

71.26(8(0) я73
111 88

Фелікс Штейнбук

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

СИ(07)



Тернопіль
Мандрівець
2009

ББК 83.3(о)я73

Ш77

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів
(лист № 1.4/18-Г-179 від 02. 06. 2006 р.)*

Рецензенти:

М. Я. Ігнатенко — доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, перший проректор Республіканського вищого навчального закладу “Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта);

М. В. Моклиця — доктор філологічних наук, професор кафедри зарубіжної та світової літератури Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди;

О. А. Андрущенко — доктор філологічних наук, професор кафедри російської літератури та журналістики Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Штейнбук Ф. М.

Ш77Методика викладання зарубіжної літератури в школі: Навчальний посібник. 2-ге вид., випр. та уточн. — Тернопіль: Мандрівець, 2009. — 280 с.
ISBN 978-966-634-485-7

У навчальному посібнику розглянуто основні розділи курсу методики викладання зарубіжної літератури у школі. Узагальнено досвід багатьох науковців та учителів-практиків, репрезентовано численні приклади апробованих інноваційних методів та прийомів викладання. Матеріал посібника спрямований на підготовку спеціалістів, які одночасно були б і фахівцями-професіоналами, і нестандартно мислячими, творчими особистостями.

Для викладачів та студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів, а також для учителів, які викладають зарубіжну літературу в школі.

ББК 83.3(0)я73

ЗМІСТ

Передмова.....	5
Вступ.....	6
Розділ I. Етапи та особливості становлення курсу “Зарубіжна література”	9
Перший етап.....	9
Другий етап.....	15
Третій етап.....	19
Четвертий етап.....	27
Розділ II. Методи вивчення зарубіжної літератури	36
Метод читання художнього твору.....	38
Методичні прийоми та різновиди читання художнього твору.....	41
Евристичний метод.....	61
Дослідницький метод.....	67
Репродуктивний метод.....	68
Розділ III. Шкільний аналіз художніх творів на уроках зарубіжної літератури	72
Літературознавчий та шкільний аналіз художніх творів.....	73
Взаємозв'язок сприйняття та вікових особливостей учнів із аналізом художнього твору.....	82
Шляхи, методи та прийоми шкільного аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури.....	89
Розділ IV. Учитель літератури	108
Місце та роль учителя у суспільстві та школі.....	108
Засади особистісно орієнтованого навчання.....	112
Професійні складові учителя зарубіжної літератури.....	125
Розділ V. Урок зарубіжної літератури у сучасній школі	134
Типологія уроків зарубіжної літератури.....	134
Урок творчого читання.....	140
Урок текстуального вивчення літературного твору.....	143
Урок компаративного аналізу.....	152
Урок культурологічного аналізу.....	161
Нестандартні уроки.....	165
Уроки позакласного читання.....	166

Розділ VI. Етапи вивчення художнього твору у школі	171
Вступні заняття	171
Уроки аналізу художніх творів	181
Підсумкові уроки	187
Розділ VII. Вивчення художніх творів з огляду на їхню родову специфіку	194
Загальнотеоретичні засади	194
Методика аналізу епічних творів	196
Методика аналізу драматичних творів	206
Методика аналізу ліричних творів	212
Розділ VIII. Теоретико-літературні поняття у контексті школи ..	219
Передумови вивчення у школі теоретико-літературних понять	219
Сучасне літературознавство і його зв'язок зі школою	232
Феномен мімезису та шкільна практика	233
Феномен тілесності: тілесний міметизм у методичному аспекті	235
Розділ IX. Розвиток зв'язного мовлення учнів на уроках зарубіжної літератури	244
Організація роботи з розвитку усного мовлення	246
Організація роботи з розвитку писемного мовлення	250
Розділ X. Позакласна робота із зарубіжної літератури	264
Список рекомендованої літератури	278

ПЕРЕДМОВА

Цей навчальний посібник є книгою, яка вкрай необхідна сучасній вищій школі в аспекті підготовки майбутніх вчителів зарубіжної літератури.

Безперечна цінність посібника передусім полягає у тому, що автор поєднує у собі не тільки науковця та літературознавця, а й діючого талановитого учителя-практика, який довів свою професійну спроможність, ставши призером фіналу IV Міжнародного конкурсу шкільних учителів в Міжнародному дитячому центрі “Артек” (2000 р.) та переможцем республіканського (Кримського) етапу Всеукраїнського конкурсу “Учитель року” у номінації “Зарубіжна література” (2001 р.). Багатий педагогічний досвід у поєднанні з науково-методичним підґрунтям і знайшов своє відображення у цій книзі.

Перевагою даного посібника є також і те, що в ньому:

- акумульовано надбання вітчизняної методичної науки щодо викладання літератури у школі;
- розглянуто методику викладання саме зарубіжної літератури з урахуванням специфіки цього предмета;
- подано ефективні прийоми та форми викладання відповідно до сучасних вимог.

Звертає на себе увагу і наявність у посібнику численних прикладів, у яких репрезентовано алгоритми літературознавчого аналізу у поєднанні з методичними інтерпретаціями. Організація навчальних занять за такими моделями набуває глибокого та педагогічно обґрунтованого змісту.

Все це дає підстави ствердити необхідність такого посібника як для студентів вищих навчальних закладів, що готуються до педагогічної діяльності за філологічними спеціальностями, так і для учителів, які викладають предмет “Зарубіжна література” у школі.

М. Я. Ігнатенко,
доктор педагогічних наук, професор,
заслужений працівник освіти України,
перший проректор
Республіканського вищого навчального закладу
“Кримський гуманітарний університет”

ВСТУП

“Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі”, яку було затверджено Міністерством освіти і науки України 2002 року¹, передбачає, що “в основу побудови літературної освіти покладені найголовніші принципи державної політики України в галузі освіти: фундаментальності, науковості та системності знань, врахування культурологічного та національного аспектів, а також найкращих надбань вітчизняної та зарубіжної літератури”².

Отже, визнання на державному рівні вагомості літературної освіти лише підтверджує необхідність ґрунтовної підготовки фахівців, які могли б на високому професійному рівні забезпечити виконання цих суспільно значущих завдань. І обізнаність студентів – майбутніх учителів – з методикою викладання літератури є стрижневим чинником, що повинен сприяти вирішенню цієї проблеми.

Проте треба зауважити, що методика викладання зарубіжної літератури, хоч і має чимало спільного з методикою викладання рідної літератури, однак у суттєвий спосіб від останньої відрізняється. Про це свідчить уже той факт, що предмет “Зарубіжна література” відсутній в усіх відомих шкільних системах. Його унікальність зумовлена, по-перше, тим, що твори, які вивчають у рамках цього предмета, репрезентовано у перекладах. По-друге, знайомлячись із творами зарубіжної літератури, хоч і в перекладах, учень потрапляє до відмінного, порівняно з рідним, культурного всесвіту, перебування у якому на рівні тексту становить певну соціокультурну та етнопсихологічну проблему. І, нарешті, третім, доволі важливим чинником, який визначає унікальність даного предмета, є те, що твори, які в нашій країні входять до шкільної програми (особливо це стосується старших класів), в усьому світі вивчаються студентами філологічних спеціальностей у вищих навчальних закладах.

Зрозуміло, що вже цих трьох чинників достатньо, аби взагалі відмовитися від викладання такого дивного та складного предмета. Але в Україні він існує у школах з 2002 року, і, як на автора, наша країна може пишатися цим, а також тим досвідом та результатами, яких досягли усі ті, хто є причетним до виникнення, розвитку та, власне, викладання зарубіжної літератури³.

¹ Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі. Інформаційний збірник Міністерством освіти і науки України. — 2002. — № 2.

² Там само.

³ Минуле, сучасне, майбутнє курсу “Зарубіжна література” в українській школі // Всесвітня література у середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3. — С. 2.

Прикметно, що у зв'язку із проведенням Всеукраїнського науково-практичного семінару з проблем вивчення зарубіжної літератури, на якому було підбито підсумки понад десятирічної чинності курсу “Зарубіжна література” в українській школі, начальник відділу суспільно-гуманітарної освіти Головного управління змісту освіти Міністерства освіти і науки України Н. Шинкарук зазначала, що “вдячна долі” за те, що їй, як і всім причетним до викладання цього курсу, “пощастило сприяти його розвитку, прилучати чисті дитячі душі до скарбів світової літератури”.

Автору цілком зрозуміла схвильованість Неоніли Іванівни Шинкарук, оскільки і він також вважає появу цього чудового й унікального предмета великою удачею та неабияким шансом української школи на шляху збагачення духовного світу наших учнів, а також у справі підготовки школярів до майбутнього життя у складному сучасному світі.

Курс методики викладання зарубіжної літератури, попри зазначені вище особливості самого предмета, будується передусім на засадах та підвалинах найкращих та найцінніших здобутків вітчизняної методичної науки. Мета цього курсу – розвивати у студентів-філологів творчі здібності словесника та сформувати у майбутніх учителів уявлення про літературний розвиток учнів, про різнобарв'я методів та прийомів викладання літератури.

Проте курс методики викладання зарубіжної літератури спрямований передусім на те, аби, враховуючи специфіку цього предмета, створити передумови для вільного, творчого самовдосконалення студентів у процесі оволодіння спеціальністю. З цією метою автор пропонує матеріали, які за своїм характером та суттю є багатоваріантними, передбачають можливість різних підходів.

Така позиція автора пов'язана з його переконаннями, відповідно до яких учитель починається тоді, коли він не лише засвоїв певну суму знань і предмета та оволодів методикою його викладання на теоретичному рівні, а коли ці знання та вміння стимулюють активність учнів, пробуджують їх до самостійного мислення, викликають зацікавленість учнів як уроками літератури, так і власне – це, певно, найголовніше – художніми творами. Адже однією з функцій літератури як навчального предмету є формування та вдосконалення читачької культури учнів, їх здатності до повноцінного художнього та творчого сприйняття творів мистецтва.

У цьому контексті знайомство з основами психологічних знань може та повинно стати одним з найважливіших компонентів професійної підготовки

студентів. При цьому особливу увагу треба приділити працям С. Рубінштейна, Л. Виготського, П. Булонського, В. Давидова та ін., адже психологія глибоко та багатоаспектно дослідила проблему сприйняття. Небезпідставно прислухаються учителі-словесники до психологів і щодо формування особистості учня, і щодо мистецтва спілкування.

В. Голубков свого часу писав про необхідність створення методики на основі досліджень розвитку учнів. Не менш важливим є обґрунтування такого шкільного аналізу художнього твору, який би забезпечував так звані “читацькі права” учня. І це, на наш погляд, ще більшою мірою стосується саме зарубіжної літератури, оскільки ця література не може і не повинна нав’язуватися читачам-школярам. Вимагає вона й дещо інших підходів в аналітичному аспекті – цю вимогу диктує перекладний характер творів, які складають зміст програм із зарубіжної літератури. Втім, якщо труднощі оволодіння методикою викладання зарубіжної літератури будуть подолані, то і на учителів, і на учнів чекатиме надзвичайний та дивовижний світ, створений красним письменством, а також спільний захопливий пошук невичерпних цінностей та суперечливих істин, результатом чого стане чи не найвища нагорода – естетична насолода від зацікавленого спілкування з високим мистецтвом.

РОЗДІЛ І

ЕТАПИ ТА ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ КУРСУ “ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА”

Літературу у школі викладали в усіх країнах з давніх-давен. У нашій країні викладання цього виду мистецтва сягає часів Київської держави. Проте в усіх випадках йшлося про викладання рідної літератури – вивчення ж літератури іноземної (зарубіжної), тобто нерідної, завжди було привілеєм інших навчальних закладів.

Взагалі поява такого курсу у шкільній програмі нагадує щось подібне до конгеніальних випадковостей, які породжують великі відкриття. Саме таким відкриттям став предмет “Зарубіжна література” в українській школі – предмет, про який до 1992 року навіть ніхто не мріяв. А тому не підлягає сумніву необхідність звернутися до процесу виникнення, становлення і розвитку цього предмета, оскільки такий спосіб є найліпшим для розуміння суті теоретичних та методологічних засад, на яких базується його функціонування.

Не вдаючись до деталей, викладемо переважно за Ю. Султановим¹ етапи становлення курсу “Зарубіжна література” у школі. На думку цього відомого дослідника, – а ніхто інший альтернативної періодизації поки що не запропонував, – можна виділити чотири основні етапи.

ПЕРШИЙ ЕТАП

Перший етап почався з 1991 року після здобуття Україною державної незалежності. Внаслідок цієї історичної події у країні розгорнулися реформістські процеси, які не могли не торкнутися системи середньої освіти. Так, у 1992-1993 навчальному році тільки для середніх загальноосвітніх шкіл Міністерством освіти України було запропоновано 60 варіантів навчальних планів.

Намагання докорінно змінити шкільну освіту не минули як зміст шкільної літературної освіти, так і структуру навчальних предметів естетичного циклу, і у 1992-1993 навчальному році до шкіл було надіслано непрезентабельну брошурку під назвою “Література народів світу”. Якщо її текст і можна було назвати програмою, то лише умовно або образно, адже в ній

¹ Див. Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури: Теоретичний аспект сучасного методологічного доробку // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2001. – № 2–5.

учитель міг знайти лише перелік творів, що їх пропонували для вивчення з 5 по 11 клас. Однак жодного, хоча б елементарного методичного апарату, обов'язкового для програми, ці списки не мали. Але і це ще не все: у примітці йшлося про те, що учителям не тільки дозволяється розподіляти загальну кількість годин, відведену на предмет, між пунктами поданого переліку, а й самостійно, на свій власний розсуд, а також керуючись наявністю текстів, поновлювати цей перелік: одних авторів та їхні твори зі списку вилучати – інших включати. Нічого не змінилося у цьому сенсі й наступного, 1993 року, коли у школи надійшла програма, що так і називалася “Орієнтовна програма «Світова література»”, – зміна, як бачимо, стосувалася назви предмета, але до цієї проблеми ми звернемося далі.

У зв'язку з цим викликає зацікавлення передусім реакція вчительського загалу. Більшість учителів-практиків просто розгубилася. Адже, крім того, що зазначені у цьому переліку автори та твори були знайомі учителям переважно за інститутськими програмами або були їм зовсім не знайомими, характер їхнього викладання, через брак методичного забезпечення, становив цілковиту загадку і справжню проблему.

Проте для меншості це було реальне настання довгоочікуваної майже абсолютної свободи щодо викладання літератури, тому що, як справедливо пише Ю. Султанов, характерними ознаками першого етапу “стали, по-перше, пошуки шляхів подолання наслідків тотальної ідеологізації як художньої літератури у цілому, так і шкільної освіти зокрема, і, по-друге, практично і цілеспрямовано здійснювалося повернення до сучасної школи всесвітньо відомих художньо-мистецьких цінностей, репресованих, замовчуваних та цензурованих редактованих у світлі ідеологем соцреалізму за часів панування радянської ідеології в українській школі”².

Інакше кажучи, річ не в тому, що в українській школі поряд з українською літературою викладалася російська, – річ у тім, що літературний блок шкільних предметів разом з чіткою регламентованістю власне літературознавчого та естетичного характеру містив у собі обов'язкову ідеологічну спрямованість. А оскільки після 1991 року комуністичні ідеї перетворилися на анахронізм, і у частині, яка стосувалася української літератури, цю ідеологію було змінено на патріотичну – на ідеологію, просякнуту українською національною ідеєю, то викладання зарубіжної літератури стало проблематичним передусім з цього погляду.

² Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури: Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 2. — С. 50.

Якщо тлумачити ситуацію вже зовсім просто, то проблема виникла через те, що до проголошення Незалежності цінність літературних творів визначалася тим, чи виявляли вони у своєму змісті антибуржуазний та прокомуністичний зміст. Тобто, якщо роман Ф. Достоевського “Злочин і кара” міг бути потрактований як твір, спрямований проти капіталістичного устрою, то тоді цей роман опинявся у шкільній програмі з усіма наслідками, які цим фактом були спричинені. Якщо ж, наприклад, роман “Біси” того ж автора містив у собі критику виявів (хай і найрадикальніх) революційної ідеології, то такий твір не тільки не мав жодних шансів увійти до шкільної програми, а й взагалі його друкували дуже дозовано, фактично лише у повному зібранні творів російського класика.

Натомість, коли з’явився згаданий вище горезвісний список, ситуація і справді змінилася докорінно: бо якщо певну кількість творів, що залишилася від старої програми з російської літератури, і можна було вивчати за “старими рецептами”, то проблема нововведених творів – таких, наприклад, як уривки з Біблії чи “Майстер і Маргарита” М. Булгакова, чи японські хоку, – полягала у тому, що аналізувати їх у рамках ані старих, ані навіть нових ідеологем було просто неможливо. Тому закономірно, що незабаром розпочалися активні пошуки сучасних засад викладання літератури народів світу, засад, які б виключали будь-яку ідеологічну упередженість чи ангажованість.

Ці пошуки розгорнулися у двох напрямках. Перший напрямок стосувався спроб сформувати методологічну базу та основні принципи побудови шкільної програми, тобто стратегію шкільного курсу “Література народів світу”, яка [стратегія] враховувала б специфічні особливості світового історико-літературного процесу, а також визначала б критерії змістового наповнення предмета з урахуванням вікових і психологічних особливостей школярів. Другий напрямок був пов’язаний з формуванням методологічних підходів до власне вивчення художніх творів³ за умов, про які йшлося вище. Або інакше це можна було б окреслити і так: з одного боку, постала проблема що вчити, з другого – як вчити.

Примітним є і той факт, що з перших кроків становлення дисципліни шкільними виявилися два принципово різні методологічні підходи в аспекті методологічної бази та основних принципів побудови шкільної програми. Перший підхід передбачав вибір як програмних творів лише такі, що репрезентують різні літератури однієї культури, а другий – багатьох культур.

³ У співавторстві Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури: Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 2. – С. 51.

Для того щоб була зрозумілою суть цієї проблеми, вдамося до наочності. Нижче пропонуємо таблицю, яку наводить Ю. Султанов:

Репрезентація культур різних культурологічних регіонів і зон в орієнтовному тематичному плані програми "Література народів світу" (1992) та в орієнтовній програмі "Світова література" (1993)

№ з/ч	Рік	Європейська література	Література США	Література Латинської Америки	Російська література	Білоруська література	Література Сходу
1	1992	44 %	7,7 %	0,8 %	40,5 %	–	7 %
2	1993	47,5 %	7,1 %	1,7 %	28,2 %	2,5 %	13 %

Порівнюючи наведене у таблиці співвідношення репрезентації у програмах різних літератур, неважко переконатися у тому, що тенденція свідчить на користь тих, хто схилився до першого принципу. Про що ж, власне, йшлося?

Отже, на думку прихильників принципу локальності культур, включення до програми творів таких екзотичних з погляду європейця культур, як твори східної чи латиноамериканської літератури, не має сенсу хоча б тому, що для розуміння таких творів потрібна чимала культурологічна підготовка як учителів, так і учнів⁴. Натомість вивчення літератур європейських чи, принаймні, таких, які наближені до європейської культури, не тільки не створюватиме жодних проблем для учнів, а ще й, до того ж, сприятиме залученню учнів до європейських цінностей.

Безумовно, важко відмовити у певній рації такому підходу, але й цілком погодитися з окресленою позицією теж було б нерозважливо. Адже, декларуючи в орієнтовній програмі як основну мету предмета залучення "школярів до скарбниці світової культури", ознайомлення "їх з визначними зразками художньої літератури різних країн і народів", створення "уявлення про світовий літературний процес, історію його розвитку від стародавніх часів до сьогодення...", було б просто нелогічним обмежуватися лише кількома літературами – хай навіть і одними з найкращих. Тому європоцентризм викликав серйозні заперечення з боку як учителів, так і науковців⁵. Проте, по-

⁴ Див., наприклад: Пронкевич О. В. Про принципи викладання світової літератури в школі і вузі // Відродження. – 1993. – № 7; Шалагинов Б. Б. Западная литература как самостоятельный предмет. Программа для старших классов в средней общеобразовательной школе с преподаванием на русском языке // Відродження. – 1994. – № 7

⁵ Див., наприклад: Руссова С. Н. Важлива ланка полікультурного виховання. З виступів учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції "Проблеми викладання зарубіжної літератур в навчальних закладах України і загальнолюдські цінності" // Відродження. – 1994. – № 10-11.

чинаючи саме з 1994 року, як це не парадоксально, "раніше проголошена теза про необхідність орієнтації української літературної освіти на ознайомлення учнів з вершинними досягненнями культури всього людства, а не окремих регіонів... поступово і цілеспрямовано відсувалася на задній план. Натомість послідовно пропагувалася ідея локальності культур, які логічно трансформувалися до ідей європоцентризму"⁶.

Таким чином, ситуація щодо проблеми "що вчити" виявилася доволі запутаною та суперечливою. Не менш суперечливо складалася й ситуація з проблемою "як вчити". Зокрема, вченими, методистами та учителями-практиками пропонувалися наступні концептуальні підходи щодо вирішення цієї проблеми:

1. Вивчення зарубіжної літератури з позиції християнських цінностей⁷.
2. Вивчення зарубіжної літератури як "підручника життя"⁸.
3. Вивчення зарубіжної літератури як мистецтва слова⁹.
4. Вивчення зарубіжної літератури з урахуванням пріоритетності загальнолюдських цінностей¹⁰.
5. Духовно-ціннісний підхід до вивчення зарубіжної літератури¹¹.

Це – показове розмаїття, яке навряд чи можна обмежити і цим списком, особливо якщо зважати на те, що існувало і продовжує існувати ще чимало енциклопедичних підходів щодо викладання зарубіжної літератури. Крім того, звертає на себе увагу протиставленість двох методологічних концепцій, які виявилися у зазначених підходах. Так, чотири з них вбачають у літературних творах передусім матеріал для виховання учнів з аксіологічних позицій і лише в одному підході йдеться про вивчення художньої літератури в оперті на естетичні засади, коли художній твір розглядається не як "підручник життя", а як факт естетики.

⁶ Сугланов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури: Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 2. — С. 52.

⁷ Див.: Гладышев В. В., Пронкевич А. В. Следуя авторскому замыслу: Изучение сказки Г. Х. Андерсена с точки зрения христианских ценностей // Рус. яз. и лит. в средн. учебн. заведениях Украины. — 1992. — № 7. / Моторин А. В. "Смирись, гордый человек!" // Відродження. — 1994. — № 3; Лахман Т. Н. Як осягнути образ Раскольников // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1997. — № 2.

⁸ Див.: Мойсієв І. К. Вершинне пасмо, а не "підніжка" // Зарубіжна література. — 1998. — № 33.

⁹ Див.: Дубинина Д. В. Вовремя формировать культуру чтения // Відродження. — 1993. — № 8; Дроздович В. П. и др. Извечный вопрос "Как?.." // Рус. яз. и лит. в средн. учебн. заведениях Украины. — 1992. — № 1; Морозов Ю. Г. Художественно-семантический анализ литературного произведения // Відродження. — 1993. — № 3-4, 7, 8, 11.

¹⁰ Див.: Любимов О. И. Люди все разные... Новый подход к изучению романа Теодора Драйзера "Дженни Герланд" // Рус. яз. и лит. в средн. учебн. заведениях Украины. — 1992. — № 11-12; Вітрук О. В. Кризь премоу загальнолюдських ідеалів // Відродження. — 1994. — № 11.

¹¹ Див.: Букієвич І. В. Крутий образ дорослості: Урок за романом Дж. Д. Селінджера "Над прірвою у житті" // Відродження. — 1993. — № 7; Шалагінов Б. Б. З урахуванням вікових ціннісних орієнтацій учнів // Відродження. — 1994. — № 2.

Суть проблеми, яка виникала у першому випадку, точно сформулювала одна з тодішніх редакторів часопису “Відродження” І. Красуцька, аналізуючи підсумки науково-практичної конференції “Християнські сюжети та образи в художній літературі” (1993 р.). Вона, зокрема, писала: “Зрозумілий і давно очікуваний факт введення Біблії в шкільну програму з літератури, схвально зустрінутий більшістю вчителів, поставив перед ними суттєві проблеми вивчення Вічної Книги. Яким чином має проходити цей процес? Ким бути вчителю на такому уроці – теологом чи літературознавцем, переповідати біблійські сюжети як нові казки чи намагатися донести їх величний духовний зміст?”¹²

І справді, йдучи таким шляхом, учитель повинен був спиратися на певну світоглядну позицію, зрозуміло, таку, яка відповідала б його особистим ціннісним пріоритетам. Але за таких умов говорити про об’єктивний аналіз художнього твору можна лише як про щось доволі відносне. Як це виглядало у реальності, автор спостерігав під час обласного туру Всеукраїнського конкурсу “Учитель року”: один з учасників цього конкурсу, щоправда, у номінації “Українська література”, розглядаючи поему Івана Франка “Мойсей”, усі сорок п’ять хвилин присвятив питанням релігійно-біблійного змісту. Зрозуміло, що зразки подібної методики були притаманні й для викладання зарубіжної літератури, коли учитель будував бесіду з учнями, вдаючись до запитань типу: “А як ти, християнине, живеш?”¹³

Зрештою, у певної частини методистів та науковців викликала заперечення і пріоритетність загальнолюдських цінностей у процесі викладання зарубіжної літератури. На думку цих авторів, “загальнолюдські цінності і художня література знаходяться на різних площинах духовної культури. Загальнолюдські цінності належать до сфери соціальних відносин... де вони виконують функцію суспільного договору”, і “їх механічне перенесення у сферу художньої творчості є можливим лише в умовах тоталітарного режиму, який породжує феномен літератури на замовлення”. Натомість “зведення загальнолюдських цінностей до спільного знаменника може мати небезпечні наслідки... У результаті у головах учнів залишаються уявлення-кліше про літературу як про щось таке, що містить у собі банальні... істини, і про загальнолюдські цінності як про застигли... моральні інструкції”¹⁴.

¹² Цит. за: Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури: Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку // Воєсвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 2. — С. 53

¹³ Див., наприклад: Ліщинська Л. Л. На засадах християнської моралі (З досвіду викладання зарубіжної літератури) // Відродження. — 1996. — № 4. — С. 4–6.

¹⁴ Волощук Е., Бегун Б. Техне майевтике. Теорія і практика аналізу літературного произведення // Тема. — 1997. — № 1-2. — С. 22.

Суть проблеми, яка виникла у випадку розгляду літературного твору як естетичного феномену, полягала, по-перше, у тому, що аналіз на таких засадах був спрямований не на автентичний текст, а на текст перекладний, тобто фактично – інший. І, по-друге, розвиток, назвемо це так – естетичного, напрямку гальмувався об'єктивними обставинами: вчителям, які свого часу засвоїли принципи естетики від М. Чернишевського, було дуже важко подолати стереотипи у самому розумінні естетичного. Внаслідок цього, наприклад, "Перевтілення" Франца Кафки у ці уявлення принципово не вписувалося.

Таким чином, хоча і з деякими застереженнями, можна погодитися з Ю. Султановим, який вважає, що "на першому етапі становлення і утвердження світової літератури як шкільного предмета жоден методологічний принцип не був чітко сформульований і обґрунтований науковцями... а проблема так званого "виховуючого навчання"... не була доведена до логічного закінчення"¹⁵.

ДРУГИЙ ЕТАП

Другий етап (1995–1998) процесу становлення і розвитку методики викладання шкільного курсу зарубіжної літератури розпочався з появи програми за редакцією К. Шахової. Це була перша програма, яку рекомендувало Міністерство освіти і науки України для 5–11 класів середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання, що, на відміну від попередніх – орієнтовно-тематичного плану програми (1992) та орієнтовної програми (1993), – вже на початку 1995-1996 навчального року отримала статус повноправного документа і була майже повністю забезпечена рекомендованими Міністерством освіти і науки України підручниками-хрестоматіями із зарубіжної літератури для 8 класів і підручниками та хрестоматіями для 9–11 класів.

Крім цього, автори програми на 16 % скоротили список персоналій, проте збільшили кількість годин, відведених на оглядове та монографічне вивчення творчості тих письменників, чий імена посіли місце у програмі.

Проте слід зауважити, що ключові проблеми викладання предмета не були розв'язані, а деякі з них ще й загострилися. Так, за новою програмою предмет знову змінив свою назву: "Література народів світу" (1992) – "Світова література" (1993) – і, нарешті, "Зарубіжна література" (1995), однак жодних пояснень у зв'язку з цим учителі не отримали*.

* Цитує: Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури: Теоретично-методологічний аспект сучасного методологічного доробку // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. — 2001. — № 2. — С. 53.

* Промітно, що ще довго потому вчителі плуталися у назвах і у класних журналах замість "Зарубіжної літератури" продовжували писати "Світова література".

Знову змінилося і змістове наповнення нової програми:

**Динаміка змін репрезентації літератур різних культурологічних регіонів
і зон у шкільних програмах зі світової літератури**

№ з/ч	Рік	Європейська література	Література США і Канади	Література Латинської Америки	Російська література	Білоруська література	Література Сходу
1	1992	44 %	7,7 %	0,8 %	40,5 %	–	7 %
2	1993	47,5 %	7,1 %	1,7 %	28,2 %	2,5 %	13 %
3	1995	55,4 %	10,4 %	1,7 %	22,8 %	1 %	8,7 %

Аналізуючи наведену таблицю, неважко помітити, що у програмі 1995 року значно збільшився відсоток репрезентації європейських літератур та літератури США та Канади, а це означало виразну тенденцію до європоцентризму у вивченні зарубіжної літератури¹⁶.

Не було розв'язано й проблему розвантаження програми. Відчайдушне запитання вчителів: “Як, наприклад, за 2 години можна вивчити творчість Ф. Тютчева, А. Фета, М. Некрасова або за 1 годину – творчість 5 поетів з румунської, японської, білоруської, грузинської та казахської поезії (10 кл.)?” – залишилося без відповіді.

“Ці програми аж ніяк не дають можливості збагнути специфіку літератури як мистецтва слова, сприймати літературний твір як естетичне явище у нерозривній єдності форми і змісту, – скаржилися вчителі. – Якщо працювати за ними, то завдання послідовного формування в учнів культури аналізу художнього тексту не може бути виконаним”¹⁷.

Якщо дивитися у сідно проблеми, то треба визнати, що йшлося знову про ті ж сакраментальні запитання “що вчити?” і “як вчити?” На думку Ю. Султанова, позиція прихильників європоцентризму мотивувалася застарілим стереотипом, який сформувався за радянських часів і відповідно до якого російська література посідала чільне місце у системі шкільної літературної освіти. А у новій суспільно-політичній ситуації, яка склалася в Україні після 1991 року, місце російської літератури повинна була зайняти саме література європейська, до чого і призвели згадувані вище зміни у програмах.

¹⁶ Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури: Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 3. — С. 51

¹⁷ Давидюк З. Н. та інші. Монополія на програми... Кому вона потрібна? // Відродження. — 1996. — № 1. — С. 8.

Цікавою видається у цьому контексті й реакція на нову програму учительського загалу. Останні, як це не парадоксально, зустріли появу такого все ж таки необхідного для їхньої діяльності документа здебільшого негативно. Так, характеризуючи у редакційній статті ставлення учителів-практиків до нової програми, часопис “Відродження” зокрема зазначав: “Оцінка програм одноставна, в усякому разі до редакції не надійшов жодний позитивний відгук на них. Програми слід визнати недосконалими... Та однозначно негативно оцінювати їх з боку змісту було б неправильно. Адже ніхто не буде заперечувати, що укладачі програм відібрали до них, за незначними винятками, справді вершинні твори із розмаїття національних літератур, завдяки чому курс... має власну, самодостатню педагогічну цінність” (Відродження. — 1996. — № 1. — С. 9).

Які ж тоді причини такого негативного сприйняття програм? На деякі з цих причин у тій же статті вказував часопис “Відродження”: “Обурили вчителів не тільки (і, можливо, не стільки) власне програми. Хіба вони бувають ідеальні? Обурення викликала та зухвалість, з якою старі програми видавалися як нові, стабільні, та зверхність у ставленні до вчителя, якою супроводжувалася ця маніпуляція, та вдавана турбота про нього, вчителя, про його методичне забезпечення...” (Відродження. — 1996. — № 1. — С. 9).

Безумовно, це було певним перебільшенням, адже програми були необхідні хоча б з точки зору легітимізації предмета, який викладався у школах вже третій рік поспіль, а його статус і — відповідно — статус учителів, які цей предмет викладали, залишався невизначеним. Однак, як справедливо зазначає Ю. Султанов, деякі прорахунки як суб’єктивного, так і об’єктивного характеру, допущені Міністерством освіти, спровокували цю конфліктну ситуацію. Серед них такі.

По-перше, програма вийшла невчасно, тобто у жовтні 1995 року, коли навчальний рік уже почався. Це призвело до того, що учителі були змушені переробляти календарне планування посеред навчального року, і навряд чи це могло комусь сподобатися.

По-друге, на той час, наприклад, на Львівщині вже чотири роки школи працювали за власною регіональною програмою із зарубіжної літератури, але Міністерство освіти, попри затвердження та введення у дію нових загальнодержавних програм, не ухвалило жодного рішення щодо програм регіональних, сподіваючись, що це питання якось владнається і без нього. Це поінформувало Міністерство освіти і про те, що в період підготовки державних стандартів освіти, зокрема і з “Зарубіжної літератури”, доки вони не будуть затверджені, альтернативні програми вводити недоцільно.

По-третє, потрібно було заздалегідь опублікувати проект стабільної програми або пояснити учителям, що цю функцію виконували програми 1993 року, офіційно через педагогічну пресу повідомити про результати їхньої теоретичної та практичної апробації, організувати обговорення критичних зауважень, висловити власну думку з цього питання. І тільки після такої процедури доопрацьований проєкт програми міг з'явитися не пізніше серпня поточного року як стабільна програма¹⁸.

Однак тільки цими причинами список не вичерпувався, оскільки вони, у свою чергу, породжувалися більш глибокими, а відтак і більш суттєвими причинами, тобто такими, які полягали у “невизначеності методологічних засад нового предмета, його характеру, місця та ролі в системі літературної освіти української школи... Тому й не дивно, що перша стабільна програма з'явилася на світ без чіткої методичної концепції викладання світової літератури в школі”¹⁹.

Простіше кажучи, колізії з програмою, за великим рахунком, були тільки приводом для дискусії, які в основі своїй мотивувалися концептуальними чинниками. Адже попри таку початково негативну реакцію предмет у школі продовжував з успіхом викладатися, до самої програми звикли і не збиралися від неї відмовлятися навіть тоді, коли з'явилася наступна програма 1998 року – програма, яку настирливо, адміністративним шляхом намагалися утвердити у школах не як альтернативну і одну з можливих, а як єдино можливу*.

Отже, справа була не у програмі як такій, а в тому, що програма, не відповідаючи своїм змістом на запитання “як вчити?”, одночасно через своє “високе походження”, про яке свідчив міністерський гриф затвердження, ставила до вчителів неадекватні вимоги. І єдине, що у цьому сенсі можна було б сказати на її захист, – це навести кілька цитат з її пояснювальної записки. Наприклад, такі: “Твори для оглядового ознайомлення, текстуального обговорення, вивчення напам'ять, для самостійного читання вказано *орієнтовно* (підкреслення наше. – Ф. Ш.). *Учитель може змінити їх* (підкреслення наше. – Ф. Ш.), виходячи з можливостей і читачьких інтересів учнів”, “навчальні години в кожному класі розподілено *орієнтовно* (підкреслення

¹⁸ Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури: Теоретичний аналіз сучасного методологічного добробу // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 3. — С. 53.

¹⁹ Там само. — С. 53.

* Автор добре пам'ятає, як на засіданні міського методичного об'єднання вчителів зарубіжної літератури м. Володимир-Волинський було ухвалено виважене рішення про те, що на викладання предмета за програмою 1998 року школи міста будуть переходити поступово, починаючи з 5 класу. Це рішення виявилось виправданим, бо 2000 року цю програму ледь взагалі не заборонили, а потім визначили як таку, що придатна лише для шкіл та класів з поглибленим вивченням зарубіжної літератури.

наше. – Ф. Ш.). *Вчитель може змінювати* (підкреслення наше. – Ф. Ш.) кількість годин на вивчення того чи іншого розділу або теми”, “на уроки обговорення самостійно прочитаних учнями творів (у старших класах на семінари) із загальної кількості часу виділяються спеціальні години, які *розподіляються вчителем* (підкреслення наше. – Ф. Ш.) протягом навчального року”, і, нарешті, “письмові роботи навчального характеру (твори-мініатюри, відгук на прочитану книжку, відповіді на запитання тощо), їх кількість, терміни проведення для кожного класу *вчитель визначає на свій розсуд* (підкреслення наше. – Ф. Ш.)”²⁰.

Це розгорнуте цитування і численні підкреслення мали на меті таке: програма, яка визначила особливості другого етапу не була досконалою, але вона не була і безнадійною, тому що передусім залишала учителеві доволі широкий простір для пошуків, маневрів, для експериментування, не обтяжуючи його залізними кайданами суворих інструкцій, і ті з вчителів, хто не боявся відповідальності та самостійності, міг скористатися з цієї цілком реальної свободи. Хоча й зрозуміло, що у такій спосіб глобальну проблему викладання предмета навряд чи можна було вирішити. А відтак “другий етап процесу становлення і розвитку зарубіжної літератури можна охарактеризувати як біг по замкненому колу. Замовчуваність існування різних, у більшості випадків чітко не сформульованих і тому не зрозумілих для вчительського загалу методологічних поглядів, сама по собі вже не дозволяла визначити як назву самого предмета, так і сутність його характеру”²¹.

ТРЕТІЙ ЕТАП

Третій етап (1998–2000) в історії функціонування предмета “Зарубіжна література” був найдраматичнішим і водночас найактивнішим з погляду утвердження нового предмета як самостійного курсу²². Прикметно, що ця активізація була спровокована реальною загрозою існування предмета, яка виникла у зв’язку з публікацією проекту Базового навчального плану середнього загальноосвітнього закладу з українською мовою навчання, запропонованого Міністерством освіти України, а також у зв’язку з виступом

²⁰ Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи. — Київ: Освіта, 1995. — С. 63–64.

²¹ Султанов В. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури: Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 3. — С. 54.

²² Див. докл.: Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури: Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 4. — С. 50–53.

на Всеукраїнському семінарі методистів зарубіжної літератури у травні 1998 року заступника начальника Головного управління середньої освіти Д. Дейкуна. В обох випадках йшлося про інтеграцію навчальних предметів в українській школі, і, зокрема, це передусім стосувалося інтеграції в один предмет української літератури і зарубіжної.

Реакція на такий проект усіх причетних до викладання зарубіжної літератури у школі виявилася легко прогнозованою і такою, яку можна було б звести до парафразу відомого гасла: “Руки геть від зарубіжної літератури!”²³ Але найточніше суть проблеми висловив відомий методист О. Первак: “Приємно усвідомлювати, що Міністерство, зважаючи на важливість цього питання для вчителів-словесників, винесло його на обговорення, а не вдалося, як це було раніше, до келійних рішень. Та що обговорювати?.. Ідею, спрямовану на знищення цього предмета в українській школі... Ми, вчителі, не проти обговорення будь-якого питання, хай і такого, яке зачіпає наші власні інтереси. Та, повторюю, обговорювати треба концепцію, а не ідею, задумку”²⁴.

На результат чекали недовго: 24 грудня 1998 року на засіданні Колегії Міністерства освіти і науки України було розглянуто питання про Базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи і статус предмета “Зарубіжна література” у ньому було залишено без змін.

Цікавим у даному контексті є і такий аспект, як робота над створенням проекту Державного загальноосвітнього стандарту з предмету “Світова література”. Ще 19 грудня 1996 року в Міністерстві освіти відбулася нарада-семінар за участю керівників груп з визначення стандартів, на якій [наradі] головуєча на засіданні заступник міністра освіти О. Савченко зазначила: “Державний загальноосвітній стандарт має визначити норми знань, а не повний зміст того чи іншого предмета. Тому, окреслюючи його, потрібно передовсім урахувувати вікові особливості дитини, не переважуючи її не обов’язковою інформацією. Треба також усвідомлювати, що переобтяженість змісту несумісна з розвивальним характером навчання...”²⁵

Що ж до проекту державного стандарту з предмету “Зарубіжна література”, який розробляла творча група під керівництвом відомого науковця

²³ До уваги читачів // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1998. — № 10; Наливайко Д. С. Вивчення зарубіжної літератури в школах України цілком відповідає політичному курсу нашої держави // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1998. — № 8; Зарубіжній літературі в шкільному розкладі – бути! // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1998. — № 8.

²⁴ Первак О. П. Потрібна дискусія. Коли ж вона буде? // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1998. — № 11.

²⁵ Міністерство освіти розпочало роботу над стандартами шкільних дисциплін // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1997. — № 2.

та літературознавця Б. Шалагінова, то 24 грудня того ж року відбулося чергове засідання науково-методичної комісії із зарубіжної літератури, присвячене обговоренню цього питання. Результатом засідання комісії, яку очолював також відомий науковець професор Д. Наливайко, стали кілька суттєвих зауважень, а саме:

- переобтяженість змісту, розбалансованість через надмірну увагу до російської літератури за рахунок інших національних літератур різних регіонів і епох;
- домінування у проекті реалізоцентризму і недостатня увага до пост-модернізму;
- диспропорційність проекту з точки зору розподілу матеріалу між класами;
- відсутність внутрішньої узгодженості з програмою з української літератури.

На цьому ж засіданні було ухвалено рішення про створення ще однієї творчої групи під керівництвом Ю. Ковбасенка для термінової підготовки альтернативного проекту Державного стандарту. І вже у березні 1997 року обидва альтернативні проекти даного стандарту були надруковані у часописі "Всесвітня література в середніх навчальних закладах України"²⁶.

Ю. Суятанов, докладно проаналізувавши обидва проекти, виявив у них спільні та відмінні риси.

Спільне:

- в обох проектах зазначених стандартів предмет було названо майже однаково: "світова література" та "всесвітня література";
- зарубіжна література розглядалася як навчальний предмет, що посідає самостійне місце у галузі "Словесність";
- однаково формулювалася головна мета курсу зарубіжної літератури – залучити учнів до фундаментальних цінностей світової культури і літератури тощо;
- в обох проектах були допущені прикрі помилки в теоретико-педагогічних формулюваннях.

Натомість відмінності у даних проектах було виявлено такі:

- проект стандарту, підготовлений творчою групою під керівництвом Ю. Ковбасенка, передбачав вивчення систематичного курсу зарубіжної літератури на історичній основі не з 9, а з 8 класу;

²⁶ Державний стандарт загальної середньої школи. Світова література (керівник творчої групи Б. Б. Шалагінов) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1997. — № 3; Державний стандарт загальної середньої школи. Всесвітня література (керівник творчої групи Ю. І. Ковбасенко) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1997. — № 3.

– якщо у першому проекті основна увага учителів зосереджувалася на завданні “залучити учня до фундаментальних цінностей світової культури”, то у другому це завдання суттєво уточнювалося: “...об’єктом вивчення... є вершинні твори та розвиток всесвітнього літературного процесу”;

– проекти стандарту суттєво відрізнялись один від одного добором творів для текстуального вивчення. Якщо перший проект тяжів до максималізації змісту навчального матеріалу, то другий – до його мінімізації.

Є цілком очевидним, що спільних рис між двома зазначеними проектами стандарту значно більше, ніж відмінних, однак через методологічну невизначеність предмета в обох проектах назвати їх альтернативними можна лише умовно – правильніше вважати їх варіативними.

У жовтні 1997 року на сторінках часопису “Всесвітня література в середніх навчальних закладах України” було опубліковано рекомендований науково-методичною радою Міністерства освіти і науки України для широкого обговорення перероблений та доповнений новий варіант державного стандарту зі “Світової літератури”, підготовлений творчою групою під керівництвом Б. Шалагінова. Однак цей варіант проекту порівняно з попереднім в основному зазнав змін лише у частині, яка стосувалася більш стислого загального обсягу і конкретизації окремих розділів, усунуто було і деякі помилки у теоретико-педагогічних формулюваннях – всі інші неточності залишилися.

Все це черговий раз засвідчило, що робота над створенням проектів стандартів без чітких методологічних засад і теоретично обґрунтованих концептуальних підходів не має жодних шансів на успіх, як неможливим є за таких умов і створення якісної програми зі “Світової літератури”.

Водночас необхідно зазначити, що робота над стандартами не тільки виявила суттєві недоліки у розробці методологічних і теоретичних питань щодо викладання шкільного курсу зарубіжної літератури, а й чіткіше окреслила шляхи подальших досліджень, метою яких було з’ясування основних положень методичної концепції предмета. У статті, присвяченій аналізу обох проектів стандартів, З. Кирилюк писала: “Теза про вивчення окремих творів у певній системі видається дуже продуктивною... Попри цілком очевидну змінюваність тем, проблем, ідей, етичних та естетичних норм, у літературному процесі зберігаються спільні тенденції, що по-різному реалізуються у національних літературах... Усвідомлення закономірностей розвитку світової культури та специфіки того, як вони виявляються на різному національному ґрунті, може стати основою для побудови концепції

викладання курсу всесвітньої літератури. Це дасть можливість вивчати не окремі видатні явища літератури, а розглядати їх як такі, що відображають своєрідність різних етапів розвитку світової культури”²⁷.

Таким чином, на окресленому тлі, якій характеризувала більш-менш певна методологічна та методична визначеність, новій програмі 1998 року був забезпечений тимчасовий успіх. Змальовуючи “діаграму долі програм ЗЛ” І. Мойсеїв писав: “1997-1998 рр. – апробація та розкрутка програми Ю. Ковбасенка; 1998 р. – її затвердження...; рекомендовано Міністерством освіти України; 1998-1999 рр. – триумфальний марш так званої “нової” програми. Хоча Н. Шинкарук скрізь роз’яснювала про паритет, однакову чинність обох програм, так звану “нову” підняли на щит, а видавці з низки областей шухом учули прибуток і завалили ринок посібниками; 1999, грудень – маленький палацовий переворот на високоповажному килимові та повалення з чільного “трону” програми Ю. Ковбасенка; 2000, серпень – натомість “базовою”, тобто головною, знову оголошено стократ рознижену програму 1995 року”²⁸.

Ця майже авантюрна історія впровадження і “занепаду” програми 1998 року змушує звернутися до більш докладного аналізу чинників, які вплинули на такий хід подій.

Програму 1998 року було створено під науковою редакцією члена-кореспондента НАН України, доктора філологічних наук, професора Д. Паливайка (керівник авторського колективу Ю. Ковбасенко), і спочатку учительській загал у цілому діїсно позитивно сприйняв її. Цьому сприяли такі фактори:

– по-перше, у ситуації, коли взагалі стояло питання про те, бути чи не бути предметів, затвердження нової програми давало надію учителям, що зарубіжній літературі у школі найближчим часом нічого не загрожує;

– по-друге, програма 1998 року, на відміну від попередньої програми 1995 року, пройшла власну апробацію, а результати останньої були оприлюднені у фаховій пресі²⁹;

– по-третє, як засвідчили результати апробації та численні виступи учителів на сторінках педагогічної преси, програма 1998 року була все ж таки кроком уперед, особливо щодо розв’язання проблем змістового наповнення предмета і структурування навчального матеріалу. Ми можемо у цьому легко переконатися, звернувшись до наступних порівняльних таблиць.

²⁷ Кирилюк З. В. Програмуючи концепцію предмета // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1997. — № 8.

²⁸ Мойсеїв І. К. Чого чекати дітям від програми ЗЛ // Зарубіжна література. — 2000. — № 5.

²⁹ Герман С. М. Про результати апробації // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1998. — № 7.

**Динаміка змін кількості письменників, включених до шкільних програм
зі світової літератури, і годин, передбачених на оглядове
та монографічне вивчення їхньої творчості**

Рік	Назва програми	Кількість навчальних годин на весь курс	Кількість письменників	Кількість навчальних годин на оглядове і монографічне вивчення творчості письменників
1995	Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5-11 класи.	478	197	364
1998	Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5-11 класи.	476	145	369

Отже, найхарактернішими ознаками програми 1998 року, що забезпечили її популярність серед учителів, можна назвати такі:

- розвантаженість, збалансованість вивчення російської літератури щодо літератур інших регіонів і зон;
- чітка літературознавча спрямованість; намагання у більшості випадків дотримуватися дидактичного принципу науковості у доборі та структуруванні програмового матеріалу;
- вмотивована скомпонованість тем та дібраних до них творів;
- здебільшого достатня кількість годин, виділених на текстуальне вивчення творів;
- надання учителю права вибору в межах програми творів для текстуального вивчення;

**Динаміка змін репрезентації літератур різних культурологічних регіонів
і зон у шкільних програмах із світової літератури**

Рік	Програми	Європейська література	Література США і Канади	Література Латинської Америки	Російська література	Білоруська література	Література Сходу
1995	Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи. (За ред. К. Шахової.)	55,4 %	10,4 %	1,7 %	28,2 %	1 %	8,7 %
1998	Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи. (За ред. Д. Налівайка.)	64,5 %	7,5 %	3 %	20,2 %	0,8 %	4 %

– врахування при виборі творів, включених до програми, психолого-вікових особливостей школярів.

Однак, як справедливо зазначас далі Ю. Султанов, попри такі позитивні характеристики та тимчасовий успіх, програма 1998 року була приреченою. На такий фінал вплинули як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники, а саме:

– у методологічному і концептуальному планах програма 1998 року, як і програма 1995 року, виявилася неспроможною протистояти більш-менш серйозній критиці: чітких методологічних принципів, а відповідно і науково обгрунтованої методичної концепції викладання зарубіжної літератури у Пояснювальній записці до програми годі шукати. Зрештою, укладачі обох програм чомусь знехтували більшістю критичних зауважень та конструктивних пропозицій, які оприлюднювались на шпальтах фахової преси і які, безумовно, могли б суттєво покращити зміст цих програм;

– зосередивши увагу на змістовому наповненні програми і структуруванні навчального матеріалу, її укладачі проігнорували необхідність суто методичного обгрунтування у пояснювальній записці (яка, скоріше, нагадувала преамбулу до стандартів програм) своїх позицій. Навіть цікаве нововведення – збільшення на один рік систематичного курсу літератури на історичній основі – не було теоретично обгрунтовано;

– намагання укладачів докорінно змінити змістовне наповнення програми (іноді за рахунок непринципових замін одних творів іншими) за умов відсутності нових підручників та хрестоматій спричинило об'єктивні труднощі щодо впровадження даної програми у шкільну практику навіть у її прихильників;

– “ведмежу послугу” програмі надали також видавці з кількох областей, які підготували низькопробні посібники до неї, часто без грифу Міністерства освіти України, заповнивши ними ринок.

Таким чином, попри те, що програму 1998 року спіткала доля її попередниці, вона безперечно стала вагомим внеском у розвиток методики викладання зарубіжної літератури. А дискусія, яка розгорнулася на сторінках фахових видань у зв'язку з цими двома програмами, сприяла чіткішому усвідомленню як позитивних напрацювань у сфері програмотворення, так і помилок, зумовлених тим, що так і не було вирішено цілу низку методологічних проблем. Крім того, паралельне функціонування впродовж певного часу різних варіантів програм із зарубіжної літератури розширювало можливості творчого пошуку як учителів, так і науковців.

У цілому третій етап завершився появою перших спроб теоретичного осмислення методичної концепції викладання зарубіжної літератури на різ-

іх методологічних засадах³⁰, але їхній вплив на подальший розвиток методики викладання зарубіжної літератури позначився дещо пізніше і став характерною ознакою вже її четвертого етапу.

ЧЕТВЕРТИЙ ЕТАП

Якщо³¹ третій етап став у певному сенсі переломним щодо утвердження зарубіжної літератури як самостійного і самодостатнього шкільного предмету, що відіграв важливу роль в системі літературної освіти учнів української школи, то початок четвертого етапу (2000) став переломним з погляду з'ясування його методологічної та теоретичної суті. Накопичений досвід, досягнення і помилки, що супроводжували процес народження, становлення і подальшого розвитку зарубіжної літератури як нової дисципліни у системі шкільних предметів естетичного циклу, створили необхідне теоретичне і практичне підґрунтя, спираючись на яке можна було остаточно визначитись щодо методологічних позицій.

