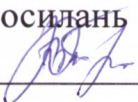


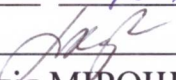
Міністерство освіти і науки України
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Навчально-науковий інститут філології
Кафедра зарубіжної літератури

Художні стратегії репрезентації Іншого в романі Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі»

Кваліфікаційна робота
студентки IV курсу бакалаврату
освітньої програми,
«Зарубіжна література та англійська мова:
теорія і методика навчання»,
спеціальність – 014.02 Середня освіта
КОМІСАРЕНКО Крістіни Володимирівни

Науковий керівник:
к.філол.н., доцент Ольга ШЕСТОПАЛ
Рецензент:
д.педаг.н., проф. Жанна КЛИМЕНКО

Засвідчую, що у цій бакалаврській роботі
немає запозичень з праць інших авторів без
відповідних посилань
Студентка 

«Допущено до захисту»
Протокол засідання
кафедри зарубіжної літератури
протокол № 11 від **«10» червня** 2026 року
завідувач кафедри 
д.філол.наук, проф. Лілія МІРОШНИЧЕНКО

КИЇВ – 2026

АНОТАЦІЯ

Кваліфікаційна робота присвячена дослідженню репрезентації Іншого в романі Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі». У роботі здійснено комплексний аналіз теоретичних підходів до категорії Іншого в сучасному літературознавстві, філософії та культурології. Розглянуто концепції у працях Емануеля Левінаса, Мартіна Бубера, Стюарта Голла, Мішеля Фуко, Міке Баль та інших дослідників, а також визначено особливості репрезентації Іншого в літературі для дітей та юнацтва про Голокост. Також приділено увагу творчості Джона Бойна та місцю роману в сучасному художньому осмисленні історичної травми.

В основній частині дослідження розглянуто роль простору, часу та дитячої фокалізації у формуванні образу, досліджено символіку дому, огорожі, табору та межі як просторових моделей відокремлення й виключення. Проаналізовано особливості зображення Шмуля як жертви історичного насильства, функціонування мотивів мовчання, часткової видимості та тілесної вразливості. Окрему увагу приділено дружбі як моделі подолання чужості та етичної зустрічі з Іншим.

Практична цінність роботи полягає в розробці методичних рекомендацій щодо вивчення роману в закладах загальної середньої освіти. Запропоновано систему завдань і методичні підходи до аналізу проблематики Голокосту, репрезентації Іншого та морального вибору персонажів, що сприятимуть розвитку читацької, культурної та громадянської компетентностей учнів.

Результати дослідження можуть бути використані у викладанні зарубіжної літератури, під час підготовки майбутніх учителів-філологів, а також у подальших літературознавчих дослідженнях творчості Джона Бойна та художньої репрезентації Голокосту.

Ключові слова: Інший, Голокост, Джон Бойн, «Хлопчик у смугастій піжамі», дитяча фокалізація, простір, огорожа, історична травма, література для дітей та юнацтва, етична відповідальність, методика викладання зарубіжної літератури.

ABSTRACT

This qualification work is devoted to the study of the representation of the Other in John Boyne's novel "The Boy in the Striped Pyjamas". The research provides a comprehensive analysis of theoretical approaches to the category of the Other in contemporary literary studies, philosophy, and cultural studies. The concepts developed in the works of Emmanuel Levinas, Martin Buber, Stuart Hall, Michel Foucault, Mieke Bal, and other scholars are examined, and the specific features of representing the Other in Holocaust literature for children and young adults are identified. Attention is also paid to John Boyne's literary work and to the place of the novel within contemporary artistic interpretations of historical trauma.

The main part of the study explores the role of space, time, and child focalization in the construction of the image of the Other. It investigates the symbolism of the home, the fence, the camp, and the border as spatial models of separation and exclusion. The research analyses the representation of Shmuel as a victim of historical violence, as well as the functioning of the motifs of silence, partial visibility, and bodily vulnerability. Particular attention is given to friendship as a model for overcoming otherness and for establishing an ethical encounter with the Other.

The practical value of the study lies in the development of methodological recommendations for teaching the novel in general secondary education institutions. A system of tasks and methodological approaches to the analysis of the Holocaust, the representation of the Other, and the moral choices of the characters is proposed, contributing to the development of students' reading, cultural, and civic competences.

The findings of the study may be used in teaching world literature, in the training of future language and literature teachers, and in further literary research on John Boyne's works and the artistic representation of the Holocaust.

Keywords: the Other, Holocaust, John Boyne, The Boy in the Striped Pyjamas, child focalization, space, fence, historical trauma, children's and young adult literature, ethical responsibility, methodology of teaching world literature.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНШОГО В ЛІТЕРАТУРНОМУ ТЕКСТІ	9
1.1. Категорія Іншого в гуманітарному та літературознавчому дискурсі.....	9
1.2. Творчість Джона Бойна і роман «Хлопчик у смугастій піжамі» в контексті дитячої та підліткової літератури про Голокост.....	15
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	20
РОЗДІЛ 2. РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ІНШОГО В ХУДОЖНІЙ СИСТЕМІ РОМАНУ	21
2.1. Простір, час і наративна перспектива в репрезентації Іншого.....	21
2.2. Інший як жертва історичного насильства.....	25
2.3. Дитяча спорідненість і нерівність досвіду Бруно та Шмуля.....	29
2.4. Інакшість Бруно у світі дорослих.....	33
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	35
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ РОМАНУ «ХЛОПЧИК У СМУГАСТІЙ ПІЖАМІ» У ШКОЛІ.....	37
3.1. Місце роману «Хлопчик у смугастій піжамі» у шкільній програмі із зарубіжної літератури для 7 класу.....	37
3.2. Розробка інтерактивного позакласного заходу «Дружба без меж: як у романі Джона Бойна показано «Іншого»»	38
3.3. Методичні рекомендації щодо організації позакласного заходу за романом «Хлопчик у смугастій піжамі».....	43
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.....	45
ВИСНОВКИ	47
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	50

ВСТУП

Актуальність теми. Друга світова війна та Голокост залишаються одними з найтрагічніших подій європейської історії. Вони показали, до яких наслідків призводить ідеологічний поділ людей на «своїх» і «чужих», коли окрема персона або ціла група позбавляється голосу, гідності й права на життя. Тому проблема Іншого є важливою для сучасного літературознавства, адже художній текст допомагає осмислити досвід насильства, пам'яті, відповідальності та людської вразливості.

Роман Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі» (*The Boy in the Striped Pajamas*, 2006) належить до кола творів для дітей та юнацтва про Голокост, у яких складний історичний досвід осмислюється з урахуванням молодого читача. Такий контекст дає змогу розглядати твір як художню модель наближення до травматичного минулого крізь дитяче бачення, мотиви втрати дому, страху, самотності, дружби, морального вибору й розпізнавання Іншого. Особливого значення набуває притчева форма роману, завдяки якій тема тоталітарного насильства, моральної сліпоти дорослого світу й перетворення людини на «чужу» подається в доступній для молодшої аудиторії та відкритій для глибшого літературознавчого аналізу формі.

Твір Бойна вже привертав увагу українських і зарубіжних дослідників. У працях Е. Каррі, М. Канані, С. М. Сміт, Н. Б. Праджанінгтьяс, І. Р. Аді, С. Ковпик, Л. Остапової, Н. Ступницької, О. Ленської, О. Похилюк та А. Ільченко порушуються питання дитячої перспективи, простору, фокалізації, мовної невизначеності, жанрової природи твору й освітньої рецепції. Разом із тим художні стратегії репрезентації Іншого в романі потребують окремого комплексного розгляду, який поєднує літературознавчий аналіз твору з його подальшим методичним осмисленням.

Актуальність теми посилюється тим, що твір залучається до шкільного курсу зарубіжної літератури під час опрацювання тем, пов'язаних із Другою світовою війною, нацизмом і Голокостом. Робота з цим текстом у середній школі потребує продуманого підходу, який поєднує аналіз роману з розмовою

про історичну пам'ять, людську гідність, емпатію та відповідальність. Це зумовлює потребу в дослідженні художніх стратегій репрезентації Іншого у творі та в подальшому методичному осмисленні його вивчення.

Наукова новизна дослідження полягає в комплексному аналізі роману крізь проблему художньої репрезентації Іншого. У роботі систематизовано засоби формування образу Іншого, серед яких наративна перспектива, просторова організація, символічні образи, мотив мовчання і коло персонажів. Уточнено роль дитячої перспективи як способу художнього зображення історичного насильства, що виявляє розрив між наївним сприйняттям героя та трагічною реальністю Голокосту. Конкретизовано значення огорожі, смугастого одягу, образів Шмуля, Павела й Бруно в розкритті іншування, дегуманізації та етичного розпізнавання людини. Окремий елемент новизни пов'язаний із тим, що результати літературознавчого аналізу покладено в основу методичних рекомендацій щодо вивчення твору в середній школі.

Об'єктом дослідження є роман Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі» (*The Boy in the Striped Pyjamas*, 2006).

Предметом дослідження є особливості художнього осмислення образу Іншого в романі, зокрема способи організації оповіді, художнього простору, символічних образів, мовлення й системи персонажів.

Мета дослідження полягає у виявленні та аналізі художніх стратегій репрезентації Іншого в романі та окресленні методичних можливостей вивчення цього твору в середній школі.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**:

- окреслити основні підходи до вивчення категорії Іншого в гуманітарному та літературознавчому дискурсі;
- визначити місце роману «Хлопчик у смугастій піжамі» у творчому доробку автора та сучасному літературознавчому контексті;
- проаналізувати простір, час і наративну перспективу як чинники репрезентації Іншого в романі;
- дослідити образ Іншого як жертви історичного насильства;

- розкрити особливості зіставлення Бруно та Шмуля крізь дитяче бачення, дружбу й нерівність травматичного досвіду;
- визначити специфіку інакшості Бруно у світі дорослих;
- окреслити методичні рекомендації щодо вивчення роману в середній школі;
- розробити розгорнутий план-конспект позакласного заходу за твором із урахуванням його літературознавчої проблематики, вікової адресації та етичної складності теми Голокосту.

Методи дослідження. У роботі застосовано комплексний міждисциплінарний підхід, що поєднує загальнонаукові та літературознавчі та методи дослідження.

До загальнонаукових методів належать аналіз і синтез наукових джерел, узагальнення теоретичних положень, систематизація дослідницьких підходів, а також порівняння філософських, культурологічних і літературознавчих концепцій, важливих для розкриття категорії Іншого.

До літературознавчих методів належать контекстуальний метод, герменевтичний метод, наратологічний аналіз, образно-мотивний аналіз, структурно-семіотичний аналіз, елементи дискурс-аналізу та порівняльно-зіставний метод. Їх використано для аналізу художньої організації роману, наративної перспективи, простору, символічних образів, мотиву мовчання, системи персонажів і механізмів репрезентації Іншого.

Методологічну основу дослідження становлять праці з філософії Іншого, теорії репрезентації, наратології, просторового аналізу, літератури про Голокост і методики викладання зарубіжної літератури. Етичне осмислення Іншого спирається на ідеї Емманюеля Левінаса й Мартіна Бубера, що дають змогу розглядати зустріч з іншою людиною як ситуацію відповідальності, діалогу й морального розпізнавання. Концепція репрезентації Стюарта Голла важлива для розуміння того, як художній текст створює образ Іншого через мову, образи, культурні коди й систему значень. Ідеї Мішеля Фуко залучено для осмислення простору, влади, контролю й механізмів виключення.

Наратологічний аспект дослідження спирається на праці Міке Баль, зокрема на поняття фокалізації, важливе для аналізу дитячої перспективи.

Для аналізу роману значущими є праці Еліс Каррі, Марко Канані, Софі Мелісси Сміт, Нуграhenі Бгакті Праджанінгтьяс та Іди Рочані Аді. Вони допомагають осмислити поняття «сліпого простору», мовну невизначеність, притчеву природу твору, його жанрову належність і особливості сприйняття роману молодією аудиторією. Український літературознавчий контекст представлений працями С. Ковпик, Л. Остапової, Н. Ступницької, О. Ленської, О. Похилук та А. Ільченко, у яких порушуються питання дитячої свідомості, просторової символіки, фокалізації та художньої організації роману. Для методичного розділу важливими є чинні навчальні програми й навчально-методичні матеріали із зарубіжної літератури, що дають змогу обґрунтувати вивчення роману в середній школі.

