

N. Zhluktenko, Prof.
Taras Shevchenko National University of Kyiv

**The structure of W. Shakespeare's
"The Tempest" through narrative perspective**

The article introduces the strategy of analysis of dramatic narrative by the well-known English scholar Barbara Hardy to interpretation of Shakespeare's "The Tempest". Narrative approach gives new arguments for humanistic reading of Shakespeare's famous drama and makes it possible to diverge some of the hard concepts of "the school of resentment" criticism of this text.

Key words: *narrative approach, dramatic structure, retrospective narrative? prospective narrative.*

УДК 821.161.2-312.4.09

Л. М. Задорожна, д-р філол. наук, проф.
Інститут філології КНУ імені Тараса Шевченка, Київ

**СЕМІОТИЗАЦІЯ МИНУЛОГО В РОМАНІ
Г. КВІТКИ-ОСНОВ'ЯНЕНКА "ПАН ХАЛЯВСКИЙ"**

Автор аналізує кореляти буття героїв твору Г. Квітки-Основ'яненка.

Ключові слова: *освіта, навчання, виховання, світосприйняття.*

Романна форма співвіднесена у Г. Квітки із звертанням до російської мови; примітно, однак, що "саме в творах російською мовою Квітка піднявся до дошкульної, на рівні Гоголя, критики дворянства і поміщництва" [Ведіна, с. 190], зокрема, в романі "Пан Халаявський", 1839 р., де Г. Квітка-Основ'яненко представляє специфіку тривання важливих для людини констант у певному історичному вимірі її буття, а також характер зв'язку попередньої епохи і сучасного письменнику життя України. Новаторство Г. Квітки-Основ'яненка особливо виразно проявляє себе у компонуванні ним осяжних епічних проєктів: як от при творенні цього роману-абсурду, в якому письменник експериментує зі смисловими понятійними антиподами, а також зі змістовим принципом тих понять, що творять систему знань. Поняття, що володіють узвичаєним сенсом, у романі абсурду набувають ілюзорного наповнення, що певною мірою зміщує саму реальність у бік відходу від позитивного сенсу діяльності.

Розгортаючи у романі історію буття трьох поколінь панів Халявських, митець виявляє ту якість буття, згідно якої "майбутнє настає надто швидко, швидше, ніж люди встигають пристосуватись до нього. Виникає, за висловом О. Тоффлера, футуришок, розрив між теперішнім та прийдешнім, порушення зв'язку часів" [Кримський, с. 303], що спричиняє своєрідність характеристик у психології, поведінці та способі існування людини, особливо в культурній галузі: таких, найбільш, на думку письменника, репрезентативних сферах людського життя, як система освіти і виховання, що їх Г. Квітка проектує на життя однієї поміщицької родини, являючи історію роду панів Халявських крізь своєрідну призму: виховання та освіти трьох поколінь. У першому із них ці дві якості сприймаються як даність їхньої відсутності: батьки Трушка – Трохима Халявського, ще належать до козацько-старшинського стану, однак їх діти, дедалі відходячи від цього стану, щоразу більше втрачають відповідно цього порушення зв'язку часів. У другому поколінні родини Халявських обидва чинники зредуковані відповідно старосвітського ладу (саме отут найбільше проявляє себе розрив зв'язку часів буття поколінь), у третьому – вони також спотворені, проте вже на західноєвропейський лад.

Зображення явищ життя здійснюється у творі під сповненням наївності й чистоти у підході до сприйняття явищ гаслом подиву від повсякчасної новизни життя; таке гасло є тим більш слухним, що "той, хто, доживши до старості, не побачив нічого нового, швидше здатний викликати у нас подив своєю несприйнятливістю, аніж вселити до себе повагу" [Шестов, с. 238]. Концептуальною для роману є думка, що неодноразово відлунюватиме в мемуарах Трушка: про сутнісний чинник діалектичних засад розвитку світу, наявної в цьому поступі повсякчасної мінливості – "Не наудивляєшся, право, как свет изменяется!.." [Квітка, 7]; зміни, за спостереженням автора мемуарів, постійно перенизують всі сфери людського буття: "и в просвещении, и в обхождении, и во вкусе, и в политике" [Квітка, 7]. Завдяки тотальності цих змін, уможливується безнастанна новизна життя: "так что не успеешь приглядеться к чему-нибудь, смотри – уже опять новое" [Квітка, 7]. Тут-таки Трохим Халявський унаочнює характерних новаторських

змін у житті прикладом (зумисне, задля більшої достовірності й очевидності, спрощеним.): "у моего соседа, у Марка Тихоновича, от деда и отца дом был обмазан желтою глиною; ну, вот и был, вот мы все смотрели, видели и знали, что он желтый; как вдруг, поди! – он возьми его да и выбели!" [Квітка, 7].

Від першої тези автора спогадів "складається враження, що його думки продиктовані, з одного боку, особистими відчуттями, культуротворчим баченням та уявленням, а з другого – постають цілковито залежними від ретроспекцій у сфері національного буття. Його тексти є діалогом сучасного й минулого, індивідуального й колективного, свідомих і підсвідомих рефлексій, межі яких часто розпливаються, а сам автор перебуває в ситуації примирнення між "своїм" і "зовнішнім" світом" [Омельчук, с. 53].

Стійким і кардинальним значенням у системі буття роду Халявських володіє навчання, а, відповідно, освіта; рушійною силою, що забезпечує новизну життя, оповідач вважає саме освіту, оскільки з діда-прадіда усталені системи буття порушуються поколінням, яке набуло певного освітнього цензу: вибілити стіни сусіда Марка Тихоновича звеліла невістка, яка "в пансіоне-воспитувалася, любить все переменять" [Квітка, 7].

Утім, автор-оповідач у "Пані Халявському", здобуваючись на означення чинників, що спонукають людину до привнесення у життя змін, а саме – виховання та освіта ("просвещение"), із притаманною саме оповідачеві диференціацією означених понять, – розуміння освіти також зводить до смислового антиподу поняття: "Все гоняются за просвещением. Дяденька мой, Фома Лукич, и сохрани Бог, подать одну свечу в комнату!.." [Квітка, 7] (між тим, як цей елемент буття, на думку оповідача, потребує розважливої регламентації: "В комнатах не окна, а окошечки; да и то в зале два, три, а у прочих и по одному" [Квітка, 8]. Зрозуміло, таке бачення явища вельми відрізняється від тієї місткої формули, що закріплена за ним філософським визначенням: "Освіта ("просвещение") – це вихід людини зі стану свогонеповноліття, в якому вона перебуває з власної вини. Неповноліття є нездатністю користуватися своїм розумом без керівництва з боку когось іншого" [Кант, 959]. Апеляція до цього визначення є тим більш слушною, що його підкріплює теза, вельми важлива

для розуміння суті перебігу подій у творі: "люди самі здатні вбратися поступово із невігластва, якщо ніхто не прагне зумисне утримати їх у цьому невігластві" [Кант, 966].

