міфах і сновидіннях у різних культурах.

К. Г. Юнг виділив кілька основних архетипів, серед яких Персона (соціальна маска), Тінь (темна сторона особистості), Аніма (жіночий аспект у чоловіка), Анімус (чоловічий аспект у жінки), а також Самість (архетип цілісності). Ці архетипи представляють фундаментальні аспекти людської психіки та відіграють важливу роль у процесі індивідуації – становленні особистості. Окрім основних вищезазначених, на думку К. Г. Юнга, існує безліч інших, таких як архетипи Мати, Батько, Дитина, Герой, Мудрий Старець, Трикстер, а також архетипи подій (народження, смерть, шлюб) та мотивів (потоп, апокаліпсис). Згодом вчення К. Г. Юнга знайшло широке визнання і було розвинуте багатьма дослідниками у галузі літературознавства, серед яких відзначаємо Н. Фрая, М. Бодкін, М. Еліаде, Дж. Кемпбела, К. Леві-Строса, та ін.

Одним з перших, хто зробив важливий внесок у теоретичне обґрунтування архетипної стратегії в літературі був Н. Фрай. Дослідник визначає архетип як «символ, який поєднує один вірш з іншим і тим самим допомагає об'єднати та інтегрувати наш літературний досвід» [74, с. 99]. Таким чином, варто погодитись, що літературні архетипи не виникають ізольовано, а є частиною взаємопов'язаної системи.

М. Бодкін у своїй праці «Архетипні патерни в поезії» вперше застосувала термін «архетипна критика» [18, с. 60]. Відмінно від міфокритиків, дослідниця переосмислює значення деяких архетипів. Аналізуючи архетипні зразки (відродження, смерть, хмари), М. Бодкін підкреслює взаємозв'язок між авторськими ідеями та образами, а також здатність останніх змінюватися відповідно до їхнього змісту й впливати на сприйняття читачів.

Етнолог К. Леві-Строс визначає архетип як закодований у колективній свідомості прообраз з антропологічним підґрунтям. Більш вузьке значення терміну запропонували засновники фінської школи фольклористики (К. Крон, А. Аарне). Науковці розглядають архетип як початкову форму, що згодом розвинулась у різноманітні варіанти та версії епічних творів, переважно казок і балад [27, с. 47].

Серед українських дослідників, які зробили значний внесок у вивчення архетипів, варто відзначити Т. Денисову, Н. Зборовську, С. Кримського, І. Процика, Т. Урись та ін.

Як слушно зауважує О. Когут, особлива цінність архетипів виявляється в їхній позачасовій природі – вони не обмежуються лише мудрістю минулих епох, але й сьогодні продовжують слугувати важливими дороговказами для формування ціннісних орієнтирів [25, с. 23].

Варто погодитись з думкою О. Донченко, що архетипи - це свого роду кумулятивні уявлення про світ і людського існування в ньому, які формуються незалежно від сучасного рівня знань і науки [19, с. 171]. Подібний підхід підтримує й В. Мельнічук. Так, аналізуючи архетип ініціації у романах С. Процюка, визначає архетип як споконвічну схему-матрицю, що закладена в підсвідомості творця. На думку дослідника, письменник звертається до неї несвідомо, незалежно від власної волі та усвідомленого «Я» [38, с. 55].

Натомість В. Агеева у статті «Архетип та його витлумачення від К. Г. Юнга - психоаналітика до лінгвокогнітивної сучасності», наголошує, що архетип є основною структурою, зміст якої варіюється залежно від культурного середовища та індивідуальних психологічних характеристик людини [1, с. 22].

Л. Белехова у статті й «Архетип, архетипний смисл, архетипний образ у лінгвокогнітивному висвітленні (на матеріалі віршованих текстів американської поезії)» систематизує погляди науковців, зазначаючи про певне розмежування поняття архетип у психології та літературознавстві. Відтак, дослідниця акцентує увагу на тому, що варто виділяти психологічні архетипи, що є проявом колективного несвідомого, та культурні, які виступають кодом загальнолюдської культури [3, с. 9]. Подібну думку висловила Т. Доній, наголошуючи, що у мистецтві архетипи проявляються через конкретні образи, сюжети та мотиви, натомість у психології вони представляють процес, коли індивідуальна свідомість сприймає первинні образи, що походять із колективного несвідомого [18, с. 36]. У свою чергу М. Моклиця, у своєму

посібнику з літературознавства, трактує архетип як образ, що походить із міфу й розкриває зв'язок людини з прадавнім світосприйняттям [41, с. 28].

Т. Шестопалова розглядає архетип як «позавербальну субстанцію», пропонуючи в літературознавчому аналізі використовувати термін «архетипний образ» - вербалізоване втілення певного аспекту архетипу в художньому тексті [61, с. 38]. Дослідниця підкреслює, що архетипи не існують у свідомості людини як готові образи, а є лише потенційними схемами, які можуть набувати конкретних форм у мистецтві.

Попри універсальність архетипів для всього людства, про що неодноразово стверджував К. Г. Юнг, під впливом історичних чинників та соціокультурних запитів кожного народу вони зазнають певних трансформацій. Як влучно зазначає Н. Лисюк у статті «Поняття архетипу в народній культурі», кожна культура активізує лише окремі архетипи з загального універсального комплексу, які можна визначити як «національні». Вони формують унікальну систему, що відповідає певному етапу розвитку суспільства та людини, маючи характерні риси вираження, специфічну структуру ознак і внутрішню ієрархію [32, с. 270].

Цих поглядів дотримується й Т. Доній, зазначаючи про те, що архетипні образи слугують засобом виявлення структури колективної пам'яті народу, формуючи її ментальні особливості як сукупність символічних кодів, що зберігаються та передаються між поколіннями [18, с. 2]. У зв'язку з цим на сьогодні помітний інтерес українських науковців проявляється саме в проблемі ідентифікування національних архетипів. Так, одним із перших, хто почав досліджувати цю тему, був С. Кримський. У своїй праці «Архетипи української культури» (1996) науковець здійснив ґрунтовний аналіз архетипного образу української нації. С. Кримський трактує архетипи як глибинні символічні структури, що супроводжують національний розвиток від його витоків до сучасності, визначаючи напрямки культурної та історичної еволюції. Зокрема, центральним архетипом української ідентичності, на думку дослідника, є кордоцентризм – особлива філософія серця, яка формує світогляд і поведінкові

моделі. Таким чином, у концепції С. Кримського український національний архетип уособлює особистість, для якої морально-етичні імперативи є визначальними у прийнятті рішень, що підкреслює свободу як у світогляді, так і в діях.

Т. Урись розглядає архетип як естетичну домінанту художнього вираження модусу національної ідентичності в сучасній українській поезії. Дослідниця виділяє архетипи Рід (культ пращурів, традиції), Світове Дерево (модель світу), Дім (батьківська хата, Батьківщина), Мати (землі, природи, жінки), Слово (образ митця та його творіння) [62, с. 96–99].

Безперечно, одним із найбільш домінантних є архетип Велика Мати. І. Жиленко у статті «Міфологічні мотиви та образи-архетипи матері у творах малої прози міжвоєнної доби» зазначає, що цей образ, який постає у літературі під різними іменами (Богородиця, Берегиня, Софія, Діва), є основою для образів материнської самопожертви [20, с. 113]. Схожої думки дотримується й Л. Базів, яка наголошує на тому, що архетип Велика Мати – це образ жінки-страдниці, яка може жертвувати собою заради збереження життя та утвердження любові [2, с. 7].

Архетип Дім втілює ідею безпеки, родинної єдності та духовного центру. О. Лісеєнко та Ю. Гюльхан описують його як «маленьку демократію у серці суспільства», де людина є творцем традицій [29, с. 56].

М. Міщенко у статті «Українські національні архетипи: від колективного несвідомого до усвідомленої національної ідентичності (до актуальності методології архетипичного аналізу)» розглядає специфіку художнього втілення архетипів Дім і Мати. На думку літературознавця, ці макрообрази є одними з найголовніших та найважливіших в українській культурі. Дослідник вивчає також архетипи Поле (допомагає людині зайняти своє місце у світі), Світло (символ життя, сенсу, духовного пробудження, правди), Час (зв'язок поколінь, єднання). М. Міщенко слушно зауважує, що війна на сході України актуалізує архетип Герой як носія національної ідеї, захисника батьківщини [40, с. 4–7].

У статті Н. Яременко та О. Ходорковської досліджується архетип Дім (Хата) як одна з ключових структур етнокультурної свідомості українців. Авторки розглядають «дім» не лише як матеріальний об'єкт, а як духовно-символічний символ, що втілює національні цінності, ідентичність і традиції. Архетип Дім інтерпретується як модель світобудови, осередок надійності, продовження роду та втілення колективної пам'яті, виявляє екзистенціальну сутність українського буття, формує почуття належності до рідного світу, сприяє збереженню психічного й духовного здоров'я нації [68, с. 236].

Як слушно зауважує Н. Ковтун, культурний герой – центральний образ міфологічного мислення, що виявляється у світогляді українців через історичні, релігійні та фольклорні сюжети. Його три основні функції – захисна, перетворююча і сакральна – формують уявлення про ідеального героя, що протистоїть хаосу і творить новий світ [23, с. 60–72].

Отже, архетип є універсальними структурами колективної свідомості, які відображають спільний досвід людства. Попри їхню універсальність, кожна нація активізує та трансформує лише окремі з них, які відображають унікальні соціокультурні запити народу та формують особливості національної ідентичності.

1.2. Творчість О. Довженка у вивченні літературознавців

Творчість Олександра Довженка вивчалася від початку його письменницької кар'єри, що свідчить про значущість його внеску в українську літературу та культуру загалом. Ці дослідження охоплюють різні аспекти, такі як художній стиль, концепція історії, вплив національної ідентичності та інтертекстуальність. Серед вітчизняних науковців, які розробили низку праць щодо творчості О. Довженка, опублікованих за часів радянського періоду, можемо виділити О. Бабишкіна, Ю. Барабаша, С. Плачинду, С. Кобу, П. Мовчану, О. Поляруша, І. Білодіда, К. Фролову та ін.

У лінгвістичному аспекті творчість О. Довженка досліджували І. Білодід, Ю. Барабаш, О. Поляруш та ін. Аналізуючи мовні особливості, науковці

порівнюють ідіостиль письменника із фольклорною традицією.

Так, І. Білодід у праці «Мова творів О. Довженка» розвивав тезу, що мова для О. Довженка є не лише інструментом передачі думок, але й важливим елементом художнього вираження, що відображає дух епохи та національну ідентичність. Зокрема, дослідник акцентує увагу на тому, що письменник черпає натхнення з пісень та фольклору, завдяки чому його слово стає відображенням багатогранної поетичної душі народу [6, с. 7].

У свою чергу, О. Поляруш у своїй монографії «Олександр Довженко і фольклор» звертав увагу на те, що ліричні відступи в кіноповістях О. Довженка нагадують традиційні фольклорні зачини та заспіви, які стали органічною частиною його композицій. Дослідник зазначає, що коріння цього елемента також слід шукати у фольклорі [50].

У подібному ракурсі вивчала творчість митця й В. Гуменна. Зокрема, у статті «Фольклорна стихія в кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна»». Дослідниця зазначала, що у фольклорно-етнографічному контексті відбувається створення унікальних мовних характеристик кожного персонажа (використання ними прислів'їв, приказок, афористичних висловів) [12, с. 6]. Завдяки цьому, на думку В. Гуменної, О. Довженко не лише надає персонажам індивідуальності, а й відтворює мовну картину українського села.

На зв'язку письменника з фольклором наголошували й О. Дей, І. Коваль-Фучило, які дотримуються одностайної думки про те, що пісня, зокрема колядка, мала ключове значення для творчості письменника, оскільки сформувала в ньому патріотичну любов та відданість своєму народові [22, с. 1204].

Під іншим кутом зору аналізують творчість О. Довженка сучасні літературознавці В. Гриневич, С. Максимчук-Макаренко, Н. Медвідь, Н. Троша, Л. Суховій [54] та ін. Науковці пропонують нове прочитання творчості письменника, зосереджуючись на питаннях національної ідентичності, психології та ментальності українського народу, які відображені у його кіноповістях та сценаріях [17, с. 117].

На сучасному етапі вагомий внесок у дослідження творчості О. Довженка роблять науковці Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (В. Гриневич, Н. Троша, С. Максимчук-Макаренко та ін.). Зокрема, у цьому закладі діє науково-дослідна лабораторія довженкознавства, яка є провідним центром вивчення життя і творчості митця.

Однією з найважливіших робіт, на нашу думку, є монографія А. Новикова, Н. Троші та С. Максимчук-Макаренко «Літературні пріоритети Олександра Довженка» (2016), яка являє собою комплексне дослідження життєвого і творчого шляху видатного українського письменника. Автори аналізують кіноповісті, п'єси та оповідання О. Довженка, виділяючи домінантні концепти та мотиви, а також простежуючи зв'язки з давньоруською літературою, творчістю М. Гоголя, Т. Шевченка та М. Кропивницького.

На думку літературознавців, однією з головних тем у творах митця є історія України, яка подається через призму його особистих роздумів та переживань. Окрім цього, письменник використовує й алюзії на давньоруські літописи, міфи, твори Тараса Шевченка та Миколи Гоголя, створюючи власну інтерпретацію історичних подій [43, с. 70]. Зокрема, у кіноповісті «Україна в огні» він зображує жорстокість війни, протиставляючи її природному прагненню людини до гармонії та миру. Дослідники звертають увагу також й на те, що нерідко у творах Довженка можна зустріти авторемінісценцію. Наприклад, «деякі теми й мотиви «України в огні» та оповідань «Воля до життя», «Бронза» автор використав під час написання «Повісті полум'яних літ» [43, с. 73].

Більш ґрунтовно було проаналізовано твори митця Н. Трошею. Дослідниця акцентує увагу на тому, що творчість О. Довженка нерозривно пов'язана з історичними подіями, які вплинули на його життя та світогляд. Зокрема, письменник прагнув осмислити минуле та сьогодення України через призму долі звичайної людини, що дозволяло йому створювати глибоко національні образи. Як зазначає Н. Троша, Довженкова зацікавленість історичними подіями та традиціями проявилася ще в дитинстві, що можна

побачити в окремих епізодах твору «Зачарована Десна». У кіноповіді автор згадує про чумакування діда та прадіда, про те, як українці вели життя бурлаків у селах Каховщини, а також підкреслює козацьке походження свого роду. Крім того, він торкається теми татарських і турецьких нападів [56, с. 64].

У статті «Літературна спадщина О. Довженка як вияв національної ідентичності й джерело виховання патріотизму» Н. Троша акцентує увагу на тому, що письменник не лише осмислював історію, а й намагався вплинути на процес консолідації української нації. Зокрема, літературні та щоденникові записи митця містять численні ремінісценції з української історії, де виявляється активна життєва позиція самого автора [57, с. 101]. Так, у кіноповіді «Повість полум'яних літ» подано символічний образ князя Святослава, який персоніфікує героїчний дух українського народу. Відповідно, можемо стверджувати, що художня спадщина О. Довженка є своєрідним засобом виховання патріотизму та самоідентифікації.