Практичне значення роботи полягає в можливості використання її результатів під час вивчення сучасної зарубіжної літератури, літератури для дітей та юнацтва про Голокост, а також тем, пов'язаних з інакшістю, історичною пам'яттю, емпатією, толерантністю та відповідальністю. Матеріали дослідження можуть бути застосовані у шкільній практиці під час підготовки уроків зарубіжної літератури, позакласного читання і навчальних проєктів. Запропоновані методичні рекомендації та план-конспект заходу можуть допомогти вчителю організувати роботу з романом із урахуванням складності теми Голокосту, вікових особливостей учнів і потреби уважного етичного прочитання художнього тексту.

Структура роботи. Бакалаврська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків і списку використаних джерел. У першому розділі розглянуто категорію Іншого в гуманітарному та літературознавчому дискурсі, а також окреслено місце роману у творчому доробку Джона Бойна та сучасному літературознавчому контексті. У другому розділі проаналізовано художні стратегії репрезентації Іншого в романі, зокрема просторово-наративну організацію твору, образ Іншого як жертви історичного насильства,

зіставлення Бруно та Шмуля й інакшість Бруно у світі дорослих. Третій розділ присвячено методичним аспектам вивчення роману в середній школі; у ньому подано методичні рекомендації та розроблено розгорнутий план-конспект позакласного заходу.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНШОГО В ЛІТЕРАТУРНОМУ ТЕКСТІ

1.1. Категорія Іншого в гуманітарному та літературознавчому дискурсі

Категорія Іншого належить до ключових понять сучасного гуманітарного знання, оскільки через неї осмислюються межі ідентичності, досвід відмінності, механізми виключення, форми репрезентації та етичної відповідальності. У філософському, культурологічному й літературознавчому дискурсах Інший пов'язується з питаннями погляду, мови, влади, простору, пам'яті й суб'єктності. Його образ формується в певній системі соціальних і культурних відносин, де окрема людина або група отримує статус чужої, небажаної, небезпечної, мовчазної чи витісненої. Для літературознавчого дослідження важливо простежити, за допомогою яких художніх засобів текст створює цю інакшість, хто має право бачити й називати Іншого, які межі відокремлюють від світу «своїх» і в який спосіб літературний твір повертає йому людську видимість.

Поняття Іншого пов'язане з ширшим колом суміжних категорій, серед яких є «чужий», «інакший», «відмінний», «маргіналізований», «витіснений». Дар'я Семенова звертає увагу на те, що в українському літературознавчому дискурсі поняття «Чужого» та «Іншого» часто функціонують як квазісиноніми, хоча їхні смислові поля потребують розмежування [Семенова 2014, с. 81–82]. У її прочитанні «чуже» тяжіє до досвіду віддалення, порогу, належності до іншого порядку, тоді як «інше» пов'язане з ширшим і більш нейтральним полем відмінності [Семенова 2014, с. 82–84]. Цю думку поглиблює Жан-Франсуа Стазак, для якого інакшість залежить від позиції й дискурсу того, хто сприймає іншу людину або групу як Іншу [Staszak 2009, р. 43–47]. У науковому дискурсі Інший розглядається як фігура, що формується в межах певної системи погляду, мови, оцінювання й соціальної норми. У цьому аспекті є поняття іншування, яке Лайош Бронс визначає як процес конструювання груп «своїх» і «чужих» у нерівній взаємній опозиції через приписування Іншому

нижчості або радикальної чужості [Brons 2015, p. 70]. З огляду на це Інший у літературному тексті дає змогу виявити, як культура проводить межі між прийнятним і витісненим, видимим і приглушеним, людським і позбавленим людського статусу.

Поряд із культурологічним розумінням Іншого важливим для цієї роботи є філософсько-етичний вимір категорії. Етика Емманюеля Левінаса дає змогу осмислити Іншого через відповідальність перед вразливою людською присутністю, яка не вичерпується соціальною роллю, походженням, статусом або зовнішньою ознакою. Левінас критикує мислення тотальності, у межах якого окрема людина може втратити індивідуальність і перетворитися на елемент загального порядку. У праці *“Totality and Infinity”* філософ наголошує, що індивіди в такій системі стають носіями сил, які керують ними поза їхнім власним усвідомленням [Levinas 1969, p. 21]. Українські дослідники етики Левінаса також пов'язують категорію Іншого з вразливістю, незвідністю й відповідальністю [Речич 2016, с. 50; Морозов 2014, с. 158]. Для подальшого практичного аналізу цей підхід важливий тим, що дає змогу розглядати зустріч із Іншим як морально значущу ситуацію, у якій абстрактна відмінність набуває людського змісту.

Допоміжною для розуміння етичної взаємодії є діалогічна філософія Мартіна Бубера. Його розрізнення стосунків «Я – Ти» і «Я – Воно» дає змогу побачити різницю між особистим зверненням до іншої людини та її об'єктивацією. У моделі «Я – Ти» людина входить у живий стосунок, де інший сприймається як співприсутній і рівноцінний учасник взаємодії. У моделі «Я – Воно» інший перетворюється на предмет спостереження, функцію або частину зовнішнього порядку. Для літературознавчого аналізу ця концепція корисна тим, що допомагає розрізняти художні ситуації особистого наближення до іншої людини й ситуації знеособлення, коли певна система позбавляє її голосу, імені або права на індивідуальність. У практичному розділі така перспектива може бути використана для осмислення діалогу, дружби, мовчання й моментів людського зближення.

Проблема Іншого тісно пов'язана з поняттям репрезентації. Стюарт Голл розглядає репрезентацію як процес вироблення значень через мову, образи, знаки й культурні коди [Hall 1997, p. 15]. У такому розумінні літературний текст організовує спосіб бачення реальності, пропонує читачеві певну оптику й вибудовує систему смислів навколо персонажів, простору, деталей, мовлення й композиції. Репрезентація Іншого залежить від того, хто говорить, мовчить, дивиться, кого показано повністю або подано фрагментарно, які ознаки стають помітними, а що залишається прихованим. У практичному розділі образ Іншого розглядатиметься через систему художніх засобів, серед яких простір, фокалізація, тілесні деталі, одяг, мовчання й повторювані символічні межі.

Концепція Голла дозволяє перенести увагу з простого опису персонажа на способи створення смислу в тексті. Інший у художньому творі формується через сукупність репрезентативних механізмів. Його можуть позначати місцем перебування, обмеженим мовленням, особливим одягом, тілесним станом, чужим поглядом, відсутністю доступу до власної історії. Літературний текст може показувати Іншого як маргінальну фігуру, жертву, загрозу, мовчазну присутність, співрозмовника або як того, перед ким виникає етична відповідальність. Такий підхід дає змогу послідовно дослідити, як інакшість створюється через просторову організацію, наративну перспективу, тілесність, мовчання та систему дитячого сприйняття.

Важливим для дослідження категорії Іншого є також дискурсивно-владний підхід Мішеля Фуко. Для цієї роботи особливе значення має його увага до простору, дисципліни, контролю й механізмів виключення. У праці *"Of Other Spaces. Utopias and Heterotopias"* Фуко описує особливі локуси, які існують у реальному суспільному просторі, мають власний режим доступу, правила перебування й порядок відмежування [Foucault 1986, p. 22–27]. Така перспектива важлива для подальшого аналізу простору, у якому інакшість отримує матеріальне оформлення через межі, правила руху, режими видимості, контроль тіла й обмеження мовлення. Влада закріплює поділ на «своїх» і «чужих» у конкретних просторових практиках, а літературний текст

передає цей поділ через образи огорожі, закритого простору, регламентованого руху й приглушеного голосу.

Фукіанський підхід корисний також для розуміння зв'язку між владою і тілом. У дисциплінарних системах тіло людини стає об'єктом регламентації, контролю, маркування й нагляду. У художньому аналізі це дозволяє звернути увагу на одяг, рух, фізичний стан, мовчання, примусову працю, втрату приватності й інші деталі, через які текст показує підпорядкування людини. Для практичного розділу ця теоретична рамка важлива в аналізі знеособлення, смугастого одягу, виснаженого тіла, приглушеного голосу й просторового відокремлення. Фуко дає змогу говорити про Іншого як про фігуру, яку створює і підтримує певний режим влади, видимості та дисципліни.

Літературознавчий аналіз Іншого потребує уваги до наративної організації твору. У цьому аспекті важливим є поняття фокалізації, розроблене в наратології. Міке Баль наголошує, що події, персонажі й простір у наративі подаються через певну точку сприйняття, а художній опис завжди залежить від позиції того, хто бачить або осмислює зображене [Bal 2009]. Для дослідження Іншого це має принципове значення, оскільки образ чужого або маргіналізованого персонажа нерідко залежить від чужого погляду. Текст може обмежувати читачеве знання, подавати події через наївну, упереджену або часткову перспективу, створювати розрив між тим, що бачить персонаж, і тим, що розуміє читач. У практичному розділі поняття фокалізації допоможе пояснити, як дитяча перспектива впливає на репрезентацію Іншого та на сприйняття простору, мовчання й насильства.

Дитяча фокалізація має особливу вагу в літературі, що звертається до травматичних історичних подій. Поняття фокалізації було концептуалізоване Жераром Женетом, який запропонував розрізняти питання «хто бачить?» і «хто говорить?» у наративі. На думку дослідника, саме фокалізація визначає межі знання персонажа та обсяг інформації, доступної читачеві, тому вона є важливим інструментом аналізу художньої перспективи [Genette 1980, p. 10]. Така перспектива поєднує обмеженість знання з емоційною безпосередністю.

Дитина може помічати деталі, які дорослий світ приховує або виправдовує, проте не завжди здатна правильно їх назвати. Завдяки цьому в тексті виникає напруга між дитячим баченням і читачевим розумінням. Для дослідження заявленої теми такий підхід допоможе розкрити, як наївність, нерозуміння, помилкові назви й дитяча логіка формують особливий спосіб репрезентації Іншого. У цьому аспекті фокалізація є аналітичним інструментом, який дозволяє побачити, як текст розподіляє знання, співчуття й моральне напруження.

Окреме значення для цієї роботи має поняття «сліпого простору» (*blind space*), яке Еліс Каррі застосовує в аналізі творів для юнацтва про Голокост, зокрема роману «Хлопчик у смугастій піжамі». Дослідниця визначає сліпий простір як простір, у якому перебувають культурні меншини в текстах, пов'язаних із Голокостом [Curry 2006, p. 61]. Це поняття поєднує просторовий, наративний та етичний рівні аналізу. Воно допомагає описати ситуацію, коли певна група фізично перебуває поруч, потрапляє в поле зору, але її досвід залишається неповністю видимим і недостатньо почутим. Для практичного розділу ця концепція стане важливою в аналізі межі, вікна, огорожі, табору й часткової видимості єврейських персонажів.

Каррі також звертає увагу на те, що маргіналізовані персонажі у таких текстах часто існують у коротких моментах видимості й залишаються залежними від погляду персонажів, які належать до культури більшості [Curry 2006, p. 68]. У методологічному плані ця думка допомагає дослідити зв'язок між видимістю та голосом. Інший може бути побачений, проте його досвід часто лишається неповно артикульованим. Він присутній у сюжеті, говорить уривчасто, виявляє себе через мовчання, паузи, тілесні ознаки або чужий переказ. Такий підхід важливий для аналізу художніх текстів про травму, де повнота висловлення часто порушена страхом, болем, заборонами або дитячим нерозумінням.

Мотив мовчання також потребує окремої методологічної уваги. У літературі про історичне насильство мовчання часто виявляє межу між

знанням і незнанням, страхом і відповідальністю, травмою і неможливістю повного висловлення. Воно може належати жертві, свідку, співучаснику або дитині, яка ще не має мови для називання побаченого. У практичному аналізі мовчання буде важливим для розуміння того, як текст репрезентує приглушений голос Іншого, приховування правди дорослими, обережність жертв і невимовність травматичного досвіду. Завдяки цьому категорія Іншого розкривається через зовнішні ознаки, просторове відокремлення, обірваний голос, стриману репліку й паузу.

З огляду на зазначені підходи методологічну основу дослідження становить поєднання філософсько-етичного, культурологічного, дискурсивного, наратологічного й герменевтичного аналізу. Філософсько-етичний підхід дає змогу розглядати Іншого як фігуру вразливості й відповідальності. Культурологічна теорія репрезентації допомагає простежити, як художній текст виробляє образ Іншого через мову, простір, символічні деталі й культурні коди. Фукіанська перспектива важлива для аналізу влади, простору, контролю тіла й механізмів виключення. Наратологічний підхід дає інструментарій для осмислення дитячої фокалізації, часткового знання й розриву між баченням персонажа та розумінням читача. Герменевтичне прочитання дозволяє інтерпретувати художні деталі, мотиви й символічні межі в загальній смисловій структурі твору.