Своєрідне сприйняття у оповідача і "образовання": "Об образовании иговорить нечего" <>"Где косы, где плетешки, где выстриженный и взъерошенный вержет? Изменилось, изменилось образование!" [Квітка, 8]. Означений тут характер мислення оповідача неминуче викликає питання про наявність логічної обгрунтованості (іншими словами, про абсурдність, відсутність раціональної відповідності) номінованих у такому смисловому плані понять. Перелаштування в усталеному способі життя, закономірні чи випадкові зміни у смакових особливостях, що їх привносить життя, вважає автор оповіді, спроможні завдати людині лише непоправних втрат: "Хотя бы у нашего предводителя что это за водка? Совсем отличного колера, не прежнего вкуса. О винах и говорит нечего. Хороши канальские, – да се уже не тот, не прежний вкус, которым вы наслаждались, пивши наши наливки! Нет, именно изменился вкус!" [Квітка, 8].

Новітні вимоги, на думку автора нотаток-спогадів, заявляє сьогодні у житті йполітика: "подхожу к ручке новопришедшей барышни. Не дай Бог кого пропустит! Тотчас прозвут гордым. Оно-таки и вежливо, политика того требует, а теперь и политика изменилася!" [Квітка, 8].

Регресивних змін, вважає автор мемуарів про родину Халявських, зазнало і "обхождение"; вонотакож сприймається за принципом смислової протилежності поняттю: "О, обхождение вывелось...", тепер "Во весь обед хоть бы он раз встал, да обошел гостей, да припросил, чтоб больше кушали и пили" [Квітка, 9]. Згодом оповідач, відповідно набутий ним і означений тут моделі освіти і виховання додасть іще поняття "комплексия" – в значенні "вдача, характер".

Головними установками оповідача, крізь призму яких визначається його світосприйняття, постає, отже, розуміння можливо новаторства, що його забезпечує собою життя "образование", "просвещение", "вкус" і "политика". Ці поняття – виховання, освіта, політика, смак – і в час, коли про них веде мову автор роману, володіли тимзагальноцивілізаційним сенсом, що прита-

манний їмі сьогодні; однак оповідач, котрий постає і головним персонажем твору, сповнює ці поняття саме таким змістовим антитепом, що визначається на основі його власного життєвого досвіду, а також певної позиції у світосприйнятті (тут це – філософія зведення до абсурду – "reductio ad absurdum"). Далі оприявниться, стане зрозуміло, чому так відрізняється смислове наповнення словника автора оповіді від універсального концепту. І річ тут не в пошуку новітніх відповідників певним усталеним поняттям (хоч і це в Трушка є: згадати варто лише його пропозицію – "предлагаю новое слово, заменяющее и имеющее другой смысл и понятие, нежели "человечество" [Квітка, 86], а саме – "людимство"; річ у тім, що ці універсальні для всіх поняття в свідомості паничів Халявських на основі здобутого ними освітнього цензу катастрофічно звужувалися і спотворювалися.

Однак чи тільки у паничів Халявських? Сам характер буття однієї родини дідичів, жодним чином не "виламуючись" за межі та норми своїх сучасників у відповідній причетності до певного суспільного стану, насправді показує, як власне сама сучасність деформує ці поняття, здійснюючи у них відповідні переакцентування та зсуви; переконуємося, що Г. Квітка-Основ'яненко своїм Трушком Халявським жорстко полемізує із сучасністю, десакралізує, ба, навіть оглуплює її – виразна позиція романтиків.

Цю позицію Г. Квітка-Основ'яненко викидає як прапор – на самісінькому початку твору, в темі якого центральне місце посяде, втім, просвітницька засада письменника в обстоюванні ним ролі освіти і розумового виховання – як наріжного каменя не просто життя людини, а справді достойного життя людини.

Відступ від цієї вимоги, вважає Г. Квітка-Основ'яненко, і породжує отаких Трушків Халявських, котрі, проживши 70 років на світі, "предавшись воспоминаниям и сравнивая прошедшее с давно прошедшим, а настоящее со всем вообще прошедшим, увидел большую разницу" [Квітка, 10]; цей оповідач (Г. Квітка в цьому разі експериментує зі сполученням поняття оповідач-персонаж твору) під тиском новаторства, що його він визначає сутнісною засадою, субстратом життя, вдається до опису перейденого власного життєвого шляху – з урахуванням історичної парадигми системи буття (і знань), мовби з суто раціонально

осмисленою (а, насправді, ірраціональною) настановою: "старости в наслаждение, а юности в наставление" [Квітка, 10].

Позицією оповідача, передовсім, автор роману визначає важливість світоглядних засад, мистецької концепції письменника при відтворенні ним життя, надто – за можливої відносності, суб'єктивності сприйняття явищ у світі, розуміння певних понять або й – не виключено – за недосконалості, а то й абсурдності здобутої таким письменником системи знань, хибного осмислення ним життя на засадах, позбавлених розуму та здорового глузду, і за наявного превалювання в бутті такого митця одного із двох можливих "способів уявлень (чуттєвого й інтелектуального)" [Кант, с. 30], тут – чуттєвого, базованого лише на людських почуттях.

При осмисленні твору належить зважити й на ще один чинник: категоричний імператив І. Канта, суть якого найбільш ёмно визначає Л. Шестов: "Визнаємо ми розум верховним своїм повелителем – ми будемо представниками добра. Визнаємо чуттєвість – ми будемо представниками зла" [Шестов, с. 179].

Лоно родини, в якій оповідачеві подій судилося з'явитися на світ і прожити певну частину своїх літ, можна визначити як доволі значне: опріч батьків, існувало ще й "шесть сынков-молодцов и четыре дочери – всего десять штук..." [Квітка, 10]; батьки своїх дітей "воспитывали со всем старанием и заботливостью и, правду сказать, не щадили ничего" [Квітка, 11]. Тутпід словом "воспитывали", згідно властивого оповідачеві ладу сприйняття понять, мається на увазі їжа: після ситного сніданку наставляв не менш багатий їжею обід, за яким кожен знав: "Посмей же не съестъ всего, что положено тебе на тарелку, то маменька кроме того, что станут бранить, а под сердитый час и ложкою шлепнут по лбу" [Квітка, 13], при цьому для матусиногорулюбленця (яким і є автор мемуарів) існувала неодмінна преференція: "Отпустивши прочих детей, маменька удерживала меня при себе и тут доставала из шкалика особую, приготовленную отлично, порцию блинов или пирогов с избытием масла, сметаны и т. под. славностей" [Квітка, 12]. Природа благословила результат такого "воспитания" тим, що "их труды не втуне остались. Мы были воспитаны прекрасно: были такие брюханчики, пузанчики, что любовесело на нас глядеть – настоящие бочоночки!" [Квітка, 29].

Достаток і надлишок у харчуванні молодих паничів Халявських ніколи, проте, не забезпечував їм доброзвичайного, милостивого сприйняття світу, не визначив і братерських засад у спілкуванні дітей, злагоди між ними: "Тут нам вынесут или орехов, или яблок, пастилы, повидла или чего-нибудь в этом роде и прикажут разделиться дружно, поровну и отнюдь не ссориться. Чего ж? Только лишь Петруся, как старший брат, начинает делить и откладывает свою часть, мы, подстаршие, в крик, что он несправедливо делит и для себя берет больше. Он нас не уважит, а мы – цап-царап! – и принялись хватать без счета и меры. Сестры и младшие дети, как обиженные в этом разделе, начнут кричать, плакать..." [Квітка, 13]. Показово, що, засвоєна з дитинства (і випробувана в ділі), ця лінія поведінки буде витримана паничами і в зрілі роки, при поділі майна по смерті батьків.