У подібному ключі досліджувала творчість письменника й Т. Демченко. У своїй статті літературознавиця аналізує роль «Щоденника» О. Довженка як унікального джерела формування історичної пам'яті про Другу світову війну в сучасній Україні. Дослідниця розглядає цей твір не лише як особисті записи митця, а і як важливий документ, що відображає трагедію усього українського народу в умовах тоталітарного режиму. Зокрема, авторка підтримує думку В. Марочко, що війна «пробудила в Довженкові характерний для кожної людини інстинкт самозбереження, але не власного, насамперед національної ідентичності українців, їхньої культури» [14, с. 117]. Проте й зазначає, що Довженко твердо заявляв про відсутність в українців цілісного історичного наративу, що, на його думку, й призвело до внутрішньої дезорієнтації під час війни. Письменник у своєму «Щоденнику» прямо вказує на проблему викривленого викладання історії, яке формує покоління «безбатченків» — людей, позбавлених знання власного минулого [14, с. 118].

Низку робіт, присвячених проблемам національної психології, було написано Н. Медвідь («Проблеми національної психології у творчості

О. Довженка», «О. Довженко і світ», «Особливості концепції національного буття в повоєнній творчості О. Довженка»). В останній з них дослідниця наголошує на тому, що ключовим елементом ідеї національного буття у повоєнній творчості Довженка є ідея людяності й добра. Подана концепція визначає, якими є герої, як вони діють, їхні моральні принципи та прагнення. Саме з добра й людяності випливає важливість мирного співіснування як морально-естетичної норми українського народу. Довженко показує повагу між героями, їхнє братерство, колективізм та оптимізм. Тим самим, на думку Н. Медвідь, письменник підкреслює, що такі взаємини є не «нормою національного життя», а й визначають, чи зможе українське суспільство вижити та розвиватися в цілому [37, с. 3]. Дослідниця також акцентує увагу на змалювання автором праці, як важливому елементі національного буття у творчості О. Довженка, наголошуючи, що письменник акцентує, що «праця на своїй землі є для українця найважливішою річчю, «першоджерелом життя, основою світосприймання, передумовою щастя» [37, с. 5].

В. Доній помітила, що персонажі кіноповістей письменника, хоча й змальовані як радянські громадяни, проте підсвідомо зберігають українську ментальність. Це проявляється в їхніх провідних рисах: у повазі до старших, любові до праці, готовності до самопожертви. На думку В. Доній, саме такі персонажі, тобто українці, формують своєрідну модель поведінки сучасного суспільства [16, с. 55–57].

До історичного аспекту творчості О. Довженка в тій чи тій мірі зверталися також О. Бабишкін, Ю. Барабаш, М. Куценко, С. Плачинда, О. Підсуха, О. Поляруш та інші дослідники.

Жіночі образи, що постають носіями національних, моральних і культурних цінностей є смисловими домінантами письменницької спадщини О. Довженка. Дослідженню цієї проблеми присвячена стаття [36], а також дисертація С. Максимчук-Макаренко, яка зосереджується на типології, функціонуванні та еволюції цих персонажів у літературних творах автора [35]. Дослідницею детально проаналізовано та виокремлено декілька основних

жіночих образів, серед яких образ матері, України-матері, архетип Ярославни та жінки в умовах війни. Перший з них є центральним у багатьох творах митця («Зачарована Десна», «Україна в огні», «Повість полум'яних літ»). Дослідниця наголошує, що мати у Довженка – це уособлення духовної сили, витривалості, національної пам'яті. Можемо спостерігати у творчості О. Довженка ще й образ України-матері. У кіноповісті «Україна в огні» ця тема набуває особливого звучання. Україна уособлюється як жінка, яка потерпає від війни та поневолення, але залишається незламною. Також дослідниця показує, що Довженко звертається до образу жінки-страдниці, який перегукується з образом Ярославни з «Слова о полку Ігоревім». Особливу увагу приділено героїням, які перебувають у складних моральних та соціальних обставинах. Христя Хуторна в «Україні в огні» – яскравий приклад жінки, яка змушена боротися за свою честь, вибір та життя. У статті «Жінка і війна в кіноповісті Олександра Довженка «Україна в огні» О. Щур аналізує, як радянська ідеологія впливала на формування жіночих образів. Дослідниця показує, що твір відображає патріархальні норми, де жінки зведені до ролі жертв або підлеглих чоловікам як у родинній, так і в державній системі [64, с. 52]. Цілком очевидно, що їх відсутність серед активних учасників війни та контроль їхніх тіл демонструють механізми підпорядкування у радянському суспільстві.

Уважаємо за потрібне зазначити, що О. Довженко, працюючи в рамках соцреалістичного канону, трансформує його, акцентуючи на глибині людських страждань, особливо під час війни. Зокрема, Н. Яременко акцентує увагу на особливості відображення феномену страху у творах письменника воєнного періоду. Так, дослідниця виділяє послідовні стадії переживання страху, на прикладі кіноповісті «Україна в огні»: від тривоги як оцінної стадії до жаху як стану, що може призвести до деградації особистості [66, с. 281]. Показовою є градація: тривога – острах – власне страх – жах.

М. Фока у своєму дослідженні «Сугестія підтекстових смислів у кіноповісті «Земля» та в однойменному фільмі Олександра Довженка» дещо по-новому розглядає творчість митця. Зокрема, роботу зосереджено на аналізі

підтекстових смислів, виражених літературними та кінематографічними засобами. Дослідниця розглядає конфлікт у творі між нав'язаною соцреалістичною ідеологією, яка пропагувала класову боротьбу та колективізацію, та сугестії підтекстів, що виражають національне начало та оспівують красу української землі, незнищенність українського народу. М. Фока робить висновок, що «саме підтекстовий план надав фільму тої особливої сили, у якій полягає код вічності твору» [59, с. 98].

Отже, творчість О. Довженка досі залишається об'єктом літературознавчого дослідження. Сучасні науковці продовжують вивчати твори митця, акцентуючи увагу на національних мотивах і психології персонажів, що робить творчу спадщину письменника актуальною для розуміння українського культурного коду.

1.3. Літературознавча рецепція творчості Р. Бредбері

Світова літературна критика визнає Р. Бредбері одним із найвпливовіших письменників XX та XXI століття, чия творчість виходить за межі традиційної наукової фантастики. Вагомий вплив письменника підкреслюється численними перекладами його художньої спадщини багатьма мовами світу, а також чималою кількістю літературознавчих досліджень щодо різних аспектів його життя і творчості.

Особливу увагу до постаті Р. Бредбері звертали у зарубіжній літературознавчій традиції. Серед найвагоміших досліджень можемо виділити роботи К. Вулфа, Ф. Дітца, Дж. Еллера, Р. Кірка, Д. Могена, У. Макнелі, В. Тупонса та інших.

Одним із ключових елементів творчості Бредбері, на думку багатьох літературознавців, є ностальгія. Про це наголошує С. Веллер у книзі «The Bradbury Chronicles: The Life of Ray Bradbury», присвяченій детальному розгляду біографії письменника. Критик зазначає, що Р. Бредбері був сповнений парадоксів: він одночасно ностальгував за минулим і при цьому

передбачав майбутнє [76]. У романах «451° за Фаренгейтом» та «Марсіанські хроніки», зауважує дослідник, митець створює футуристичні візії, які, попри їхню фантастичну природу, нерідко мають точні соціальні передбачення.

Багато критиків вказують й на нібито песимістичний погляд письменника на науково-технічний прогрес. Зокрема, О. Шафтел описує роман «Марсіанські хроніки» як «алегоричну фантазію в претензійній прозі», в якій відображається цинічне ставлення Бредбері до наукового розвитку [75, с. 103]. Проте, як зазначає Б. Краєр, письменник критикує не сам прогрес, а його безконтрольне використання та відрив від гуманістичних цінностей [74, с. 4].

Схожу думку має й Дж. Окерман, який підкреслює, що відмова Р. Бредбері від традиційної «жорсткої наукової фантастики» дозволила йому досліджувати стан людини й, тим самим, вивести цей жанр у літературний мейнстрім [70, с. 7]. До того ж, варто зазначити й той факт, що сам письменник неодноразово наголошував на тому, що він пише не наукову фантастику, а саме фентезі, оскільки його література має алегоричний та гуманістичний характер. Тобто, його твори мають на меті не стільки передбачити майбутнє, скільки попереджати про можливі наслідки сучасних тенденцій.

Американський літературознавець Д. Моген, автор досить ґрунтовної монографії, вважав, що головний мотив творів Р. Бредбері – це «щасливе поглинання життєвого досвіду». Це простежується у таких знакових творах, як «451° за Фаренгейтом», де протагоніст Монтеґ через безпосередній досвід контакту з книгами переосмислює цінності технократичного суспільства, а також «Марсіанські хроніки», де освоєння нового простору спричиняє глибинні зміни у свідомості персонажів.

Серед сучасних досліджень, окрім вищезазначених, привертають увагу роботи Д. Сіда «Ray Bradbury (Modern Masters of Science Fiction)» [75], Р. Піда «Ray Bradbury: A Critical Companion» [76], Дж. Еллера та В. Тупонса «Ray Bradbury: The Life of Fiction» [73] та ін.

Попри широке визнання творчості Р. Бредбері як об'єкту дослідження у світовій літературній спільноті, в українському літературознавстві його

доробок вивчено недостатньо. Зокрема, перекладом творів письменника займалися Є. Крижевич («451° за Фаренгейтом»), О. Терех («Марсіанська хроніка») і В. Митрофанов («Смерть – діло самотнє»), тоді як аналіз певних аспектів творчої спадщини можна знайти в працях І. Дробіт, О. Дубицької, Л. Козубенка та Г. Сабат, Н. Яременко, Н. Коломієць.

Творчість Р. Бредбері, зокрема його мала проза, є важливим об'єктом дослідження в літературознавстві. Зокрема, у статті Л. Козубенка «Загальнолюдська парадигма малої прози Рея Бредбері» розглядаються гуманістичні ідеали та принципи, які пронизують твори митця. Науковець підкреслює, що людяність і гуманізм займають центральне місце у творчості письменника. Навіть коли його сюжети опиняються у межах фантастики, вони завжди містять заклик до збереження людських якостей, до пам'яті про духовні цінності. Наприклад, в оповіданні «Будинок» любов і самопожертва стають ключовими мотивами. Персонажі еволюціонують до духовної перемоги, що демонструє їхній розвиток у контексті родинних стосунків [25, с. 93]. Це підтверджує думку про те, що для Бредбері справжня людяність полягає у здатності ставити інших вище за власні інтереси, і саме ця здатність дозволяє зберегти тепло людських стосунків навіть у найважчих умовах.

Крім того, Л. Козубенко звертає увагу на мотив бажання у творчості письменника. Дослідник зазначає, що герої його оповідань часто прагнуть позбутися тягара минулого та виправити помилки через любов і спроби досягти неможливого (у творі «Жінка на галявині») [25, с. 94].

Неодноразово літературні критики зазначали, що у своїх творах Р. Бредбері часто порушує теми, пов'язані з технологічним прогресом і його впливом на людське життя. На цьому наголошує й О. Биндас у своїй статті, присвяченій дослідженню проблеми трагізму людства в науковій фантастиці. Літературознавиця висуває тезу про те, що фантастика виконує поліфункціональну роль у суспільстві, поєднуючи інтелектуальні, художні та естетичні цінності [5, с. 78]. Сам письменник визначав фантастику як «нашу реальність, доведену до абсурду». Зокрема, у творі «Дитині завтра»

новонароджений малюк через збій новітньої техніки стає істотою з іншого виміру, що руйнує життя його родини [5, с. 81]. А в оповіданні «Вельд» Р. Бредбері демонструє, як комфорт і технології віддаляють дітей від батьків, формуючи в них жорстокість і байдужість [5, с. 82]. Тим самим, письменник застерігає читача, створюючи у своїх творах моделі суспільства, де технологічний прогрес витісняє людяність.

У подібному ключі аналізує творчість письменника К. Подсевак, розглядаючи бінарну опозицію «людина – техніка» як центральний конфлікт у багатьох творах Р. Бредбері. Дослідниця звертає увагу на особливий художній світ митця, стверджуючи, що він досліджує почуття самотності людини у безмежному космосі, підкреслюючи важливість духовних цінностей. Завдяки цим цінностям особистість здатна створити власний «космос» – світ, який є частиною всесвіту. К. Подсевак зазначає, що письменник ніби «входить у фантастичний простір не для того, щоб створити захоплюючі фантаσμαгорії міжпланетних контактів», а щоб показати прагнення людини до пізнання світу та самої себе [49, с. 83]. Тобто, Р. Бредбері створює глибокий психологічний ефект, протиставляючи «мертву машину» і «живу людину», наголошуючи, що жодна технологія не здатна замінити людське та істинне начало.

Безперечно, творчість письменника вирізняється й глибоким зануренням у тему дитинства, яке постає не лише як певний життєвий етап, а як особливий світоглядний концепт, що формує особистість. Це питання було дослідженої проілюстровано на прикладі повісті «Кульбабове вино» Н. Коломієць та Н. Яременко. Зокрема, авторки зосередили свою увагу на художньому концепті «дитинство», наголошуючи на тому, як він відображає авторські світоглядні пріоритети та формує індивідуально-авторську картину світу. Нам імпонує думка про те, що твір митця є не лише відображенням дитячих спогадів, а й глибоким аналізом процесу становлення особистості. Н. Коломієць та Н. Яременко зазначають, що Р. Бредбері вдається до мозаїчної структури, де дитинство постає як філософська категорія [26, с. 245–246]. Письменник

підкреслює, що процес дорослішання починається з моменту самоусвідомлення своєї живої сутності.

Не менш важливим є дослідження у творах Р. Бредбері елементів символізму. Т. Павленко зосереджує дослідницьку увагу на цьому явищі, підкреслюючи, що символічна мова письменника є складною та нетрадиційною, зрозумілою лише «посвяченим». Цю особливість літературознавиця аргументує тим, що Р. Бредбері використовує символи не у звичайному своєму розумінні. Наприклад, дерево і тварина зазвичай вказують людину, але в оповіданні «І знову легато» («Once More, Legato») (1995) дерево асоціюється з натхненням митця, а спів птахів – з мелодією, що її створив можливо сам Бог. Т. Павленко робить влучний висновок, що для Р. Бредбері «говорити мовою символів — це розказувати одне, а натякати на зовсім інше — на щось важливіше, глибше» [45].

Відтак, можна стверджувати, що творчість Р. Бредбері не лише розширила межі наукової фантастики, а й стала важливим засобом осмислення моральних, соціальних і філософських питань сучасності.

Висновки до першого розділу

Зроблені в роботі спостереження дозволяють стверджувати, що архетип є багатоаспектним і міждисциплінарним поняттям, що знаходить своє застосування у філософії, психології, літературі. Вони відображають повторювані патерни в думках, досвіді та культурних наративах людства, які мають універсальне значення. У XX столітті психолог К. Г. Юнг заклав основи наукового підходу до архетипу як прояву колективного несвідомого, виокремивши його базові моделі (Персона, Тінь, Самість тощо). Розвинувши теорію, це поняття почало розглядатися у контексті літератури. А. Аарне, М. Бодкін, К. Леві-Строс, К. Крон, Н. Фрай інтерпретували архетип у межах культурного та міфологічного контекстів, акцентуючи на його здатності віддзеркалювати універсальні смисли через художні образи, мотиви й наративи.

Водночас під впливом історичних та соціокультурних чинників архетипи набувають національної специфіки. Так, українські дослідники (С. Кримський, М. Міщенко, Т. Урись та ін.) зосередилися на вивченні національних архетипів, підкреслюючи їх роль у формуванні ідентичності. Архетипи виступають несвідомим носієм етногенетичної пам'яті, що пов'язує їх з характером нації, менталітетом та історією. Універсальні архетипні схеми наповнюються в кожній культурі унікальними символами та сюжетами, які втілюють її ідентичність і підкреслюють самотність.