Отже, у межах цієї роботи категорія Іншого розглядається як явище, що охоплює питання етичної відповідальності, владного поділу на «своїх» і «чужих», просторового відокремлення, репрезентації, тілесної вразливості, мовчання й наративної перспективи. Такий теоретичний підхід потрібний для подальшого аналізу художніх стратегій, за допомогою яких літературний текст створює образ Іншого. У практичному розділі це дозволить простежити, хто бачить Іншого, як його називають, у якому просторі його розміщують, чи має він голос, як показано його тіло і за яких умов можлива етична зустріч із ним. Після окреслення цих засад доцільно перейти до творчості Джона Бойна та місця роману «Хлопчик у смугастій піжамі» в літературі для дітей та юнацтва

про Голокост, адже жанрова природа цього твору безпосередньо впливає на спосіб репрезентації Іншого.

1.2. Творчість Джона Бойна і роман «Хлопчик у смугастій піжамі» в контексті дитячої та підліткової літератури про Голокост

Джон Бойн належить до сучасних ірландських письменників, у творчості яких важливе місце посідають історична пам'ять, моральний вибір і досвід людини в умовах суспільного тиску. Його прозовий доробок охоплює романи для дорослої аудиторії, твори для дітей і юнацтва, а також тексти, що виходять за межі однієї читацької адресації. У багатьох творах Бойна приватна історія персонажа розгортається на тлі масштабних історичних або соціальних потрясінь. До таких текстів належать роман «Абсолютист» (“The Absolutist”, 2011), пов’язаний із досвідом Першої світової війни, «Хлопчик на вершині гори» (“The Boy at the Top of the Mountain”, 2015), де тема нацистської ідеології осмислюється крізь історію юного героя, а також «Усі розбиті місця» (“All the Broken Places”, 2022), у якому автор повертається до наслідків нацистського минулого й проблеми провини наступних поколінь [Boyne, The Absolutist; Boyne, All the Broken Places; Boyne, The Boy at the Top of the Mountain]. У творах для молодших читачів, серед яких «Ной Барлівотер утікає» (“Noah Barleywater Runs Away”, 2010), «Жахлива пригода Барнабі Брокета» (“The Terrible Thing That Happened to Barnaby Rocket”, 2012), «Залишайся там, де ти є, а тоді йди» (“Stay Where You Are and Then Leave”, 2013), помітними є мотиви дорослішання, втрати, родинної пам’яті й морального вибору [Boyne, Books]. На цьому тлі особливе місце посідає роман «Хлопчик у смугастій піжамі» (“The Boy in the Striped Pyjamas”, 2006), у якому властива письменникові увага до історичної травми поєднується з формою оповіді, зорієнтованою на дитяче сприйняття. За даними Dublin Literary Award, твір продано накладом понад 11 мільйонів примірників, його адаптовано для кіно, театру, балету й опери [Dublin Literary Award]. На офіційному сайті Бойна також зазначено, що роман здобув низку премій, зокрема відзнаки Irish Book Award у номінаціях «Дитяча книга року» та «Вибір читачів» [Boyne]. Такий широкий резонанс пояснює

потребу розглядати роман як помітне явище сучасного читання про Голокост для молодшої аудиторії.

Дитяча та підліткова література про Голокост сформувала окреме проблемно-тематичне поле, у якому історична пам'ять осмислюється з дитячої або підліткової перспективи, у зв'язку з досвідом втрати дому, переслідування, приховування, страху, дружби й морального вибору. У цьому контексті показовими є повість Лоїс Лоурі «Полічи зорі» (“Number the Stars”, 1989), де історія порятунку єврейської дівчинки розгортається в досвіді десятирічної Аннемарі в окупованій Данії; роман Джейн Йолен «Диявольська арифметика» (“The Devil’s Arithmetic”, 1988), у якому сучасна єврейська дівчина внаслідок фантастичного переміщення входить у досвід Голокосту; роман Маркуса Зузака «Крадійка книжок» (“The Book Thief”, 2005), де тема нацизму, страху й приховування переслідуваного Іншого поєднується з мотивом сили слова; а також роман Морріса Гляйцмана «Одного разу» (“Once”, 2005), у якому історію переслідування євреїв у Польщі подано крізь погляд єврейського хлопчика Фелікса. Згадані твори демонструють різні моделі письма про Голокост для молодшої аудиторії, зокрема історико-реалістичну оповідь, фантастичне переміщення в минуле, притчеву або алегоричну форму й нарацію, зорієнтовану на обмежену дитячу свідомість. Роман Бойна входить у це проблемно-тематичне поле завдяки поєднанню дитячої фокалізації, теми дружби, просторового розмежування й етичної проблеми розпізнавання Іншого, хоча його місце в цьому контексті залишається дискусійним через притчевість, історичні умовності та значний вплив на читацькі уявлення про Голокост.

В українському літературознавстві роман Бойна також привертає увагу дослідників у зв'язку з проблемами дитячої свідомості, фокалізації, простору й символіки. С. Ковпик у розвідці про дитячу свідомість в умовах Голокосту розглядає роман як текст, у якому трагедія історії осмислюється крізь дитяче сприйняття, що виводить на перший план наївність, нерозуміння й моральну вразливість дитини [Ковпик 2021, с. 95–104]. О. Похилук та А. Ільченко

зосереджуються на стратегіях фокалізації в романі, тому їхня праця є важливою для осмислення того, як обмежена перспектива Бруно організовує читачеве сприйняття подій [Похилюк, Ільченко 2024, с. 139–143]. Н. Ступницька та О. Ленська наголошують на значенні дитячої перцепції Бруно для художньої організації твору [Ступницька, Ленська 2025, с. 223]. Л. Остапова, своєю чергою, розглядає простір та огорожу як ключові символи роману, що розкривають теми невинності, ізоляції, нерозуміння й трагедії Голокосту [Остапова 2025, с. 477]. Ці розвідки підтверджують актуальність аналізу роману крізь призму просторової організації, дитячого бачення та репрезентації Іншого.

Український дослідницький контекст потребує розрізнення за проблемними акцентами. Праця Ковпик важлива для осмислення дитячої свідомості в ситуації історичної катастрофи, оскільки дозволяє пов'язати наївність героя з кризовим образом дитинства [Ковпик 2021, с. 95–104]. Розвідка Похилюк та Ільченко безпосередньо підтримує наратологічну частину дослідження, бо зосереджує увагу на стратегіях фокалізації й тому, як перспектива Бруно впорядковує читачеве знання [Похилюк, Ільченко 2024, с. 139–143]. Стаття Остапової посилює просторовий аспект, пов'язуючи огорожу, дім і табір із символікою ізоляції та нерозуміння [Остапова 2025, с. 477–478]. Ступницька й Ленська дають змогу вписати роман у ширший філологічний дискурс, де важливими є концептуальні акценти, дитяча рецепція й проблема художнього осмислення Голокосту [Ступницька, Ленська 2025, с. 222–223]. Завдяки цьому українські джерела не дублюють одне одного, а формують кілька опор для подальшого аналізу: дитяча свідомість, фокалізація, простір і символіка.

Публікація Г. Клименко-Синьоок, присвячена роману Бойна, репрезентує радше літературно-критичний, а не суто академічний рівень рецепції. Її доцільно враховувати як свідчення читацького й освітнього інтересу до твору, проте в науковій аргументації пріоритетними залишаються

фахові статті, матеріали конференцій, монографічні розділи та дослідження Голокост-освіти [Клименко-Синьоок 2021].

Роман «Хлопчик у смугастій піжамі» доцільно розглядати в контексті дитячої та підліткової літератури, хоча питання його жанрової належності залишається дискусійним. Нуграхені Бгакті Праджанінгтьяс та Іда Рочані Аді розглядають питання жанрової належності роману й зазначають, що «Хлопчик у смугастій піжамі» не цілком вкладається в межі дитячої літератури, адже має ознаки складнішої художньої прози, розрахованої на ширший читацький досвід [Prajaningtyas, Adi 2020, p. 171]. Це спостереження корисне, оскільки текст Бойна справді поєднує простоту дитячої оптики з темами, які потребують зрілого історичного й етичного осмислення. Дев'ятирічний герой робить роман формально наближеним до дитячого сприйняття, проте його зміст пов'язаний із Голокостом, дегуманізацією, мовчанням дорослих, відповідальністю й межами людського розпізнавання.

Особливість роману полягає в тому, що історична травма подана через обмежене дитяче бачення. Марко Канані розглядає роман Бойна як текст, побудований на мовній невизначеності, де Бруно не може повністю осмислити й назвати нову реальність, а слова дорослих залишаються неповними, ухильними або затемненими [Canani 2022, p. 204–205]. Дослідник звертає увагу на те, що труднощі Бруно з вимовою та розумінням назви “Out-With”, а також його перший погляд із вікна на табір свідчать про розрив між побаченим і здатністю дитини це пояснити [Canani 2022, p. 205]. Для подальшого аналізу це джерело дозволяє обґрунтувати роль дитячої перспективи, помилкових назв, мовних прогалин і часткового знання у творенні образу Іншого.

Ще один аспект пов'язаний із притчевістю твору. Софі Меліса Сміт аналізує «Хлопчика у смугастій піжамі» у зв'язку з його підзаголовком “a fable” і звертає увагу на те, що використання притчевої та казкової оптики ускладнює сприйняття Голокосту, бо пом'якшує й віддаляє реальність зла [Smith 2013, p. 59]. Роман Бойна потребує аналізу його художньої умовності. Притчевість посилює моральний ефект історії, робить огорожу, дитячу дружбу,

темряву фіналу й помилкові назви символічно значущими, але водночас вимагає чіткого розуміння меж між художнім узагальненням і історичним фактом. У такій перспективі роман можна досліджувати як літературну модель зустрічі з Іншим, а не як достовірний опис табірної реальності.

Освітній контекст роману також має принципове значення. UCL Centre for Holocaust Education зазначає, що «Хлопчик у смугастій піжамі» і його екранізація широко використовуються в англійських школах під час вивчення Голокосту: 35% опитаних учителів повідомили, що застосовують книжку або фільм у навчанні, а попереднє дослідження серед школярів показало, що 84% тих, хто бачив фільми про Голокост, дивилися саме цю екранізацію, і 75% тих, хто читав тексти про Голокост, читали роман Бойна [UCL Centre 2022, р. 1–2]. У цьому ж документі наголошено на ризику хибних уявлень, зокрема на тому, що молоді читачі можуть сприймати художній текст як «реалістичний» або «правдивий», навіть усвідомлюючи його фікційність [UCL Centre 2022, р. 1–3]. Holocaust Centre North також підкреслює проблемність твору як джерела історичного знання, звертаючи увагу на художню вигаданість сюжету, історичну неправдоподібність образу Шмуля та зміщення емоційного фокусу на родину коменданта [Holocaust Centre North 2019]. Ці застереження важливі для методології роботи, оскільки вони допомагають розмежувати аналіз художніх стратегій і оцінку історичної точності.

Роман Бойна перебуває на перетині дитячої та юнацької літератури, притчевої прози й художнього осмислення історичної травми. Його значення полягає в поєднанні доступної для молодого читача форми з осмисленням пам'яті, насильства, відповідальності та зустрічі з Іншим. Дослідження роману зосереджуються на його просторовій символіці, дитячій перспективі, притчевій природі та жанровій специфіці. Це створює підґрунтя для подальшого аналізу стратегій репрезентації Іншого в творі.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У першому розділі було окреслено теоретичні та літературознавчі засади дослідження категорії Іншого, а також визначено місце роману Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі» у контексті сучасної літератури про Голокост. З'ясовано, що поняття Іншого є багатоаспектною гуманітарною категорією, яка охоплює питання ідентичності, відмінності, виключення, репрезентації та етичного ставлення до людини. Аналіз філософських, культурологічних і наратологічних підходів дозволив розглядати образ Іншого як результат художньої організації тексту, що формується через систему образів, простір, наративну перспективу та особливості репрезентації. Важливим для дослідження є концепції Еммануеля Левінаса, Мартіна Бубера, Стюарта Голла та Мішеля Фуко, які дали змогу осмислити Іншого як етичну, культурну й соціальну категорію. Водночас використання наратологічних підходів, зокрема поняття фокалізації та концепції «сліпого простору», створює підґрунтя для аналізу того, як у художньому творі вибудовується бачення Іншого, що залишається прихованим, замовчуваним або частково недоступним для сприйняття персонажа й читача.

Аналіз літературного контексту показав, що роман продовжує традицію художнього осмислення історичної травми через дитячу перспективу, водночас поєднуючи риси історичної прози, притчі та літератури для молодого читача. Порівняння з іншими творами про Голокост дало змогу окреслити спільні мотиви, пов'язані з темами пам'яті, морального вибору, насильства та людяності.