Утім, батьки паничів на цю пору ще найменше думають про подальше своє існування; вони перейняті справами більш (і суто) житейськими, в яких особлива роль відводиться "делаемым батенькой "банкетах" в уреченные дни года. И что это были за банкеты! Куда! В нынешнее время и не приснится никому задать такой банкет, и тени подобного не увидишь;" [Квітка, 13], й справді-бо: "для одного банкета требовалось курей 50, уток 20, гусей столько же, поросят 10. Кабана непременно должно было убить, несколько баранов зарезать и убить целую яловицу" [Квітка, 14]. Ці бенкети затівали заради "пана полковника"; не менше слідувало добра за "паном полковником" і після бенкетів. Резон такої поведінки Трушкового батька – Мирона Осиповича Халявського – полягав не в здобуванні можливих чинів: "Хотя они были не больше как подпрапорные, но, оставляя титул, по своему богатству были очень сильны и важны. Но как были нравны, так это ужас! Все их трепетали, а они ни о ком и не думали. Не приведи Господи взойти на нашу землю хотя курице господской – в прах разорят владельца ее; а если вздумает поспорить или упрекать, так и телесно над ним наругаются, сами и в ус не дуют. И пан полковник таки всегда за батеньку руку тянул, помня отличные его банкеты и другого рода уважения" [Квітка, 50–51].

Оповідач, отже, займає ту позицію, згідно якої всі життєві явища, попри їх позірну безвідносність, володіють, насправ-

ді, неодмінною залежністю, а тим, отже, і внутрішнім, не позірним раціональним засадничим принципом, сутнісною якістю котрого постає несумісність, брак сполучуваності всіх складових системи буття в цілому.

Питання основоположного принципу людського існування, що ним є набування освіти, і для оповідача, й для паничів Халявських, як зауважено в романі, вирішується спонтанно (отже, батьки тут ідуть за усталеним у житті, виробленою у ньому традицією): "В один день, когда у батеньки разболелась голова от нашего шума и они досадовали, что нами переломаны были лучшие из прищеп в саду, так они, вздохнувши, сказали маменьке: А что, душко, пора бы наших хлопцев отдать учиться письму?" [Квітка, 29]. Однак належить визнати, що подружжя Халявських – Мирон Осипович та Фекла Зинов'ївна своїми поглядами на інститут освіти відрізняються докорінно, і ця відмінність у погляді на явище є своєрідною проекцією розмиру між батьками як такого, внаслідок чого не раз очіпок Фекли Зинов'ївни злітав з її голови...

Відповідно дедалі більшого наближення до вирішення цього питання, у родині Халявських тим виразніше визначається, проявляється, дві протилежні позиції: матері, яка – згадаймо, Фекли Зинов'ївні, зокрема, "и на мысль не входило, что эти различные между собою народы говорят различными языками" [Квітка, 64], рішуче спротивилась тому, щоб діти "над книгами исчахли" [Квітка, 30] та рішуче відсторонила від навчання свого улюбленця Трушкасуворим застереженням: "Ты и так от природы глупенек, а как научишься всякой премудрости, то и совсем одуреешь" [Квітка, 64], – і батька, який зайняв у підході до залагодження справи принципово іншу позицію, оскільки не бажав, "чтобы мои дети росли дураками, и ничего не знали" [Квітка, 31]. Опозиція батьків у цьому питанні вирішилася на користь того, що "призван был наш стихарный дьячок, пан Тимофтей Кнйшевский, и спрошен о времени, когда пристойнее начинается учение детей" [Квітка, 31].

Як наслідок того, що маємо справу з абсурдом, котрий апелює недо розуму, оповідач у батьківській конфронтації з питання освіти дітей приймає позицію матері, яка запевняє його в безкарності, навіть коли б він "в десять лет этой поганой грамотки не

вучил" [Квітка, 32], надто, що "быв одинаковой природы с маменькой, я терпеть не мог наук" [Квітка, 33] та добре, на все життя запам'ятав материне застереження: "Хорошо делаешь, Трушко, не учишь их наукам" [Квітка, 53].

Зрозуміло, що з такою максималістською, деструктивною у сприйнятті явища, настановою матінки, під опікою якої були діти, особливо Трушко, ні "стихарный дьячок, пан Тимофтей Кнышевский" [Квітка, 31], ані "некий Игнатий Галушкинский, славимый за свою ученость и за способность передавать ее другим" [Квітка, 51] жодним чином не могли забезпечити знаннями паничів Халявських. Письменник не приховує руйнівної природи такої позиції: уже в перший день занять ТрушкоХалявський знищує, як йому здається, сам об'єкт, що підлягає вивченню: "Несносные аз, буки, веди – одно за другим – были мною вырваны, истерты пальцами и, чтобы не отыскались вскоре, зарыты мною за угол школы" [Квітка, 35]. Прикметно, що своєсім'я – Трушко – оповідач у спогадах-настановах для юнацтва оприявнює саме в контексті домовленості матінки із дяком про подальше нехтування навчанням та відсутність покарання за це ненавчання свого "пестунчика" (натяк автора на осмисленість і авторську "закріпленість" подальших учинків персонажа); домовленість, як відомо, була підкріплена подарунком (ганебний учинок, отже, камуфлюється добродійністю): "маменька тут же и отрезали ему пять локтей (аршин около осьми) домашнего холста, немного сгнившего от неудачного беленья" [Квітка, 32]. Письменник тут кореспондує ситуацію на рівні символу: найменується (конкретизується), здобувається на одиничність те, що, насправді постає сукупністю, низкою узагальнень, тобто визначається абстрактним; у цьому ще один із абсурдів, явлених у творі.

Однак чи не утрирує письменник самої ситуації з навчанням та й самою моделлю образу паничів Халявських: цей момент, спершу може здатися, виникає у творі в лад дотемі максимальної глупоти, що водиться за паничами та їх батьками. Питання, що постає – далеко не риторичне, і потребує доведення. Однак незаперечним залишається те, що в максималізації, у цьому перебільшенні, явленому в крайнощах, спотворюванні моделей образів і чину, визначаються життєві колізії, котрі піддаються своєрідному психологічному телескопуванню: абсолютизації явища.

Унаслідок твердо і категорично визначеної матінкою Трушка настанови на підхід до навчання та в результаті поступового і дедалі стійкішого утвердження її сина на тій позиції, що "Начало ученья меня не потешило и еще более усилило отвращение к наукам" [Квітка, 36], він, у підсумку дякового навчання, набуває лише вміння співати псалми; парадоксальним є те, що це вміння засвідчує якраз сприйнятливість Трушка Халявського до науки: "Пан Кнышевский развернул передо мною ирмолой и, пробы ради, начал толковать мне значение ирмолойных крючков. Сам не знаю, как это сделалось, только я понимал всю эту премудрость и быстро следовал за резким голосом пана Тимофтея, до того, что мог пропеть с ним легонький догматик" [Квітка, 41] й, як наголошує автор роману, коли справа стосується навчання – тут лише варто знайти метод, напрацювати методіку; це дозволить навчити й тих, хто не бажає вчитися: "Век открытый! Изобретены способы в несколько уроков читать, писать, рисовать, обучиться всем наукам; вот новый способ в два-три часа выучиться петь так, чтобы далеко слышно было" [Квітка, 41]; суть цього способу вельми проста: "Он держал меня за ухо: когда тоны спускались вниз, он тянул меня книзу; возвышающиеся тоны заставляли его тянуть ухо мое кверху" [Квітка, 41].