Отже, сучасна наука демонструє розмежування між психологічним і культурним вимірами архетипу. З одного боку, архетип мислиться як трансцендентна психічна структура, з іншого – як змінний культурний знак, що функціонує в межах конкретного соціокультурного простору. Тобто, архетип є водночас інваріантною схемою колективної свідомості та динамічним інструментом художньої інтерпретації дійсності, що дозволяє фіксувати глибинні смисли буття крізь призму культурного коду кожної епохи та нації.

Вивчаючи твори О. Довженка («Зачарована Десна») та Р. Бредбері («Кульбабове вино»), визначаємо архетипи як універсальні образи, що постають унаслідок впливу різноманітних культурних традицій, до яких належать письменники, виявляють тісний зв'язок з історичною пам'яттю і сприяють формуванню національної ідентичності.

Творчість Олександра Довженка досліджується з початку його письменницької кар'єри (О. Бабишкін, І. Білодід, О. Поляруш та ін.) Сучасні дослідники, серед яких представники Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка, переосмислюють спадщину митця, зосереджуючись на питаннях національної ідентичності, психології персонажів, ментальності та підтекстових смислах його творів.

Творчість Р. Бредбері переважно перебуває в полі зору зарубіжного літературознавства. Серед науковців, які під тим чи тим ракурсом вивчають творчий шлях митця Б. Краєр, Д. Моген, Дж. Окерман, С. Веллер та інші. В українському літературознавстві інтерес до письменника лише формується,

однак є дослідження О. Биндас, Л. Козубенко, Н. Коломієць, Н. Яременко, К. Подсевак, вивчаючи переважно зображення впливу техніки на людину, проблему гуманізму, а також тему дитинства у творах митця.

РОЗДІЛ 2.

ХУДОЖНЄ ВТІЛЕННЯ АРХЕТИПІВ У ПОВІСТЯХ О. ДОВЖЕНКА ТА Р. БРЕДБЕРІ

2.1. Архетипіка в художньому просторі кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна»

Словесне мистецтво виконує ключову роль у збереженні культурної пам'яті народу, сприяючи його самозбереженню, розвитку та опору деструктивним процесам, що ведуть до розпаду і втрати ідентичності. Окрім цього, воно виступає як засіб накопичення, збереження, обробки та передання знань, світоглядних уявлень, образів певного культурного простору та інформації загалом. Саме тому сучасні дослідники дедалі більше звертають увагу на архетипи як символічні структури, що проявляються в тих випадках, коли немає чіткого понятійного визначення, діючи на рівні колективного підсвідомого.

Архетипи, будучи фундаментальними складовими художньої образності, становлять своєрідний інформаційний код літературних творів. Вони актуалізують ключові риси, які є невід'ємною частиною національної ментальності й водночас загальнолюдської спадщини. К. Г. Юнг розглядав архетипи як першооснови образів, що існують у колективному несвідомому та можуть передаватися навіть на біологічному рівні. Він стверджував, що архетипи містять потужний психічний заряд, який проявляється через художні об'єкти. Таким чином, вони є своєрідними символічними опорами, на яких ґрунтується людське буття – індивідуальне, родинне, національне й загальнолюдське. Вивчення специфіки архетипів у різних сферах етнічної культури є особливо важливим у контексті подолання кризи національно-культурної ідентичності українців. К. Г. Юнг наголошував, що образи та ідеї, які виникають у глибинах підсвідомості, є рушійною силою словесної творчості та значною мірою не залежать від свідомості автора. Це дозволяє архетипам ставати засобами втілення мета-концептів у літературі, а їх аналіз у

національному контексті допомагає краще усвідомити глибинні культурні коди [31, с. 64].

Серед найбільш рельєфно описаних у кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна» архетипів, виділяємо наступні: Дім (Хата), Рід, Мати, Дитина (Божественна дитина).

Дослідження **архетипу Дім (Хата)** у творах українських письменників виглядає надзвичайно актуальним, оскільки саме цей образ несе потужне значення родинного осередку, духовної традиції та Батьківщини як сакрального простору. Так, у кіноповісті хата постає як органічна частина природи, майже жива істота, що виросла із землі предків, символізуючи глибокий зв'язок людини з рідним краєм: *«Хто й коли збудував нашу хату, які майстри – невідомо. Здавалось нам, ніби її зовсім ніхто й не будував, а виросла вона сама, як печериця, між грушею і погребом, і схожа була також на стареньку білу печерицю»* [15, с. 5]. Опис хати позбавлений конкретики щодо будівничих матеріалів, натомість підкреслюється її природне виникнення. Порівняння з печерицею вказує на органічну єдність із землею, вкоріненість у ній. Хата сприймається не як творіння рук людських, а як невіддільна частина довкілля, що підсилює відчуття її одвічності та природності існування родини в цьому просторі.

До того ж, рідний дім, попри свою недосконалість, сприймається малим Сашком як простір свободи, краси й затишку, що контрастує з дорослим поглядом: *«Дуже мальовнича була хата. Одне, що не подобалося в ній, і то не нам, а матері, – вікна повростали в землю і не було замків. У ній ніщо не замикалось. Заходьте, будь ласка, не питаючись – можна? Мати жалілася на тісноту, ну, нам, малим, простору й краси вистачало, а ще коли глянуть у віконце, так видно й соняшник, і груші, й небо»* [15, с. 5]. У наведеному фрагменті кіноповісті О. Довженка простежується послідовна поетизація селянського життєвого простору, що уможливлює інтерпретацію образу хати як одного з ключових національних архетипів української культури. Описуючи родинне житло («дуже мальовнича була хата»), автор акцентує на його

органічному зв'язку з природним середовищем, що виявляється в метафоричній деталі «вікна повростали в землю». Цей образ увиразнює глибинний зв'язок роду з «матір'ю-землею» та засвідчує архаїчну модель світосприйняття, у межах якої житло функціонує як частина природного космосу, а не як технічно відокремлена конструкція. Дитяче сприйняття ідеалізує хату, фокусуючись на її мальовничості та зв'язку з природою. Те, що для матері є недоліками, для дитини не має значення, адже її світ наповнений красою. Також тут ми простежуємо й особливу реалізацію такого аспекту архетипу Дім в українській культурі, як глибоко вкорінену гостинність, відсутність меж між «своїм» і «чужим». Зокрема, опис хати «без замків» підкреслює не лише фізичну відкритість, а радше духовну відкритість її мешканці. Адже українці здавна славилися своєю привітністю та гостинністю. Це проявляється у «відкритих» дверях, щедрому частуванні та щирому ставленні до інших. Відповідно, образ незамкненої хати, а також фраза «Милості просимо!» у кіноповісті характеризує не лише родину Сашка, а й демонструє загальнонаціональну цінність – гостинність, відкритість до світу та людей. Фінальна візуальна деталь («коли глянуть у віконце, так видно й соняшник, і груші, й небо») виконує функцію символічної репрезентації світорозуміння героя-дитини. Соняшник, груші та небо становлять своєрідну триадну модель мікрокосму, де поєднані земне (сад), життєдаєне (соняшник як солярний символ) і трансцендентне (небо). Отже, вікно хати перетворюється на метафоричний «перехід» між внутрішнім простором людини та довкіллям, підкреслюючи відкритість української традиційної культури та її глибоку природоцентричність.

Хата постає також і центром духовного життя родини, місцем зберігання сакральних оберегів і відображенням народних вірувань: *«А на білій стіні під богами, аж до мисника, висіло багато гарних картин – Почаївська лавра, Київська лавра... Над лаврами трималися в повітрі божі матері з рушниками і білі ангели... Але картиною над картинами була картина страшного божого суду...»* [15, с. 5–6]. Інтер'єр хати наповнений релігійною символікою, що вказує на важливість віри в житті родини. Картини слугують своєрідними

оберегами. Крім того в них прописано своєрідний моральний кодекс, що регламентує життя сім'ї. Хата постає як простір, де сакральне тісно переплетене з буденним.

Для малого Сашка образ хати асоціюється з відчуттям безпеки, тепла, затишку та найприємнішими дитячими спогадами: *«Приємно спати в човні, в житі, в просі, в ячмені, у всякому насінні на печі. І запах всякого насіння приємний <...> Любив засинати на возі і любив, коли віз спинявся коло хати в дворі і мене переносили, сонного, в хату»* [15, с. 10]. Момент перенесення сонної дитини до хати уособлює найвищий ступінь захищеності, турботи й повернення до рідного безпечного простору після мандрів світом. Привертає увагу дієслівний повтор «приємно», який постає своєрідним оцінним судженням оповідача щодо навколишнього.

Архетип Дім постає в ролі осередку родинного життя, стає свідком найважливіших подій: народження, смерті, горя та радості. Він персоніфікується, стаючи німим учасником людських долі: *«Лихо прийшло в нашу хату біленьку»* [15, с. 12]. Хата ніби розділяє горе зі своїми мешканцями. Вона стає місцем, де замикається коло життя, де одночасно відбуваються народження і смерть: *«Якось однієї ночі в нашій хаті, що, як відомо, вже вросла по вікна в землю, сталося дві події»* [15, с. 13]. Одночасне народження сестрички та смерть прабаби неначе трансформує сприйняття простору: *«хата враз стає великою, повітря чисте, і світло, як у раю»* [15, с. 14]. Смерть прабаби, яка уособлювала давній, суворий світ прокльонів, як вербалізації болю, парадоксально приносить відчуття звільнення, оновлення та світла, перетворюючи хату на подобу райського простору.

Фізичне знищення хати символізує руйнацію світу, втрату пам'яті, коріння та самої суті життя: *«Загинуло й щезло геть з лиця землі моє село не від води, а від вогню <...> Не стало прекрасного села. Не стало ні хат, ні садів, ні добрих веселих людей»* [15, с. 20]. Спалення села і хат під час війни – це не просто руйнування будівель. Це метафора знищення цілого світу, світу дитинства, родинних зв'язків, коріння, традицій, пам'яті, самої Батьківщини.

Печища, що лишилися на місці хат, символізують трагічну порожнечу, втрату основи буття.

Отже, хата є тим сакральним простором, звідки починається шлях у світ кожної людини та куди линуць думки та благословення впродовж усього життя. Так, наприкінці кіноповісті автор рефлексує над значенням дому дитинства: *«Коли ж обертаюсь я часом до криниці, з якої пив колись воду, і до моєї білої привітної хатини і посилаю їм у далеке минуле своє благословення, я роблю ту лише "помилку"... яку роблять... душі народні живі всіх епох і народів, згадуючи про незабутні чари дитинства»* [15, с. 33]. Звернення до образу дому – це звернення до основ власної ідентичності, до «чарів дитинства», які формують людину на все життя. Хата залишається в пам'яті як місце материнської любові та благословення. Згадка про «білу привітну хатину» у зрілому віці символізує нерозривний зв'язок з корінням, історією.

Близьким до архетипу Дім є архетип **Рід**. Як зазначає Т. Урись, він символізує єдність трьох поколінь: предків, живих нащадків і майбутніх дітей. Основними образами, які передають цей архетип, є родина: бабуса або мати як берегиня домашнього вогнища, дідусь, старші родичі [58, с. 98].

Архетип Рід у кіноповісті «Зачарована Десна» проявляється передусім через звернення письменника до спогадів, до свого дитинства, до родинного минулого. О. Довженко відверто визнає, що з віком спогади все частіше влітаються в його повсякденну реальність. Згадування виступають каналом зв'язку з предками, з дитинством, вони допомагають людині усвідомити свою ідентичність, своє місце в родовому ланцюгу. Архетип Рід проявляється тут у самому акті пригадування, звернення до минулого, до витоків. Зв'язок із «землею батьків» є невіддільною частиною родової пам'яті та самоідентифікації. Так, на початку твору О. Довженко розмірковує про причини, що спонукають його повертатися до спогадів дитинства: *«Чи то вже так положено людині, що приходить час, коли вивчені в давно минулому дитинстві байки й молитви виринають у пам'яті і заповняють всю її оселю, де б не стояла вона»*. Розлука із батьківщиною актуалізує пам'ять про дитинство,

сім'ю, засвоєні знання, що формували особистість. Земля батьків постає тут як символічний простір роду, місце, де жили предки, де формувалися традиції та цінності, де зберігається пам'ять про попередні покоління.

Також у кіноповісті чітко простежується зв'язок між минулим, теперішнім і майбутнім. Так, архетип Рід реалізується через шанобливе ставлення до померлих членів родини та віру в те, що вони продовжують незримо бути присутніми в житті нащадків. Відповідно, смерть зображено не як остаточне зникнення, а як перехід в іншу форму буття, у духовний вимір, адже брати залишаються у пам'яті, спогадах Сашка.

Архетипи Дім та Рід мають своє органічне продовження в **архетипі Мати**. Він уособлює початок життя, створення світу, джерела існування. У цьому контексті постать матері набуває особливого, сакрального значення. Вона є берегинею роду, домашнього вогнища, носієм традицій, уособленням любові, турботи, самопожертви, а також зв'язком із самою природою, землею. В українській культурі цей образ часто ідеалізується, набуваючи рис Богоматері-заступниці, великомучениці, що несе свій хрест заради дітей та родини. Як слушно зазначає С. Максимчук-Макаренко, О. Довженко створив образ матері, який втілює узагальнений національний жіночий архетип – жінки, зануреної у щоденні клопоти, що нерідко виявляються нерозв'язними (як-от невдоволення хатою, в якій вікна заросли в землю). Водночас вона вражає своєю витривалістю (пережила смерть своїх дітей), відчуттям самотності (попри численну родину), але залишається активною й невтомною в турботах про рідних [34, с. 20].

Так, з перших сторінок кіноповісті постає образ Одарки Єрмолаївни як «невгамовної» працюючої матері-годувальниці, яка «чого тільки не насадить» на городі: огірки, гарбузи, картоплю, малину, смородину, тютюн, квасолю, соняшник, мак, буряки, лободу, моркву. Ця діяльність для неї – не просто господарська необхідність, а глибока потреба душі, джерело радості, прояв любові: *«Нічого в світі так я не люблю, як саджати що-небудь у землю, щоб проізросло. Коли вилізає з землі всяка рослиночка, ото мені радість»*

[15, с. 1]. Привертає увагу тут зменшено-пестливе слово «рослиночка», що підкреслює ніжне, турботливе, майже материнське ставлення Одарки Ермолаївни до кожного елементу світобудови. У цьому образі також втілюється й загальнонаціональна риса українського селянства – працьовитість, життєлюбність, шанобливе ставлення до землі як до святині.

Ще одним з ключових проявів архетипу Мати є функція захисту (материнська турбота). У досліджуваному творі архетип Мати виступає саме як оберіг для дитини, духовний і тілесний захист. Це яскраво показано в епізоді збирання на косовицю, коли мати намагається вберегти малого Сашка від усіх можливих і неможливих небезпек: *«Малого хоч би не брали! Комарі з'їдять! <...> Так утопиться в Десні, от щоб я пропала, втопиться! <...> Невіглас! Упадеши там з кручі в прірву, ой лихо мені! <...> Так косою заріжешся...»* [15, с. 21]. Ці страхи, хоч і перебільшені з точки зору дорослого, є проявом глибинного материнського інстинкту, прагнення створити кокон безпеки навколо дитини, вберегти її від ворожого світу. Це класичний прояв архетипу Мати-берегиня.

Цей архетип розкривається і через її глибоку емоційність, здатність до сильних переживань, радості та співчуття. Так, ліричну атмосферу кіноповісті підсилює епізод народження єдиної доньки в родині Довженків – сестрички маленького Сашка. З надзвичайною теплотою та щирою любов'ю автор змальовує емоції матері: *«Ти вже проснувся, синочку? А я тобі ляльку принесла, дівчинку. Ось бачиш яка! Яка красива. Ну, лялечка! – ніжно і зворушливо промовила мати. – І позіхає глянь. Голубонько ж ти моя сизенька, квіточка. На щасливому материному лиці, що сяяло і мовби світилося від радості, я побачив сльози...»* [15, с. 13]. Емоційність цієї сцени зворушує, адже для матері, яка пережила втрату чотирьох дітей («соловейків»), народження донечки стало справжнім небесним даром.

