

УДК 378.4.096:81'243(477.83-25)

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ КВАЛІФІКОВАНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТЕКСТІВ У МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Галина П'ятакова

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська 1, Львів, 79000, Україна;
e-mail hallp@rambler.ru*

Розглянуто проблему формування професійних компетенцій у процесі підготовки магістрів філології. Акцентовано увагу на формуванні компетенції кваліфікованої інтерпретації текстів, інтертекстуального аналізу, які потрібно сформувати в майбутнього викладача літератури. Подано методичні рекомендації до різних шляхів критичного огляду художніх творів.

Ключові слова: компетенція, компетентісно орієнтована освіта, шляхи критичного огляду художнього тексту, інтертекст, ремінісценція, впливи, рецепція, компаративний підхід.

Підготовка магістрів у вищих закладах України сьогодні відбувається в умовах компетентісного підходу. Такий підхід сприяє озброєнню студентів сучасними знаннями, а також піднімає рівень професійних компетенцій, які мають пронизувати зміст навчання, навчальні програми, всі навчальні дисципліни. Перехід на компетентісно орієнтовану освіту було закономірним етапом модернізації усієї системи освіти України. Це дозволяє розв'язувати суттєві протиріччя між вимогами до якості освіти, які висуває держава та суспільство, роботодавці, а також міжнародні ринки з вимогами до якості освітніх результатів.

У працях з теорії літератури, з порівняльного літературознавства, з історії літератури та методики викладання дисципліни у середній та вищій школі активно ведеться пошук активних шляхів аналізу художнього твору. Л. Айзерман, С. Леонов, Т. Курдюмова, Л. Мірошніченко, О. Ніжегородова, В. Неділька, Є. Пасічник, І. Подругіна, Б. Степанишин, В. Халізов та інші присвятили свої дослідження різним підходам критичного огляду художнього твору.

У працях М. Бахтіна, Ю. Лотмана, Р. Барта, Ю. Кристєвої, Г. Косікова, І. Арнольда, С. Кураша, В. Руднева знаходимо рекомендації щодо інтертекстуального аналізу художніх текстів.

Мета статті – виділити літературознавчі компетенції, які потрібно сформувати в майбутнього викладача літератури та надати методичний коментар з формування компетенції кваліфікованої інтерпретації художнього тексту в магістрів на заняттях з літератури.

Реформування змісту освіти магістрів філології у ВНЗ не змогло розв'язати одну з головних проблем підготовки викладача літератури: формування професійних

компетенцій майбутнього літературознавця, з одного боку, та викладача літератури, з іншого. Магістр-філолог повинен вміти демонструвати знання сучасної наукової парадигми в галузі філології і динаміки її розвитку, системи методологічних принципів і методичних прийомів філологічного дослідження; володіти комунікативними стратегіями й тактиками, риторичними, стилістичними та мовними нормами й прийомами, прийнятими в різних галузях комунікації, вміти адекватно використовувати їх при розв'язанні професійних завдань, що доводить сформованість професійних компетенцій. У подальшій науково-дослідній діяльності магістр повинен виявити здатність до самостійного поповнення, критичного аналізу і застосування теоретичних й практичних знань у галузі філології та інших гуманітарних наук для власних наукових досліджень; до володіння навичками самостійного дослідження головних закономірностей функціонування літератури в синхронічному та діахронічному аспектах.

У підготовці викладача літератури важливим, на нашу думку, є формування компетенцій, пов'язаних з педагогічною діяльністю: володіння навичками кваліфікованої інтерпретації різних типів текстів. З появою нових досліджень і відповідно нових шляхів детального аналізу художнього тексту (М. Бахтін, Р. Барт, Ю. Кристева та інші) разом з текстом засвоюються поняття “інтертекст”, “дискурс”, “коннотація” і відповідно “ремінісценція”, “впливи”, “рецепція”, “діалогічна концепція”, “семаналіз” тощо. Це ставить перед викладачами літературознавчих дисциплін, які засвоюють магістри, завдання сформулювати компетенції з оволодіння навичками аналізу художніх текстів різних за жанрами, в тому числі розкриття їх змісту і зв'язків з добою, яка їх породила.