Абсурдність поведінкових відрухів матінки щодо навчання дітей полягає і в тому, що Фекла Зіновівна, чинячи найрішучіший спротив цьому навчанню, після того як старший син, Петруся, який "удивительно преуспевал в чтении" [Квітка, 41], прочитав у церкві "Апостол", "маменька клала земные поклоны и тут же поставили большую свечу" [Квітка, 41]. Послідовна резистентність Фекли Зіновівни щодо навчання дітей, отже, завершується її подякою Богові за опановану сином науку: модус поведінки матінки задає перевернутість з ніг на голову всій ситуації із здобуванням дітьми науки: жодним чином не бажаючи прийняти науку як таку, при цьому дякувати Богові за опановані дітьми знання. Цей алогізм – своєрідна закономірна система буття філософії абсурду, коли позитивний результат у певному напрямку діяльності людини досягається не завдяки, а всупереч цій діяльності.

Усупереч наявній в його існуванні логіці абсурду, молоді роки Трушка Халявського минають під знаком цілковитого позитиву:

Трушкову увагу цілковито полонять і тішать бучні бенкети, успіхи Петруся при читанні "Апостола" в церкві, здатність іншого брата – Павлуся "умилительнозвонить" [Квітка, 42] церковними дзвонами... Письменник цим ще й ще наголошує: позитивний результат пов'язаний, зазвичай, із раціональним штибом діяльності людини, тому абсурдність буття Халявських в кожному разі полягає у випадковості, а не в закономірності тих здобутків, що їх досягають паничі, а також у тому, що такі досягнення, як, підводячи підсумки наприкінці свого життя, виснує Трушко, мають бути не обов'язково позитивними – аби визначитися як щастя...

Знаменно, що ці успіхи щоразу мовби здобувають певні матеріальні віхи, (істивні) означення, прикмети: за успіхи сина матінка нагородила Петруся: "после обеда полакомили бузинным цветом, в меду варенным" [Квітка, 42], а Павлуся батьки "повели с собою, чтобы покормить его молочною кашею, приготовленною для них после проходки" [Квітка, 43]. Позитивний результат як антипод принципів матінки, і винагорода за позитивний результат: такою недоладною постає логіка вчинків героїв роману "Пан Халявский".

Цілковитий алогізм ситуацій, що супроводить діяльність героїв роману Г. Квітки-Основ'яненка значними чином зумовлена порушенням їхньої автентичності – тобто, відповідності їх власній природі. Це порушення визначається у розриві між єдністю їх буття та їх сутністю. За характером свого буття вони присилувані до навчання, що має внутрішньо організувати їх, однак ця внутрішня організація розпадається під тиском безнастанного поглинання їжі; за своєю сутнісною природою вони – паничі, з властивим цьому стану комплексом поведінки: забіяцтво, безнастанне і безперешкодне чинення свавілля, й при цьому – цілковита безкарність, однак – за характером свого існування – вони загнані в певну систему норм: потребою самоорганізації в навчанні, підпорядкуванням батьківській волі. Цей безнастанний розлад не тільки порушує, а й руйнує їхню автентичність, єдність їхньої сутності та характеру, способу існування. Означений розлад згодом буде проектуватися на все їхнє життя, стаючи причиною в ньому лих та бід.

Підміна явищ і понять, їх смислові антиподи виявляються своєрідною методичною основою навчання паничів Халявських.

Скажімо, замість систематизованого способу опанування певних знань, дітям пропонується не сам процес, а його результат: "Новое ученье наше началось 1-го сентября. Мы принялись прямо читать по латыни. Инспектор наш, Галушкинский, объявил, что он, не имея букварей латинских, которых батенька, поспешая выездом из города, позабыли купить, не имеет по чем учить нас азбуке и складам латинским, то и начал нас учить прямо читать за ним по верхам" [Квітка, 52]. Така методика навчання провокує, з одного боку, потребу в послідовних поясненнях, тлумаченнях, породжує запити, питання, натомість яких паничі здобувалися на стандартну відповідь від доміне Галушкинського: "Того требует наука. Не ваше дело рассуждать" [Квітка, 52]. Інший наслідок такої методики – цілковите відсторонення учнів від бажання вникнути в суть знань, що підлягають опануванню: "Поняли, – вскрикнул я за всех и прежде всех, потому что и тогда не любил и теперь на смерть не люблю рассуждений об ученых предметах и всегда стараюсь решительным словом пресечь глубокомысленную материю. Вот потому я и поспешил крикнуть "поняли", хотя, ей-Богу, ничего не понял тогда и теперь не понимаю" [Квітка, 53]. Мовби передбачаючи результат навчання синів у результаті наставництва доміне Галушкинського, Трушкова матінка мала слухність, зауваживши: "То были простые, а теперь будут латинские дурни!" [Квітка, 52].

Відсутність належного шляху опанування науками зумовлює, як показує у романі Г. Квітка, брак системи в досягненні знань, породжуючи хибу в принципах пізнання, спричиняючи нерозуміння законів, згідно яких наука торує шлях до істини, а далі й небажання пізнати ці закони. Ідейно-пізнавальне значення такого опанування певними науками нехтується – так само, як не усвідомлюється значення закономірностей, на основі яких вибудовується певна система знань. Г. Квітка-Основ'яненко іде ще й далі, оскільки в "Пані Халявському" являє, як манера застосування певної методики, прийоми опанування певними поняттями забезпечують саме такий, а не інший стиль і рівень мислення його героїв. Від спотвореної методики в отриманні знань, від нехтування методологічною свідомістю, наголошує письменник, доводиться очікувати лише втрат при пізнанні людиною світу, характеру буття: втрачається, що виразно під-

тверджує своїми спогадами про минувшину Трушко Халявський, розвиток і будова мислення.

Завдяки цьому й здатна виникати при опануванні знань одним із паничів Халявських нова частина мови: "Петруся, прийнявши умствовать, находил в грамматике неполноту и полагал, что нужно добавить еще одну часть речи. Брань – так он витийствовал и принялся в примерах высчитывать всевозможные брани и ругательства, нарицательные и положительные, известные им во всех родах, свойствах и оборотах, и спрашивал: "К какой части речи это принадлежит? Оно-де не имя, не местоимение, не предлог и даже не междометие, следовательно, особая часть речи должна быть прибавлена" [Квітка, 53–54] абортає можливим цілковите спотворення знань: "вместе с прочими науками одна часть была у меня и пресловутой арифметики, которую доmine Галушкинский уверял, что сочинил какой-то китаец Пифагор, фамилии не припомню" [Квітка, 53–54].

Тотальне несприйняття навчання і наук породжує у наслідку в ТрушкаХалявського повне заперечення їх: "Давайте мне и всякую науку, я докажу, чтоможножить без них, бытьпокойну, а потому и счастливу" [Квітка, 55], – надто, що матінка паничів затялася: " Лиха матери дождешься, чтоб с моих сыновей был хотя один ученый" [Квітка, 55]. При цьому саміпаничі "от нападок доmineинспектора отделявались собственными силами" [Квітка, 55], а до батька паничів у доmine Галушкинського був свій інтерес: "домине Галушкинский побесится-побесится, да и отстанет и батеньке не скажет, потому что он заметил, когда жалуется на братьев, то батенька и на него сердятся; а когда хвалит за успехи, так батенька поднесут "ганусковой" водки. Так он и давай все хвалить" [Квітка, 55].