Крім того, образ матері набуває символічного значення як втілення неперервності роду, зв'язку поколінь та материнського благословення, що супроводжує дитину протягом її життєвого шляху. Цей аспект надзвичайно

емоційно переданий у сцені прощання перед поїздкою на косовицю: *«Коло хати мати-зозуля кує мені розлуку. Довго-довго, не один десяток років буде проводити мене мати, дивлячись крізь сльози на дорогу, довго хреститиме мені слід»* [15, с. 21]. Мати тут постає як вічний символ рідного дому, Батьківщини, її молитви, як духовний оберіг, що дає силу і захист, підтримуючи зв'язок із родовим корінням крізь час і відстань.

З архетипом Мати пов'язуємо й **архетип Божественна Дитина (Puer)**, як його сформулював К. Г. Юнг, є одним із фундаментальних у колективному несвідомому. За переконанням психолога, він символізує потенційне майбутнє, початок, оновлення. Архетип Божественна дитина в літературному творі проявляється через специфічні способи сприйняття та взаємодії зі світом: особливе бачення звичайних речей, емоційну відкритість, здатність одухотворювати природу. Цей образ набуває особливої актуальності, адже він дозволяє глибше зрозуміти процеси формування особистості й зв'язок людини з її корінням. У художньому плані образ дитини постає як універсальна архетипна модель освоєння світу, через яку розкривається унікальна філософія та світогляд автора. Як слушно зауважено в дослідженні Н. Яременко, Н. Коломієць, архетип Puer безпосередньо впливає на зцілення людства, єднає минуле й прийдешнє, зберігаючи й примножуючи досвід дитинства [65].

Найяскравіше архетип Божественна дитина у творі проявляється через особливе емоційне й чуттєве сприйняття світу, зокрема природи. Оповідач, повертаючись у дитинство, відтворює ту унікальну повноту та яскравість відчуттів: *«До чого ж гарно і весело було в нашому горіді! Ото як вийти з сіней та подивись навколо — геть-чисто все зелене та буйне. А сад було як зацвіте весною! <...> Город до того переповнявся рослинами, що десь серед літа вони вже не вміщалися в ньому. Вони лізли одна на одну, переплітались, душилися, дерлися на хлів, на стріху, повзли на тин, а гарбузи звисали з тину прямо на вулицю»* [15, с. 1]. Дитина сприймає світ через відчуття, опановуючи кольори, запахи, смаки. Город для малого Сашка – це не просто місце праці, а буйний, живий простір, сповнений енергії та радості. Рослини для нього –

активні істоти, що «лізуть», «душаться», «деруться». Любов до моркви, огіркових пуп'янків – це безпосереднє, тілесне єднання зі світом природи. Архетип Божественна дитина тут виявляється у здатності відчувати первісну єдність з усім живим, у радості від простого існування, у вмінні бачити диво у звичайному.

Дитячій уяві властиве також наділення світу тварин людськими рисами, емоціями та здатністю до спілкування, що свідчить про глибинний зв'язок із природою: *«Якось одного разу над Десною підслухав я вночі, на сіні лежачи і дивлячись на зорі, як після денної важкої праці коні розмовляли між собою, пасучись. Розмова шла про нас, якраз про батька.– Це правда. Тільки не нас він б'є. <...> Конику, він б'є недолю свою. – Тихо. Пасімося мовчки. Ось його хлопець зоріє, – сказав Мурай, помітивши мене під копицею»* [15, с. 30]. Сашко не просто спостерігає за кінями, він «чує» їхню розмову, наділяє їх складними людськими емоціями, здатністю до аналізу батькової поведінки («б'є недолю свою») та навіть емпатичність. Це свідчить про відсутність у свідомості дитини жорсткої межі між світом людей і світом тварин. Коні для хлопчика – це істоти з власною «полоненою темною душею», здатні мислити й страждати.

Архетип Божественна дитина виявляється й у специфічному сприйнятті дорослих, які в дитячій свідомості набувають рис міфологічних персонажів. Особливо це проявляється в образі діда: *«У нас був дід дуже схожий на бога. Коли я молився богу, я завжди бачив на покуті портрет діда в старих срібнофольгових шатах, а сам дід лежав на печі і тихо кашляв, слухаючи своїх молитов <...> А от бог, схожий на діда, той тримав в одній руці круглу сільничку, а трьома пучками другої неначе збирався взяти зубок часнику»* [15, с. 1]. Дід, як носій мудрості, сприймається як божественна сутність. Злиття образів реальної людини (діда) та сакральної фігури (Бога) розкриває ключову особливість дитячого світосприйняття, схильність до сакралізації близьких людей, створення власної міфології, в якій родинні фігури посідають місце божеств. Образ звичайної людини підноситься до рівня бога, при чому якщо спочатку дід порівнюється з богом, як з певним еталоном довершеності («дід

дуже схожий на бога»), то пізніше - навпаки, в центрі Сашкової свідомості чільне місце посідає саме постать діда: *«А от бог схожий на діда, той тримав у руці сільничку, а трьома пучками другої наче збирався взяти зубок часнику»* [15, с. 22]. Або: *«Баба пішла до хати, а бог дивився їй услід з погребні і тихо посміхався»* [15, с. 27]. Отже, бог в очах хлопчика приземлюється, стає близьким і зрозумілим, як рідна істота, набуває цілком реальних людських рис: він бачиться Сашкові загадковим, дещо химерним, але добрим, милостивим. Отже, архетипна система «Зачарованої Десни» формується через поєднання автобіографічної оповіді, фольклорної образності та природоцентричного світобачення, при цьому домінують архетипи Дому, Матері, Божественної дитини, які й визначають художню модель світу твору. Їхня функція полягає у відтворенні національного характеру, колективної пам'яті та духовної тяглості української культури, репрезентованої через індивідуальний досвід автора.

2.2. Рецепція архетипів у повісті Р. Бредбері «Кульбабове вино»

Мистецька палітра Р. Бредбері, одного із найяскравіших письменників ХХ століття, вирізняється виразністю, глибиною суджень, проникливістю. Повість «Кульбабове вино», яка значною мірою відрізняється від фантастичного канону автора, репрезентує унікальний зразок «ліричної прози спогаду», в якій поетика дитинства поєднується з архетипними структурами колективного несвідомого. Саме тому дослідження рецепції архетипів у цій повісті є надзвичайно перспективним напрямом аналізу, що дозволяє глибше осягнути сенсові шари тексту, його символіку та філософське підґрунтя. Рецепція архетипів у повісті «Кульбабове вино» є ключем до розуміння глибинної семантики тексту. Звернення до архетипних структур дає змогу висвітлити не лише філософські та психологічні виміри твору, а й окреслити його місце в літературній традиції ХХ століття як зразка модерної притчі про людину, природу і час.

Текст кіноповісті апелює до колективної пам'яті, проявляючи такі культурно значущі образи, як Рай дитинства, Древо життя, Час, Ритуал, Герой, Мудрець, Тінь тощо, присутність яких обумовлює цілісне концептуальне поле художнього твору, закорінене в глибинну сутність свідомості людини та наповненості культури.

Центральними у творі є переживання й ініціаційний досвід Дугласа Сполдінга, який, власне, автор і репрезентує архетип **Божественна дитина (Puer)**. Здатність бачити чудо в найменшій частці світобудови дозволяє Дугласу Сполдінгу відчувати себе творцем і володарем світу. Так, на початку повісті хлопець прокидається в дідовій вежі – найвищій точці містечка. Він не просто спостерігає за пробудженням Грінтауна, а уявляє себе творцем-чарівником, який раптом усвідомлює себе активним суб'єктом світу: *«Він став у темряві перед відчиненим вікном, набрав у груди повітря і чимдуж дмухнув. Вуличні ліхтарі миттю згасли, наче свічки на шоколадному торті до дня народження. Він дмухнув ще й ще раз, і в небі почали зникати зірки <...> Отож-бо, — подумав він. Досить було мені звеліти – і всі підхопилися, всі забігали. Літо буде чудове»* [7, с. 10–12]. Цей епізод демонструє дитячу віру у власну всемогутність та здатність впливати на світ силою уяви. Згасання ліхтарів та зірок, пробудження людей – все це для Дугласа є результатом його «чаклування». Особливу увагу в наведеному фрагменті привертає мотив дихання як акту творення. Наратор переносить читача в міфічну ситуацію, де дитина набуває божественної сили, керуючи світлом, пітьмою, космосом. При цьому жест «дмухання» апелює до прадавніх космогонічних міфів, в яких слово, дмухання чи рух започатковує світи, явища, ритми. Дуглас як Puer набуває рис героя-деміурга, творця, що не спостерігає, а діє.

У повісті архетип Божественна дитина реалізується крізь призму пізнання навколишнього світу, спостереження за повсякденним життям міста, переживання різних емоційних станів, що неодмінно веде до глибинних екзистенційних відкриттів. Так, під час поїздки з батьком і братом до лісу по ягоди, Дуглас переживає раптове усвідомлення власного існування, світ

відкривається йому в усій своїй повноті та значущості. Це один із ключових моментів його підліткового самопізнання й самовизначення, зокрема усвідомлення себе як живої істоти. Саме з цієї миті починається його дорослішання, коли він розуміє, що бути частиною живого світу означає вміти «бачити» життя. Це момент народження свідомої особистості, яка починає осмислювати своє місце у Всесвіті. Однак, варто зазначити про те, що його переживання емоцій настільки сильне, що воно межує з фантастикою, чимось нереальним: *«за ним линули бджоли, і дух ягід, і золоте проміння літа, а він ішов зі своєю важкою ношею, ніби сп'янілий»* [7, с. 19]. Дуглас чує кожен звук, бачить кожен колір, відчуває кожен дотик. Автор актуалізує відчуттєві (сенсорні) образи. Образи такого типу є основою смислової моделі твору, увиразнюють зображувані характери, репрезентуючи сприйняття елементів буття [67, с. 154].

Зіткнення зі світом дорослих та їхньою логікою породжує в дитині відчуття відокремленості та формує уявлення про існування розриву між поколіннями. Так, Дуглас записує у свій блокнот роздуми, що виникли після суперечки з батьком. Він доходить висновку про фундаментальну відмінність між світами дітей та дорослих: *«Отут, у «Звичайних справах і подіях», у мене записано: «Вранці двадцять четвертого червня уперше цього літа посперечався з татом, і мені добре перепало». А у «Відкриттях і одкровеннях» я написав про це так: «Дорослі й діти не можуть жити, мирно тому, що це два різні народи. Вони не такі, як ми. Ми не такі, як вони. Справді, різні народи — «і ніколи цим двом не зійтись». Зарубай це собі на носі, Томе!»* [7, с. 34]. Це усвідомлення є важливим етапом дорослішання дитини. Хлопець починає розуміти, що його сприйняття світу та цінності відрізняються від дорослих. Його відкриття про «два різні народи» — це спроба пояснити конфлікти та непорозуміння, що виникають між поколіннями.

Архетип Божественна дитина також проявляється в тому, що для дитячої свідомості час плине інакше, діти часто не усвідомлюють себе в потоці часу й сприймають дорослих як істот з іншого, незмінного світу. Так, діалог Тома,

Еліс і Джейн зі старою місіс Бентлі розкриває прірву між світами дитинства та старості. Діти щиро не можуть повірити, що стара жінка колись була маленькою дівчинкою, на ім'я Елен. Для них вона завжди була старою «місіс Бентлі». Діти сприймають світ статично, їм важко уявити трансформацію людини в часі. Місіс Бентлі для них існує тільки в її теперішньому стані – старої жінки. Її розповіді про дитинство, фотографії, гребінці – все це сприймається як щось чуже, неможливе, неправда. Вони не можуть «приміряти» на себе старість, так само як і повірити в молодість місіс Бентлі. Це показує межі дитячого розуміння плину життя. Сама ж місіс Бентлі є прикладом дорослої людини, яка занадто міцно тримається за своє минуле. Зокрема, накопичивши безліч речей, які символізують її молодість, вона ізолюється у часі. Ці спогади не дають їй жити сьогоденням. Зрештою, місіс Бентлі усвідомлює необхідність відпустити минуле, й, тому, передає ці «капсули часу» (сувеніри) наступному поколінню, визнаючи, що пам'ять має бути живою.

Зовсім інше ставлення до часу й старості демонструє Гелен Луміс. Її зустріч із 31-річним журналістом Біллом Форрестером – це поєднання двох світів, у якому зникає вікова межа. На відміну від місіс Бентлі, Гелен не тримається за минуле, натомість вона проживає його як частину теперішнього, з тією самою допитливістю й радістю, що й колись. Для Білла Гелен - навпаки, завжди була молодою, він уявляє, що «<...> тоді можна затерти зморшки, відкинути нашарування часу, повернути літа назад...» [7, с. 179].

Таким чином, важливою складовою духовного шляху Дугласа Сполдінга є зустрічі з дорослими, у яких він упізнає власні майбутні стани – зрілість, старість, смерть. Саме через ці зустрічі дитина, спілкуючись із тими, хто вже прожив життя, вчиться розуміти, що дитинство – не етап, а спосіб буття, який можна зберегти або втратити.

У повісті значна роль належить **архетипу Ритуал**. Він виявляється через повторювані дії та обряди, які стають символічними актами для людей, адже зберігають спогади, є потребою душі. Так, одним із центральних ритуалів є

приготування кульбабового вина, тобто «закорковану й збережену про запас частку літа». Збирання кульбаб і виготовлення з них вина є щорічним літнім ритуалом для родини Сполдінгів. Для Дугласа цей процес набуває особливого сенсу, перетворюючись на спосіб зберегти саме літо: *«Кульбабове вино. У самих цих словах учувався смак літа. Те вино й було спіймане і закорковане в пляшках літо. І тепер, коли Дуглас знав – достеменно знав, – що він живий <...> йому здавалося цілком слушним запечатати й зберегти бодай частку свого нового знання і цього особливого врожайного дня, – щоб десь у січні <...> відкоркувати пляшку і враз усе пригадати. <...> Поглянеш крізь це вино на холодний зимовий день – і враз розтане сніг, зазеленіє трава, на деревах зацвірінчать птахи...»* [7, с. 21]. Образ кульбабового вина стає центральним символом повісті. Для Дугласа це не просто напій, а пам'ять, концентрований досвід літа. Здатність наділяти буденні речі (кульбаби, вино) глибоким символічним значенням, перетворювати їх на вмістилище часу та емоцій – характерна риса дитячого світосприйняття. Хлопець усвідомлює значення цього ритуалу, особливо після того, як «знав – достеменно знав, що він живий» [7, с. 21]. Тут виготовлення вина пов'язане з особистим відкриттям Дугласа – усвідомленням власного життя. Напій стає «чарівною капсулою часу», що дозволяє зберегти й відновити інтенсивність літніх вражень у холодну пору року. Як слушно зауважують Н. Коломієць та Н. Яременко, кульбабове вино виступає у творі також як частина родинного ритуалу, що сприяє згуртуванню усіх членів роду [26, с. 249].