Водночас з'ясування методологічних засад, адекватні характеру шкільного курсу зарубіжної літератури, їхнього формування та реалізація у вигляді конкретних методологічних принципів, у свою чергу, вимагають відповідей на питання, які постали на початку даного розділу під час характеристики нершого етапу розвитку методики викладання зарубіжної літератури, себто: "Чи має література у школі виконувати виховну роль? А якщо – так, то як треба розуміти поняття "виховна роль літератури"?" і "Як розвести ідеологізацію викладання літератури з її вульгаризацією?"

Важливість чіткої відповіді на ці питання, на думку Ю. Султанова, очевидна, оскільки, по-перше, вони пов'язані з розумінням сутності літератури як мистецтва слова і тих законів, за якими вона створюється і функціонує,

³⁰ Затонский Д. В. Есть ли Прогресс в искусстве, или Какой не должна быть история литературы? (Опыт негативного катехизиса в девяти вопросах и стольких же ответах) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1997. — № 12; Доманський В. А. У пошуку методологічних основ викладання літератури: Про культурологічний підхід як необхідну умову структурування курсу // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1997. — № 12; Шалагінов Б. Б. Заповнюючи методологічну порожнечу: Роздуми про роль філософії Заходу у становленні нових підходів до викладання зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1998. — № 7; Султанов Ю. І. Методологічні засади викладання шкільного курсу зарубіжної літератури // Література. Літературознавство. Життя: Збірник наукових праць і матеріалів на пошану професора М. В. Теплинського / Відпов. ред. І. В. Козлик. — Івано-Франківськ, 1999; Султанов Ю. І. Методична концепція викладання зарубіжної літератури // Зарубіжна література. — 2000. — № 2; Ковбасенко Ю. І. Про місце і роль предмета „Зарубіжна література” в системі літературної освіти української школи та про шляхи підвищення ефективності його викладання // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 6.

³¹ Наступне подається за: Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури: Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 5. — С. 37–41.

а по-друге, відповідь на них дозволяє точно визначити як мету вивчення зарубіжної літератури у системі шкільних предметів естетичного циклу, так і її виховну роль взагалі.

На першій погляд здається, що, визначившись принципово щодо пріоритетності естетичного підходу, можна спочити на лаврах і більше не пригнічувати учнів моральними, а чи й моралізаторськими проповідями (на зразок, наприклад, сумнозвісних “процесів” на уроках, присвячених вивченню роману Ф. Достоєвського “Злочин і кара”. Учні “судили” Раскольнікова і, звичайно, виносили йому звинувачувальний, принаймні, моральний вирок. Що з того? Інколи, як потім з’ясовувалося, “відмінниця з літератури вже два роки займається проституцією, а ще одного відмінника по всіх усюдах розшукує міліція за вбивство... А вони ж так гарно розповідали про цінності”³² і, певно, також засуджували Раскольнікова).

Однак ніхто й не збирався почитати на лаврах, а міцність й непохитність ставлення до літератури як до “підручника життя” найяскравіше дало себе знати у проєкті нової програми “Зарубіжна література. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 5–11 класи”, яку було розроблено авторським колективом під керівництвом Б. Шалагінова³³. Безперечно, цей проєкт був ще одним кроком на шляху вдосконалення програм із зарубіжної літератури. Принаймні, поширений програмовий апарат, який, крім таких традиційних рубрик, як “Міжпредметні зв’язки”, “Теорія літератури” тощо, містив рубрики інноваційні – “Міжлітературні зв’язки”, “Виразне читання”, “Наочність та ТЗН”. Отже, такий програмовий апарат недвозначно давав зрозуміти, що у школі повинна настати нова ера, особливістю якої є європейський рівень матеріального забезпечення. Аби було зрозумілим, наскільки така програма відповідала добі, наведемо уривок з листа до редакції часопису “Всесвітня література...” учительки Городницької ЗОШ Черкаської області А. Супрунець: “Прочитавши проєкт нової програми, мала намір апробувати її у 5 класі. Одначе, заглибившись у матеріал, збагнула, що його реалізація вимагатиме занадто багато часу, адже до кожної з тем дано стільки порад... Міжлітературні, міжпредметні зв’язки, наочність, ТЗН – все це потребує осмислення, творчого пошуку. Чи можливо це в сільській місцевості, чи знайдеш відповідні матеріали у сільській бібліотеці?”³⁴ – ставила вона риторичні запитання.

³² Мойсей І. Чого чекати дітям від програми ЗЛ? // Зарубіжна література. — 2000. — № 45. — С. 6.

³³ Зарубіжна література. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 5–11 класи / Б. Шалагінов та ін. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 7-8.

³⁴ Супрунець А. Р. Виважено добирати тексти // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 1. — С. 7.

Але найголовнішим недоліком цієї програми, на думку багатьох фахівців³⁵, був власне виховний аспект, який передбачав “принципово нову виховну настанову”, суть якої її укладачі вбачали у наступному: “Перевагу надано текстам, які розкривають насамперед красу та доцільність світу як такого, прищеплюють терпиме й зацікавлене ставлення до всіх існуючих форм життя, зокрема природи, повагу до інших способів мислення, культур і естетично-філософських та віросповідних систем.

В історії літератури своє місце посідають твори, що змальовують людину в душі світоглядного скепсису та зневіри, принижують людську гідність чи з гіпертрофованою увагою розкривають “тіньові” сторони людської психіки. Вони, безперечно, не можуть випадати зі спеціальних програм, зокрема вузівських, проте не відповідають виховній парадигмі шкільної освіти”³⁶.

Такі “настанови” не могли не викликати заперечень, відтак серед методистів та вчителів-практиків з новою силою спалахнула дискусія про виховну роль літератури, під час якої відчутно домінуючою виявилася позиція тих, хто схилився до естетичного підходу щодо вивчення зарубіжної літератури у школі.

Зрозуміло, що літературі як мистецтву слова притаманні певні функції – пізнавальна, моральна чи “виховна”, гедоністична тощо. Однак, по-перше, має значення, який конкретний зміст вкладається у ці поняття, яке значення вони мають для рецепції, а по-друге, не можна не зважати на те, що їхня роль є опосередкованою. Наприклад, пізнавальне значення літератури полягає не у поповненні читачем якихось конкретних знань з галузевих наук (історії, географії, пародознавства тощо), а у збагаченні досвіду його суб’єктивних переживань. І. Кант у “Критиці здатності судження”, стверджуючи, що “судження смаку є естетичним”, зокрема писав: “Аби визначити, чи є це прекрасним, чи ні, ми зіставляємо уявлення не з об’єктом (за посередництвом розуму) заради пізнання, а з суб’єктом і його почуттям задоволення чи незадоволення за посередництвом уяви (можливо, у зв’язку з розсудливістю). Тому судження смаку не є пізнавальним судженням, а тому воно є не логічним, а естетичним судженням, тобто таким, що його пізнавальна основа може бути тільки суб’єктивною”³⁷.

Отож адекватне авторському задуму сприйняття художнього твору полягає не у порівнянні його з правдою реального життя, а в осягненні ху-

³⁵ Див., наприклад: Борецький М. І. А хіба є де в світі справді високохудожні твори, що “принижують людську гідність?” // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. — 2001. — № 1.

³⁶ *Зарубіжна література. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 5–11 класи* / Б. Б. Шалагінов та ін. // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. — 2000. — № 7-8.

³⁷ Кант І. *Сочинения*: В 6 т. / Под ред. В. Ф. Асмуса. — Москва, 1966. — Т. 5. — С. 163.

дожньої правди інобуття, створеного митцем за естетичними “законами”, які не мають нічого спільного із законами реального життя (об’єктивної дійсності). Крім того, художня дійсність відрізняється від “об’єктивної” і тим, що вона є невичерпною за своїм змістом. “Заслуга митця не у тому мінімізмі змісту, який вкладав він у свій твір, – писав свого часу О. Потебня, – а у достатній гнучкості образу, у силі внутрішньої форми, [здатної] продукувати найрізноманітніший зміст. Невипадає загадка: “Одне каже: «світай, Боже», друге каже: «не дай, Боже», третє каже: «мені однаково» (вікно, двері, сволок) – може викликати думку про ставлення різних прошарків народу до світанку політичної, моральної, наукової ідеї, і таке тлумачення буде хибним тільки тоді, коли ми видамо його за об’єктивне значення загадки, а не за наш особистий стан, зумовлений загадкою”.

Натомість, з другого боку, не менш загрозливими для естетичного, а також, як не парадоксально це звучить, і для етичного виховання учнів є намагання відгородити школярів на уроках літератури як від всевітньо відомих шедеврів слова, так і від реального життя впровадженням у шкільну практику так званої концепції пріоритетності текстів, “які розкривають насамперед красу та доцільність світу”. Вважати, що від реального життя можна сховатися за рожевими окулярами “цнотливих” текстів, є чи не найбільшою і не найстарішою педагогічною помилкою, оскільки такий “дистильований” світогляд миттєво розсіпається на порох, не витримуючи першої-ліпшої зустрічі з реаліями зовсім не рожевого повсякденного життя, з яким, безперечно, щодня стикаються наші учні.

За Едгаром По, шлях до храму Краси, на який прагнуть вивести людство митці, має бути встелений не творами, просякнутими моральними нотаціями, логічно послідовною дидактикою та лицемірно цнотливою красивістю, а художніми витворами, вщерть сповненими трагедіями, гріховними пристрастями, готичними жахами, містикою і шуканнями краси у потворному і бридкому, що має викликати у читачів емоційні потрясіння, навіть шок і вибухи афектів. Звичайно, з цими переконаннями можна і не погоджуватись. Але тоді треба чесно визнати хоча б самому собі, що у такий спосіб учитель коїть педагогічний злочин, готуючи своїх учнів до життя у “башті зі слонової кістки”.

Не можна сказати, що стаття головного редактора часопису “Всесвітня література...” І. Ненька з промовистою назвою “Викладання літератури як мистецтва слова: зміст і форми, або Учити вмінню виробляти власні естетичні судження” – поклала край цій дискусії чи хоча б почасти позбавила сумнівів, але широкий резонанс, безумовно, мала. Розмірковуючи над практичним

розв’язанням цієї проблеми, автор статті робить висновок: “...Сказати, що література вивчається сьогодні як мистецтво слова, не можна. Бо тут усе вирішують акценти: на якій меті вони ставляться – виховній чи емоційно-естетичній. На жаль, акценти досі ставляться на першій”. Отож і “завдання полягає в тому, щоб на уроках літератури добитися єдності образного і свідомого осягнення художнього твору (гармонії розуму і почуттів). Лише добившись такої єдності, ми можемо говорити про викладання літератури як мистецтва слова як про факт, що відбувся”. Докладно проаналізувавши суть вивчення літератури як мистецтва слова, І. Ненько аргументовано визначає й основну мету вивчення предмета: “Виховання читача, розвиток і плекання в ньому особливого таланту, без якого не мислиться творча, повноцінна особистість, – читацького”³⁸.

Отже, на початку четвертого етапу методологічні засади змістовного наповнення і викладання зарубіжної літератури набули конкретності й остаточної визначеності: були нарешті з’ясовані і підкріплені певною аргументацією різні, часом діаметрально протилежні, методологічні принципи³⁹. Внаслідок цього і з’явився проаналізований вище проект нової програми, який викликав стільки нарікань і, можливо, саме тому й спричинився до каталізації активності тих, хто обстоював викладання зарубіжної літератури як мистецтва слова.

Доказом цього є хоча б той факт, що протягом майже усього 2000-2001 навчального року усіма зацікавленими обговорювався один проект програми, створений авторським колективом під керівництвом Б. Шалагінова, а у квітні 2001 року без будь-якого публічного обговорення було затверджено програму за редакцією доктора філологічних наук, професора, академіка НАН України Д. Задонського, доктора філологічних наук, професора К. Шахової, кандидата філологічних наук Є. Волощук, яка [програма] є зразком поміркованого та продуктивного компромісу між прихильниками обох концепцій.

Так, метою курсу авторами програми 2001 року разом із необхідністю залучати школярів до скарбниці світової літератури та сприянням форму-

³⁸ Ненько І. Я. Викладання літератури як мистецтва слова: зміст і форми, або Учити вмінню виробляти власні естетичні судження // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 1. — С. 4-5.

³⁹ Див. про це докл.: Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури: Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 5. — С. 37-41

ванню особистості, її духовно-ціннісним орієнтаціям предмет “Зарубіжна література” повинен був також забезпечувати формування культурно-пізнавальних інтересів та естетичного смаку⁴⁰.

Знайдено було місце для компромісу і у частині, яка стосувалася головних завдань програми, зокрема ознайомлення з духовними здобутками і з художніми відкриттями, сприяння перетворенню духовних цінностей, закарбованих у літературних творах, в індивідуальний досвід учнів, а разом з тим навчання школярів сприймати літературний твір як мистецьке явище, розуміти його художню свосередність тощо⁴¹.

Не уникла компромісу і концепція програми, яка [концепція], крім інших, ґрунтувалася й на такому принципі, як принцип взаємозв'язку аксіологічного, естетичного і культурологічного підходів до вивчення художнього твору у школі⁴².

Чи пішли ці поступки на користь справі викладання зарубіжної літератури? На нашу думку, безперечно, так. Хоча перша реакція учителів після публікації програми була радше негативною. Причин цьому декілька. По-перше, школа взагалі є інституцією доволі консервативною, і учителі у певному – більшому чи меншому – ступеню (відповідно до особистих рис та загальної атмосфери у педагогічному колективі) теж поступово стають схильними до сталості. Принаймні ситуація, коли у середньому кожні три роки з'являється нова програма (звичайно, набагато краща від попередньої!), – така ситуація починає вже просто дратувати. По-друге, обурення учителів викликало і те, що з них знову зробили дурників: адже обговорювали вони одне, а затверджено було інше, і навіть, якби нова програма була абсолютно досконалою, то і тоді реакція була б схожою. І, нарешті, по-третє, нова програма за багатьма показниками якісно відрізнялася як від попередніх програм, так і від проекту програми 2000 року, відредагованим варіантом якого вона офіційно вважалася.

Передусім у програмі 2001 року курс зарубіжної літератури було, нарешті, суттєво розвантажено. Про це свідчать такі цифри: загальна кількість творів, що їх учні мали вивчити текстуально протягом навчання з 5 по 11 клас, у новій програмі становила 169 – проти 227 у програмі 1998 і 333 у програмі 1995 року. З них великих за обсягом творів, які учні повинні були прочитати повністю, – 20 (порівняно з 31 твором у відносно розвантаженої

⁴⁰ Зарубіжна література. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 5-11 класи / За редакцією Д. В. Затонського та ін. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 7. — С. 20- 57

⁴¹ Там само.

⁴² Там само.

програми 1998 року)⁴³. Але треба розуміти, що кількісні показники важливі не самі по собі – вони, з одного боку, свідчать про якісні зміни, а з другого боку, вони, що є цілком закономірним, такі якісні зміни породжують.

Так, укладачі програми, розвантажуючи її, змушені були вдатися до так званого репрезентативного принципу. “Саме репрезентативний принцип забезпечив необхідну програмі стратегію кількісної та якісної мінімізації. З огляду на нього, – як стверджувала Є. Волощук (і з шановною колегою дійсно важко не погодитися!), – стає логічним, що для того, аби учні отримали уявлення про французький класичний роман XIX ст., їм зовсім не обов’язково читати й “Червоне і чорне” Стендаля, й “Пані Боварі” Флобера (див. програму 1998 року та проект програми 2000 року, де наявні обидва твори). Доволі ознайомитися з одним романом і, зважаючи на життєвий досвід юнацтва, ним радше мав би бути, напевно, стендалівський твір. І для того, щоб репрезентувати модернізм, зовсім не обов’язково текстуально вивчати твори всіх трьох його “батьків” цього мистецького напрямку (див. програму 1998 р.): доволі проаналізувати один текст – “Перевтілення” Кафки, а знайомство зі складнішими і більшими за обсягом творами Дж. Джойса та М. Пруста обмежити у шкільному курсі жанром огляду”⁴⁴.

Однак опертя на вказаний принцип потягло за собою наступні фундаментальні зміни: зменшення кількості творів для обов’язкового текстуального вивчення дало змогу без поспіху і по-справжньому глибоко звернутися до вивчення так званих монографічних тем, а також суттєво зменшити кількість творів, які вивчалися лише фрагментарно, що також негативно впливало на якість навчання. Натомість час, що у такий спосіб вивільнявся, пропонувалося використовувати для вивчення так званих оглядових тем.

Таким чином, за багатьма параметрами у новій програмі було досягнуто чимало розумних, виправданих та корисних для справи компромісів:

- вдалося подолати проєкцію вузівської філологічної освіти, яка не відповідає, а навіть суперечила потребам шкільної літературної освіти;

- уповільнився надмірно прискорений темп вивчення творів зарубіжної літератури;

- учителі отримали змогу у більш повному обсязі використовувати “найкращі надбання вітчизняної традиції шкільного вивчення літератури –

⁴³ Волощук Є. В. Методичний коментар до програми // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 7. — С. 10.

⁴⁴ Там само.

“повільного” або “уважного” читання, яке спрямовує учня на зосереджену роботу” власне з текстом, “з художньою деталлю, на глибоке розуміння порушених у творі проблем і художньої майстерності його автора”⁴⁵;

– в основу систематичного курсу 9–11 класів було покладено конструкцію, у якій чергувалися оглядові та монографічні теми. При цьому огляд замислювався як засіб введення учня в історико-культурну добу чи літературно-художній напрям, огляди покликані були створити певний “портрет” того чи іншого явища літературного процесу⁴⁶.

Тому негативна реакція учительського загалу дуже швидко вщухла, не встигнувши навіть виявитися публічно. До того ж, розпочавши новий навчальний рік за новою програмою, учителі дуже швидко переконалися у її незаперечних перевагах, і розпочалася нормальна робота щодо методичного забезпечення цієї чергової нової програми.

Оскільки 2 березня 2004 року Міністерство освіти і науки України опублікувало Типові навчальні плани для 12-річної школи, за якими кількість годин на вивчення предмета “Зарубіжна література” було суттєво зменшено: в основній школі з 2 годин на тиждень до 1, а у старшій школі – з 2 годин до 1,5. Є, щоправда, й інші варіанти вивчення предмета за певними профілями, але повністю 2 години на тиждень практично ніде не збереглося, крім одного профілю, – “Українська філологія”.

Утім, справедливість внаслідок, без перебільшення, революційних подій було відновлено, і Міністерство освіти і науки України повернуло предметові “Зарубіжна література” відібрану 1 годину (див. Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2005. — № 3). Це означало, що предмет не лише збережено у державному компоненті, а й черговий раз (сподіваймося – остаточно!) державою визнано необхідність вивчення зарубіжної літератури з метою здобуття ґрунтовної літературної і, ширше, гуманітарної освіти майбутніми громадянами нашої країни.

Висновки до розділу

1. Шкільний курс “Зарубіжна література” є унікальним предметом, що його не вивчають у середніх загальноосвітніх школах жодної країни світу, крім України.

2. Становлення предмета відбувалося за несприятливих умов передусім через відсутність подібного досвіду, а тому цей процес не можна вважати завершеним.

⁴⁵ Волощук Є. В. Методичний коментар до програми // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 7. — С. 11.

⁴⁶ Там само. — С. 15.

3. Вивчення зарубіжної літератури як мистецтва слова становить одну з основних проблем методики викладання цього предмета.

4. Попри численні проблеми, пов’язані з впровадженням, методичним забезпеченням, а також з подальшими перспективами шкільного предмета “Зарубіжна література”, сьогодні можна з упевненістю стверджувати, що цей унікальний предмет цілком відбувся, і навряд чи можна собі уявити майбутню українську школу без нього.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Спробуйте пояснити, чому, попри декларації в орієнтовній програмі “Світова література” (1993), серед науковців та методистів запанувала тенденція до європоцентризму щодо стратегії викладання предмета?

2. Які причини, на ваш погляд, призвели до появи такого розмаїття підходів до вивчення зарубіжної літератури?

3. Чому на першому етапі становлення методики зарубіжної літератури не був сформульований та обґрунтований жоден з методологічних принципів її викладання?

4. Прокоментуйте, будь ласка, твердження, відповідно до якого “другий етап процесу становлення і розвитку зарубіжної літератури можна схарактеризувати як біг по замкненому колу”.

5. Поясніть, яке значення для становлення курсу “Зарубіжна література” мала робота над Державним загальноосвітнім стандартом з предмету.

6. Чому концепція вивчення зарубіжної літератури як мистецтва слова набула домінуючого характеру?

7. Який з методологічно-концептуальних підходів – вивчення зарубіжної літератури як “підручника життя” чи як мистецтва слова – ви вважаєте прийнятним для себе?

РОЗДІЛ II

МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Вивчення творів зарубіжної літератури у школі з погляду на ті проблеми, про які йшлося у розділі I, має суттєву специфіку. Попри те, що на уроках зарубіжної літератури художні твори вивчаються здебільшого у перекладі, ці твори не перестають бути художніми. А відтак на них розповсюджується і той досвід, який здобула методика викладання літератури за кілька століть свого існування.

Сучасні підходи до вивчення літератури базуються на загальних за-садах педагогіки, мають універсальний характер, але, на наш погляд, не зовсім адекватно корелюють зі специфікою такого унікального предмета, як література. Зокрема, В. Голубков виділяв методи вивчення літератури за джерелом знань, тобто ці методи були визначені ним як лекція учителя, бесіда, самостійна робота учнів. М. Кудряшов, спираючись на класифікацію методів навчання, яку розробили у своїх працях М. Скаткін та І. Лернер, визначає метод як вид діяльності учнів, а саме: творче читання, репродуктивний, евристичний, дослідницький¹.

Дещо інакше класифікує методи вивчення літератури Б. Степанишин. Він вважає, що є три групи методів: словесні, наочні та практичні. До першої групи методів, на думку цього автора, належать лекція з її різновидами, бесіда, яка теж має різновиди, групо проблемних методів, літературні ігри, переказування, коментар художнього тексту і виразно-художнє читання. Найголовнішими в групі наочних методів є ілюстрування, програвання і демонстрування. А в групі практичних методів – планування, тезування, конспектування, бібліографічний пошук, реферування та інші види самостійної роботи, зокрема перекази і різноманітні твори.

Водночас, як стверджує Б. Степанишин, ця класифікація впливає із триєдиної фундаментальної системи методів, а саме:

1. Загальні методи – монологічний, діалогічний, евристичний, ілюстра-тивний, дослідницький, алгоритмічний і програмований.

2. Навчальні методи – репродуктивний, творчий, практичний; частково-пошуковий, пошуковий, спонукальний.

3. Методи учіння – інформаційний, пояснювальний, інструктивний, сти-мулювальний².

¹ Див.: Методика преподавания литературы: Учеб пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997. — С. 68; Мірошниченко Л. Ф. Методи викладання світової літератури в школі // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 12. — С. 40–47.

² Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. — Київ: РВЦ "Проза", 1995. — С. 111–112.

Натомість В. Нікольський формулює методи та прийоми емоційно-образного осягнення художнього тексту, а також методи і прийоми інтерпретації (тлумачення) літературних творів. І, нарешті, В. Маранцман, будучи переконаним у тому, що “сьогодні виникла необхідність чіткіше сформулювати методи вивчення літератури у школі, які були б адекватні специфіці предмета і визначали б характер спілкування учня з літературним твором та життям, що оточує учня і відображується у його самосвідомості”, визначає ці методи як читання літературного твору, аналіз художнього тексту, коментування літературного твору позатекстовими матеріалами (листи, мемуари, щоденники, літературно-критичні статті та наукові дослідження, біографії письменників, теоретико- та історико-літературні категорії та ін.), як буття літературних творів у формах інших видів мистецтва (музика, живопис, театр, кіно), а також як літературну творчість за мотивами літературних творів та життєвих вражень учнів”³.

Отже, методика, вивчаючи живе спілкування учителя та учнів, використовуючи досягнення інших наук (літературознавства, педагогіки, психології, філософії, соціології, естетики тощо), намагається визначити основні тенденції практичної роботи у школі, спрямувати цю роботу у певне русло, “озброїти” учителя відповідними методами та прийомами. Адже інтерес до учня, до його потреб та можливостей (М. Кудряшов), намагання не лише інформувати учня, а й розвивати його як читача та громадянина (П. Молдавська), цілеспрямований вплив уроків літератури на формування світогляду школярів, усвідомлення ідеологічних та естетичних критеріїв оцінки літературних творів (Г. Біленький, Т. Браже, О. Богданова), виховання історизму мислення (Т. Курдюмова), естетичне виховання (Є. Квятковський), моральне виховання (Л. Лесохіна, Л. Айзерман, Є. Перевозная), проблемне навчання (Л. Момот, Б. Степанишин), особистісно орієнтоване навчання (О. Ісасва, Л. Мірошниченко) – всі ці напрямки сучасної методики є не якимись схоластичними, а живою справою, необхідним підґрунтям для учителя-словесника, за допомогою чого він має можливість забезпечити на уроці літератури спілкування з мистецтвом⁴.

Розглянемо методи викладання зарубіжної літератури у відповідності до логіки вивчення предмета та пізнавальної діяльності учнів на уроках, а також з урахуванням специфіки цієї дисципліни.

³ Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. – В 2 ч. Ч. 1. — Москва: Владос, 1994. — С. 134.

⁴ Там само. — С. 138.

МЕТОД ЧИТАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Метод читання художнього твору – це той первинний та чи не найголовніший метод, без якого неможливо собі уявити урок літератури. Проте цей метод має виразно суперечливий характер, оскільки читання може розглядатися не тільки як метод, а й як явище, дійство, феномен, що має цінність сам по собі. І якби було інакше, то навряд чи люди читали б художні твори поза межами навчальних занять. Але коли хтось бере книгу до рук, керуючись власним бажанням, – це одна справа. Натомість, коли читання є необхідністю, пов'язаною з вивченням літератури як навчального предмету, – це зовсім інша справа хоча б тому, що у цьому процесі має місце – хочемо ми цього чи ні – елемент примусу. Однак навіть не це викликає найбільші труднощі. Читання у рамках вивчення літератури передбачає обов'язковий аналіз прочитаного, активний процес пізнання, а останнє є найскладнішим. Причому це пізнання стосується не лише власне художнього змісту твору – таке пізнання є набагато ширшим і глибшим, ніж будь-який інший різновид пізнання.

Наприклад, на уроці фізики ми познайомилися з моделлю атома. Що дає нам пізнання законів мікрокосму – нам як особистостям, що наділені не лише здатністю до раціонального осягнення світу? Це створює умови лише для пізнання як такого – не більше, хоч і не менше: просто тепер ми знатимемо про атомарний характер світобудови. А тепер інший приклад: ми познайомилися з історією бідлахи Жульєна Сореля, тобто прочитали класичний роман Стендаля “Червоне і чорне”. І про що ж ми дізналися? Про перипетії життя вигаданого персонажа, доля якого скінчилася трагічно? Безперечно, так. Та хіба чи не щодня з газетних кримінальних хронік чи з телепередач ми не дізнаємося про десятки і сотні трагедій, жертвами яких стають наші сучасники, співгромадяни, а навіть, на жаль, інколи наші рідні та близькі?! Однак ці численні нещастя зливаються у суцільний, неперервний потік, який поступово перетворюється на звичку, а відтак і на байдужість. Причому це байдужість особливого роду: вона не є породженням заскорузлого, холодного серця – просто, злившись, усі ці страшні події починають сприйматися як певне об'єктивне тло, без якого важко собі уявити життя.

Зовсім інший характер трагедія має у романі Стендаля. Принаймні так повинно бути, якщо роман є прочитаним у відповідний спосіб. Саме за таких умов історія Сореля не залишає нас байдужими, вона закарбовується у пам'яті назавжди, і ми вже не зможемо ані забути, ані сплутати з будь-ким героя французького письменника. Що ж такого надзвичайного ми пізнаємо,

читаючи художній твір? Для того, аби дати відповідь на це запитання, слід поставити інше: чим є взагалі література, літературний твір?

Безумовно, однозначної відповіді годі й сподіватися, але для наших навчально-методичних потреб ми могли б скористатися таким варіантом: література – це те, що поряд з іншими видами мистецтва робить людину людиною. Доброю чи поганою, присмною чи відразливою – це не має жодного значення, тому що йдеться не про виховання чи “підручник життя”, засвоївши який, учень обов’язково перетвориться на морально-етичний взірць. Йдеться про інше – про те, що потреба у мистецтві є виключно прерогативою людини – це з одного боку, а з другого – лише людина здатна розуміти мистецтво, не говорячи вже про те, аби цим мистецтвом насолоджуватися.

Якщо ж повернутися до тези про пізнання, то, виходячи з наведеного вище визначення, йдеться про емоційно забарвлене пізнання людиною самої себе і світу, у якому вона живе. Але пізнання є неможливим без аналізу. А тому читання, позбавлене хоча б натяку на аналіз, втрачає будь-який сенс.

Читання і аналіз художнього твору можна також розуміти як послідовні етапи сприйняття словесного мистецтва, на зв’язок між якими неодноразово вказували вчені-методисти (М. Кудряшов, Е. Квятковський, Т. Браже, Т. Чирковська та інші). І цей зв’язок доводить, що читання і аналіз, попри їхню вилежність одне від одного, – це різні види діяльності. Читання здебільшого суб’єктивізує літературний текст, оскільки за допомогою художнього переживання переносить образи та ситуації твору на рівень особистих асоціацій читача. Натомість аналіз спрямовується на те, аби на основі зіставлення елементів цього суб’єктивного сприйняття та логіки художнього твору, яка дається взнаки у мікросесвіті слова-образу та загальної композиції тексту, на основі зіставлення читацьких вражень з уявленнями про творчість письменника, про історичну епоху піднятися до більш об’єктивного розуміння літерського задуму⁵.

Отже, основна проблема, що її повинен вирішувати учитель, застосовуючи метод читання художнього твору, – це проблема такого поєднання читання та аналізу, яке, з одного боку, сприяло б зацікавленню як першим, так і другим, а з другого боку, створювало б умови для пізнавальної діяльності.

⁵ Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцман В. Г. – В 2 ч. Ч. 1. – Москва: Владос, 1994. – С. 134.

Або, простіше кажучи, завдання учителя полягає у тому, щоб заохотити учнів до читання, яке одночасно дарувало б їм і естетичне задоволення, і спонукало б їх до аналітичної діяльності.

Досягнення цієї мети неможливе без урахування взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчаються. Така концепція навчання у найбезпосередніший спосіб пов'язана з переконанням про те, що педагогічна діяльність є процесом творчим. Однак В. Маранцман має цілковиту рацію, коли стверджує, що спілкування у системах “учитель – учні”, “учитель – учень”, “учень – учні” під час вивчення літературного твору надзвичайно ускладнюється взаємодією кожного з цих елементів із художнім текстом. І тільки творчість здатна захопити учасників процесу саме тому, що, реалізуючи нібито передбачуване, вона призводить до несподіваних наслідків. У зв'язку з цим і аналіз літературного твору у школі, який організовано у відповідності до мети навчання та можливостей учнів, потребує творчого пошуку оптимальних для даних умов варіантів навчальних операцій і вирішення питання щодо їхньої необхідної послідовності. Проте розв'язання цієї проблеми неможливе без реалізації принципів проблемного навчання⁶.

Проблемне навчання дозволяє оптимізувати навчальний процес, тому що сприяє активному включенню у цей процес усіх до нього причетних, тобто і учителя, і, щонайголовніше, учнів, які у такий спосіб отримують заохочувальний імпульс як до читання, так і до аналітичної діяльності. Причому остання за таких умов не заперечує можливості естетичного сприйняття твору.

Цікавими й актуальними з цього погляду видаються міркування щодо естетичної та літературознавчої складових методу читання художніх творів відомого радянського вченого В. Асмуса, які він виклав у своїй статті із симптоматичною назвою “Читання як праця і творчість”. Для В. Асмуса читання – це один із найскладніших творчих процесів, який потребує високого напруження інтелекту, почуттів, пам'яті та уяви і який спирається на всю духовну сферу життя людини та безпосередньо від неї залежить. Складний характер процесу читання полягає у необхідності одночасно і вірити художньому зображенню, і усвідомлювати його умовність щодо народження оцінок, почуттів тощо, викликаних твором. Стверджуючи факт відчутного впливу письменника на спрямування думок читача, підкреслюючи, що об'єктивна структура твору “здагна покласти край суб'єктивному сприйняттю”, В. Асмус все ж таки не вважає стосунки між читачем та автором твору сеансом гіпнозу: “Навіть повторюючи деякою мірою шлях уяви, почуттів, думок,

⁶ Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. — В 2 ч. Ч. 1. — Москва: Владос, 1994. — С. 134.

який пройшов при написанні твору митець <...>, читач зможе пройти цей шлях у своєму сприйнятті не точно за авторським маршрутом, а по-своєму і <...> з дещо іншим результатом”⁷. Тобто йдеться про те, що необхідність для читача створення “варіанту” твору в цілому та його елементів зокрема передбачає творчу діяльність. І особливої ваговитості така творча діяльність набуває під час вивчення творів зарубіжної літератури – творів, з якими учні знайомляться у перекладі⁸.

МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ТА РІЗНОВИДИ ЧИТАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Як можна було легко зрозуміти з попередніх міркувань, метод читання літературних творів аж ніяк не обмежується безпосереднім розумінням слова “читання”. Цей метод втілюється у різні методичні прийоми та у різновиди діяльності учнів.

Зокрема, методу читання художнього твору притаманні наступні методичні прийоми:

- виразне (за сприятливих умов – навіть художнє) читання учителя;
- читання майстрів художнього слова (відеозаписи та ін.);
- навчання виразному читанню учнів;
- читання учителем художнього тексту з коментарем (коментоване читання)⁹.

Слід також додати, що кожен з наведених методичних прийомів може бути оптимізовано за допомогою проблемного підходу. Так, наприклад, перед виразним читанням у класі вірша В. Маяковського “Лілічці!” учитель міг би вдатися до такої передмови: мовляв, у кожного справжнього та великого поета є такі рядки, що, здається, коли напинеш щось подібне, то можна бути впевненим у тому, що ти марно прожив своє життя, – є такі рядки і у Маяковського, зокрема у вірші, який пропонується вашій увазі, а тому спробуйте, будь ласка, уважно прослухавши вірш “Лілічці!”, визначити, що це за рядки.

Безсумнівно (запорукою цього є реальний досвід), що, використавши у такій спосіб проблемний підхід, ми досягасмо відразу кількох цілей (уважне прослуховування вірша, паралельна аналітична робота, виконання завдання, глибше розуміння цього поетичного твору, зокрема глибинної суті

⁷ Агмус В. Вопросы теории и истории эстетики. — Москва, 1968. — С. 68.

⁸ Про методи навчання на уроках зарубіжної літератури див. також: Куцевол О. М. Методи навчання на уроках зарубіжної літератури в середніх класах // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 12. — С. 2–11.

⁹ Там само. — С. 138.

ліричного таланту Маяковського і т. д., і т. д.), які у комплексі дозволяють мінімальними засобами вирішити глобальне завдання щодо ефективного вивчення художньої літератури.

Взагалі ж необхідно підкреслити, що такий прийом, як виразне читання, на думку багатьох учених-методистів та учителів-практиків (М. Рибникова, Є. Язовицький, М. Качурін, Р. Майман, О. Ісаєва), вважається одним з найефективніших та найдієвіших видів художньої інтерпретації тексту – таким видом, що покликаний “звільняти слова з полону”. Адже художнє слово у писемному тексті наділене багатьма значеннями. Натомість голос, як жива вода, перетворює написане слово на вчинок, дійство. І за умови виразного читання особистісність стає неодмінним результатом того вибору із багатьох, найбільш близьких виконавцю значень, які у письмовій формі мовлення є прихованими¹⁰.

Що ж стосується виразного читання власне на уроках зарубіжної літератури, то, на думку О. Ісаєвої, – це не тільки мистецтво виконання художнього тексту, а й предмет навчання цьому мистецтву, і метою такого навчання є формування естетично розвиненого читача, здатного відчувати художнє слово, вміти насолоджуватися прочитаним¹¹.

Заслужовують на увагу і декілька запропонованих О. Ісаєвою прийомів з вдосконалення та використання виразного читання, якими варто доповнити наведений вище перелік, а саме:

- читання в особах;
- читання художніх текстів “ланцюжком”;
- мелодекламація;
- інсценування прочитаного;
- рецензування прочитаного;
- конкурси виразного читання¹².

Щоправда, це не повний перелік. Такі прийоми, як “вправи на розвиток техніки мовлення учнів (відпрацювання вимови окремих звуків, казання скоромовок, робота над диханням під час читання), повідомлення вчителем відомостей із теорії виразного читання, робота над укладанням партитури тексту для читання”, на нашу думку, доцільніше використовувати на уроках рідної літератури і тому, що на цей курс відводиться більша кількість годин, і тому, що подібні навички краще здобувати на основі автентичних,

¹⁰ Див.: Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. — В 2 ч. Ч. 1. — Москва: Владос, 1994. — С. 147.

¹¹ Ісаєва О. О. Виразне читання: Методичні поради щодо його проведення та оцінювання за 12-бальною системою // Всевітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 4. — С. 17.

¹² Там само. — С. 142-143.

оригінальних, а не перекладних текстів. Хоча, звичайно, вчитель повинен все це знати і у разі потреби вміти використовувати, але як елементи, а не як основний змістоутворювальний чинник в організації уроку.

Зрештою, цю заочну дискусію краще за все завершити висловом, який у своїй статті наводить О. Ісаєва: “Читання – це не тільки вчитель дикції, а й професор літератури”, адже “саме процес читання дає нам таку силу аналізу, якої нам ніколи не досягти в читанні про себе” (Ернест Лєгув).

Натомість потребують додаткових коментарів деякі з прийомів, запропонованих О. Ісаєвою. Читання в особах, мелодекламація, інсценування, вся ота “гра в театр”, за влучним висловом Б. Степанишина, – “це ціла школа виховання органічної потреби видовищ у духовному житті людини, школа мистецького трактування”¹³ художніх творів.

Проблемі вдосконалення цих навичок присвячено доволі велику кількість ґрунтовних посібників з виразного читання¹⁴, у багатьох вищих навчальних закладах викладається окремий курс – “Практикум з виразного читання”, однак ми вважаємо, що у цьому контексті *основні вимоги до читця*, подані у стислій формі, зайвими не будуть:

- образно мислити, а відтак емоційно збуджуватися;
- швидко переходити з одного емоційного стану в інший;
- читати чітко, виразно, добре поставленим голосом;
- захоплюватися, але не втрачати почуття міри, контролювати рівень емоційного збудження;
 - бути переконаним у слушності виголошуваного;
 - постійно вдосконалювати техніку читання;
 - мати постійний зоровий контакт з аудиторією (тобто за жодних обставин не демонструвати слухачам власну спину, не дивитися у стелю, на підлогу чи “крізь” тих, хто знаходиться в аудиторії);
 - міміка повинна сама виникнути з почуттів читця, а також бути адекватною змістові тексту, що проголошується;
 - жести мають бути доречними і, якщо є така можливість, якомога еластичнішими;
 - поза, манери – стриманими, невимушеними та природними;
 - зовнішній вигляд, одяг, прикраси тощо повинні демонструвати елегантність, поєдану із простотою.

Цей перелік вимог значною мірою запозичено з посібника Б. Степанишина, однак якщо деякі позиції ми розширили та поглибили, то один із пунктів ми свідомо оминули. Це стосується пункту щодо “відчуття музики мови”,

¹³ Там само. — С. 144.

¹⁴ А. Муз. В. Вопросы теории и истории эстетики. — Москва, 1968. — С. 68.

оскільки у даному випадку необхідно враховувати специфіку зарубіжної літератури, яка вивчається у перекладах. Виняток з цього правила становлять художні твори, які є можливість вивчати в оригіналі.

Надзвичайно результативним з багатьох поглядів і, зокрема, з погляду розвитку навичок виразного читання, є використання такого прийому, як *інсценування*, попри те, що створення інсценівки навіть за окремими епізодами твору – це надзвичайно складний вид роботи. При цьому слід зазначити, що, незважаючи на складність, учителі здавна і охоче використовують цей прийом¹⁵. Чому? Передусім тому, що “інсценування спонукає учнів до творчого “переосмислення” літературних образів і, як й усі інші прийоми, що сприяють активізації читацької уваги, збуджує увагу та співпереживання. По-друге, інсценування дозволяє посилити динамізм конфліктів художнього твору, гостріше накреслити сюжетні лінії у свідомості учнів. По-третє, інсценування загострює увагу до художнього тексту”¹⁶. А, крім того, урок, побудований на інсценуванні, чи урок з елементами даного прийому є завжди видовищнішим та цікавішим, ніж, певно, будь-який інший урок. Гадається, що саме це і спонукало учителя з Луганська А. Вітченка запропонувати цілу програму з театральньо-творчого розвитку школярів¹⁷.

Однак треба зважати на небезпеку можливої дискредитації цього прийому. Такий негативний результат може бути пов’язаний з кількома причинами: перш за все це – використання даного прийому заради самого прийому, тобто коли інсценування не обґрунтовано ані змістом художнього твору, ані потребами розкриття саме у такий спосіб теми конкретного уроку.

Інша причина – це відсутність відповідної підготовки, коли учитель дає завдання учням самостійно інсценізувати певний текст, вважаючи, що запропонований вид діяльності завдяки своїй незаперечній ефективності, і так, без додаткових зусиль, гарантуватиме “шалений” успіх. Але треба розуміти, що якщо навіть у учнів уже сформовано певні навички і вони мають відповідний хист до акторського мистецтва, цього все одно може виявитися недостатньо, особливо тоді, коли йдеться про твір зі складним ідейно-художнім змістом. Так, наприклад, п’єса Семюеля Беккета “Чекаючи на Годо” зовні, з погляду можливостей її інсценування, начебто не є проблематичною. Але для того, аби театральна інтерпретація не перетворилася на примітивне, безглузде та

¹⁵ Про методи навчання на уроках зарубіжної літератури див. також: Куцевол О. М. Методи навчання на уроках зарубіжної літератури в середніх класах // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 12. — С. 2–11.

¹⁶ Див.: Методика преподавания литературы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997. — С. 68.

¹⁷ Ісаєва О. О. Виразне читання: Методичні поради щодо його проведення та оцінювання за 12-бальною системою // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 4. — С. 17.

механічне відтворення тексту, необхідно провести величезну підготовчу та аналітичну роботу, починаючи, принаймні зі з'ясування засад “театру абсурду” і закінчуючи розглядом власне самої п'єси, аби глибинний зміст цього твору став надбанням і “акторів”, і глядачів.

І, нарешті, третьою причиною, яка може призвести до негайних наслідків, є те, від чого викладання літератури потерпає й в інших випадках: йдеться про надмірне захоплення певним методом чи прийомом. Тобто використовувати прийом інсценування без будь-якого обмеження, перетворюючи кожен урок на театралізоване шоу, означало б від початку приректи викладання літератури на профанацію. Натомість помірковане та дозоване, а разом літературознавчо обгрунтоване його використання забезпечить бажані позитивні результати.

Наступний прийом, використання якого також потребує окремого коментаря, – це прийом *рецензування прочитаного*. Складність цього прийому полягає у тому, що учні у цьому випадку фактично змушені замінити учителя, оцінювати замість нього своїх однокласників. Безумовно, рецензування сприяє виробленню навичок аналізувати прочитане у класі, умінню слухати і оцінювати виконання художніх текстів товаришами, формує естетичний смак і розвиває критичне мислення¹⁸. Але все це стає можливим за умови дотримання певних методичних вимог, які можуть бути репрезентовані у вигляді наступної схеми, що складається з двох частин – з формально-мовленнєвої та аналітично-змістової. Перша частина визначається такими аспектами:

- загальне враження від почутого і його аргументація;
- метод читання (розповідний, ораторсько-публіцистичний, моторний, наспівний, монотонний, речитатив тощо) і його відповідність текстові, який читали;
- характер відтворення тексту (спотворений чи ні);
- характеристика інтонаційного багатства прочитання;
- відповідність логічних наголосів змістові твору;
- дотримання пауз;
- правильність темпу читання, наявність чіткого ритму;
- доречність міміки та жестів;
- доречність пози¹⁹.

¹⁸ Ісєва О. О. Виразне читання: Методичні поради щодо його проведення та оцінювання за 12-бальною системою // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. — 2001. — № 4. — С. 18.

¹⁹ Динько І. Степанішин Б. І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителів. — Київ: РВЦ “Проза”, 1995. — С. 131-132.

Друга частина складається з таких аспектів:

- визначення того, чи зрозумів виконавець тему та ідею твору;
- висновок щодо того, чи вдалося читцеві передати під час читання авторську думку;
- визначення “понадзавдання” прочитаного і того, чи вдалося декламатору досягти цього “понадзавдання”;
- оцінка того, чи цікавою була інтерпретація, “бачення” твору, яку запропонував читець;
- виявлення помилок під час донесення до слухачів змісту художнього твору²⁰;
- загальний висновок та оцінювання.

Характеризуючи останній прийом з наведеного вище списку, тобто *конкурс з виразного читання*, слід також зауважити, що цей прийом є доволі розповсюдженим через свою ефективність, та водночас відносно просту організації. Однак, на наш погляд, ця простота не завжди є святою. На жаль, інколи вона буває такою, яку можна кваліфікувати за відомим прислів'ям як простоту, що гірше злодійства. І у цьому випадку йдеться про невинувато часте використання цього прийому та про невідповідність уроку за такою моделлю. Але ці недоліки подолати доволі легко. Натомість є інші, більш принципові сумніви щодо форми конкурсу як такої.

Звичайно, учням усіх вікових категорій подобається брати участь у будь-яких перегонах. І навіть дорослим, і навіть митцям (щоправда, не всім) до вподоби буває взяти участь у творчих змаганнях: згадаймо хоча б вибори “короля поетів” у революційному Петрограді 1918 року. Проте навіть і в дорослих, і навіть у митців виникають проблеми з результатами конкурсів: продовжуючи згадувати, згадаймо реакцію В. Маяковського, який перший раз поступився Ігорю-Северяніну* цією свосередною “поетичною короною”. А що вже говорити про дітей, які сумлінно та завзято готувалися до конкурсу, але переможцями не стали!?! І хоча учителі, організовуючи такі конкурси, як правило, нагороджують усіх учасників, ситуація від цього не поліпшується, тому що виникає питання про доречність використання терміна “конкурс”. Та й чи варто взагалі з поезії влаштовувати змагання? А якщо вже нам хочеться, щоб усі були переможцями, а надто – аби перемогла поезія, то ліпше, на нашу думку, використовувати ще один прийом,

²⁰ Див. про це: Ісаєва О. О. Виразне читання: Методичні поради щодо його проведення та оцінювання за 12-бальною системою // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 4. — С. 18.

* Цей автор саме так відтворював на папері свій псевдонім, а не так, як це собі уявляють сучасні редактори та видавці, подаючи частини цього псевдоніму як ім'я – “Ігор” та прізвище – “Северянін”.

який вже тільки самою назвою свідчить про себе: йдеться про так званий *“театр поезії”*.

Ідея цього прийому передусім полягає у тому, аби читання віршів не перетворювалося на формальність, яка нікого особливо не цікавить. Тому необхідно, щоб вірші, що їх читатимуть учні, *“прозвучали”*. А для цього обов'язковими вимогами повинні стати не тільки виразне читання поезій, а й контекст, антураж, у якому відбуватиметься це дійство.

Другою обов'язковою вимогою використання цього прийому є його етапність.

Отже, на першому етапі, крім завдання, яке передбачає підготовку виразного читання віршів, учні також отримують завдання унаочнити метафоричний та ідейний зміст творів, які вони оберуть. З цією метою відповідно оформлюють аудиторію, не зайвими видаються належний зовнішній вигляд читців, їхній одяг та аксесуари, а також музичний супровід та ілюстративне тло, які у комплексі повинні створити об'ємну, рельєфну та живу проєкцію словесного поетичного образу.

Почасти завадити позитивному результату може інтер'єр аудиторії, що не відповідає умовам *“театру”*, недосконалість читання віршів, неналежний одяг тощо. Тому на першому етапі цю спробу треба використати для подолання таких перешкод і підготовки ґрунту для наступних занять такого типу.

Організація другого етапу за моделлю *“театру поезії”* потребує ускладнення. По-перше, урок за такою моделлю доречно проводити в актовій залі, зі сцени якої учні і мають читати обрані та вивчені напам'ять вірші, попередньо, як це було і на першому етапі, дібравши музику, аксесуари та одяг, які відповідали б ідейному та образному змісту поезій. А, по-друге, на відміну від першого етапу, послідовність виступів слід з хаотичної замінити на таку, що мала б певну логіку і яку можна було б укласти у свосвідний сценарій. За таких умов став би у нагоді і ведучий чи ведучі, які своїми репліками поєднували б читання віршів у логічно пов'язану цілісність. Ще одним ускладнювальним елементом могло б бути завдання, відповідно до якого учні утворювали б окремі групи, де читці нібито вступали у поетичний діалог між собою, читаючи вибрані ними вірші. Але ці групові виступи, як і виступи індивідуальні, також повинні входити як складові у загальний сценарій, не порушуючи концепції *“театру”*.

Переваги запропонованого прийому ми вбачаємо у тому, що, по-перше, вже тільки характер самої ситуації переводить традиційне читання віршів з банального відтворення тексту у зовсім іншу площину: адже вихід на сце-

ну об'єктивно змушує учня мобілізуватися, навіть якщо у залі глядачами є лише його однокласники. А, по-друге, коли у такій нетрадиційній ситуації весь клас, без винятку, декламує чудові вірші – створюється незабутня, надзвичайна атмосфера, що запам'ятовується надовго і додатково стимулює учнів до зацікавленого ставлення як до поетичного слова, так і до літератури загалом²¹.

Натомість, якщо вже говорити про конкурс, то ми вважаємо за потрібне навести приклад того, як можливості методу виразного читання дійсно можуть використовуватися з надзвичайним ефектом та ефективністю, але не тоді, коли конкурс влаштовується для учнів, а тоді, коли у конкурсі бере участь сам учитель. Та оскільки кожен урок у широкому сенсі можна розуміти як участь у “конкурсі” на щоденний доказ свого професійного, фахового рівня, то і конспект уроку, який ми подаємо нижче, може слугувати цій високій меті – оволодінню методикою викладання зарубіжної літератури. До цього також додамо, що цей конспект уроку є показовим та ілюстративним не тільки щодо виразного читання, а й у багатьох інших аспектах, внаслідок чого ми й подаємо його без скорочень.

Тема. “Фінали без кінця!..” (урок повторення і узагальнення)*

Мета: узагальнити знання, отримані учнями у процесі вивчення систематичного курсу літератури у 10-11 класах, визначити пріоритети і основні проблемно-тематичні питання вивченого курсу, вдосконалювати навички виразного читання, поглиблювати зацікавленість літературою.

Обладнання: епіграф: “Мистецтво – річ незручна, з ним не до жартів. Мистецтво виражає єдину правду, яка у кінцевому результаті має значення... А далі мистецтва, можу вас запевнити, немає нічого” (Айріс Мердок); рухливий (він повинен висіти на тонкій жилці) круглий плакат, на одній стороні якого зображено “камінь Сізіфа”, а на другій – “золоту кулю”, і ніби аркою до цієї “кулі” розташовано ще один плакат зі словами: “Щастя для всіх, задарма, і хай ніхто не залишиться скривдженим!” (А. та Б. Стругацькі); міні-антологія фінальних сцен творів, які будуть використані на уроці, роздавальні картки з окремими фінальними епізодами з цих творів, запис музичних творів А. Вівальді, Й. С. Баха, Л. ван Бетховена.

²¹ Див.: Штейнбук Ф. М. Вивчення зарубіжної літератури. 11 клас. – Харків: Веста: Видавництво “Ранок”, 2003. – С. 60, 110-111.

* Цей урок було проведено під час фіналу ІV Міжнародного конкурсу шкільних учителів в “Артеці” у травні 2000 року.