Шляхи аналізу художнього твору: філологічний, композиційний, стилістичний і лінгвістичний були відомі методистам ще в XIX ст., завдяки поєднанню філологічних читань з літературними (Ф. Буслаєв, В. Стоюнін, В. Острогорський). У XX ст. у зв'язку з розвитком літературної школи активно розвивався системно-структурний напрям аналізу художніх текстів.

Аналіз художнього твору (“критичний огляд” у літературознавстві) потрібно розглядати як розклад його на складові частини (художні компоненти), на основі яких робиться синтез (узагальнення) про моральне й естетичне його багатство, про художню специфіку і стильову манеру письменника. У процесі критичного огляду здійснюються основні навчально-виховні завдання вивчення літератури, тому закономірно, що аналіз окремого твору є основою вивчення шкільного курсу літератури і літературознавчих курсів на філологічних факультетах ВНЗ.

Аналіз сучасних посібників та підручників з “Методики викладання літератури” дає підставу серед принципів, яких потрібно дотримуватися у процесі аналізу художнього твору, виділити принципи науковості, єдності змісту і форми, емоційності та історизму.

Студентів потрібно ознайомити з основними методичними засадами аналізу літературного твору в старших класах середньої школи серед яких є: мистецьке трактування твору; подолання наївно-реалістичного підходу; ознайомлення з елементами теорії літератури в ході аналізу художніх творів; зразком аналізу творів мають бути літературно-критичні статті відомих письменників, критиків, а також монографічні дослідження; не ототожнювати художній твір з конкретною історичною подією; уникати одноманітності та літературознавчого стереотипу в аналізі; розкриття умовності підтексту.

Сьогодні в методиці викладання літератури ще немає єдиного підходу до класифікації шляхів (підходів) критичного огляду художнього твору. В. Я. Неділька вказує на пообразний, проблемно-тематичний і послідовний; Б. І. Степанишин виділяє цілісний, пообразний (традиційний), проблемно-тематичний підходи [16, с. 62–65]. Нам ближче класифікація, на яку вказує у своїй праці Л. Ф. Мірошніченко, оскільки тут поєднані традиційні і сучасні шляхи аналізу літературних текстів: за розвитком дії, “вслід за автором”, послідовний аналіз; пообразний; проблемно-тематичний [10, с. 160].

У процесі аналізу художнього твору дослідникам-методистам необхідно винайти примірну глибину “занурення” в текст, визначити межі дослідження, з’ясувати міру аналізу. Поняття “міра аналізу” спирається на уявлення про межі літературного матеріалу, який включено, та глибину занурення в художній твір для його осмислення [1, с. 85]. Глибина аналізу твору – ступінь заглиблення, занурення в текст пов’язана зі ступенем глибини сприйняття, ступенем емоційно-почуттєвого та розумового пізнання твору учнями-студентами загалом.

І. А. Подругіна пропонує виділяти три типи міри аналізу художнього твору: *текстуальний аналіз*, який надає найширшу ступінь розгорнутості та глибини; *оглядовий аналіз* – менш широка ступінь розгорнутості та глибини; *ознайомчий аналіз* – найменша ступінь розгорнутості та глибини [12, с. 99]. Значимо, що “ступінь розгорнутості та глибини” – терміни, що включені в семантику просторових ознак. “Ступінь розгорнутості та глибини” аналізу тексту як методичне поняття не можна виміряти з математичної точки зору, вона завжди наділена ознакою приблизності. Ці поняття відповідно розрізняються у процесі шкільного і літературознавчого аналізу художніх текстів, проте не потрібно вважати шкільний аналіз тексту поверхневим та недостатнім. Основою методичного поняття “розгорнутості аналізу” – є ступінь широти включення при аналізі внутрішньо текстових елементів (проблем, тем, образів, стильових ознак тощо) та його різноаспектних контекстуальних зв’язків [12, с. 100].

“Глибина аналізу – осягнення максимально упорядкованого цілого (тексту) як найбільш значимого, наповненого вищим змістом, який вбирає у себе більш часткові смисли” [7, с. 23]. В. Є. Халізев глибинною основою твору вважає “художній зміст”, “смісл”, “авторську концепцію” [17, с. 157].