Особливого значення набуває ритуал вечірніх посиденьок на веранді. Це момент, коли родина Сполдінгів і сусіди збираються разом, діляться новинами та насолоджуються проведенням спільного часу. Комунікативна функція цього ритуалу реалізується не стільки через передачу конкретної інформації, скільки через сам процес спілкування: *«Та ні для кого й не важило, про що ті розмови дорослих, важило тільки те, що звуки їхніх голосів, то гучніючи, то затихаючи, линули над тендітною папороттю»* [7, с. 36–37]. «Сокотіння» жіночих голосів і «глухий гуркіт» чоловічих стають частиною природного

вечірнього шуму, інтегруючись у навколишнє середовище. Це «жебоніння голосів» створює відчуття безперервності життя та стабільності, заспокоюючи, зокрема, дітей, які засинають згодом під ці звуки. Важливим є саме колективне звучання, що відганяє страхи, пов'язані з настанням темряви. Голоси старших – це ніби колискова, що вписується в підсвідомість дитини. Ритуал тут виконує й психотерапевтичну функцію – дарує спокій, безпеку й непомітно формує дитяче уявлення про світ. Окрім того, вечірні зустрічі є й способом соціальної взаємодії. Так, на веранді завжди з'являються не лише члени родини, а й сусіди, перехожі, знайомі, які ненадовго приєднуються до розмови. Це не просто ритуал родини, а ритуал цілої громади. Так створюється атмосфера особливого місця, де кожен може бути прийнятим і почутим.

Навіть така звичайна дія, як розвішування гойдалки на веранді, має ритуальний характер: *«Третього літнього дня, десь надвечір, дідусь виходив на веранду й наче знічев'я починав роздивлятися два порожні кільця під стелею»* [7, с. 35]. Ця дія є сигналом до початку певного етапу літа, коли веранда стає місцем відпочинку та спілкування. Повторюваність цього обряду надає йому особливого значення, перетворюючи його на важливий елемент літнього життя.

У повісті обряд вибивання килимів є також значущим, повторюваним, що відзначає циклічність часу та життя в домі. Так, до цього процесу долучається вся родина, що підкреслює колективний характер ритуалу: бабуса, прабабуса, мати, Дуглас і Том. Ця дія, здавалося б, буденна, набуває символічного значення очищення не лише предметів, а й пам'яті та простору дому від накопиченого за рік «пилу» минулих подій: *«Спиняючись звести дух, хлопці бачили сліди своїх черевиків і черевиків дорослих, що тисячі разів відбилися на килимі від ворси до основи, а тепер помалу зникали з очей»* [7, с. 68]. Сліди на килимі символізують прожиті моменти, які під ударами вибивачок поступово зникають, даючи простір для нових подій та вражень. Це циклічний процес, що повторюється двічі на рік, символізує постійне оновлення та рух життя. Килим перетворюється на своєрідну карту пам'яті й долі дому. Ритуал дозволяє не

лише позбутися старого, але й нібито зазирнути у майбутнє, що символізує зв'язок часів та неперервність життя.

Отже, архетип Ритуал у повісті виконує кілька важливих функцій: він структурує час, допомагає зберегти спогади, підтримує зв'язки між людьми, а також дозволяє пережити літо як особливий, наповнений сенсом період життя.

Особливого значення набуває **архетип Пам'ять**, який в повісті проявляється як на колективному, так і на індивідуальному рівні: через особисті записи, предмети, що зберігають історію, усні розповіді, сенсорні враження та символічні образи. Він слугує не лише для фіксації минулого, а й для його осмислення, передачі досвіду та навіть спроби подолати швидкоплинність часу і неминучість кінця.

Одним із проявів архетипу Пам'ять є прагнення дітей фіксувати події й враження, ведучи своєрідні записи. Ця діяльність є спробою впорядкувати й зберегти швидкоплинний час, а згодом – осмислити екзистенційні істини про життя і смерть. Так, менший брат Дугласа, Том, постійно веде облік усіх своїх дій та переживань за життя. Він пам'ятає точну кількість бейсбольних ігор, разів чищення зубів, з'їдених фруктів, переглянутих фільмів тощо. Для нього минуле існує у вигляді цих статистичних даних і переліків. Сам Дуглас під впливом Тома також починає вести записи, фіксуючи знакові події літа. Однак його записник швидко трансформується: від простого переліку приємних подій він переходить до глибоких висновків про ненадійність матеріального світу та неминучість смерті людей. Пам'ять стає каталізатором усвідомлення екзистенційних істин. Записи Дугласа перетворюються на філософський інструмент, що допомагає йому встановити зв'язки між спостереженнями (речі ламаються, люди вмирають) і висновками (і я колись помру). Отже, пам'ять тут – це не тільки фіксація, а й аналіз минулого досвіду для розуміння теперішнього та прогнозування майбутнього, хоча й болісного.

Пам'ять може бути збережена й в різних предметах і чуттєвих враженнях, які здатні викликати сильні спогади та переживання минулого. Зокрема, нові тенісні туфлі викликають у Дугласа надзвичайні відчуття легкості та свободи,

які він запам'ятовує надовго. Натомість старий містер Сендерсон, власник взуттєвої крамниці, бачить у взутті власні дитячі мрії, слухаючи шурхіт нових туфель хлопця: *«Він пам'ятав цей шурхіт від давніх-давен, ще відтоді, як його самого захоплювали хлоп'ячі мрії»* [7, с. 32]. Тут пам'ять реалізується через сенсорний тригер (звук), що викликає сильну емоційну та образну асоціацію. Містер Сендерсон не просто згадує факт носіння туфель, а відтворює почуття та мрії, пов'язані з цим досвідом.

Особливим носієм колективної пам'яті для всіх жителів Грінтауна виступає старий трамвай. Для них це не просто транспортний засіб, а живий свідок історії міста. Однак міська влада вирішує замінити трамвай на автобус. Для багатьох жителів, особливо для дітей та літніх людей, це стає справжньою трагедією. Містер Трідден, водій трамвая, влаштовує останню, безкоштовну поїздку для всіх охочих. Ця поїздка перетворюється на своєрідне прощання з епохою: *«Хай там хто що каже, а автобус – це не трамвай. І звук у нього не той, і рейок нема, і дровів. І іскри від нього не летять, і колію він піском не посипає, і колір зовсім не такий, і дзвоника нема, і приступка не спускається, як у трамвая»* [7, с. 117]. Тут трамвай уособлює сенсорний досвід минулого – його специфічні звуки, запахи, візуальні образи (*«жовтогогарячий, як мандарин», «мідний дах мерехтить, мов еполети»*). Його зникнення сприймається як втрата частини душі міста, розрив зв'язку з минулим. Дуглас інтуїтивно розуміє, що новий автобус, хоч і функціональніший, проте ніколи не зможе відтворити ту атмосферу та спогади, які пов'язані зі старим трамваєм. Попри це, хлопець знаходить спосіб зберегти його, трансформуючи в уявний об'єкт. Дуглас уявляє, як навіть через багато років, коли фізичні сліди трамвая будуть поховані під асфальтом, він все одно зможе його «почути». Р. Бредбері демонструє можливості індивідуальної пам'яті людини, її здатність оживляти минуле. Трамвай перетворюється на своєрідний символ, на звук, на відчуття, яке Дуглас може викликати у своїй уяві. Це ілюструє те, як людина здатна зберігати у своїй пам'яті не стільки факти, скільки емоційний та сенсорний

спогади, пов'язані з ними, дозволяючи минулому продовжувати жити у свідомості.

Архетип Пам'ять реалізовано також через персонажі, які мають багатий життєвий досвід і передають свої спогади молодшим поколінням. Хлопці (Чарлі, Джон, Дуглас) приходять до полковника Фрйлі, ветерана американських воєн, який є своєрідним живим архівом, щоб послухати розповіді з життя. Для дітей полковник стає «машиною часу», що дозволяє подорожувати в минуле: *«Може, старі люди й не були ніколи дітьми, як ми вирішили щодо місіс Бентлі, та хоч які вони були, великі чи малі, а хтось із них таки стояв коло Анпоматокса влітку тисяча вісімсот шістдесят п'ятого року. А зір у них, Томе, наче в індіанців, і назад вони бачать куди далі, ніж ми з тобою будь-коли побачимо вперед»* [7, с. 103]. Привертає увагу глибоке розуміння Дугласом унікальної здатності літніх людей зберігати та відтворювати минуле. Для хлопців, які прагнуть пізнати світ і зрозуміти плин часу, полковник Фрйлі стає неоціненним джерелом досвіду.

Важливим у творі є детальний опис реакцій чоловіка під час пригадування подій з його життя. Зокрема, полковник Фрйлі не просто переказує події, він переживає їх знову під час розповіді: *«полковник Фрйлі заплющив очі», «аж ось старий заговорив знову, сидючи нерухомо, мов скам'янілий, і тільки губи його ворушилися»* [7, с. 93–94]. Акт заплющення очей є символічним відстороненням від теперішнього світу та зануренням у глибини спогадів. Особливо показовим є й опис його дихання: *«дихав часто й уривчасто, неначе перед тим довго біг», «голос його затремтів, і він знову заплющив очі»* [7, с. 96–97]. У своїй свідомості полковник Фрйлі ніби знову потрапляє у ті часи, чує пісні Громадянської війни, відчуває запахи (пороховий дим), бачить усі події. Для хлопців, які спостерігають це, така імерсивність робить розповіді старого не просто історіями, а майже реальними переживаннями для них самих.

Відтак, Дуглас усвідомлює, що розповіді полковника не тільки дають йому уявлення про минуле, але й допомагають краще зрозуміти власний

життєвий шлях. Він вирішує часто навідувати чоловіка, щоб навчитися у нього бачити й запам'ятовувати кожну дрібницю: *«А тепер і ми з тобою їдемо тією дорогою, але ще далі й стільки всього треба побачити, й понюхати, й помацати, що нам не обійтися без старого полковника Фрійлі. Хай він підштовхне нас і скаже: пильнуйте добре, щоб запам'ятали кожну мить! А коли ми теж станемо зовсім старі й до нас прийдуть якісь дітлахи, ми зможемо зробити для них те саме, що зробив колись для нас полковник»* [7, с. 103]. Важливо, що Дуглас бачить у цьому процесі неперервність: досвід старого передається йому, а він, у свою чергу, колись зможе передати свої спогади наступним поколінням. Усе це свідчить про те, що полковник Фрійлі втілює функцію пам'яті як зв'язку часів. Однак його смерть стає для Дугласа усвідомленням крихкості пам'яті. Хлопець розуміє, що разом із полковником зникає цілий пласт історії, який існував у його спогадах. З цього моменту Дуглас усвідомлює, що ці події та історії тепер існують лише в пам'яті тих, хто їх чув, і більше не можуть бути безпосередньо передані. Отже, смерть полковника Фрійлі покладає на молоде покоління відповідальність за збереження та передачу важливої інформації про історичні та культурні події.

Архетип **Мудрець** є одним із провідних колективних образів, що втілює ідеал духовної зрілості, розуміння світу та прагнення до пізнання істини. Він зазвичай постає як фігура наставника або провідника, що допомагає людям подолати життєві труднощі завдяки глибоким знанням і мудрим порадам. Так, у повісті цей архетип знаходить своє втілення в образі дідуса Сполдінга.

Одним із проявів його мудрості є здатність бачити надзвичайне у звичайних речах та явищах, зокрема в кульбабах. Його слова, звернені до онуків, розкривають глибоко філософське ставлення до природи: *«Справжня навала. Та й нехай собі. Бач, заповнили все подвір'я, горді, мов леви. Якщо довго на них дивитися і очі пропалють. Начебто звичайнісінька квітка, бур'ян, якого ніхто не помічає. А от для нас – благородна рослина, кульбаба»* [7, с. 21]. Дідусь бачить у цих квітах не просто бур'ян, а цінний дар природи, символ літа, життєву силу, яку він дбайливо збирає та консервує у вині. Старий підносить

звичайну кульбабу до рівня «благородної рослини», що свідчить про його здатність бачити красу там, де інші бачать лише буденність.

Висновки до другого розділу

Аналізуючи специфіку художнього втілення архетипів у кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна» та повісті Р. Бредбері «Кульбабове вино», ми з'ясували наступне:

- у кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна» автор спирається на систему архетипів, що глибоко вкорінені в українській культурі: **Дім, Рід, Мати та Божественна дитина**. Ці архетипи виступають як взаємопов'язані символи, що допомагають осмислити зв'язок людини з рідною землею, родовою пам'яттю та сакральним світом;
- у творі Р. Бредбері «Кульбабове вино» виділено такі архетипи: **Божественна дитина, Ритуал, Пам'ять, Мудрець**;
- архетип Пам'ять у творах виконує різну функцію: для О. Довженка – це пам'ять про рід, дитинство, Батьківщину як фундамент ідентичності, для Бредбері – це індивідуальні записи, сенсорні образи й колективні носії досвіду (трамвай, полковник Фрілі), які структурують час і забезпечують спадковість поколінь;
- архетип Божественна Дитина є ключовим засобом для дослідження глибинних тем людського життя в аналізованих творах, однак, якщо О. Довженко відтворює специфіку дитячого світосприйняття, що базується на сакралізації довкілля та одухотворенні природи, то Р. Бредбері пов'язує цей архетип з ініціаційним досвідом Дугласа Сполдінга, який осмислює екзистенційні категорії життя, смерті й часу, переходячи від дитячого сприйняття світу до усвідомлення власного буття.

Отже, спільним для обох авторів є апеляція до універсальних архетипних структур. Водночас їхня інтерпретація відображає національно-культурну специфіку: у кіноповісті «Зачарована Десна» архетипи функціонують переважно

як репрезентанти національної ідентичності та родинної пам'яті, тоді як у повісті «Кульбабове вино» вони набувають індивідуального, філософсько-екзистенційного виміру. Компаративний аналіз цих творів засвідчує, що архетипи постають як універсальні символічні структури, які визначають художню організацію тексту та забезпечують його здатність відтворювати фундаментальні аспекти людського буття.

РОЗДІЛ 3.

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ НА ІНТЕГРОВАНІХ УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУР

3.1. Порівняльний аналіз як інструмент формування полікультурної компетентності на інтегрованих уроках з літератур.

Сучасний освітній простір обумовлює формування полікультурної компетентності як одного із провідних напрямів Нової української школи. Залучення в освітній процес елементів компаративного аналізу, який базується на міжкультурному зіставленні літературних творів створює неабиякі можливості для формування емпатії, толерантності, критичного мислення, розбудови діалогу культур. Компаративний аналіз – це аналіз, при якому досліджуються явища мистецтва слова через порівняння їх з іншими такими явищами переважно в різних національних письменствах. Компаративний аналіз допомагає усвідомити учням цілісність світового літературного процесу. Це відповідає головній меті літературної освіти – виховання творчого читача із самостійним критичним мисленням, формування гуманістичного світогляду, загальної культури, естетичних смаків особистості [9].

Компаративний метод виник у середині–кінці XVIII століття на перетині мовознавства, філософії мови та літературної рефлексії. Його перші системні ознаки показав англійський філолог Сер Вільям Джоунс, який встановив спорідненість санскриту, грецької та латини, заклавши основу порівняльної філології. Паралельно ідеї Гердера, Гумбольдта та Шлегеля про зв'язок мови, мислення й культури створили передумови для порівняння культурних явищ. У XIX столітті компаративний підхід закріпився через порівняльну граматику і літературознавчі практики. У XX столітті метод формалізувався в академічних дисциплінах і педагогіці, а в XXI столітті отримав нові транскультурні та деколоніальні осмислення.