Отже, перший розділ сформував теоретичну й контекстуальну основу дослідження та визначив основні поняття й підходи, необхідні для подальшого аналізу. Це дає можливість у наступному розділі зосередитися безпосередньо на художніх стратегіях репрезентації Іншого в романі Джона Бойна, простеживши, як вони реалізуються через організацію простору, наративну перспективу, систему персонажів та взаємодію Бруно і Шмуля.

РОЗДІЛ 2. РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ІНШОГО В ХУДОЖНІЙ СИСТЕМІ РОМАНУ

2.1. Простір, час і наративна перспектива в репрезентації Іншого

Аналіз образу Іншого в «Хлопчику у смугастій піжамі» потребує уваги до того, як у творі поєднуються простір, історичний час і наративна перспектива. Художній світ роману бере участь у формуванні смислової структури тексту, визначає межі бачення персонажів, окреслює траєкторії їхнього руху й показує, за яких умов людська присутність стає помітною або витісненою. Час також має значення, адже дитинство Бруно розгортається на тлі подій Голокосту. Читач досить швидко розпізнає ознаки катастрофи, тоді як герой сприймає навколишній світ через самотність, нудьгу, цікавість і бажання знайти місце для гри. Дім, вікно, огорожа, табір і фінальний замкнений простір газової камери утворюють послідовність, у якій дитяче нерозуміння поступово наближається до страшної реальності, прихованої дорослими словами, мовчанням і заборонами.

На початку твору Берлін пов'язаний для Бруно з усталеним життєвим порядком, родинною пам'яттю, друзями й відчуттям захищеності. У його спогадах залишаються троє найближчих друзів, дідусь і бабуся, а також перила, з яких він любив «ковзати через увесь дім із гучним свистом» [Бойн 2018, с. 13]. Берлінський дім можна осмислювати в річищі ідей Гастона Башляра, для якого дім є «нашим кутком світу» й «першим всесвітом» людини (“our corner of the world”; “our first universe”) [Bachelard 1994, p. 4]. Для Бруно цей простір справді зберігає значення теплого й упорядкованого локусу, де є родина, звички, рух і відчуття належності. Разом із тим цей затишок існує всередині нацистської Німеччини, де механізми виключення Іншого вже стали частиною суспільної реальності. Берлінський світ у свідомості хлопчика виглядає безпечним, бо він ще не бачить політичних і моральних процесів, на яких тримається ця безпека.

Переїзд до «Геть-Звідси» руйнує звичні просторові координати Бруно й змінює ритм його існування. Новий будинок позбавлений тих ознак, які робили

берлінський дім живим і близьким. Він холодний, порожній, віддалений від людей і позбавлений дитячої комунікації. Це відчуття просторової й емоційної спустошеності передано в описі внутрішнього стану героя, коли «він заплющив очі, усе навколо нього ставало порожнім і холодним, наче він опинявся в найсамотнішому місці у світі» [Бойн 2018, с. 16]. Ізольованість нового дому підкреслена й тим, що він «стояв окремо – посеред порожнього, занедбаного місця, й інших будинків ніде не було видно, а це означало, що інші родини поблизу не жили і не жили інші хлопці – ані друзі, ані схильні до ворожнечі» [Бойн 2018, с. 15]. У Берліні час був пов'язаний із друзями, школою, іграми й родинними звичками, а після переїзду він стає повільним і майже нерухомим. Бруно переживає передусім час власної втрати, де головними подіями стають нудьга, нерозуміння дорослих рішень і бажання знайти хоч якусь форму пригоди.

Особливу роль у цій системі відіграє вікно, через яке Бруно вперше бачить простір за огорожею. Воно працює як наративно-просторова рамка, відкриваючи табір погляду героя у фрагментарному й непроясненому вигляді. Коли Бруно дивиться з вікна нового будинку, «він побачив щось таке, від чого йому стало дуже холодно й страшно» [Бойн 2018, с. 22]. Тілесне відчуття холоду й страху передає інтуїтивне наближення до небезпеки, хоча дитяча свідомість ще не має мови для точного називання побаченого. Для пояснення цього механізму доцільним є поняття «сліпого простору» (*blind space*), яке Еліс Каррі застосовує до аналізу роману Бойна. Дослідниця зазначає, що «сліпий простір у цих текстах, у яких Голокост є темою або підтекстовою темою, є простором, у якому перебувають культурні меншини» [Curry 2006, p. 61]. У творі таким простором є табір за огорожею. Він розташований майже впритул до щоденного життя Бруно, але зберігає статус зони неповного знання: герой бачить людей, бараки, рух і однаковий одяг, хоча не розуміє, що спостерігає простір ув'язнення, виснаження й масового знищення.

Огорожа з колючого дроту стає головною межею роману, оскільки організовує фізичний простір, соціальну ієрархію й наративну перспективу.

Вона розділяє простір родини коменданта і простір табору, захищений побут і реальність примусу, дитячий час Бруно й травматичний досвід Шмуля. Каррі наголошує, що в романах, пов'язаних із темою Голокосту, повторюваний мотив непроникних стін, бар'єрів і кордонів спонукає аполітичних протагоністів спрямувати погляд до сліпих просторів і повернути маргіналізованим фігурам «видимість і голос» [Curry 2006, p. 61]. У творі Бойна цей процес починається тоді, коли Бруно переносить увагу з власної нудьги на простір по той бік дроту. Каррі слушно зазначає, що «нескінченно довга огорожа з колючого дроту позначає фізичну межу між двома гетерогенними просторами і стає метафорою браку розуміння Бруно» [Curry 2006, p. 69]. Ця межа регулює те, як герой бачить Іншого. Люди за огорожею вдягнені «однаковісінько: у смугасті піжами вгорі та внизу й у смугасті шапочки на головах» [Бойн 2018, с. 37], а дитяче слово «піжама» тимчасово замінює назву табірної уніформи й надає страшному простору побутового, майже безпечного звучання.

Наративна перспектива посилює ефект часткової видимості, бо події подано так, що читач розуміє більше, ніж Бруно. Герой бачить огорожу, бараки, солдатів, виснажені постаті й смугастий одяг, проте не може скласти ці деталі в цілісну картину історичного злочину. Згідно з Каррі, Бруно «дивиться, не бачачи, тоді як євреї концентраційного табору намагаються вижити по той бік огорожі» [Curry 2006, p. 67]. В іншому місці дослідниця зазначає, що Бруно «бачить євреїв мигцем, уникає їх і постійно неправильно їх розуміє» [Curry 2006, p. 67]. Через таку оптику Шмуль та інші в'язні перебувають у зоні неповної суб'єктності. Вони доступні Бруно й сестрі Гретель лише «у свої короткі моменти видимості» і залишаються «об'єктом чужої точки зору, а не суб'єктом власної» [Curry 2006, p. 68]. Табір у цій логіці є місцем фізичного ув'язнення і зоною наративного приглушення, де голос Іншого звучить уривчасто, а його досвід доходить до читача крізь обмежений погляд дитини з боку культури більшості.

Поняття «сліпого простору» можна поглибити через фукіанське осмислення «інших просторів». У праці *“Of Other Spaces”* Мішель Фуко

розглядає особливі локуси, які існують у реальному суспільному просторі, відокремлюються від повсякденного порядку й мають власні правила доступу, перебування та контролю [Foucault 1986]. Табір у романі можна читати як простір винятку, розташований поруч із родинним домом Бруно. Дім коменданта зберігає видимість нормального побуту, з офіцерськими візитами, уроками, прислугою й родинними ритуалами. За огорожею діє режим контролю над тілом, рухом, мовою та індивідуальністю. Фукіанська перспектива допомагає побачити, що межа між цими просторами створена владою й підтримується дисципліною, мовчанням, заборонаю знання та контролем видимості.

Рух Бруно вздовж огорожі позначає поступове наближення до Іншого. Спершу простір за дротом є для нього незрозумілим пейзажем, населеним однаково одягненими постатями, а згодом у цьому просторі з'являється конкретна людина. Сцена першої зустрічі зі Шмулем побудована як повільне набуття видимості: «ноги несли його крок за кроком ближче й ближче до точки на відстані, яка з часом перетворилася на пляму, потім на кляксу, й зрештою стала вказувати всі ознаки перетворення на силует. А коли Бруно побачив, що перед ним не точка, не пляма, не клякса й не силует, а людина» [Бойн 2018, с. 92]. Невизначена фігура з простору за огорожею набуває людської конкретності. Шмуть входить у поле особистого досвіду Бруно як ровесник, співрозмовник і майбутній друг, хоча нерівність їхніх позицій зберігається. Хлопчики сидять близько, розділені сіткою дроту: для Бруно вона є перешкодою для спілкування й гри, для Шмуля – знаком ув'язнення, страху й неможливості вільного руху.

Кульмінацією просторового руху стає перехід Бруно по інший бік огорожі. Його уява очікує побачити там звичний світ, подібний до Берліна, з крамницями, кав'ярнями, дітьми й можливістю гри. Коли він опиняється в таборі, уявлення руйнується, адже «тут не було нічого з того, що він сподівався побачити», а замість знайомого міського життя він бачить людей, які «сиділи групами, дивлячись у землю, і здавалися неймовірно сумними»

[Бойн 2018, с. 178]. Простір, який довго залишався для нього зоною здогадок і помилкових уявлень, набуває матеріальної конкретності, пов'язаної з виснаженням, мовчанням і безнадією. Подальший рух від дому до вікна, від вікна до огорожі, від огорожі до Шмуля й далі до табору завершується в замкненому просторі газової камери. У фінальній точці роман оголює злочинну умовність поділу на «своїх» і «чужих», бо механізм знищення поглинає і того, кого система визначила як Іншого, і дитину з боку переслідувачів.

Отже, простір, час і наративна перспектива утворюють цілісну художню модель репрезентації Іншого. Історичний час Голокосту визначає реальність табору, приватний час Бруно виявляє дитячу нездатність повністю осмислити цю реальність, а просторові межі організовують видимість і невидимість єврейських персонажів. Дім, вікно, огорожа й табір формують систему, у якій Інший фізично близький, але наративно й морально віддалений. Обмежена дитяча перспектива розкриває табір як сліпий простір, де Шмуль та інші в'язні перебувають у полі зору героя, а їхній досвід залишається частково приглушеним. У цій художній системі опозиція «свій/чужий» формується через просторове відмежування, ідеологічний контроль і брак розуміння, а наближення Бруно до Шмуля відкриває можливість етичного розпізнавання Іншого як людини.

2.2. Інший як жертва історичного насильства

Досвід історичного насильства у романі розкривається через долі персонажів, чиє життя опиняється під владою примусового витіснення, тілесного виснаження й мовчання. З огляду на це слід звернутися до тих персонажів, які наповнюють цю зону людським змістом, передусім до Шмуля, Павела й безіменних єврейських в'язнів. У фукіанській перспективі влада діє через упорядкування простору, контроль тіл, регламентацію поведінки й визначення меж між допустимим і виключеним [Foucault 1986]. У романі Бойна ця логіка виявляється у деталях щоденного приниження, страху, фізичного згасання й втрати права на власну історію. Людину, яку система

маркує як Іншого, відокремлюють, переодягають, примушують мовчати, позбавляють родини, професії, дому й можливості говорити про себе вільно.

Найвиразнішим дитячим образом Іншого є Шмуль, дев'ятирічний хлопчик, із яким Бруно знайомиться біля огорожі. Його перша поява подана через погляд Бруно, тому фізична вразливість стає першим знаком пережитого насильства. Обличчя Шмуля відразу вказує на виснаження: «Шкіра майже сіра, але такої сірості Бруно ніколи раніше не бачив. Хлопчик мав великі очі кольору солодкої карамелі. Білки були дуже білі, й коли хлопчик подивився на нього, то Бруно здалося, що на його обличчі нічого немає, крім величезних засмучених очей [...] Бруно ніколи не бачив худішого або сумнішого хлопчика» [Бойн 2018, с. 93]. Історична катастрофа тут отримує тілесну конкретність. Голод, страх, утома й утрачене дитинство прочитуються в самому тілі Шмуля, а його інакшість пов'язана з насильницьким порядком, який поміщає дитину в простір ув'язнення й перетворює щоденне життя на виживання. Таке зображення персонажа відповідає історичним свідченням про становище дітей у нацистських таборах. За даними Меморіального музею Голокосту США (USHMM), діти становили одну з найуразливіших категорій жертв Голокосту, а більшість із них не мала шансів на виживання через політику масового знищення єврейського населення [USHMM].