Хід уроку

I. Організаційний момент. Оголошення теми та мети уроку

Слово учителя:

Наш сьогоднішній урок має назву “Фінали без кінця!..” з кількох причин, про які ви довідаєтеся у процесі нашої з вами роботи. Перед вами лежать невеличкі антології заключних рядків творів, що їх ви вивчали у курсі літератури, що їх ви, можливо, читали самостійно чи що їх ви – хочеться сподіватися! – прочитаете у майбутньому. Цими антологіями ви можете користуватися під час уроку, але головне – ви зможете залишити їх собі після його закінчення.

Отже, напередодні уроку ви вибрали картки з окремими заключними сценами, і тепер, коли ви почуєте у тому, що говоритиму я, ключові слова, які виявляться і в образах вами уривках, ви голосно, чітко і обов’язково виразно прочитаете ці тексти. Тобто те, у чому я пропоную вам взяти участь, можна було б умовно назвати “літературним лото”. З тією тільки відмінністю, що результат залежатиме не лише від вашої уважності, а й від нашої спільної злагожденості у цій свосхідній грі.

II. Опрацювання теми уроку

Учитель. “Мистецтво – річ незручна, з ним не до жартів. Мистецтво виражає єдину правду, яка у кінцевому результаті має значення... А далі мистецтва, можу вас запевнити, немає нічого”.

Тому, напевно, не випадково – якщо, звичайно, вірити євангелісту Іванові – “Спочатку було Слово, і Слово було у Бога, і Слово було Бог” (Іван. I. 1). Але, за твердженням німецького філософа Фрідріха Ніцше, понад сто років тому сталося неоправне: “Бог помер!”

А яка ж доля спіткала Слово? З божественного одкровення воно перетворилося на жебрака, прохача, ізгоя? Чи просто набуло нормального, людського виміру, тобто стало надбанням людини, діставшись їй у спадщину?

Навряд чи хтось знає точну відповідь на це божевільне запитання. Але спиток – не збиток! І не гріх! Тим більше, якщо “Бог помер”, то про який гріх взагалі може йтися? А тому без страху і докору звернемося за відповіддю до тих, хто більше за інших зв’язаний з долею Слова, тому що їм випало щонайменше бути виконавцями його заповіту... Чи його глашатаями?.. Чи його пророками?..

Загалом, якщо “спочатку було Слово”, то здається, є сенс подивитися, що ж від нього залишилося наприкінці?.. Наприкінці тисячоліття, наприкінці століття, наприкінці роману, наприкінці вірша...

Чи все-таки є потреба згадати, що було на початку кінця?! Тим паче, що нашим попередникам, які жили у минулому столітті, здавалося, що у них на очах *“починається нова історія...”**

Учень. “Але тут уже *починається нова історія*, історія поступового відродження людини, історія поступового переродження її, поступового переходу з одного світу до іншого, знайомства з новою, досі зовсім ще не знайомою дійсністю” (Ф. Достоевський “Злочин і кара”).

Учитель. Так думав Федір Михайлович, щоправда, покаравши при цьому свого героя-злочинця – за посередництвом суду, звичайно, – каторгою. Але Достоевського підтримував Толстой, з тією тільки відмінністю, що герой Лева Миколайовича вирушив на каторгу добровільно. Проте і для Нехлюдова несподівано почалося *“нове життя”* – життя, яке майже дорівнювало *“воскресінню”*...

Учень. “...З цієї ночі почалося для Нехлюдова зовсім *нове життя* не стільки тому, що він вступив у нові умови життя, а тому, що все, що сталося з ним, з цього часу мало для нього зовсім інше, ніж колись, значення. Чим скінчиться цей новий період його життя, покаже майбутнє...” (Л. Толстой “Воскресіння”).

Учитель. Але вже зараз для іншого героя Толстого, Костянтина Левіна, є очевидним *“безсумнівний сенс”* змін, які відбулися з ним, тому що...

Учень. “...життя моє тепер, все моє життя, незалежно від того, що може статися зі мною, кожна хвилинка його – не тільки не безглузда, якою була колись, але має *безсумнівний сенс* добра, який я владен вкласти в нього!” (Л. Толстой “Анна Кареніна”).

Учитель. Що ж, можна було б лише порадіти за Левіна та й за інших, згаданих вище героїв, якби далека від щастя і добра доля Анни Кареніної не змушувала поставитися до цієї фінальної ідилії доволі скептично. І особливо насторожує той факт, що дійсне закінчення роману ніби присипане, приховане за кількома, м’яко кажучи, необов’язковими розділами. Утім, це і не дивно, адже що може бути простіше, ніж загасити *свічу*?!

Учень. “...*Свіча*, при якій вона читала сповнену тривог, брехні, горя і зла книгу, спалахнула яскравіше, ніж будь-коли, освітила їй все те, що колись було у мороці, затрішала, стала мерехтіти і назавжди згасла” (Л. Толстой “Анна Кареніна”).

* Курсивом виділено ключові слова, за допомогою яких учні визначають, чия черга читати свій уривок. Такий прийом використано тому, що учнів до цього уроку попередньо ніхто не готував і репетицій з ними не проводив. Окрім того, цей прийом дозволяє внести той ігровий момент, який дав змогу створити літературну гру під назвою “Літературне лото”.

Учитель. Зрозуміло, дуже не хотілося б думати, що саме цей трагічний фінал виявиться багато у чому пророчим, але “досі ще не знайома дійсність” стала згодом чим завгодно, тільки не райдужним, пасторальним пейзажем. Навпаки, прислухавшись, ми можемо легко почути “безутішні удари дзвону”...

Учень. “...У височині *безутішно гуде дзвін...* я іду і знову повертаюся на руїни дому... мої хрипкі стогони роздирають шкіру ночі нічого не залишилося від мосі дочки Ельвіри тільки пам’ять про те як кров проступала на жовтому атласному корсажі” (Мігель Отеро Сільва “Лопе де Агірре. Князь Свободи”).

Учитель. ...А придивившись, побачимо таке, що горезвісний кінець світу видається якщо і не різдвяною, то однаково казочкою, тому що апокаліптичні жахи – це образи, що увесь час переносяться у майбутнє, яке постійно тікає від нас, а реальний “розпачливий жах” діється тут і зараз, між цією землею і цим блакитним небом...

Учень. “Було тихо і страшно, і, здавалося, над змелю, між замерзлим та затасним життям, і глибоким вільним блакитним небом стояла якась невидима, мертва, гнітюча сила.

У сараї при волості на помості лежали рядами нерухомі мертві люди і дивилися вгору білими очима, які зупинилися назавжди і у яких тьмяно застигнув *розпачливий жах...*” (М. Арцибашев “Жах”).

Учитель. ...Діється цей жах і під “*палаючим небом*”...

Учень. “У машині з відкритими дверцятами панувала тиша, і з болем страждання він [Марчелло] встиг зрозуміти, що звідти ніхто не вийшов.

Нарешті літак зайшов на нього і, віддаляючись у *палаючому небі*, залишив після себе тишу і ніч” (А. Моравія “Конформіст”).

Учитель. ...Діється він і просто в один з *тихих і спокійних* днів...

Учень. “Він [Пауль Боймер] був убитий в один з тих днів, коли на всьому фронті було так *тихо і спокійно*, що повідомлення з фронту склалися тільки з однієї фрази: «На Західному фронті без змін»”.

Він упав обличчям вперед і лежав у позі сплячого. Коли його перевернули, стало видно, що він, певно, недовго мучився, – обличчя його було таким спокійним, немов він був навіть задоволеним тим, що все скінчилося саме так” (Е. М. Ремарк “На Західному фронті без змін”).

Учитель. Утім, такий спокій був притаманний, мабуть, одиницям, більшість, натомість, добре розуміла, що “*вмирати зовсім не так вже і просто*”...

Учень. “Він кричав кілька секунд, відчувши раптом, що *вмирати зовсім не так вже і просто*, голосно кричав, поки снаряд не наздогнав його і, мерт-

вим, не кинув на поріг рідного дому. Держално прапора переломилося, біле полотнище упало на Файнхальса і вкрило його” (Г. Белль “Де ти був, Адаме?”).

Учитель. Але парадокс полягав у тому, що хтось саме “*стогнав*” і “*корчився*” на цій землі, а хтось не витримував і сам піднімався назустріч смерті!..

Учень. “Було поранено другого посильного Вінтерборна. Він *корчився* на землі і *стогнав*:

– Заради Бога, добийте мене! Добийте! Не могу! Мука! Добийте мене!

Немов щось зламалося у голові Вінтерборна. Він відчув, що божеволіє, і підхопився. Кулеметна черга сталевим бичем люто хльоснула його по грудях. Всесвіт вибухнув, і все поглинула темрява” (Р. Олдінгтон “Смерть Героя”).

Учитель. ...Хтось намагався врятуватися від *безодні* божевілля і смерті сакраментальною формулою любові...

Учень. “Я люблю тебе. Я поцілую тебе, і ти мені відповіси – добре? Зіночко... Йому здалося, що губи дівчини ворухнулися. На одну мить вогненний жах освітив його думки, відкривши перед ним чорну *безодню*.

І чорна безодня поглинула його” (Л. Андрєєв “Безодня”).

Учитель. ...Ну, а хтось, начебто навіть бравуючи своїм розпачем, викликав на себе вогонь *ненависті*!

Учень. “Аби все закінчилося, аби не було мені так самотньо, залишається тільки побажати, щоб у день моєї страти зібралося якнайбільше глядачів – і нехай вони зустрінуть мене криками *ненависті*” (А. Камю “Сторонній”).

Учитель. Але ніщо не могло допомогти позбутися прокляття смерті і повернутися до старого доброго *світу*, тому що...

Учень. “...Того *світу*, який я знав, більше не існувало. ...Знайомі місця – ...це лише тонкий шар пов’язаних між собою вражень, з яких складалося наше минуле... Будинки, дороги, алеї настільки ж – на жаль! – недовговічні, як і роки” (М. Пруст “На Сваннову сторону”).

Учитель. І хоча, за твердженням лауреата Нобелівської премії німецького письменника Гюнтера Грасса, “письменник... – це той, хто заперечує зникнення часу”, ігнорувати “*пророцтва пергаментів*”, мабуть, не тільки важко, а й просто немислимо!..

Учень. “...Тому що, відповідно до *пророцтв пергаментів*, прозоре (чи примарне) місто буде зметене з лиця землі ураганом і стерте з пам’яті людей у ту мить, коли Ауреліано Бабілонья скінчить розшифровувати пергамен-

ти, і все в них записане ніколи і нізачо більше не повториться, тому що тим родам людським, які приречені на сто років самотності, не доведеться з'явитися на землі вдруге" (Г. Г. Маркес "Сто років самотності").

Учитель. Що ж тоді залишається? Невже лише власний *син* на руках?

Учень. "Він [Григорій] стояв біля воріт рідного дому, тримав на руках *сина*... Це було все, що залишилося у нього в житті, що поки ще ріднило його з землею і з усім цим величезним, сяючим під холодним сонцем світом" (М. Шолохов "Тихий Дон").

Учитель. Що ж, напевно, цього не так вже мало! Можливо, цього було б і цілком достатньо... Але тільки за однієї умови: якби лишень не наставав *ранок*...

Учень. "Потім я змив з неї кров. Я одерев'янів. Я зачесав її. Вона ставала холодною. Я бачив, як змінювалося обличчя Пат. Я не міг нічого робити. Тільки сидіти ось так спустошено і дивитися на неї. Потім настав *ранок*, і її вже не було" (Е. М. Ремарк "Три товариші").

Учитель. І ви думаете, що це був *Судний день*?

Учень. "Це не був *Судний день* – лише ранок. Ранок безхмарний і чудовий" (В. Стайрон "Вибір Софі").

Учитель. От тільки є такі ранки, у які навіть *після неспокійного сну*, краще було б і зовсім не прокидатися, тому що...

Учень. "Прокинувшись якось одного ранку *після неспокійного сну* Грегор Замза побачив, що він у себе в ліжку перетворився на страшну комаху" (Ф. Кафка. "Перевтілення").

Учитель. І треба зауважити, що, на відміну від усіх інших епізодів нашого екскурсу, – це не фінал новели, а її перші рядки! Але тут особливий випадок, і, напевно, цей зачин все-таки вартус меси. То "*що ж це таке було – жила людина?..*"

Учень. "...*Що ж це таке було – жила людина?..* Виходить, потрібно, чи що, аби ми жили? Чи як? Припустимо, потрібно, щоб ми жили, але тоді навіщо не відняли у нас цей проклятий дар – вічно болісно і безплідно намагатися зрозуміти: «А навіщо все?» ... І нікуди з цим не докричишся, ніхто не почує. Жити вже, не озиратися, йти та йти вперед, скільки наміряно. Схоже, вмирати не страшно" (В. Шукшин "Жила людина").

Учитель. Ну, от і знову ми повернулися до абсолютного фіналу – виходить, вмирати хоч і "не просто", але "не страшно"? І, можливо, с сенс услід за Жан-Крістопфом Ромена Роллана виголосити "осанну" не тільки життю, а її смерті?! Але як тоді бути з тим, що "*ніколи не вмирає*"? Про що йдеться?

Учень. "...Мікроб чуми ніколи не вмирає, ніколи не зникає... він може десятиліттями спати де-небудь у завітусах меблів чи стопці білизни. ...Він терпляче чекатиме своєї години у спальні, у підвалі, у валізі, у носовичках і паперах і... можливо, настане день, коли на лихо і в науку людям чума розходить пацюків і пошле їх здихати на вулиці щасливого міста" (А. Камю "Чума").

Учитель. Отже, "осанна", здається, є не зовсім доречною! У такому разі, можливо, є необхідність вдатися до чогось, що хоча б віддалено нагадує *молитву*?

Учень. "...Він уже більше не намагався думати. Він тільки повторював про себе з розпачем, як *молитву*: «Я – тварина, ти ж бачиш, я – тварина. У мене немає слів, мене не навчили словам, я не вмію думати, ці гади не дали мені навчитися думати. Але якщо ти насправді такий всемогутній, все-сильний, всерозуміючий... розберись! Зазирни у мою душу, я знаю – там є все, що тобі треба. Мас бути. Адже душу я ніколи і нікому не продавав! Вона моя, людська! Витягни з мене сам, чого ж я хочу, адже не може бути, щоб я хотів поганого! Будь воно все прокляте, адже я нічого не можу придумати, крім цих слів..."» (А. і Б. Стругацькі "Пікнік на узбіччі").

Учитель. ...Ось цих слів (у цю хвилину круглий плакат перевертається, і учні бачать так звану "золоту кулю" із повісті братів Стругацьких "Пікнік на узбіччі"): "**Щастя для всіх, задарма, і хай ніхто не залишиться скривдженим!**"

III. Підбиття підсумків роботи

До кого звернені ці слова – до Бога, до сонця, а може, і зовсім до якогось екзотичного ідола чи кумира?! – поза контекстом визначити доволі складно, а те, що ви бачите, ми знаходимо у повісті братів Стругацьких "Пікнік на узбіччі". Втім, до кого звертатися чи не звертатися з молитвами, вирішувати кожному індивідуально і аж ніяк не у межах школи, а тим більше, не у рамках уроку, нехай навіть і заключного.

Але що у цій ситуації здається дійсно значущим, то це те, що ми ще раз змогли переконатися: слово точно не вмирало і не вмерло. А якщо воно і втратило божественну сутність, то це не перешкодило йому, не відвертаючи і не ховаючи голову ані у пісок, ані у хмари, мужньо повідати людині правду про трагедію, яка сталася з нею (з людиною) в останнє століття другого тисячоліття, яке тільки-но минуло... Тим самим, можливо, – як знати?! – запобігаючи остаточній розв'язці та мимовільно стаючи – чи не єдиним?! – гарантом майбутнього!

Ну а якщо вже без сакральності обійтися і справді не можна, то на закінчення хотілося б скористатися уривком з Нобелівської лекції все того

ж Гюнтера Грасса, тому що, як і йому (*у цю мить круглий плакат знову повертається тією стороною, на якій зображено "камінь Сізіфа"*), "мені у моєму безбожництві... залишається лише схилити коліна перед святим, який дотелер завжди допомагав мені, святим, який вкочус на гору важенні брили. Отже, я благаю: святий Сізіфе, який завдяки милості Камю отримав Нобелівську премію, будь ласка, подбай про те, аби камінь не залишився лежати нагорі, щоб ми ще могли звалити його на себе і котити його далі, і бути, як і ти, щасливими нашим каменем, аби історія про тяжкий хрест нашого існування, яку ми розповідаємо, не мала кінця і аби – насамперед! – нехай навіть і «тяжкий хрест нашого існування» також ніколи «не мав кінця»"!..²²

Повертаючись до запропонованого переліку прийомів методу виразного читання, варто звернути увагу на ще один звичний та традиційний прийом, який через специфіку викладання зарубіжної літератури потребує окремого коментаря, тим більше, що прийом цей стосується власне *коментованого читання*.

Так, на думку Л. Мірошниченко, коментоване читання – це прийом, який має допомогти учням у самостійній роботі з художнім текстом, бо саме він сприяє їхньому розумінню ідейно-художнього змісту прочитаного, готує їх до аналізу²³. Проте говорити про ефективність цього прийому можна тільки тоді, коли коментар не зводиться до нудного тлумачення чи переказу "своїми", – а отже, аж ніяк не досконалими – словами сюжетних колізій. Тому учитель повинен володіти професійними видами коментаря, який би дозволяв зробити викладання зарубіжної літератури цікавим та захопливим²⁴. До останніх, за класифікацією Л. Мірошниченко, належать такі види коментаря:

– *історико-культурний*, що розкриває зміст відображених у прочитаних художніх творах маловідомих та незрозумілих учням фактів та подій з історії та культури іншої країни;

– *побутовий*, що пояснює національно-специфічні побутові реалії та ознаки національних звичаїв, які не мають аналогів у побуті українського народу;

– *географічний (природничий)*, що дає учням змогу отримати інформацію про природні умови (клімат, рослинний і тваринний світ, рельєф), що їх зображено у творі або такі, що вплинули на його написання;

²² Див. також: Штейнбук Ф. М. Обретение себя посредством искусства: Заключительный урок зарубежной литературы // Русская словесность в школах Украины. — 2000. — № 4. — С. 28-31; Штейнбук Ф. М. Вивчення зарубіжної літератури. 11 клас. — Харків: Веста: Видавництво "Ранок", 2003. — С. 247-251.

²³ Мірошниченко Л. Ф. Методи викладання світової літератури в школі // Всесвітня література в середніх і початкових закладах України. — 1999. — № 12. — С. 40.

²⁴ Григоренко О. П., Г. Лонгфелло. "Пісня про Гайавату": Матеріали до уроку коментованого читання // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 7. — С. 28-31.

– *лінгвістичний*, суть якого полягає у коментуванні незрозумілих слів та характеру їхнього використання у художньому тексті, коментування елементів поетичної мови на лексичному, синтаксичному, звуковому та метричному рівнях (особливо це стосується творів, що вивчаються в оригіналі), а також у роз'ясненні сталих словосполучень, які потребують додаткового тлумачення;

– *лінгвопорівняльний*, завданням якого є пояснення прямих та переносних значень слів, а також виявлення збігів або розбіжностей їхніх семантичних полів та стилістичної забарвленості в українській та інших мовах²⁵.

Вище ми розглянули методичні прийоми, у яких метод читання художніх творів знаходить своє вираження. Але, крім прийомів, учені виділяють ще й *види навчальної діяльності учнів*, у формах яких також реалізується даний метод. До видів належать:

- читання художніх творів дома і у класі;
- виразне читання з обґрунтуванням особливостей читання;
- заучування напам'ять;
- переказ, наближений до тексту;
- художня розповідь (усне словесне малювання);
- складання сценаріїв;
- ілюстрування прочитаного твору;
- усні та письмові читацькі відгуки на прочитану книгу, а також на спектакль та кінофільм²⁶.

Певно, було б зайвим додатково стверджувати, що, використовуючи вказані види навчальної діяльності учнів, можна і необхідно вдатися до проблемного підходу – це очевидно. Проте частина цих видів у шкільній практиці перетворилася на антизасоби процесу літературної освіти, хоча, зрозуміло, що справа не тільки і не стільки у самих видах як таких. Наприклад, це стосується такого виду, як *заучування напам'ять*.

Здавалося б, яка тут може бути проблема, якщо діти ще з раннього дитинства легко та залюбки вчать напам'ять безліч віршиків, скоромовок і т. ін. Проблема, натомість, є, і починається вона саме у школі. Причому ця проблема, виникаючи у молодших класах, з плином часу поглиблюється все більше і більше і досягає свого піку у старших класах, коли завдання щодо вивчення певних текстів напам'ять виконують заледве кілька сумлінніших учнів з класу. Це наводить на думку, відповідно до якої причина проблеми криється не у самому засобі, а у тому, як його використовують. А використо-

²⁵ Там само. — С. 40.

²⁶ Подано за: Методика преподавания литературы: Учеб пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997. — С. 69.

вують його формально, заучування напам'ять часто-густо перетворюється на безглузде гаяння часу, у результаті чого учень, якого викликають до дошки, аби перевірити, як він виконав це завдання, виглядає ще й на блазня, що аж ніяк не може стимулювати бажання у будь-кого займатися у подальшому такою безнадійною та "неприсмною" справою. А зарадити цій проблемі можна тільки через неформальне та небайдуже ставлення до самого завдання, намагаючись "обгорнути" його у певну привабливу, ігрову форму передусім для тих, кому учитель пропонує таке завдання виконати.

Подібна ситуація склалася і з наступним різновидом у поданому списку видів навчальної діяльності учнів – з *переказом*. Хто тільки і як тільки не згадував недобрим словом цей різновид діяльності, звинувачуючи його в усіх звичайних і смертних гріхах, починаючи з тієї ж його нібито безглуздості та нудності і закінчуючи його неефективністю і навіть шкідливістю для викладання літератури. Однак не такий уже й страшний той переказ, як його малюють. Принаймні, добре відомий в Україні вчений-методист Б. Шалагінов має щодо цієї проблеми діаметрально протилежну точку зору.

Зокрема, вчений²⁷ намагається повернути феномену переказу його первинну сутність, вбачаючи у ньому не "банальний "виклад сюжету", а справжнє мистецтво. Цим мистецтвом, за слушним твердженням Б. Шалагінова, володіли багато відомих українських та російських філологів: О. Веселовський, П. Коган, Д. Затонський, О. Лосєв, В. Жирмунський, М. Бахтін, Р. Самаріна та ін. І важко не погодитися з науковцем у тому, що згадані учені-філологи не відразу оволоділи цим мистецтвом, що, певно, і вони колись були учнями, яких добре навчали і добре навчили.

Цікавим є і теоретичне обґрунтування ним того, що так невибагливо називається переказом. Б. Шалагінов ставить наступне запитання: "Що ж є характерним для літературного переказу?" – і пропонує такий варіант відповіді на нього.

По-перше, на думку вченого, характерним для переказу є те, що "це має бути філологічний переказ, орієнтований на конкретну навчальну чи дослідницьку мету, і в цьому сенсі переказ є «телеологічним»^{*}, натомість, з другого боку, він покликаний виконувати пізнавальні та розвивальні завдан-

²⁷ Див. про це докл.: Шалагінов Б. Чому школа і ВНЗ надають недостатньої уваги мистецтву літературного переказу (Роздуми, пропозиції) // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. — 2002. — № 12. — С. 4-5.

^{*} Телеологія (термін І. Канта) передбачає розкриття цілого з метою полегшити можливість співвіднесення з ним окремого.

ня, і в цьому сенсі він є «герменевтичним»²⁷*. По-друге, переказ повинен використовуватися з метою активізації аудиторії через акцентування на своєму особистісному погляді, аби тим самим стимулювати творче ставлення до твору. І, по-третє, переказ розвиває мовленнєві навички учня²⁸.

Безумовно, переказ – це лише один з методичних прийомів, однак нехтувати можливостями будь-яких прийомів та різновидів навчальної діяльності було б так само невиправдано і нераціонально, як і фетишизувати навіть найефективніші з них. Адже – ствердимо ще раз – викладання літератури – це складний, багаторівневий та багатоплановий процес, найбільшою небезпекою для якого є будь-які, хоч і “золоті” рамки тільки одного методу чи прийому.

Маючи все це на увазі, можна визнати, що *художня розповідь (або усне словесне малювання)* є багато у чому наближеною до переказу. Але якщо те, що назване художньою розповіддю, зводиться до простого переказу тексту, то краще вже не обдурювати ані себе, ані учнів. Адже справжня художня розповідь повинна збуджувати творчу яву читача, а відтак створювати можливості для виникнення довільних, позатекстових асоціацій. Інакше кажучи, художня розповідь передбачає, що читач, спираючись на образи, які створено письменником, деталізує своє власне бачення у картині, яку він відтворює чи описує. І якщо саме так розуміти суть цього виду діяльності, то повинно бути цілком очевидним, наскільки складною є спроба у статичній картині, в одномоментному зображенні реалізувати подію та/чи складні стосунки між героями. Крім того, художня розповідь, на відміну від переказу, повинна мати свої композицію і сюжет, експозицію та зав'язку та інші компоненти художнього твору, але передусім її особливість полягає у надзвичайно емоційній насиченості²⁹.

Складання сценаріїв (кіносценаріїв) – це ще один вид діяльності, який об'єктивно спонукає учнів до творчості. Є у цього виду й інші переваги. Так, ще у 20-і рр. ХХ століття, певно, у зв'язку з інтенсивним розвитком кінематографа учителі літератури започаткували такий вид діяльності своїх учнів. Пізніше зацікавлення ним суттєво зменшилося, але сьогодні учителі

* Переказ є герменевтичним, оскільки від переказу починається перехід до поглиблення смислу твору в аналізі, від якого потім знову слід повернутися до сюжету, щоб остаточно пояснити його через деталі, про яку досі не згадувалося (“герменевтичне коло”). Але герменевтична функція переказу і цим не вичерпується, тому що смисл завжди є “невичерпним” (термін Ф. Шлейєрмахера), тобто, зробивши ще одне аналітичне узагальнення, можна ще раз, востаннє повернутися до сюжету, щоб вказати на ті смисли, які ніколи не будуть встановлені абсолютно точно.

²⁸ Там само.

²⁹ Де і як використовувати цей вид діяльності, дивіться, наприклад: Султанов Ю. І., Малиновська О. Я., Мартин Н. В. Поезія як свічадо людської душі (Система уроків) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 12. — С. 10-11.

знову повертаються у своїх методичних пошуках до складання сценаріїв. Це не випадково. Адже краще використовувати величезні можливості кіно та безперечно зацікавленість цим видом мистецтва учнів, ніж боротися з усім цим – даремно та безрезультатно³⁰.

Чому кінематограф так захоплює увагу не тільки школярів? З кількох причин: по-перше, дія у кінофільмі завжди (чи майже завжди) розгортається динамічно, по-друге, зоровий та ще й рухливий образ викликає (як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях) безліч асоціацій і, по-третє, це мистецтво кіно є напрочуд видовищним тому, що дає можливість глядачам подумки перевтілюватися у героїв фільму, тобто, сидячи перед екраном, кожен з нас нібито особисто знаходиться у вирі подій, якими мерехтить екран (ефект стереокіно довів цей феномен до найвищої точки, а на черзі – ще щось дивовижніше).

Звичайно, складання сценарію – це неабияка проста справа, і тому мало хто з учителів ризикує вдаватися до чогось подібного. Але ті, хто вбачає у своїй діяльності таку можливість, не лише прилучають учнів до цього специфічного виду діяльності, а й завдяки новітнім технологіям (зокрема, любительським відеокамерам) навіть реалізують створені кіносценарії.

Методика роботи над сценарієм може бути такою:

- вибір твору, на основі якого буде організовано даний вид діяльності;
- обдумування кожного з епізодів, з яких складатиметься сценарій;
- визначення композиції та змісту цих епізодів;
- опрацювання текстів, які мають супроводжувати ці епізоди;
- домашнє завдання щодо написання кіносценарію.

Учні із задоволенням беруть участь у такій діяльності, внаслідок чого починають не тільки глибше розуміти ідейний зміст у такий спосіб аналізованого твору, а й суттєві відмінності між двома видами мистецтва; починають розуміти, що кожен з цих видів є неповторним і таким, який навряд чи можна замінити іншим. А останнє об'єктивно впливає на формування позитивного ставлення до літератури – мистецтва слова.

Такий вид діяльності, як *ілюстрування прочитаного твору*, є доволі ефективним. Однак, використовуючи цей вид діяльності, треба не забувати, що не усі учні хоча б на прийнятному рівні володіють мистецтвом олівця та пензля, і якщо у п'ятому класі до такої недосконалості й автори малюнків, й

³⁰ Див., наприклад: Швайка Т. С. Кіно має стати помічником, а не ворогом літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 11. — С. 52-54; Бахрушина В. М., Ієлієв М. І. Казка Шарля Перро "Попелюшка" в дзеркалі кіно (Уроки коментованого читання із залученням кінорежисерів Волта Діснея та режисера Михайла Шапіро) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 10. — С. 12-13.

однокласники ставляться поблажливо та з гумором, то старшокласники на подібне реагують дуже гостро. Отож, пропонуючи проілюструвати прочитане власними малюнками, потрібно зважати на вікові особливості своїх учнів та на здобуті ними навички. Уникнути небажаних наслідків можна доволі просто – пропонуючи певний вибір щодо виконання домашнього завдання або застосування комп'ютера.

Зрештою, йдеться не тільки про ті малюнки, які учні роблять самостійно, ілюструючи той чи інший твір, – йдеться також про використання ілюстрацій, створених фахівцями-професіоналами. Методику використання цього виду діяльності можна репрезентувати у вигляді такої схеми:

- проаналізувати твір чи ті його частини, які проілюстровано художниками;
- з'ясувати (за потреби), яким епізодам твору відповідають наявні ілюстрації;
- визначити, за допомогою яких засобів мистецтва живопису художник передав зміст твору і яким чином виразив своє ставлення до зображуваного;
- визначити, чи художник точно передав словесний образ;
- знайти відмінності у словесному та живописному образах;
- дати відповідь на запитання про те, яке значення для розуміння словесного образу мають ці відмінності;
- з'ясувати, чи збігається уявлення учнів про образ з тим, що зображено на ілюстрації.

До цього слід додати, що учителю необхідно хоча б мінімально бути обізнаним щодо технік живопису і тих засобів виразності, що їх використовують у цьому виді мистецтва. За інших умов ілюстрування прочитаного твору буде виглядати як дилетантизм³¹.

І, нарешті, ще один невеличкий коментар до останнього виду діяльності у поданому вище списку, але аж ніяк не останньому у безмежному морі напрацьованих методичних практик. Отже, *усі та письмові самостійні читачькі відгуки на прочитану книгу, а також на спектакль та кінофільм* – це такий вид діяльності, який передбачає самостійну роботу учнів щодо розвитку умінь усвідомлювати та формулювати власні враження від прочитаного чи побаченого. Організація цього виду діяльності можлива за такою схемою:

³¹ Див. про це також: Бабенко Е. П. Иллюстрация как прием "дополнительной информации": Методика ее использования на уроках по изучению поэмы Н. В. Гоголя "Мертвые души" // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 4. — С. 30-32; Сердюкова Т. Р. Репродукції картин – не просто ілюстрації до твору, а засіб кращого його осмислення (Уроки за повістю М. Гоголя "Тарас Бульба" // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 10. — С. 18-19.

- назвати автора та/або режисера твору;
- стисло (кількома реченнями) передати основний зміст твору;
- спробувати визначити головну проблему, яку покладено в основу твору;
- чітко сформулювати свої враження в аксіологічному аспекті (тобто – сподобався чи не сподобався твір);
- вмотивувати оцінку твору;
- назвати головних героїв чи дійових осіб та висловити своє ставлення до них;
- вмотивувати оцінку героїв чи дійових осіб;
- зробити висновок, відповідно до якого запропонувати своїм однокласникам прочитати/переглянути чи не читати/не переглядати твір, відгук на який їм запропоновано.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що усні та письмові самостійні відгуки є пропедевтичним, хоча й доволі ефективним різновидом діяльності учнів, спрямованим на те, аби навчати їх осмислено та критично сприймати художні твори, підвищуючи тим самим рівень культури взагалі та культури читання зокрема.

ЕВРИСТИЧНИЙ МЕТОД

Наступним рівнем, відповідно до логіки пізнавальної діяльності учнів, слід визначити евристичний. Евристичний метод, чи частково-пошуковий, чи, як називав його Л. Мірошниченко, евристична бесіда³², – це метод, який передбачає поглиблення первинного емоційно-художнього сприйняття учнями літературного твору та стимулювання їхніх інтелектуальних зусиль. Щодо грецького слова, яким названо цей метод, то евристику (*heurisko*) учитель має розуміти як – сукупність прийомів дослідження та навчання. “А для учнів «евристика» – це мистецтво знаходження істини (від грецьк. «еврика»), радість, задоволення від виникнення вдалої думки або будь-якого часткового відкриття”³³.

Евристичний метод реалізується за допомогою таких прийомів:

- побудова логічної та чіткої *системи запитань*, які стосувалися б тексту художнього твору, критичної статті, теоретичних або історико-літературних проблем і які сприяли б переходу учнів від споглядання до аналізу тих чи

³² Див.: Методика преподавания литературы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997. — С. 68; Мірошниченко Л. Ф. Методи викладання світової літератури в школі // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 12. — С. 40–47; Кудряшов Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. — Москва, 1981.

³³ Мірошниченко Л. Ф. Методи викладання світової літератури в школі // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 12. — С. 41.

інших літературних явищ. Ще однією характерною рисою евристичного методу у цьому аспекті є те, що система запитань, з яких складається евристична бесіда, повинна дати змогу учням не лише отримати певні знання, а й можливість зрозуміти, як ці знання здобувати;

– побудова *системи* різних типів *завдань* (фронтальні, групові, індивідуальні; усні та письмові) до тексту художнього твору, критичної статті або до ілюстративних матеріалів;

– *зіставлення*

- тих чи інших епох, літературних напрямків,
- біографій письменників, їхніх творчих контактів (зустрічі, листування, обмін задумами),
- матеріалів про створення сюжетів чи творів, які є близькими за ідейно-тематичною спрямованістю,
- оригіналу твору та його художнього перекладу,
- типологічно схожих, але таких, що мають національно-специфічну забарвленість, художніх образів та образних асоціацій, які виникають у свідомості учнів,
- теоретико-літературних понять, які за своїм значенням не збігаються або збігаються лише частково, залежно від національної специфіки літератури,
- відтінків слів в образних системах української та зарубіжної літератур³⁴;

– *постановка проблеми* вчителем або, за його пропозицією, учнями та організація і проведення диспуту³⁵.

На підставі зазначених прийомів неважко дійти висновку, що евристичний метод найчастіше реалізується у формі бесіди або диспуту. Методика їхньої підготовки передбачає, за Л. Мірошніченко, три етапи:

– *на підготовчому* вчитель пильно переглядає художній текст, добирає додаткову літературу (літературознавчі, біографічні, так звані фонові матеріали, літературно-критичні статті та статті підручника тощо), звертається до інших видів мистецтва – вистав, кінофільмів, телепередач та ін., внаслідок чого формулює систему запитань та завдань;

³⁴ Див., наприклад: Швайка Т. С. Кіно має стати помічником, а не ворогом літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 11. — С. 52-54; Бахрушина В. М., Белів М. І. Казка Шарля Перро "Попелюшка" в дзеркалі кіно (Уроки коментованого читання із залученням кіноверсій Уолта Діснея та режисера Михайла Шапіро) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 10. — С. 12-13.

³⁵ Див. про це також: Бабенко Е. П. Иллюстрация как прием "дополнительной информации": Методика ее использования на уроках по изучению поэмы Н. В. Гоголя "Мертвые души" // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 4. — С. 30–32; Сердюкова Т. Р. Репродукції картин – не просто ілюстрації до твору, а засіб кращого його осмислення (Уроки за повістю М. Гоголя "Тарас Бульба" // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 10. — С. 18-19.

- власне бесіда чи диспут, тобто йдеться про *етап реалізації*;
- *висновки*.

Щодо характерних ознак евристичної бесіди, то, на думку Л. Мірошниченко, така бесіда, по-перше, може складатися з трьох частин: 1) випереджувальні запитання, спрямовані на виявлення ступеня загального сприйняття тексту (типу: “Що зображено? Про що йдеться?”), тобто змісту; 2) запитання, що стосуються поетики (тобто: “Як зображено?”); 3) загальні запитання, які дають змогу підвести учнів до розуміння ідейно-художнього змісту твору. По-друге, евристична бесіда має декілька видів (залежно від того, яка роль у ній відводиться учителеві, а яка – учневі) – це бесіда за задалегідь визначеними запитаннями і так звана “вільна бесіда”.

Л. Мірошниченко вважає також дуже важливим, аби кожна з трьох частин містила запитання, які ґрунтувалися б на історико-порівняльних паралелях, типологічних узагальненнях щодо світової та української літератури, враховували б зумовлену багатьма чинниками специфіку сприйняття учнями творів світового письменства.

Вдаючись до *бесіди за задалегідь визначеними запитаннями*, учитель пропонує учням таку систему запитань, яка дозволила б їм самостійно розібратися у художньому творі, знайти у його тексті необхідні докази, підтвердити за потреби свої висновки цитатами та підготуватися до колективної бесіди у класі.

Натомість, застосовуючи “*вільну бесіду*”, учитель не пропонує учням жодних запитань задалегідь – вони лише повинні добре орієнтуватися у художньому тексті, а запитання виникають безпосередньо у процесі обговорення. На перший погляд може видатися, що така форма є позбавленою системності. Однак, якщо подібне і діється, то не через недосконалість самої форми, а через брак досвіду та професіоналізму учителя. Тому для того, аби урок не перетворювався на метушливу балаканину “з приводу”, учитель повинен продумати та розробити план-конспект, визначивши у ньому мету, а відтак спрямованість бесіди та її висновки. За таких умов запитання з боку учнів будуть легко прогнозуватися та “провокуватися”, а відхилення від кінцевого результату у ході розмови будуть так само легко коригуватися³⁶.

Методика проведення диспуту базується на подібних засадах, але має деякі суттєві відмінності від звичайної бесіди. Передусім для організації диспуту чи дискусії достатньо лише *одного* запитання. Однак це запитан-

³⁶ Див.: Методика преподавания литературы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997. — С. 68; Мірошниченко Л. Ф. Методи викладання світової літератури в школі // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 12. — С. 40–47; Кудряшов Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. — Москва, 1981.

ня повинно бути *проблемним*, тобто таким, що стосувалося б певної дійсно важливої та складної художньої, моральної, суспільної, філософської або іншої проблеми. Наприклад, вивчаючи роман Ф. Достоевського “Злочин і кара”, можна розгорнути дуже цікаву, “запеклу” і водночас плідну дискусію навкруги такого (ми назвали такий тип запитання “касетним”, тобто це таке запитання, яке містить у собі відразу декілька запитань) проблемного запитання: “Чому Раскольников цілує ногу Соні? – Чому цілує? – Чому ногу? – Чому цілує саме Соні?” А інколи трапляється, що й самі учні, будучи враженими змістом твору і доволі безпосередньо реагуючи на це, несподівано ставлять запитання, яких не посоромилися би титуловані вчителі й методисти.

Ще однією, на нашу думку, найголовнішою рисою диспуту є те, що, на відміну від бесіди, дискусія не вимагає обов’язкової остаточної відповіді на те проблемне запитання, яке її спричинило. Навіть навпаки, якщо диспут закінчиться тим, що весь клас дійде спільного висновку, який влаштувати-ме усіх, тобто якщо клас однозначно вирішить, через яку причину той самий Раскольников цілує ногу Соні, то можна вважати, що завдяки такому диспуту спалюжено та заперечено головну мету вивчення літератури. Це зовсім не означає, що доходить певних висновків у процесі вивчення творів взагалі заборонено, – йдеться про шкідливість висновків остаточних³⁷.

З другого боку, нам важко не погодитися з Л. Мірошніченко щодо того, що успіх диспуту, як, до речі, і будь-яких інших так званих вільних форм, залежить від ґрунтовної підготовки – це стосується і підготовки до конкретного уроку, і загальної підготовленості до такого типу діяльності. Останнє передбачає, що учитель попередньо відпрацював з учнями різноманітні види усних повідомлень, діалоги-інтерв’ю, прес-конференції, заочні екскурсії, обговорення кінофільмів, вистав тощо, тобто коли йдеться про підготовлений – у широкому сенсі слова – для вільного аналітичного спілкування клас.

Отже, диспут – це таке спільне обговорення будь-якого питання з літератури, що передбачає несхожість думок, кожна з яких повинна бути докладно обґрунтованою, та виключає можливість однозначної відповіді³⁸.

Відповідно до прийомів евристичного методу визначаються такі види навчальної діяльності учнів:

– добір матеріалів (літературознавчі, історико-культурні, цитати з творів тощо);

³⁷ Див., наприклад: Штейнбук Ф. М. Вернуть грешника на праведный путь может только любовь (Уроки-импровизации по роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание») // Русская словесность в школах Украины. — 2003. — № 6. — С. 34–39.

³⁸ Про інноваційні методичні прийоми дивіться також: Ялтанець Т. Л. Методичні прийоми на уроках зарубіжної літератури // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 4. — С. 5-6.

- переказ з елементами аналізу тексту, аналіз епізодів, сцен за запитаннями та завданнями учителя;
- розгорнуті усні та письмові обґрунтовані відповіді на запитання, запропоновані учителем;
- складання плану як прийом аналізу композиції частини або усього твору;
- аналіз образу героя твору;
- переказ з елементами порівняння;
- порівняльний аналіз образів героїв твору, епізодів, пейзажів, стильових особливостей твору;
- порівняльний аналіз творів різних жанрів;
- зіставлення підрядника, перекладу та переспіву;
- постановка проблеми та її аналіз із використанням не тільки літературних джерел, а й матеріалів із суміжних мистецтв;
- виступ під час проведення диспуту;
- твори на конкретні та узагальнені теми, а також твори з елементами порівняння.

Крім названих вище видів діяльності, які є добре відомими і вже давно використовуються у шкільній практиці, вважаємо за потрібне запропонувати ще один інноваційний вид діяльності під назвою “дебати”. На лінгвістичному рівні слово “дебати” може використовуватися як синонім до слів “диспут” чи “дискусія”, але “дебати” як одна з інтерактивних методичних форм принципово відрізнятиметься від диспуту за кількома ознаками, що стануть очевидними, коли ми познайомимося з правилами проведення дебатів.

Правила проведення дебатів

1. У дебатах беруть участь дві і більше команд.
2. Кожна команда відстоює ту позицію, вибір якої визначається жеребкуванням.
3. Цю позицію відстоюють члени команди незалежно від їхніх особистих переконань.
4. Команди аргументують свою позицію доти, доки не вичерпають усі свої докази; після цього слово переходить до другої команди.
5. Забороняється повторювати аргументи, переходити на особистості та порушувати етику спілкування.
6. Право ведення дебатів надається “рефері”, обов’язки якого покладаються на учителя.

7. “Рефері” підбиває підсумки дебатів і за поданням журі (за наявності останнього) оголошус переможців.

8. За необхідності на час проведення дебатів може бути обране журі з числа неангажованих третіх осіб, авторитет і кваліфікація яких не повинна викликати сумнівів.

9. Журі за умов, що аргументи, які озвучують члени команд, відповідають предметові, змісту і темі дебатів, а мовне оформлення виголошуваних доказів відповідає граматичним, стилістичним та орфоепічним нормам, – оцінює за трьохбальною системою ці аргументи, підраховує загальну кількість балів і ознайомлює з цими результатами “рефері”.

10. За відсутності журі виступи членів команд не оцінюються балами, а нагородою учасникам є оплески всіх присутніх на дебатах будь-якому вдалому висловлюванню, розкіш епікування, ефектно та бездоганно сформульована думка, можливість переконати силою аргументів свого опонента і шанс наблизитися до істини самому, а також осягнення тих надзвичайних глибин, якими можуть обдарувати нас шедеври як вітчизняної, так і зарубіжної літератури.

Як видно з поданих правил, дебати принципово відрізняються від дискусії тим, що остання передбачає індивідуальну участь, тоді як перші – індивідуально-колективну, коли члени команд працюють і на себе, і на команду. Також відмінністю дебатів є те, що учасники захищають не власну точку зору, а ту позицію, яка їм пропонується за результатами жеребкування.

Наприклад, можна під час вивчення трагедії Вільяма Шекспіра “Гамлет” запропонувати учням наступне запитання для обговорення у ході дебатів: “Гамлет – герой, боягуз чи божевільний?” Далі клас доцільно розділити на три команди і через жеребкування визначити, яка з команд буде доводити, що Гамлет є геросм, яка – що боягузом, а яка – що божевільним.

Досвід засвідчує, що така форма є дуже ефективною, і тому після дебатів багато хто з учнів починає глибше розуміти і складність шекспірівської трагедії, і складність образу головного героя.

Таким чином, свристичний метод сприяє разом із засвосням учнями у певному обсязі методів аналізу літературного твору також засвоснню ними понять з теорії літератури та закономірностей історико-літературного процесу. Цей метод розвиває критичне мислення школярів, вчить самостійно набувати знання, вдосконалює їхні вміння аналізувати художній твір, критичні статті, інші суміжні матеріали, зацікавлює їх предметом вивчення та спонукає до роздумів та пошуків.

ДОСЛІДНИЦЬКИЙ МЕТОД

Застосування попереднього, евристичного, методу, поза усілякими сумнівами, створює ґрунт для того, аби підготувати учнів до глибшої аналітичної роботи. Натомість остання не може обмежуватися евристичним рівнем і потребує використання іншого методу – *дослідницького*.

Назва цього методу сама по собі доволі промовиста, оскільки його мета полягає у розкритті деяких нових аспектів твору, що вивчається, але основним – і найголовнішим – чинником, який визначає характер дослідницького методу, є домінація самостійної роботи учнів у процесі достеменного аналізу та студювання художнього тексту.

З цього визначення стає цілком зрозумілим, що дослідницький метод є наближеним до евристичного, однак ми не можемо стверджувати, що вони тотожні – все ж таки між ними існують суттєві відмінності. Ці відмінності полягають у такому: при застосуванні евристичного методу учитель за допомогою системи запитань та завдань спрямовує пошук учнів, а при використанні дослідницького методу учні самостійно вирішують складні завдання, спираючись на набуті знання, навички та уміння. Відтак використання дослідницького методу у середніх класах можливо лише частково – доцільнішим є його застосування у старших класах.

Дослідницький метод реалізується через такі прийоми:

- постановка проблеми для усього класу;
- пропозиція учителя щодо проведення семінарського заняття, у зв'язку з чим учні обирають теми доповідей, співдоповідей або готують виступи як опоненти;
- учитель пропонує учням для самостійного аналізу твір, що не вивчається за програмою, або твір, який вони з цією метою вибирають самостійно, або їм пропонуються творчі завдання з естетичних, літературознавчих, культурологічних чи моральних проблем.

Безперечно, поганим є той солдат, який не мріє бути генералом, але треба розуміти, що, попри свою назву – “дослідницький”, цей метод так само, як і попередні методи, є, насамперед навчальним. Тобто у реальній школі навіть і тоді, коли ми зустрічасмося з надзвичайно талановитим (а просто талановитими вони є всі!) учнем, навряд чи можна сподіватися на науковий відкриття. Причин цьому принаймні дві: по-перше, такий результат є неможливим через вік учнів, а, по-друге, що впливає з першого, такий результат є неможливим через відсутність в учнів відповідного досвіду. Але власне застосування дослідницького методу і має створити умови для того, аби такий досвід учні набули.

Досягненню останньої мети повинні сприяти ті види діяльності учнів, які окреслені рамками дослідницького методу. Зокрема це:

- самостійний аналіз частини або епізоду твору, що його вивчають;
- аналіз цілого твору, що його не вивчають за програмою;
- зіставлення двох або кількох творів у тематичному, проблемному, ідейному, теоретико-літературному, історико-літературному, мистецько-культурологічному планах;
- зіставлення та аналіз двох або декількох точок зору на твір, образ героя тощо;
- зіставлення літературного твору з його екранізацією;
- самостійна оцінка спектаклю, різних акторських інтерпретацій героя драми³⁹.

До цього треба також додати, що дослідницький метод повинен розвивати в учнів уміння користуватися бібліотечним каталогом, самостійно знаходити необхідні для виконання завдань літературні джерела, вміти їх опрацювати, конспектувати, цитувати, складати плани, конспекти та повні тексти своїх виступів та творів.

Таким чином, евристичний та дослідницький методи у найбільшому ступені сприяють розвитку мислення учнів та оволодінню ними навичками та вміннями, які пов'язані власне з досягненням знань з даного предмету, а також водночас стимулюють справжню зацікавленість щодо вивчення літератури.

РЕПРОДУКТИВНИЙ МЕТОД

У цьому сенсі *репродуктивний метод* (або викладацький, або репродуктивно-творчий⁴⁰), про який піде мова нижче, не є ані таким ефективним, ані таким ефектним, як три попередні методи, особливо евристичний та дослідницький, проте обійтися без нього все ж таки неможливо, оскільки використання тільки, наприклад, евристичного та дослідницького методів не може забезпечити достатньої широти та систематичності знань. Адже, по-перше, вивчення літератури передбачає оволодіння такими знаннями (наприклад, теоретико-літературні або історико-літературні факти), які неможливо здобути за допомогою роздумів. А по-друге, якби учням про-

³⁹ Див. про це докл.: Методика преподавания литературы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997. — С. 68; Мірошніченко Л. Ф. Методи викладання світової літератури в школі // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 12. — С. 40–47.

⁴⁰ Мірошніченко Л. Ф. Методи викладання світової літератури в школі // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 12. — С. 45.

понувався б лише самостійний шлях здобування знань, то навряд чи на це вистачило б навіть двадцяти років навчання у школі. Та й чи потрібен би був за таких умов сам учитель? Хіба що – тьютор, чи не так?

Отже, слід виходити з того, що репродуктивний метод є методом необхідним та обов'язковим. Більш того, цей метод дозволяє не тільки розпочати процес пізнання, а й, на думку Л. Мірошниченко, логічно завершує цей процес, оскільки є спрямованим на те, аби відновлювати, відтворювати те, що збереглося у пам'яті. Не можна не погодитися і з М. Кудряшовим, який вважає, що репродуктивний метод не обов'язково повинен розумітися як догматичний, тому що характер тих знань, що мають засвоювати учні, потребує не механічного запам'ятовування, а свідомого засвоєння. Крім того, міцність знань залежить не лише від установки на запам'ятовування, а й від інтенсивності мислення учнів.

Інакше кажучи, професіоналізм учителя виявляється у тому, *як*, а не *який* метод він використовує. Бо, застосовуючи навіть репродуктивний метод, можна і треба вдаватися до проблемного викладення матеріалу. Тобто йдеться про те, що учитель під час проведення уроку висуває проблему, розкриває різноманітні точки зору на її сутність, пропонує способи та шляхи її вирішення, і за таких умов зацікавленість учнів темою не повинна зникнути – навпаки, вона (зацікавленість) має зростати.

Визначимо прийоми, через які реалізується репродуктивний метод:

– *слово* учителя; учитель вдається до цього прийому, коли виникає потреба довести до учнів якусь невеличку інформацію, наприклад, на початку уроку, підбиваючи підсумки виконання учнями домашнього завдання чи написання ними творчої роботи або пояснюючи їм зміст та умови виконання домашнього завдання тощо;

– *розповідь* учителя – поширене слово, яке він застосовує тоді, коли викладає біографічні відомості про життя та творчість письменника, про факти громадсько-політичного життя, на основі яких був написаний твір, що мовиться, про історико-культурні явища життя, які мають причетність до цього твору, про історико-порівняльні паралелі щодо світової та української літератур, про типологічно подібні моменти у двох літературах, а також тоді, коли учитель переказує епізоди, які не вивчаються текстуально;

лекція. Поняття “шкільна лекція” дещо відрізняється від поняття “лекція” своєю специфікою, суть якої полягає у тому, що шкільною лекцією вважається усний виклад певної теми⁴¹. Ще однією, так би мовити,

⁴¹ Там само. — С. 45.

зовнішньою ознакою лекції є те, що повною мірою цей прийом доцільно використовувати у старших класах, а у середніх лише частково як елемент організації та проведенні уроків⁴²;

– завдання за підручником чи посібником.