Центральне місце посідають імена таких зарубіжних мислителів і науковців, як Йоганн Готфрід Гердер, Фрідріх Шлегель, представники

неогерманської школи, а також пізніше – Ерїх Ауербах, який в ХХ столітті розвивав теорію порівняльної літератури як окремої галузі, що аналізує твори, жанри, мотиви, символіку та культурні контексти різних народів. Також із зарубіжних дослідників які вивчали компаративний аналіз були Х. Е. Роллінз, Л. Ло, Н. Лі, П. С. Кларксон, М. О. Каннелл. Сутність методу полягає в зіставленні літературних творів, культурних моделей, стилістичних і тематичних елементів, що дає можливість виявити як універсальні, так і особливі риси в різних літературах і культурах.

В Україні інтерес до компаративних підходів у літературознавстві та методиці викладання зародився ще в радянський період, але особливо активізувався після здобуття незалежності, коли змінилися освітня політика, програми літературної освіти та підходи до формування культурної ідентичності. Дослідники, які працювали над питаннями методики навчання літератури, літературної критики й порівняльного аналізу, серед них Ю. Султанов, який у своїх працях аналізував творчу взаємодію української та зарубіжної літератур. Проблеми художнього перекладу досліджували М. Алексєєв, О. Білецький, М. Драгоманов, В. Коптілов, Ю. Левін, О. Потебня, М. Рильський, А. Федоров, І. Франко, О. Чередниченко та ін. Деякі аспекти цієї проблеми знайшли відображення в дослідженнях А. Волкова, В. Жирмунського, Н. Конрада, Д. Лихачова, В. Матвіїшина, М. Храпченка та ін. Незважаючи на все це певні сторони перекладу залишаються мало дослідженими [60].

Проблематика компаративістики та застосування компаративного аналізу на уроках літератури знайшла відображення у працях таких дослідників, як В. Будний [8], О. Гордієнко [10], А. Градовський [11], А. Гурдуз [13], Н. Ісаєва [21], Л. Лехкобит [28], І. Папуша [46], К. Печончик [47]. Ф. Штейнбук слушно зауважує, що уроки з використанням компаративного аналізу є відносно новим явищем в українській школі, причому найчастіше вони реалізуються саме в курсі зарубіжної літератури. Це пояснюється кількома чинниками. По-перше, компаративістика (від лат. *comparativus* – порівняльний)

базується на ефективному методі пізнання – порівнянні. По-друге, під час ознайомлення з явищами, що належать до інших культур і можуть видаватися учням незвичними, перед учителем постає завдання інтерпретації та «перекладу» цих культурних кодів у зрозумілу для школярів систему уявлень і цінностей [63, с. 152].

Застосування компаративного аналізу допомагає вчителю організувати навчальний матеріал таким чином, що учні не просто запам'ятовують факти, але й навчаються порівнювати: за допомогою яких способів виражаються певні ідеї чи цінності в різних мовах або культурах, які подібності чи різниці в соціальних нормах, в образі думки, у способах спілкування. Це стимулює рефлексію, критичне мислення і спроможність усвідомлювати різноманітність і багатогранність світу.

Компаративний аналіз культурних явищ сприяє розвитку здатності здобувачів освіти до адаптації у міжкультурному середовищі. Зіставлення різних моделей мовленнєвої та поведінкової комунікації формує в учнів уміння адекватно реагувати на культурно зумовлені відмінності, що, у свою чергу, забезпечує розвиток гнучкості й емпатії як ключових складників полікультурної компетентності. Застосування порівняльного підходу виявляється особливо ефективним у процесі вивчення іноземних мов, культурологічних дисциплін та літератури, а також у межах інтегрованого навчання. Його мета полягає не лише у засвоєнні фактичного матеріалу, але й у формуванні в учнів уміння виявляти подібності та відмінності між культурними практиками різних народів.

У наукових роботах наводяться й спеціальні моделі, які пояснюють, що таке міжкультурна компетентність і як вона формується. Дослідження показують, що в різних країнах звертають увагу на різні складники цієї компетентності: десь важливішим вважають знання мов, десь – уміння вести діалог, а десь – толерантність і повагу до інших традицій. Якщо ми знаємо ці підходи, то можемо взяти найкраще з кожного і застосувати в українській школі.

Порівняльний аналіз у навчальному процесі виконує важливу функцію не лише у формуванні в учнів поваги до інших культур, але й у вдосконаленні педагогічних підходів. Зіставлення культурних явищ створює умови для критичної рефлексії як з боку здобувачів освіти, так і з боку вчителів, сприяючи оптимізації освітніх практик та розширенню їх методичного арсеналу.

Результатом застосування компаративного методу є також розвиток лінгвокультурної обізнаності учнів. Під цим поняттям розуміється здатність усвідомлювати взаємозв'язок мови та культури, що проявляється у формах мовленнєвої поведінки, системі традицій, звичаях комунікації та національно-культурних особливостях мовних спільнот. Такий підхід дозволяє розглядати мову не лише як інструмент передачі інформації, але і як репрезентанта специфічного способу мислення та культурної ідентичності [73, с. 18–23]. Порівняння допомагають школярам відчувати, що їхня рідна мова – це теж велика культурна цінність, а інші мови відкривають нові способи мислення. В Україні це має особливе значення, бо в нас живуть люди з різними мовами та традиціями – українською, кримськотатарською, угорською, румунською та іншими. Якщо діти з дитинства навчаються бачити та розуміти ці відмінності через мову, то вони стають більш толерантними та відкритими.

Формування полікультурної компетентності через компаративний аналіз потребує системної методичної підтримки. Йдеться не лише про окремі вправи, а про цілісну методику, яка визначає критерії добору матеріалів, способи організації завдань, проведення обговорень і оцінювання результатів. Ефективність забезпечується використанням автентичних матеріалів – художніх текстів, діалогів, ілюстрацій, відео та інших зразків, що відображають реальне культурне середовище. Їх застосування сприяє осмисленню культурних відмінностей і спільних рис, уникаючи стереотипізації. Методичні прийоми включають порівняльні вправи, рольові та ситуативні ігри, міні-проекти й обговорення, які стимулюють рефлексію та розвиток комунікативних умінь у міжкультурному контексті [48]. Оцінювання доцільно будувати на основі формувального підходу: враховується вміння учнів визначати подібності й

відмінності культурних явищ, аргументувати власні спостереження та проявляти толерантність під час дискусій.

Компаративний підхід підвищує пізнавальну цінність навчального процесу, оскільки активізує критичне мислення та сприяє формуванню навичок роботи з інформацією. Учні не лише відтворюють факти, а й виявляють причинно-наслідкові зв'язки, формують власні висновки та розвивають уміння аналізувати джерела інформації. У результаті систематичного застосування компаративного аналізу формується полікультурна компетентність як готовність до ефективної взаємодії у багатокультурному середовищі, що передбачає толерантність, повагу до культурних відмінностей, здатність до діалогу та співпраці. Компаративний аналіз у навчанні літератури виступає одним із найефективніших інструментів формування полікультурної компетентності учнів. Його застосування ґрунтується на зіставленні літературних творів, культурних традицій, мовних та ментальних особливостей різних народів, що дає змогу школярам усвідомити як універсальні, так і специфічні риси культурних моделей. У результаті формується здатність не лише сприймати й поважати культурне різноманіття, але й рефлексувати щодо власної культурної ідентичності [71, с. 113–122].

Полікультурна компетентність передбачає розвиток толерантності, емпатії, уміння спілкуватися в умовах культурної різноманітності та адекватно реагувати на відмінності у світогляді, звичаях і мовленні. Порівняння художніх творів української та зарубіжної літератури створює ситуацію діалогу культур, у якій учень навчається інтерпретувати «чужий» культурний код, співвідносити його зі «своїм» і знаходити точки дотику. Це сприяє подоланню етноцентричних установок та виробленню відкритості до іншого досвіду.

Компаративний аналіз набуває особливої дидактичної ваги саме в межах інтегрованих уроків (наприклад, «українська та зарубіжна література», «література і мистецтво», «література та історія»).

Інтегрований урок – це організаційна форма освітнього процесу, що органічно поєднує вивчення декількох навчальних предметів, об'єднаних

спільною темою. Його метою є відновлення цілісності знань та формування в учнів цілісного світогляду. Інтеграція наукових знань у шкільному навчанні, реалізована системно, дозволяє досягти низки важливих результатів, зокрема систематизувати знання та узагальнити вміння, посилити світоглядну спрямованість пізнавальних інтересів та посилити ефективність формування переконань. Головне завдання інтегрованого уроку полягає у використанні сучасних інтерактивних технологій та поєднанні теорії і практики. На таких уроках центральне місце відводиться елементам творчого пошуку. Інтегрований підхід дає розуміння учням, що українська мова і література є частиною світового літературного простору, а не існують окремо.

Отже, компаративний аналіз на інтегрованих уроках української та зарубіжної літератур активізує критичне мислення, сприяє подоланню фрагментарності знань і формування *цілісної картини світу*. Порівняння художніх текстів різних авторів і культур на таких уроках дозволяє учням побачити спільність та відмінність архетипів, національну своєрідність художнього мислення, міжкультурні зв'язки та діалог традицій.

3.2. Місце творів О. Довженка та Р. Бредбері у шкільному курсі літератури

Одним із провідних напрямів реформування сучасної української школи є інтеграція освітнього процесу, яка передбачає створення цілісної системи знань і досвіду на перетині кількох галузей. Концепція Нової української школи (НУШ) орієнтує вчителя на компетентнісний підхід, що вимагає не лише засвоєння фактологічного матеріалу, а й формування в учнів умінь осмислювати художні тексти в контексті національної та світової культури. Літературна освіта, зокрема в старших класах, має бути спрямована на формування здатності учня інтерпретувати художній твір як джерело духовного досвіду, що виявляє універсальні цінності людства.

Інтеграція української та зарубіжної літератур відкриває можливості для компаративного аналізу, розвитку критичного мислення, усвідомлення зв'язку між національною та світовою культурою. Таке навчання сприяє формуванню не лише предметних, а й ключових компетентностей – соціальної, громадянської, культурної обізнаності. У цьому контексті порівняльне вивчення творів О. Довженка та Р. Бредбері має не лише художньо-пізнавальну, а й виховну цінність, оскільки письменники порушують питання дитинства, пам'яті, природи, духовності та життєвої мудрості.

Вивчення творчості О. Довженка передбачено програмою з української літератури для 10–11 класів, яку створено на основі Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 23. 11. 2011 р. № 1392), з урахуванням Програми з української літератури для 5–9 класів для загальноосвітніх навчальних закладів (2012 зі змінами 2015–2017 рр.) та відповідно до Концепції «Нової української школи» (2016). Кіноповість «Зачарована Десна» вивчається в 11 класі в розділі «Воєнне лихоліття», де твір розглядається у контексті трагічної біографії митця, засилля соцреалізму в мистецтві повоєнного періоду та в межах осмислення національних і загальнолюдських проблем, що постають у прозі письменника. На його вивчення відводиться 2 навчальні години, що відповідає вимогам базового рівня. Відповідно до програми, під час аналізу твору вчитель має звернути увагу на жанрову своєрідність кіноповісті, поєднання автобіографічних елементів із художнім узагальненням, образ автора-дитини як символ духовного пробудження особистості [52].

Повість Р. Бредбері «Кульбабове вино» не входить до обов'язкової частини програми зарубіжної літератури, проте перспективи його інтеграції до курсу 10–11 класів у межах концепції НУШ є педагогічно доцільними [51]. Сучасний підхід до викладання, що передбачає компаративний, міжкультурний аналіз, відкриває можливість залучення цього твору як варіативного матеріалу. Відповідно до програми, в освітньому процесі реалізуються чотири змістові лінії літературного компонента Державного стандарту базової і повної

загальної середньої освіти, однією з яких є компаративна, що передбачає встановлення спільних та відмінних ознак між української та зарубіжною літературами. У цьому контексті твір «Кульбабове вино» має значний потенціал для порівняльного аналізу з твором української літератури «Зачарована Десна», оскільки обидва тексти розкривають універсальну тему дитинства крізь призму культурної специфіки (американської та української), поєднують тему дитинства з філософськими роздумами про швидкоплинність життя, цінність буденних радощів, духовний досвід дорослішання.

На нашу думку, перспективне включення повісті Р. Бредбері до програми 10–11 класів дозволить реалізувати низку важливих освітніх завдань, зокрема набуття учнями таких предметних компетентностей: розуміння літератури як невіддільної частини національної й світової художньої культури; формування міжкультурної компетентності, адже учні вчаться порівнювати літературні явища та процеси різних літературних країн світу, в тому числі зіставлення їх з українською традицією; досягнення індивідуального стилю письменників.

Отже, вивчення твору О. Довженка «Зачарована Десна» в курсі української літератури та перспективне введення твору Р. Бредбері «Кульбабове вино» до курсу зарубіжної літератури для старшої школи відкриває широкі можливості для інтеграції освітнього процесу. Обидва твори здатні сприяти вихованню духовно багатой, критично мислячої, культурно свідомої особистості, яка цінує власні національні традиції й водночас відкрита до діалогу культур.

3.3. Моделювання інтегрованих уроків літератур під час вивчення творчих доробків О. Довженка та Р. Бредбері

Одна з ключових дидактичних стратегій Нової української школи – інтеграція навчальних дисциплін, адже при цьому вибудовується цілісна дидактична модель, віссю якої є феномен, культурний чи ціннісний смисл, що поєднує різні інформаційні поля. Проте практичне впровадження такої моделі,

зокрема в галузі літературної освіти, демонструє низку методичних проблем. Особливо це відчутно, коли інтеграція ґрунтується на компаративному аналізі творів різних національних літератур, різних історичних контекстів і поетикальних систем, як у випадку зіставлення художнього світу О. Довженка та Р. Бредбері.

На перший погляд, такі автори належать до далеких естетичних та історико-літературних традицій: О. Довженко – представник соцреалізму, який попри це проявляє тяжіння до міфопоетичної естетики та прагнення осмислити національний художній код, вкорінений у фольклорний світогляд, тоді як Р. Бредбері – американський гуманіст-футурист, що вдається до жанрової форми наукової фантастики й метафоричного моделювання майбутнього. Проте обох об'єднує інтерес до людини в ситуації морального вибору, а також увага до цінності природи, духовності, екзистенційної гідності особистості. Саме ця смислова спільність і створює потенціал для інтеграції. Але саме вона й виявляє першу проблему: вчителі часто не володіють методикою смислового порівняння, обмежуючись тематично-сюжетною паралеллю (наприклад, «людина і природа», «місто – антипод духовності»), але не переходять до рівня світоглядної моделі та художнього коду.

Друга проблема полягає у неправильному виборі домінанти інтеграції. Компаративний аналіз потребує, на нашу думку, не механічного зіставлення (за автором, мотивом чи жанром), а вибудови спільного питання-феномена, яке учень «проживає» і на якому вибудовує інтерпретацію. Такою домінантою можуть бути: екологічний код (сталий розвиток / збереження життя), моральна тяглість традиції, опір дегуманізації, феномен дитинства як джерело духовної цінності. Якщо вчитель обмежується лише «порівнянням творів», він не створює освітній простір інтеграції – лише суміжність матеріалів.

Третя проблема – методичне розривання рівнів складності. Інтеграційні заняття потребують не лише міжпредметних зв'язків, а й синхронізації когнітивного навантаження. Тексти Р. Бредбері (наприклад, «Літо, прощай!» або «Усмішка») часто вимагають рефлексивного читання, символічної

інтерпретації й доброго культурного бекграунду. Довженкові твори, водночас, хоча й виглядають простішими за формою, несуть складну національно-ментальну символіку. Якщо учитель не вибудовує «містки розуміння» – учень не зчитує глибинний духовний код жодного з авторів.