Спотворена методика навчання здана породити не лише розмир учня із розумінням законів функціонування певної науки, але й породжує в учня нехоть і відразу до розумової праці: "Павлуся, как малый художественный, изобретательного ума, отделявался прежде всех. Какую бы ни дали ему задачу – из грамматики ли или из арифметики, он мигом, не думавши, подпишет так, ни се ни то, а черт знает что, вздор, какой только в голову придет. Подмахнул, скорее со скамейки, с панычевской, уже на улице у дождающих его мальчишек..." [Квітка, 54].

Найбільшої шкоди завдаснеслушна методика навчання учнів тоді, коли той і не бажає навчатися, і не шукає можливих шляхів системного опанування знаннями, перетворюючись на своєрідну самозамкнену систему; тоді ситуація стає патовою, бо який іще вихід можна знайти в становищі, коли учень утверджується в переконанні, що відповіді на всі питання при опануванні знаннями він здатний забезпечити сам: "все мои сомнения в науках и ученых предметах я, по комплекции моей, разрешал и доходил сам. Наприм., для меня казалось странно, к чему так говорить, чтобы понимали мною говоримое? Писать не как мысль идет, а покладывать слово к слову, как куски жареного гуся на блюдо, чтобы все было у места, делало вид и понятно было для другого? По-моему, говорю ли я, пишу ли – все для себя. Отзвонил, да и с колокольни прочь; пусть другие разбирают, о чем звон был, за здравие или за упокой? Так и тут: выговорил все, что на душе, написал все, что на уме, и, баста! Разбери другой, что к чему, а я вдвойне не обязан трудиться, чтоб писать или говорить и притом еще думать" [Квітка, 54]. Писання в цьому разі перетворюється на самий лише акт, процес, не забезпечений мисленневою підтримкою, в результаті чого й стають можливими такі розмислові ескапади ТрушкаХалявського: "Вместе с прочими науками одна часть была у меня и пресловутой арифметики, которую домине Галушкинский уверял, что сочинил какой-то китаец Пифагор, фамилии не припомню" [Квітка, 54]. Трушко Халявський денонсує саму ідею арифметики як науки: "К чему трудился этот пан Пафагор? К чему сочинял эти таблицы, над которыми мучились, мучатся и будут мучиться до веку все дети человеческого племени, когда можно вернее расчитать деньги в натуре, раскладывая кучками на столе? Давайте мне и всякую науку, я докажу, что можно жить без них, быть покойну, а потому и счастливу" [Квітка, 55].

На час, коли Трушко, згідно свого віку та етапу навчання, значається з цими своїми думками, в родині Халявських уже ведеться справжня війна між супротивними сторонами не за – що вельми прикметно! – опанування учнями певних знань, а – за наявного спротиву – вольове насаджування цих знань: "Домине Галушкинский, видно, был противного со мною мнения: он против

воли нашей хотел сделать нас умными, да ба! маменька прекрасно ему доказывали, что он напрасно трудится. Они всегда ему говорили: "Лиха матери дожدهшься, чтоб с моих сыновей был хотя один ученый", – и при этом, было, сложат шиш, вертят его, вертят и тычут ему к носу, прицмокивая. О! маменька ему ни в чем не спускали, разумеется, без бытности батеньки: а то бы...

Домине Галушкинский, злясь в душе, и примется за свои предметы; все меры употребит, чтоб *вбить* нам науки, так куда же!" [Квітка, 55].

Сам процес навчання, разом із учителем, опиняється між двох вогнів: з одного боку – рішуча позиція матінки, яка утвердилася в думці "Лиха матери дожدهшься, чтоб с моих сыновей был хотя один ученый", а з іншого – позиція батька паничів Халявських, який визначає рівною спротиву модель заохочення до навчального процесу: "домине Галушкинский побесится-побесится, да и отстанет и батеньке не скажет, потому что он заметил, корда жалуется на братьев, то батенька и на него сердятся; а корда хвалит за успехи, так батенька поднесут "ганусковой" водки. Так он и давай все хвалить" [Квітка, 55]. В суті, доміне Галушкинський своєю поведінкою уподібнюється паничам Халявським: усе, сполучене зі споживанням, стає для нього першорядним: будівничі ідеї життя поступаються місцем ненаситному споживацтву; нереалізовані життєві ідеї, як показує Г. Квітка-Основ'яненко, середовище, котре не готове до їх адекватного сприйняття, поглинає разом із носієм цих ідей, – в разі, якщо він не здобувається на силі безкомпромісно і послідовно відстоюючи, впроваджувати їх у життя. І більш того, доміне Галушкинський на якомусь етапі свого перебування в родині Халявських прикро узалежнюється від своїх учнів не лише самою методикою викладання навчальних предметів, не лише способом здобування винагороди за успіхи учнів, але й приватною, індивідуальною лінією поведінки: його учні, вистеживши відвідини учителя в "храм радостей", де "приносил жертвы различным божествам" [Квітка, 57], "а просто сказать, что он еженощно ходил на вечерницы и веселился там до света" [Квітка, 57], шантажем забезпечують собі правона рівну з ним участь у перебуванні в "храмі радощів": "брат Петрусь, имевший отважный дух и геройскую"

смелость, неустрашимо стал против него и объявил, что если он и пойдет, то пойдет прямо к батеньке и сей же час расскажет, где находится и в чем упражняется наставник наш" [Квітка, 58]. Внаслідок цього учитель "вместо наставника став совершенно подчинен нам" [Квітка, 60]; і, вже з відома учителя, учні вдавались до злодійства, обману, підступів, виправдовуючи усе це тезою про потреби, котрі змінюють закон.

Після цього, зрозуміло, про жодне наставництво вчителя не могло вестися мови: своїм перебуванням у "храмі радощів" та постійним проголошенням заборон "удовольствий, о которых он запрещал нам и мыслить!" [Квітка, 58], він стає одним із тієї зграї, на яку в цей час перетворилися паничі Халявські, тож їм уже цілком одверто доміне Галушкинський може проголошувати істинні свої погляди на життя: "великодушный наставник наш все исправил, предложив для такой необходимости (за правилами вечорниць, новоприбулі мають забезпечити певний внесок у пригощання, яке відбувається на вечорницях – Л. 3.) собственные свои деньги, сказав Петрусю: ("А Петрусе, – за словами оповідача, – было не более как семнадцать лет!") "Постарайтесь, вашиц, поскорее мне их возвратить, прибегая к хитростям и выпрашивая у пани подпрапорной, маменьки вашей, но не открывая, как, что где и для чего, но употребляя один лаконизм; если же не удастся выманить, то подстерегите, когда их сундучок будет не заперт, да и... что же? это ничего. Нужда изменяет закон"[Квітка, 59].