Зазначені прийоми репродуктивного методу зумовлюють такі види діяльності учнів:

- уважне та свідоме сприйняття слова, розповіді та лекції вчителя;
- складання плану, тез або конспекту лекції учителя чи прочитаних статей підручника;
- складання хронологічних та інших таблиць;
- підготовка усних відповідей за лекцією вчителя або за матеріалом підручника;
- написання творів узагальнювального характеру з використанням наявного матеріалу з даної теми чи проблеми.

Таким чином, репродуктивний метод так само, як і всі інші, реалізується через низку прийомів та видів діяльності учнів, що свідчить про його реальну необхідність для процесу вивчення літератури у школі. Що ж стосується ефективності цього методу, то все залежить від того, у який спосіб його використовує учитель. Принаймні, ми можемо цілком обгрунтовано стверджувати, що використання даного методу сприяє розвитку мислення учнів, їхнього вміння критично сприймати та оцінювати будь-який матеріал, а також забезпечує свідоме та глибоке засвоєння знань.

Висновки до розділу

По-перше, будь-який, навіть найкращий метод сам по собі не гарантує і не може гарантувати абсолютний успіх.

По-друге, метод вивчення літератури – це не тільки метод, за допомогою якого в умовах шкільного уроку ми можемо дослідити певний літературний текст і все те, що з ним пов'язано, – це, на нашу думку, передусім визначення характеру підходу до тексту, вказівка на рамки того простору, у якому здійснюється аналіз художнього твору. Та оскільки як сам твір, так і процес його вивчення є надзвичайно складними – використання якогось одного з розглянутих методів збіднює чи, сказати б, умізернює цей процес. Тому кваліфіковано підготовлений та проведений урок завжди передбачає вико-

⁴² Див. про це докл.: Методика преподавания литературы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997. — С. 68; Мірошниченко Л. Ф. Методи викладання світової літератури в школі // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 12. — С. 40–47.

ристання цілого комплексу органічно поєднаних між собою методів. І саме це поєднання дозволяє як докладно та ефективно опрацювати програмовий твір, так і принаймні не переключити зацікавленість учнів літературою.

По-третє, наявність кількох класифікацій методів не суперечить будь-якій з них, а, навпаки, дає змогу по-новому побачити те, що у рамках одного методу чи певної класифікації побачити просто неможливо. Тому й закономірно, що учителі, які працюють творчо, не задовольняються вже існуючими методичними розробками, а весь час знаходяться у пошуку, комбінуючи існуючі методи і навіть створюючи нові.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Що таке метод вивчення художньої літератури?
2. Чому існує декілька класифікацій методів вивчення художньої літератури?
3. У чому полягають суть методу читання художнього твору, його специфіка та особливості? Чи можна обійтися без використання цього методу? Чому?
4. Який з методичних прийомів, притаманних методів читання художніх творів, ви вважаєте ефективнішим? Чому?
5. Укажіть спільні та відмінні риси евристичного та дослідницького методів.
6. Чи може учитель у своїй практичній роботі нехтувати репродуктивним методом? Чому?

РОЗДІЛ III

ШКІЛЬНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Методика як галузь педагогічної науки передусім досліджує методи навчання, тобто “способи діяльності учителя і учнів, за допомогою яких досягається оволодіння знаннями, вміннями та навичками, формується світогляд учнів, розвиваються їх здібності”¹. Але, за слушним твердженням О. Ніколенко, однісі з ведучих українських науковців-методистів, що займається зокрема й проблемами викладання зарубіжної літератури, “хоч які б методичні прийоми обрав учитель, які б інноваційні технології він використовував на уроці, усі вони мають бути зумовлені самим твором та специфікою його аналізу. Тільки твір і його аналіз, – вважає вчений, – визначають методику його вивчення (і в жодному випадку не навпаки!)”².

Проблема, однак, полягає у тому, що вміння та навички аналізу літературного твору – справа надзвичайно складна. Передусім йдеться про складність власне самого літературознавчого аналізу. А до цього додається ще й складність, з якою зустрічається будь-який учитель і яка пов’язана з необхідністю адаптувати літературознавчий аналіз до умов школи, що передбачає врахування таких чинників, як характер сприйняття учнями творів художньої літератури, їхнє ставлення до аналітичної роботи, врахування вікових особливостей тощо. Простіше кажучи, коли йдеться про фахівців-філологів, то їх не треба переконувати у тому, що аналіз художніх творів – це цікавий та захопливий процес, бо якби це не було їхнім власним переконанням, вони обрали б іншу професію. Натомість для учнів інтелектуальна діяльність взагалі і її аналітичний різновид зокрема є несобов’язковими, проте вимагають неабияких зусиль. Останнє ж потребує мотивації (але аж ніяк не адміністративно-примусової!).

¹ Цит. за: Методика преподавания литературы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — М.: Просвещение, 1997. — С. 63.

² Ніколенко О. М. Проблеми аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3. — С. 31–34.

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ ТА ШКІЛЬНИЙ АНАЛІЗ
ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Отже, шкільний аналіз тексту починається, точніше, повинен починатися з аналізу літературознавчого³. Однак, на наш погляд, цьому аспекту при підготовці учителів не приділяється належна увага, а вміння та навички літературознавчого аналізу розглядаються здебільшого як певна даність чи як генетична ознака учителя літератури. І справді: підготовка фахівця передбачає подібний результат. Але, по-перше, якщо такі навички студент-філолог і набуває, то цей процес пов'язується не з методикою викладання літератури, а з вивченням історії літератури. І, по-друге, опосередковано підтверджує наявність даної проблеми той факт, що серед учителів-практиків “літературознавців”, назвемо їх так, аж ніяк не переважають за кількістю власне “методистів”⁴.

За прикладами далеко ходити не треба. Якщо ми звернемося до будь-якого фахового видання, присвяченого проблемам викладання зарубіжної літератури, то на основі надрукованих у ньому конспектів уроків зможемо легко переконатися у тому, що уроки, наріжним каменем яких був би літературознавчий аналіз, – це, сказати б, ексклюзивна рідкість⁵. І це дивно. Адже процес пізнання принаймні у традиціях європейської культури, – це передусім аналіз досліджуваних явищ і синтез отриманих результатів, на відміну від східного способу пізнання, який передбачає головню споглядання. Натомість виникає враження, що саме споглядання – але споглядання некваліфіковане, а відтак поверхове – є найпопулярнішим способом аналізу, до якого вдається, на жаль, значна кількість учителів.

Так, наприклад, звернемося до конспекту уроку, що був поданий на конкурс “Авторський урок”, який щорічно проводить часопис “Всесвітня література у середніх навчальних закладах України”, – уроку під назвою “До

³ Див., наприклад: Шалагінов Б. Б. Науковий та “шкільний” аналізи художнього тексту // Всесвітня література у середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 6. — С. 6–9; Ісаєва О. О. Концептуальні основи художнього тексту в школі (Про герменевтичну спрямованість цього аналізу) // Всесвітня література у середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 6. — С. 2–5; Бабенко К. П. Взаємозв'язок видів діяльності художнього аналізу в шкільній практиці (Як обрати найоптимальніший з них) // Всесвітня література у середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 6. — С. 14–16.

⁴ Див., наприклад: Відуки, судження, пропозиції. Учитель літератури має бути насамперед літературознавцем // Всесвітня література у середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 6. — С. 20–21.

⁵ Див., наприклад: Борецький М. І. Конфлікт між ідеалом та дійсністю — центральна проблема твору (Літературознавча основа вивчення роману “Дон Кіхот” Сервантеса) // Всесвітня література у середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 11. — С. 50–51; Сікорська В. С., Довгань Г. В. Методика аналізу художнього твору визначається літературознавчою концепцією (На прикладі оповідання Р. М. Рільке “Пісня про правду”) // Всесвітня література у середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 12. — С. 18–20.

змісту “Носорогів” Е. Йонеско через поетику “театру абсурду”⁶. Прикметно, що у вступі до цієї публікації автор цілком слушно декларує наступне: “Символічний зміст п’єси неможливо зрозуміти без інтегрованого підходу до неї в процесі аналізу, без гармонійного поєднання і використання фактів біографії, історичних, суто літературознавчих тощо”. І ще далі: “Оптимальною і доцільною формою аналізу даного твору... є її реалізація з використанням елементів герменевтики”⁷.

Однак у змісті уроку обіцяний аналіз практично відсутній – він постійно підміняється декларативним викладом готових істин. Навіть тоді, коли учням пропонується самостійна і начебто дослідницька робота у групах над образами п’єси, йдеться фактично про переказ власними словами тих фактів, які стосуються персонажів, а також про описи останніх, як-от: “Пан Папільйон – тип чиновника, вся розумова діяльність якого запрограмована лише на ту роботу, яку він виконає...”, “Дезі образила пана Папільйона, спричинила пригнічений стан тасмно закоханого в неї Дудара, прискоривши їх перетворення на носорогів” тощо. Та щоб уявлення про аналітичний рівень цього уроку був більш повним і наскільки це можливо об’єктивним, процитуємо ще, як цей урок завершується: “Чому Беранже знову і знову звертає увагу саме на шкіру? – запитус учитель, передбачаючи наступну відповідь: “Носороги відзначаються грубою, нечутливою шкірою. І саме такими стали опосорожені герої п’єси Е. Йонеско”, – і, закінчуючи такий багатообіцяльний урок, робить наступний висновок: “Як бачимо, поетика «театру абсурду» – надійний інструментарій для осягнення змісту п’єси”⁸.

Ми переконані, що фаховий рівень учителя, урок якого взято нами для прикладу, є не найгіршим, але конспект її уроку вочевидь дозволяє виявити ті “больові точки”, причини яких криються у недосконалості методичної підготовки, що нехтус підготовкою літературознавчою. Отже, цю проблему необхідно вирішувати, і починати варто зі спроб визначення того, чим власне є література.

Літературою називають сукупність писемних та друкованих текстів, серед яких виокремлюють блок художніх творів, тобто художню літературу. Таке визначення літератури лише здається простим та однозначним, тому що визнання тексту художнім твором словесного мистецтва залежить від його суб’єктивного сприйняття читачами⁹. Певно, саме у зв’язку з цим у

⁶ Силкіна В. І. До змісту “Носорогів” Е. Йонеско через поетику “театру абсурду” // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. — 2004. — № 3. — С. 23–25.

⁷ Там само. — С. 23.

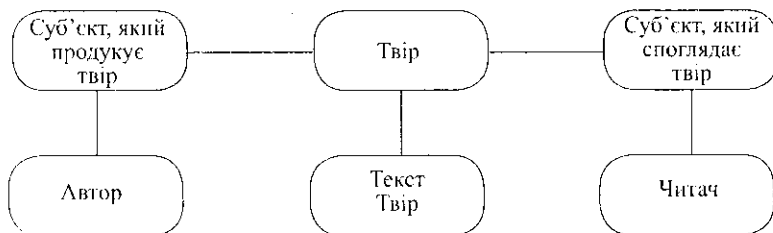
⁸ Там само. — С. 25.

⁹ Цит. за: Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И. *Методы изучения литературы: Системный подход: Учебное пособие*. — Москва: Флинта, Наука, 2002.

класичній “Поетиці” Б. Томашевського, яка, зокрема, відома суворістю своїх дефініцій, ми знаходимо таке: “Спроби огорнути одним визначенням усі форми літератури в усі часи навряд чи має сенс: тільки в історичному вивченні життя суспільства відкривається, чим була література у різні часи. Таке загальне визначення, крім того, і неможливе: схожі явища у різні часи то розглядалися у рамках літератури, то виключалися з неї. Кожне століття має своє визначення літератури”¹⁰.

Зрештою, навіть термін “література” виник порівняно нещодавно. До середини XVIII ст. вживали інше слово – “поезія”. Це завдяки французькій письменниці Жермені де Сталь (1766–1817) термін перенесли з поезії та риторики на всю гуманітарну писемність, виокремивши з її складу особливо цінну частину, яку назвали “класикою”. Отож, коли сьогодні говорять про художню літературу, то зазвичай мають на увазі вигадане зображення, записане особливою мовою, яка передбачає присутність художньої образності¹¹. А французький критик Гюстав Лансон (1857–1934) у передмові до “Історії французької літератури” (1894), міркуючи про сутність предмета, висунув припущення, що з величезної кількості друкованих текстів до художньої літератури можна віднести лише ті, що здатні стимулювати емоції та естетичні почуття читача.

Натомість Гегель визначав літературу як феномен мистецтва з інших позицій. Зокрема, він писав, що мистецтво “розпадається на твір, який має характер зовнішнього, буденного наявного буття, на суб’єкт, який цей твір продукує, і на суб’єкт, який його споглядає і який схилиється перед ним...”¹². Відповідно до художньої літератури, твір – це художній твір, “суб’єкт, який його продукує”, – це автор твору, а “суб’єкт, який його споглядає і який схилиється перед ним”, – це читач рукопису або книги. Поняття “художня література” можна зобразити у вигляді схеми:



¹⁰ Томашевский Б. В. Поэтика (Краткий курс). — Москва, 1996. — С. 6.

¹¹ Динь Маркович Г. Основные проблемы науки о литературе. — Москва, 1980. — С. 79-80.

¹² Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Философия духа. — Москва, 1977. — С. 383.

Таким чином, у розумінні Гегеля художня література як вид словесної творчості є системою. Тому, спираючись на процитовану думку німецького філософа, спробуємо специфіковано описати систему “література”.

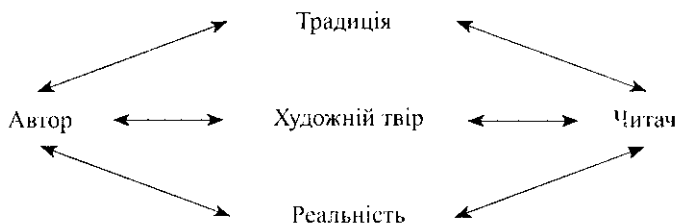
Передусім варто зауважити, що в літературі твір існує у формі писемного або друкованого тексту. Такий твір, на відміну від творів усної художньої творчості, має конкретного автора або співавторів навіть тоді, коли їхня творчість є анонімною. Далі: літературний твір створюється та живе у найтісніших зв'язках з оточуючим середовищем. З погляду на літературний твір середовище поділяється на літературну традицію та екстралітературну реальність. Між автором та читачем, з одного боку, та традицією і реальністю – з другого, існують безпосередній та опосередкований зв'язки: автор та читач – особи, які перебувають під впливом матеріального та духовного середовища, що їх оточує, і, у свою чергу, самі впливають на нього вже самим фактом свого існування. А між твором та реальністю, як і між твором та традицією, існують відношення, що їх встановлюють автор та читач.

Елементи системи “література” та елементи, які репрезентують середовище, що її оточує, – це також системи. Одні з них описані доволі детально (наприклад, “твір”), інші – лише загально (наприклад, “автор”). У системі “автор” Б. Корман порівняно нещодавно виявив присутність двох елементів: біографічного автора та автора – суб'єкта свідомості, виразом якої, способом її реалізації є “весь твір” письменника¹³. Тут йдеться про присутність матеріального та ідеального аспектів, останній з яких є найголовнішим, оскільки саме на його рівні здійснюється діалог між свідомостями автора та читача, у результаті чого ми стаємо свідками та учасниками дива перетворення матеріального тексту на духовну цінність – художній твір¹⁴.

Запропонований опис системи “література” є порівняльним зі схемою, що відображає процес літературної комунікації, хоч вони й не тотожні. Поняття “комунікація” запозичено літературознавством з теорії інформації, де воно означає процес передачі інформації від однієї системи до іншої, а кінцевим результатом цього процесу вважається використання отриманого повідомлення. У мовній та літературній комунікації її завершенням є інтерпретація тексту. У рецептивній естетичності результат вбачається у процесі перетворення тексту на художній твір завдяки конкретному акту комунікації, який обов'язково передбачає зворотний зв'язок. Схематично це можна репрезентувати так:

¹³ Конрад Н. И. К вопросу о литературных связях // Конрад Н. И. Избранные труды. Литература и театр. — Москва, 1978.

¹⁴ Див. про це докл.: Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирилозе З. И. Методы изучения литературы: Системный подход: Учебное пособие. — Москва: Флинта: Наука, 2002. — С. 21-22.



Якщо зворотний зв'язок буде відсутній, тобто якщо реляції між читачем та текстом не передбачають осмислення тексту, то він для цього читача не перетвориться в художній твір.

Корелюс з наведеними вище уявленнями про систему "література" і її розгорнуте визначення, яке запропонував академік Д. Ліхачов: "Під системою літератури я розумію співвідношення її частин між собою: видів літератури (перекладна й оригінальна, церковна, історична, природнича, публіцистична тощо), її жанрів та окремих творів. У поняття системи літератури входить, крім того, і взаємини літератури з іншими галузями культури: наукою, релігією, суспільною думкою, різними видами мистецтва, фольклором тощо. Нарешті, до системи літератури належить і її відношення до історичної дійсності, співвідношення з якою складас найсуттєвішу частину системи"¹⁵.

Водночас у вітчизняній науці та за кордоном є багато прихильників чисто емпіричної інтерпретації літературного твору. Основою ідейно-художнього аналізу оголошується культура та інтуїція дослідника, які дозволяють "зробити текст живим, відшукавши у ньому живу думку"; ставиться завдання зробити експліцитними наміри автора та різноманітні відтінки, що вислизують за умов традиційного читання, вирвати з тексту його тасмниці¹⁶. Позитивна сторона такого підходу, крім можливостей дидактизму та пошуків виховного ефекту від читання, полягає у розширенні філологічної культури через детальне вивчення творчості художника та певного твору.

Однак системний підхід є все ж таки більш ефективним та повноцінним з погляду на довершеність аналізу літературного твору, хоча б, наприклад, тому, що заперечує фрагментарність, від якої чи не найбільше потерпає аналіз художнього твору у школі. Окрім того, системний підхід є не мето-

¹⁵ Ліхачов Д. С. Древнеславянские литературы как системы // VI Международный съезд славистов. — Прага, 1968. — С. 5.

¹⁶ Див.: Хованская З. И. Анализ литературного произведения в современной французской филологии. — Москва, 1980.

дом, а системою методів, і в одну методологію їх об'єднує відповідність єдиним принципам. До основних системних принципів, які відображають найсуттєвіші властивості систем, належить визнання:

– *принципу цілісності*, який означає, що властивості елементів системи не можна звести до суми властивостей елементів, які її складають, що з властивостей елементів системи не випливають властивості самої системи і що елемент, властивість та відношення залежать від їхнього місця та функцій усередині системи;

– *принципу структурності*, який означає можливість опису системи через ідентифікацію її структури, тобто мережі зв'язків та відношень системи, зумовленість функціонування системи не стільки характером функціонування її окремих елементів, скільки властивостями її структури;

– *принципу взаємозалежності* системи та середовища. А це означає, що система формує та виявляє свої властивості у процесі взаємодії з середовищем, будучи при цьому ведучим, активним компонентом взаємодії;

– *принципу ієрархічності*, який означає, що кожний компонент системи, у свою чергу, може розглядатися як система, а досліджувана у даному випадку система є одним із компонентів більш широкої системи;

– *принципу багатоглядності* опису кожної системи, який означає, що через її складність адекватний опис потребує різноманітних моделей, кожна з яких співвідноситься лише з певним аспектом системи.

За час свого існування літературознавство збагатилося багатьма методами, але у рамках системного підходу частина з них не може бути використаною, тому що вони суперечать системним принципам. Так, наприклад, якщо вульгарний соціологізм (В. Фріче, В. Келтуяла, В. Пєрєвєрєв та ін.) розглядав літературний твір, включаючи і його стиль, як похідне від економічних взаємин у суспільстві та класової приналежності письменника, то, вочевидь, порушувався принцип взаємозалежності системи та середовища, який утверджує активну роль системи у відносинах із середовищем.

Якщо ж не перевести подібну системну помилку у методичний аспект і знову звернутися до прикладу наведеного вище конспекту уроку, то ми побачимо, до яких наслідків це може призвести.

Спочатку учитель, вдаючись до біографічних відомостей з життя Е. Йонеско, повідомляє учням про те, що "поштовхом до написання драми «Носороги» став епізод із життя самого автора. Він був свідком масової істерії на міському стадіоні під час виступу Гітлера і ледве сам не піддався їй... Звичайно, на стадіоні були ті – передусім нацисти, для кого все, що говорив Гітлер, було їхнім переконанням, фанатичною вірою. Але більшість, звичай-

но, – це тимчасово засліплені люди, яких просто використали, гвалтуючи їхню свідомість”¹⁷. І на цій підставі, посилаючись на самого Йонеско, а також принагідно розширюючи контекст за рахунок введення проблеми “маніпулювання натовпом” і згадуючи у цьому зв’язку твори Е. Т. А. Гофмана “Крихітка Цахес” та Т. Манна “Маріо і чарівник”, робиться висновок, відповідно до якого “драма «Носороги» – твір передусім антифашистський, антинацистський...”¹⁸

Проте, якщо погодитися із таким розумінням твору, то ми потрапимо у суперечність, яку дуже важко подолати. Адже у п’єсі усі герої, крім Беранже, перетворилися на носорогів – навіть Дезі. А це означає, що твір є не антифашистським, а – профашистським. Це – по-перше. По-друге, якщо вбачати у носорогах фашистів, то, з одного боку, це образливо для носорогів, а, з другого боку, це незаслужено почесно для фашистів. І, по-третє, якщо драми, створені у рамках естетики “театру абсурду”, трактувати так безпосередньо, то чи не є це ще більшим “театром абсурду”?!

Не витримує критики її введення у контекст уроку проблематики “маніпулювання натовпом”. По-перше, тому, що у “Носорогах” ніхто і ніким не маніпулював, а по-друге, тому, що за часів створення “Крихітки Цахес” просто не існувало і, за визначенням, не могло існувати подібних політтехнологій, не говорячи вже про існування за тих часів фашистів. Що ж стосується новели Т. Манна, то в ній і справді має місце ця проблематика, але зміст даного твору є набагато глибшим, ніж поверхово схоплений проблемний вузол, і це потребує окремого серйозного аналізу. А поки поставимо ще одне риторичне запитання: де і у чому вбачас учитель підстави, які дозволяли б порівняти горбаня сеньйора Чіполлу із чередою носорогів?

Важко не погодитися із Б. Степаншиним, який пише про те, що “якщо учитель зловживас літературознавчим аналізом, тобто перенасичус аналіз твору відшуканням абсолютно всіх тропів, композиційних прийомів, стилістичних фігур, позасюжетних елементів, то, як стверджував Максим Рильський, емоційний вплив ідейно-художнього змісту на читача послаблюється”¹⁹. Однак йдеться не про це – ми намагасмося довести зовсім інше: безумовно, урок літератури не може і не повинен перетворюватися на абсурдну копію якоїсь науково-літературознавчої лабораторії, але сам учитель повинен бути якнайкраще обізнаним у літературознавстві, аби мати змогу ефективно, в адаптованій формі й за посередництва різноманітних методів вивчення

¹⁷ Силкіна В. І. До змісту “Носорогів” Е. Йонеско через поетику “театру абсурду” // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 3. — С. 23.

¹⁸ Там само.

¹⁹ Степаншин Б. І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. — Київ: РВЦ “Проза”, 1995. — С. 204.

літературних творів у школі розглядати ці твори відповідно до засад наукового літературознавчого аналізу. У цьому є необхідність хоча б тому, що, як ми щойно продемонстрували, помилки на рівні літературознавчого аналізу призводять до катастрофічних наслідків і взагалі позбавляють діяльність учителя сенсу.

Натомість саме системний підхід забезпечує вивчення художнього твору або всієї творчої спадщини автора як органічного цілого у синтезі структурно-функціональних та генетичних уявлень про об'єкт, і, щонайголовніше, він, як правило, дозволяє уникнути прикрих та фатальних помилок. Подивіться на схему (с. 77): твір та реальність не пов'язані між собою – вони пов'язуються між собою або через автора, або через читача. І взагалі відношення “автор – твір”, “традиція – твір”, “реальність – твір” пов'язуються через твір, який займає у системі центральне місце і набуває художнього виміру завдяки прямому та зворотному зв'язку з читачем²⁰. І на уроках літератури повинен аналізуватися саме твір як такий – тільки, безумовно, з використанням адекватних методів, і не лише літературознавчих, а й власне тих, що їх використовує методика викладання літератури.

У зв'язку з цим треба зазначити, що є ще один дуже важливий аспект шкільного аналізу літературного твору: йдеться, як пише В. Маранцман, про більшу, ніж у літературознавстві, суб'єктивність і навіть певну художність такого аналізу. Адже для того, аби вплинути на особистість учня, необхідно вдаватися до особливої інтерпретації художнього твору, якій було б притаманним посилення емоційного начала, а також наближення до морально-етичної проблематики, актуальної для учнів певного віку, для читачів певного покоління²¹. Важко не погодитися з цією думкою, тому що, по-перше, попри визначальний характер літературознавчого аналізу для вивчення літератури, шкільний аналіз творів дійсно має відмінні аспекти. Зокрема це²²:

– *емоційний* аспект, тобто такий, що повинен викликати емоційні враження у процесі аналізу, а відтак сприяти виникненню в учнів безпосереднього інтересу до твору та створенню атмосфери загальної зацікавленості;

– *пізнавальний* аспект, відповідно до якого учитель у процесі аналізу твору знайомить учнів з особливостями життя, культури, літератури того чи того народу, творчою манерою митця, художньою своєрідністю тексту і т. ін.;

²⁰ Див. про це докл.: Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И. Методы изучения литературы: Системный подход: Учебное пособие. — Москва: Флинта: Наука, 2002. — С. 34-35.

²¹ Див.: Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. — В 2 ч. Ч. 1. — Москва: Владос, 1994. — С. 136.

²² Подається за: Нікопєнко О. М. Проблеми аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3. — С. 31.

– виховний аспект, який є іманентно притаманним шкільному аналізу, оскільки об'єктивно сприяє і формуванню моральних якостей учнів, і формуванню їхнього естетичного смаку, і розвитку творчих здібностей, і забезпеченню особистісно орієнтованого навчання²³.

А, по-друге, перебувати учителю у класі, що налічує кілька десятків дітей, і застосовувати у кожній з класних паралелей, у яких навчаються різні за віком учні, одні й ті ж самі методичні форми – означає від початку приректи свою діяльність на поразку, на результат, прямо протилежний бажаному.

Інакше кажучи, теоретичне та практичне володіння методичними вміннями та навичками, як ми про це вже згадували вище, не може і ніколи не зможе повністю гарантувати успіх учителю, тому що викладання будь-якого шкільного предмета, а тим більше викладання літератури – це і справді особливий різновид творчості – живої, натхненної та непередбачуваної. 1999 року, беручи участь у IV Міжнародному конкурсі шкільних учителів в Артеці, автор був свідком того, як методи викладання літератури перетворювались у виконанні конкретних учителів або на справжнє свято, або на “поминки по літературі”.

Так, в одному випадку учитель, просуючись чітко та цілеспрямовано за пунктами плану аналізу художнього твору, проводила урок за повістю В. Маланіна “Кавказький бранець”, і сорок п'ять хвилин зустрічі з доволі хорошим у багатьох відношеннях твором розтягнулися щонайменше на сорок п'ять нудних та знущальних “діб”. За методичними канонами зміст уроку відповідав сучасним вимогам, за своєю суттю він виглядав як чергове та, на жаль, традиційне “лінчування” окремого твору і літератури загалом.

Зовсім іншим був урок за творчістю Ю. Яновського і, зокрема, його романом “Вершники”. Почавши з перевірки випереджувального домашнього завдання, суть якого полягала у тому, аби підготувати малюнки, що репрезентували б певні асоціації, пов'язані з життям та творчістю українського письменника, і учитель, і учні, і всі присутні так захопилися розмовою, коментуючи і малюнки, і асоціації, які надихнули учнів, що з жорсткого полягу методичних вимог, учитель не досягнув поставленої мети. Утім, наряд чи хтось з тих, хто був в аудиторії, наважився б оцінити цей урок як невдалий.

Зрештою, досвідчені учителі добре знайомі з ситуацією, коли після уроку в одному класі паралелі (у 7-А, наприклад) у тебе починають рости крила,

²³ Див. про це також: Мірошникова Н. О. Шляхи аналізу художнього тексту у сучасному літературознавстві // Підсвітлення література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 5. — С. 17–19.

а після уроку в іншому класі (наприклад, у 7-Б) за тією ж темою і навіть у той самий день ти відчуваєш нестерпне бажання накинути на свою шию зашморг.

Отже, відношення між літературознавством, методикою та шкільною практикою надзвичайно складні. Діти не сприймають від учителя чужої, позиченої, не пережитої ним самим думки. А тому кожен справжній учитель завжди перетворює здобутки науки у такий спосіб, аби мати змогу долучитися до тих істин, з якими він приходить до класу²⁴. Так, безперечно, учитель не може не спиратися на роботу літературознавця та методиста, але, по-перше, у нього своє творче завдання: як наблизити до письменника тих конкретних учнів, як “вдарити їх у серце”, як виростити з них читачів! А по-друге, аби досягти першого, учитель сам повинен бути і літературознавцем, і методистом, і... учителем, тобто особистістю, яка могла б на професійному рівні інтегрувати усі ці три складові.

Таким чином, якщо саме так розуміти глибинний зміст цього складного мистецтва – викладання літератури у школі, тобто визначаючи пріоритетною постать учителя, то тоді ми будемо застраховані від того, аби ані літературознавча, ані методична сторони не набували домінуючого характеру, що призводило б до спотворення учительської праці. Проте постать, місце та роль учителя зарубіжної літератури у сучасній українській школі ми детальніше розглянемо у наступному розділі, а зараз звернемося власне до шляхів та прийомів аналізу художніх творів на уроках зарубіжної літератури.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СПРИЙНЯТТЯ ТА ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ З АНАЛІЗОМ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Складність аналізу художнього твору у форматі школи додатково пов'язана як із особливостями сприйняття літератури взагалі, так і з віковими особливостями учнів зокрема. Адже сприйняття літературного твору учнем-читачем опосередковано включає в себе його життєвий, естетичний, читацький та емоційний досвід.

Говорячи про сприйняття творів мистецтва слова, ми маємо на увазі сприйняття не у гносеологічному сенсі, а у сенсі усвідомлення твору, розрізняючи при цьому сприйняття первинне та вторинне. Останнє і є результатом аналізу. Простіше кажучи, сприймання спочатку виявляє себе у

²⁴ Там само. — С. 139.

загальному враженні від почутого чи побаченого, а потім – через стадію аналізу – сприймання набуває глибшого та масштабнішого характеру, тобто те, що на початковому етапі ми бачимо як, наприклад, безглуздя, ноступово, завдяки аналізу, набуває інших рис.

Доволі показовим у цьому плані є вивчення п'єси А. Чехова “Вишневий сад”. Адже, прочитавши цей твір, важко позбутися враження, що перед нами текст, уся суть якого зводиться до розповіді про людей, які зібралися незрозуміло для чого в одному місці і, намагаючись усвідомити, що вони тут роблять, герої гають час у пустих балачках. І лише після ретельного аналізу можна, хоч і необов'язково, дійти висновку про глибинні філософські, життєві, естетичні й інші сенси, які криються у підтексті цього надзвичайного твору і загалом у незвичній чеховській драматургії. Зрештою, для прикладу можна було вибрати будь-який твір зі шкільної програми, і у кожному з них ми зустрілися б (у більшій чи меншій мірі) з подібною проблемою.

Крім того, сприйняття є у певному сенсі чимось схожим на своєсвідний компас, за допомогою якого визначаються можливості учня і результати тієї чи іншої організації процесу навчання літературі.

Існує кілька основних прийомів, що дозволяють дослідити характер сприйняття учнем прочитаного:

- з'ясування попередніх вражень учнів про прочитане;
- зіставлення початкових вражень із тими, що формуються у ході аналізу та на підсумкових заняттях. У цьому випадку використовуються анкети, успішні оцінювання, які можуть і повинні бути включеними у зміст роботи з учнями як навчальні завдання;
- домашні завдання випереджувального характеру;
- експериментальне дослідження методом “зрізів”, коли під час послідовного вивчення тем простежуються тенденції у літературному розвитку учнів і щодо характеру їхнього безпосереднього читачького сприйняття, і щодо розуміння ними різних творів та їхніх різноманітних компонентів, а також щодо рівня учнівських узагальнень, їхніх емоційних та естетичних оцінок;
- систематичні спостереження протягом усього навчального року.

Взагалі треба зазначити, що на сьогоднішній день проблема сприйняття літератури вивчена у багатьох аспектах. Зокрема йдеться про: основні особливості та етапи сприйняття творів різних жанрів, вікові особливості сприйняття читача-учня, структуру читачького сприйняття, взаємозв'язок

сприйняття та аналізу художнього твору²⁵. Але останній аспект – взаємозв'язок сприйняття та аналізу художнього твору – є, на наш погляд, найактуальнішим. І особливо це стосується власне викладання зарубіжної літератури.

Передусім ця актуальність спричинена тим, що у цьому питанні залишається ще багато невирішеного, дискусійного, хоч це і добре, оскільки така ситуація створює величезний простір для пошуків та знахідок. Про цю позитивну сторону свідчить, зокрема, і наявність кількох чинних програм із зарубіжної літератури, і величезна кількість всіляких інноваційних методичних варіантів щодо викладання предмету. Натомість, з другого боку, особливості сприйняття учнями саме зарубіжної літератури створюють додаткові труднощі. Чому? От уявіть собі пересічного українського школяра, який виховувався на українських чи російських народних казках, на творах видатних вітчизняних дитячих письменників*. А йому, цьому школяреві, не встигне він переступити поріг п'ятого класу, пропонують (за програмою 2001 року) з'ясувати, у чому полягас мета бунту Прометея або як в образі Геракла опоетизовуються могутність та мужність. Далі – більше: адже і в одинадцятому класі, попри те, що за шість попередніх років вивчення зарубіжної літератури учні начебто вже звикли до будь-яких несподіванок, чимала їх частина (як про це вже згадувалося вище) – якщо не вголос, то принаймні подумки – задає сакраментальне запитання про причини перетворення Грегора Замзи на страшну комаху.

Тому дуже важливо, аби ми пам'ятали про те, що особливістю сприйняття художньої літератури є його подібність до сприйняття людиною взагалі

²⁵ Див.: Воспитание творческого читателя. Проблемы внеклассной и внешкольной работы по литературе / Под ред. С. В. Михалкова, Т. Д. Полозовой. — Москва, 1981; Голубков В. В. Проблема психологического обоснования изучения литературы в школе // Литература і мова в школі: Учені записки. — Київ, 1963; Качурин М. Г. Влияние анализа на восприятие художественных произведений учащимися 4 класса // Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа. — Ленинград, 1972; Корст Н. О. Восприятие литературного произведения и его анализ в школе // Вопросы анализа литературных произведений. — Москва, 1969; Кудряшов Н. И. О процессе руководства восприятием литературного произведения старшеклассниками // Искусство анализа художественного произведения. — Москва, 1971; Левидов А. М. Автор — образ — читатель. — Ленинград, 1977; Леонтьев А. А. Психологический подход к анализу искусства // Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы (материалы семинара). — Москва, 1978; Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. — Москва, 1975; Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. — Ленинград, 1974; Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. — Москва, 1972; Рез З. Я. Изучение литературного произведения в школе как процесс // Лекции по методике преподавания литературы. — Ленинград, 1976; Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. — Москва, 1964; Пахомова Т. Принципи, засоби і шляхи ідейно-художнього аналізу твору // Укр. мова і літ. в шк. — 1984. — № 12. — С. 62–66; Пасічник Є. Ще раз про концепцію цілісного аналізу // Укр. мова і літ. в шк. — 1985. — № 6. — С. 43–61.

* Щоправда, є ще, так би мовити, феномен Гаррі Потера, але чи так дуже цей "феномен" відрізняється від "феномену" Карлсона, який живе на даху?!

оточуючого її світу у всій складності останнього, а це вимагає, щоб цей процес виявлявся у цілісному, активному та творчому характері – за будь-яких інших обставин сприйняття перетвориться з корисної та захопливої справи на нудну та шкідливу, що викликатиме лише відразу до об'єктів сприйняття.

Отже, фундаментальні засади сприйняття покладено і у визначення загальних принципів аналізу художнього твору²⁶. Йдеться, зокрема, про такі принципи.

- *Принцип цілісності.* Цей принцип передбачає, що будь-який художній твір, незалежно від свого обсягу, особливостей композиції та засобів виразності, є таким феноменом, що його не можна сприймати інакше, ніж в усій його повноті. Це зовсім не означає, що, аналізуючи, скажімо, роман-хроніку Альбера Камю “Чума”, ми не маємо права звертатися до художніх деталей чи окремих образів, – це лише означає, що, і аналізуючи елементи художньої структури, ми повинні мати на увазі, що самі по собі вони не існують й існувати не можуть і що мета пізнання елементів полягає у тому, аби пізнати ціле. Тим більше, що це стосується ситуації, коли ми від цілого йдемо до пізнання деталей.
- *Принцип відповідності форм і шляхів аналізу художній природі твору.* Йдеться про те, що форми і шляхи аналізу мають відповідати художній природі того твору, який аналізується. Адже це безмежне море – художня література – вражає своїм неосяжним розмаїттям і з погляду родової та жанрової приналежності, і з погляду естетичних засад, які покладено в основу творів, що начебто позначаються тим самим жанром (порівняйте, наприклад, комедію Мольєра “Мішанин-шляхтич” і вже згадану вище комедію Чехова “Вишневий сад”) і т. ін. Якщо учитель не буде враховувати ці відмінності, і аналіз кожного з творів, що вивчаються, буде подібний на аналіз переднього твору чи наступного, то тоді годі сподіватися на позитивний результат. Тому з цієї точки зору не тільки без професійного, а й без активного та творчого підходу обійтися неможливо.
- З попередніми двома принципами пов'язаний і наступний принцип – *принцип єдності змісту та форми твору.* Проте у цьому плані у рамках викладання зарубіжної літератури існує доволі складна проблема, що випливає з перекладного характеру творів, що вивчаються. Безумовно, філософський закон про нерозривну єдність, але й одночасну нетотожність форми і змісту ніхто не заперечує, однак

²⁶ Див.: Ніколенко О. М. Проблеми аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3. — С. 31–34.

парадокс полягає у тому, що заперечується єдність форми і змісту перекладного тексту. Інакше кажучи, ми не знаємо, наскільки точно перекладач відтворив оригінал, – про це знає лише перекладач. Однак ми точно знаємо, що переклад за будь-яких умов не тотожний оригіналові. Окрім того, переклад може за своїм художнім рівнем не поступатися оригіналу, але і за таких умов ми маємо справу зі змістом, який виявлено в іншій, відмінній від оригіналу формі. О. Ніколенко вважає, що художній переклад “можна і варто аналізувати, тому що художній переклад тому й називається художнім, бо відтворює не тільки основні змістові колізії, а й художні доміанти (стильові, мовні, мотивні, образні тощо)”²⁷. З цим твердженням можна погодитися, але за умови, що аналіз здійснюватиметься не тільки на засадах активного і творчого сприйняття, а й дуже обережного, ми сказали б, навіть чутливого ставлення до аналізованих творів.

- *Принцип багатозначності.* Якщо ж зважати на цей принцип, то є цілком очевидним, що усі три засади сприйняття корелюють з ним якнайкраще. І тут уже без жодних застережень можна погодитися з думкою, яку висловлює переважна більшість науковців: будь-який високохудожній твір не передбачає і не може передбачати однозначного, єдино можливого чи єдино “правильного” аналізу художнього твору (а якщо – передбачає, то навряд чи цей твір є високохудожнім, швидше за все, це або забута трилогія Л. Брежнєва, або якась “мильнова опера” про “рабінню Ізауру”).

Таким чином, якщо порівняти зазначені принципи аналізу художнього твору із вказаними попередньо основними системними принципами, то можна дійти висновку, що перші цілком відповідають останнім, а відтак заслуговують на наукову вірогідність та можливість ефективного використання. Та, повертаючись до особливостей сприйняття, зазначимо ще таке: сприйняття є основою будь-якого аналізу, як шкільного, так і літературознавчого, оскільки за інших обставин такий аналіз не буде мати адресату.

І вітчизняні, і зарубіжні психологи (від Л. Виготського до Р. Арнхейма) особливу увагу звертають на те, що сприйняття не може розумітися як механічне відтворення чи фотографування – навпаки, це активна діяльність, у якій величезну роль відіграють позитивна мотивація, потреба, зацікавленість тощо. У зв'язку з цим, розглядаючи особливості аналізу художнього твору у школі, не можна не враховувати ще й вікові особливості учнів.

²⁷ Там само. – С. 33.

Результати багатьох досліджень та спостережень за діяльністю учнів дозволяють зробити декілька висновків щодо свосвідомості сприйняття літератури учнями, які належать до різних вікових категорій²⁸.

Так, школярів молодшого віку передусім цікавлять окремі яскраві епізоди, їхні судження щодо вчинків героїв творів є доволі категоричними, інколи односторонніми, але водночас молодші школярі дуже емоційно співпереживають улюбленим героям.

Разом з тим учні 5-6 класів навчаються вирізняти елементи композиції творів, аналізувати окремі епізоди, знаходити у тексті зображувально-виражальні засоби (метафору, епітет, гіперболу, порівняння), пояснювати їхню роль, характеризувати та порівнювати героїв твору, визначати їхні риси, давати їм оцінку. Також саме у цьому віці учні отримують початкові знання про пейзаж, інтер'єр, портрет та інші теоретичні поняття. І хоч цими поняттями і не варто переобтяжувати урок чи будувати урок на їхній основі, все ж таки і без них не можна обійтися, оскільки навчитись аналізувати твір без знань з теорії літератури неможливо²⁹.

Що ж стосується підлітків, тобто учнів 7-8 класів, то їх насамперед цікавить людина як носій певних властивостей особистості. Це той віковий період, коли твір поступово перестає сприйматися як щось, що безпосередньо відтворює життя. Окрім того, у внутрішньому світі школярів-підлітків зростає кількість тих моральних рис, притаманних особистості, які вони починають усвідомлювати; учні також виявляють інтерес до формування характеру людини, до мотивів її вчинків. Однак підліток не завжди вміє оцінити особистість літературного героя в цілому, врахувати та взяти до уваги різноманітні обставини та мотиви його поведінки.

Проте уміння та навички аналізу й у цьому віці продовжують розвиватися: учні повинні навчитися не тільки називати елементи композиції та творчо переказувати сюжет, а й визначати ідейно-художню роль структурних елементів тексту, давати більш повну та глибшу характеристику літературним героям, порівнювати тематику і проблематику, сюжет і героїв різних творів, визначати особливості епічних, ліричних, ліро-епічних та драматичних творів, поглиблювати свої знання з теорії літератури, опановуючи жанрові поняття (повість, історичний роман, сонет, трагедія, філософська казка, науково-фантастична література, поема), засоби комічного, героїчне і трагічне у літературі і т. ін.³⁰

²⁸ Див.: *Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Миланциана В. Г. — В 2 ч. Ч. 1. — Москва: Владос, 1994. — С. 255.*

²⁹ Ніколенко О. М. Проблеми аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3. — С. 32.*

³⁰ Там само. — С. 32

Доволі суттєво відрізняється від попередніх двох періодів ситуація у старшому шкільному віці. Учні 9–11 класів починають цікавитися складним внутрішнім світом героїв, прагнуть пізнати творче світосприйняття автора. У цьому віці відчутно зростає бажання зрозуміти світогляд людини, сутність її моральних якостей. Крім того, більшість учнів-старшокласників мають здатність оцінити художню значимість твору, використовуючи з цією метою узагальнення естетичного характеру, їм притаманне бажання систематизувати свої враження від прочитаного, розуміючи його як єдине ціле. Але дехто з них на противагу емоційному сприйняттю тексту надмірно захоплюється, так би мовити, логізацією прочитаного³¹. І хоча не викликає сумніву той факт, що у цей період на перший план виходить пізнавальний аспект шкільного аналізу, однак було б нераціонально нехтувати емоційним і, певною мірою, виховним аспектами, тому що у такому випадку уроки перетворюються на страждальницьке гаяння часу.

Саме в оперті на такі свої вікові особливості учні старших класів повинні навчитися аналізувати художній твір у єдності змісту і форми, визначати його проблематику, композицію, систему образів і виразально-зображувальні засоби мови, характеризувати літературних героїв і засоби створення образів, розрізняти жанрові особливості прочитаних творів, порівнювати художні тексти, виявляти авторську оцінку героїв та подій, розглядати твори у контексті епохи, напрямку, течії, використовувати критичну літературу тощо.

Питання про характер сприйняття учня-читача має ще один аспект, який стосується вже не вікових, а індивідуальних можливостей школярів. Цікаво, що ряд психологів та методистів дійшли альтернативного висновку щодо трьох основних типів сприйняття учнів. Для першого типу характерним є перевага наочних та образних елементів, для другого – перевага словесних та логічних моментів сприйняття, а третій тип є змішаним.

Тому учні, які належать до “логічного” типу, легко складають плани, беруть активну участь у підсумкових видах роботи, але гірше виконують завдання щодо роботи з текстами, не так тонко відчувають красу художнього слова і т. ін.

Учні “емоційного” типу зацікавлено працюють із текстом твору, легко відчувають характер виразально-зображувальних засобів того чи іншого автора, однак їм важче складати плани, опрацьовувати висновки³².

³¹ Див.: Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. — В 2 ч. Ч. 1. — Москва: Владос, 1994. — С. 255-256.

³² Там само. — С. 256.

Зрозуміло, що ідеальним є “змішаний” тип, хоча зрозуміло й інше: до учнів такого типу належить меншість, а тому учитель повинен знати особливості учнів кожного класу, аби мати змогу правильно розподіляти індивідуальні завдання, а також розвивати у потрібному напрямку пізнавальні інтереси учнів.

Таким чином, цілком обґрунтовано можна дійти висновку, відповідно до якого організація аналізу художнього твору у школі спирається на загальні та специфічні принципи аналізу художнього твору та на взаємозв'язок з ним феномену сприйняття художнього твору, а також не може не враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів-читачів.

ШЛЯХИ, МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Сучасний рівень розвитку методичної науки в аспекті вивчення зарубіжної літератури не дозволяє поки що цілковито вирішити надзвичайно складну проблему щодо шляхів аналізу художнього твору на уроках з цього предмета. Безперечно, на такий стан речей передусім впливає об'єктивний чинник: предмет існує недовго, перебуває на стадії становлення, а тому просто не вистачило часу на здобуття відповідного і достатнього для остаточних висновків досвіду. Однак, окрім об'єктивних факторів, у цій ситуації спрацьовують і фактори суб'єктивні, пов'язані з довготривалою традицією, яка пропонує звичні, сталі й неодноразово апробовані форми³³.

Інакше кажучи, учитель зарубіжної літератури перебуває і з цього погляду в унікальній, сказати б, революційній ситуації, коли “низи” і не можуть, і не хочуть працювати, як раніше, однак якщо і наважуються на щось нове, то особливо не афішують цього, і коли “верхи” особливо не наолягають і вдаватися до директивних методів теж не наважуються. У результаті традиційні шляхи у повсякденній шкільній практиці поки що переважають, а тому, не маючи змоги знехтувати їхньою присутністю у сучасному методичному просторі, розглянемо спочатку саме їх.

Шлях аналізу – це особлива послідовність вивчення, своєрідне поступове просування, “сюжет” розгляду літературного твору. Визначають такі традиційні шляхи аналізу: 1) за розвитком дії, або “услід за автором”, або послідовний аналіз (ще його умовно називають цілісним аналізом); 2) за

³³ Див. про це ж: Ковбасенко Ю. І. Мистецтво аналізу й інтерпретація художнього тексту // *Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України*. — 2003. — № 7. — С. 44.

образами, чи пообразний; 3) проблемно-тематичний. Л. Мірошніченко до цієї класичної тріади додає ще ідейно-тематичний шлях аналізу та комбінований³⁴.

Якщо розглядати використання цих шляхів з погляду вживаності, то пальму першості, певно, треба віддати першому із зазначених шляхів – “услід за автором”. І це цілком зрозуміло як з об’єктивної, так і з суб’єктивної точок зору, тому що, по-перше, художній твір, особливо прозовий (а саме такі твори зазвичай є програмовими), є передусім розгортанням нарративного ланцюжка, основу якого складає переважно розповідь про події зовнішнього чи внутрішнього життя людини. Простіше кажучи, автор, який пише твір, тим самим розповідає певну історію, натомість учитель разом з учнями, рухаючись “услід за автором”, цю історію нереповідають. А рухатися слідом за будь-ким завжди простіше, ніж прокладати шлях самому, тобто у такій інтерпретації йдеться про другий – суб’єктивний – чинник.

Однак ані відносна простота, ані традиційність цього шляху не свідчать однозначно про його неефективність. Звичайно, вибравши для себе від початку суворо окреслені рамки, нелегко якщо і не вийти, то хоча б піднятися над ними, проте це зовсім не означає, що це неможливо, але тільки за однієї умови – якщо цей шлях використовується як елемент аналізу художнього твору і, відповідно, як елемент в організації навчальної діяльності на уроці. В іншому випадку подолати генетичну обмеженість даного шляху практично неможливо. Аби пересвідчитися у цьому, достатньо познайомитися хоча б з кількома публікаціями (що їх можна віднайти на сторінках фахових видань³⁵), у яких подано варіанти аналізу “услід за автором”. Це, до речі, також доволі показовий момент, як, зрештою, і те, що, організовуючи чи то “відкриті”, чи то конкурсні уроки, вчителі використовують найкарколомніші новації, щоб справити незабутнє враження на гостей, – натомість без присутніх на уроці переважна частина учителів вважає, що, залишаючись саодиною з учнями, можна, не поспішаючи, рухатися “услід за автором”.

Другий різновид аналізу – пообразний – на думку Л. Мірошніченко, у шкільній практиці використовується найчастіше³⁶. Науковець обґрунтовує

³⁴ Див.: *Методика преподавания литературы / Под ред. З. Я. Рез.* — М.: Просвещение, 1997. — С. 111; Мірошніченко Л. Ф. Шляхи аналізу художнього тексту у шкільній практиці // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* — 2001. — № 5. — С. 15–17.

³⁵ Див., наприклад: Мельничин І. П. Засуджуючи жахи війни: Матеріали до уроку аналізу жанрових особливостей оповідання Г. Белля “Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...” методом “услід за автором” // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* — 2000. — № 4. — С. 53–56; Сизько Г. Л. Роман Р. Л. Стівенсона “Острів скарбів” у запитанні: Матеріал для аналізу його тексту методом “слідом за автором” // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* — 2001. — № 1. — С. 26–28.

³⁶ Див.: Мірошніченко Л. Ф. Шляхи аналізу художнього тексту у шкільній практиці // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* — 2001. — № 5. — С. 15–17.

це тим, що у центрі кожного твору знаходяться образи (або система образів) людей, тварин, речей чи інших істот, і у певному сенсі має рацію. Однак щодо частотності використання пообразного шляху аналізу, то ми все ж таки залишасмося переконаними у тому, що цей шлях програє попередньому. Водночас не викликає сумнівів твердження Л. Мірошніченко про те, що пообразний шлях аналізу здебільшого зводиться до поділу героїв на негативних та позитивних.

Все залежить від того, як організує свою діяльність учитель. Адже і справді – методично грамотний пообразний аналіз може забезпечити досягнення навчальної мети та створити передумови для ефективного та ефектного проведення уроків. Для цього необхідна передусім сумлінна підготовка, зокрема:

- теоретично визначити та усвідомити особливості та характер того, чим є пообразний шлях аналізу;
- переконатися у доцільності його використання під час вивчення даного художнього твору;
- провести підготовчу роботу для проведення аналізу;
- оцінити всі можливості та обрати для себе найефективніші (враховуючи особисті вподобання, рівень підготовленості учнів, особливості твору тощо) методи та прийоми його виконання;
- визначити особливості саме цього – пообразного – шляху вивчення літературного твору³⁷.