Наступна проблема пов'язана з полікультурним підходом. Щоб інтеграція за участі Бредбері була методично обґрунтованою, потрібно врахувати американський контекст гуманістичної думки ХХ століття – трансформацію поняття «людяність» у добу технократизму, концепт страху перед майбутнім і водночас віри в особистість як останній притулок гуманізму. Без цього порівняння із твором О. Довженка редукується до поверхової «спільності тем», натомість втрачається антропологічна глибина.

Інтегрований урок потребує специфічної логіки: феномен → проблема → взаємне «прочитування» творів → перехресна інтерпретація → рефлексивний вихід у сучасність. Для підтвердження сформульованої вище думки наведемо фрагменти занять.

Тема уроку: Архетип Рует у творах О. Довженка («Зачарована Десна») та Р. Бредбері («Кульбабове вино»): образ дитинства як духовного ресурсу культури.

Тип уроку: інтегрований: українська література, зарубіжна література, історія.

Мета уроку:

- сформувати вміння виявляти архетипи в художньому тексті;
- розкрити роль дитинства як універсального (надіндивідуального) культурного коду;
- навчити учнів проводити ціннісно орієнтований компаративний аналіз.

ХІД УРОКУ

I. Феномен

Учитель ставить питання: «Якщо я скажу “Дім дитинства” – які образи одразу виникають у вашій уяві?»

Учні називають асоціації (тепло, сад, ріка, запахи, вечори, безпека тощо). Разом з учителем створюють хмару слів (Рис.3.3.1).



Рисунок 3.3.1

Учитель пропонує цитату Юнга: «Архетип – це те, що було до нас і буде після нас», ставить питання: Як ця цитата пояснює, чому наші асоціації з «Домом дитинства» такі схожі?

Слово вчителя.

Архетипи – це універсальні, успадковані ідеї, моделі мислення або образи, що існують у колективному несвідомому. Вони спільні для всіх культур та епох. Архетипи формують глибинну основу людського досвіду, а також допомагають усвідомити структуру народної пам'яті.

II. Постановка проблеми

Слово вчителя.

Обох письменників, О. Довженка та Р. Бредбері, об'єднує інтерес до світу дитинства як духовного ресурсу становлення особистості.

- Чому саме дитинство так часто стає центром духовного всесвіту митців?
- Чому К. Г. Юнг характеризує архетип Божественна дитина (Puer) як потенційне майбутнє, перспективу, постійне оновлення особистості?
- Про що свідчить універсальність цього архетипу у різних культурах?

III. Взаємне «прочитування» творів

1. Групова робота:

Клас ділиться на дві групи:

Група 1 – досліджує образ Сашка.

Група 2 – досліджує образ Дугласа.

Завдання для групи 1:

- Проаналізуйте, як у Сашкові розкривається зв'язок між сакральним і матеріальним, минулим і майбутнім.

Очікувана відповідь: Сашко відчуває присутність божественного у звичайних речах і близьких людях, наприклад, коли він бачить діда, схожого на бога, що несе світло мудрості та має зв'язок із вищими силами.

- Як відбувається моральне становлення Сашка?

Очікувана відповідь: Архетип проявляється через духовну чутливість до гріха. Переживання «першого гріха» призводить до усвідомлення, провини й спокутування. Бажання творити добрі справи (носити воду, годувати ластовенят), щоб очистити душу та відновити чистоту, є проявом прагнення до самовдосконалення.

Завдання для групи 2:

- Знайдіть епізоди, де Дуглас відчуває себе як деміург (суб'єкт, що впливає на світ).

Очікувана відповідь: Дуглас свідомо намагається керувати світом, наприклад, коли він «пробуджує» місто, загашуючи вуличні ліхтарі. Він володіє внутрішньою силою і здатністю до чарівного перетворення реальності.

- Яке екзистенційне прозріння стає ключовим для Дугласа?

Очікувана відповідь: Найважливішим відкриттям є усвідомлення себе живим: «Я справді живий! – думав він. – Досі я цього не знав...». Ця мить символізує народження нової свідомості та початок індивідуалізації. Усвідомлення життя неминуче призводить до усвідомлення смерті та пошуку безсмертя (або продовження життя). На першому плані постає екзистенційне осмислення буття, індивідуалізація та пошук власного «я».

Обидві групи мають підкріплювати свої міркування аргументами, а саме цитатами з творів.

IV. Перехресна інтерпретація.

Учні об'єднують результати, створюючи на дошці порівняльну таблицю або інфографіку (Табл. 3.3.1).

Таблиця 3.3.1

Критерій	О. Довженко «Зачарована Десна» (Сашко)	Р. Бредбері «Кульбабове вино» (Дуглас)
Ставлення до природи	Природа як живий, одухотворений світ; єдність із нею	Природа як простір екзистенційних відкриттів
Екзистенційний поштовх (перше відкриття)	Перший гріх – покаєння – добрі справи	Усвідомлення буття – усвідомлення смерті – пошук сенсу життя
Домінуючий фокус уваги	Колективна пам'ять, духовна єдність з природою	Екзистенційне осмислення буття, індивідуація та пошук власного «я».
Каталізатор становлення	Моральне формування через «перший гріх» та спокутування	Становлення через екзистенційне прозріння – усвідомлення, що «Я живий!»
Спосіб збереження досвіду...	Передача через родинну пам'ять	Фіксація в особистих записах і ритуалах
Головна загроза	Втрата первинної святості	Небуття, смерть і забуття

V. Рефлексивний вихід у сучасність

Завдання на вибір:

1. Створити презентацію або інфографіку, де буде відображено одне «Відкриття і одкровення» зі свого дитинства, яке мало вплив на ваше становлення як особистості (за аналогією із записником Дугласа Сполдінга).
2. Описати (або зобразити) момент із дитинства, коли ви вперше відчували провину і свідомо вирішили виправити ситуацію (за аналогією з «першим гріхом» Сашка), і пояснити, як цей досвід допоміг вам у моральному становленні.

Заняття факультативу

Тема:

Архетип Божественна дитина у творах О. Довженка та Р. Бредбері.

Мета:

- *навчальна*: поглибити знання учнів про архетип «Божественна дитина», який реалізований у творах О. Довженка та Р. Бредбері;
- *розвивальна*: розвивати критичне, асоціативне, творче мислення та навички медіаграмотності;
- *виховна*: виховувати повагу до духовних цінностей, любов до природи, щирість, здатність бачити красу в повсякденному.

Тип уроку: проєктна робота.

Обладнання: доступ до Інтернету, Instagram, презентація.

1. Підготовчий етап (бесіда)

- Як би виглядали Сашко й Дуглас, якби вони жили сьогодні й мали власні сторінки в Instagram?

Учитель пропонує учням розподілитись на дві групи:

1. Створює Instagram-сторінку Сашка.
2. Створює Instagram-сторінку Дугласа.

Етапи роботи:

1. Створення нікнейму та опису профілю для кожного персонажа.

Профіль Сашка має відображати його зв'язок із природою та сакральним світом. Приклад нікнейму: sashko_desna. Приклад опису: Sashko | дитина Десни. Святий на всю хату один (Рис.3.3.2).



Рисунок 3.3.2

Профіль Дугласа має відображати екзистенційне осмислення та індивідуацію. Приклад нікнейму: douglas_alive. Приклад опису: Я живий! Веду щоденник «Відкриттів і одкровень» (Рис.3.3.3).

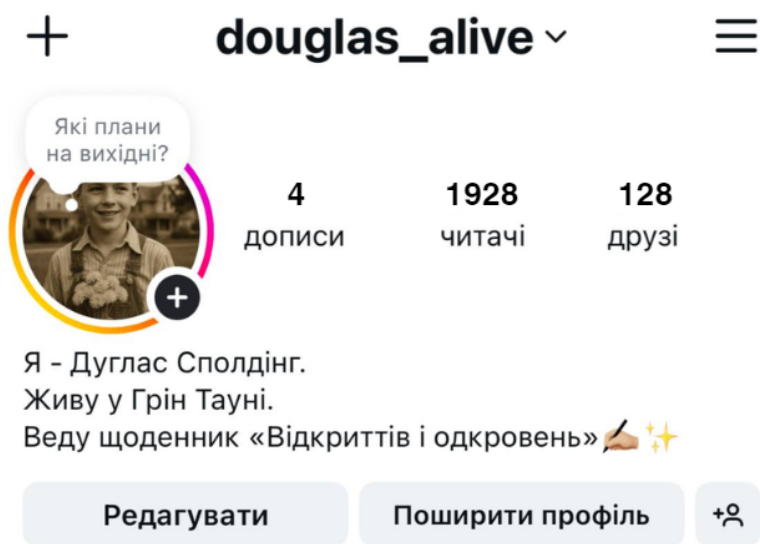


Рисунок 3.3.3

2. Створення головної фотографії профілю.

Для реалізації цього виду завдання учням пропонується використати програми для генерації картинок (Chat GPT, Gemini, Leonardo.Ai).

Приклад фотографії Дугласа Сполінга та Сашка, створених за допомогою Gemini (Рис.3.3.4).

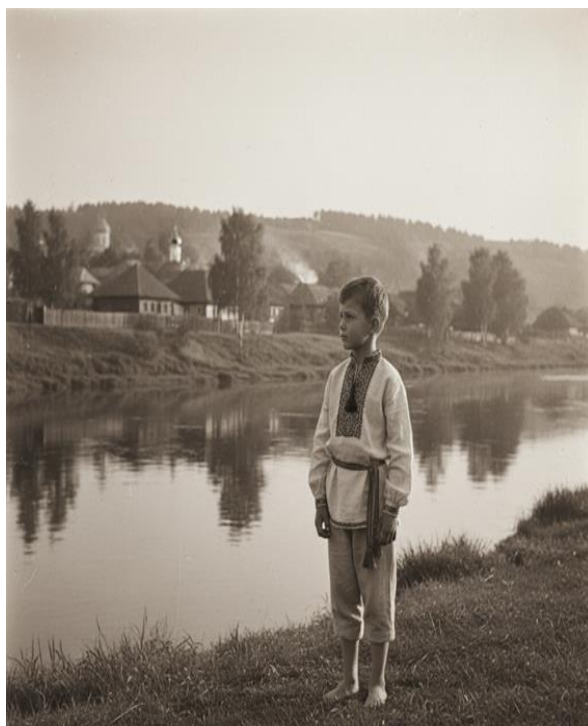


Рисунок 3.3.4.

3. Створення постів (3–4).

Кожен пост має містити: короткий текст від імені персонажа, гештеги (не менше трьох), зображення (фото, малюнок або колаж, які тематично підібрані з інтернету або згенеровані самостійно), підпис (короткий висновок або звернення до аудиторії із запитанням) (Рис.3.3.5).



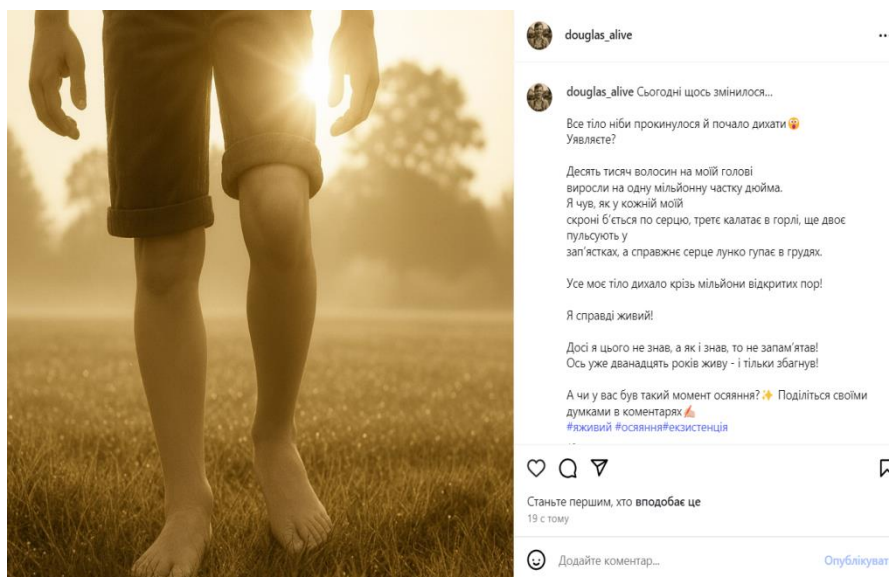


Рисунок 3.3.5.

4. Створення сториз (3–4).

Приклади (Сашко): «Мій перший гріх» (опитування: Чи заслуговую я карі?).

Приклади (Дуглас): «Чому дорослі й діти – два різні народи?» (опитування)

Під час підсумкового заняття групи презентують свої сторінки.

Учитель демонструє пости на екрані, учні коротко коментують свій контент.

Після презентацій проводиться обговорення:

- Які риси архетипу Божественна дитина проявилися у кожного персонажа?
- Які почуття ви намагалися передати у своїх постах?
- Чи змінилося ваше ставлення до персонажів після того, як ви «заговорили їхнім голосом»?
- У чому полягає схожість між світовідчуттям Сашка і Дугласа?

На нашу думку, урок із залученням соціальних мереж набуває особливої методичної цінності під час компаративного вивчення творчості О. Довженка та Р. Бредбері, оскільки забезпечує інтеграцію аналізу художніх текстів з актуальними для сучасного покоління способами самовираження й комунікації. Залучення учнів до створення Instagram-профілів персонажів сприяє формуванню цілісного розуміння архетипу Божественна дитина через перенесення його ключових рис у площину особистісного переживання, коли

учні, «промовляючи» голосом персонажів, здійснюють внутрішнє моделювання їхнього світовідчуття, системи цінностей тощо.

Висновки до третього розділу

Вивчення теоретичних засад компаративного аналізу та моделювання інтегрованих уроків української та зарубіжної літератур дозволило сформулювати низку висновків.

Компаративний аналіз є ключовим методичним інструментом для формування полікультурної компетентності здобувачів освіти, що відповідає вимогам Нової української школи (НУШ). Особливо доцільними для реалізації порівняльного аналізу творів, на нашу думку, виявилися інтегровані уроки, метою яких є формування в учнів цілісної картини світу.

Учні, порівнюючи твори літератури різних країн, зокрема твори О. Довженка та Р. Бредбері, глибше усвідомлюють універсальність архетипів, а також унікальність їхнього національного забарвлення. Це формує світоглядну цілісність, розширюючи уявлення про власну культуру та її місце у світовому літературному процесі.

Запропоновано логіку інтегрованого уроку під час вивчення творів О. Довженка та Р. Бредбері (феномен → проблема → взаємне «прочитування» → перехресна інтерпретація → рефлексивний вихід у сучасність). Така структура уроку дозволяє уникнути поширених методичних проблем, як-от: обмеження тематично-сюжетною паралеллю та нехтування необхідністю вибудовувати «містки розуміння» між різними поетикальними системами.

Моделювання інтегрованих уроків вивчення творів О. Довженка та Р. Бредбері продемонструвало, що ефективна інтеграція потребує осмислення спільної світоглядної домінанти – феномена дитинства як духовного ресурсу культури. На прикладі архетипу Руга показано, що урок може стати простором не лише для механічного порівняння художніх текстів, а й для екзистенційного

самопізнання учнів. Така педагогічна модель поєднує когнітивний і ціннісний рівні навчання, сприяє внутрішньому зростанню особистості.

Отже, компаративний підхід аналізу творів забезпечує перехід від засвоєння фактологічного матеріалу до глибинного осмислення універсальних архетипів, спільних для різних культур, усвідомлення при цьому унікальності їх національного забарвлення, досягнення індивідуального стилю письменника, а також сприяє духовному та моральному зростанню особистості.