Із цієї хвилини спосіб досягнення теоретичного результату в паничів Халявських перетворюється на спосіб досягнення практичного результату, а оскільки їхня практика завжди пов'язана з їжею та відповідними, супутніми їй задоволеннями, тому й виникає в їх практиці такий симбіоз псевдо знань і псевдо практики, який реалізується в створенні учителем зі своїми учнями своєрідної злочинної корпорації, котра забезпечена відповідним потаємним кодом, своєрідною "шифрувальною" можливістю: "Домине Галушкинський встал, почтительно выпил и, отблагодарив за честь, утерся с наслаждением и, сев по-прежнему, сказал Павлусю: "Домине Павлуся! Не могентусукрадентуссиеушвишневентус для вечерницентус?". А брат без запинки отвечал: "Как разентус, я украдентус у маментусключентус и нацедентус из

погребентусбутылентус" [Квітка, 61]. Засуттю, тут ідеться про те, що регулятивні принципи пізнання наук у паничів Халявських за допомогою доміне Галушкінського вичерпались: учитель із учнями утверджуються в означеній позиції, яка промовляє про крах педагогіки й етики. Відсутність етичних норм остаточно спотворює, як переконливо показує Г. Квітка, душі паничів Халявських, і цей процес має незворотній характер. Тому логічно виникає необхідність у появі наступного етапу навчання паничів: ситуативна логіка життя спрямовує паничів Халявських у повітове училище.

Примітно, що при переході в нову якість буття Трушко Халявський вдається до відступу, в своїй оповіді: наразі, мова іде про втрату людиною свідомості: "В старину маменька сомлевали от всякого сильного чувства; в среднее время моя любезнейшая супруга упадает в обморок так, ни от чего, ни с радости, ни с печали, когда вздумает – бац! – и возися с нею. В новейшее же, усовершенствованное – как нынешние люди думают – время вторая моя невестка, хотя ей ужасная радость или печаль, ни за что не упадет в обморок, когда не случится тут "гувернер" сына ее" [Квітка, 71]. Г. Квітка тут уперше в українській літературі застосовує "психофізичний паралелізм" [Роменець, 10]; цей прийом дозволяє письменникові явити головною прикметою душевного життя обох поколінь відсутність духовності.

Відступ такий, пов'язаний із необхідністю прощання з дітьми, які виїждять із дому, є своєрідним помежив'ям, яке дозволяє Трушкові принагідно оцінити певне явище відразу в трьох вимірах буття: у минулому, в сучасному та в майбутньому, які подаються автором спогадів як теперішній, такий, що залишається над локальними часовими парадигмами стан переживання певного явища.

За суттю, це локальний стан буття, коли певна особа не усвідомлює себе: автор оповіді бачить, як одне покоління втрачає це усвідомлення під впливом сильних почуттів, інше – ні від чого: ні від позитивних переживань, ні від гнітючих, тобто невідь від чого, невідь чому, а нове, сьогоднішнє покоління – втрачає власне усвідомлення штучно, фальшиво. Це – спади́ста крива в характеристиці якісного потенціалу внутрішнього світу людини: від сильних почуттів – до фальшивої мімікрії під ці почуття.

Переміщенню учнів на наступну сходинку навчання передують важливі напучування доміне Галушкінського: "Вашиці, не

забудьте, что начальник есть все, а вы ничто", в тому розумінні, що "Его власть и сила. К помощнику сохраните все то же. Часто помощник бывает глагол действительный, а начальник... точка, знак сильный, но безгласный" [Квітка, 73].

Зміна і місця навчання (замість домашньої школи – училище у місті), замість приборканого доміне – начальник училища або, можливо, його заступник: все це забезпечує Трушкові цілковито виправдане тут відчуття того, що життя оновлюється, й дивовижним символом цієї нової якості життя стає... нова кирея оповідача у творі: "мы пошли к начальнику, а гостинцы, привезенные для него, несли за нами люди, привезшие их из дому. Мы шли по улице... Незабвенные минуты! Что могло равняться с восторгом моим, корда я шел в кирее синего сукна, коей кисти на длинныхснуркахболталися туда и сюда!" [Квітка, 74]; у автора спогадів мимоволі зринає аналогія, котра визначає значення цієї урочистості: "Истинно скажу: при женитьбе моей я был разодет хватки, идя в паре с своею, тога прелестною, новобрачною; но я не был так восхищен, как болтающимися кистями моей киреи..." [Квітка, 74]. Оповідач із усією ширістю визнає, що очікує від наступної події – студії в повітовому училищі – більшого, аніж чекав від одруження, він вкладає у момент підготовки до перебування на навчанні у місті конструктивні сподівання на зміни в житті, аніж згодом пов'язує ці надії зі шлюбом...

Саме цим прагненням до змін, станом очікування і передчуття змін, вочевидь, згодом визначається прийняте, хоч так і не реалізоване Трушком Халявським рішення про утвердження себе в якості начальника училища.

Г. Квітка-Основ'яненко шанує потрійну формулу в оцінці певного явища: вона дає можливість явити в цьому явищі або певну динаміку, або його завершеність. Це визначається не лише тоді, коли порівнюється стан свідомості людини, але й коли, скажімо, в училищі оприявнюються подарунки батьків Халявських начальнику училища, відповідно чого змінюється не лише їх сприйняття цим начальником, але й ставлення до майбутніх учнів.

Темі "подарунків" (слово визначасмо в лапках, оскільки йдеться, в суті, про хабарі), дарівприділяє у творі Г. Квітка значну увагу: це величезні за кількістю й обсягом дари Мирона Осиповича Халявського полковнику, це подарунки начальнику

училища, від кількості й обсягу яких блискавично змінюються рішення начальника училища про рівень готовності учнів до навчання – від найнижчого до найвищого: після трьох голів цукру і трьох шматків вибіленого тонкого полотна" Начальник сказав меланхолично: "Написать их в синтаксис" [Квітка, 75], після трьох – згідно кількості учнів: Петруся, Павлуся і Трушка–посудин із маслом і мішечків круп "реверендissime, приподняв голову, сказав: "Они могут быть и в пиитике" [Квітка, 75], а вже трибочечки ізналивками остаточно завершили цю оцінку начальником стану готовності учнів: "начальник даже улыбнулся и сказал: "Впрочем, зачем глушить талант их? Когда дома так хорошо все приготовлено (причем взглянул на все принесенное от нас домашнее), то вписать их в риторику" [Квітка, 75]. Ця тема, згодом розбудовуючись тезою про придане для нареченої як подарунок нареченого Трушка, належить до важливих у творі: письменник у такий спосіб визначає шляхи поліпшення загальної комунікативної системи між персонажами у творі; подарунки в романі стають своєрідною підказкою у характеристиці обох сторін: тієї що підносить, і тієї, що приймає подарунки, а також забезпечує певну корекцію у системі оцінок персонажів твору. Втім, Трушко вкладає в акт дарування іншу якість: подарунок у нього стає засобом досягнення певної цілі без належних затрат зусиль для цього досягнення: "Подарено – а подарить есть из чего – и детям приписаны все знания и приданы им ученые звания без потери времени и ущерба здоровью..." [Квітка, 76].

Усвідомивши, що три етапи (три класи) навчання вони подолали завдяки трьом (відповідно числа учнів: паничів Халявських в училищі представляють Петрусь, Павлусь і Трушко) "головам сахара и трем кускам выбеленного тончайшего домашнего холста" [Квітка, 75], "трем сосудам с коровьим маслом и трем мешочкам отличных разных круп" [Квітка, 76], "трем бочоночкам: с вишневою, терновкою и сливянкою" [Квітка, 76], Трушко відразу збагнув "помилку" своїх батьків, які "поскупилися" <> "прислать своей отменной грушовки, славящейся во всем околотке" [Квітка, 76], тим прирікши себе на господарчі втрати: "нас бы признали прямо философами, а через то сократился бы курс учения нашего, и вы, хотя и вдруг, но, быть может, меньше заплатили бы, нежели теперь, уплачивая за каждый предмет!" [Квітка, 76].