Розповідь Шмуля про втрату дому поглиблює цю репрезентацію. У розмові з Бруно хлопчик відтворює шлях своєї родини від нормального побуту до гетто й табору. Він згадує, що раніше жив із батьками й братом над майстернею батька, який виготовляв і лагодив годинники, а потім у звичне життя увійшов знак примусового маркування: «Я прийшов додому зі школи й побачив, що моя мати виготовляє для нас всіх пов'язки зі спеціальної тканини й малює зірку на кожній з них» [Бойн 2018, с. 109]. Згодом родині повідомили, що вона більше не може жити у власному помешканні, і змусили перейти «в іншу частину Кракова», де солдати звели високий мур і де «моя мама, мій тато, мій брат Йозеф і я жили в одній кімнаті» [Бойн 2018, с. 111]. Дім у цій розповіді втрачає значення захисту. Приватне життя стискається до однієї кімнати,

оточеної муром, а дитина вчиться сприймати світ через накази, заборони й пересування, сенсу яких вона не може до кінця пояснити.

Процес знеособлення пов'язаний зі смугастим одягом в'язнів, який Бруно називає піжамою. У дитячій мові це слово звучить майже побутово, хоча на рівні художнього сенсу позначає табірну уніфікацію, стирання індивідуальності й перетворення людини на частину контрольованої маси. Одяг функціонує як зовнішній знак влади над тілом. Різні люди стають схожими, втрачають соціальні відмінності, професійні ознаки й особисту історію. Каррі зазначає, що євреї доступні Бруно й Гретель лише «у свої короткі моменти видимості», через що ці стигматизовані фігури залишаються «об'єктом чужої точки зору, а не суб'єктом власної» [Curry 2006, p. 68]. Це спостереження важливе для розуміння Шмуля, чия історія звучить фрагментарно – через короткі репліки, паузи й мовчання. Бруно поступово бачить у ньому друга, проте його дитяча оптика не здатна вмістити весь масштаб пережитого Шмулем досвіду.

Поряд зі Шмулем важливим образом Іншого як жертви історичного насильства є Павел, колишній лікар, який у домі коменданта змушений виконувати обов'язки слуги. На прикладі цього персонажа Бойн показує руйнування професійної та соціальної ідентичності людини. У минулому Павел був лікарем, належав до простору знання, відповідальності й турботи про життя. У теперішньому просторі «Геть-Звідси» він чистить овочі, подає до столу, пересувається мовчки й намагається не привертати уваги. Епізод із травмою Бруно на короткий час відкриває його справжню професійну сутність. Павел обережно обробляє рану хлопчика, діє спокійно й уважно, а на запитання, чи він лікар, відповідає: «Перш ніж я прибув сюди, я практикував як лікар» [Бойн 2018, с. 74]. У цій фразі зосереджено трагічний поділ життя на минуле й теперішнє. До прибуття в дім коменданта Павел мав фах, статус і власну біографію, а тепер його існування залежить від правил простору, де людину можна не помічати, принижувати й карати.

Сцена вечері з лейтенантом Котлером концентрує атмосферу повсякденного насильства. Коли знесилений Павел випадково проливає вино, Котлер реагує жорстоко, а подія передана крізь сприйняття Бруно, без деталізованого опису побиття. Оповідач зазначає, що «те, що сталося потім, було несподіваним і дуже неприємним», а Котлер «дуже розгнівався на Павела», тоді як «ніхто – ні Бруно, ні Гретель, ні мати, ні навіть батько – не втрутилися, щоб не дати йому зробити те, що він зробив, хоч жоден із них не міг на те дивитися» [Бойн 2018, с. 128]. Пізніше Бруно повертається до цього епізоду й розуміє, що «ніхто не зупинив лейтенанта Котлера», а якщо такі речі трапляються в «Геть-Звідси», то йому краще «тримати свій рот завжди стуленим і не створювати жодного безладу» [Бойн 2018, с. 129]. Дитяча реакція передає страх перед простором, де насильство не потребує пояснення, а відповідальність дорослих розчиняється в дисципліні й мовчазному прийнятті правил.

У цьому контексті особливої ваги набуває мотив мовчання. Каррі підкреслює, що мовчання й пропуски в романі формують спосіб передання його анти-ксенофобської ідейної спрямованості [Curry 2006, p. 72]. У романі Бойна мовчання має різні відтінки. Павел мовчить через безправне становище, Шмульт говорить обережно й уривчасто через травму, голод і постійну загрозу. Мати Бруно також поступово входить у зону мовчання, коли починає відчувати жах простору, у якому живе її родина. Їхнє мовчання передає присутність невисловленої правди. Інший має тіло, погляд, пам'ять і біль, однак його здатність говорити про себе постійно обмежена страхом і чужою владою над простором висловлення.

Фінальна частина роману доводить логіку дегуманізації до трагічної межі. Коли Бруно переодягається у смугастий одяг, система перестає розпізнавати в ньому сина коменданта. Шмульт зауважує, що якби Бруно був худішим і блідішим, хлопчики могли б виглядати однаково, і «складалося враження, що вони зовсім однакові» [Бойн 2018, с. 176]. У свою чергу ця сцена виявляє моторошну умовність зовнішніх маркерів, на яких тримається табірна

класифікація. У фіналі хлопчики разом із натовпом опиняються в закритій кімнаті. Бруно ще намагається зрозуміти подію через дитячу логіку негоди й тимчасового укриття, потім «у кімнаті стало зовсім поночі», і він тримає руку Шмуля, бо «ніщо у світі його не примусить її випустити» [Бойн 2018, с. 183]. Людський зв'язок тут лишається останнім, що зберігається перед лицем машини знищення. Система, створена для винищення Іншого, поглинає й дитину з боку тих, хто вважав себе захищеним.

Отже, образ Іншого як жертви історичного насильства формується через тілесну вразливість, втрату дому, знеособлення, мовчання й дисциплінарний контроль. Шмунь утілює дитячу біографію, перервану гетто, депортацією й табором; Павел розкриває долю людини, позбавленої професійної гідності й права на самовизначення; безіменні в'язні розширюють цю трагедію до колективного виміру. Нацистська система ізолює єврейських персонажів, стирає їхні індивідуальні ознаки й примушує до мовчазного існування в контрольованому просторі. Бойн повертає їм людську присутність через погляд Бруно, його дружбу зі Шмунем, пам'ять про допомогу Павела й фінальне тримання за руку. Завдяки цим деталям Інший залишається людиною з тілом, голосом, пам'яттю, болем і потребою в іншій людині.

2.3. Дитяча спорідненість і нерівність досвіду Бруно та Шмуля

Після розгляду Шмуля як жертви історичного насильства варто звернутися до того, як його образ розкривається у взаємодії з Бруно. Їхня дружба переводить категорію Іншого з площини узагальненого образу жертви в площину особистого контакту, розмови й дитячого взаємного зацікавлення. Бруно й Шмунь мають однаковий вік, відчують самотність, потребують дружби й намагаються пояснити собі правила дорослого світу, але їхні життєві ситуації належать до різних історичних і моральних площин. Бруно перебуває в привілейованому просторі родини коменданта, де ще зберігаються побутова впорядкованість, уроки, прислуга й відчуття захищеності. Шмунь живе в табірній реальності, де дитинство зводиться до голоду, страху, втрати дому й постійної небезпеки. Асиметрія визначає характер їхнього спілкування. Якщо

Бруно часто тлумачить досвід Шмуля через власні уявлення про гру, нудьгу, пригоди й дружбу, то Шмульт говорить із простору травматичного знання, у якому звичайні дитячі слова вже втратили безпечний зміст.

Першим знаком спорідненості хлопчиків стає їхній вік і спільна дата народження. Коли вони з'ясовують, що обом дев'ять років, Бруно реагує щирим дитячим захопленням. Шмульт каже, що ніколи не зустрічав людини з тим самим днем народження, а Бруно відповідає: «Ми як близнюки». Шмульт погоджується обережніше: «У якомусь розумінні» [Бойн 2018, с. 96]. Для нацистської системи хлопці належать до протилежних груп, проте в дитячому спілкуванні першою помітною ознакою стає їхня елементарна людська подібність. Вони народилися в один день, мають однаковий вік, перебувають на межі дитячого самопізнання й потребують співрозмовника. Їхня спорідненість не скасовує нерівності, але відкриває людську близькість, яку ідеологічний порядок приховує за огорожею, формою, табірними правилами й мовою заборон.

Спільною для обох хлопчиків є втрата дому, хоча її зміст має різну глибину. Бруно залишає Берлін через службове призначення батька, болісно переживає переїзд, сумує за друзями й звичним життям, зберігаючи родину, безпеку, побутові зручності й соціальний статус. Шмульт втрачає дім через насильницьке витіснення єврейської родини з приватного простору до гетто, а потім до табору. Його розповідь про минуле починається з майстерні батька, домашніх сніданків, годинників, школи й сімейного побуту, після чого у цю звичайність входять знаки переслідування. Показовою є реакція Бруно після цієї розповіді: «розповівши свою історію, Шмульт дуже засмутився, і Бруно не розумів чому; його поневіряння не здавалися йому такими жахливими, тим більше, що дуже схожу пригоду довелося пережити і йому» [Бойн 2018, с. 113]. У цьому нерозумінні виявляється межа дитячої оптики Бруно. Він порівнює свій переїзд із насильницьким вигнанням Шмуля, бо мислить категоріями власного досвіду й ще не розпізнає різницю між побутовою втратою звичного місця та історичною катастрофою, яка руйнує право людини на дім.

Самотність стає емоційною площиною, у якій Бруно і Шмуль можуть наблизитися одне до одного. У «Геть-Звідси» Бруно позбавлений друзів, звичних занять і живого дитячого середовища. Під час першої розмови зі Шмулем він згадує Карла, Даніеля й Мартіна та усвідомлює, «яким самотнім він почувався тут, у будинку Геть-Звідси» [Бойн 2018, с. 96]. Радість від знайомства зі Шмулем виникає з потреби говорити з іншою дитиною й відновити хоча б частину втраченого світу. Самотність Шмуля має інше джерело. Вона народжується в просторі страху, голоду й примусового відокремлення, де дитина оточена людьми, але позбавлена нормальних умов для гри, безпеки й вільного спілкування. Коли Бруно запитує про друзів за огорожею, очікуючи підтвердження власної фантазії про дитячий світ по той бік дроту, Шмуль відповідає, що хлопців багато, проте «більшість часу ми б'ємося» [Бойн 2018, с. 96]. Дитяча потреба в дружбі тут стикається з травматичною реальністю табору: Бруно шукає друга від самотності, а Шмуль отримує рідкісну можливість говорити з кимось поза табірною логікою страху.

Нерівність їхнього досвіду найпомітніше виявляється в тому, як Бруно тлумачить життя за огорожею. Його уява довго підмінює табір простором гри, а Шмуля він сприймає як хлопчика, у якого нібито є багато товаришів і більше можливостей для дитячих розваг. Бруно говорить: «Це так несправедливо. Я не розумію, чому мене тримають по цей бік загорожі, де немає нікого, з ким я міг би поговорити або погратися, а ти маєш десятки друзів і, мабуть, щодня граєшся по кілька годин. Я повинен поговорити про це з батьком» [Бойн 2018, с. 96]. Відповідь Шмуля руйнує цю ілюзію короткими словами: «Ми не граємося» [Бойн 2018, с. 113]. Коли Бруно не розуміє, чому, Шмуль запитує: «У які ігри можемо ми гратися?» [Бойн 2018, с. 113]. У цьому питанні зосереджено різницю між двома дитячими світами. Для Бруно гра є природною формою існування, для Шмуля вона стала майже неможливою. Подібна асиметрія помітна і в розмові про їжу. Коли Шмуль питає, чи Бруно має з собою щось їстівне, той згадує плитку шоколаду, яку забув удома, а Шмуль зізнається, що їв шоколад лише один раз у житті [Бойн 2018, с. 113].

Побутова деталь відкриває прірву між досвідами: для одного шоколад є звичною приємністю, для іншого – майже недосяжним спогадом про життя поза табором.

Важливим є те, що Бруно й Шмульт не вміщуються повністю в ролі, нав'язані їм історією. Бруно вихований у домі нацистського коменданта, чує мову влади, бачить солдатів і засвоює певні правила поведінки, проте не сприймає Шмуля як ворога. Шмульт пережив досвід переслідування, втрати дому й табірної приниження, зберігаючи в розмовах із Бруно здатність до довіри, обережної прихильності й дитячої цікавості. Їхні зустрічі біля огорожі створюють простір розмови, у якому офіційна логіка поділу тимчасово слабшає. Хлопчики сидять по різні боки дроту, мають різний одяг, умови життя й знання про світ дорослих, однак спілкуються як ровесники, що прагнуть зрозуміти одне одного доступними словами. У цьому полягає етична сила їхньої дружби. Вона не усуває історичної асиметрії, зате відкриває можливість бачити в Іншому конкретну дитину, а не абстрактну фігуру з простору за огорожею.