При цьому також слід чітко розуміти, що цей різновид аналізу також має під собою серйозне теоретичне підґрунтя, оскільки базується на одному з центральних понять мистецтва взагалі та літератури зокрема – на понятті “художній образ”. А у контексті вивчення зарубіжної літератури учні повинні засвоїти і вільно оперувати щонайменше такими образами, як художній образ світу (образ людини, природи, речового світу), образ автора, образ оповідача, вічний образ, національний, біблійний та християнський образи. Розглянемо особливості деяких з них.

Образ автора і образ оповідача деколи розуміються як синоніми одного й того ж поняття. Але навіть тоді, коли ці образи начебто майже зливаються, вони все рівно не є тотожними. Слово “автор” (від лат. *autor* – суб’єкт дії, зачинатель, учитель і, зокрема, той, хто створює твір) має у сфері мистецтвознавства декілька значень. Це, по-перше, той, хто створює художній твір як *реальна особа* з певною долею, біографією, комплексом індивідуальних рис. По-друге, це *образ автора*, який є локалізованим у художньому тексті,

³⁷ Там само. — С. 16.

тобто йдеться про зображення письменником, скульптором, режисером самого себе. І нарешті, по-третє, це художник-творець, який обов'язково є присутнім у творі, тобто є *іманентним* твору³⁸.

Як стає зрозумілим з поданих дефініцій, жодне з них не відповідає визначенню образу *оповідача*, оскільки останній – це такий самий персонаж, як й інші, а його відмінність полягає лише у тому, що він наділений здатністю особисто розповідати і про себе, і про інших. Класичним прикладом образу оповідача є образ Максима Максимовича з роману М. Лермонтова “Герой нашого часу”. Коли ж на уроках учитель звертається до образу автора, то зазвичай має на увазі автора у першому значенні, через що відбувається підміна, яка призводить до негативних наслідків. Виявом цих наслідків, наприклад, є свята переконаність учнів у тому, що автор і головний герой – це одна й та ж сама особа. Так, скажімо, образ того ж Печоріна сприймається багатьма як *alter ego* Лермонтова.

Менше проблем викликають і більш продуктивно сприймаються *вічні образи*. Це такі образи, що виникли за певних історичних чи життєвих обставин, але через свою значущість та повторюваність набули універсального загальнолюдського значення і продовжують зберігати свою філософську, пізнавальну, естетичну та виховну силу. У сучасному літературознавстві вічними образами вважають образи, які, з'явившись у фольклорі чи у літературних творах, потім продовжують використовуватися і в інших творах, отримуючи в них нову інтерпретацію та “нове життя”. До цих образів належать, наприклад, образи Прометея, Дон Кіхота, Гамлета, Дон Жуана тощо.

Щодо розуміння таких понять, як національний, біблійний та християнський образи, то, як пише Л. Мірошніченко, опрацювання і введення їх до методики лише розпочалося, але, на її думку, вже зараз можна визначити певні методичні орієнтири³⁹. Щоб учні уявляли, що таке *національний образ*, учителю необхідно:

– досягти розуміння ними понять “нація”, “національний”, “націоналізм”, “націоналістичний”, “націоналіст”, “патріот”, “патріотичний”, “полікультурний”, “ментальність”;

– навчити визначати у художньому творі національну предметність, тобто: національне житло, національну їжу, національні відмінності зовнішності людини (одяг, зачіска, прикраси, звички тощо), національні танці, національну музику, національні ігри і все те, що допомагає розумінню характерних рис тої чи тої національності;

³⁸ Див.: Халізев В. Е. Теория литературы. — Москва: Высшая школа, 2000. — С. 54.

³⁹ Далі цит. за: Мірошніченко Л. Ф. Шляхи аналізу художнього тексту у шкільній практиці // Весвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 5. — С. 16-17.

– розвивати вміння знаходити спільне та відмінне у загальнолюдському та національному;

– виховувати толерантне ставлення до людини іншої національності та культури, переконувати та доводити, що “інше” не означає “гірше”.

Аналіз художнього твору з погляду національного образу є надзвичайно актуальним та нагальним саме для вивчення зарубіжної літератури, тому що такий підхід дозволяє забезпечити розуміння учнями краси та цінності культури будь-якого народу, а також виховання в них шанобливого ставлення до культурної унікальності. Годі й говорити, що все це має величезне значення як для формування громадянина України (держави багатонаціональної та полікультурної), так і для становлення особистості, позбавленої ксенофобських упереджень. А прикладами національних можуть слугувати образи Тараса Бульби М. Гоголя, Айвенго В. Скотта, Натаніеля Бампо Ф. Купера і багатьох інших.

З погляду на культурологічний та виховний аспекти не менш важливе значення мають також біблійні та християнські образи. *Біблійні образи* сучасне літературознавство визначає за першоджерелом, наприклад, образи Мойсея, Марії, Юди та Ісуса запозичено літературою з Біблії. Натомість, коли йдеться про *християнські образи*, то ними вважаються такі, що втілюють у собі філософські, етичні та естетичні ідеї християнства, як-от: герої творів Данте, Гете, Булгакова та ін., у яких подано авторські трактування тем “блудного сина”, “Ісуса Христа”, “Марії Магдалини” тощо.

Відповідний рівень підготовки до аналізу цих образів сприятиме не лише поглибленому розумінню ідейного змісту творів, а й формуванню толерантної особистості ще й у релігійному плані, що є також надзвичайно важливим як для багатоконфесійної України, так і для усього світу (де завжди були різні міжконфесійні конфлікти та упередження).

До цього залишається лише додати, що найпоширенішими видами підготовчої роботи для проведення пообразного аналізу є евристична бесіда, тести, вибіркове читання, анкетування тощо.

Підсумовуючи сказане про два шляхи аналізу – пообразний та “услід за автором”, ми можемо ствердити, що при всій їхній ефективності вони за своєю об’єктивною сутністю мають обмежений характер. Тому й не випадково, що методична наука уже давно виробила ще один шлях, який дозволяє підійти до аналізу художнього твору з дещо інших позицій, – це проблемне навчання, або проблемно-тематичний шлях. Основною відмінністю останнього від перших двох є те, що проблемний підхід ніби не вдовольняється тим, що лежить на поверхні, тобто розповідним “ланцюжком” або тим чи

іншим образом, – проблемний підхід передбачас, з одного боку, заглиблення у текст, а з другого боку, вільне оперування усіма елементами тексту з метою виявлення його глибинного змісту.

На практиці це можна репрезентувати так. Аналізуючи, наприклад, повість О. де Бальзака “Гобсек” “услід за автором”, ми зможемо з’ясувати певні сюжетні колізії, пов’язані з образами татуся Гобсека, Максима де Трая чи адвоката Дервіля, а, користуючись пообразним шляхом, матимемо змогу вже проаналізувати ці образи. Однак для того, аби наші знання про цей твір не обмежувалися лише репродуктивним рівнем, нам необхідно виявити у творі проблематичність, суперечливість, загадку, врешті-решт, і сформулювати це у вигляді проблемного питання під час розгляду твору. У даному випадку це може бути, наприклад, таке: “Чому Гобсек став Гобсеком, а не, скажімо, Дервілем?” або “Чи це саме гроші є причиною морального падіння людей?”

Розгоргання аналізу від наведених запитань набуває зовсім іншого виміру, оскільки завдяки їм в учнів повинна виникнути потреба в аналізі, адже загадка неодмінно провокує зацікавленість. Все залежить від того, наскільки “влучним” буде проблемне запитання, яке ми запропонуємо учням, але за будь-яких обставин проблемний підхід, порівняно з іншими шляхами, створює набагато сприятливіші умови для ефективного вивчення літератури.

При цьому учитель повинен знати, що проблемне запитання не вичерпує проблемно-тематичного аналізу як такого, воно, безперечно, є центральним, фокусом у собі суть такого аналізу, проте цей аналіз складається з кількох важливих етапів:

- від визначення проблем до проблемних запитань;
- від проблемних запитань до проблемної ситуації;
- від проблемної ситуації до проблемних завдань;
- від проблемних завдань до пошукової роботи, спрямованої на вирішення визначених проблем⁴⁰.

Поданий перелік етапів, з яких складається проблемно-тематичний шлях аналізу, не треба сприймати як догму, бо їхня послідовність є доволі відносною. Інша річ, що, на думку Л. Мірошниченко, формулюючи проблемні запитання, необхідно враховувати розуміння учнями суті цих запитань, їхню відповідність віковим особливостям школярів, також необхідно, аби ці запитання спонукали до пошукової роботи, мали чітко висловлену перспективність і потенційну можливість виходу на інші (важливіші!) за-

⁴⁰ Там само, --- С. 17.

питання, що охоплюють більший обсяг літературного матеріалу. Пропонує учений і послідовність реалізації учителем проблемно-тематичного аналізу твору, яка також не викликає особливих заперечень. Виглядає це так:

- переконатися у доцільності вибору саме такого шляху;
- запропонувати учням уважно прочитати твір, визначити його проблеми та з'ясувати їхній характер (соціальні, філософські, політичні, морально-етичні тощо);
- на уроці чітко сформулювати проблеми і спробувати визначити, які з них є найважливішими;
- визначити проблеми, які розглядатимуться у класі, а які – самостійно вдома, встановити послідовність дослідження;
- дібрати матеріал з художнього тексту для розгляду кожної проблеми;
- дібрати та запропонувати учням матеріал із підручника, додаткової літератури (літературознавчої, методичної, художньої, мемуарної, епістолярної тощо);
- провести проблемно-тематичний аналіз у такій послідовності: 1) визначити тему художнього твору з метою її розкриття; 2) оголосити вже означені проблеми; 3) розпочати пошук їх розв'язання⁴¹.

Із зазначеного вище неважко помітити, що проблемний шлях аналізу, попри його більшу ефективність та ефектність, порівняно з іншими шляхами, не є самоціллю у роботі учителя хоча б тому, що безпосереднім наслідком такого аналізу є організація *дослідницької діяльності* учнів.

Зрозуміло, що така діяльність має свою специфіку і визначається відповідною метою: розвинути певні уміння та навички, необхідні для вирішення нестандартних завдань, що зумовлені змістом твору, навчити самостійному пошуку шляхів з'ясування істини⁴² і – найголовніше – подолати байдужість учнів до вивчення літератури та перетворити їх на зацікавлених читачів – «літературознавців». Зрозуміло й інше: організація такої діяльності потребує ґрунтовної підготовки як з боку учителя, так і з боку учнів. Не обійтися в цьому випадку і без певних психолого-педагогічних передумов. Зокрема це⁴³:

- *сприятлива психологічна атмосфера у класі*, на тлі якої здійснюється навчальна діяльність (важко собі уявити, що, прийшовши на перший урок і запропонувавши учням дослідити певну проблему, учитель

⁴¹ Там само. — С. 17.

⁴² Ісаєва О. О. Організація дослідницької діяльності школярів на уроках зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 7. — С. 3–5.

⁴³ Подається за: Ісаєва О. О. Організація дослідницької діяльності школярів на уроках зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 7. — С. 3-4.

міг би сподіватися на позитивний результат – таким завданням повинна передувати копітка робота, яка дозволила б залучити учнів до співпраці та співтворчості);

- *емоційний характер навчання* (дослідницька діяльність передбачає, передусім, опертя на раціональну сферу людини, але цього замало навіть тоді, коли йдеться про дорослих, – у випадку ж з учнями відсутність емоційного впливу фактично позбавляє роботу учителя шансів на бажаний результат. Тому необхідно знаходити можливість навіть найскладніший теоретичний матеріал викладати емоційно, знаходити відповідні оригінальні образи, пропонувати учням несподівані нестандартні завдання, створювати проблемні ситуації тощо);
- *індивідуалізація процесу навчання* (клас – це не механічне зібрання окремих функціональних одиниць, клас – це зібрання неповторних індивідуальностей, і якщо визнати цю тезу аксіомою, то учитель не може і не має права стригти усіх під один гребінець навіть найдосконалішої методики. Відтак учителю треба враховувати індивідуальні особливості та переваги учнів, щоб, пропонуючи їм завдання для дослідження, не помилитися і надати змогу кожному займатися тим, що йому є ближчим та зрозумілішим: тим, хто займається музикою, – музичний аспект, тим, хто цікавиться живописом, – аспект мистецтвознавчий і т. д.).

О. Ісаєва вказує також на методичні умови, необхідні для організації дослідницької діяльності, для створення, як пише вчений, так званого “духу дослідження” у навчанні. Це такі прийоми:

- початок уроку, який здатен заінтригувати учнів;
- полемічний характер викладу матеріалу;
- контрастне зіставлення аргументів;
- зіставлення твору з його екранізацією, постановкою на сцені тощо⁴⁴.

До цього переліку можна було б додати і ще наш власний та неодноразово апробований прийом, який ми умовно назвали “педагогічна провокація”. Ідея такої “провокації” полягає у тому, щоби не учитель переконував учнів у певних істинах, а, навпаки, самі учні, не погоджуючись з якимись тезами та намагаючись ці тези заперечити, шукали і пропонували аргументи, що утверджували б ці істини.

Наприклад, під час вивчення “Носорогів” Е. Йонеско учителю дуже важко оминати запитання про те, а чи не хотіли б і присутні у класі піти услід за Дезі та іншими? Неважко спрогнозувати і відповідь, яку зазвичай можна

⁴⁴ Там само. — С. 4.

почути від більшості учнів: ні, вони, мовляв, не хотіли б перетворитися на носорогів. І тоді настає черга учителя, який “дивується” такому вибору і починає вихвалити переваги буття носорога. Внаслідок цього учні змушені шукати неспростовні докази того, що ліпше все ж таки бути людиною, причому ліпше – бути людиною не тільки і не стільки “взагалі”, скільки ліпше бути людиною безпосередньо та особисто для них.

Цей прийом є надзвичайно ефективним, але його використання можливо за двох, дуже важливих умов: урахування психологічних особливостей класу (там, де учні виберуть перетворення на носорогів, ліпше не ризикувати) та рівня і характеру особистісних стосунків між учителем та класом (якщо між ними існує відчуження, то “провокація”, навіть і педагогічна, це відчуження поглибить ще більше, а – не навпаки).

Щодо самих видів дослідницької діяльності, то можна, за О. Ісасвою, виокремити такі види:

– *читацькі*, суть яких полягає у накопиченні спостережень над текстом, в аналізі читацьких вражень однокласників та власного сприйняття;

– *бібліографічні*, що передбачають складання бібліографії з теми дослідження, написання анотацій до книг, підготовку картотеки;

– *художні*, а саме: виразне читання з чітко висловленим надзавданням – метою читання, інсценування твору, а також “режисерський” коментар до мізансцен за прочитаними творами, усне та/або графічне малювання на літературні теми, створення сценаріїв на основі літературних творів тощо;

– *біографічні*, вже сама назва свідчить, що йдеться про збирання та дослідження фактів із життя письменників та перекладачів;

– *красознавчі*, тобто такі, що ставлять за мету ознайомлення з пам’ятними місцями, музейними матеріалами, пов’язаними із життям та творчістю письменників та перекладачів;

– *історичні* – аналіз історичних подій та їхнього відображення у літературному творі;

– *мистецтвознавчі*, що передбачають аналіз творів образотворчого, музичного, театрального та інших видів мистецтва у зв’язку з творами літератури;

– *перекладознавчі*, спрямовані на порівняння оригіналу твору і його перекладу, на зіставлення різних перекладів;

– *літературознавчі*, коли йдеться про власний коментар та самостійний оригінальний аналіз художнього твору, про дослідження з питань теорії літератури, про аналіз наукових праць та критичних матеріалів із теми дослідження⁴⁵.

⁴⁵ Там само. — С. 4.

Використовуючи ці види організації дослідницької діяльності, треба мати на увазі, що таке використання є обмеженим, крім вище поданих чинників, ще й віковими особливостями учнів, а тому, наприклад, два останніх із зазначених видів навряд чи доцільно застосовувати у молодших та середніх класах.

Відповідно до видів організації шкільної дослідницької діяльності учитель може порекомендувати учням такі види роботи:

- складання бібліографії до теми дослідження;
- збирання матеріалів для опрацювання та дослідження;
- складання плану дослідження, визначення його мети, завдань та гіпотези;
- написання рефератів, підготовка доповідей та повідомлень проблемно-дискусійного та компаративного характеру;
- написання робіт для участі в олімпіадах та конкурсах МАН.

Таким чином, як бачимо, і в рамках класичних шляхів аналізу художнього твору є чимало методичних можливостей, які сприяють ефективному вивченню літератури у школі та досягненню тих цілей, які передбачено як директивними документами, так і звичайним відповідальним ставленням учителя до справи, якою він покликаний займатися⁴⁶.

Проте невпинний розвиток методики викладання, у тому числі й зарубіжної літератури, призвів до появи інших, *інноваційних шляхів та методів аналізу художнього твору у школі*. І хоча, на думку О. Ніколенко, це питання залишається ще відкритим, ми вважаємо за потрібне познайомити з тими методичними напрацюваннями, які на сьогоднішній день залишаються дискусійними і викликають певні сумніви, однак з різним ступенем ефективності вельми охоче використовуються учителями-практиками.

Поки що найдокладніше обґрунтував нові можливі шляхи аналізу творів на уроках зарубіжної літератури доктор філологічних наук, професор О. Чирков⁴⁷, який вважає, що традиційні підходи до вивчення творів світового красномовства не застаріли – просто вони перестали бути єдино прийнятними, це – по-перше. А по-друге, на думку вченого, за допомогою цих методів адекватно аналізувати такі естетичні феномени, як література модернізму чи, тим більш, література постмодернізму, просто неможливо.

⁴⁶ Див. про це також: Мірошніченко Л. Ф., Ніколенко О. М., Маранцман В. Г. "Слідом за автором", пообразний, проблемно-тематичний шляхи аналізів // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 6. — С. 24–29.

⁴⁷ Див.: Чирков О. С. Щоб учні могли висловлювати власні естетичні судження про художній твір: Текстуальний, інтертекстуальний, контекстуальний методи його дослідження // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 3. — С. 45–47.

Отже, О. Чирков пропонує такі методи аналізу літературних творів: *текстуальний аналіз; інтертекстуальний аналіз; контекстуальний аналіз.*

Суть першого, на думку вченого, полягає у тому, що *текстуальний аналіз* передбачає глибинне прочитання твору, тексту якого надається абсолютний та іманентний характер і який слугує єдиним та універсальним джерелом для будь-яких літературознавчих студій та суджень. А одним із головних завдань текстуального аналізу є не лише з'ясування того, про що йдеться у творі, а й того, *як* і завдяки *чому* досягається його художня цінність, яким чином реалізує себе і свій особистісний світ митець у власному творінні.

Отже, робить висновок дослідник, текстуальний аналіз літературного твору аж ніяк не слід плутати з коментованим читанням, оскільки перший вимагає, як вже зазначалося, глибинного прочитання твору і виявлення його сенсу з обов'язковим використанням теоретико-літературних знань та понять, а другий – лише коментування, тлумачення, роз'яснення слів та ситуацій без занурення у глибини потаємного смислу твору.

Не менш важливою сьогодні, вважає О. Чирков, є й теорія інтертекстуальності, що виникла наприкінці 60-х рр. XX ст. і у витоків якої стояла Ю. Крістєва. Остання її обґрунтувала використання у літературознавстві цього терміна та запропонувала його визначення. “Будь-який текст, – писала Крістєва, – будується як мозаїка цитат, будь-який текст є результатом, продуктом всмоктування та трансформації будь-якого іншого тексту. Тим самим місце інтерсуб'єктивності (міжособистісного спілкування) займає поняття інтертекстуальності”⁴⁸. Але, за О. Чирковим, *інтер*, чи *між*контекстуальність, найчастіше трактується як властивість одного художнього твору асоціюватися з іншим художнім твором чи творами. І на перехрещенні подібних асоціацій виникають судження про художню своєрідність твору, що аналізується, про стильову манеру автора, його філософське бачення, що віділюються у літературному творі.

Напомість, за Н. Корабльовою, існують три основні типи інтертекстуальних відношень:

цитати, тобто безпосередні, відверті зв'язки з відомими творами;

ремінісценції, тобто опосередковані зв'язки, які сприймаються через контекст;

алюзії, тобто натяки на асоціації та паралелі з іншим художнім текстом.

Виявлення таких цитат, ремінісценцій та алюзій у канонічному тексті, що його аналізують, і є завданням інтертекстуального вивчення художнього

⁴⁸ Крістєва Ю. Бахтин, слово, діалог, роман (1967) // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. — 1995. — № 1. — С. 99.

твору. Інакше кажучи, інтертекстуальність передбачає порівняння першоджерела і художнього твору, що аналізується, з метою виявлення унікальності, своєрідності художнього світу письменника у певному творі у зіставленні з тими зразками, які раніше існували у літературі і у чомусь близькі або подібні до нього⁴⁹.

І, нарешті, контекстуальний підхід до аналізу літературного твору, за О. Чирковим, передбачає та акцентує насамперед наявність певного контексту, у якому твір вивчається та аналізується⁵⁰. Зокрема це:

– контекст певної *історико-літературної доби*, у якій визначається місце даного твору;

– контекст *творчості письменника*, у якому (контексті) визначається місце даного твору;

– контекст певної *історичної доби*, у якому досліджується повнота відображення епохи у літературному творі⁵¹.

Особливістю контексту (від лат. contextus – тісний зв'язок, з'єднання) як такого є те, що він не має конкретних рамок – він є безмежно широким. А тому, з одного боку, треба мати на увазі, що контекстуальний аналіз літературного твору, вочевидь, не може бути вичерпним – такий аналіз обов'язково матиме вибірковий характер. І, з другого боку, необхідно пам'ятати, що, використовуючи контекстний аналіз, ми ризикуємо відірватися від текстово-змістової конкретики і опинитися у ситуації, подібній до музичного акомпанементу без мелодії, або – у гіршому випадку – вдатися до довільно-ігрового фантазування⁵², яке не матиме майже нічого спільного з текстом, що його аналізуємо⁵³.

⁴⁹ Цит. за: Чирков О. С. Щоб учні могли висловлювати власні естетичні судження про художній твір: Текстуальний, інтертекстуальний, контекстуальний методи його дослідження // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 3. — С. 46.

⁵⁰ Див. про це також: Соловйова І. В. Всесвіт письменника у слові як у краплі роси (Аналіз притчі Ф. Кафки "Пасажири залізниці" методом від "від тексту до контексту") // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 7. — С. 7–10; Пригодій С. М. Поліметодологічні підходи до прочитання "Іліади" Гомера (Аналіз поеми в історико-культурному, естетичному, юнгіанському, екзистенціалістському аспектах) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 7. — С. 35–38; Гуревич А. Ю. Любов і сміх Шопом-Алейхема: Урок-засвоєння навичок контекстно-тематичного цитування під час вивчення повісті "Хлопчик Мотл" // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 4. — С. 21–23; Макловська Л. Я., Ракушняк О. М. Контекст досягаємо через текст (Матеріали до вивчення оповідань Дж. Селінджера "Гарно ловиться рибка-бананка" та "Тупташка-невдашка") // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 4. — С. 38–41; Гладішев В. В. Принцип контекстного вивчення художнього твору та його реалізація у процесі викладання зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 5. — С. 12–14.

⁵¹ Див. про це також: Халізев В. Е. Теория литературы. — Москва: Высшая школа, 2000. — С. 291-292.

⁵² Там само. — С. 292.

⁵³ Про контекстний аналіз див.: Недайнова Т. Б., Вітченко А. О., Покатилова О. О. Зарубіжна література в контексті творів інших видів мистецтва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 12. — С. 29–36.

Про недоліки текстуального аналізу вже згадувалося вище. Не позбавлений їх й інтертекстуальний аналіз, у рамках якого завжди є небезпека формального зіставлення схожих елементів без відповідного літературознавчого чи навіть логічного забезпечення. Ще одним “недоліком” усіх трьох методів є необхідність, як пише О. Чирков, чималої літературознавчої підготовки, компетентності та певного філологічного підґрунтя. Не є вони універсальними і з погляду вікового цензу щодо їх застосування.

Але, попри всі згадані негативні чинники, зазначені шляхи аналізу літературних творів дійсно містять у собі неабиякі потенційні можливості, найголовнішими з яких є те, що, по-перше, і текстуальний, і інтертекстуальний, і контекстуальний методи дозволяють зосередити свою увагу на тексті як феномені мистецтва, по-друге, позбавляють аналіз творів міфологемних та ідеологемних позалітературних нашарувань і, по-третє, дають змогу поновому побачити текст та відкрити у ньому абсолютно несподівані глибини і змісти.

Однак і цими методами різнобарв’я видів аналізу не вичерпується. Завдяки наполегливій та творчій діяльності методистів та учителів-практиків чи не щодня з’являються все нові й нові шляхи, які поки що мають не загальний канонізований, а конкретний вимір, придатний до аналізу окремих творів. І це якнайкраще ілюструє реальну ситуацію у сучасній методиці викладання зарубіжної літератури. Розглянемо деякі з них.

Стильовий аналіз. Характеризуючи цей вид аналізу і стверджуючи його доцільність, Ю. Горідько мотивує використання стильового аналізу необхідністю вивчення модерністської літератури. На її думку, “з відомих у школі шляхів аналізу художнього тексту для модерністських творів підійде не кожний. Навіть найпоширеніший, традиційний образний шлях тут не спрацює. Бо образ – одиниця аналізу цього шляху – набуває у модерністській літературі нової, відмінної від реалістичної сутності (образ – символ, образ – схема, образ – філософська еманация тощо). Сутність образу тут визначається цією філософсько-естетичною базою, яка є в основі кожної окремої течії чи напрямку. Ось чому в даному разі потрібно насамперед звернутися до стильових домінант кожного окремого мистецького явища”⁵⁴. Згадані стильові домінанти дослідника подає у вигляді наступної схеми, ознайомлення з якою дасть змогу зрозуміти про що, власне, йдеться⁵⁵:

⁵⁴ Див. докл.: Горідько Ю. Л. Вивчення модерністського твору починається зі з’ясування філософсько-естетичних поглядів його автора: Стильовий аналіз абсурдистської п’єси С. Беккета “Чекаючи на Году” // *Навчальна література в середніх навчальних закладах України*. — 2001. — № 5. — С. 33.

⁵⁵ Там само. — С. 33.



З поданої схеми видно, що поняття “стиль” взагалі і стилістичний аналіз зокрема трактуються Ю. Горідько доволі широко, оминаючи власне традиційне уявлення про стиль як феномен мовленнєвий. Проте ми вважаємо, що такий підхід є цілком можливим, хоч і маємо сумніви щодо запропонованої дефініції.

Близьким до запропонованого вище стилістичного аналізу є і варіант, який ми знаходимо у доробку Н. Крячек, хоча у цьому випадку дефініція також потребує теоретичного уточнення. Отже, ця авторка пропонує такий шлях аналізу, як *естетико-стильовий*.

На її думку, суть даного виду аналізу зумовлюється тим, “що літературний твір – це художня реальність, до якої входять образи людини, речей, природи, автора, часово-просторова будова, композиційний ритм (співвідношення сюжету та фабули, динаміка). Фабула, сюжет, композиційний ритм, художній час і художній простір належать до форми твору, але художній твір – це сукупність змістової глибини і поетичної досконалості, або єдність форми та змісту. Тому, аналізуючи поетику художнього твору, – вважає Н. Крячек, – потрібно простежити зв’язок художніх особливостей (естетики, стилю) з компонентами художнього твору, що стосуються його форми. [А] характер змалювання, особливості підходу автора до змалювання визначають його стиль і творчий метод”⁵⁶.

Доволі поширеним останнім часом став й інший шлях аналізу – *порівняльно-історичний*, або *компаративний*. Компаративізм (від лат. *comparativus* – порівняльний) – це порівняльне вивчення літератур, процесів їхнього взаємозв’язку, взаємодії, взаємовпливів на основі порівняльно-історичного підходу. У зв’язку з цим компаративістика досліджує генетичні,

⁵⁶ Див. про це докл.: Крячек Н. Ю. Вивчати не зовнішню канву змісту твору, а його художню реальність: Естетико-стильовий аналіз роману Г. Флобера “Лані Боварі” // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 6. — С. 33; Гдовська Б. Стилістичний аналіз поетичного твору // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 6. — С. 35-36.

генетично-контактні збіги (аналогії) у національних, регіональних та світовій літературах, вивчає форми зовнішніх та внутрішніх контактів та впливів, міжлітературні рецепції, посередницькі функції художніх перекладів.

А відтак метою шкільного аналізу, на думку Л. Чередник⁵⁷, є глибше розкриття ідейно-естетичної сутності кожного з порівнюваних творів чи процесів, історико-літературне пояснення відповідностей літературних явищ різних письменств, сиріяння розумінню духовної єдності і національної своєрідності усіх літератур у культурно-історичному розвитку суспільства.

Не можна не погодитися з цією авторкою і в тому, що “компаративний аналіз відкриває широкі можливості пошуку як для учителя, так і для учнів” і що “цей метод спроможний допомогти [останнім] як в плані духовного самовизначення, так і самоінтегрування в сучасність”⁵⁸. До цього треба лише додати, що такі широкі можливості компаративного аналізу можуть бути реалізованими тільки за двох умов: відповідна підготовленість та ерудиція усіх учасників навчального процесу і застосування цього методу лише у старших класах⁵⁹.

У певному сенсі корелює із компаративним, а також з контекстним аналізом ще один вид аналізу, який можна виокремити з практичної діяльності учителів зарубіжної літератури, – йдеться про так званий *культурологічний аналіз*. Основна ідея цього виду аналізу ґрунтується на фундаментальних дослідженнях таких видатних діячів гуманітарної культури, як Ю. Лотман,

⁵⁷ Див. про це докл.: Чередник Л. А. У пошуках істини (Метод компаративного аналізу при вивченні зарубіжної літератури) // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 7. — С. 21-22.

⁵⁸ Там само. — С. 22.

⁵⁹ Див. про це також: Кошова О. В. Значення компаративного аналізу у вихованні творчої особистості // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 4. — С. 8; Потова О. П. Дзеркало правдиве і вічне: Компаративний аналіз повісті Бальзака “Гобсек” і драми Кропівняцького “Глитай, або ж Павук”. 10 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 6. — С. 31-33; Панюков В. В., Прищепчук І. Порівняльно-історичне значення твору — важливий спосіб формування в учнів здатності до власних естетичних суджень // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 4. — С. 8-10; Рада І. М. Від “Болотяної луркози” до духовної аури нації // Зарубіжна література в навчальних закладах України. — 2000. — № 9. — С. 17-22; Муратова В. І. Розширюючи методичну палітру вчителя // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 3; Бекерська Л. В. Компаративістика? Так! Але по якій ладковій фрагменти, а як чітка схема аналізу твору // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 11. — С. 9-10; Штейнбук Ф. М. Через “сто років самотності” зникають навіть “тіні забутих предків” (Коцюбинський і Гарсія Маркес: начерк до інтегрованого уроку-дискусії, 11 клас) // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — 2002. — № 2. — С. 107-111; Чередник Л. Мить просвітлення душі. Урок компаративного аналізу новел “Останній писток” О. Генрі та “Кленові листки” В. Стефаніка // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 3. — С. 5-7; Коваленко Н. М. “Бо я — Людина, я людей люблю”: Компаративний аналіз казок О. Уайльда “Щасливий принц” та О. Шентао “Опудало”. 5 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 2. — С. 12-14; Макаренко Л. П., Навівайко Д. С., Папуша І. В. Компаративний аналіз // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 6. — С. 51-56.

М. Бахтін, Г. Гачев та ін.⁶⁰, і полягає у тому, що текст передусім розглядається як своєрідний та неповторний палімпсест культури, у якому знаходять своє відбиття і культурологічні рівні епохи та цивілізації, і культурологічні рівні особистості автора твору. Принаймні з погляду культурологічного аналізу твір, на думку О. Скобельської, може бути прочитаним у декількох паралельних культурних сферах:

- як факт духовної культури народу;
- як свідцтво певної культурної епохи та її своєрідного стилю;
- як дзеркало неповторного культурного світу письменника;
- як акумуляція та відображення знань про інші культурні сфери: філософію, історію, політику, психологію, мистецтво тощо⁶¹.

Прикметно, що О. Ніколенко і О. Куцевол у своїй класифікації сучасних уроків зарубіжної літератури навіть виокремлюють урок культурологічного аналізу⁶², що також свідчить про важливість та актуальність такого виду аналізу художніх творів⁶³.

До новітніх, хоч також дещо обмежених, шляхів аналізу художнього тексту належить і запропонований Ю. Горідько так званий *філологічний аналіз*. Суть останнього, за дослідницею, полягає у тому, що “філологічний аналіз художнього тексту базується на роботі з ключовими одиницями (словами, словосполученнями, реченнями) у їх взаємозв’язку з усіма видами текстової інформації (фактуально-змістової, фактуально-підтекстової, актуально-концептуальної) та у співвіднесенні з іншими компонентами художнього твору (сюжетом, композицією, системою образів, темою, ідеєю, поетикою)”⁶⁴. Інакше кажучи, Ю. Горідько формулює засади філологічного аналізу, виходячи з того, що й у перекладному тексті зберігаються, щоправда, опосе-

⁶⁰ Див., наприклад: Лотман Ю. М. Ассиметрия и диалог // Ю. М. Лотман Избранные статьи: В 3-х т. Т. 1. — Таллин, 1992; Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — Москва, 1986; Гачев Г. Д. Наука и национальные культуры. — Ростов-на-Дону: РГУ, 1993.

⁶¹ Скобельська О. І. Культурологічний та діалогічний принципи вивчення зарубіжної літератури в школі // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 11. — С. 2-3.

⁶² Ніколенко О. М., Куцевол О. М. Сучасний урок зарубіжної літератури: Посібник. 5–11 класи. — Київ: Академія, 2003.

⁶³ Див. про це також: Доманський В. А. Література і культура. Культурологічний погляд к изучению словесности в школе. — Москва: Фланта, Наука, 2002; Звиняцьковський В. Я. Культурологічний аспект курсу “Зарубіжна література” // Зарубіжна література у середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3; Гагаєв А. А., Гагаєв П. А. Художественный текст как культурно-исторический феномен. Теория и практика прочтения: Учебное пособие. — Москва: Фланта, Наука, 2002; Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика. — Київ: Юніверс, 2001; Серажим Н. Леонардо да Вінчі та Рей Бредбері: Урок культурологічного аналізу оповідання Р. Бредбері “Усмішка”. 5 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 2. — С. 6–10.

⁶⁴ Горідько Ю. Д. Чи можливий філологічний аналіз на уроках зарубіжної літератури? Можливий, якщо врахувати специфіку перекладного тексту // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 5. — С. 13.

редковано, основні формально-змістові компоненти оригіналу. Таким чином, ця авторка намагається подолати суперечність, що об’єктивно існує у викладанні предмета через перекладний характер текстів, з яких складається курс зарубіжної літератури. З огляду на останнє, цей шлях видається нам не лише таким, який заслуговує на увагу, а й таким, що має неабиякі перспективи⁶⁵.

Існують у сучасному методичному доробку і зовсім вже, так би мовити, екзотичні шляхи аналізу художнього тексту у школі. Наприклад, С. Пригодій пропонує *полікритичний* шлях аналізу, який включає розгляд твору крізь призму і античного міфу, і ідеалів американської версії Просвітництва, й концепції архетипів К. Юнга, і фітосимволіки (тобто символічних значень або “мови” квітів) та ін.⁶⁶ Однак треба зауважити, що особливістю цього підходу є, по-перше, те, що цей аналіз об’єднує у собі елементи і контекстного, і культурологічного, і навіть філологічного аналізів, тобто є синкретичним за своєю суттю, а, по-друге, те, що принципи полікритичного аналізу суперечать його універсальності, і тому його можна використовувати, аналізуючи лише конкретні художні твори.

До новітніх шляхів аналізу художнього твору належать і такі його різновиди, як міфологічний аналіз⁶⁷, структуралістський аналіз⁶⁸, хронологічний аналіз⁶⁹, герменевтичний аналіз⁷⁰, а також аналіз за ідеями рецептивної естетики⁷¹, аналіз “від деталі до цілого”, який передбачає методику “ретельного”, закритого читання⁷², та ін.⁷³ Але їх використання у шкільній практиці зумовлено, по-перше, ґрунтовною літературознавчою

⁶⁵ Див. про це також: Ткаченко А. О. Філологічний аналіз і синтез // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 7. — С. 53–58.

⁶⁶ Див.: Пригодій С. М. “Золото царя Мідаса”: архетипні, культурно-історичні та фітосимволічні тлумачення: Спроба полікритичного аналізу // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 12. — С. 9–11.

⁶⁷ Див. про це: Моклиця М. В. Міфологічний аналіз // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 6. — С. 47–48.

⁶⁸ Див. про це: Моклиця М. В. Структуралістський аналіз // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 6. — С. 48–51.

⁶⁹ Див. про це: Волощук Є. В. Хронологічний аналіз // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 6. — С. 56–58.

⁷⁰ Див. про це: Цурганова Є. А., Гузь О. О. Герменевтичний аналіз // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 6. — С. 58–59.

⁷¹ Див. про це: Волощук Є. В., Кирилюк З. В., Дранов А. В. Аналіз за ідеями рецептивної естетики // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 6. — С. 59–61.

⁷² Див. про це: Волощук Є. В., Цурганова Є. А. Аналіз „від деталі до цілого” (Методика “ретельного”, закритого читання) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 6. — С. 61–62.

⁷³ Див. про це: Деякі інші види літературознавчого аналізу, зумовлені певними естетичними концепціями художньої творчості // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 6. — С. 63.

та методичною підготовкою учителів, а по-друге, характером тих художніх творів, що їх вивчають за відповідними програмами. Очевидним та незаперечним є лише те, що за такого розмаїття шляхів аналізу художніх текстів обмежувати себе лише традиційними трьома шляхами є, щонайменше, дивним. А відтак учитель, спираючись на це розмаїття, має все необхідне для того, аби вибудувувати свою власну, індивідуальну та неповторну методіку викладання зарубіжної літератури.

І, нарешті, треба сказати про ще один шлях аналізу, який ніби весь час висить хмарою над викладанням зарубіжної літератури, однак ані не проливається дощем, ані не відганяється вітром за обрій, – йдеться про славно- (чи сумно-?) звісний психоаналіз і його експліцитний варіант у мистецтвознавчому аспекті⁷⁴. У чому полягає ця проблема? Отже, усі вже погодилися, що “вплив вчення З. Фрейда на літературу безумовний в тому розумінні, що воно [вчення] врешті-решт науково обґрунтувало все те, що мистецтво використовувало ще до появи психоаналізу” і що “психоаналіз Фрейда виявився ще однією опорою, яка підтримує літературу на її невпинному шляху до максимальної свободи самовираження”⁷⁵. Проте психоаналітичний шлях аналізу художніх творів у школі становить на сьогоднішній день поки що потенційну можливість, до якої лише інколи і дуже несміливо звертаються учителі та методисти⁷⁶.

Таким чином, як бачимо, попри неоднозначне ставлення до аналізу художнього твору як такого, практика, і зокрема шкільна практика, яка оперує багатим арсеналом аналітичних шляхів, методів та прийомів, незаперечно засвідчує, що вивчення літератури неможливо собі уявити без аналітичної діяльності, бо саме така діяльність створює передумови для того, аби наші учні стали дійсно культурними читачами, змогли “знайти свої стежки до творів світового письменства й отримати велику насолоду від спілкування з мистецтвом слова”⁷⁷.

⁷⁴ Див. про це: Вьготский Л. С. Психология искусства. — Москва, 1986; Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства // Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. — Москва, 1991.

⁷⁵ Караменов М. І. Психоаналіз і розвиток літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 5. — С. 51.

⁷⁶ Див., наприклад: Штейнбук Ф. М. Щекотливая тема: Опыт постижения художественного произведения с помощью психоанализа // Відродження. — 1995. — № 1. — С. 8–12.

⁷⁷ Ніколенко О. М. Проблеми аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3. — С. 33.

Висновки до розділу

1. Аналіз художнього твору є неодмінною та обов'язковою складовою методики викладання літератури у школі.
2. Шляхи шкільного аналізу художнього твору можна поділити на так звані традиційні та інноваційні, що свідчить про розвиток методичної науки, її постійний пошук і необмежені можливості.
3. Якість та глибина аналізу залежать не від того, який шлях аналізу обирає учитель, а від того, наскільки адекватно до конкретного твору вибрані ті чи ті методи та прийоми і наскільки професійно організовує аналітичну роботу на уроці учитель.
4. Кожен учитель зарубіжної літератури має як ґрунтовну теоретичну основу для здійснення аналітичної роботи на уроці, так і безмежний простір для власної творчості.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Чому літературознавчий аспект займає таке важливе місце у вивченні літератури у школі?
2. Чи можна назвати співавтором письменника цензора, який вніс зміни у текст твору?
3. Чому у схемі літературної комунікації елементи "реальність" та "твір" не можна з'єднати ані безпосередньо, ані опосередковано?
4. Чому, на ваш погляд, є можливим використання системного підходу в літературознавстві і як це може позначатися на якості методичного забезпечення навчального процесу на уроках зарубіжної літератури?
5. У чому полягає складність взаємозв'язку між літературознавством, методикою викладання літератури та шкільною практикою?
6. Які чинники впливають на зміст та характер аналізу художнього твору у школі? Обґрунтуйте свою відповідь.
7. Чи можна обмежитися у школі канонізованим сталим переліком шляхів аналізу художніх творів? Чому?
8. Доведіть, що будь-який зі шляхів аналізу конкретного літературного твору є лише одним з можливих шляхів цього аналізу.

РОЗДІЛ IV УЧИТЕЛЬ ЛІТЕРАТУРИ

Розглядаючи найважливіші теоретичні питання викладання зарубіжної літератури, ми не могли оминати місце та роль учителя у цьому складному та багатоаспектному процесі. Однак ця проблема потребує окремого і глибокого аналізу, тому що ані ґрунтовне знання методів вивчення літератури, ані досконале володіння методами та прийомами аналізу художнього твору ще, на жаль (чи на щастя), не гарантують досягнення відповідного результату, а відтак цей розділ ми присвячуємо саме постаті учителя.

МІСЦЕ ТА РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У СУСПІЛЬСТВІ ТА ШКОЛІ

У чому власне виявляється проблема учителя? На наш погляд, вона дається взнаки у двох планах – у внутрішньому (особистісному) і у зовнішньому. Щодо останнього, то йдеться про професійне володіння знаннями з предмета і методичними вміннями та навичками організації навчальної діяльності учнів. Натомість щодо першого, то цей аспект є набагато складнішим, – до нього ми спочатку і звернемося.

Ось як пише про учителя Б. Степанишин: “Нехай заслужено пишуться своїми великими відкриттями вчені, нехай гордяться своїми патентами винахідники, нехай не без підстав вважають свою місію особливо ваговою медики, священики, державні діячі, але коли до класу заходить педагог і розпочинається священне дійство, ім'я якому урок, кермо планети і доля людства, його майбутнє – саме в руках учителя”¹. І, виявляється, що досягти цього титанічного, майже божественного рівня доволі просто: для цього педагог має лише відповідати кільком вимогам, зокрема (список вимог заслуговує на те, аби його процитувати):

1. Знати свій предмет досконало і викладати його захопливо.
2. Засобами рідної мови і художнього слова виховувати в учнів загальнолюдські та національні ідеали.
3. Зміст літературної освіти учнів пов'язувати із сучасним життям.
4. Здійснювати розвивальне навчання, ранню професіоналізацію, плекаати філологічні здібності учнів.
5. Керувати процесом осмисленого сприйняття літературного твору, стимулювати відчуття краси.

¹ Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. — Київ: РВЦ “Проза”, 1995. — С. 9.

6. Через систематичне проведення самостійної роботи формувати в учнів уміння в сфері гуманітарної освіти.

7. Усіляко заохочувати учнів до самоосвіти, самовиховання, до максимального духовного збагачення.

8. Засобами художнього слова розвивати усне й писемне мовлення учнів, культивувати у вихованців прагнення постійно поліпшувати й збагачувати свій словник.

9. Одним із головних завдань викладання літератури вважати виховання національної свідомості.

10. У змісті творів, що їх вивчають текстуально, акцентувати високі постулати християнської доброчинності².

Таким чином, студент-філолог після кількох неспокійних років навчання, взявшись виконувати ці десять заповідей, перетвориться на... божество. Звичайно, у це важко повірити, але навіть досвідчений фахівець і начебто не схильна до екзальтації О. Ніколенко, розповідаючи про Всеукраїнський конкурс "Учитель року – 2001", у рамках якого вперше з'явилася номінація "Зарубіжна література", також не втрималася від сакральних конотацій у методично-професійному контексті, зазначивши, що на уроці учитель – "Бог... творець, творець дитячих душ, творець прекрасного"³.

На перший погляд може видатися, що автор надто прискіпливо ставиться до своєрідних "лосі communes", тобто "загальних місць", та ще й висловлених у традиційних образних фігурах. Але, по-перше, ці фігури є результатом довготривалої вітчизняної традиції, яка вишикла чи не з тих часів, коли поет висловив бажання "смирено преклонить колени" перед ім'ям учителя. Та хіба потрібно це учителеві – навіть якби не перед його ім'ям, а перед ним самим хтось намагався б впасти навколішки?

На наше глибоке переконання, обожнювання будь-чого діється через недосяжність – у даному випадку недосяжність тієї висоти, за словами ще одного класика (щоправда, марксизму-ленінізму), на якій повинен був би стояти у суспільстві (а не в небесах!) учитель. А по-друге, ці образи віділюються у цілком конкретні переконання конкретних людей щодо їхньої вишості, а подекуди і месіанського талану, який спочиває на їхніх відповідальних плечах⁴. І це є найгіршим у даній ситуації.

² Там само. — С. 9.

³ Ніколенко О. М. Свято душі (Про хід суперфінального туру Всеукраїнського конкурсу "Учитель року — 2001" в номінації "Зарубіжна література") // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 9. — С. 3.

⁴ Про будівництво "Храму" як учительську місію див. також: Рудаківська С. В. Портрет переможця з уяви // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 2. — С. 8.

На доказ наведемо приклад з власного досвіду. Під час IV Міжнародного конкурсу шкільних учителів в Артеці (1999-2000 рр.) у неофіційній розмові одна з учасниць цілком серйозно заявила, що учитель має месіанський статус. І можна було б, посміявшись, забути про цей нібито невдалий жарт, якби історія не мала б закономірного продовження: коли ця учасниця проводила один зі своїх трьох конкурсних відкритих уроків, вона заборонила заходити до класу учениці, яка могла б зіпсувати загальне враження від того, що мала продемонструвати учителька, – дівчинка сорок п'ять хвилин просиділа, плачучи, під дверима аудиторії.

Чому ми вважаємо, що це закономірний результат? Тому, що “небожителлям”, за великим рахунком, байдуже, що діється на грішній землі, хоч вони і не мають нічого проти того, аби їм кадили фіміам.

І ще дещо про самі учительські конкурси, оскільки цей аспект також стосується предмету цієї розмови. Передусім зазначимо, що конкурси, учасниками яких є учителі, як і будь-яке живе явище, мають суперечливий характер. З одного боку, конкурс і справді виявляє не найгірших з тих, що займаються однією справою, він дуже яскраво та наочно ілюструє сучасні досягнення, цінний досвід, виявляє тенденції і сигналізує про проблеми. Окрім того, екстремальна ситуація конкурсу має дуже суттєве значення для самих учасників, тому що дає змогу здобути такий безцінний досвід, який за звичайних умов у ліпшому випадку можна було б здобувати роками. Натомість, з другого боку, в організації конкурсу за будь-якою схемою обов'язково є присутнім – у більшій чи меншій мірі – елемент штучності.

Отже, якщо підсумувати сказане вище і поставити просте запитання: “Чи варто брати участь у конкурсі?” – то відповідь могла б звучати так: “Варто. Але за умови, що, по-перше, учителем, який виявляє бажання взяти участь у конкурсі, керує професійна цікавість, а не самолюбні амбіції, і по-друге, цей учитель є здатним сприймати конкурс як щось відносне, а не абсолютне”. Є, щоправда, ще одна суттєва, хоч і не професійна, умова: для участі у конкурсі з будь-якою психологічною установкою необхідно мати неабияке фізичне здоров'я і психологічну витримку, оскільки, попри умовності вибору найкращих, конкурс все одно залишається конкурсом і уникнути величезного напруження просто неможливо*.

* Порівняйте: у США, наприклад, теж є загальнонаціональний конкурс учителів. Але він там проводиться лише за документами, які учитель подає в оргкомітет конкурсу, де з цими документами заочно знайомляться члени журі, тобто конкурс не передбачає “відкритих” конкурсних уроків, як у нашому випадку. Більш того, переможниця одного з таких конкурсів, опинившись на Міжнародному конкурсі шкільних учителів в Артеці, у приватній бесіді визнала, що якби вона повинна була б проводити такий урок, то у жодному разі не стала б брати участі у конкурсі.

Що у цій ситуації не викликає сумніву і є, безперечно, позитивним, то це сам факт того, що номінацію “Зарубіжна література” ввели у перелік тих шкільних дисциплін, з яких учителі мають право брати участь у такому конкурсі. Це важливо тому, що, по-перше, держава у такій опосередкованій спосіб визнала легітимність і важливість цього предмета для української школи, по-друге, тепер, коли в Артеці призупинено на невизначений час реалізацію програми конкурсу педагогічних працівників, конкурс “Учитель року” є чи не єдиною можливістю для вчителів виявити свої таланти і довести, що вони також чогось варті, і по-третє, конкурс дозволяє зміцнити як авторитет учительської професії взагалі, так і здобути визнання конкретним учителем зокрема.

Так, з моменту запровадження номінації “Зарубіжна література” у Всеукраїнський конкурс “Учитель року” змагання у цій номінації проводилися уже тричі – у 2001, у 2004 та у 2008 рр. Першим переможцем став учитель вищої категорії, вчитель-методист Новоукраїнської гімназії № 7 (Кіровоградська обл.) О. Каснко, творчий набуток якого ґрунтується на осягненні естетичної специфіки тексту і основними принципами викладання якого є: 1) розгляд художнього тексту як естетичного феномену; 2) широке використання можливостей літературного аналізу; 3) визнання за текстом змістової поліфонії і прагнення до діалогічної структури уроку⁵. Переможцем другого конкурсу у цій номінації стала учитель зарубіжної літератури Академічного лицю при Херсонському державному університеті, кандидат педагогічних наук, доцент Н. Нев’ярович. І, нарешті, перемогу у третьому конкурсі здобула Л. Ціпов’яз, учитель навчально-виховного об’єднання “Олександрійська гімназія імені Т. Г. Шевченка – ЗНЗ І-II ступенів – школа мистецтв” з Кіровоградської області.

Таким чином, внутрішній план проблеми учителя можна звести до того, ким він себе відчуває – пророком, що “глаголом *жжёт* (підкреслення наше. – Ф. Ш.) сердца людей”, чи професіоналом, який сумлінно робить важливу справу і при цьому є здатним ще й отримувати насолоду від своєї діяльності. Безперечно, не викликає сумніву той факт, що на учителеві лежить величезна відповідальність, але не варто і, більш того, неприпустимо перебільшувати своє значення.

Окрім того, хто дав право учителеві тримати “кермо планети” і “вишкати долю людства, його майбутнє”? Бог? Чи міністр освіти? Та щось ми не можемо згадати, аби когось з учителів висвятили на цю величну місію. А диплом про вищу освіту дає лише право на викладання літератури у

⁵ Діагностика: лауреати конкурсу // Весівня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 6. — С. 3.

середніх навчальних закладах I-II рівнів акредитації. І десять заповідей на паперових скрижальях, хоч і рекомендованих Міністерством освіти, все одно не переконують. Та й не потрібно це зовсім! Достатньо змінити акценти, відмовитися від непотрібного і, як ми намагаємося довести, шкідливого пафосу, а також дещо відкоригувати ці вимоги (замінивши, наприклад, “постулати християнської доброчинності”^{*} загальнолюдськими цінностями та/чи національними чеснотами) і можна було б підписуватися під цим переліком без застережень.