Трушко, щойно при першому наближенні до училища, допіру лиш увійшовши "в прихожую начальника" [Квітка, 74], приймає рішення стати, "не быть ничем более, как начальником училища" [Квітка, 74]. Рішення це, прийняте Трушком при першому погляді на побачене, було зумовлене, вочевидь, самим побаченим: "Это было окончание вакаций, и родители возвращали сыновей своих из домов в училище. Нужно было вписать явку их, переписать в высший класс: ergo, с чем родители являлись? Тот же" [Квітка, 74–75].

Безнастанно проголошуване матінкою напучування дітям не навчатися, не вчитися, добре засвоєне Трушком, в училищі зазнає певної деформації, він підпадає під певний вплив братів: заохочений вправлінням братів у віршуванні, Трушко вирішує і собі явити цю здатність. На відміну відлегковажного, невірноважного Петруся, який у пошуку рими "полетел и полетел! Ни один стишок не пришелся в меру: то уже длинен чересчур, то короток" [Квітка, 81] та надто раціонального, схильного до повсякчасного розрахунку Павлуся, в якого "стихи вышли на удивление! Во-первых, все в одну мерку, уже как ее ни прикладывал доmine, все точь-в-точь, ни длиннее, ни короче. Стихи мужской и женский, с богатыми рифмами шли беспрестанно. Например, впереди Агафон, рифма ему самая богатая – миллион. За Агафоном Марина, рифма – гривна, конечно, не так богата" [Квітка, 81], Трушко, й собі вдавшись до віршування, "позавтракав, сделал самсебе мерку, принялся и к обеду написал:

Когда я проходил,
То лез мимо крокодил
Превеликой величины

И нес в зубах кусок ветчины..." [Квітка, 82], виявляє найвиразнішу, найбільш сутнісну свою рису: тяжіння до великих обсягів за очевидних надлишків їжі, яка вселяє в нього захоплення: "Ах, как я ел!.. вкусно, жирно, изобильно, живописно" [Квітка, 80].

Утім, як це й передчував Трушко, ідучи вперше в училище, милуючись із відчуттям новизни своєю новою киреєю, училище розкриває і нові якості паничів Халаявських: войовничу нестримність Петруся "высок ростом, широкоплеч, мужествен,

неустрасим, храбр, горяч, вспылчив, за безделицу, кого бы ни было, тотчас по мордасу – и выходил на кулаки; все трепетали его. Он от фортуны одарен был всеми геройскими достоинствами! Как же такому не получить, по всей справедливости, лучшего аттестата? Один из начальствующих в училище говаривал про него: "Завидный молодец! Сильный по роду, сильный по богатству, сильный по силе своей" [Квітка, 82], підступність Павлуся"он богат был хитрым, тонким, изобретательным умом" [Квітка, 82] і цілковиту життєву пасивність Трушка" я бывал в классе, но выучивал ли что или вовсе ничего, никто не наблюдал; а как я очень, очень редко приходил. То и поведение мое не было никому известно" [Квітка, 83]. Цілковито полишений на самого себе, Трушко, хибно спрямовуючи свій розум (скажімо, на пошук слів-замін "людимство" – замість "человеческое") виявляється заблокованим власним невіглаством, неуктвом. Це згодом, як буде явлено в романі, завдасть йому багатьох моральних і матеріальних збитків.

Миттєво прийняте рішення стати начальником училища ніколи так і не буде реалізоване, і не тільки внаслідок Трушкового невігластва (начальник училища, згадаймо, з доміне Галушкинським говорив "настоящим латинским; доміне же наш хромал на обе ноги. Тут была смесь слов: латинского, бурсацкого и чистого российского языка" [Квітка, 75], а тому, що перед Трушком життя вибудовує інші завдання: у певному часі помирає, побитий парубками, Павлусь, йде у вічність батько, згодом настає у Трушка період закоханості в Тетясю. Пізніше Петруся й Трушка приймають на військову службу, услід за батьком, йде з життя й матінка, Трушко покидає службу і, повернувшись додому, нарешті розпочинає життя, яке відповідає його власному волевиявленню і питомому для нього розумовому складу: "приведа себя и домашнее хозяйство в устройство, я начал жить покойно. Вставши, ходил по комнате, а потом отдыхал; иногда выходил в сад, чтобы поесть плодов, и потомотдыхал; разумеется, что время для еды у меня не пропадало даром" [Квітка, 122].

За цими "змістовними" заняттями до Трушка приходять рішення одружитися, а, відповідно, поділити з братами й сестрами спадщину, визначитись, – оскільки на цю пору Трушко вже ося-

гнув ось таку філософську формулу: "что я имею, – вот что нужно для счастья" [Квітка, 127].

Дедалі виразніше у творі починає проступати тема поділу спадку Халявських, яка стане основою буття Трохима Халявського в зрілі роки його життя. Ця тема ще озивається в самих лише побажаннях, означених у листі Петруся до Трушка з нагоди смерті брата Павлуся: "Петрусь пространно описывал – и все высоким штилем – все отличные качества покойного и в заключение, утешая себя имена, прибавил: "Теперь нам, когда батенька и маменька помрут, не между шестью, а только между пятью братьями – если еще который не умрет – должно будет разделяться именем" [Квітка, 82].

Друга частина роману не випадково починається темою любові: оповідач має намір тут "приступити к сравнению, как влюблялись в наш век и как теперь" [Квітка, 103]. Це почуття у оповідача мовби знаменує зрілість людини, є її ознакою, однак у Трушка це знаменує лише розбуджену чуттєвість, яка визначає показову для оповідача модель сприйняття світу: він є пасивним у ньому спостерігачем, який прагне любити не стільки любити сам, як щоб любили його: "даже и Анисья Ивановна, моя законная супруга, так не любила меня, как незабвенная Тетяся, и из всех любимых мною, коих могу насчитать до тридцати, я ни с одною так приятно не амурился, как с Тетясею" [Квітка, 103]. Інший можливий аспект у цьому разі – суто діловий: "якийсь поручик", якого привіз армійський приятель Трушкового батька сватати одну з сестер Трушка, "рассмотревши ее внимательно, сказал маменьке: "Моя, беру!" [Квітка, 103], – тобто, висловився так, наче мова йшла про товар.

Виконання рішення про одруження неминуче призводить до необхідності виокремлення своєї частини спадщини. Це на ділі виявилось непростим із двох причин: перша, це те, що "брат Петрусь пристрастился к военной службе и все служил. Уже он был подпоручиком и ходил по походам из угла в угол по всей России. А из меньших братьев одни были в полках, другие доучивались в шляхетном кадетском корпусе" [Квітка, 127], а друга – що Петрусь, поділившись добром із братами, при цьому заповідане матінкою Трушкові срібло, яке Трушко при описові означав не своїм ім'ям, а фразою матінки: "это тебе без раздела"

[Квітка, 128], перебирає собі, змусивши Трушка уголос читати цю фразу, яка в цьому разі мовби стосувалася вже його, Петрусь: "по крайній мере пуда два досталось ему от меня по моейоплошности" [Квітка, 129], – зазначає оповідач.