Отже, художнє моделювання образів Бруно та Шмуля ґрунтується на поєднанні дитячої спорідненості й нерівності досвіду. Їх зближує вік, спільний день народження, самотність, потреба в дружбі й намагання пояснити собі незрозумілий світ дорослих. Їх розділяють історичні обставини, соціальний статус, просторове розташування, тілесний стан і міра травматичного знання. Бруно сприймає табір мовою гри, пригоди й власної нудьги, у той час як Шмульт живе в умовах, де гра, дім і безпечне дитинство майже втратили реальність. Через це зіставлення Бойн показує штучність і жорстокість поділу на «своїх» і «чужих», бо за ідеологічними маркерами залишаються двоє дітей, народжених в один день і здатних побачити одне в одному близьку людину. Дружба Бруно та Шмуля стає формою людського зв'язку в просторі, де дорослий світ перетворює відмінність на підставу для ізоляції, приниження й знищення.

2.4. Інакшість Бруно у світі дорослих

Після зіставлення Бруно та Шмуля варто окремо розглянути інакшість самого Бруно. Формально він належить до світу «своїх». Його соціальне місце визначене системою як безпечне й «правильне». Проте внутрішня логіка персонажа поступово виявляє віддалення від світу, у якому він мав би стати слухняним спадкоємцем нацистського порядку. Бруно не розуміє мови дорослих, не сприймає жорстку ієрархію як природну, відчуває дискомфорт у ситуаціях приниження людей і зберігає дитячу здатність бачити в Шмулі ровесника й друга. Його інакшість не дорівнює становищу Шмуля, адже Бруно має привілей, захищеність і доступ до світу влади. Та його дитяча свідомість створює тріщину всередині цього світу, бо не дозволяє йому повністю засвоїти мову ненависті, дисципліни й виключення.

Одним із проявів цієї внутрішньої дистанції стає несприйняття ідеологічного навчання, яке уособлює гер Ліст. Учитель намагається переорієнтувати Бруно з уяви, читання та пригодницьких книжок на дисципліноване знання про походження, спадщину й історичну місію Німеччини. У розмові з хлопчиком він формулює завдання свого навчання як спробу «визволити твої думки з пригодницьких книжок і навчити тебе краще розуміти, звідки ти походиш» [Бойн 2018, с. 86]. Для дорослого світу це звучить як виховна програма, спрямована на формування потрібної політичної свідомості. Для Бруно така вимога залишається чужою, бо його внутрішній світ пов'язаний із читанням, дослідженням, фантазією й бажанням самостійно відкривати реальність. Він не називає це спротивом, але його небажання відмовитися від пригодницької уяви має важливе значення. Ідеологічна система прагне впорядкувати дитяче мислення й звузити його до схем походження, належності та послуху, а Бруно й далі сприймає світ через цікавість, емоційні реакції та особисті прив'язаності.

Відчуження Бруно від світу дорослих помітне і в його ставленні до соціальної ієрархії. У домі коменданта існує чіткий порядок, де дорослі, діти, прислуга, солдати й в'язні займають різні позиції, а грубість щодо нижчих за

статусом людей сприймається як частина буденного етикету. Бруно не здатний повністю прийняти цю норму. Коли Гретель поводить ся з Марією як зі служницею, призначеною тільки для обслуговування родини, хлопчик реагує емоційно й майже інстинктивно захищає її людську гідність. Після цього він відчуває внутрішнє збентеження, бо «у своєму серці він знав, що немає причин бути нечемним до якихось людей, навіть якщо вони працюють на тебе» [Бойн 2018, с. 58]. І хоча Бруно ще не має сформованої моральної концепції й не володіє мовою етичного аналізу, його реакція показує, що соціальна ієрархія не стала для нього безумовною правдою. У ньому зберігається здатність до сорому, ніяковості й співчуття, і ці якості віддаляють його від дорослого світу, де приниження іншої людини вже нормалізоване.

Особливо показовою є розмова Бруно з батьком про людей за огорожею. Для коменданта вони належать до сфери повного виключення, і ця позиція висловлена максимально різко: «Ці люди... вони взагалі не люди, Бруно» [Бойн 2018, с. 49]. У цій фразі сконцентований ідеологічний дискурс, який позбавляє Іншого людського статусу ще до особистої зустрічі з ним. Батько говорить мовою системи, де категорії людяності розподіляються владою. Бруно чує ці слова, але не може зробити їх власним переконанням. Подальша дружба зі Шмулем руйнує для нього можливість бачити людей за огорожею тільки крізь батькове означення. У дитячому досвіді Бруно Шмуль має ім'я, день народження, голос, голод, смуток, історію родини й потребу в другові. Через це офіційна мова дорослих утрачає внутрішню переконливість, а особистий контакт постійно повертає Іншому людську конкретність.

Фінальна частина роману доводить інакшість Бруно до трагічної межі. Його перехід по той бік огорожі не є свідомим політичним спротивом, бо герой не розуміє справжньої природи табору й не усвідомлює небезпеки. Це рішення народжується з дитячої відданості, бажання допомогти Шмулеві знайти батька й потреби залишитися поруч із другом. Слова матері про те, що «ми повинні шукати найкращий вихід із поганої ситуації» [Бойн 2018, с. 17], у фіналі набувають гіркої іронії, адже для Бруно таким виходом стає рух назустріч

іншій дитині, хоч цей рух веде в простір смерті. Одягаючи смугастий одяг, він втрачає зовнішні ознаки належності до привілейованого світу й опиняється в зоні, призначеній для Іншого. На рівні дитячої мотивації це спроба допомоги й дружньої вірності, а на рівні художньої структури – момент, коли межа між «своїм» і «чужим» виявляє злочинну умовність.

Останній епізод, в якому хлопчик тримає за руку Шмуля надає образу Бруно особливої етичної виразності. У цій сцені інакшість Бруно виявляється як здатність зберегти людський зв'язок у просторі, де система прагне знищити індивідуальність. Він не стає героєм свідомого опору, проте його остання дія має моральну силу. У ній немає страху перед Іншим, расової дистанції чи засвоєної зневаги. Є дитяча присутність поруч із другом, яка руйнує логіку поділу сильніше, ніж будь-яка декларація.

Отже, інакшість Бруно у світі дорослих полягає в його нездатності повністю прийняти правила нацистської системи, хоча він виростає всередині цього порядку й користується його привілеями. Його дитяча свідомість обмежена, наївна й часто егоцентрична, проте вона зберігає чутливість до приниження, потребу в особистій прив'язаності та здатність бачити в Шмулі людину. Через образ Бруно роман показує, що категорія Іншого не закріплена остаточно за однією групою персонажів. Шмунь є Іншим для нацистської системи як єврейська дитина, позбавлена дому, свободи й безпеки. Бруно поступово стає чужим для світу дорослих, бо не може повністю засвоїти його мову ненависті й виключення. У фіналі ці дві форми інакшості сходяться в одному просторі, де дружба, тісна близькість і тримання за руку стають останнім підтвердженням людяності перед лицем історичного насильства.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У другому розділі було розглянуто художні способи репрезентації Іншого в романі Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі». Аналіз показав, що образ Іншого формується через взаємодію просторової організації твору, дитячої фокалізації, мотивів мовчання, тілесної вразливості та дружби.

Важливе значення має символіка огорожі, яка постає фізичною межею між героями й уособленням соціального та ідеологічного поділу між «своїми» і «чужими».

Образ Шмуля репрезентує Іншого як жертву історичного насильства та дискримінації. Через деталі зовнішності, умови життя в таборі, втрату дому та постійне відчуття страху роман демонструє наслідки дегуманізації людини в умовах тоталітарного режиму. Водночас автор повертає персонажеві індивідуальність і людську гідність, показуючи його як особистість зі своїми почуттями та переживаннями.

Зіставлення образів Бруно і Шмуля дає змогу простежити, як руйнуються нав'язані суспільством уявлення про відмінність між людьми. Попри різні життєві обставини, хлопчиків об'єднують потреба у спілкуванні, самотність і прагнення зрозуміти навколишній світ. Їхня дружба стає головним засобом подолання відчуження та утвердження людяності.

Отже, репрезентація Іншого в романі ґрунтується на поступовому руйнуванні межі між «своїм» і «чужим». Джон Бойн показує, що відмінність не є природною характеристикою людини, а формується під впливом ідеології, влади та суспільних стереотипів. Через історію Бруно і Шмуля письменник утверджує цінність людської гідності, емпатії та моральної відповідальності, незалежно від національної чи соціальної належності.

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ РОМАНУ «ХЛОПЧИК У СМУГАСТІЙ ПІЖАМІ» У ШКОЛІ

3.1. Місце роману «Хлопчик у смугастій піжамі» у шкільній програмі із зарубіжної літератури для 7 класу

Роман Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі» вивчається у 7 класі в межах модельних навчальних програм із зарубіжної літератури Нової української школи. Твір входить до тематичного блоку, присвяченого осмисленню історичної пам'яті та подій Другої світової війни, який умовно об'єднується назвою «Пам'ятаємо про минуле» (на прикладі Модельної навчальної програми «Зарубіжна література. 5–9 класи» авторів Ніколенко О. М., Ісаєва О. О., Клименко Ж. В.) [Модельна навчальна програма 2023], де розглядаються тексти різних жанрів, спрямовані на формування в учнів розуміння трагізму війни, гуманістичних цінностей та відповідальності людини перед історією. Аналогічно роман рекомендовано для вивчення і в іншій модельній навчальній програмі авторів Волощук Є. В. та Слободянюк О. М. [Волощук Є. В., Слободянюк О. М. 2023], де він також представлений серед творів для 7 класу як засіб осмислення моральних викликів історії та проблем людяності в умовах війни.

У цьому контексті роман розглядається як зразок сучасної європейської дитячої та підліткової прози, що художньо осмислює проблеми нацизму, Голокосту та війни через дитяче сприйняття подій, що дозволяє зробити складну історичну тематику доступною для учнів 7 класу та водночас посилює емоційний вплив твору. У центрі уваги образи Бруно та Шмуля, а також їхній дружбі як символу людяності, рівності та взаєморозуміння, через яку розкривається ідея безглуздості расових поділів і штучних ідеологічних бар'єрів, трагічний фінал твору трактується як художнє засудження злочинів фашизму та наслідків тоталітарної системи.

Вивчення роману спрямоване на формування в учнів історичної пам'яті, емпатії та гуманістичного світогляду, оскільки через художній текст вони вчать співпереживати героям, усвідомлювати наслідки війни та цінність

людського життя, що робить твір важливим виховним компонентом шкільного курсу. Як зазначає О. Орлова, робота над художнім текстом має бути спрямована не лише на засвоєння змісту твору, а й на формування здатності школярів інтерпретувати авторський задум та висловлювати власне ставлення до прочитаного [Орлова 2021]. У процесі роботи з романом формуються читацькі компетентності, зокрема вміння аналізувати художні деталі, розуміти підтекст, визначати взаємозв'язки між темою, ідеєю та образами твору, а також аргументовано висловлювати власні думки, при цьому активно використовуються різні види читання, що сприяє глибшому осмисленню тексту. Також у програмах зазначено про використання міжпредметних зв'язків з історією та громадянською освітою, що дозволяє учням краще зрозуміти історичний контекст Другої світової війни та усвідомити реальні події, які стали основою художнього сюжету. У сучасній шкільній практиці передбачається робота з медіатекстами та екранізацією роману, а саме порівняння літературного твору з фільмом, що допомагає учням зрозуміти особливості різних видів мистецтва та розвиває навички критичного аналізу медіаконтенту. Також у програмах підкреслюється значення цифрової компетентності, тому учні створюють есе, повідомлення тощо для обговорення тем війни, пам'яті та людських цінностей, що сприяє розвитку критичного мислення та вміння працювати з інформацією в цифровому середовищі.

Отже, роман посідає вагомe місце у шкільному курсі зарубіжної літератури для 7 класу як твір, що поєднує історичну, морально-етичну та художню проблематику, формує гуманістичні цінності, історичну пам'ять, емпатію та критичне мислення учнів і допомагає усвідомити трагедію війни та важливість толерантності в сучасному світі.