У наш час методичний термін “глибина вивчення” визнається як критерій художнього аналізу. Так Т. Ф. Курдюмова, використовуючи його, радить надати можливість вчителю самому обирати ступінь глибини та детальності в процесі ознайомлення з художніми творами [13, с. 3].

Методисти все частіше звертаються до комплексного філологічного аналізу художнього тексту як невеликого поетичного твору, так і романів. Наприклад, у процесі аналізу віршів О. І. Ніжегородова пропонує діяти за принципом філологічного аналізу – *активна роль читача*. Дослідниця звертається до вислову М. Волошина з передмови до першої книги віршів: “Поезія не підручник, вона нічого не пояснює, нічого не тлумачить. Поет говорить як рівний з рівними або мовчить” [11, с. 2].

Саме читач може сприйняти і виконати “книгу як сонату”, “знаки – ноти” (за М. Цветаєвою). Коли розпочинаємо аналіз поетичного тексту, повинні чітко усвідомлювати, що предмет, який ми розглядаємо, – об’єктивна реальність, яка має

форму та зміст. Якщо автор йшов у процесі його створення від змісту до форми, то ми виконуємо зворотній шлях – від форми до змісту [11, с. 2].

На початку аналізу вірша потрібно виділити частини (контексти), тому що зміст складається зі смислів, сформованих фрагментами тексту. Контекстологічне розчленування відбувається з урахуванням особливостей форми, яка аналізується – організації строфи, синтаксичних конструкцій, знаків пунктуації, повторів тощо [11, с. 3].

Зазначимо, що суттєвим недоліком у практиці філологічної освіти є невміння випускників самостійно аналізувати та інтерпретувати художній текст, твір будь-якого виду мистецтва. Шкільна програма вимагає від вчителя набуття особливих вмінь з аналізу художніх творів. Найбільш складним є аналіз ліричних текстів у процесі вивчення предмету “Література”. Про це свідчать методисти-вчителі української, світової та російської літератур [9; 10; 12; 14; 16; 18]. На жаль, частіше аналіз лірики зведено до переказу, виразного читання. Проте аналіз ліричного твору передбачає виділення жанру, тематики, сюжету, композиції; образів ліричного героя (ширше суб’єкта), автора, оповідача; словесних елементів твору; ритміки. Частіше прийнято розподіляти ліричний твір на дві частини – емпіричну і узагальнюючу, або знаходити у вірші поодинокі і загальне, оскільки вірш не завжди може мати сюжет, проте ліричні твори характеризуються внутрішньою композицією і композицією рядка.

Отже, в філологів потрібно сформувати професійну компетенцію, яка допоможе майбутнім викладачам літератури навчити своїх учнів розуміти та аналізувати твори художньої літератури та мистецтва. На студентській лаві магістранти повинні усвідомити, що практика навчання інтерпретації текстів повинна поєднуватися із вміннями аналізувати твір, що є науковою основою його сприйняття. Інтерпретація повинна бути направлена на поглиблене розуміння та розкриття авторської позиції, філософсько-морального багатства, пов’язана із часом написання і часом прочитання цього твору (історико-функціональна інтерпретація) [9, с. 8–9].

Читач, який формується як дослідник, повинен сприйняти естетично-духовний світ автора та його особистісне ставлення до героїв, яких він створив. На належному рівні потрібно інтерпретувати і художньо-поетичні компоненти твору, їхню роль у значенні цілого змісту.

Порівняльний підхід до аналізу художнього тексту виникає в 80-ті роки XIX ст. з розвитком компаративного літературознавства у всіх провідних університетах того часу (Росія, Європа), активно розвивається у XX ст., а також і на сучасному етапі у зв’язку з новим періодом розвитку і самої науки компаративістики. Проте, погоджуємося з думкою Л. Ф. Мирошниченко про недостатнє теоретичне обґрунтування цього підходу в методиці викладання літератури в навчальних закладах [10, с. 160].