Перебравши на себе таким чином значну частину спадку, Петрусь стає на дорозі вирішення приватної долі Трушка: для того, щоб одружитися, йому треба мати свою частку спадщини, однак Петрусь, з прикрістю констатує Трушко, "мне части изименияни за что не выделяет" [Квітка, 129]. Так виникає у житті Трушка та ситуативна модель, що її найвиразніше оцінює теза: "Щоб інтегральне "Я" стало соціальним, необхідна повна його інтеграція в інваріантну типологію соціальних ролей" [Карівець, 43]

Входження Трушків систему соціального буття забезпечується значною мірою за допомогою особи, що є уже цілковито вписаною в цей соціум, цілковито відповідає йому, оскільки здатна до адекватних цьому соціуму дій: "явился ко мне чиновник, какой-то губернии секретарь, он не объяснял какой, а просто писал губернский секретарь" [Квітка, 130] Іван Горб-Маявецький, який переконує Трушка розпочати позов за спадщину. Чому вдається до цього Горб-Маявецький, видно вже з першого його кроку: "я решил начать тяжбу. Для этого нужны были деньги, а у меня их не было; но – вот что значит умный человек! – он взял у меня все мои серебряные и другие вещи и договорился на свой кошт вести тяжбу" [Квітка, 130] й, "в конце девятого года продолжения моей тяжбы Горб-Маявецкий объявил мне, что мое дело поступило в Санкт-Петербург" [Квітка, 131].

Настановою, з якою письменник уводить у твір низку картин побуту Трушка в Петербурзі, є осяжною: можна гадати, що він вдається до цього задля остаточної дискредитації образу в очах читача, явлення всієї глибини його розумової відсталості, нездатності до розумного, відповідного відгуку на запити іншого середовища, іншої ментальності тощо.

Певним чином, звичайно, все це тяжіє над Трохимом Халявським, однак не менше важило для письменника виказати цілковиту незмогу Трушка стати відповідним будь-якому середовищу і будь-якому часові. Трушко вихований і зрощений як повсякчасно і потенційно відсталий від будь-якого часу і як такий, що не може співвіднесться з будь-яким життям унаслідок нездатності

розумово досягнути це буття. Герой-оповідач твору, проте, вважає, що його незмога порозумітися з тими, кого він зустрів тут, пояснюється тим, що "У нас в Хоролі не так!" [Квітка, 158], а Петербург – це "Во всех частях хитрый город!" [Квітка, 158].

Єдине, за що здобувається на похвалу від Трушка Петербург – за "петербургский штиль": "говорить все высокопарными словами" [Квітка, 160].Цю якість міста автор мемуарів виводить у абсолют: "Вот с этой точки Петербург неизъяснимо хорош. Сколько в нем людей, говорящих по часу безумолку, да так отборно, да так высоко, что не поймешь предмета, о чем он говорит и что хочет сказать" [Квітка, 160].

Тему Петербурга і судочинства Г. Квітка порушує не лише для вияву повноти наповнення життя Трушка, соціологізації цього життя, але й для показу вже цілковитої відірваності цього світу від попереднього існування родини Халявських, розірваності цього буття на окремі, й внаслідок цієї окреомості, незначні структури, що для них вельми умовно можна застосувати поняття "життєвий світ людини" – як "певне духовне утворення, притаманне людині, яким вона (напівсвідомо) керується в своїй повсякденній життєдіяльності" [Губернюк, 78].

Г. Квітка у творі – на позір – не піднімає гострих соціальних проблем: сфера побуту, моральні та культурно-освітні чинники життя – ось те, що у романі виступає на перший план. Однак позиція митця тут виразно співвідносна з тією, що її згодом заявлять Кирило-мефодіївці, які "робили наголос на культурно-просвітницькій діяльності, яка мала творити передумови для соціальних реформ" [Довжук, 15]. Автору "Пана Халявського" було важливо явити потребу таких реформ зображенням деградації родини із певними якостями притаманного їй існування, а також явленням усього, шодатне спричинити деструкцію людського буття. Г. Квітка-Основ'яненко визначає серед головних передумов соціальних змін виховання і освіти – і в цьому письменик не схибив проти світогляду своєї доби (учасники Кирило-Мефодіївського братства життєвими пріоритетами людини вважали її освітній ценз, а також виховання у душі християнства): не схибив митець і супроти загальноцивілізаційних вищих принципів побудови людського життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ведіна В.Л. Розвиток реалістичних тенденцій та становлення соціально-го роману в українській і польській прозі 30–80-х років. – С. 184–221 / Українська література в загальнослов'янському і світовому літературному контексті. – К., 1987. Т. 1. – 501 с. – С. 190.
2. Губернюк Л. Категорія "життєвий світ людини": функціональний вимір. – С. 77–81. Філософські проблеми гуманітарних наук. 2004, № 3.
3. Довжук І.В. Історія України: імена, події, факти (середина XVII–XIX століття). – Луганськ, 2001 – 132 с.
4. Кант І. Критика чистого розуму. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 736 с. – С. 30.
5. Кант І. Ответ на вопрос: что такое просвещение? – С. 957–967. / Кант І. Метафизические начала естествознания. – М.: Мысль, 1999. – 1712 с. – С. 959.
6. Там само. – С. 966.
7. Карівець І. Метафізичне наближення до індивідуальності людини і соціальна проблема Іншого. – С. 40–48. / Філософські обрії. – 2000, № 4.
8. Кримський С. Під сигнатурою Софії. – К.: Видавничий дім "Києво-Могилянська академія", 2008. – 367– С. 303.
9. Квітка-Основ'яненко Г. Пан Халявский. / Квітка-Основ'яненко Г. Зібрання творів. У семи томах. Т. IV. К.: Наукова думка, 1979. – 453 с. – С. 7.
10. Омельчук Олега. Національне підсвідоме в поетичному доробку Євгена Маланюка. – С. 53-58. / Січ, 2000, № 11. – С. 53.
11. Роменець В. Історія психології. ХУІІ століття. Епоха Просвітництва. – К.: Либідь, 2006. – 1000 с.
12. Шестов Л. Достоевский и Ницше. – С. 308–451. / Шестов Л. Апофеоз беспочвенности. – М.: АСТ, 2000. – 832 с. – С. 328.
13. Шестов Л. Шекспир и его критик Брандес. С. 7-206. / Шестов Л. Апофеоз беспочвенности. – М.: АСТ, 2000. – 832 с. – С. 179.

Стаття надійшла до редакції 24.04.15

Л. М. Задорожна, д-р філол. наук, проф.
Институт филологии КНУ имени Тараса Шевченка, Киев

Семиотизация прошлого в романе Г. Квитки-Основьяненко "Пан Халявский"

Автор анализирует корреляты бытия героев произведения Г. Квитки-Основьяненко.

Ключевые слова: образование, обучение, воспитание, мировосприятие.

L. Zadorozhna, Ph. D., professor
Institute of Pfilology Taras Shevchenko University of Kyiv

Semiotization of the Past in the Novel by H. Kvitka-Osnovianenko "Pan Halyavsky"

The author draws parallels between the heroes of the H. Kvitka-Osnovyanenko story, and particularly – between their lives.

Key words: education, study, breeding, outlook.