ВИСНОВКИ

Обидва автори звертаються до архетипних образів, які відіграють ключову роль у формуванні особистості та світогляду. Дитинство постає як період найглибших вражень і становлення особистості, природа – як джерело гармонії та натхнення, пам'ять – як зв'язок між поколіннями, а життєва мудрість – як осмислення досвіду, набутого впродовж життя. У «Зачарованій Десні» Довженко через призму дитячих спогадів розкриває багатогранність українського національного характеру, любов до землі, шану до пращурів та духовну єдність людини й природи. Архетипні образи річки, батьківської хати, матері та діда втілюють традиційні українські цінності, які визначають національну ідентичність.

Натомість у «Кульбабовому вині» Бредбері також через світосприйняття дитини передає універсальні цінності, проте в іншому культурному контексті. Для американської літератури характерне осмислення індивідуальної свободи, пошуку власного шляху та відчуття швидкоплинності часу. Водночас тут також простежується архетипний мотив єдності людини з природою та значущості пам'яті про предків.

Порівняльний аналіз цих творів дозволяє учням не лише глибше усвідомити універсальність певних архетипів, а й відчутти унікальність їхнього національного забарвлення. Це сприяє формуванню **світоглядної цілісності**, оскільки розширює уявлення про власну культуру та її місце у світовому контексті.

Крім того, аналіз літературних творів із використанням архетипної методики сприяє **розвитку критичного мислення**. Учні навчаються виявляти приховані смисли, порівнювати культурні традиції, усвідомлювати особливості художнього мислення різних народів. Це допомагає їм не лише розвивати аналітичні навички, а й формувати власне світоглядне бачення, що є надзвичайно важливим у сучасному інформаційному середовищі.

Таким чином, у добу глобалізації літературна освіта відіграє важливу роль у формуванні національної свідомості. Аналіз повістей О. Довженка та Р. Бредбері через призму архетипних образів дозволяє учням глибше зрозуміти власну ідентичність, оцінити культурну самобутність свого народу та усвідомити зв'язок між національними й загальнолюдськими цінностями. У добу глобалізації особливого значення набуває осмислення власної національної ідентичності. Твори О. Довженка («Зачарована Десна») та Р. Бредбері («Кульбабове вино») репрезентують архетипні образи дитинства, природи, пам'яті та життєвої мудрості. Їх аналіз сприяє формуванню світоглядної цілісності учнів і розвитку критичного мислення.

Використання компаративного аналізу дає можливість простежити спільні й відмінні риси художнього осмислення реальності у творах української та американської літератури. Це збагачує читацький досвід учнів і формує їхнє розуміння літератури як засобу вираження загальнолюдських цінностей.

Концепція НУШ орієнтується на інтегровані форми навчання, що передбачають міжпредметну взаємодію. Аналіз творів Довженка та Бредбері в межах інтегрованого уроку допомагає розвивати в учнів навички аналізу тексту, художніх образів та архетипів у широкому культурному контексті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Агєєва В. Архетип та його витлумачення від К. Г. Юнга – психоаналітика до лінгвокогнітивної сучасності. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, 2013. Вип. 11. С. 18–26.
2. Базів Л. М. Амбівалентність архетипу матері в українській модерній літературі (на матеріалі творчості Лесі Українки, М. Коцюбинського, В. Винниченка та О. Кобилянської): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.01; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2013. 18 с.
3. Белєхова Л. І. Архетип, архетипний смисл, архетипний образ у лінгвокогнітивному висвітленні (на матеріалі віршованих текстів американської поезії). *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство*. 2015. № 3. С. 6–16.
4. Белєхова Л. І. Образний простір американської поезії: лінгвокогнітивний аспект: дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.04. Київ, 2002. 476 с.
5. Биндас О. М. Проблема трагізму людства у жанрі наукової фантастики (на прикладі творів Р. Бредбері «Дитина завтра» і «Вельд»). *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2021. № 7. С. 78–87.
6. Білодід І. Мова творів О. Довженка. Київ: Вид-во АН УРСР, 1959. 92 с.
7. Бредбері Р. Кульбабове вино: Повість /Пер.з англ. В. Митрофанова. Тернопіль: Коралі, 2018. 318 с.
8. Будний В. В. Порівняльне літературознавство: підручник. Київ: Києво-Могилянська академія, 2008. 430 с.
9. Васильченко І. Методика вивчення зарубіжної літератури: теорія та практика: підручник. Київ: Літера, 2019. 200 с.
10. Гордієнко О. Компаративістика як метод вивчення літератури: її становлення і актуальні питання. *Теорія літератури*. 2007. URL: <https://ukrlit.net/article1/1867.html>. (дата звернення: 14.09.2025).
11. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: монографія. Черкаси: Брама, 2003. 292 с.

12. Гуменна В. Ю. Фольклорна стихія в кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна». *Збірник наукових статей «Художній досвід Довженка-прозаїка»*. Одеса, 2020. С. 5–7.

13. Гурдуз А. Компаративістика і літературний процес: навчально-методичний посібник. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. 242 с.

14. Демченко Т. Роль «Щоденника» О. Довженка у формуванні українського дискурсу історичної пам'яті про другу світову війну. *Сіверянський літопис*. 2014. С. 115–122.

15. Довженко О. Зачарована Десна. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=866>

16. Доній В. С. Проблема історичної пам'яті у творчості О. Довженка. *Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Література й історія»*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2018. С. 55–57.

17. Доній В. С. Творчість О. Довженка: парадигма рецепцій. *Закарпатські філологічні студії*. 2019. № 7. С. 117–122.

18. Доній Т. М. Архетипи і топоси постмодерністської поезії України та США: дис... канд. філол. наук / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2018. 230 с.

19. Донченко О. Архетипи – спільне в нашому житті (розпізнавання архетипів як шлях до унікальності). *Психологія особистості*. 2011. № 1 (2). С. 170–181.

20. Жиленко І. Р. Міфологічні мотиви та образи-архетипи матері у творах малої прози міжвоєнної доби. *Філологічні трактати*, 2018. Т. 10, № 1. С. 112–121.

21. Ісаєва Н. Літературознавча компаративістика та перспективи дослідження українсько-китайських літературних взаємин. *Словесник*. С. 21–25.

22. Коваль-Фучило І. Український пісенний фольклор у записах Олександра Довженка: історія публікації, аналіз мотивів і сюжетів. *Народознавчі зошити*. 2024. № 5 (179). С. 1203–1214.

23. Ковтун Н. М. Рефлексія архетипу культурного героя в українській духовній традиції. *Українська полоністика. Історико-філософські дослідження*. 2007. Вип. 3–4. С. 60–72.
24. Когут О. В. Архетипні сюжети й образи в сучасній українській драматургії (1997-2007 рр.): монографія. Рівне: НУВГП, 2010. 440 с.
25. Козубенко Л. Загальнолюдська парадигма малої прози Рея Бредбері. *Теоретична і дидактична філологія. Серія «Філологія»*. 2016. № 23. С. 90–97.
26. Коломієць Н. Є, Яременко Н. В. Художній концепт «дитинство» у повісті Р. Бредбері «Кульбабове вино». *Літератури світу: поетика, ментальність і духовність*. 2014. № 3. С. 244–250.
27. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. Чернівці: Золоті литаврис, 2001. 636 с.
28. Лехкобит Л. М. Компаративний аналіз як засіб розвитку полікультурної компетентності учнів на уроках української літератури: нав.-метод. пос. Сарни, 2014.
29. Лісеєнко О., Гюльхан Ю. Архетипи української ментальності з погляду онтології. *Перспективи. Соціально-політичний журнал*. 2022. № 4. С. 53–59.
30. Літературознавча енциклопедія: У двох томах / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. Т. 1. 608 с.
31. Літературознавчий словник-довідник. 2-ге вид., випр., допов. Київ: Академія, 2007. 751 с.
32. Лисюк Н. Поняття архетипу в народній культурі. *Дух і літера*, 2001. № 7–8. С. 262–276.
33. Львовичкіна А. М. *Етнопсихологія*: навч. посіб. К.: МАУП, 2002. 144 с.
34. Максимчук-Макаренко С. Дискурс жіночого характеротворення у кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна». *Філологічні трактати*. Т. 6. 2014. № 1. С. 19–24.
35. Максимчук-Макаренко С. Типологія жіночих образів у літературній спадщині Олександра Довженка: дис. ... канд. філ. наук: 10.01.01 / Глухівський

національний педагогічний університет ім. Олександра Довженка. Глухів, 2017. 189 с.

36. Максимчук-Макаренко С. Українська жінка на війні: проблема патріотизму й зради (на матеріалі літературної творчості О. Довженка). *Літератури світу: поетика, ментальність і духовність*. 2015. Вип. 6. С. 180–190.

37. Медвідь Н. Особливості концепції національного буття в повоєнній творчості О. Довженка. *Сіверянський літопис*. 1998. № 4. С. 3–5.

38. Мельнійчук В. Архетип «ініціації» у психологічних романах С. Процюка. *Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія*. 2020. С. 53–58.

39. Методології сучасної літературної компаративістики: зб. наук. праць від компаративістики Ін-ту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України / ред. Г. М. Сиваченко. Київ, 2020. 633 с.

40. Міщенко М. Українські національні архетипи: від колективного несвідомого до усвідомленої національної ідентичності (до актуальності методології архетипічного аналізу). *Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. Серія: Філософія. Філософські перипетії*. 2014. № 1130. С. 90–94.

41. Моклиця М. Основи літературознавства. Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. 192 с.

42. Москаленко О. О. Міфологема дитинства в ліриці Ф. Гарсія Лорки: дис. ... канд. філол. наук: 10.01.04. Сімферополь, 2014. 244 с.

43. Новиков А., Троша Н., Максимчук-Макаренко С. *Літературні пріоритети Олександра Довженка*: монографія. Суми: Видавництво Вінниченка Миколи Дмитровича, 2016. 212 с.

44. Олійниченко О. В. Феномен архетипу: філософський та літературознавчий виміри // *Полілог: збірник статей молодих науковців з історії, філософії, культурології* / редкол.: В. Г. Кушнір та ін. Одеса, 2014. С. 153–159.

45. Павленко Т. М. Символізм в оповіданнях Р. Бредбері. URL: <https://md-eksperiment.org/post/20180613-simvolika-opovidan-reya-bredberi>
46. Папуша І. До методології літературознавчої компаративістики. *Літературознавча компаративістика*: навч. посіб. Тернопіль: ТДПУ. 2002. 331 с.
47. Печончик К. В. Компаративний аналіз на уроках української та зарубіжної літератури. *Новаки*. 2017.
48. Платон. Держава. URL: <http://litopys.org.ua/plato/plat.htm>
49. Подсєвак К. С. Методи лінгвопоетичного аналізу бінарної опозиції «людина – техніка» у текстах наукової фантастики Рея Бредбері. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Т. 2. № 41. 2019. С. 82–85.
50. Поляруш О. Є. Олександр Довженко і фольклор : монографія. Київ: Вища школа, 1988. 176 с.
51. Програма Міністерства освіти і науки України: Зарубіжна література (рівень стандарту) для 10–11 класів (наказ Міністерства освіти і науки України від 03 серпня 2022 року № 698). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.zarubizhna.literatura-10-11-standart.pdf>
52. Програма Міністерства освіти і науки України: Українська література (рівень стандарту) для 10–11 класів (Постанова Кабінету Міністрів України від 23. 11. 2011 р. № 1392). URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
53. Северинова М. Культурні архетипи «софійність» та «Слово» як основа музично-драматичного потенціалу (на прикладі творчості Г. Гаврилець). *Культура України*. 2012. № 37, С. 75-84.
54. Суховій Л. А. Творчість О. Довженка: трагічністорінкиісторії. Міжнароднаконференція Proceedings of XXXXX International scientific conference – Place of science in the modern world. Morrisville, Lulu Press. 2019. С. 87–90.

55. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі. Київ : «Академія», 2012. 312 с.
56. Троша Н. Концепт історії у літературній творчості Олександра Довженка: монографія. Київ: Вид-во Київського університету, 2022. 320 с.
57. Троша Н. Літературна спадщина О. Довженка як вияв національної ідентичності й джерело виховання патріотизму. *Філологічні трактати*. Т. 5. 2013. № 4. С. 101–106.
58. Урись Т. Архетип як естетична домінанта художнього вираження модусу національної ідентичності в сучасній українській поезії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*, 2016. Вип. 1(35). С. 96–100.
59. Фока М. Сугестія підтекстових смислів у кіноповісті «Земля» та в однойменному фільмі Олександра Довженка. *Вісник ЛНАМ*. 2016. № 29. С. 98–108.
60. Черевченко О. М. Компаративний аналіз літературно-художнього тексту: навч. посіб. МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві. 2023. 144 с.
61. Шестопалова Т. Кореляція понять «архетипний образ–міфологема–символ–міф» (на прикладі поезії П. Тичини). *Наукові записки*. Київ, 1999. Т. 17. С. 37–41.
62. Шестопалова Т. Міфологеми поезії Павла Тичини: спроба інтерпретації: дис. ... канд. філол. наук: 10.01.01: спец. 10.01.01. Луганськ, 2001. 199 с.
63. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі. Київ: Кондор. 2007. 316 с.
64. Щур О. П. Жінка і війна в кіноповісті Олександра Довженка «Україна в огні». *Матістеріум. Літературознавчі студії*. 2015. № 61. С. 50–54.
65. Яременко Н., Коломієць Н. Архетип «БОЖЕСТВЕННА ДИТИНА» як матриця подолання кризи соціогуманітарного простору. *Публічне урядування*. 3 (8). 2017, С. 385–493.

66. Яременко Н. Вербалізація феномена страху у прозі О. П. Довженка періоду війни. *Літератури світу: поетика, ментальність і духовність*. 2014. Вип. 3. С. 278–290.

67. Яременко Н. Сенсорні образи в художньо-літературній проекції повісті Е.-Е. Шмітта «Дитя Ноя». *Літератури світу: поетика, ментальність і духовність*. Кривий Ріг: КДПУ, 2020. Вип. 14. С. 154–163.

68. Яременко Н., Ходорковська О. Архетип «дім» як репрезентант екзистенціального аспекту етнокультурної свідомості українця. *Публічне управління: теорія та практика*. 2014. Вип. 2. С. 234–237.

69. Юнг К. Г. *Архетипи і колективне несвідоме* / Переклала з німецької Катерина Котюк; науковий редактор українського видання Олег Фешовець. 2-ге опрац. вид. Львів: Видавництво «Астролябія», 2018. 608 с.

70. Aukerman J. Ray Bradbury's Abiding Influence. *The New Ray Bradbury Review*. 2023. № 7. P. 7–14. DOI: <https://doi.org/10.18060/27567>

71. Bezkorovaina O. Multicultural bases of students civic identity formation in higher education institutions. *Advanced Linguistics*. 2023. № 11. P. 113–122. URL: <https://doi.org/10.20535/2617-5339.2023.11.278269> (date of access: 13.09.2025).

72. Boichuk V. Models of intercultural competence: comparative analysis. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*. 2024. № 1(54). P. 18–23. URL: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.18-23> (date of access: 13.09.2025).

73. Cryer B. Future Memory: Ray Bradbury and the Aesthetics of Nostalgia. Master of Arts (MA). 2015, 60 p.

74. Frye N. Anatomy of Criticism: Four Essays. URL: https://monoskop.org/images/5/59/Frye_Northrop_Anatomy_of_Criticism_Four_Essays_2000.pdf

75. Seed D. Ray Bradbury: Modern Masters of Science Fiction. *Champaign: University of Illinois Press*. 2015.

76. Weller S. The Bradbury Chronicles: The Life of Ray Bradbury. URL:
<https://www.goodreads.com/quotes/7408554-indeed-he-was-a-contradiction-ray-bradbury-was-a-nostalgic>