У даному контексті доволі показовим та симптоматичним є доля ідеї щодо так званого “люди́нотворення”, яку свого часу підняла на щит газета “Зарубіжна література” і до якої [ідеї] деякими своїми публікаціями мав відношення автор⁶. Отже, вже тільки з самої назви суть ідеї є цілком зрозумілою, мотивація також очевидною: на протигагу колишньому завданню школи – виховувати “радянську людину”, запропоновано було виховувати просто людину, характерною особливістю якої мала б стати висока духовність⁷. Важко заперечувати, що це – цікава ідея. Але, певно, спрощав невдалий термін, його, вочевидь, прозора алюзивність, оскільки усі дуже добре знають, що одного разу дехто створив уже людину за своєю подобою, будучи абсолютно впевненим, що для успіху експерименту цього буде цілком достатньо. Проте спроба ця закінчилася результатом, м’яко кажучи, далеким від бажаного. Тому, певно, й ідея другого “люди́нотворення” якимось поступово та непомітно зійшла нанівець.

ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Звичайно, було б нерозумним заперечувати, що у праці вчителя є своя поезія і своє натхнення, що учитель здатен створити у класі якусь надзвичайну і незабутню атмосферу ні з чим не порівняного, особливого людського спілкування, нарешті, учитель навіть може і справді у своїй діяльності піднятися до рівня мистецтва, але це все має не божественну, а цілком земну природу, в основі якої лежить *любов до дітей, любов до свого предмета, а також висока майстерність та професіоналізм*. А тому розглянемо компоненти, з яких складається фахова підготовка учителя як з погляду професійних чеснот, так і з погляду професійних умінь та навичок.

* Відповідно до закону України “Про освіту” школа залишається поза будь-якими релігійними конфесіями.

⁶ Див., наприклад: Штейнбук Ф. М. Западне мистецтво бути людиною (Патрік Зюскінд. “Запах”) // Зарубіжна література. — 2002. — № 14. — С. 7-8.

⁷ Див., наприклад: Логінов А. “Якби мені крила, щоб вмів я літати...”: Нотатки до вивчення новели Г. Г. Маркеса “Стариган із крилами” за методикою люди́нотворення // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 4. — С. 9–13.

Щодо першого, то нам здається більш ефективною, а також і чесною (тобто позбавленою штучності через необґрунтоване переконання у якійсь своїй вишості) є постать учителя, який керується принципами та засадами особистісно орієнтованої методики. Особливо активно засади цієї методики почали пропагувати наприкінці 90-х років ХХ ст. Проте нам здається, що в її основі лежить так звана “педагогіка співпраці”, ідеї якої виникли ще за часів “перебудови”. Зрештою, елементи підходів, які складають суть як “педагогіки співпраці”, так і особистісно орієнтованого навчання, можна відшукати у багатьох педагогічних системах, що не обмежувалися методами та прийомами навчання та постаттю учителя, а й не забували, що, крім учителя, навчальний процес неможливий і без учня. Але історичний екскурс, який досліджував би генезис особистісно орієнтованого навчання, не входить у завдання цієї книги, а тому зосередимо свою увагу на змісті тих засад, відповідно до яких особистість учителя розглядається як чільна постать навчального процесу, однак без намагань перетворити його на божество, що не бачить під собою землі, не говорячи вже про учнів.

Отже, найголовніше в особистісно орієнтованому навчанні⁸ – постать педагога. Він має передати свою індивідуальність вихованцеві. Там, де така передача має місце, можна вести мову про особистісно орієнтоване навчання.

Певна річ, йдеться про неавторитарного педагога, у якого реляції з учнями будуються на суб’єкт-суб’єктних засадах. Відмінності цих засад від суб’єкт-об’єктних полягають у тому, що за умов останніх учень розглядається як об’єкт педагогічної діяльності, позбавлений індивідуальності, переживань, особистісного внутрішнього емоційного досвіду, тобто як сліпий завоювач знань.

Натомість за умов особистісно орієнтованого навчання обох учасників навчально-виховного процесу об’єднує пізнавальний інтерес. Учитель і учень прагнуть нових знань, які слугують їм матеріалом для формування особистості.

А відтак головне завдання учителя полягає у тому, щоб перекласти свою індивідуальність на мову педагогічного спілкування, в основі якого – рівноправні суб’єкт-суб’єктні реляції з учнем.

Увесь навчальний матеріал і, ширше, весь навчально-виховний процес відповідно до цих стосунків повинен бути персоналізованим (психологізованим). І для досягнення цієї мети учителям необхідно знайти такі

⁸ Наступне подається за: Передати свою індивідуальність вихованцеві: Про утвердження в практиці вчителів зарубіжної літератури методики особистісно орієнтованого навчання // Восесітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 5. — С. 2–4.

форми та способи його організації, які апелювали б до власного досвіду учня, активізували б його емоційну та інтелектуальну сфери, а головне – залучали б їх до процесу пізнання. Тоді учень не буде лудьгувати на уроці, а, навпаки, відчуватиме свою причетність до усього, що відбувається у класі*.

Немає сумніву, що традиційний урок, на якому учні отримують готову характеристику художнього твору (від учителя, з підручника і т. ін.), для цього не підходить. І навіть знання, отримані, здобуті у такий спосіб, не набувають для учнів особистісного виміру, залишаючись на узбіччі їхнього досвіду. І тому ще одне завдання учителя полягає у тому, аби знайти такі способи та прийоми проведення уроку, які спонукали б учнів разом з учителем аналізувати та оцінювати твір, тобто персоналізувати його⁹.

М. Монтень писав: “Розум, мудро створений, вартий більше від розуму, добре наповненого”. У даному контексті це означає, що завдання вчителя полягає також у тому, аби свою методичну творчість він спрямовував не тільки і не стільки на виконання вимог навчальних програм, скільки на конкретного учня, на його особистість, бо знання самі по собі, їх накопичення заради накопичення майже нічого не вартують – усе вирішують ті знання, які розвивають здатність учня мислити, аналізувати, виробляти власні естетичні судження, розв’язувати філософські, пізнавальні та життєві проблеми, адаптуватися до мінливих умов сучасної дійсності¹⁰.

Суть, принципи та засади особистісно орієнтованого навчання можуть бути репрезентовані також і у вигляді окремої пам’ятки.

Особистісно орієнтоване навчання

- Особистісно орієнтований підхід у навчанні ґрунтується на сприйнятті індивідуальності, самоцінності учня як носія суб’єктивного досвіду, який у нього складається з перших днів життя. Учень має право на особистісний шлях розвитку, вибір засобів навчальної діяльності у межах її цілей.
- Учитель, ставлячись до учня як до особистості, надає останньому змогу саморозвиватися та самореалізуватися, враховує його можливості, особливості, здібності. Взаємодія між ними має будуватися на основі єдності позицій, бажань, а не вимушеного спілкування.

* У зв’язку з цим дивіться конспект уроку “Фінали без кінця!..”, поданий у другому розділі.

⁹ Див.: Передати свою індивідуальність вихованцюві: Про утвердження в практиці вчителів зарубіжної літератури методики особистісно орієнтованого навчання // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 5. — С. 2-3.

¹⁰ Методику особистісно орієнтованого навчання — кожному вчителю: До підсумків конкурсу «Авторський урок — 2000» // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 1. — С. 2.

- Завдання учителя полягає передусім у тому, щоб максимально активізувати внутрішні ресурси своїх вихованців, аби вони самі могли успішно давати раду різноманітним навчальним, а у подальшому – виробничим проблемам, їх треба також навчати оптимально реалізувати свій інтелектуально-вольовий та моральний потенціал.
- Особистість педагога лише передумова формування вихованців. Трансляція його позитивних якостей відбувається лише тоді, коли він, встановлюючи зв'язки з дітьми, сприяє збагаченню їхнього досвіду емоційними переживаннями.
- Якщо учитель ставитиметься до учня без справжніх інтересу та поваги, в останнього не буде жодних підстав сприймати себе як особистість.
- Щоб зрозуміти учня, його думки, почуття, вчинки, треба брати емоційну участь у взаєминах з ним, вчитися відчувати до нього постійний інтерес. Позиція безпристрасного арбітра є згубною для справи.
- Учителеві, форми і способи діяльності якого статичні, які не змінюються від уроку до уроку, від року до року, треба замислитися щодо доцільності свого перебування у школі.
- Якщо учень не сприймає способу дій (тобто способу впливу) щодо нього, то це, як правило, означає лише одне: ці дії не відповідають його особистісним сподіванням.
- Якщо учителеві потрібно зробити учневі зауваження, то зробити це треба дружельно, приязно і з повагою до нього, – тоді ваше несхвалення поведінки учня втратить психологічно негативний ефект.
- Якщо виник конфлікт з учнем, не шукайте можливостей за будь-яку ціну довести свою правоту. Набагато краще спробувати знайти взаємоприйнятні шляхи розв'язання цього конфлікту.
- У батьках своїх учнів учитель вбачає однодумців. Досягти професійного успіху він може, лише узгоджуючи свої дії з ними¹¹.

У зв'язку зі сказаним вище прикметним є і той факт, що у рамках конкурсу “Авторський урок”, який часопис “Всесвітня література в середніх навчальних закладах України” започаткував 1999 року, журі визначало переможців серед тих учителів, що подавали конспекти уроків, розроблені на особистісно орієнтовану методикою. Один з таких уроків, точніше, три варіанти одного й того самого уроку ми вважаємо за можливе та потрібне подати нижче, оскільки, по-перше, за підсумками конкурсу за 1999 рік їх

¹¹ Особистісно орієнтоване навчання. Що про нього треба знати? (Пам'ятка учителю) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 5. — С. 5.

автор посів I місце, і по-друге, ці уроки є доволі ілюстративними не лише з погляду особистісно орієнтованої методики, яку було, безперечно, покладено у їхню основу¹².

Конспект уроків за новелою Ф. Кафки "Перевтілення"¹³

Спільна мета*: сприяти аналітико-синтетичній діяльності учнів, розвивати їхню пізнавальну самостійність, уяву та творчі здібності, вміння обґрунтовувати й обстоювати власні погляди.

Обладнання: репродукція картини Е. Мунка "Крик", декоративне оздоблення дошки, музичні твори композиторів-сучасників Ф. Кафки А. Шонберга, А. Берга, А. Веберна і К. Пендерещького.

Урок 1

Учитель виразно читас вірш Ф. Гарсія Лорки "Повернення з прогулянки" (а періодично, протягом уроку, починає лунає дивна музика композиторів-експресіоністів; якщо ця музика буде линути весь час, то проведення уроків буде проблематичним):

Убитий небом,
Серед форм, які прямують до землі,
І форм, які відшуковують кристал,
Я заупу своє волосся.
З обтятим деревом, що не співає,
Із хлоп'ям, чие обличчя біле, як яйце.
Із звірятками, яким розбито голови,
І з водою в лахах сухих стебел.
З усім, що повила глухоніма утома,
І з метеликом, утопленим в чорнильниці.
Стикаючись із власним обличчям, одмінним щодня.
Убитий небом!

¹² Див. також: Ганич Н. І. Залучаючи власний досвід учнів (Система уроків за романом В. Голдінга "Володар мух" за особистісно орієнтованою методикою // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 7. — С. 17–21; Гревцева Т. М. Від уніфікованої методики — до особистісної (Нотатки з Міжнародного конкурсу педагогів у МДЦ "Артек") // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 9. — С. 8–9.

¹³ Штейнбук Ф. М. "Перевтілення" крізь призму модернового бачення: Система інтегрованих уроків-практикумів з елементами дискусії, театральної гри, музики, живопису та літературної творчості // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 7. — С. 52–56.

* Конспект складається з трьох уроків тому, що кожен з цих уроків було проведено у трьох 11-х класах, які 1998–1999 н. р. складали паралель у Володимир-Волинській ЗОШ I–III ст. № 2, де автор на той час мав честь працювати на посаді учителя зарубіжної літератури. Усі три класи доволі суттєво відрізнялися один від одного, і це змусило, керуючись засадами особистісно орієнтованого навчання, розробляти для кожного класу адекватний для нього варіант.

Учитель. Дивний вірш, чи не так? Та ще й важкий для розуміння... Але щось, певно, ви збагнули? Що саме? Як це стосується нашого уроку, тема якого вам добре відома?

Так, якщо не безпосередньо, то принаймні опосередковано настрої вірша Лорки виражає певною мірою те, що ми відчуваємо, читаючи новелу Кафки "Перевтілення".

— А що саме ми відчуваємо? (*Неабияке здивування і майже шок, тому що ось так, без будь-якої видимої причини герой новели, прокинувшись уранці, бачить, що він перетворився на велетенську комаху.*)

— Що ж сталося? І найголовніше – чому так сталося і який у цьому сенс, якщо, звичайно, він був?

Ці запитання і стануть предметом розгляду під час нашого спілкування. (*Наступний етап уроку – організація такої оригінальної інтерактивної форми, як ток-шок.*)

Отже, запросимо до участі в ток-шоці ведучих, а також когось, хто знає всю історію Грегора Замзи не з чужих слів.

(*Ведучі ставлять стілець- "крісло" і запрошують зайняти місце у ньому... учителя.*)

Ведучих призначають заздалегідь, вони отримують випереджувальне завдання: підготувати декілька запитань, які при нагоді можна було б поставити Грегору Замзі, але учитель не повинен знати зміст цих запитань.

Розмову з "перевтіленням" у Замзу учителем починають ведучі. Потім вони залучають до цього напівімпровізованого "інтерв'ю" інших учнів. Підсумовують бесіду спочатку теж ведучі, а потім їм на допомогу приходять учитель, "виходячи з ролі" героя Ф. Кафки.)*

Учитель. Дякую усім за цікаві запитання, а ведучим за майже професійне ведення нашого ток-шоку. А тепер спробуємо поглибити висновки, до яких ви дійшли, підсумувавши бесіду з Грегором Замзою. Та спершу маю до вас кілька запитань:

— Чи подобається вам музика, яка періодично починає звучати у нашій аудиторії? Чим саме?

— А що ви бачите на дошці та біля неї?

— Який зв'язок між цією музикою, цим оформленням і темою сьогоднішнього уроку?

Учитель вдруге виразно читає напам'ять вірш Гарсія Лорки.

— Отже, що сталося?

* Запитання до образу Грегора і відповіді виконувача ролі героя не подаються тому, що це має бути імпровазіція.

Та нічого особливого: герой змінює свій образ чи, точніше, хтось змінює його образ. Але ми бачимо, що зовнішні зміни суттєво не впливають на внутрішній світ Замзи... Ну, хіба що смакові уподобання стали іншими та з'явилася здатність пересуватися по стінах та стелі.

— Але чому так сталося і який у цьому сенс?!

Якщо вважати, що зміни торкнулися суто зовнішньої подоби Грегора, то сенс перетворення полягає лише у тому, аби загострити проблему існування людини серед людей, навіть найближчих.

Звичайно, образ, у якому постас Замза перед нашими очима, – доволі неприємний, та хіба для того, щоб викликати відчуття відрази, обов'язково робити героя гидкою комахою?! Можна навести чимало прикладів, коли і зовні прекрасні персонажі викликають не найліпші почуття: згадаймо хоча б образ міледі з роману “Три мушкетери” О. Дюма чи Максима де Трая з повісті “Гобсек” О. де Бальзака.

Отже, якщо саме так трактувати проблему перетворення, то запитання “Що сталося?” і “Чому?” втрачають актуальність. Просто, на думку Кафки, людина людині, як правило, ворог чи принаймні, не друг, ось тільки це ставлення до інших інколи виявляється, а інколи приховується. Але так чи інакше, та насправді нічого доброго, на жаль, чекати нам одне від одного не варто. Згадайте останню сцену новели: родина Грегора є щасливою від того, що нарешті позбулася свого сина і брата, і через це весело прямус сонячними вулицями.

— Скажіть, якщо із кимсь із них знову щось трапиться, то чи можна буде сподіватися від інших щирого співчуття? Хіба що тарілки об'їдків... Це, безумовно, не так вже й мало, та чи цього достатньо?

А тепер зведіть уявно в одне “убитого небом” ліричного героя Гарсія Лорки, “убитого небом” героя Кафки, “убитих небом” композиторів-експресіоністів, сутність яких кричить і стогне такими незвичними голосами, “убитого небом” героя Мунка, і ви отримаєте шукане – самотню відчужену істоту, яка, з'являючись на світ, безжалісно “вбивається небом”.

— Чи можна цьому зарадити? Не знаю... Але спробувати хоч щось зробити – можна, певно...

Перед кожним із вас лежить яблуко (весь клас має отримати випереджувальне завдання: принести на урок яблуко і перед початком уроку покласти його перед собою на парти) – що з ним зробити, вирішувати вам: ви можете жбурнути його у Грегора Замзу, ви можете ритуально обмінятися яблуками між собою, ви можете з'їсти їх самі, а можете вийти з цієї аудиторії і просто так, без жодних підстав пригостити цим яблуком першого стрічного, який потребує вітамінів, чи кому вам хотілося б зробити присмєн!..

Прийшовши додому, ви напишете твір-мініатюру на тему: “Я і Грегор Замза”.

Урок 2

Учитель. Тож... “Одного ранку, прокинувшись... Грегор Замза побачив, що він обернувся на страхітливу комаху”. Скажіть, те, що сталося з геросм Кафки, справа звичайна? Але спершу послухайте...

(Учитель зачитує уривки.)

1. “Колись, у давні часи, живі істоти розмножилися так, що заповнили усю Землю. Вона не витримала такого тягаря і провалилася у надра, щоб спуститися ще нижче – у підземні води. Тоді заради порятунку Землі Вішну обернувся величезним вепром з тілом, що нагадувало темну грозову хмару, і очима, що сяяли, наче зорі. Вепр той спустився у надра, підняв могутніми іклами Землю і витягнув її з води...”¹⁴

2. “Постала земля серед води, та покрилася вона деревами і травою. Але сумним був світ без людського гомону. І тоді Першопах, що мав в собі божественний вогонь, здатний запалити живу душу, злетів над лісом і вдарив блискавкою у сухий пеньок, що стримів на галявині. З того пенька постало тіло першого чоловіка, а з вогню Птаха-Бога – безсмертна людська душа”¹⁵.

3. “Вважалося, що упирами ставали злі чаклуни після своєї смерті. Зачаровані за життя недобрими силами люди, помираючи, за повір'ям, також ставали упирами... Давні люди вірили, що вовкулаками ставали чоловіки-знахарі або молоді хлопці, які чимось тих знахарів розсердили”¹⁶.

Учитель. Доречно було б згадати і сюжети казок, побудованих на основі перетворень та перевтілень героїв.

Отже, те, що сталося з Грегором Замзою, справа звичайна.

Та хіба новела Кафки – казка чи міф? Чи, може, Замза був богом? Чи, може, боги перетворили його на комаху за якусь провину? Ні. Тоді послухайте ще...

(Учитель зачитує наступні уривки.)

1. “До дня святого Лавріна цьому малюкові буде вже півтрьох років, а він ще на своїх шпичках ні стояти, ні ходити не може, і тільки вурчить та нявкає немов кошеня, замість говорити. А жерги – жере ця ненатла потвора так, як добрий восьмилітній хлопчисько! Та тільки не йде воно йому анітрохи на пожиток”.

¹⁴ Міфи народів світу. — Львів, 1997. — С. 113.

¹⁵ Там само. — С. 270.

¹⁶ Там само. — С. 316-317.

Та у справу втрутилася панна фон Рожа-Гожа, і малюка Цахеса почали сприймати зовсім інакше: “О пані Лізо, пані Лізо, який у вас милий та гожий хлопчик! Це ж справжня ласка господня – така чудесна дитина...”¹⁷

2. “Гай-гай, бідний Йорику!.. Мастак на невгавні жарти, пречудовий химерник. Тисячу разів носив він мене на горгошах. А тепер як бридко мені це згадати! Аж з душі верне. Ось тут були губи, які я не знаю вже скільки разів цілував. Де тепер твої жарти, твої пісеньки, вихори твоїх веселощів, від яких усе застілля лягало з реготу? Ніяк тепер поглузувати з свого власного скалозубства? Геть щелепа відпала? Заберись-но в опочивальню до якої-небудь вельможної пані та скажи їй, що хай кладе вона на себе рум'яна хоч у палець завтовшки, однак скінчиться на такому личкові, як ось у тебе нині: посміши її”¹⁸.

Учитель. Можна у цьому контексті згадати також і науково- та ненауково-фантастичні твори, у яких ми спостерігаємо перевтілення і перетворення. А тому я знову запитую:

— Те, що сталося з Грегором Замзою, справа звичайна?

Безумовно. Якщо врахувати, що йдеться про літературного героя, то ми змушені констатувати, що для мистецтва і, зокрема, для літератури мотив перетворень є звичним і розповсюдженим. *А чому?..*

Так, так, розумію: бракує власного досвіду. Тоді, аби здобути такий досвід, ми спробуємо влаштувати *ток-маскарад* (ще одна оригінальна інтерактивна форма організації уроку). Його правила дуже прості: я пропоную вам певний образ, і той, хто захоче, чи той, кого ми забажасмо у цьому образі побачити, займе місце у кріслі та спробує увійти в цей образ, а ми усі йому допомагатимемо.

Перший образ, у який я пропоную вам перевтілитися, – це образ “птаха”.

Запитання (орієнтовні, для учителя) до образу “птаха”:

— Яким ви хочете бути птахом? Чи не конкретизуватимемо?

— Як ви почуваетесь в цьому образі? Краще, ніж в образі людини?

— А куди б ви хотіли полетіти?

— Уявіть собі, що ви летите, хочете приземлитися, а тут мисливець стріляє у вас із рушниці!.. То ким ліпше бути – птахом чи людиною?..

(Започатковане учителем продовжують учні.)

Учитель (дякує учневі, який відповідав на питання до образу “птаха”, і класові за питання до цього образу):

¹⁷ Гофман Е. Т. А. Малюк Цахес на прізвисько Цинобер. — Київ, 1968. — С. 117, 120.

¹⁸ Шекспір В. Гамлет. — Київ, 1993. — С. 249.

А тепер я хочу запропонувати вам зовсім дивний образ – образ “шоколадної цукерки”, наприклад, “Гуллівер”...

Запитання (орієнтовні, для учителя) до образу “цукерки”:

— Вам подобається бути цукеркою з товстим-товстим шаром шоколаду?

— А не боїтеся, що вас, врешті-решт, хтось з’їсть?

— А ви б хотіли, щоб вас хтось з’їв?

Учитель. Однак час вже згадати, що у нас є кілька нагальних запитань, пов’язаних з образом Грегора Замзи, і тому я пропоную вам спробувати себе ще й у ролі цього героя.

Запитання (орієнтовні, для учителя) до образу Грегора Замзи:

— Як ви гадаєте, чому ви перетворилися на комаху?

— Якими побачили світ і людей, ставши комахою?

— Що нового для себе зрозуміли?

Учитель. Спробуємо підсумувати почуте і побачене й зробити відповідний висновок. Найперше: Кафка, звичайно, не відкрив Америку, вдаючись до давнього як світ прийому, що його залюбки використовували у фольклорі й у літературі представники різних народів та культур. Але цей прийом використовувався з метою увиразнення і розв’язання нетрадиційним способом тих проблем, які розглядалися у відповідних творах.

Однак через відсутність мотивації нікому до Кафки не спадало на думку надати цьому прийомові абсурдного характеру. Саме відсутність мотивації дала змогу сказати те, що, на думку письменника, становить найголовнішу проблему людства у ХХ ст.: сучасна людина перетворюється на відразливу страхітливую комаху, і шукати порятунку їй не тільки ніде – вона його зовсім не варта, та, зрештою, і нічого не варта! “Погляньте-но, вона здохла! Лежить і не кивається!” – каже служниця про Грегора. Але ж за певних умов не тільки про Грегора, а й про кожного з нас можна було б сказати щось подібне, чи не так?

І хіба Кафка не має рації, якщо зважити на те, що може спіткати людину у житті чи – ще ширше – що пережило людство у ХХ столітті і продовжує переживати у ХХІ? Щоправда, ви можете сказати: “Але ж переживає!” Так, і сім’я Замзи пережила страхіття, яке сталося з їхнім сином і братом, бо цього разу це трапилося тільки з ним...

То що ж, почекаємо наступного разу?.. Свої черги?! Гадаєте, що це така вже віддалена перспектива?..

Тоді послухайте ще один уривок, точніше, епілог роману гватемальського письменника Мігеля Анхеля Астуріаса “Майсові люди”, що побачив світ 1949 року:

“Маяки втратили розум від укусів комарів, комарі та москіти – від світла маяків. У сеньйора Нічо Акіме перекосило обличчя на бік, ніби підбор на зношеному черевикові. Нічого не вдієш, роки... і самотність давить свинцем. Підкова зморшок ледь-ледь утримувала його шелепу, але вона виривалася і висіла їм на зло. Мухи залітали йому до рота, він їх випльовував живими. Хазайка померла від малярії, а перед тим почорніла, як скорпіон. Коли вона розцісувалася останній раз, у неї випало все волосся. Сеньйору Нічо дістався у спадок готель “King” із шістнадцятьма тисячами пацюків. Двоутробець Гійо Нік і Марія Текун повернулися до Пісігуліто. У неї помер другий чоловік, несправжній. Справжній чоловік – один, всі інші – несправжні. Беніто Рамес, який уклав угоду з чоргом, помер від грижі, і вони повернулися додому. Вони знову вбили у землю кілки і побудували ще більший дім, тому що сини переженилися, понароджували дітей і приїхали до них жити. І чоловіки добре, і жінці, коли дітей багато. Після жнив, щоб тягати маїс, і старі, і діти, і чоловіки, і дружини перетворювалися на мурах. Мурахи, мурахи, суцільні мурахи...”

Ось такі сумні справи. Тут є над чим замислитися, а тому спробуйте вдома написати твір-мініатюру на тему: “Прокинувшись, я побачив, що обернувся(-лась) на...”

Урок 3

Учитель. Тема уроку вам відома. Щоправда, обстановка в аудиторії трохи незвична, але тут уже нічого не вдієш. Та, зрештою, вам і не зводити. Так ось, я тут усе міркував-міркував і доміркувався до такого: порівняйте з варіаціями, які я вам запропоную, відомі рядки:

Дивлюсь я на небо та й думку гадаю:

Чому я не сокіл, чому не літаю?..

Варіація перша:

Дивлюсь я на череп і думку гадаю:

Невже у майбутнім й мене це чекає?..

Варіація друга:

Дивлюсь я на небо та й думку гадаю:

Чому я не памперс, чому промокаю?..

— У чому, на ваш погляд, суттєва відмінність цих варіантів, якщо порівнювати їх з погляду того, у якій творчій манері їх реалізовано?..

Перший варіант – це романтичний стиль, другий – нагадує модерністський, третій – постмодерністський.

Романтизм ми вже “пройшли”. До постмодернізму ще “не дійшли”. Тому зупинимось на модернізмові, який цікавить нас у зв'язку з творчістю Ф. Кафки найбільше.

Ви вже здогадалися, певно, чому у цій аудиторії така похмура атмосфера: на столі череп, на дошці якесь страхіття, музика така, що, скажімо, пуститися під неї у танок навряд чи комусь спаде на думку, ще й я читаю вам рядки про череп та про сумну перспективу “синів людських”, а на довершення ми маємо розглянути новелу Кафки “Черевтілення”, де йдеться про те, як людина перетворилася на страшну комаху...

Перетворитися – перетворилася, а от чи стала комахою – це питання є доволі дискусійним. А для дискусії, як на мене, найкращою формою є *ток-ринг*.

(До участі у ток-ринзі запрошуються учасники – двос учнів.)

— Я вітаю вас на цьому імпровізованому ток-ринзі. Його правила дещо спрощено: не буде часового обмеження раундів, не буде й журі. Нам найголовніше визначити позиції та спробувати дійти якоїсь істини. А допоможуть нам у цьому ваші колеги. Отже, ще раз повторюю запитання:

— Ким є Грегор Замза – людиною чи комахою?..

(Учасники ток-рингу формулюють свої позиції. Потім звучать запитання від класу.)

— Я змушений вас перервати, бо ви, так пристрасно обстоюючи тезу, відповідно до якої Грегор Замза є комахою, забули з'ясувати, а що це, власне кажучи, таке. На щастя, я, передбачаючи такий перебіг подій, потурбувався про кваліфіковану і компетентну довідку з цього питання. І хочу надати слово учителеві біології.

(Виступ учителя біології: довідка про комах.)

— Дякую. Можливо, у вас є запитання? Тоді рушаймо далі і попросимо нагадати нам хоча б стисло основні риси, які характеризують людину.

(Виступ учителя біології: довідка про людину.)

— Дякую і за цю інформацію! А тепер повертаємось до нашої проблеми.

(Виступи учасників ток-рингу продовжуються, як продовжуються і запитання від класу до учнів на “ринзі”).

— Підіб'ємо підсумки. Ми так і не переконали одне одного. Та хіба це можливо у цьому випадку?.. Я гадаю, що навряд чи ця проблема взагалі передбачає однозначну відповідь. Однак, на мій погляд, Кафка й має це на меті (свідомо чи ні – принципового значення немає), ставлячи нас перед дилемою, що просто не вирішується.

А як ви гадаєте, *для чого він це робить?* Невже не можна було написати щось інше – звичне і зрозуміле? Скажімо, про те, як Грегор здолав нашествия на родину оселю пацюків чи тарганів, якщо вже так хотілося Кафці писати про комах! Або написав би про те, як Грегор зустрів дівчину, покохав її...

А вона виявилася смертельно хворою...

А Грегор все одно одружився б із нею...

А потім таки вилікував би її, звернувшись до найвміліших лікарів, скажімо, Парижа чи Берліна...

А вона згодом народила б йому гарних дітей, і ми б там були, мед-пиво пили, і по вусах би нам те пиво текло, а називалось би це все – гарна різдвяна казочка голлівудського виробництва! І не було б жодних проблем – суцільне задоволення!..

— То чому Кафка створив таку страхітливую новелу?

Певно, письменник і справді відчував, що людина – це, швидше, відразлива, страхітлива комаха. Принаймні в очах оточення. Але тоді виникає цікавий момент, який породжує не менш цікаве запитання: кожна людина с комахою чи це лише талан обранців долі, тільки зі знаком “мінус”? Тобто можна бути наділеним міцним здоров’ям, веселою і щасливою вдачею, багатством тощо. А можна, навпаки, мати, як от Грегор Замза, сказати б, комашину сутність.

— То як бути із кількісним складом “комах” серед людей? Ми всі с такими чи тільки окремі з нас?..

Найвірогідніше, що дуже багато залежить від самої людини. Окрім того, враховуючи те, що ми знаємо про Кафку, Грегор Замза у певному сенсі є “альтер его” самого автора. Гадасмо, остання теза не заперечує типовості образу, бо чимало ще важать і обставини, у які потрапляє людина. А що несприятливих умов та ситуацій у житті ніколи не бракує, то і говорити годі...

А відтак, може, с сенс не бути і не ставати комахою, завжди залишаючись людиною?

Проте вибір належить кожному з нас. І тут вже є над чим поміркувати, що ви й зробите, пишучи твір-мініатюру на тему: “Я хотів би бути...”

Таким чином, професійні чесноти, що їх ми намагалися продемонструвати, на наш погляд, повинні базуватися на принципах особистісно орієнтованого навчання, оскільки така основа відкриває перед учителем великі та неосяжні перспективи. Але дотримання самих тільки подібних принципів для ефективної навчально-виховної діяльності ще недостатньо – для успіху необхідні також професійні знання та навички, без яких важко собі уявити учителя. Тому звернемося до цього аспекту.

ПРОФЕСІЙНІ СКЛАДОВІ ВЧИТЕЛЯ
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Сучасні дослідження з психології педагогічної діяльності¹⁹ дозволяють класифікувати художньо-педагогічні задачі, що їх повинен вміти вирішувати учитель, наступним чином:

- художньо-дослідницькі;
- художньо-конструктивні;
- художньо-організаційні;
- художньо-комунікативні.

Отже, *художньо-дослідницькі задачі* – це ті задачі, які становлять стрижень діяльності учителя, оскільки, як ми про це писали у попередньому розділі, без літературознавчого дослідження учителем літератури художнього тексту його діяльність втрачає будь-який сенс. Натомість, з другого боку, діяльність учителя неможливо собі уявити без дослідження ним й характеру сприйняття художнього тексту учнями-читачами, про що ми також згадували вище.

Але у даному контексті ми хотіли б зосередити увагу на “тасмнічій” логіці педагогічного мистецтва, яку дуже складно пояснити та зрозуміти. Йдеться про ту ситуацію, у яку потрапляє чи не кожний учитель-початківець ще в умовах студентської педагогічної практики, а саме: здається, ти непогано знаєш матеріал, маєш при собі за всіма правилами складений, повний та розгорнутий план-конспект уроку, зміст якого ти сумлінно обговорив з методистом, окрім того, ти розробив цікаві завдання для учнів, забезпечив проведення уроку усіма можливими засобами наочності... а урок – все одно не вдається.

Можна цю ж проблему сформулювати словами ученого-педагога Ф. Ґоноболіна, який також намагався зрозуміти, чому “один й той самий метод, однаковий прийом навчання чи виховний підхід в одних учителів не дають необхідних результатів, а в других – творять дива?”²⁰ Або згадаймо у цьому зв’язку В. Сухомлинського, якого цікавило, чому “та чи та педагогічна істина, що є правильною в одному випадку, стає нейтральною – в другому, абсурдною – у третьому?”²¹

¹⁹ Див., наприклад: Кузьміна Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. — Ленинград, 1970; Методика преподавания литературы: Учеб пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997. — С. 81-82; Кан-Калик В. А., Хазан В. И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. — Москва: Просвещение, 1988.

²⁰ Ґоноболін Ф. Н. Книга об учителе. — Москва, 1965. — С. 6.

²¹ В. А. Разговор с молодым директором школы. — Москва, 1973. — С. 53.

Відповідь на усі ці питання може, певно, бути лише одна: художньо-дослідницький компонент діяльності вчителя літератури є особливим різновидом специфічної *творчості*. Цю думку підтверджує й досвід багатьох талановитих учителів-словесників, відповідно до якого (досвіду), попри характер методичної манери викладання предмету, проблему якісного викладання літератури дозволяє вирішити творчий підхід до реалізації художньо-дослідницьких задач у контексті художньо-педагогічної діяльності²².

Що ж передбачає цей славнозвісний творчий підхід? Вдамося до порівняння. Ось як виглядає науково-методично обґрунтований план шкільного аналізу епічного твору:

1. Тематика і проблематика.
2. Жанр.
3. Форма оповіді (від імені автора, оповідача тощо).
4. Сюжетно-композиційні особливості (зокрема й позасюжетні елементи).
5. Простір і час.
6. Система образів і засоби їх розкриття.
7. Мова художнього твору.
8. Ідея. Задум письменника і втілення цього задуму.
9. Місце в історико-літературному процесі²³.

А тепер зверніться до конспекту уроків за повелістю Ф. Кафки “Перевтілення”. Як ви гадаєте, якщо учитель керувався би цим планом, уроки мали б такий вигляд і такий ефект? Це зовсім не означає, що поданий план аналізу є неправильним чи таким, який здатен призвести до негативних наслідків. Цей план є абсолютно прийнятним. Проте якщо учитель буде достеменно та формально дотримуватися цього плану, то він ризикує опинитися у ситуації, про яку ми згадували у попередньому розділі, розповідаючи про випадок, що ми його спостерігали під час конкурсу в Артеці.

А щодо ефекту, то про нього нереконтливніше свідчать ті творчі роботи учнів, що їх вони виконали, отримавши відповідне домашнє завдання, і зразки яких ми подасмо нижче.

²² Кан-Калик В. А., Хазан В. И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. — Москва: Просвещение, 1988.

²³ Див.: Ніколенко О. М. Проблеми аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3. — С. 33.

Зразки творів на тему: “Я і Грегор Замза”²⁴

Грегор до останньої миті життя щиро обдаровував невдячних і жорстоких батьків та сестру любов'ю і навіть помер тихо, щоб не завдавати їм зайвого клопоту.

А вони від хлопця відвернулися, вбачаючи в ньому огидну комаху. І якби мені довелося зустріти Грегора, я, мабуть, не тільки висловила б своє співчуття, а навіть переконала б його в тому, що не варто було жити і померти задля таких нікчемних людей.

Я б сказала йому: “Грегоре, можливо, тобі пощастило стати комахою, щоб насправді побачити, що для своїх батьків, навіть будиши людиною, – ти лише працююча комаха, яка їх годус. Переживши байдужість та їхню зраду, тобі вже не варто було заради них помирати і давати привід для розважальної поїздки на природу.

Можливо, там, за вікном, куди ти так довго вдивлявся, ти знайшов би якусь братню душу, яка б зрозуміла і підтримала тебе, дала надію, і, може, тоді ти, як в усіх казках, якимось чарівним чином перетворився б на людину?”

В. Воробчук

* * *

Завжди цікаве те, що шокує, насторожує, дивує. Відбуваються іноді такі речі, що можуть перевернути увесь світ, можливо, не весь світ, але нормальну людину – однозначно. Коли неможливо збагнути, що сталося, пробуджується дикий інстинкт – все знищити. Чому людина весь час діє за правилами суспільства?

Грегор Замза – людина, до якої мені ще далеко. Важко уявити когось комахою насправді. Від прочитаного голова йде обертом. Якщо поміркувати, то Грегор був звичайною людиною, не відрізнявся від інших практично нічим, тобто він був нормальним. Ось це і насторожує, бо якби він був якимось королем пільми або збоченцем, або якимсь невмирущим, то це не таке вже й диво. Тобто від шоку ви, панове, дуже легко відкараскались, але все складніше, набагато складніше. Середня людина – знову ж таки в усіх сферах життя. Ось у чому страх. Стає не по собі, і боїшся, що прикрий випадок знову повториться. І тоді, можливо, під прицілом долі опинишся саме ти.

С. Шулячук

²⁴ Тут і далі подаються твори учнів 11-х класів ЗОШ І-ІІІ ст. № 2 м. Володимир-Волинський Волинської обл.

Зразок твору на тему:**“Прокинувшись, я побачила, що перетворилася на...”**

...зірку! Дивні відчуття сповнили мене. Так радісно і легко! Навколо – мої подруги, теж зірочки, але менші. А я – найяскравіша серед них. Ну хіба не щастя?

Ніч... Мальовничий берег озера, м'яко освітлений моїм покровителем – місяцем. На похилому дереві, заховавшись від усього світу, сидять закохані. І раптом юнак, дивлячись на мене, пошепки говорить дівчині: “Поглянь на он ту сяючу зірку! Я дарую її тобі...” Дуже присмно – мене одну вибрали з-поміж інших.

Що я найбільше люблю? Звичайно, ніч. І не лише тому, що вона нерідко дарує мені такі присмні миті, а й тому, що вона виконала мою заповітну мрію. Вона перетворила мене на зірку!..

О. Шевчук

Зразки творів на тему: “Я б хотів(-ла) бути...”

...хмарою. Так, хмарою. Не тією, що знищує людську працю, а доброю хмарою, яка приносить усім радість, благодать.

Лечу я по небу і оглядаю все навколо. Бачу внизу поле, висушене сонцем. Поруділа земля вся в тріщинах. Гарячий вітер несе пилюку. Рослинки прив'яли, похилилися. Деревця стоять похмурі, запилені, зелене листя скручене, наче засушене. Трава посохла. Ніде в полі ні живої душі. Ні комашка не проповзе, ні метелик не пролетить. Спрагла земля просить пити. Все знемагає без води.

Вдалині бачу село. Низенькі дерев'яні хатки, геть обкурені пилюкою, стоять похмурі, зажурені. Люди, пригнічені бідною, рятуючись від спеки, поховалися по хатах. І чекають. Чекають Божої милості.

І от вона прийшла. Велика добра тепла хмара, вщерть наповнена життєдайною водою, розродилася рясним теплим дощем.

І поступово все почало оживати. Вмита дощем земля набирає неповторної краси, заново зазеленіла трава, дерева простягли своє гілля, наче руки, до сонечка. Зраділи люди. Повиходили з хат. Усе в природі почало відновлюватися.

Як приємно приносити людям радість, добро, щастя! Це найбільше задоволення в житті.

В. Парньовий

* * *

Якщо б уже виникла потреба перетворитися на щось чи на когось, то я б хотіла стати тим, що радує око, навіть вражає своєю красою. Скажімо, я – метелик. Прекрасний, різнобарвний, наче оксамитовий. Я безтурботно і легко перелітаю з однієї квітки на іншу, п'ю вранішню росу і смачний нектар. І немає в природі нічого, що могло б дорівнятися мені у красі, елегантності та граціозності. Користь приношу тільки своїм існуванням. Мною захоплюються, мене обожають, я ідеальна. Напевно, саме така краса рятує світ. І зовсім не важливо, що колись я була огидною гусінню, а потім дивною лялечкою. Головне – я стала метеликом. Я – цариця лугів і гаїв. Я вільна і змушую захоплюватися моїми рухами, мою красою. Я щаслива...

Н. Мосіюк

Гадається, що тут зайві якісь додаткові коментарі, крім того, що художньо-дослідницькі задачі органічно взаємодіють із засадами особистісно орієнтованого навчання, а також із художньо-конструкторськими задачами. Адже перетворення літературного матеріалу на матеріал навчальний, його так звана “педагогічна трансформація” передбачає включення учителя літератури у конструктивну діяльність, тобто таку, що вимагає розробки конкретного змісту навчання і відповідної методики передачі знань²⁵.

Інакше кажучи, якщо художньо-дослідницькі задачі більшою мірою стосуються пізнання літературного матеріалу²⁶, то розв'язання *художньо-конструкторських* задач забезпечує таку відповідну організацію цього (літературного) матеріалу, яка дозволяла б надати йому доцільну та ефективну педагогічну форму. Отож на цьому етапі відбувається свослідна психологічна перебудова, наслідком якої є те, що на перший план висуваються не стільки літературознавчі знання та художній смак, скільки педагогічні вміння та навички. І саме застосування цих умінь та навичок дозволяє досягти поставленої мети.

Останнє, тобто мета уроку і, ширше, мета навчання, становить, як правило, одну з чи не найскладніших проблем учителів-початківців. Для них такою метою є передача якнайбільшої кількості інформації, що стосується вивчення літератури взагалі і конкретної теми зокрема. Однак з досвіду відомо, що кількість інформації аж ніяк не дорівнює її якості. А тому на рівні художньо-дослідницьких задач необхідно відбирати найважливіший літературо-

²⁵ Кан-Калик В. А., Хазан В. И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. — Москва: Просвещение, 1988. — С. 77.

²⁶ Див. про це також: Ипшин Е. Н. Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника: Кн. для учителя: Из опыта работы. — Москва: Просвещение, 1988.

знавчий матеріал для того, щоб на рівні художньо-конструкторських задач подати його відповідно до чітко сформульованої мети і творчо. І лише за таких умов можна сподіватися на успіх.

Звернемося знову до поданого у цьому розділі конспекту уроків за новелою Ф. Кафки і пересвідчимося, що мети уроків було досягнуто в усіх трьох випадках, хоч і за допомогою організованого у різний спосіб матеріалу, тому що коли мету визначено точно, тоді збільшуються можливості застосування варіативних систем засобів та прийомів такої організації. Так само ілюстративним з цього погляду є і репрезентований у II розділі конспект уроку “Фінали без кінця!..”, організація матеріалу у якому була зумовлена основною метою щодо узагальнення знань, отриманих учнями протягом вивчення систематичного курсу зарубіжної літератури у 10-11-х класах.

Але і це ще не все, і, крім чітко сформульованої мети, яка суттєво визначає характер вирішення художньо-конструкторських задач, треба вказати на ще одну важливу передумову успіху, а разом і його визначальний чинник: йдеться про емоційно-художній аспект вирішення художньо-конструкторських задач.

Емоційно-художня форма – це така педагогічна інтерпретація художнього матеріалу, яка, утворюючи певну сталу структуру, передає в емоційному аспекті його найважливіші риси та особливості. І з творчим плеканням емоційно-художньої форми фактично і пов'язана художньо-конструкторська діяльність учителя літератури²⁷.

І знову варто звернути увагу на конспект уроків за новелою Ф. Кафки: чому у першому з поданих уроків запропоновано таку форму, як ток-шок? А тому, що учитель, який несподівано виступав на уроці у ролі Грегора Замзи, як, зрештою, і “поява” у класі самого героя, – це, безперечно, емоційний шок, який не залишає байдужим жодного з присутніх й у ефективності якого можна пересвідчитися, звернувшись до зразків творчих робіт учнів.

До цього ми вважаємо за потрібне додати лише таке: при всій своїй важливості та значущості емоційно-художня форма конструювання навчального матеріалу не суперечить (принаймні не повинна суперечити) науково-пізнавальному компоненту викладання, а, навпаки, повинна посилювати та зміцнювати його.

Однак у сучасній педагогіці вже аксіомою стало переконання, відповідно до якого будь-яке пізнання передбачає включення суб'єкта, що пізнає, в активну діяльність. Відтак йдеться про те, що знання не можна “отримати”, його можна тільки *засвоїти у процесі власної діяльності*. А тому доволі го-

²⁷ Там само. — С. 82.

стро постає питання щодо організації цієї діяльності учителем, тобто щодо вирішення ним ще й *художньо-організаторських задач*.

Є у цієї проблеми й зворотний бік, пов'язаний з тим, що, на думку психологів, не можна абсолютизувати пізнавальну діяльність за рахунок інших учнівських потреб, таких, наприклад, як соціогенні (розширення соціальних контактів, бажання взаємодіяти з однолітками, встановлення міцних дружніх стосунків тощо). А якщо зважити на те, що навчання у загальноосвітній школі має переважно колективний характер, то стає зрозумілим необхідність забезпечення позитивним соціальним змістом різноманітних контактів між учнями.

Таким чином, ще одне завдання учителя літератури полягає не тільки і не стільки у тому, аби передати учням певну суму знань чи перевірити рівень засвоєння ними цих знань, а в тому, щоб виконувати найважливішу у психолого-педагогічному плані функцію організатора колективної творчості естетичної діяльності школярів. Або, іншими словами, ще одним внутрішнім резервом підвищення якості літературної освіти у загальноосвітній школі є активізація естетичної діяльності учнів завдяки тому, що учитель під час уроку організовує та регулює включення своїх вихованців до системи різноманітних видів спілкування з їхніми однолітками²⁸.

Для прикладу знову звернемося до конспекту уроків за новелою Ф. Кафки. Чому цих варіантів, власне, три? Тому, що (повторимося) уроки проводилися у трьох класах паралелі. І те, що в одному класі можна було застосувати у плані організації з успіхом, в іншому класі, у ліпшому разі, набуло б посереднього характеру.

Так, організація ток-шоку з двома ведучими-учнями була зумовлена тим, що у цьому класі потрібен був поштовх, і одним з елементів такого поштовху, крім учителя у ролі Замзи, був приклад, який мали подати саме ведучі, бо без цього ситуація нагадувала б пушкінську: "народ [бы] безмолвствовал"!

Натомість в іншому класі, більшість учнів якого виявляла акторські здібності, організація ток-маскараду мала найбільше шансів на успіх.

І, нарешті, третій варіант – організація ток-рингу – призначався для класу, учням якого були притаманні аналітичні здібності. Водночас вони не потерпали від комплексів щодо висловлювань у голос, і тому ведучим ток-рингу за цих умов був учитель, оскільки клас треба було не заохочувати до дискусії, а, навпаки, стримувати емоції та контролювати ситуацію, аби можна було довести урок до логічного завершення.

²⁸ Там само. — С. 110.

Отже, як ми побачили, кожна зі складових художньо-педагогічної діяльності вчителя є важливим чинником, що, діючи у комплексі, дозволяють забезпечити відповідний рівень викладання предмета на засадах особистісно орієнтованого навчання. Однак об'єднуючим, інтегруючим елементом цієї діяльності разом з цими засадами є *художньо-комунікативний, або комунікативно-виконавчий аспект*.

Простіше кажучи, йдеться про спілкування, яке у педагогічній діяльності виконує специфічні функції, пов'язані із самою сутністю процесу навчання-виховання, і тому таке спілкування кваліфікується як *професійно-педагогічне*.

Професійно-педагогічне спілкування розуміється як система прийомів та навичок гармонійної та природної соціально-психологічної взаємодії учителя та учнів, змістом якої є обмін інформацією, пізнання особистості, виховний вплив, організація взаємин за допомогою різноманітних комунікативних засобів. Причому саме вчитель виконує роль організатора цього процесу²⁹.

А можна було б сказати ще так: учитель є чудово обізнаним у літературознавчих глибинах предмета, йому вистачає знань та вмінь, аби адекватно до теми та змісту уроку розробити його структуру та композицію, а також організувати реалізацію свого задуму на засадах особистісно орієнтованого навчання. Але якщо при цьому вчителеві бракує, так би мовити, виконавської майстерності, то виплекана методична будівля розпадеться, засипавши своїми уламками усіх учасників "будівництва".

Учитель не може, не має права нехтувати так званою "драматургією" педагогічного спілкування, у якій вирішальне значення мають і його настрій, і його погляд, міміка та жести, характер та інтонація реплік, а також багато інших елементів, що дуже важко формалізуються, але є по-справжньому дієвими та значущими.

Зрештою, згадаймо свій власний учнівський досвід: як прискіпливо, немов під мікроскопом, ми, будучи учнями, стежили за кожним рухом, словом та інтонаційними нюансами голосу наших учителів!

І це не випадково. Цей механізм спрацьовує знову і знову всюди й завжди, коли йдеться про школу та клас, адже: учні приходять до школи не добровільно, а сам процес навчання є складною і важкою роботою, далекою від природних потягів дитини. І тому через ці об'єктивні причини вчитель уособлює систему присилування, в лещата якої потрапляють учні. А відтак саме від постаті вчителя залежить, чи увялення про навчання у школі буде асоціюватися в них з перебуванням у в'язниці особливого режиму під нагля-

²⁹ Там само. — С. 111.

дом жорстокого та бездушного наглядача, чи учням здаватиметься, що вони потрапили до гурту альпіністів, від спільної діяльності яких і від вдалого та розумного керівництва лідера в особі старшого за віком та найдосвідченішого залежатиме підкорення все нових та нових вершин.

Висновки до розділу

1. Учитель виконує одну з найважливіших та суспільно значущих функцій, але його місце та роль визначаються не месіанським підґрунтям, а професійними та особистими якостями.

2. В основу діяльності сучасного вчителя літератури повинні бути покладені засади та принципи особистісно орієнтованого навчання, суть якого полягає у тому, що всі учасники навчально-виховного процесу мають рівні права, є партнерами і вбачають один в одному вільні особистості, що заслуговують на повагу.

3. Діяльність учителя літератури повинна розглядатися як діяльність художньо-педагогічна, яку складають художньо-дослідницький, художньо-конструктивний, художньо-організаційний та художньо-комунікативний аспекти, що взаємодіють між собою, але які не є тотожними один одному.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. У чому, на вашу думку, полягає так звана проблема вчителя?

2. Яка позиція щодо місця та ролі вчителя видається привабливішою особисто вам?

3. Чи погоджуєтеся ви з позицією, відповідно до якої засади особистісно орієнтованого навчання є найоптимальнішими для ефективної діяльності вчителя зарубіжної літератури? Чому?

4. Прокоментуйте, будь ласка, поданий у цьому розділі конспект уроку за повістю Ф. Кафки “Перевтілення” з погляду наявності у ньому літературознавчої основи, використаних методів та прийомів навчання, шляхів аналізу художнього твору, а також місця, ролі та постаті вчителя у процесі його роботи на уроці за даним конспектом.

5. З яких елементів складається поняття “художньо-педагогічна діяльність”? Яка з цих складових, на ваш погляд, є найважливішою для успішної роботи вчителя літератури?

6. Складіть власний уявний портрет учителя літератури.

РОЗДІЛ V

УРОК ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

ТИПОЛОГІЯ УРОКІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ми попередньо ознайомилися з методами та прийомами навчання, зі шляхами аналізу художнього твору, а також з місцем та роллю вчителя. Логіка розгляду аспектів методики викладання зарубіжної літератури у школі вимагає, аби наступним аспектом, до якого необхідно звернутися, був аспект, пов'язаний з теорією та практикою сучасного уроку зарубіжної літератури.