Спробуємо обґрунтувати необхідність ознайомлення майбутніх викладачів літератури з компаративним підходом до художнього твору. З появою нових досліджень М. Бахтіна, Ю. Лотмана, Р. Барта, Ю. Кристевой, Г. Косікова і відповідно нових шляхів детального аналізу художнього тексту студенти-літературознавці повинні зрозуміти, що значне літературне явище вже під час свого народження вступає в контакт і з національною культурою, і з творами світової літератури [3; 4; 6; 8].

Досліджуючи сьогодні спадщину письменника, який віддалений від нас кількома століттями, необхідно враховувати контактено-генетичні та типологічні зв’язки, в

які була історично втягнута його творчість. Вивчення цих міжлітературних зв'язків у аспекті синхронії / діахронії допоможе ґрунтовно проаналізувати особливості цих контактів. Студенти повинні навчитися сприймати художній витвір одного конкретного письменника як явище, пов'язане з єдиним “художнім світом”, єдиним “художнім текстом”. Отже, виникає необхідність ознайомлення їх з теорією М. Бахтіна про діалог культур, діалог письменників “крізь століття” [3].

Філологи повинні засвоїти, що окрім комунікативної функції текст виконує також функцію змістоутворюючу. Текст виступає як “генератор змістів”, “мінімально працюючий текстовий генератор”. Це – “не ізольований текст”, а “текст у контексті, текст у взаємодії з іншими текстами та з семіотичним середовищем” (за Ю. Лотманом) [8, с. 144–147.]

Студенти у процесі вивчення єдиного художнього тексту ознайомлюються з різними підходами до його визначення: текст за Бартом – це впровадження *інтертексту*, поняття, яке пов'язане з діалогічною концепцією М. Бахтіна, обґрунтоване пізніше Ю. Кристевною. На її думку, проблема інтертекстуальності пов'язана з відношенням конкретного художнього твору до інших – і попередніх, і сучасних, або до дискурсів (художніх, публіцистичних, філософських, наукових тощо). Спеціаліст, який вивчає твір того, чи іншого автора, повинен легко знаходити прямі, чи опосередковані впливи на нього інших авторів, що проявляється у вигляді прямих або прихованих цитат, ремінісценцій (за Кристевною Ю.) [5]. Дослідниця розглядає цитату як приватний випадок цитації, предметом її є не конкретні фрази, запозичені з чужих творів, але різноманітні дискурси, із яких і складається культура, і в їхню атмосферу незалежно від власної волі занурений автор [4, с. 289]. Будь-який автор, навіть той, хто не прочитав жодної книги, перебуває під впливом навколишніх дискурсів (соціолектних, побутових, наукових, пропагандистських тощо), під впливом яких і створюється текст [5, с. 290]. Отже, будь-який текст є не що інше як *інтертекст*, тому потрібно розуміти літературне слово як місце перетину текстових площин, як діалог різних текстів – письма самого автора, письма *отримувача* (читача, персонажа), і нарешті письма, що утворилося завдяки сучасному і попередньому культурному контексту [5, с. 144]. Відбувається включення тексту в “позатекстові структури” (термін Ю. Лотмана), що впливає і на об'єктивний зміст, який текст набуває в конкретних умовах його сприйняття, а також у межах конкретної культури в цілому [8].

Художній текст за своєю основою – явище самодостатнє, його форма і зміст перебувають у чіткій взаємовизначеності, бо форма тексту не менш змістовна, ніж його словесне вираження. Майбутні викладачі літератури повинні орієнтуватися в структурі художнього тексту, вміти виділити його елементи: мікротеми, систему одиниць; внутрішньо текстові елементи: заголовки, формули початку і кінця тексту; проміжні пограничні знаки: червоний рядок, внутрішні заголовки, нумерація розділів, концепти мовчання, замовчування тощо.

На заняттях курсів “Вступ до літературознавства”, “Теорія літератури”, “Історія літератури”, “Національна література” до спецкурсів літературознавчого циклу було б доречно вводити такі теоретико-літературні поняття як *типологічний вплив*, *запозичення*, *адаптація*, *наслідування*, *пародія* як форми генетично – контактних зв'язків. Разом з

різними підходами до визначення поняття “текст” засвоюються поняття “інтертекст”, “дискурс”, “коннотація” і відповідно “ремінісценції”, “впливи”, “рецепція”, “діалогічна концепція”, “семаналіз”.