3.2. Розробка інтерактивного позакласного заходу «Дружба без меж: як у романі Джона Бойна показано «Іншого»»

Інтерактивний позакласний захід «Дружба без меж: як у романі Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі» показано «Іншого»» розроблено для

учнів 7 класу, які вивчають роман у межах теми «Пам'ятаємо про минуле». Захід спрямований на поглиблення розуміння твору через інтерактивні методи навчання, розвиток емоційного інтелекту, критичного мислення та формування гуманістичних цінностей на основі аналізу образів Бруно та Шмуля.

Мета заходу:

Навчальна – закріпити знання учнів про сюжет, персонажів і проблематику роману, усвідомити історичний контекст Другої світової війни та Голокосту, зрозуміти поняття «Інший» у літературі;

Розвивальна – розвивати вміння аналізувати художній текст, працювати з підтекстом, висловлювати власну думку, вести дискусію, співпрацювати в групі;

Виховна – формувати емпатію, толерантність, повагу до інших людей, неприйняття дискримінації та насильства.

Ключові компетентності: спілкування державною мовою; соціальна та громадянська компетентності; уміння вчитися впродовж життя; інформаційно-цифрова компетентність (через використання відео та інтерактивних форм роботи); обізнаність та самовираження у сфері культури.

Предметні компетентності:

Знаннявий компонент: знає сюжет роману Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі»; розуміє історичний контекст Другої світової війни та Голокосту; розрізняє ключові елементи твору (місце подій, головні персонажі, конфлікт); розуміє значення поняття «Інший» у контексті твору та літературного аналізу.

Діяльнісний компонент: уміє характеризувати образи головних героїв (Бруно, Шмунль), визначати їхні риси характеру та мотиви поведінки; аналізує художні деталі, символи (смугаста піжама, паркан, табір) та підтекст твору; встановлює зв'язок між історичними подіями та художнім зображенням у романі; формулює власні висновки щодо проблеми «Іншого» та аргументує їх прикладами з тексту; бере участь у дискусіях, висловлюючи та обґрунтовуючи власну позицію.

Ціннісний компонент: усвідомлює гуманістичний зміст твору та важливість історичної пам'яті; формує емпатію до героїв і розуміння наслідків війни та дискримінації; розвиває толерантність і неприйняття насильства та упереджень; цінує дружбу, людяність і рівність між людьми незалежно від походження; усвідомлює роль літератури у формуванні моральних цінностей і критичного мислення.

Тип заходу: комбінований (інтерактивно-пізнавальний).

Обладнання: відеоматеріали, кроссенс, картки із символами твору, QR-код для інтерактивної вправи, кола Вена, дошка або онлайн-платформа для створення «хмари слів».

Хід позакласного заходу

«Дружба без меж: як у романі Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі» показано «Іншого»»

1. Організаційний момент

Привітання учнів, налаштування на роботу.

2. Інтерактивне повторення твору. Кроссенс «Віднови історію»

Слово вчителя. Ви читали цей роман в першому семестрі, тому я пропоную нам зіграти у невелику гру. Уявіть, що історія цього роману загубилася, і нам потрібно відновити її по частинах, ніби ми дослідники або детективи. Я буду показувати вам підказки, а ви спробуєте згадати, з якими подіями або героями вони пов'язані. Що це за твір?

Дуже добре. Це роман Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі». Ми бачимо, що історія починається з того, що хлопчик Бруно змушений переїхати разом із родиною до нового місця, де він почувається самотнім. Саме там він зустрічає хлопчика Шмуля, який живе по інший бік огорожі. Пригадали цей твір? (обговорення сюжету)

3. Постановка проблемного питання (Мозковий штурм «Що означає Інший?»)

Слово вчителя. А тепер я хочу поставити вам запитання. Подумайте і скажіть: кого можна назвати «Іншим»? Чим людина може відрізнитися від

інших? Можливо: зовнішністю, мовою, культурою, способом життя, соціальним статусом. Які ще ідеї у вас є?

У літературі Інший – це персонаж, який відрізняється від натовпу і часто стає об'єктом нерозуміння або дискримінації.

4. Історичні події твору

Слово вчителя. Щоб краще зрозуміти зміст роману, необхідно звернутися до історичного періоду, на тлі якого розгортається його сюжет. Дія твору пов'язана з трагічними сторінками Другої світової війни. У цей час нацистський режим проводив політику переслідування та знищення єврейського населення. Ці злочини увійшли в історію під назвою Голокост. Мільйони людей були змушені жити в таборах, де їх позбавляли свободи та основних людських прав. Роман висвітлює цю історичну реальність крізь сприйняття дитини, яка не усвідомлює всієї жорстокості того, що відбувається навколо.

5. Перегляд відео про Голокост

6. Мозковий штурм

Чому автор показує історію саме очима дитини?

Учні працюють у парах і обговорюють:

Наприклад: що Бруно розуміє, чого він не розуміє, як це впливає на сприйняття подій.

Після обговорення учні формулюють висновок.

7. Інтерактивна вправа «Кола Вена»

Слово вчителя. Зараз ми спробуємо порівняти двох героїв. Я намалюю на дошці два кола. Одне коло буде означати Бруно, друге – Шмуля. А в середині ми запишемо те, що їх об'єднує.

Давайте подумаємо:

Що ми можемо сказати про Бруно? Яким є його життя?

(відповіді учнів)

Тепер поговоримо про Шмуля.

Чим його життя відрізняється?

(відповіді учнів)

А тепер найважливіше питання:

Що у них спільного?

8. Дискусія

- *Чому Бруно зміг подружитися зі Шмулем, хоча між ними був паркан?*
- *Чому дорослі у цьому світі бачать відмінності, а діти – ні?*
- *Чи означає це, що упередження не є природними, а формуються під впливом суспільства?*

9. Символи твору

Учитель демонструє учням символи з роману:

Наприклад: смугаста піжама, паркан, табір

Учні об'єднуються у пари, кожна отримує декілька символів.

Завдання: пояснити, що означає цей символ, як він допомагає показати відмінність між героями.

Після обговорення пари презентують свої відповіді.

10. Підбиття підсумків. Інтерактивне завдання хмара слів «Зруйнувати паркан»

Учитель пропонує учням уявити:

Що могло б допомогти людям краще розуміти одне одного і не створювати «парканів»?

Учні сканують QR code та записують свої ідеї:

Наприклад: толерантність, повага, спілкування, освіта.

Вкінці на хмаринці з'являються всі відповіді учнів. (обговорення відповідей)

11. Підсумок вчителя

Слово вчителя. Роман Джона Бойна показує, що: дружба не має кордонів, діти не народжуються з упередженнями, поняття «Інший» створює суспільство. Найважливіше – зберігати людяність і співчуття.

12. Рефлексія «Одне слово про дружбу»

Слово вчителя. На завершення я пропоную невелику вправу. Кожен із вас назве одне слово, яке, на вашу думку, найкраще описує дружбу.

Наприклад: довіра, підтримка, чесність, допомога, розуміння

3.3 Методичні рекомендації щодо організації позакласного заходу за романом «Хлопчик у смугастій піжамі»

Роман Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі» є одним із прикладів сучасних творів, що порушують важливі морально-етичні та історичні проблеми, зокрема тему Голокосту, дискримінації, взаєморозуміння та формування образу «Іншого». У шкільному курсі зарубіжної літератури цей твір має значний виховний потенціал, адже сприяє розвитку емпатії, критичного мислення та гуманістичних цінностей учнів. Водночас методичні рекомендації до його вивчення представлені у недостатній кількості, що зумовлює актуальність даного дослідження.

Окремі аспекти педагогічного потенціалу роману досліджено зарубіжними науковцями. Зокрема, увагу привертає дослідження Майкла Грея, який розглядає роман як інструмент навчання Голокосту та аналізує його вплив на учнівське сприйняття історичних подій. Учений наголошує, що твір має значний емоційний потенціал і сприяє розвитку емпатії, однак може формувати спрощене або частково викривлене розуміння історичної реальності [Gray 2014]. Подібні висновки представлено у дослідженнях Центру Голокост-освіти UCL (UCL Centre for Holocaust Education), де проаналізовано практику використання роману в освітньому процесі та його вплив на формування історичних уявлень учнів. Дослідники зазначають, що твір є популярним серед учителів, проте потребує обов'язкового супроводу історико-культурним коментарем і критичним осмисленням [UCL Centre for Holocaust Education]. Водночас у науковій праці Нуграхені Бгакті Праджанінгтьяс та Іди Рочані Аді роман розглядається як текст із виразним дидактичним потенціалом, що сприяє моральному розвитку учнів, формуванню гуманістичних цінностей і осмисленню складних етичних проблем [Prajaningtyas, Adi 2020, 176–177].

Методичний аспект вивчення роману в шкільному курсі зарубіжної літератури висвітлено у праці Людмили Давидюк. Дослідниця пропонує рекомендації щодо опрацювання твору в історичному контексті, акцентує увагу на міжпредметних зв'язках із курсом історії. На думку авторки, залучення різноманітних форм роботи сприяє глибшому осмисленню учнями ідейного змісту твору та формуванню ціннісних орієнтацій [Давидюк 2023, с. 91–96].

Метою дослідження є розроблення методичних рекомендацій до проведення позакласного заходу за романом у 7 класі на тему «Дружба без меж: як у романі Джона Бойна показано «Іншого»», у якому використано інтерактивні методи навчання та прийоми розвитку критичного мислення.

На етапі актуалізації знань учнів було використано прийом кроссенсу «Віднови історію», що дозволив учням пригадати ключові події твору через асоціативні зображення та відновити сюжетну лінію. Такий вид діяльності сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку асоціативного мислення та залученню учнів до навчального процесу. На наступному етапі було застосовано метод «Мозковий штурм» із проблемним питанням «Хто такий Інший?», що дало змогу учням сформулювати власне розуміння цього поняття та усвідомити його соціальну природу. Важливим елементом заняття стало введення історико-культурного коментаря, пов'язаного з подіями Другої світової війни та Голокосту, що дозволило забезпечити міжпредметні зв'язки та глибше осмислення змісту твору. У процесі аналізу художніх особливостей роману увагу було зосереджено на дитячій перспективі як ключовій авторській стратегії. Учні визначали, що така перспектива підсилює емоційний вплив твору і дозволяє показати абсурдність жорстокості дорослого світу. Ефективним виявився прийом порівняльної характеристики персонажів із використанням «кіл Вена», що дало змогу проаналізувати спільне та відмінне персонажів. У ході роботи учні усвідомили, що попри соціальні та життєві відмінності героїв, їх об'єднує прагнення до дружби, що підкреслює ідею твору про універсальність людських почуттів. Значну увагу було приділено

роботі з символікою роману, зокрема образами паркану, смугастої піжами та табору, що допомогло глибше зрозуміти авторський задум та розкрити проблему розмежування людей. На етапі узагальнення було організовано дискусію, у ході якої учні обговорювали причини виникнення упереджень у суспільстві та дійшли висновку, що вони формуються під впливом соціального середовища. Завершальним етапом стала інтерактивна вправа «Зруйнувати паркан» у форматі хмари слів, що сприяла формуванню в учнів власної позиції щодо необхідності толерантності, взаємоповаги та порозуміння.

Отже, апробація розробленого позакласного заходу засвідчила ефективність використання інтерактивних методів навчання у процесі вивчення роману Джона Бойна. Запропоновані прийоми сприяють розвитку емпатії, критичного мислення, формуванню моральних цінностей та усвідомленню поняття «Інший». Таким чином, роман «Хлопчик у смугастій піжамі» має значний педагогічний потенціал і може бути ефективно використаний у навчальному процесі за умови методично грамотного підходу.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Отже, аналіз методичних аспектів вивчення роману Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі» в 7 класі засвідчив доцільність його використання для осмислення тем Голокосту, історичної пам'яті, морального вибору та толерантності. Встановлено, що проблема Іншого посідає центральне місце у творі й розкривається через систему образів, символіку простору та дружбу Бруно і Шмуля, яка постає моделлю подолання відчуження й упереджень.

Дослідження показало, що роман відповідає компетентнісним засадам Нової української школи та сприяє розвитку читацької, громадянської, соціальної й культурної компетентностей учнів. Важливим чинником ефективного вивчення твору є використання міжпредметних зв'язків з історією та громадянською освітою, що забезпечує цілісне розуміння зображених історичних подій.

У ході роботи було розроблено та апробовано позакласний захід «Дружба без меж: як у романі Джона Бойна показано «Іншого»». Результати апробації підтвердили ефективність інтерактивних методів навчання, зокрема дискусії, мозкового штурму, кроссенсу, кіл Вена та цифрових вправ, для активізації пізнавальної діяльності учнів і осмислення морально-етичної проблематики твору.