Така послідовність зумовлена тим, що саме урок, з огляду на організацію навчально-виховного процесу, є тим центральним педагогічним феноменом, до якого сходяться усі шляхи методичної підготовки і від якого розходяться усі шляхи будь-яких методичних та психолого-педагогічних перспектив та наслідків. Класно-урочна система існує понад три століття; за цей час до яких лише спроб та експериментів не вдавалися ті, кого ця система не влаштовувала. Проте нічого ліпшого, ніж урок – навчальне заняття за участю групи дітей певного віку під керівництвом дорослого, професійно підготовленого фахівця, ніхто поки що так і не запропонував.

Це зовсім не означає, що класно-урочна система взагалі й урок зокрема є позбавленими недоліків чи вирізняються незаперечною та іманентною досконалістю, однак у даному випадку можна погодитися з Б. Степанишином у тому, що “уроки літератури мають такі величезні потенції, що в руках учителя-майстра можуть стати для учнів пречудовим, найцікавішим у світі клубом хвилюючих зустрічей з усемогутніми чарівниками художнього слова, з прекрасними витворами їх розуму і серця”¹.

Проблеми уроку, його змісту, структури, типології, ефективності, роль проблемних ситуацій на уроці, місце уроку у системі розвивального навчання, його творчий та емоційний характер, нарешті, специфіку уроку зарубіжної літератури розглянуто у працях багатьох учених-дидактів та методистів, таких, зокрема, як В. Онишук, О. Мазуркевич, В. Неділько, Б. Степанишин, Т. Ф. Курдю, Є. Квятковський, П. Волошина, Н. Станчек, О. Куцевол, М. Махмутов, В. Стрекозін, М. Данілов, М. Левіна, В. Голубков, М. Кудряшов, Т. Кудрявцева, О. Богданова, І. Огородніков, К. Кірілова, та ін. Проте вирішення деяких з цих проблем, у ліпшому разі, ще попереду, якщо взагалі можна говорити про якість їхнє остаточне вирішення.

¹ Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. — Київ: РВЦ “Проза”, 1995. — С. 97.

Так, наприклад, однією з найскладніших проблем сучасної методичної науки є проблема типології уроків. Адже, крім класифікації уроків за основними дидактичними цілями (виклад нового матеріалу, відтворення набутих знань та навичок, повторення, перевірка знань) або за основними елементами навчального процесу, автори намагаються класифікувати уроки в залежно від способу їх проведення та методики їх організації: уроки з різноманітними видами завдань, уроки-лекції, бесіди, екскурсії, кіноуроки, уроки самостійної роботи та практичні заняття.

Можливою причиною такої ситуації є відсутність у дидактиці та окремих методиках єдиних принципів класифікації типів уроку. Наприклад, М. Данілов та І. Огородніков класифікують уроки за основною дидактичною метою: уроки початкового засвоєння нового матеріалу, закріплення та повторення знань, самостійної роботи, узагальнювального повторення, змішаний.

В. Голубков розробив типологію уроків на інших засадах, пов'язаних із аналізом процесу навчання, а також із визначенням місця уроку в системі уроків з вивчення теми або розділу: вступні заняття, читання, орієнтовна бесіда, аналіз твору, підсумкові уроки. Як бачимо, класифікація В. Голубкова будується не на одній ознаці, а спирається також на способи організації уроку.

Натомість М. Кудряшов розробив класифікацію уроків, виходячи зі специфіки уроку літератури: уроки вивчення художніх творів, уроки вивчення теорії та історії літератури, уроки розвитку зв'язного мовлення. З усього розмаїття уроків першого типу науковець визначає три його різновиди: уроки художнього сприйняття твору, уроки поглибленої роботи над текстом твору та уроки, які узагальнюють роботу над твором².

Ще іншу класифікаційну модель запропонував Б. Степанишин, який взагалі типологізує усі навчальні форми на класно-урочні, факультативні, позакласні та позашкільні, а у першій з них виокремлює: урок сприйняття художнього твору, кіноурок, урок поглибленого опрацювання тексту, урок узагальнювальної роботи проаналізованого великого епічного твору, урок підготовки до написання твору, урок його написання і урок аналізу творів³.

З поданого вище неважко помітити, що типологізувати урок поки що не вдається⁴. Чи вдасться це зробити у майбутньому – покаже час, але вже

² Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцман В. Г. — В 2 ч. Ч. 2. — М.: Владос, 1994. — С. 182–185

³ Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. — Київ: ІВІД "Проза", 1995. — С. 97.

⁴ Див. також: Урок зарубіжної літератури: проблеми, досвід, перспективи (Звіт та матеріали Всеукраїнського симіуму методистів) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 12. — С. 2–12.

зараз зрозуміло, що наукова думка не встигас за практикою, за реальними досягненнями школи щодо функціонування та розвитку такої навчальної форми, як урок. Особливо наочно це виявляється саме на прикладі вивчення зарубіжної літератури. Чому? Тому що специфічність цього предмета від початку його існування стимулювала вчителів на пошуки адекватних навчально-організаційних форм, які дозволяли б повною мірою цю специфіку врахувати. Внаслідок цього, на наш погляд, склалася дещо парадоксальна ситуація, характерною прикметою якої було те, що ці пошуки можна було б окреслити таким собі гаслом: “Якнайдалі від уроку!”

У чому полягас, власне, вже не проблема класифікації уроку, а проблема уроку як такого? Ця проблема, як нам здається, полягас у тому, що традиційна форма уроку, спираючись на свої “три кити” – опитування, подання нового матеріалу, домашнє завдання – перестала задовольняти вчених та учителів ще з часів К. Ушинського. Але оминути, знехтувати силою, простотою та практичною придатністю цього “священного тріумвірату” як за об’єктивних, так і за суб’єктивних причин надзвичайно важко.

Щодо суб’єктивного аспекту, то це пояснюється дуже просто: для того, аби провести урок за такою схемою, педагогічна освіта, в принципі, не потрібна – прийшов на урок, перевірів, як учні виконали домашнє завдання з попереднього уроку, переказав статтю підручника, поставив кілька запитань або дав кілька завдань на закріплення, так би мовити, вивченого матеріалу, запропонував наступнє домашнє завдання і пішов з класу до такого ж наступного уроку. Згадайте, скільки разів за всі роки навчання у школі ви були змушені бути присутніми на таких уроках.

Об’єктивна ж сторона проблеми суттєвіша. Адже що б там не було, а такий спосіб організації уроку дозволяє, хоч і паліативно, та все ж таки формально, досягти мети існування школи, тобто передавати знання (а якщо хтось не хоче їх “брати”, то хай йому буде гірше!).

Натомість учителі зарубіжної літератури, принаймні найпрофесійніші, були змушені з огляду на обставини (див. розділ I) доводити і переконувати й учнів, і батьків, і тих, від кого залежало існування предмету взагалі та їхнє, вчительське, майбутнє зокрема, що урок зарубіжної літератури як з погляду на його зміст, так і з погляду на його форму є чи не найліпшим, що тільки може бути в українській школі. А та відносна свобода, що існувала у суспільстві та в школі в період утвердження предмета, а також незвичні літературні твори, які становили предмет вивчення, слугували додатковими, та однак значущими чинниками, що відчутно посилювали інноваційні пошуки усіх тих, хто бажав шукати. Сприятливо вплинула на цей процес і за-

початкована реформа освіти, яка передусім торкнулася змін системи контролю та оцінювання знань. Адже оцінку, від якої потерпали не тільки учні, не тільки вчителі (що змушені були розриватися між розмовами про прекрасне і повсякчасними проблемами поточних, четвертних та інших підсумкових оцінок!), а й найбільше, власне, – література, було замінено на необхідність виявлення рівня навчальних компетенцій.

Отже, як пише О. Куцевол, “склалася така ситуація, коли існуючі наукові класифікації дидактів і методистів не вміщують у свої рамки всього багатства різноманітних форм уроків зарубіжної літератури. І тепер це методична наука виконує роль стимулятора творчості вчителя, а, навпаки, передовий педагогічний досвід зумовлює необхідність широкого вивчення й узагальнення напрацьованих знахідок”⁵.

Що це означає? По-перше, це означає, що методика не є наукою, яка, визначивши та обгрунтувавши певні постулати, може гарантувати їхню неперехідну сталість та довершеність. А, по-друге, це означає, що методика народжується не тільки науковцями, а й живою практикою, щоденною дивовижною творчістю тих, хто перебуває у класній кімнаті від дзвінка до дзвінка протягом сорока п'яти ні з чим не зрівняних хвилин.

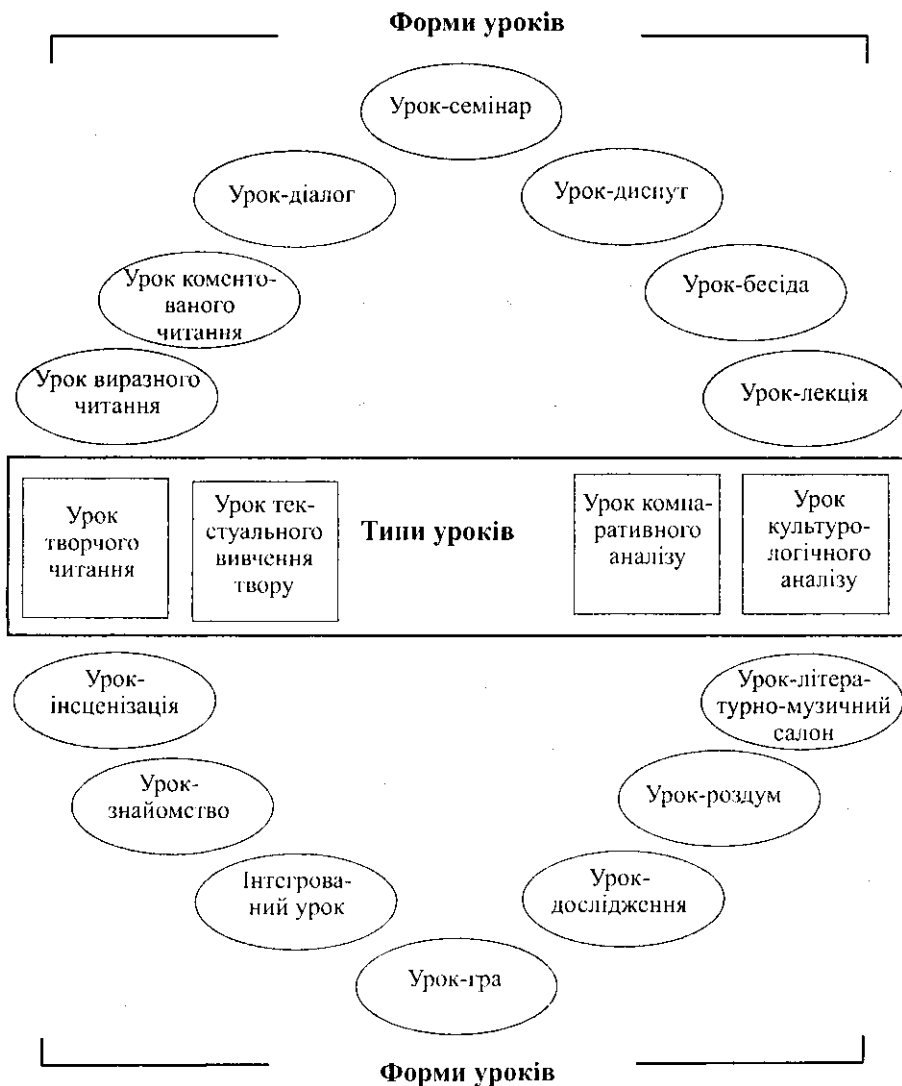
Звичайно, ми можемо й повинні говорити і про методичну специфіку уроку літератури, і про основні вимоги до уроку саме сучасного, і про його структуру, і навіть про його типологію (див., наприклад, схему 1. Класифікація сучасного уроку зарубіжної літератури), бо це є основа, не оволодівши якою, марно сподіватися на справжній учительський успіх. Але при цьому йдеться про те, що зупинятися на цих традиційних і задубілих формах у жодному разі не можна – треба обов'язково рухатися далі. Хоч би й керуючись гаслом “Якнайдалі від уроку!”, бо парадокс у цьому випадку полягає у тому, що чим далі ми нібито відійдемо від уроку літератури, то з більшою вірогідністю ми до нього наблизимося.

Тільки це буде вже не той урок, від якого ми тікали і який нами шойно був описаний, а це буде справжній урок літератури, на якому забувася, де ти знаходишся, і який минає як палахкотлива сяюча зірка з тією тільки відмінністю, що про зірку за якийсь час забувася, а урок, що дорівнює мистецтву, зачинається в учневі жити назавжди, відблискуючи найнесподіванішими гранями і тоді, коли він цього найменше сподівається. І це є, на наш погляд, найголовнішим, що повинен зрозуміти кожен, хто обирає шлях учителя.

А тепер повернемося до проблеми класифікації уроку, яка за окреслених умов набуває дещо несподіваного, хоч і зрозумілішого характеру.

⁵ Куцевол О. М. Структура сучасного уроку зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3. — С. 38.

Класифікація сучасного кроку зарубіжної літератури



Отже, якщо класифікувати урок та враховувати, по-перше, предмет вивчення, тобто літературний твір (витвір мистецтва), по-друге, адекватність методичних форм тим художнім творам, що їх аналізують, по-третє, діяльність учителя, позбавленого необхідності працювати з огляду на обов'язкову оцінку, то все це може бути вміщено у таке звичне і банальне не тільки для методики поняття, як “мета”. Відтак завдання вчителя зарубіжної літератури полягає у тому, аби навчити учня розуміти та цінувати мистецтво слова і виховати з нього Читача, тобто йдеться про те, чому і навіщо ми вивчаємо літературу.

Таким чином, в основу класифікації уроку літератури можна покласти мету вивчення літератури взагалі та конкретного твору зокрема. Щоправда, по-перше, за умови, що будь-яка класифікація не буде сприйматися як остаточна та абсолютна.

А по-друге, за обов'язковою умовою, що вчитель принципово відмовляється від будь-яких сталих, традиційних форм, “від... тиражування (як нише О. Куцевол) однакових, «стандартних» уроків, під час яких нівелюються індивідуально-творчі здібності словесника та його вихованців”⁶.

Ця ж авторка формулює і цілком прийнятні, на наш погляд, *рис*, що повинні характеризувати такий урок:

- дух творчих пошуків;
- науковість;
- емоційність;
- раціональне використання різноманітних методів та прийомів;
- застосування інноваційних технологій;
- урахування специфіки інонаціонального та іномовного твору, який поданий у перекладі;
- особистісно зорієнтований характер навчання учнів⁷.

Цікаві та, як нам здається, слушні думки вже з приводу *структури уроку* зарубіжної літератури висловила Л. Мірошніченко. Вона вважає його першоелементом не етап, а навчальну ситуацію як певний крок на шляху до реалізації мети уроку⁸. Цієї ж позиції дотримується й інший учений-методист С. Пасічник, який пише про те, що “як вистава складається з окремих яв, від взаємозв'язку і взаємозалежності яких залежить її загальний малюнок,

⁶ Там само. — С. 38.

⁷ Там само. — С. 38.

⁸ Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. — Київ, 2000.

так і урок літератури є взаємозв'язаним ланцюгом навчальних ситуацій, і чим тісніший, логічно виправданіший цей зв'язок, тим вдалішою буде його структура"⁹.

Не можна заперечити і О. Куцевол, яка переконана, що взагалі структура уроку зарубіжної літератури визначається багатьма *чинниками*. Зокрема, такими:

- зміст навчального матеріалу;
- специфіка предмета;
- вікові особливості учнів певного класу;
- тип уроку;
- характер дидактичних, розвивальних та виховних завдань;
- рівень підготовленості класу;
- особисті здібності та нахили вчителя¹⁰;
- психологічні особливості класного колективу;
- дидактична мета тощо.

Отже, враховуючи сказане вище, ми схильні виділяти за типологічними ознаками такі типи уроків зарубіжної літератури:

- *урок творчого читання*;
- *урок текстуального аналізу твору*;
- *урок компаративного аналізу твору*;
- *урок культурологічного аналізу твору*;
- *комбінований тип уроку*, який складається з елементів попередніх чотирьох типів.

Спробуємо охарактеризувати уроки зарубіжної літератури у типологічному аспекті, а також ті форми організації навчальної діяльності, які можуть бути використані під час проведення цих типів уроків.

УРОК ТВОРЧОГО ЧИТАННЯ

Урок творчого читання є уроком, який чи не найбільше відповідає специфіці уроку літератури. М. Кудряшов зазначав у цьому зв'язку, що творче читання полягає в "активізації художнього сприймання, художніх переживань, у формуванні засобами мистецтва художніх нахилів та здібностей школярів"¹¹. А відтак завдання учителя, на думку М. Рибнікової, полягає у необхідності навчити школярів "читати книгу, цінувати літературу як ми-

⁹ Пасічник Є. А. Українська література в школі. — Київ: Рад. школа, 1983. — С. 78.

¹⁰ Куцевол О. М. Структура сучасного уроку зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3. — С. 39.

¹¹ Кудряшов Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. — Москва, 1981. — С. 59.

стецтво, підготувати читача, що яскраво відчуватиме та критично мислити"¹². При цьому треба мати на увазі психологічні особливості цього надзвичайно складного процесу.

Так, на думку психологів, процес читання можна розподілити на кілька рівнів:

I рівень передбачає увагу до тексту, коли читач намагається зрозуміти текст, з яким він знайомиться шляхом читання, та осмислити сюжетний, словесний та інтонаційний (у ліриці) ряд, стосунки між героями, їхню поведінку у тих чи тих ситуаціях, внаслідок чого у читача з'являється відчуття симпатії чи антипатії до них;

II рівень – це рівень *співучасті*, коли читач осмислює авторську позицію, висловлену у прямих судженнях письменника, оцінках, натяках, у підтексті, за допомогою езопової мови та ліричних відступів. На цьому рівні учні виявляють інтерес не тільки до гострих фабульних ситуацій, а й переймаються долями героїв, їхніми переживаннями; на цьому рівні також формується активне ставлення до прочитаного, виникає бажання зіставляти поведінку героїв з власними вчинками та почуттями;

на *III рівні* йдеться вже про так зване *відкриття нового*, яке стимулює вихід читача зі стану спокою, будить його почуття та волю. Учень-читач повно й адекватно осягає сутність авторської позиції, розуміє глибинний ідейний зміст твору, а також пов'язує ідейно-художній світ письменника зі своєю особистістю, що, у свою чергу, стимулює аналітико-критичний підхід до твору і до самого себе¹³. Інакше кажучи, уміти читати, на думку вченого-бібліографа В. Прозорова, означає "не лише перейматися описаним, думати й відчувати разом з героями, це ще й співпереживати й виховувати власні почуття, волю, характер"¹⁴, – а ми б ще додали, – й естетичний смак.

Отже, урок творчого читання – це урок, організація якого має спрямовуватися на осмислене та особистісне прочитання художнього тексту, аби останній перестав бути набором чужих і непотрібних літер та слів, а перетворився на осягнутий раціонально та почуттєво зміст, що змушує думати, сміятися або плакати, а найголовніше – обов'язково насолоджуватися "невимовною легкістю буття" у начебто штучному та вигаданому, але ж такому дивовижному світі літератури.

Організовуючи проведення уроків творчого читання, треба враховувати також вікові особливості учнів, тому що, наприклад, у 5-6-х класах

¹² Рибнікова М. А. Очерки по методике литературного чтения. — Москва, 1985. — С. 67.

¹³ Див. про це докл.: Куцевол О. М. Сучасні типи уроків // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 1. — С. 32.

¹⁴ Прозоров В. В. О читательской направленности художественного произведения // Литературное произведение и читательское восприятие: Межеуз. тематич. сб. — Калинин, 1982. — С. 3–12.

учнів передусім, за О. Куцевол, треба навчити правильно, вдумливо й виразно читати та розуміти прочитане; у 7-8-х класах необхідно вдосконалювати набуті учнями читацькі уміння та навички за допомогою введення до організації уроків таких нових прийомів роботи з текстом, як читання під музику, читання в особах, самостійна словникова робота з глумачними та орфоспічними словниками тощо; відбувається вдосконалення умінь та навичок кваліфікованого читача й у 9–11-х класах¹⁵. Проте подане розмежування не можна сприймати як догму, і у конкретній ситуації треба виходити з реального стану речей, здібностей учнів та власного методичного хисту.

Найвиразніше, як на наш погляд, типологічні особливості уроку взагалі і уроку творчого читання зокрема виявляються через форми організації навчальної діяльності на уроці. Наприклад, урок у формі диспуту аж ніяк не може бути адекватним меті та суті уроку творчого читання, оскільки диспут передбачає вільне оперування вже набутими знаннями щодо змісту художнього твору, у тому числі й у процесі творчого читання.

Те ж саме стосується і такої форми уроку, як семінар, де, звичайно, можна використати метод творчого читання, але тільки як елемент, що мав би ілюструвати чи підкріплювати певні самостійно здобуті учнями знання. Подібною є ситуація й на уроках-дослідженнях, інтегрованих уроках, комбінованих уроках тощо.

Натомість, з другого боку, так само – як елемент – метод творчого читання може бути використаний в організації певних форм уроку, характерних для інших типів уроку, таких, наприклад, як урок компаративного аналізу чи урок текстуального вивчення літературного твору.

А відтак адекватними для уроку творчого читання є такі організаційні форми, як урок коментованого читання, урок читання та художнього переказування тексту, урок-інсценізація (чи урок з елементами інсценізації), урок-конкурс на кращого читця (див. II розділ), урок позакласного читання, урок додаткового читання, урок-діалог, урок-знайомство, урок-усний журнал, урок-літературно-музичний (як варіант – мистецький) салон, урок-портрет (поета чи письменника) і навіть урок-роздум тощо¹⁶. І саме у цих формах

¹⁵ Див про це докл.: Куцевол О. М. Сучасні типи уроків // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 1. — С. 33.

¹⁶ Див. про це: Штейнбук Ф. М. Щоб книга стала особистісною: Підсумковий урок-діалог учителя з героєм твору // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 4. — С. 58–59; Маджар Н. Н. О чем пела скрипка? Урок-диалог по рассказу Антона Чехова "Скрипка Ротшильда". 10 класс // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 10. — С. 3–5; Іваненко Н. Я. "Душа поезії — любов": Урок-літературно-музичний салон. 11 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 10. — С. 42–47; Дмитрашук Я. Г. Балада Адама Міцкевича "Повернення Батька": Урок позакласного читання. 7 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 9. — С. 31–32; Подкуйко Н. Г. О. Дюма та його роман "Три мушкетери": Урок додаткового читання. 7 клас // Всесвітня література та культура

урок творчого читання набуває своєї повноти, різнобарв'я, тобто усього того, що й дозволяє вирізняти певний тип уроку, а не форми його організації, оскільки форми – це палітра, з елементів якої і складається завершений тип. Хоча, з другого боку, зміст цього типу уроку може дорівнювати формі, у якій він реалізується. І аби переконалися у цьому, зверніться до конспекту уроку “Фінали без кінця!...” – у даному випадку тип уроку (урок творчого читання) реалізується у формі уроку творчого читання, ще й у такий спосіб доводячи свою ефективність.

УРОК ТЕКСТУАЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ

Урок текстуального вивчення літературного твору базується на аналізі тексту як такого, як довершеного, самоцінного та самодостатнього витвору мистецтва слова. Сказати б інакше, коли вчитель організовує уроки такого типу, то він створює ситуацію, відповідно до якої ніби весь світ знаходить своє відображення саме у цьому тексті, і поза ним немає ані інших текстів, ані іншого життя.

Звичайно, ми дещо перебільшусмо, але у такий спосіб ми намагаємося наголосити на тому, що у рамках уроку текстуального аналізу всі елементи, що використовуються під час його проведення, трактуються через текст, а самі ці елементи, у свою чергу, слугують лише одній меті – аналізу даного художнього твору¹⁷.

17 у середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 10. — С. 32–36; Волошина Н. Й. Позакласне читання і його складові частини // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 5. — С. 11–12; Тимченко С. В. “В чем счастье, по-вашему?": Урок-диалог на материале творчества Тютчева, Фета, Некрасова. 10 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 5. — С. 17–29; Ніколенко О. М. Невловимі риси поета: Урок-портрет Лермонтова-поета та ліричного героя митця. 9 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 4. — С. 2–4; Ісаєва О. О. “Серед зірок нас очікує Невідоме...” (Станіслав Лем): Комбінований урок з використанням біографічних та мистецтвознавчих досліджень учнів за романом С. Лема “Солярис” // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 11. — С. 55–57; Захарова М. Той, хто шукав Ельдорадо: Урок-знайомство з Е. Пола його оповіданням “Золотий жук”. 7 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 2. — С. 10–13; Гришук Т. Літературно-музичальні гостинні в школі // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 2. — С. 39–41; Погрібна В. Поетичні мініатюри Мацуо Басьо і Миколи Вінграновського: Урок-знайомство із жанром хокку в 5 класі // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 11. — С. 11–12; Носова Н. Классицизм в літературі і в мистецтві Росії XVIII століття: Урок-устний журнал. 9 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 11. — С. 17–19; Ефимова Л. Очарование женской души: Урок-размышление по рассказу И. А. Бунина “Легкое дыхание”. 11 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 11. — С. 20–22.

18 Про уроки текстуального аналізу див. також: Логвин Г. П., Марченко Н. П. “...тільки символ є реальним” (До текстуального вивчення роману С. Моема “Театр”) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 5. — С. 45–47.

Вдамося і у цьому випадку до порівняння. Якщо ми ствердили, що такі форми уроку, як семінар чи диспут, не відповідають суті попередньо розглянутого типу уроку (уроку творчого читання), то необхідно також ствердити, що для уроку текстуального вивчення літературного твору такі форми, поряд з уроками-дослідженнями, уроками-бесідами тощо, є цілком адекватними.

Так, основу уроку-семінару (від лат. *seminarium* – розсадник) складає самостійне, переважно у позаурочний час, здобування учнями знань з використанням різноманітних джерел і наступним колективним обговоренням у класі наслідків цієї роботи. З огляду на мету уроку текстуального аналізу у рамках уроку-семінару відбувається розгляд таких складних питань та проблем стосовно тексту твору, які потребують глибокого додаткового опрацювання.

Наприклад, темою уроку-семінару у 10 класі під час вивчення роману Стендаля “Червоне і чорне” може бути таке: “Своєрідність теми кохання та її втілення у жіночих образах” або в 11 класі під час вивчення новели Генріха Белля “Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...” темою семінару може стати таке: “Осуд антигуманної сутності війни, розкриття її руйнівних наслідків для цивілізації та душі”. Ефективною такою формою організації уроку може бути і тоді, коли аналіз твору здійснюється через розкриття змісту складних понять з теорії літератури, таких, наприклад, як поняття “магічний реалізм”, розгляд якого передбачено програмою у зв’язку з вивченням творчості Г. Г. Маркеса і, зокрема, його новели “Стариган із крилами”.

Приклади, наведені вище, не випадково стосуються тем з програми для старших класів, тому що таку форму, як урок-семінар, доцільно застосовувати під час вивчення систематичного курсу зарубіжної літератури у старших класах, коли створено передумови для подібної організації навчальної діяльності. Доречним у цьому контексті буде вказати, за О. Куцевол, на психолого-педагогічні умови проведення *уроків-семінарів*, а саме:

- достатній рівень сформованості в учнів навичок самостійної роботи;
- правильне визначення теми семінару, яка передбачає не просто засвоєння нових знань, а насамперед пошук вирішення проблеми. Тому (як ми це показали вище) темою заняття стають твори з яскраво вираженою філософською та моральною проблематикою і з героями, що перебувають у ситуації вибору тощо. Причому проблеми, винесені на обговорення старшокласників, повинні бути особистісно значущими, актуальними для них;
- чітке формулювання запитань семінару; план семінарського заняття повинен містити невелику кількість запитань, найчастіше 3-4, аби учні могли їх детально опрацювати і встигли обговорити на уроці;

- діяльність учнів повинна мати дослідницьке спрямування;
- врахування при розподілі завдань індивідуальних інтересів та здібностей старшокласників. Якщо на традиційному уроці учні в ідеалі мають бути готовими відповісти на всі запитання вчителя, то, готуючись до семінару, кожен може опрацювати конкретне індивідуальне завдання чи виконати свою частку роботи як член творчої групи;
- доступність джерел, рекомендованих для опрацювання учнями, забезпечення шкільної бібліотеки необхідними літературознавчими працями, часописами та довідниковими виданнями;
- урізноманітнення видів та способів ведення уроку-семінару, що запобігає утворенню в учнів стереотипів та активізує їхню увагу. Від того, як організовується пізнавальна діяльність на семінарському занятті (бесіда, дискусія, заслуховування доповідей та повідомлень з подальшим їхнім обговоренням тощо), значною мірою залежить реалізація освітніх, розвивальних та виховних цілей¹⁸.

Таким чином, як бачимо, у рамках такої організації уроку, як семінарська форма, урок текстуального аналізу тексту набуває чи не академічного виміру та широти¹⁹. Однак подані вище умови не повинні сприйматися як щось обов'язково незмінне, це – по-перше, а, по-друге, не треба забувати, що учні – це діти, а тому надмірна серйозність у проведенні семінару може призвести до наслідків, протилежних бажаним; не можна й зловживати частим застосуванням цієї форми.

Учителі, що працюють творчо, добре це розуміють і тому намагаються “оживити” семінар різноманітними нетрадиційними прийомами, наприклад, елементами ігрової діяльності чи елементами дискусії. Хоча для останнього прийому більш притаманною є така форма, як урок-диспут (методику організації та проведення якого також докладно опрацювала О. Куцевол, чим ми вважаємо за можливе скористатися – див. також розділ II цього видання), але у контексті уроку текстуального аналізу твору.

Нагадаємо, що диспут (від лат. *disputare* – розмірковувати, дискутувати) – це публічна суперечка, дискусія, тобто форма, яка передбачає зіткнення відмінних думок з метою хоч і бажаного, але не обов'язкового вирішення певної проблеми чи проблем. Отже, дискусія є важливою передусім через сам процес. Його ознаками є чітке формулювання аргументації щодо об-

¹⁸ Див. про це докл.: Куцевол О. М. Сучасні типи уроків зарубіжної літератури // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 3. — С. 24.

¹⁹ Див., наприклад: Гвоздкова І. С. Изучение повести в контексте фольклорных произведений: Интегрированный урок-семинар “Темы, идеи, мотивы повести Н. Гоголя “Тарас Бульба”, украинских народных дум и исторических песен” // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 2. — С. 14–16.

стоюваних положень, дослуховування до протилежних думок і поглиблення переконаності у своїй правоті, – так би мовити, від протилежного – або ж визнання помилковості власної позиції. У будь-якому разі суперечливі погляди дозволяють побачити проблему зусібіч і у такий спосіб поглибити її розуміння. А за таких умов текстуальний аналіз порівняно з такою, наприклад, формою, як бесіда, є, безумовно, ефективнішим, оскільки вимагає від учнів досконалого знання тексту і, щонайголовніше, навичок самостійного обґрунтування особистих думок з приводу аналізованого твору.

Крім цього, йдеться, як зазначає О. Куцевол, про низку педагогічних можливостей уроку-диспуту, який сприяє:

- глибшому осмисленню художньо-естетичного змісту літературного твору, винесеного на обговорення, і висвітленню у ньому проблем людського буття – філософських, соціальних, моральних тощо;
- активізації мислення учнів;
- розвитку їхнього усного монологічного мовлення;
- посиленню інтересу до літератури як мистецтва слова;
- формуванню навичок культури спілкування, ведення аргументованої, конструктивної дискусії;
- формуванню читацьких умінь та навичок;
- розвитку почуття товариськості, а також толерантності до чужої думки²⁰.

Методика підготовки та проведення уроку-диспуту, за О. Куцевол, поділяється на три етапи.

I етап – підготовчий. Диспут вимагає значної попередньої підготовки і учнів, і вчителя. А на останньому ще й лежить відповідальність за ефективність цієї навчальної форми. Отже, підготовчий етап включає такі дії:

- визначення теми майбутнього диспуту, розробка запитань до нього;
- окреслення учителем форм самостійної роботи учнів з метою здійснення індивідуального підходу та розвитку їхніх творчих здібностей на засадах особистісно орієнтованого навчання;
- створення (за потреби) динамічних творчих груп для підготовки та проведення уроку-диспуту, наприклад, “оформлювачів-декораторів”, “мистецтвознавців”, “наукових експертів” тощо;
- спрямування учнів на опрацювання рекомендованих джерел про обговорюваний твір;

²⁰ За: Куцевол О. М. Сучасні типи уроків зарубіжної літератури // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 3. — С. 26.

– створення і подальше культивування дискусійного мікроклімату навколо предмета майбутньої дискусії²¹.

II етап – диспут. Характер ходу диспуту залежить, щонайменше, від двох чинників – від того, хто (вчитель чи підготовлений учень) і як веде дискусію, і від рівня підготовленості та ступеню налаштованості на конструктивний діалог його учасників²².

III етап – підсумковий. У заключному слові учитель підводить підсумок усій тій роботі, яку було проведено у рамках підготовки до диспуту, а також власне тому, що відбувалося під час його проведення. Але ще раз вважаємо за потрібне наголосити, що і у заключному слові не варто робити остаточні висновки щодо самої проблеми. Образно кажучи, більш доцільним здається наприкінці уроку-диспуту не крапка, а трикрапка чи знак оклику, який символізував би емоційну оцінку того, що пов'язано з уроком-дискусією.

Що ж стосується результатів за умов такої форми організації текстуального аналізу, то їхня ефективність може бути проілюстрованою останнім з трьох поданих у попередньому розділі конспектів уроків за новелою Ф. Кафки “Перевтілення”, у якому (у конспекті уроку) саме дискусія становить основу розгляду твору. Тільки в даному уроці ефективність аналізу додатково посилена ігровими та інтерактивними прийомами, які виявляють свою особливу дієвість саме у поєднанні з інтелектуальними формами організації навчальної діяльності. Адже зрозуміло, що конкурс з виразного читання є аж ніяк не позбавленим цікавості, зокрема завдяки своїй умовно-ігровій суті. Але такі ігрові інтерактивні форми, як запропоновані у згаданих щойно конспектах, тобто ток-шок, ток-маскарад чи ток-ринг, за допомогою яких організовується передусім текстуальний аналіз твору, – такі форми є просто методично неперевершеними²³.

Не викликає сумніву й той факт, що ігрові та інтерактивні прийоми є цілком придатними й для ще однієї форми уроку текстуального аналізу тво-

²¹ Там само. — С. 26.

²² Див. про урок-диспут також: Косолапов В. И. Диспуты и конференции в школе. — Москва, 1975; Дзюбенко О. О., Присяжний Т. В. Культура дискуссии. — Київ, 1990; Фомина Н. В. Як провести диспут у школі // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 5. — С. 27-28; Колтакова Б. Г. Запитання до диспуту “Світова література і формування духовності людини” // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 5. — С. 28; Ісаєва О. О. Дискусія — один із найефективніших засобів формування читача // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 5. — С. 20-21; Ісаєва О. Роль дискусії у розвитку читачької діяльності школярів // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 1. — С. 55-56.

²³ Про інтерактивні форми уроку див. також: Фурсова Л. О. Інтерактивне навчання унеможливило активність учнів на уроці (з практики його застосування під час вивчення теми “Фантастика” (за оповіданнями А. Азімова, Г. Веллса)) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 7. — С. 23-28; Гаврилюк М. В. Розвивати творчу самостійність і пізнавальний інтерес учнів методами інтерактивного навчання (Система уроків за романом Ф. М. Достоєвського “Злочин і кара”) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 7. — С. 30-36.

ру – для уроку-дослідження, хоча вони можуть використовуватися і в інших формах організації навчальної діяльності на уроках різних типів. Щодо уроку-дослідження, то, крім уроків текстуального аналізу твору, така форма цілком відповідає також меті уроків компаративного та культурологічного аналізу, оскільки вона має доволі широкі *педагогічні можливості*:

- самостійне здобування знань, а не отримання їх у готовому вигляді;
- удосконалення навичок мислення, розвиток аналітично-синтегичної діяльності учнів, вміння зіставляти й порівнювати, узагальнювати й абстрагувати, висувати твердження й аргументувати їх, уявляти й систематизувати уявлення і т. ін.;

- скерування учнів на динамічний пошук примушує їх ставати дослідниками, першовідкривачами знань, активними учасниками навчально-виховного процесу;

- глибше осмислення нових знань на основі попередньо здобутих, а також власного життєвого досвіду, у результаті чого навчальний матеріал засвоюється набагато ліпше і здебільшого стає переконанням учнів, підвалинами їхнього майбутнього світогляду;

- сприяє формуванню людини з гнучким розумом, творчими нахилами, стимулює учнів до того, аби не обмежуватися поверховими емпіричними узагальненнями фактів, а глибоко проникати у їхню сутність²⁴.

З поданого стає зрозумілим, що суть такої форми організації уроку ґрунтується на раціональній сфері учнів, а тому при підготовці уроку-дослідження *використовуються наступні методи та види досліджень*:

- *біографічний*, відповідно до якого досліджуються маловідомі чи інтерпретуються суперечливі факти життя і творчості письменника, вивчається його мемуарна та епістолярна спадщина, спогади сучасників тощо;

- *читацький*, тобто такий, що передбачає накопичення спостережень над текстом твору, аналіз власних читацьких вражень, зіставлення їх з авторською позицією та думками однокласників;

- *літературознавчий*, що передбачає аналіз літературознавчих джерел та літературно-критичних статей, коментар та самостійний аналіз художнього твору;

²⁴ Про інтерактивні форми уроку див. також: Фурсова Л. О. Інтерактивне навчання унеможливорює пасивність учнів на уроці (З практики його застосування під час вивчення теми "Фантастика" (за оповіданнями А. Азімова, Г. Веллса)) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 7. — С. 23–28; Гаврилюк М. В. Розвивати творчу самостійність і пізнавальний інтерес учнів засобами інтерактивного навчання (Система уроків за романом Ф. М. Достоєвського "Злочин і кара") // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 7. — С. 30–36.

– *історичний*, за допомогою якого досліджуються історичні події, що відображено у літературному творі або такі, що склали суспільне тло для його написання, а також аналізуються історичні події та суспільні проблеми, змальовані письменником;

– *художній*, щоправда, більш притаманний для уроків творчого читання, оскільки йдеться про виразне читання, інсценізацію твору (чи уривка), усне словесне малювання, усний кіномонтаж, створення сценарію та режисерського коментарю до твору;

– *перекладознавчий*, який є більш притаманним для уроків компаративного аналізу, адже за його допомогою досліджуються не тільки питання перекладу, а й порівнюється твір-першоджерело з його підрядником, перекладом, переказом, переспівом, а також аналізуються різні переклади одного літературного твору²⁵;

– *мистецтвознавчий*. Цей метод також є не тільки і не стільки придатним для уроків текстуального аналізу, скільки для уроків культурологічного аналізу творів, тому що у ньому йдеться про збір та аналіз матеріалу про втілення літературного твору в музиці, живописі, театрі, кіно, на телебаченні, у скульптурі і про порівняння творів різних видів мистецтва;

– *краєзнавчий*. Цей метод також більшою мірою відповідає суті уроку культурологічного аналізу, оскільки йдеться про збір матеріалів про місця рідного краю, пов'язані з іменами письменників, художників, музикантів, літературознавців, про організацію екскурсій до пам'ятних місць тощо;

– *бібліографічний* метод дослідження – це метод, який здебільшого використовується на уроках текстуального аналізу твору і передбачає складання бібліографії з проблеми дослідження, написання анотацій, рецензій на літературні твори та критичні статті²⁶.

Таким чином, урок-дослідження як форма організації навчальної діяльності за умов класно-урочної системи виявляє свою багатогранність і ще раз доводить іманентну умовність будь-якої класифікації типів уроку. Адже урок-дослідження багатьма ученими розглядається як окремий тип уроку. Натомість ми показали, що це не зовсім так, принаймні, цю теоретичну позицію можна інтерпретувати інакше.

²⁵ Про методику використання перекладів на уроках зарубіжної літератури див.: Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу. — Київ, 1982; Клименко Ж. В. Проблеми визначення перекладу, переказу і переспіву // Зарубіжна література в навчальних закладах. — 1999. — № 7. — С. 47–51; Ткаченко А. О. Художній переклад як мистецтво слова // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 11. — С. 87–89.

²⁶ За: Куцевол О. М. Сучасні типи уроків зарубіжної літератури // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 2. — С. 52-53.

Чому ми вважаємо це питання важливим та принциповим? А тому, що якщо визнати урок-дослідження за окремий тип, то тоді змінюються пріоритети, і дослідження як таке стає самоціллю, що й доводять окремі конспекти уроків у фаховій літературі. Натомість, якщо все ж таки йдеться про аналіз художнього твору, то форма уроку-дослідження з усіма своїми методами та видами матиме другорядний чи, точніше, допоміжний характер. Унаслідок цього не виникатимуть суперечності у зв'язку, наприклад, з тим, що мистецтвознавчий метод використано під час уроку текстуального аналізу чи, тим більш, уроку творчого читання²⁷.

Це актуально й для розуміння суті такої специфічної форми організації навчальної діяльності, як інтегрований урок. Його методисти також виділяють в окремий тип уроку. На наш погляд, така позиція є не зовсім обґрунтованою. Але спочатку розглянемо особливості цієї форми організації навчальної діяльності.

За О. Куцевол, *педагогічні можливості інтегрованих уроків* є надзвичайно широкими та ефективними. Зокрема, такі уроки сприяють:

- повнішому осмисленню учнями навчального матеріалу, різні аспекти якого не можуть бути розкриті засобами якогось одного навчального предмета;
- формуванню умінь використовувати знання з однієї галузі науки чи мистецтва в іншій;
- стимулюванню аналітико-синтетичної діяльності учнів, розвитку умінь щодо системного підходу до об'єкту пізнання, щодо аналізу та порівняння процесів та явищ;
- осмисленню набутоків національної культурної спадщини у зіставленні з розмаїттям і багатством інших культур, що дає змогу ліпше відчувати своє коріння і через національне збагнути загальнолюдське;
- розкриттю думок, настроїв, вражень, філософських та релігійних учень історичної епохи, у контексті якої треба сприймати творчість письменника;

²⁷ Про уроки-дослідження див. також: Остапчук В. В., Кравцова Т. В. Урок-дослідження як перспектива творчого розвитку учнів // *Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України*. — 2003. — № 9. — С. 5–9; Безденежних О. Альбер Камю. "Міф про Сізіфа": У чому полягає новизна прочитання древнього міфу письменником-екзистенціалістом? Урок-дослідження. 11 клас // *Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України*. — 2001. — № 10. — С. 35; Поведа С. Є. Філософія в образах: Урок-дослідження особливостей поетичного стилю Б. Пастернака // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. — 2001. — № 2. — С. 41–43; Кузьменко О. Невичерпна глибина символу: Урок-дослідження за п'єсою А. П. Чехова "Вишневі сад". 10 клас // *Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України*. — 2001. — № 1. — С. 50–54; Штейнбук Ф. М. "Пісня про Буревісника" у світоглядному контексті автора (Урок-дослідження за творами Максима Горького) // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. — 2002. — № 8. — С. 54–56.

- знайомству учнів з історією, культурою, побутом, традиціями, звичаями, природними умовами тієї країни, з якою було пов'язане життя митця;
- посиленню естетичного впливу художніх образів на особистість учнів, розширенню межі художньо-образних уявлень, поглибленню розуміння й емоційного переживання твору літератури та пов'язаних з ним творів інших видів мистецтва;
- розвитку в учнів уяви, фантазії, образного мислення, інтелекту та емоційної сфери²⁸.

Отже, коли йдеться про те, аби “дати глибокі різнобічні знання про об'єкт вивчення”²⁹, то, вочевидь, виникає необхідність залучати відомості з інших навчальних дисциплін. І за таких умов це може видатися, на перший погляд, як певний окремий тип уроку.

Однак вже “на другий погляд” починає видаватися, що така форма організації навчальної діяльності слугує для досягнення мети, яка ставиться перед таким типом уроку, як урок культурологічного аналізу.

Натомість “на третій погляд” можна майже не сумніватися, що йдеться про урок компаративного аналізу, і треба визнати, що таке бачення має чималу рацію.

Але і цим проблема не обмежується, тому що учитель вдається до інтеграції відомостей з різних джерел не з метою “всвітлення духовного та естетичного досвіду (індивідуально-авторського, національного, культурно-історичного), який втілюється у конкретному творі”³⁰, як це притаманно для уроку культурологічного аналізу, а з метою найдокладнішого та найглибшого аналізу художнього твору, з використанням, зокрема, й додаткових засобів, якими є згадані відомості з різноманітних галузей знань.

Те саме стосується й елементів компаративістики, метою використання яких є “глибше розкриття ідейно-естетичної сутності *кожного* (підкресл. наше. – Ф. Ш.) з порівнюваних творів”³¹. Та коли ці елементи використовуються заради *одного* твору, то варто визнати, що такий урок не може бути віднесений до типу уроків компаративного аналізу. Бо у такому розумінні йдеться про інший тип уроку – про урок текстуального аналізу художнього твору, як-от, наприклад, в одному з наведених уроків за новелою Ф. Кафки, коли учитель літератури запросив до співпраці учителя біології.

²⁸ За: Куцєвол О. М. Сучасні типи уроків зарубіжної літератури // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 2. — С. 56.

І там само. — С. 56.

²⁹ Волощук Є. В. Західні літературознавчі концепції — вітчизняні методики // Зарубіжна література в національних закладах. — 1998. — № 11. — С. 7.

³¹ Куцєвол О. М. Сучасні типи уроків // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 1. — С. 30.

Таким чином, розглянуті нами форми організації навчальної діяльності на уроках свідчать про те, що доцільнішим є визначати їх як способи досягнення мети, яка є характерною для такого типу уроку, як урок текстуального вивчення літературного твору.

Виняток становить, певно, лише інтегрована форма, оскільки все ж таки її об'єктивний зміст переконує у тому, що вона є притаманнішою урокам компаративного аналізу. До цього типу уроків ми і звернемося.

УРОК КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ

Уроки компаративного аналізу – явище в українській школі новітнє, і його застосування пов'язане головню з курсом зарубіжної літератури. Причини цього очевидні: по-перше, компаративістика (від лат. *comparatives* – порівняльний) ґрунтується на такому ефективному методі аналізу будь-яких явищ, як порівняння, а по-друге, зустрічаючись з феноменами незвичними, приналежними до інших культур, учитель постає перед необхідністю перекласти незнайомі культурні коди, у яких ці феномени репрезентуються, на коди знайомі та зрозумілі учням.

Ці причини визначають й *педагогічні можливості уроків компаративного аналізу*, які [можливості], за О. М. Куцевої:

- допомагають учням усвідомити закономірності розвитку різних національних письменств;
- стимулюють розвиток пізнавального інтересу, активізують мислення, сприяють утворенню нових логічних зв'язків, роблять знання учнів свідомими та міцними;
- сприяють опрацюванню на уроці більшого за обсягом навчального матеріалу, глибшому й повнішому розкриттю ідейно-естетичного змісту аналізованого твору;
- слугують актуалізації, застосуванню здобутих раніше знань і створюють опору в засвоєнні досліджуваних понять, фактів і положень історії та теорії літератури;
- вчать розуміти генетичні зв'язки художнього твору з іншими творами та літературним розвитком у цілому;
- допомагають осмисленню національної самобутності літературного явища;
- сприяють виявленню типологічних сходжень у різнонаціональних літературах та контактних зв'язків між письменниками світу;

– впливають на формування гуманістичного світогляду учнів, на їхнє увявлення про розмаїтий, полікультурний світ, на виховання загальнолюдських ціннісних орієнтацій, толерантності та почуття національної гідності³².

Відповідно до поданих можливостей уроку компаративного аналізу форми організації навчальної діяльності можуть бути також різними: це і лекція, і бесіда, і дослідження, і зіставлення, і диспут тощо³³. Але, як вже зазначалося вище, найбільш адекватною формою для уроку компаративного аналізу є інтегрована.

Нижче ми подасмо зразок такої інтегрованої форми уроку компаративного аналізу, по-перше, тому, що підготовка до нього (уроку), а ще більше – його проведення, потребують неабиякого професійного хисту, і по-друге, тому, що це конспект не теоретичного, а реально апробованого уроку*.

Тема. Через “сто років самотності” зникають навіть “тіні забутих предків”

Мета: організувати аналіз роману Г. Г. Маркеса “Сто років самотності” через співставлення з повістю М. Коцюбинського “Тіні забутих предків”, сприяти створенню умов для особистісного підходу до аналізу твору, формувати в учнів вміння формулювати власну позицію та відстоювати її.

Обладнання: інструментальна композиція “Гуцулка Ксеня”; “Візитні картки” з іменами героїв з творів Г. Г. Маркеса і М. Коцюбинського.

³² Там само. — С. 30-31.

³³ Про урок компаративного аналізу див. також: Ромащенко Л. І. Вчиги компаративістики на конкретно-літературному матеріалі (Зіставлення творів В. Скотта з романом Ю. Липи “Козаки в Московії”) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 9. — С. 22-23; Пекарська Н. І. До Кафки – через Гоголя (Урок типологічних сходжень) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 9. — С. 48-50; Вершина Л. Г. Фантастика як засіб осягнення реального, його моральних проблем (Урок-зіставлення за повістями “Страшна помста” М. Гоголя і “Різдвяна пісня у прозі” Ч. Дікенса) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1998. — № 4. — С. 2-3; Пригодій С. М. Модель ідеального суспільства. Яка вона? (Компаративне дослідження цієї моделі в романах Даниеля Дефо “Робінзон Крузо”, Дж. Свіфта “Мандри Гуллівера” та інших українських, американських різножанрових просвітницьких текстах) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 12. — С. 49-50; Розман І. І. Новела Ф. Кафки “Перевтілення” крізь призму Овідієвих “Метаморфоз” (Конспект уроку-зіставлення) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 10. — С. 39-40; Клименко Ж. Використання елементів компаративістики в шкільній практиці // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 1. — С. 54-55; Саржевський С. В. Собор... без Бога (Що засвідчує компаративний аналіз творів В. Гюґо, О. Гончара, І. Багряного) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 12. — С. 25-26.

* Цей урок проведено в рамках науково-практичного семінару, який було організовано Волинським обласним науково-методичним інститутом післядипломної освіти педагогічних кадрів у квітні 2000 року у м. Володимир-Волинський Волинської обл. на базі загальноосвітньої школи I-III ст. № 2 і присвячено читанням вивчення творчості Г. Гарсія Маркеса на уроках зарубіжної літератури.

Епіграфи:

Література – це найкраща забавка, яку вигадали, аби змуцатися з людей.

Г. Гарсія Маркес

Весь світ був, як казка, повна чудес, таємнича, цікава й страшна.

М. Коцюбинський

Тримай життя! Воно спливає з рук, // Як риба, залишаючи в долоні // Розведений водою слиз і бруд.

Наталка Білоцерківська

Випереджувальне завдання: прочитати роман Г. Г. Маркеса та повість М. Коцюбинського, самостійно підготувати запитання до образів героїв з цих творів.

Хід уроку

Парти розставляють у вигляді “круглого столу”, за який сідають учні; на стіл ставлять декілька канделябрів, але без свічок.

Учитель зарубіжної літератури. Шановні друзі, сьогодні у центрі нашої уваги роман у певному сенсі легендарний. Це роман, за який не в останню чергу його автора було нагороджено Нобелівською премією. Це роман, що приніс його авторові всесвітню славу. Це роман, що його перекладено на усі можливі й неможливі мови народів світу!

Отже, йдеться про роман колумбійського письменника Габрієля Гарсія Маркеса “Сто років самотності”. Проте тема уроку – “Через «сто років самотності» зникають навіть «тіні забутих предків». Будучи сформульованою таким чином, вона, сподіваюся, дає зрозуміти, чому до участі в уроці я запросив і свою колегу, вчителя української мови і літератури, яка люб’язно погодилася прийняти це запрошення.

Учитель української мови і літератури. Зі свого боку, я хотіла б подякувати за запрошення, але водночас і висловити, м’яко кажучи, здивування щодо посидання в одному уроці розгляду творів таких різних за походженням, історичною добою, у яку вони жили, і культурним корінням письменників, як Маркес і Коцюбинський!..