Текст художнього твору, який досліджується, потрібно сприймати як інтертекст. Отже, розпочинаючи аналіз художнього твору, викладач літератури повинен усвідомлювати текст як об’єктивну реальність, що має реальну форму і зміст, повинен діяти зворотнім шляхом – від форми до змісту. Тому потрібно розуміти, що прочитати текст, це виявити концептуально-змістовну і підтекстову інформацію, яка більш присутня в поетичному тексті.

Потрібно також допомогти студентам під інтертекстуальністю розуміти “включення у текст або цілих інших текстів з іншим суб’єктом мовлення, або їхніх фрагментів у вигляді маркованих чи немаркованих, перевтілених або незмінних цитат, алюзій та ремінісценцій” [2, с. 350].

С. Б. Кураш розглядає “інтертекст” як поза-, і внутрішньо текстовий феномен, який “поглинає текст зовні (огортає його, існує поза цим текстом), і включається в нього низкою спеціальних прийомів, які достатньо добре описані в науковій літературі (алюзія, ремінісценція, цитата тощо). Дійсно, це й феномен, маркований у жанрово-стильовому відношенні, який характеризує і цілі літературні течії (модернізм, постмодернізм) і окремі жанри і типи текстів (пародія, пошвята побратимам з “літературного цеху” та ін.)” [6, с. 53–58].

Формування компетенції кваліфікованої інтерпретації тексту потребує засвоєння понять “текст”, “інтертекст”, “гіпертекст”, “текст у тексті” та виділення їхніх особливостей у процесі критичного огляду художніх творів різних жанрів.

Потрібно зрозуміти, що “гіпертекст” – це текст, який побудований так, що може перетворитися в систему, ієрархію текстів, одночасно утворюючи єдність та численність текстів. Типовим інтертекстом є словник, за принципом “гіпертексту” також організовані чисельні комп’ютерні програми, які забезпечують діалог користувача з ЄОМ; на зразок гіпертексту створена комп’ютерна мережа Інтернет” [15, с. 69].

“Текст у тексті” – потрібно сприймати як своєрідну “гіперриторичну побудову”, яка характерна для оповідальних текстів ХХ ст. Сутність такої побудови в тому, що головний текст “виконує завдання оповіді або написання іншого тексту, що і є змістом цілого твору” (наприклад, “Мастер и Маргарита” М. Булгакова, який визначають як “роман у романі”) [15, с. 308].

З “інтертекстом” “гіпертекст” і “текст у тексті” наближені за базовою ознакою текстової взаємодії, що має місце (“діалог текстів” М. Бахтін, Р. Барт). Відмінність перебуває в фіксованості границі міжтекстового “діалогу”. Все це дозволяє розглядати феномени “текст”, “інтертекст”, “гіпертекст”, “текст у тексті” як “члени однієї парадигми – парадигми діалогічного існування текстового часу і простору” [6, с. 56].

Отже, зазначимо, що у процесі професійної та педагогічної підготовки магістра-філолога серед низки компетенцій, які формуються на студентській лаві, важливими є навичка кваліфікованої інтерпретації текстів. Для майбутнього літературознавця-дослідника і для викладача літератури необхідно мати сформованими вміння глибокого проникнення в художній текст, розподілу його на взаємопов’язані відрізки. Потрібно