Водночас встановлено, що вивчення роману потребує методично виваженого підходу, який передбачає поєднання літературного аналізу з історико-культурним коментарем та розмежування художнього вимислу й історичної реальності. Запропоновані методичні рекомендації можуть бути використані в практиці викладання зарубіжної літератури під час вивчення творів, присвячених Голокосту та проблемі Іншого.

ВИСНОВКИ

У ході дослідження було проаналізовано особливості репрезентації Іншого в романі Джона Бойна Хлопчик у смугастій піжамі та визначено методичні аспекти його вивчення у шкільному курсі зарубіжної літератури. Проведене дослідження дало змогу з'ясувати, що категорія Іншого у творі є багатовимірним художнім явищем, яке розкривається через систему просторових, наративних, символічних та етичних стратегій. Роман поєднує історичну проблематику Голокосту з дитячою перспективою сприйняття світу, завдяки чому трагедія історії набуває особливого емоційного звучання та стає доступною для осмислення молодими читачами.

У першому розділі було окреслено теоретико-методологічні засади дослідження категорії Іншого в літературному тексті. З'ясовано, що поняття Іншого пов'язане з проблемами ідентичності, відмінності, маргіналізації, іншування, етичної відповідальності та просторового відокремлення. Важливими для дослідження стали філософсько-етичні концепції Еммануеля Левінаса та Мартіна Бубера, культурологічний підхід Стюарта Голла, а також фукіанське осмислення простору, влади й механізмів виключення. Наратологічний підхід дозволив проаналізувати дитячу фокалізацію та частковість знання у романі, а герменевтичний – інтерпретувати систему символів і художніх деталей. Теоретичне підґрунтя дослідження дало змогу розглядати Іншого як результат художньої організації тексту, де важливими є простір, мова, мовчання, погляд і способи репрезентації людської вразливості. У контекстуальному аспекті було визначено місце творчості Джона Бойна в сучасній літературі для дітей та юнацтва про Голокост. Аналіз творів письменника засвідчив його постійний інтерес до тем історичної пам'яті, морального вибору та травматичного досвіду людини в кризових історичних обставинах. Порівняння роману з творами Лоїс Лоурі, Маркуса Зузака, Джейн Йолен та Морріса Гляйцмана дозволило окреслити ширший контекст художнього осмислення Голокосту через дитячу або підліткову перспективу. Водночас було встановлено, що роман Бойна займає дискусійне місце у цьому

проблемно-тематичному полі через його притчеву природу, історичні умовності та специфіку художньої репрезентації трагедії.

У другому розділі досліджено художні стратегії репрезентації Іншого у романі. Аналіз простору, часу та наративної перспективи показав, що вони формують цілісну систему, у якій Інший постає одночасно видимим і прихованим. Простір дому, вікна, огорожі та табору створює символічну модель розмежування між «своїм» і «чужим», між безпечним світом привілейованих і простором страждання та виключення. Огорожа стає фізичною межею та символом нерозуміння, соціальної дистанції та моральної сліпоти. Особливого значення набуває дитяча перспектива Бруно, через яку читач сприймає події. Обмежене знання героя створює ефект драматичної іронії: читач розуміє значно більше, ніж сам Бруно, що посилює трагізм оповіді. Дитяча фокалізація дозволяє показати Голокост не через прямий опис жорстокості, а крізь нерозуміння, мовчання, уривчасті пояснення дорослих та поступове усвідомлення страшної реальності. У процесі аналізу було встановлено, що образ Шмуля репрезентує Іншого як жертву історичного насильства та дегуманізації. Його голос у романі залишається приглушеним, а сам персонаж часто існує в полі часткової видимості. Водночас дружба Бруно і Шмуля стає центральною етичною моделлю твору, оскільки демонструє можливість подолання нав'язаних суспільством меж. Через взаємодію героїв роман утверджує думку про те, що упередження та ненависть не є природними для людини, а формуються під впливом ідеології та соціального середовища. Фінал твору підкреслює руйнівність тоталітарної системи, що знищує не тільки тих, кого визначає як Інших, а й саму людяність.

У третьому розділі було розглянуто методичні аспекти вивчення роману у шкільному курсі зарубіжної літератури для 7 класу. Встановлено, що твір має освітній і виховний потенціал, оскільки сприяє формуванню історичної пам'яті, емпатії, толерантності та критичного мислення учнів. Роман органічно інтегрується у концепцію Нової української школи, адже дозволяє формувати

ключові компетентності: читацьку, громадянську, соціальну та інформаційно-цифрову.

Практичним результатом дослідження стало розроблення інтерактивного позакласного заходу «Дружба без меж: як у романі Джона Бойна показано «Іншого»». Апробація заходу підтвердила ефективність використання кроссенсу, мозкового штурму, дискусії, «кіл Вена», аналізу символів та цифрових інтерактивних вправ у процесі вивчення роману. Такі форми роботи сприяють розвитку емоційного інтелекту, навичок критичного аналізу, уміння аргументовано висловлювати власну позицію та співпрацювати в групі. Водночас вони дозволяють учням глибше зрозуміти гуманістичний зміст твору та усвідомити небезпеку дискримінації, насильства й байдужості.

Отже, роман є складною художньою моделлю репрезентації Іншого, у якій поєднуються проблеми історичної пам'яті, просторового розмежування, дитячого сприйняття та етичної відповідальності. Твір демонструє, як література здатна осмислювати травматичний історичний досвід через особисту історію дитини та формувати гуманістичний світогляд читача. Проведене дослідження підтвердило, що роман має літературознавчий і педагогічний потенціал та може ефективно використовуватися у шкільному курсі зарубіжної літератури за умови методично виваженого підходу. Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з компаративним аналізом репрезентації Іншого в інших творах літератури про Голокост, вивченням екранізації роману, а також дослідженням особливостей функціонування дитячої перспективи у сучасній літературі про історичну травму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойн Джон. Хлопчик у смугастій піжамі (Текст) : роман / Джон Бойк; переклад з англ. Віктора Шовкуна. – Львів. Видавництво Старого Лева, 2018, 192 с.
2. Бубер М. Я і Ти. Шлях людини за хасидським вченням / пер. з нім. Київ : Дух і Літера, 2012. 272 с.
3. Волощук Є. В., Слободянюк О. М. Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2023. 76 с. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/90119/>
4. Давидюк Л. В. Вивчення роману Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі» на уроках літератури в 7 класі // Теорія і практика сучасної філології : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 91–96.
5. Зузак М. Крадійка книжок : роман / пер. з англ. Н. Гоїн. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2024.
6. Клименко-Синьоок Г. Рецензія на роман Дж. Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі» // *Читай-ua*. URL: <https://chytay-ua.com/view.php?id=1184>
7. Ковпик С. Дитяча свідомість в умовах Голокосту (на матеріалі роману Дж. Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі»). *Літературний образ дитинства в часи кризи XX–XXI ст. Наукова редакція Катажини Якубовської-Кравчик*. Варшава, 2021. С. 95–104.
8. Лоурі Л. Полічи зорі : повість / пер. з англ. М. Госовської. Київ : Крапки, 2025. 136 с.
9. Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 5–9 класи» (у редакції 2023 року) URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.na.vch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/Zar.lit.5-9-kl.Nikolenko.ta.in.28.12.2023.pdf>

10. Морозов А. «Інший» як центральна проблема етики Емануеля Левінаса // *Схід*. 2014. № 2 (128). С. 158–162.
11. Орлова О. В. Методика навчання зарубіжної літератури : навч.-метод. посіб. для підготовки здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» філологічних спеціальностей педагогічних закладів освіти. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. 109 с.
12. Остапова Л. Символізм простору та огорожі в романі Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі». *Вісник науки та освіти. Філологія*. 2025. №1 (31). С. 477–485.
13. Похилюк О. М., Ільченко А. А. Стратегії фокалізації в романі Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі» // *Молодий вчений*. 2024. № 12 (136). С. 139–143.
14. Речич Л. Л. Емануель Левінас та його Інший // *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Філософія та релігієзнавство*. 2016. Т. 180. С. 50–55.
15. Семенова Дар'я. "Чуже" та "Інше" в дослідженні націокультурної ідентичності в літературних творах : спроба концептуалізації термінологічного поля / Дар'я Семенова // *Tertium non datur : проблема культурної ідентичності в літературно-філософському дискурсі XIX-XXI ст. : колективна монографія*. - 2014. - С. 80-97.
16. Ступницька Н. М., Ленська О. О. Концептологічний погляд на роман Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі» // *Закарпатські філологічні студії*. 2025. Вип. 41. Т. 2. С. 222–226.
17. Bachelard, Gaston. *The Poetics of Space*. Translated from the French by Maria Jolas, with a new foreword by John R. Stilgoe. Boston: Beacon Press, 1994. 241 p.
18. Bal M. *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. 3rd ed. Toronto ; Buffalo ; London : University of Toronto Press, 2009. 304 p.
19. Boyne J. *All the Broken Places*. Official website. URL: <https://johnboyne.com/book/all-the-broken-places/>

20. Boyne J. Books. Official website. URL: <https://johnboyne.com/books/>
21. Boyne J. The Absolutist. Official website. URL: <https://johnboyne.com/book/the-absolutist/>
22. Boyne J. The Boy at the Top of the Mountain. Official website. URL: <https://johnboyne.com/book/the-boy-at-the-top-of-the-mountain/>
23. Boyne John | Novelist. *John Boyne*. URL: <https://johnboyne.com/>
24. Brons L. L. *Othering, an Analysis // Transcience: A Journal of Global Studies*. 2015. Vol. 6. No. 1. P. 69–90.
25. Canani M. John Boyne's Representation of the Shoah in *The Boy in the Striped Pyjamas*: A Paradigm of Transgression and Linguistic Uncertainties // *English Literature*. — 2022. — Vol. 8. — P. 199–213.
26. Children during the Holocaust | Holocaust Encyclopedia. *Holocaust Encyclopedia*.
URL: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/children-during-the-holocaust>
27. Curry A. The 'Blind Space' that Lies Beyond the Frame: Anne Provoost's *Falling* (1997) and John Boyne's *The Boy in the Striped Pyjamas* (2006) // *International Research in Children's Literature*. 2010. Vol. 3. No. 1. P. 61–74.
28. Dublin Literary Award. *Dublin Literary Award*.
URL: <https://dublinliteraryaward.ie/>
29. Foucault M. Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias // *Diacritics*. 1986. Vol. 16. No. 1. P. 22–27.
30. Genette G. *Narrative Discourse: An Essay in Method* / trans. by Jane E. Lewin. Ithaca, New York : Cornell University Press, 1980. 285 p.
31. Gleitzman M. *Once*. London : Penguin Books, 2005. 160 p. URL: <https://www.morrisgleitzman.com/once.htm>
32. Gray M. The Boy in the Striped Pyjamas: A Blessing or Curse for Holocaust Education? *Holocaust Studies*. 2014. Vol. 20, No. 3. P. 109–136. DOI: <https://doi.org/10.1080/17504902.2014.11435377>. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17504902.2014.11435377>

33. Hall S. *The Work of Representation // Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* / ed. by S. Hall. London : Sage Publications, 1997. P. 13–74.
34. Levinas, E. *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority* / Emmanuel Levinas ; translated by Alphonso Lingis. – Pittsburgh : Duquesne University Press, 1969. – 307 p.
35. Prajaningtyas N. B., Adi I. R. Rethinking John Boyne’s *The Boy in the Striped Pyjamas* as Children’s Literature. *Lexicon*. 2020. Vol. 7, No. 2. P. 171–181. DOI: <https://doi.org/10.22146/lexicon.v7i2.66566>. URL: <https://journal.ugm.ac.id/lexicon/article/view/66566>.
36. Randall H. The Problem with *The Boy in the Striped Pyjamas* // Holocaust Centre North. 2019. 17 Sept. URL: [The Problem with The Boy in the Striped Pyjamas](#)
37. Smith S. M. “A Fable” and the Ethics of Representation in John Boyne’s *The Boy in the Striped Pyjamas* // *Children’s Literature in Education*. — 2013. — Vol. 44(1). — P. 50–62.
38. *The Boy in the Striped Pyjamas* in English Secondary Schools. Third Data Release // UCL Centre for Holocaust Education’s Continuity and Change Research Study. London : UCL Centre for Holocaust Education, 2022. URL: <https://holocausteducation.org.uk/wp-content/uploads/CfHE-Research-Data-Release-3-The-Boy-in-the-Striped-Pyjamas-.pdf>
39. Staszak J.-F. Other/Otherness // *International Encyclopedia of Human Geography*. Oxford : Elsevier, 2009. P. 43–47.
40. Yolen J. *The Devil’s Arithmetic*. New York: Viking Penguin, 1988. URL: <https://www.janeyolen.com/the-devils-arithmetic/>