приділити увагу формуванню в магістра компетенції детального інтертекстуального аналізу творів письменників, які включені у Програми загальноосвітніх закладів та вивчаються на філологічному факультеті, зуміти сприймати їх як єдиний художній текст, через осмислення взаємовпливів, рецепції як художнього явища і як доказу спорідненості всіх культур.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Айзерман Л. С.* Уроки, література, життя / Л. С. Айзерман. – М., 1965.
2. *Арнольд И. В.* Объективность, субъективность и предвзятость в интерпретации художественного текста // Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: Сб. статей. – СПб., 1999. С. 341–350.
3. *Бахтин М. М.* Проблема текста / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
4. *Косиков Г.* Идеология. Коннотация. Текст. (По поводу книги Р. Барта SVZ) / Г. Косиков // Р. Барт. – М., 1990.
5. *Кристева Ю.* Semeiotiké. Исследования по семанализу / Ю. Кристева. – М., 1969.
6. Кураш С. Б. Интертекстуальность как парадигма / С. Б. Кураш // Текст : проблемы изучения в вузе и в школе. Межвузовский сб. научных трудов. Вып. 1. – Пенза, 2002. С. 53–58.
7. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В. М. Кожевникова. – М., 1987.
8. *Лотман Ю. М.* Текст и полиглотизм культуры / Ю. М. Лотман // Избр. Статьи. В 3 т. Т.1. Статьи по семиотике и типологии культур. – Таллин, 1992. С. 144–147.
9. *Леонов С. А.* Литературное образование на современном этапе : Проблемы и поиски / С. А. Леонов // Проблемы современного филологического образования. Межвузовский сб. науч. статей. – М., 2001. С. 3–14.
10. *Мирошниченко Л. Ф.* Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вищих закладів освіти / Л. Ф. Мирошниченко. – К., 2000.
11. *Нижегородова Е. И.* И снова анализ одного стихотворения / Е. И. Нижегородова // Русский язык и литература в школах Украины. – 2005. – № 2 (86). С. 2–6.
12. *Подругина И. А.* Избирательность школьного анализа эпических произведений в старших классах / И. А. Подругина // Проблемы современного филологического образования. Межвузовский сб. науч. статей. – М., 2001. С. 97–105.
13. Программа по литературе для средних общеобразовательных школ. Науч. ред. Курдюмова Т. Ф. // Программа для сред. общеобразовательных уч. заведений. Литература. – М., 1991.
14. *Пультер С., Лісовський А.* Методика викладання української літератури в середній школі. Курс лекцій для студентів-філологів / С. Пультер, А. Лісовський. – Тернопіль, 2004.
15. *Руднев В. П.* Словарь культуры XX века / В. П. Руднев. – М., 1997.
16. *Степанишин Б. І.* Викладання української літератури в школі / Б. І. Степанишин. – К. : Проза, 1995.
17. *Хализев В. Е.* Теория литературы / В. Е. Хализев. – М., 1998. 18. Шафранская Э. Ф. Как не разрушить целостного впечатления при “анатомировании” произведения. Об особенностях анализа лирического текста / Э. Ф. Шафранская // Русская словесность. – 2003. – № 3. – С. 5–8.

*Стаття надійшла до редколегії 17.10.2013
Прийнята до друку 10.01.2014*

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КВАЛИФИЦИРОВАННОЙ
ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТОВ У МАГИСТРОВ ФИЛОЛОГИИ В
ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПІДГОТОВКИ**

Галина П'ятакова

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко,
ул. Университетска, 1, Львов, 79000, Украина;
e-mail hallp@rambler.ru*

Рассмотрена проблема формирования профессиональных компетенций в процессе подготовки магистров филологии. Сделан акцент на формировании компетенции квалифицированной интерпретации текстов, интертекстуального анализа, которые необходимо сформировать у будущего преподавателя литературы. Поданы методические рекомендации к разным подходам критического анализа художественных произведений

Ключевые слова: компетенция, компетентностно ориентированное образование, пути критического анализа художественного текста, интертекст, реминисценция, влияния, рецепция, сравнительный подход.

**THE COMPETENCE DEVELOPMENT OF THE TEXTUAL
QUALIFYING INTERPATATION OF THE MASTERS OF PHILOLOGY
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION**

Halyna Pyatakova

*Ivan Franko National University of L'viv,
1 Universytets'ka St, L'viv, 79000, Ukraine;
e-mail: hallp@rambler.ru*

This article observes formation of the professional competences in the process of preparing Masters of Philology. The accent is put upon the formation of qualifying interpretation of the text, intertextual analysis, which in future will help to build up a literature teacher. The methodological recommendations are displayed according to different critical analytical views towards belles-lettres.

Keywords: competence, competence-based education, the ways of critical analysis of belles-letters, intertext, reminiscence, influence, perception, comparative approach.