Учитель зарубіжної літератури. І дуже добре, що ви цим здивовані, адже у такому випадку є підстави і для розмови, і для дискусії! А чи так вже далекі один від одного Маркес і Коцюбинський та їхні твори, ми і спробуємо з’ясувати. Крім того, треба додати, що хоча нашим головним завданням є необхідність проаналізувати роман Маркеса, однак я переконаний, що, на-

магаючись зрозуміти сенс роману колумбійського письменника, ми через зіставлення двох творів зможемо інакше подивитись і на повість письменника українського, а, відповідно, і на роман Маркеса!..

Але передусім, аби надати нашій розмові додаткового імпульсу і нахнення, я дозволю собі запропонувати всім присутнім за цим столом учням вибрати собі роль якогось героя з того чи іншого твору, які нас цікавлять...”

(Учні вибирають картки з написаними на них іменами героїв з творів Маркеса і Коцюбинського, зокрема: Урсули, Пілар Тернери, Петри Котес, Фернанди дель Карпіо, Ремедіос Прекрасної, Ренати Ремедіос (Меме), Марійки, Палагни, Амаранти, Ребеки, Амаранти Урсули, Хосе Аркадіо Буендіа, Хосе Аркадіо Другого, Ауреліано Другого, Ауреліано Бабілонї, Маурісію Бабілонї, Мелькіадеса, Юри, Івана, Миколи, Герінельдо Маркеса тощо.)

Учитель зарубіжної літератури. А тепер, коли вже ролі розподілено, можна братися до справи.

Отже, крім мудровано закрученої теми уроку, йому передують ще й декілька епіграфів, і я не бачу причин, які заважали б нам розпочати саме з них...

“Література – це найкраща забавка, яку вигадали, аби знущатися з людей”, – говорить вустами одного зі своїх героїв Маркес. Натомість Коцюбинський стверджує, що “весь світ... як казка, повна чудес, таємнича, цікава й страшна”. А сучасна українська поетеса Нагалка Білоцерківська і зовсім заплує нас, закликаючи “тримати життя”, попри те, що воно [життя], на її думку, “спливає з рук, як риба, залишаючи в долоні розведений водою слиз і бруд”.

У зв’язку з цим усім виникає ціла низка запитань: чи дійсно література – така жорстока “забавка”? Чи це життя – страшна казка? І навіщо тоді “тримати” його, адже воно залишає по собі лише “слиз і бруд”? Тому, гадається, варто скористатися нагодою і запитати про це у тих, у кого просто унікальний досвід життя, бо прожили вони понад сто років... Сеньйоро Урсуло, що ви гадаєте з цього приводу?

“Урсула”. ...*

Учитель зарубіжної літератури. Можливо, до цього щось зможе додати і сеньйор Мелькіадес?

“Мелькіадес”. ...

* Цей урок носить, окрім усього іншого, імпровізований характер. Тому тут і далі відсутність того, що говорять окремі учасники уроку, включаючи й учителя української літератури, пояснюється просто: автор лише передбачає, що вони можуть говорити, але не знає і не може знати цього достеменно.

Учитель зарубіжної літератури. Отже, думку довгожителів ми вислухали. А що з цього приводу думають ті, хто – якщо оцінювати за роками – майже і не жив?.. Пані Марійко, прошу!..

“Марійка”. ...

Учитель зарубіжної літератури. А що скаже нам сеньйора Ремедіос Прекрасна?

“Ремедіос Прекрасна”. ...

Учитель зарубіжної літератури: (до учителя української мови і літератури). А ви якої думки щодо сентенцій цих двох письменників і однієї поетеси?

Учитель української мови і літератури. ...

Учитель зарубіжної літератури. Таким чином, з того, що ми тут почули, можна зробити висновок, що найгіршим і найстрашнішим с... життя!.. Ну що ж, це був, чесно кажучи, очікуваний висновок. Та чи це справді так, ми і спробуємо заперечити або ствердити, навіть не встаючи з-за цього столу. Тобто, користуючись тим, що тут зібралися такі різні “герої”, давайте поговоримо про переваги і недоліки життя! Будь ласка, пані і панове, задавайте одне одному запитання чи, якщо бажаєте, висловлюйте своє ставлення до проблеми, яка перед нами постала.

Запитання учнів-“героїв” одне до одного.

Учитель зарубіжної літератури. Добре, дякую всім!.. Здається, що цього цілком достатньо... (До учителя української мови і літератури). Скажіть, будь ласка, ви знайшли велику різницю у тому, про що запитували і що відповідали ті, хто репрезентує героїв Маркеса, і ті, хто репрезентує героїв Коцюбинського?

Учитель української мови і літератури. ...

Учитель зарубіжної літератури. А я, навпаки, не знаходжу особливої різниці між героями і, більше того, вважаю це цілком закономірним. Але якщо ми не можемо порозумітися щодо цього питання, то варто було б запитати про це самих героїв. Отже, як ви гадаєте, пані і панове, чи дуже ви, будучи розділені, наче прірвою, часом і простором, відрізняєтесь один від одного? І чого у вас більше: спільного чи відмінного?

Відповіді учнів-“героїв”. ...

Учитель зарубіжної літератури. Це загальні відповіді! Тому давайте їх якось конкретизуємо і диференціюємо. Отже, для української літератури характерним є зображення героїв або пригноблених і безправних або таких, які борються проти гноблення і гнобителів, чи не так?! А повість Коцюбинського є чи не єдиною, у якій немає ані перших, ані других! Принаймні

ні гноблення, ні боротьба з цим гнобленням не становлять центральної проблеми повісті. А як це співвідноситься з проблематикою і з героями роману Маркеса?

Відповіді учнів. ...

Учитель зарубіжної літератури. Так, справді, якщо герої і борються з кимсь або з чимось, то роблять вони це через силу або через обставини, які змушують їх приймати виклик. Але і тоді їх цікавить не стільки двобій і, власне, не стільки перемога, скільки вони самі у тій чи іншій ситуації, їхня особиста доля і перемога над своєю самотністю!

До прикладу, мольфар Юра відганяє хмару з градом тому, що він є мольфаром, й інакше діяти він не може. Водночас Ауреліано Буендіа піднімає перше повстання тому, що не може витримати безглуздої і жорстокої смерті жінки, яку солдати вбили на очах рідних через те, що її покусав собака, уражений сказом. Але всі інші повстання, ватажками яких він був, – це лише відчайдушні спроби “пробити тверду шкарлупу самотності”.

Зрештою, це ж стосується і його батька – Хосе Аркадіо Буендіа, який змушений був, захищаючи гідність своєї молодой дружини, вбити Пруденсію Агіляра. Але після цього він вирішив, що більше через витребеньки Урсули вбивати нікого не буде. А відтак позбавив її цнотливості і вирушив у подорож, наприкінці якої заснував Макондо.

А згадайте, з чийої ініціативи вдався до кривавої суперечки з Юрою Іван?.. Власне! “Якби не Семен” – “цур йому та пек!” – “може б, нічого і не було”.

Наступне запитання: як би ви визначили характер стосунків між жінками і чоловіками в обох творах? І знову ж таки, чого тут більше – спільного чи відмінного?

Відповіді учнів. ...

Учитель зарубіжної літератури (до колеги). А як Ви вважаєте?

Учитель української літератури. ...

Учитель зарубіжної літератури. І тут я не можу з вами не погодитися!.. Бо з героями Маркеса все просто і зрозуміло, адже початок роду Буендіа поклали двоюрідний брат і сестра, тобто Урсула і Хосе Аркадіо, і тому не дивно, що їхні нащадки у більшості своїй тісно чи іншою мірою тяжіють або до інцесту, або до перелюбу, або до борделю як у прямому, так і у переносному сенсі цього слова. Але ж і герої Коцюбинського, як ми бачимо, далекі – та ще й як! – від морального ідеалу і високої духовності, хоча, до речі, і не знають іншого способу вітатися, як тільки славити Ісуса!

На доказ останньої тези можна згадати хоча б те, що Марійка вже з тринадцяти років “знала” Івана! І при цьому добре відала, як за допомогою час-

згубних пороків і поклику до самотності!” Але чомусь цей малюк народився з поросячим хвостиком! То у чому все ж таки причина прокляття?

Відповіді учнів. ...

Учитель зарубіжної літератури. Так, причина не тільки і не стільки у коханні чи у його відсутності (це, швидше, наслідок!), скільки у самому житті як такому – це воно прирікає нас на самотність! Однак, на думку французького філософа та письменника Альбера Камю, “цей світ є прикрашеним принаймні однією справжньою істиною – істиною людини”, і тому “її [людину] треба озброїти переконливими аргументами”, аби людина “з їхньою допомогою могла боротися з самою долею!”

Звісно, таким аргументом може стати література – навіть якщо вона є “жорстокою забавкою, яку вигадали, аби знущатися” з нас. Але у цього аргументу є суттєвий недолік: література не завжди залишає надію, як от у випадку з романом Маркеса. Інша справа – життя! І не має значення, де воно точиться – у далекій Колумбії чи на високій карпатській полонині – воно завжди залишає надію – хоч і “страшна”, але “казка”, чи не так?!

А якщо ви вважаєте, що це не так, то вслухайтесь ще раз пильніше у те, про що сповіщають карпатські трембіти на поминках Івана!..

Отож “тримаймо життя”, бо якщо воно спливе з рук, то залишить по собі лише “слиз і бруд”! А якщо ми все ж таки втримаємо його, то, може, нам і не забракне хоч тієї краплинки радості і щастя! Бо звук трембіти може лунати не тільки через те, що “душа страждає”. Тим паче, що інколи душа страждає і через те, що “серце кохає, бо гаряче, мов жар”!

Учитель зарубіжної літератури (до колеги). Чи має щось до цього додати моя колега?

Учитель української літератури. ...

Учитель зарубіжної літератури. Дякую!.. І на закінчення я хочу сказати, що мелодію народного колумбійського танцю кумбіамба я не знайшов. Тому хай зараз прозвучить танго під назвою “Гуцулка Ксеня”, адже чим це не аргумент, відповідно до якого у нас усіх є більше спільного, що нас об’єднує, ніж того, що нас роз’єднує!

(Лунає композиція “Гуцулка Ксеня”. Учитель вставляє у канделябри свічки та запалює їх.)

Учитель зарубіжної літератури. Дякую всім!.. Урок закінчено.

Домашнє завдання. Написати твір-мініатюру на тему: “Все мина!..” (Леся Українка)³⁴.

³⁴ Штейнбук Ф. М. Через “сто років самотності” зникають навіть “тіні забутих предків” (Коцюбинський і Гарсія Маркес: начерк до інтегрованого уроку-дискусії, 11 клас) // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — 2002. — № 2. — С. 107-111.

До цього залишається лише додати, що уроки за такою формою організації навчальної діяльності є надзвичайно складними щодо їх підготовки, через що часто їх проводити неможливо. Проте, з другого боку, і нехтувати інтегрованою формою також не можна, тому що сучасний український урок зарубіжної літератури уявити собі без неї [форми] просто неможливо, про що, зокрема, свідчать численні публікації у фахових виданнях³⁵.

Останнім типом уроку, який ми виділили би з огляду на теоретичні міркування, подані нами вище, є урок культурологічного аналізу.

УРОК КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Навряд чи треба когось переконувати у тому, що уроки такого типу є доволі наближеними до уроків компаративного аналізу. Проте принаймні одна суттєва відмінність дозволяє такий тип все ж таки виокремити, а саме: йдеться про те, що у рамках уроку культурологічного аналізу художній твір, який піддається такого типу аналізу, не порівнюється (як за умов компаративного аналізу) з іншим твором. Або, як пише О. Куцевол, "урок культурологічного аналізу – це такий тип навчального заняття, що передбачає вивчення літературного твору у контексті історії світової культури"³⁶.

Необхідність класифікації цього типу уроку зумовлена також і причиною, яка стосується власне самої специфіки зарубіжної літератури. Адже

³⁵ Про інтегровані уроки див. також: Мирошніченко Л. Ф., Нефедова Т. Ф. Методические рекомендации по взаимосвязанному изучению русской, украинской и зарубежной литератур в средней школе. — Київ, 1987; Ковбасенко Ю. І. Інтегроване тематичне планування курсів української та зарубіжної літератури. 10 клас / Відродження. — 1996. — № 4. — С. 10–14; Волошина Н. Й. Шевченко і зарубіжна література // Зарубіжна література в навчальних закладах. — 1997. — № 2. — С. 2–8; Градовський А. В. Вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. — Київ, 1994. — 181 с.; Клименко Ж. В. Взаємозв'язок вивчення зарубіжної та української літератур у 5–8 класах загальноосвітньої школи: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ ім. М. Драгоманова. — Київ, 1999. — 190 с.; Бузулан Г. В. "Парнаських пр. незахідне сузір'я...": Методична розробка інтегрованого уроку. 10 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 9. — С. 28–30; Гарун Є. І. Шляхами Лондона та Стейнбека (Інтегрований урок-подорож) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1998. — № 4. — С. 12; Гуменюк В. І., Коваль С. Й. "Музика Глинки безсмертна, як поезія Пушкіна". Поема "Руслан і Людмила": Інтегрований урок. 7 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 6. — С. 7–11; Банарик Н. Б. Щоб повніший був образ планети Земля (Фрагмент інтегрованого уроку (література — географія) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 4. — С. 24; Ларфенова Е. "Весь мир — театр...": Інтегрований урок (література — музика) по розказу М. Зоценко "Монтер". 11 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 3. — С. 19–20; Недайнова Т. Б. На основі взаємодії різних видів мистецтв: До питання про теорію і практику інтегрованого уроку // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 12. — С. 6–8; Андроник А. Дивные превращения... (Інтегрований урок-філософське рассуждение по изучению новеллы Ф. Кафки "Превращение") // Вікно в світ. — 1998. — № 3. — С. 4–17.

³⁶ Куцевол О. М. Сучасні типи уроків зарубіжної літератури // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 2. — С. 54.

у межах цього курсу вивчається література, що постала на відмінному від національного, а також, у більшості випадків, на відмінному від сучасного історичному ґрунті. А відтак для того, щоб осягнути або хоча б просто зрозуміти ідейно-естетичний зміст твору – з'ясування особливостей культури, яка породила ту чи ту літературу, є вимогою обов'язковою³⁷.

Таким чином, на думку О. Куцевол, “осмислити конкретний літературний твір можна, лише осмисливши його у контексті культурної епохи, у яку він народився, та зрозумівши тип художньої свідомості, що у ньому відбилась... Відтак мета уроку культурологічного аналізу: показати учням, що літературний твір – це явище культури на певному етапі її розвитку, що у ньому органічно поєднується багатовіковий досвід людства з особливостями творчої індивідуальної манери письменника, його особистим поглядом на висвітлювані проблеми”³⁸.

Щодо феномену художньої свідомості, то науковці виокремлюють такі її типи: культура Давнього Сходу, античності, середньовіччя, класицизму, романтизму, реалізму і діалогічна культура людини ХХ століття, у якій “посднуються в одному культурному просторі, в одній свідомості і мисленні різні форми культур: Захід і Схід, Азія, Африка або у межах західної культури – античності, середньовіччя та новочасного мислення”³⁹.

Стверджене вище вказує на широкі *педагогічні можливості уроку культурологічного аналізу*, оскільки такий аналіз художнього твору шляхом “від культурного контексту до осмислення літературного тексту” дасть змогу вчителів:

- розкрити особливості художньої свідомості певної епохи і відшукати їхнє втілення в аналізованому творі;
- актуалізувати знання учнів з курсу всесвітньої історії про суспільні процеси та історичні реалії доби, що знайшли відбиток у творчості митця;
- отримати фонові знання про країну, де народився і творив письменник, її традиції, побут, звичаї, що допоможе учням глибше зрозуміти художній твір;
- зрозуміти особливості етнопсихології народу, визначивши своєрідне й загальнолюдське, а також національну специфіку світосприйняття автора;
- познайомитись і глибше зрозуміти сутність визначних творів інших видів мистецтв тієї епохи, присвячених висвітленню подібних проблем;

³⁷ Див. про це також: Звиняцьковський В. Я. Культурологічний аспект курсу „Зарубіжна література” // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3. — С. 16–18.

³⁸ Куцевол О. М. Сучасні типи уроків зарубіжної літератури // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 2. — С. 54

³⁹ Библер В. С. Основы программы / Школа диалога культур. — Кемерово, 1992. — С. 17.

– виховувати повагу учнів до надбань культури інших народів;
– збагачувати лексичний запас учнів екзотизмами, тобто словами, що на-зивають національний одяг, житло, їжу, предмети побуту, танці, ігри тощо⁴⁰.

Особливого значення у зв'язку з підготовкою та проведенням уроків культурологічного, а також компаративного аналізу набувають так звані фонові знання, теорія змісту і методика використання яких на уроках зарубіжної літератури знаходиться останнім часом у центрі уваги учених та учителів-практиків.

Фонові знання. Першою, хто теоретично узагальнив та переконливо обґрунтував можливість та необхідність застосування цього терміна, була С. Сафарян⁴¹. На думку дослідниці, фонові знання з огляду на їхнє походження можна поділити на три групи.

Перша з них об'єднує спільні для усього людства поняття, що при різних назвах, здавалося б, мали б сприйматися однаково, але якщо порівняти ставлення землян до Землі, Сонця, Місяця, до таїнств народження і смерті, то доведеться визнати, що відмінностей тут чи не більше, ніж збігів.

Друга група фонових знань пов'язана з регіональними умовами життя, відповідно до яких аборигенам екваторіальних лісів важко уявити собі сніг так само, як ескімосам його відсутність.

Третя група має країнознавчий характер, оскільки описує національні звичаї та культуру певного народу⁴².

Щодо власне класифікації фонових знань, то важко не погодитися з дослідницею у тому, що багатогранність та різноманітність цих знань створює певні труднощі, через які, либонь, будь-яка класифікація виявиться недосконалою. Однак для того, аби мати краще уявлення про фонові знання, ми все ж таки вважаємо за можливе подати, за С. Сафарян, один з варіантів такої класифікації.

І. Історико-культурні знання.

1. Відомості про період, у рамках якого відбуваються події твору:

- історичні відомості про місце дії у творі;
- відомості про географічні умови;
- відомості про політичні умови;
- відомості про соціальні умови (соціальні класи, устрій життя тощо);
- відомості про економічні умови (господарство, майновий стан і т. ін.).

⁴⁰ Кудевоп О. М. Сучасні типи уроків зарубіжної літератури // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 2. — С. 54.

⁴¹ Див.: Сафарян С. І. Фонові знання: зміст, визначення, види // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 2. — С. 2–6.

⁴² Там само. — С. 2-3.

2. Відомості про побут зображуваної епохи:
 - одяг;
 - їжа;
 - житло;
 - меблі тощо.
3. Відомості про особливості культури даної епохи:
 - освіта і наука;
 - традиції та звичаї;
 - мистецтво: живопис, музика тощо;
 - міфологія;
 - релігія;
 - культурні явища.

II. Біографічні відомості про письменника.

- Життєва доля.
- Творчий шлях.
- Світогляд.
- Суспільно-політична діяльність.

III. Літературознавчі знання.

1. Теоретико-літературні відомості.
2. Історико-літературні відомості:
 - особливості літературного процесу у період написання твору;
 - історія його написання;
 - співвідношення з літературною течією, у рамках якої було написано твір.
3. Літературно-критичні відомості:
 - особливості літературної критики даного періоду;
 - місце твору в творчому доробку автора;
 - значення твору для літератури в цілому⁴³.

Отже, як бачимо, навіть самого переліку того, що входить у поняття “фонові знання” відповідно до класифікації С. Сафарян, достатньо, аби зрозуміти, по-перше, що це таке – фонові знання, а по-друге, мати змогу визначитися: де, коли, за яких обставин та з якою метою учитель може та повинен вдаватися до використання такого типу знань⁴⁴.

⁴³ Там само. — С. 3-4.

⁴⁴ Про теорію та практику використання фонових знань див. також: Кальченко Н. О., Гладишев В. В. Термін “фонові знання”: “за” і “проти” // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 8. — С. 7; Бусел С. В. Давньогрецькі міфи про Прометея, Геракла, Дедала та Ікара (Вивчення їх з використанням фонових відомостей) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 8. — С. 5–11; Фролов О. В. Фонові відомості до теми “Антична література” //

Треба також зазначити, що хоч вище ми й визначили фонові знання як такі, що є найбільш придатними для уроків компаративного та культурологічного аналізу, однак за умови широкого розуміння їхньої суті, як, наприклад, у поданому переліку, стає очевидним, що вони мають практично універсальний характер і можуть використовуватися на уроках різних типів і форм.

НЕСТАНДАРТНІ УРОКИ

Ще однією проблемою щодо теорії та практики сучасного уроку зарубіжної літератури є проблема так званих *нестандартних уроків*. Хоча ця проблема виникає тільки тоді, коли методика тяжіє до затвердження певних канонів, як-от у випадку з класифікацією уроків. Тобто якщо така класифікація є і її визнано єдино правильною та обов'язковою для виконання усіма до цього причетними, то тоді будь-яке порушення таких канонів сприймається як нестандартна форма. Але якщо стандартом визнавати нестандартність, як ми це пропонували на початку цього розділу, то тоді проблема нестандартних уроків перестас бути актуальною.

Отже, якщо уже на основі останньої тези спробувати визначити суть нестандартного уроку, то треба зазначити, що *нестандартним є такий урок, дидактична мета якого досягається за допомогою прийомів та засобів, що здатні приносити задоволення його учасникам від самого процесу навчання, а не тільки від отримуваних результатів*.

За умови, що ми приймемо таке дещо дивне з наукової точки зору визначення, стає цілком зрозумілим, що свого найвишого та найповнішого виявлення нестандартний урок набуває у різноманітних інтерактивних та/або прових формах. А, на думку О. Касенка, "урок словесності – то благодатна нішка для подібних експериментів"⁴⁵.

Не суперечить таке розуміння нестандартних уроків і запропонованій нами класифікації, тому що і у цьому випадку йдеться про форми організації

Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 9. — С. 37; Борківська О. П. Фоновий матеріал як засіб осягнення ідейно-художнього змісту твору (Конспект уроку (подвійного) з теми "Творчість Гомера", 6 клас) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 5. — С. 4–7; Сафарян С. І. Фонові знання – база, що забезпечує поглиблене прочитання твору // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3. — С. 43–44; Мельник Н. І., Крижова О. В. Фонові знання допомагають краще уявити художній світ Сетона-Томпсона: Фрагменти інтегрованих уроків // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3. — С. 56–57; Міщенко Н. Ф. Фоновий матеріал має бути об'єктивним, правдивим // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 5. — С. 11.

⁴⁵ Касенко О. В. Інтелектуальні ігри: дитяча забава чи засіб вивчення світу? // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 9. — С. 7.

навчальної діяльності у рамках її певних типів, а відтак нестандартним уроком чи уроком у формі гри може бути і урок творчого читання, і урок культурологічного аналізу тощо⁴⁶.

УРОКИ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ

Традиційно склалося так, що методика викладання літератури розглядає як окремий різновид уроків уроки позакласного (або додаткового) читання. Певна рачія у такому підході є, оскільки йдеться про вивчення творів за спеціальними темами, що пропонуються програмами як рекомендовані для позакласного або додаткового читання. Специфіка даних тем полягає у тому, що вони, з одного боку, доповнюють та поглиблюють знання та уявлення про певні жанри, а, з другого боку, поширюють відомості про тих письменників, творчість яких репрезентовано в основній, тобто в обов'язковій, частині програми.

⁴⁶ Про нестандартні та ігрові форми уроків див. також: Остапчук В. В. Де діалог, там і пошук (Урок-загадка" за повістю Ернеста Теодора Амадея Гофмана "Малюк Цахес на прізвисько Циннобер") // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 3. — С. 5-7; Поведа С. Є. Діалог представників класицизму, сентименталізму, романтизму (Урок-рольова гра) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 11. — С. 66-69; Шпильова А. М. Розвиваючи спостережливість (Фрагмент уроку-вікторини) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 12. — С. 14; Камишанова Н. М. Змагаючись, повторюємо! (Урок-літературна гра. 7 клас) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 11. — С. 39-40; Скобельская О. Русский усадебный мир: Нестандартный урок по поэме Н. В. Гоголя "Мертвые души". 9 класс // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 4. — С. 37-39; Сисюк Л. В. Розважаючись, розмірковуваги: Урок розвитку зв'язного мовлення з елементами рольової гри за романом В. Гюго "Собор Паризької Богоматері" // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 12. — С. 23-24; Шебак М. Ф. Підсумковий урок у формі гри "Щасливий випадок" // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 8. — С. 12; Дриль О. А. Підсумковий урок у формі гри "О, щасливчик!" // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 5. — С. 26-29; Волошина Н. Й. Новаторські форми занять // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3. — С. 4-5; Скобельская О. Нестандартные формы проведения уроков-диалогов по литературе // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 2. — С. 42-43; Самчук С. "Полє чудес" у Сент-Петербурзі: Літературна гра за книгою Марка Твена "Пригоди Тома Соєрса". 6 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 2. — С. 14; Коваленко Н. М. Нестандартні уроки зарубіжної літератури у 5 класі // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 7. — С. 2-3; Северин О. З. Урок-гра "Щасливий випадок" // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 7. — С. 35-38; Левіна Л. О. "Слабка панка": Матеріали до уроку-гри // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 7. — С. 38-41; Штейнбук Ф. М. Художній образ. Спробуймо створити його самі: Урок-експеримент з розвитку зв'язного мовлення (на матеріалі літературознавчого поняття) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 5. — С. 20-21; Поплавська Г. М. Послунаючи проблемне навчання з ігровим // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 5. — С. 21; Мельник А. О. Передумови використання ігрової діяльності в процесі вивчення зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3. — С. 44-45; Левіна Л. О. Золотіє россиля Крылова и Грибоедова: Матеріали к проведению уроков-викторин. 6 и 9 классы // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 5. — С. 31-35; Куцевол О. Урок-гра // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 5. — С. 52-54; Ісаєва О. Інтерактивні види та форми робіт при вивченні зарубіжної літератури в школі // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 3. — С. 53-55.

Так, наприклад, у програмі 7 класу (програма 2001 р.) у зв'язку з вивченням оповідання Е. По "Золотий жук" для додаткового опрацювання рекомендується його ж оповідання "Вбивство на вулиці Морґ", а у зв'язку з вивченням оповідань А. Конан Дойла "Пістрява стрічка" та "Спілка рудих" програма рекомендує для додаткового читання оповідання цього ж автора з циклу "Оповідань про Шерлока Холмса" на вибір учнів. Натомість до розділу "Сатира і гумор", у якому вивчаються оповідання А. Чехова та О. Генрі, програма рекомендує для додаткового читання уривки з роману Я. Гашека "Пригоди бравого вояка Швейка".

Однак, на наш погляд, якщо можна говорити про позакласне читання як про окремий напрямок літературної освіти учнів, то ця окремість лише у певній мірі впливає на характер уроку, і то, власне, не на його структуру чи типологію, а радше на атмосферу, у якій такі уроки проходять саме через їхній додатковий, необов'язковий характер. У певному сенсі можна було б сказати, що уроки позакласного читання поєднують у собі елементи навчальної та позакласної роботи з предмета, оскільки, як пише В. Черков, "досвід передових педагогів минулого і творчих сучасних учителів-словесників показує, що вихід у широке позакласне читання, постійна опора на індивідуальний читацький досвід учнів, врахування їхніх читацьких інтересів – це той резерв літературної освіти, використання якого може дати позитивний ефект"⁴⁷.

Отже, для того, аби зрозуміти суть уроків позакласного читання, варто спочатку розділити позакласне читання та уроки позакласного читання. Позакласне читання є поняттям більш широким, тому що включає у себе не лише твори, що їх пропонує програма як додаткові до творів основних, програмових, а й ті твори, що їх учні читають за порадою учителя або самостійно. У зв'язку з цим ми навряд чи помилимося, стверджуючи, що і уроки за основним курсом повинні спиратися на широке позакласне читання. Адже це дає змогу, вдаючись до зіставлень, паралелей, порівнянь із творами, що їх учні читають через особисте зацікавлення, чи не докорінно змінити ставлення до вивчення літератури у школі. На такий результат можна розраховувати тому, що, привносячи у звичні уроки щось з позанавчального процесу ми сприяємо оживленню сприйняття також і відповідного навчального матеріалу. Методисти пропонують і конкретні шляхи щодо наближення класного та позакласного читання у процесі вивчення програмового матеріалу.

⁴⁷ Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцаева В. П. — В 2 ч. Ч. 2. — Москва: Владос, 1994. — С. 239.

По-перше, це – систематичне використання позакласного читання на уроках різних типів та форм (наприклад, традиційні поетичні п'ятихвилинки, короткі огляди новинок літератури, індивідуальні та групові завдання на матеріалі позакласного читання).

По-друге, йдеться про організацію самостійної дослідницької роботи учнів над обраною ними темою, яка передбачає вихід у позакласне читання і яка серйозно опрацьовується протягом року, з можливим, але не обов'язковим включенням результатів цієї роботи в уроки за програмою.

І, по-третє, це – планування системи письмових робіт за основними темами курсу з урахуванням завдань, які виходять за рамки теми і передбачають зіставлення, огляди, аналіз самостійно прочитаних творів і т. ін.⁴⁸

При цьому звернення до позакласного читання на уроках літератури повинно бути природним і таким, яке залежало б від характеру літературного тексту, що вивчається, а також від реальної читацької ситуації у класі.

Щодо уроків позакласного читання, то вони вже давно увійшли у практику викладання літератури взагалі та зарубіжної літератури зокрема, оскільки їхня яскравість та святковість мають безперечно привабливий характер як для учителів, так і (ще більшою мірою!) для учнів. Проте більша свобода таких уроків і можливість ширшого використання під час їхнього проведення позакласних форм роботи з літератури ще, на жаль, не гарантують відповідного ефекту та бажаного результату. Для досягнення такої мети необхідно, аби ці уроки готувалися серйозно та заздалегідь, а найголовніше – аби вони становили природні, а не штучні елементи усієї системи роботи з предмета.

Так, якщо всі інші уроки, крім уроків позакласного читання, проводитимуться методами переважно репродуктивного характеру і організація уроків спрямовуватиметься на відтворення певного навчального характеру, а не на його творче осмислення та аналіз у відповідних, інноваційних, формах, то навряд чи урок позакласного читання, який буде організовано на інших засадах, матиме очікуваний результат. Зрештою, досвід переконує, що зазвичай учитель більшу увагу приділяє все ж таки програмовим творам (що є цілком зрозумілим), а відтак уроки позакласного читання перебувають на периферії методичного зацікавлення.

Отже, плануючи систему уроків позакласного читання, необхідно передбачити наступне:

- тематичну різноманітність;
- оптимальне співвідношення творів різних жанрів;

⁴⁸ Там само. — С. 244.

– різноманітність форм організації уроків позакласного читання (бесіда, огляд, композиція, концерт, семінар, вікторина тощо) та прийомів активізації читачької самостійності учнів (групові та індивідуальні завдання, використання інших видів мистецтва, міжпредметних зв'язків, ТЗН і т. ін.);

– систематичність та послідовність в оволодінні навичками роботи з книгою⁴⁹.

Окреслені вище методологічні засади змісту уроків позакласного читання також не суперечать тій типології уроків зарубіжної літератури, що її нами подано вище, а тому ці уроки за своєю організаційною структурою можуть належати і до уроків творчого читання, і до уроків текстуального вивчення творів, і до всіх інших типів уроків літератури⁵⁰.

Ми розглянули лише деякі з аспектів, що стосуються проблематики сучасного уроку зарубіжної літератури⁵¹. Але, на наш погляд, і цього цілком достатньо, аби зрозуміти, що найбільшою вадою викладання предмета на рівні організації та проведення уроків є консерватизм мислення учителя та “прикутість” останнього до сталих та незмінних форм, у яких реалізується навчальна діяльність. І, навпаки, сміливі та оригінальні ідеї проведення уроків, які були б одночасно адекватними навчальному матеріалу і відповідали б меті навчання літературі, є чи не найбільшою чеснотою творчого учителя зарубіжної літератури.

⁴⁹ Див. про це докл.: там само, с. 253; Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. — Київ: РВЦ “Проза”, 1995. — С. 221–230.

⁵⁰ “Про уроки позакласного читання див. також: Середюк Т. М. У майстерні літературної казки: Ш. Перро і його “Попелюшка”. 5 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 5. — С. 45–47; Дмитрацук Я. Г. Балада Адама Міцкевича “Поворнення батька”. Урок позакласного читання. 7 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 9. — С. 31–32; Подкуйко Н. Г. О. Дюма та його роман “Три мушкетери”. Урок додаткового читання. 7 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 9. — С. 32–36; Ісаєва О. О. “Серед зірок нас очікує Невідоме...” (Станіслав Лем) (Компльований урок з використанням біографічних та мистецтвознавчих досліджень учнів за романом С. Лема “Солярис”) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 11. — С. 55–58.

⁵¹ Про інші аспекти та проблеми сучасного уроку див.: Химера Н. В. Сучасний урок зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3. — С. 48–49; Рудавіцька С. Особливості уроку зарубіжної літератури в середніх класах // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 1. — С. 33–35; Ніколенко О. Специфіка уроку зарубіжної літератури в старших класах // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 1. — С. 36–38; Волощук Є. В. Проблеми вивчення зарубіжної літератури в школі // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 3. — С. 13–16; Рудавіцька С. В., Ніколенко О. М. Специфіка уроку зарубіжної літератури у середніх та старших класах // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 1. — С. 15–18.

Висновки до розділу

1. Урок як форма організації навчально-виховної діяльності, попри свої вади та недоліки, залишається фактично єдиною можливою формою навчання у школі.
2. У зв'язку з тим, що будь-яка класифікаційна модель не може бути визнана довершеною, кожна обґрунтована класифікаційна модель може бути визнана прийнятною.
3. Типи уроків реалізуються у найрізноманітніших формах, які, у свою чергу, можуть утворювати найнесподіваніші комбінації.
4. Від того, які чинники лежатимуть в основі класифікаційної моделі уроку, залежить характер та спрямування організації навчально-виховної діяльності у рамках уроку.
5. Поняття “нестандартний урок” існує лише відносно наявних стандартних форм, а найповніше такий урок виявляється у різноманітних інтерактивних та ігрових формах організації навчально-виховної діяльності.
7. Уроки позакласного читання відрізняються від інших уроків лише тим, що предметом вивчення на таких уроках є твори, які не входять до основного змісту програми.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Чому урок є центральним та найголовнішим організаційним елементом навчальної діяльності?
2. У чому полягає так звана проблема уроку?
3. Чи є потреба класифікувати уроки? Яка з класифікацій здається вам найточнішою та найобґрунтованішою?
4. Чи погоджуєтесь ви із запропонованим у розділі визначенням поняття “нестандартний урок”?
5. Розробіть за програмою із зарубіжної літератури конспект нестандартного уроку на довільну тему.
6. Розробіть за програмою із зарубіжної літератури конспект уроку позакласного читання на довільну тему.

РОЗДІЛ VI

ЕТАПИ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ У ШКОЛІ

Проблеми викладання літератури у школі не обмежуються лише типологією чи структурою уроку, його місцем та роллю у навчально-виховному процесі. Адже, незважаючи на важливість уроку, він все ж таки не повинен бути самоціллю. Навпаки, уроки є інструментами, за допомогою яких досягається вагоміша мета – вивчення того чи того курсу, засвоєння знань з певного предмета. Тому уроки, будучи надзвичайно складною дидактико-психолого-виховною системою, водночас самі є елементами глобальної системи під назвою “Навчально-виховний процес”. І у рамках цієї системи уроки є певними етапами, просуваючись якими й досягається кінцева мета.

Особливістю уроків літератури з цього погляду є те, що їх традиційно поділяють на:

- вступні заняття;
- аналіз твору;
- підсумкові заняття.

Розглянемо специфіку поданих різновидів уроків у процесі вивчення окремих тем та тематичних блоків.

ВСТУПНІ ЗАНЯТТЯ

Передусім зазначимо, що вступні заняття можуть стосуватися як вивчення конкретних творів, так і вивчення окремих тематичних розділів. Це важливо розуміти, тому що ці уроки матимуть певні суттєві відмінності.

Якщо йдеться про вступне заняття до вивчення творів, то чи не найголовнішим завданням такого уроку є необхідність викликати зацікавлення в учнів, створити так звану “установку на читання”. Натомість вступні заняття до тематичного розділу мають на меті не тільки те, щоб зацікавити учнів подальшими монографічними темами, а й створити підґрунтя для розуміння того творчого надбання, яке учні повинні будуть опрацювати у подальшому.

У зв'язку з концепцією нині чинної програми із зарубіжної літератури, відповідно до якої [концепції] структура програми передбачає принципове чергування оглядових та монографічних тем, вступні заняття другого типу набули особливої вагомості. Однак спроби методистів якимось певним чи-

ном класифікувати обидва різновиди вступних занять залишаються невдалими через те, що і у цьому випадку жива шкільна практика щоразу заперечує такого типу методичні пропозиції. Тобто фактично неможливо визначити, що може бути використано на такому уроці, а що заперечує його сутність, тому що найголовнішою метою такого уроку є все ж таки забезпечення готовності учня сприймати подальший матеріал; готовності, яка спирається на розуміння та на зацікавлення.

Традиційна методика, наприклад, виокремлює (хоч і вказує на умовність такого виокремлення)

- вступні заняття, які допомагають зрозуміти історичну епоху, відображену в творі, або епоху, у яку твір був написаний;
- вступні заняття, які створюють певний кут зору на твори або вводять у їхню тематику;
- заняття, в основі яких лежить використання життєвого досвіду та живих спостережень учнів;
- заняття, пов'язані з використанням біографічного матеріалу, і т. ін.¹

Але якщо за програмою 2001 року вивчення курсу у 5 класі пропонується розпочати із загальної характеристики міфу, то, певно, у даному випадку ми могли б оминати лише біографічний аспект. Тому нам здається, що продуктивнішим і з погляду специфіки предмету, і з погляду запропонованої у попередньому розділі класифікації уроків є підхід, який передбачає використання таких типів уроків, як уроки культурологічного та компаративного аналізу або їх комбінований варіант. Щодо форм реалізації, то встановлювати тут будь-які обмеження, на нашу думку, недоцільно, оскільки все залежатиме не лише від змісту вступної теми, а й від вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Адже, можливо, і є такі п'ятикласники, яким можна прочитати лекцію про феномен міфів у світовій культурі, однак все ж таки ця форма буде доречнішою у старших класах. Натомість можна вдатися до уроку коментованого читання і у десятому класі, та навіть за умови, що десятий клас є недостатньо підготовленим, коментоване читання навряд чи зможе надихнути цих “дорослих дітей” на зацікавленість літературою.

Отже, вступні заняття для досягнення своєї мети потребують використання методів та прийомів, які застосовуються і під час, так би мовити, “звичайних” уроків, а відмінність цих уроків полягає лише у тому, що вступні заняття започатковують вивчення того, що має бути пізніше вивчено

¹ Див.: Методика преподавания литературы: Учеб пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997. — С. 158.

поглиблено. Однак для того, аби таке поглиблене вивчення сталося, вступні заняття мають нести у собі *інтригу, загадку, обіцянку чогось надзвичайного*, а їхнім результатом повинно стати нетерпляче очікування учнями зустрічі з авансованою у такий спосіб темою.

Нижче ми пропонуємо зразок конспекту вступного уроку, який [конспект] певною мірою ілюструє характер такого типу занять.

Література першої половини ХХ ст.

Історико-соціальне тло доби кінця ХІХ – початку ХХ століття.

Формування нових принципів художнього мислення²

Мета: сформувати в учнів попереднє уявлення про характер та особливості ХХ століття, забезпечити їм можливість дійти висновку щодо основних чинників, які визначили становлення та характер світової літератури ХХ ст., скласти порівняльну таблицю, у якій би знайшли своє відображення відмінні особливості, притаманні ХІХ та ХХ ст., формувати в них уявлення про нові філософські, психологічні та культурологічні концепції, створити умови для вільного висловлювання та аналітичної роботи.

Обладнання: картки з висловами видатних філософів; репродукції картин “Загибель Помпеї” К. Брюллова та “Герніка” П. Пікассо, а також будь-якої етюд Ф. Шопена і будь-яка рокова композиція.

Хід уроку

I. Організаційний момент. Оголошення теми та мети уроку

Завдання учням: скласти конспект лекції учителя; взяти участь у бесіді та запропонованими запитаннями; самостійно проаналізувати висловлювання видатних філософів, які [висловлювання] подано на картках.

II. Опрацювання теми уроку

Слово учителя. Програма зарубіжної літератури в 11 класі передбачає вивчення літератури ХХ століття, проте, звертаючись до цієї літератури, ми підразу постаємо перед певною проблемою, а саме: коли починається, власне кажучи, оте ХХ століття, про яке російський поет Володимир Соловйов висловився з абсолютно безнадійним жалем: “Я втомився від століття двадцятого, від його закривавлених рік...”?

Звичайно, найпростіше було б орієнтуватися на календар. Але навіть календар не може, на жаль, стати нам у пригоді, якщо ми згадаємо, скільки списів було зламано вже на наших очах у зв’язку з тим, коли мало початися ХХІ століття – чи то 2000 року, чи то 2001.

² Штейнбук Ф. М. Злам епох — злам художнього мислення (Вступний урок) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 8. — С. 52–54.

А відтак, певно, доведеться шукати якихось інших критеріїв для визначення, – хоча б відносного, – коли ж почалося оте страшне і криваве століття. Та для того, аби наші студії набули систематизованого вигляду, скористаймося таблицею, що складатиметься з двох колонок, у першій з яких ми будемо фіксувати риси, притаманні XIX століттю, а у другій, відповідно, століттю XX.

— Отже, що, на вашу думку, передусім кидається в очі, коли ми порівнюємо ці два століття?

Безумовно, найочевиднішою відмінністю є те, що надзвичайно прискорюється перебіг подій та часу, і якби ми могли собі дозволити обмежитися тільки однією відмінною характеристикою двох, таких різних за своєю суттю мистецьких діб, то могли б ствердити, що XIX століття, як не парадоксально, на перший погляд не пролунало, було останнім століттям, коли людство жило ще, *не поспішаючи*, та й у реальності воно нересувалося у просторі здебільшого не швидше, ніж диліжанс людства, який тягла четвірка коней.

Проте цей нешвидкий поступ раптом перетворився на шалену гонитву (чи не у безодню?)!

— Чому?

Насамперед, певно, тому, що суспільство через об'єктивні причини не могло жити і далі так, як воно собі не шкодувало до визначеного часу. Що ж це за причини?

Зокрема, якщо з висоти історичної перспективи оглянути XIX століття, яке, до речі сказати, також почалося не з 1801 року, то можна без перебільшення ствердити, що воно пройшло під знаком буржуазних революцій, яких, наприклад, тільки у Франції, лічимо від Великої французької революції, менш ніж за століття трапилось аж чотири!

Але проблема саме і полягала у тому, що свобода, яку виборювали так довго, важко і криваво, з одного боку, розбестила тих, хто мав владу, і вони скористалися і владою, і свободою від відповідальності, аби при першій-ліпшій нагоді влаштувати світову бійню.

Натомість, з другого боку, ті хто, внаслідок здійснених революційних перетворень, отримали свободу продавати свої робочі руки тим, хто хогів ці руки придбати, – щоправда, їм ще залишили повсякчасне право вмирати за чужі інтереси, – отже, ці останні вирішили, що прийшов час і їм вхопити щось зі столу цивілізації. І низка революцій отримала своє продовження. Тільки це були вже інші революції, хоча їхні наслідки виявилися ще кривавішими і

не менш глобальними за своєю силою, глибиною та інтенсивністю ураження (йдеться про так звані пролетарські революції).

Та ось яка дивна і незрозуміла річ: здавалося б, якщо вже сталися такі страшні речі, як світова війна, у якій не відомо за що загинуло близько дев'яти мільйонів людей, і не менш жахливий за своїми розмахом і наслідками жовтневий переворот у Російській імперії, то людство за всіма законами здорового глузду або принаймні примітивного інстинкту самозбереження повинно було б схаменутися!..

Але де там?! Навпаки, виникає враження, що, нібито відчувши смак до вбивчого божевілья, істоти, яких не відомо для чого було наділено розумом та почуттями, заходилися ще з більшим завзяттям знищувати самих себе!

— Які факти можуть свідчити про це?

Так, невдовзі за Першою світовою спалахнула Друга, ціною якої стали вже десятки мільйонів життів. Та не встигла вона вицхнути, як перед людством постав реальний привид вже Третьої світової з цілком можливою перспективою знищення життя на планеті взагалі.

Утім смертельні жінва ніхто і не думав припиняти: до останнього часу з різних куточків Землі ми не перестаємо чути вибухи і постріли, зойки і стогін тих, кого вбивають та калічать на війнах і катують у концтаборах.

Додамо до цього ще одну реальну небезпеку, яка загрозусь людству знову ж таки через його власну активну та “ефективну” діяльність, – екологічну, і ми отримаємо доволі повну картину, якою обдарувало нас ХХ століття, точніше, ми самі себе у цьому столітті.

А повертаючись до питання початку нашої розмови, ствердимо, що ХХ століття своїм корінням сягає ХІХ. Зрештою, і 2000 роком воно не закінчується. І якщо вже погоджуватися з Томасом Манном, який писав про світову війну 1914 року, що “...це історична віха, яка визначас кінець одного світу і початок чогось абсолютно нового”, то треба при цьому мати на увазі, що такою віхою будь-яка дата може бути визнана лише умовно.

(Перевірка того, як учні склали порівняльну таблицю за запропонованою схемою. Можливий зразок такої таблиці.)

XIX ст.	XX ст.
Доба буржуазних революцій, які призвели до лібералізації політичної та економічної ситуацій у країнах Європи	Пролетарські революції, які призвели до встановлення авторитарних та тоталітарних режимів

Війни мають локальний характер	Війни набувають глобального світового характеру
Науково-технічний прогрес приносить більше користі, ніж шкоди	Науково-технічний прогрес разом з користю, яку він несе, починає загрожувати існуванню людства та планети у цілому
Зброя вдосконалюється, але ще залишається конвенціональною	З'являється зброя масового ураження
Політика геноциду проти підкорених народів носить обмежений характер	Політика геноциду проти підкорених, а також власних народів набуває тотального, масового і необмеженого характеру

(Внаслідок порівняння за такою схемою учні доходять ще одного висновку відносно того, що головна відмінність ХХ ст. від попередніх полягає у тому, що до цього часу смертною була тільки людина, а тепер своє безсмертя втрачає людство загалом.)

— А що ж мистецтво, література?

Як і в усі часи, митці намагаються осмислити навколишній світ і розповісти людині про неї саму. Але зробити це набагато важче, бо життя ускладнилося і прискорилося (за 80 днів – навколо світу – це одне, а за 90 хвилин навколо земної кулі – інше). Тому зрозуміло, що зміни торкнулися і цих видів діяльності. Зверніть увагу на репродукції картин Карла Брюллова і Пабло Пікассо: подивіться, йдеться ніби про те ж саме – про загибель міста, про загибель людей. Але наскільки відмінними є погляди художників на те, що постає перед їх мистецьким оком.

— Як ви гадаєте, чому?

Передусім тому, що у першому випадку йдеться про катастрофу природну. Нагостіть у другому – про катастрофу, спричинену злим генієм людини. Та аби враження було повнішим, послухасмо ще й музичні твори, написані у різні епохи. (Не має значення, який твір Шопена і яку з композицій будь-якої групи – “Пінк Флойд”, “Діп Пьорлі” тощо – зможе запропонувати для прослуховування учитель, бо висновок все одно буде тим самим: природність і спрямованість на творення у першому випадку, і неприродність, точніше, штучність, спрямована на руйнацію, – у другому випадку.)

У нас поки немає ані змоги, ані потреби ілюструвати та підтверджувати ці висновки творами літератури ХХ ст. – це стане предметом нашого ви-

вчення протягом навчального року, – а тому обмежимося лише твердженням, відповідно до якого подібних метаморфоз не уникнула і література, у зв'язку з чим згадаймо хоча б Шарля Бодлера і його “Квіти зла”, якими, на мій погляд, ХХ ст. і було започатковано в літературі.

(Виразне читання учителем вірша “Падло”).

Крім того, на характер та зміст мистецтва взагалі та літератури зокрема, як, здається, ніколи до цього, почала впливала сила-силенна усіляких філософських, наукових, соціологічних, культурологічних та інших концепцій, які також виникли через те ж саме ускладнення життя.

Вдамося ще до одного порівняння, яке, певно, найяскравіше може підтвердити останню тезу. Отже, навіть люди, далекі від філософії або соціології, без сумніву, знають, що вже самі імена Ф. Ніцше, К. Маркса, З. Фрейда, А. Бергсона, А. Шопенгауера та інших перетворилися на символи, але ці символи є настільки далекими один від одного, що можна тільки дивуватися тому, що ті, хто уособлював дані символи, були майже сучасниками.

Проте для подиву і дійсно є підстави. Спробуємо порівняти декілька найбільш симптоматичних висловлювань, які належать згаданим мислителям і які [висловлювання] почасти відображають суть їхніх [мислителів] концепцій.

Але для того, аби розуміти, про що, власне, йдеться, зазначимо таке: Шопенгауер стверджував своєю філософією ідею так званої “волі до життя”, Ніцше – “волю до влади”, Бергсон – “життєвий порив”, пізнання якого є можливим лише завдяки інтуїції; натомість Фрейд відкрив у людській психіці “підсвідоме” і “несвідоме”, в останньому з яких криються бажання, що їх неможливо вдовольнити, а тому через феномен сублимації вони – ці бажання – трансформуються у деструктивні або у конструктивні, зокрема творчі дії; і, нарешті, Маркс та Енгельс вважали, що головною рушійною силою розвитку людства є боротьба суспільних класів, яка, вочевидь, базується не на химерних і мало зрозумілих психічних та психологічних тонкощах, а на цілком матеріальній основі, чим, власне, і є реальний оточуючий світ з його приватною власністю, право на яку теоретично нібито є в усіх, проте у дійсності більшість не може цим правом скористатися.

Отже, ознайомтеся, будь ласка, з висловлюваннями видатних філософів минулого і спробуйте сказати, що, попри абсолютну відмінність їхніх поглядів, є для них все ж таки спільним.

Робота з картками

1. “Прокинувшись від ночі несвідомості до життя, воля бачить себе індивідом у якомусь безконечному, безмежному світі, серед численних індивідів, які всі до чогось прагнуть, страждають, блукають, і, наче злякана важким сновидінням, поспішає вона назад, до попередньої несвідомості. Але поки вона не повернеться до неї, її бажання безмежні, її претензії невичерпні, і кожне вдоволене бажання породжує нове. Немає у світі такого задоволення, яке могло б вгамувати її поривання, покласти край її жадобі та заповнити бездонну прірву її серця” (*А. Шопенгауер*).
2. “Що таке добро? – Все, що помножусь в людині чуття сили, жадання влади і, зрештою, саму силу. Що таке зло? Все, що походить від слабкості. Що таке щастя? Коли відчуваш, як зростає сила, отже, долається опір. Потрібна не вдоволеність, а могутність, не просто мир, а війна; не чеснота, а дія... Недолугі і безпорадні мусять загинути – це перший принцип нашої любові до людини...” (*Ф. Ніцше*).
3. “Те, що становить наше чисте сприйняття, є вже початком дії... Немає речей, є тільки дії” (*А. Бергсон*).
4. “Головне завдання культури, її справжнє обґрунтування – це захист нас від природи” (*З. Фройд*).
5. “Буття визначає свідомість” (*К. Маркс*).

Висновок. Усі названі, а також більшість тих філософів, яких ми не згадали, на відміну від попередників, будували свої філософські системи, ставлячи у центр цих систем людину, виводячи цю філософію з людини і людиною цю філософію закінчуючи, водночас (що цілком зрозуміло) і об’єктивно, і суб’єктивно заперечуючи попередні філософські системи, в основі яких була не людина, а, щонайменше, якась трансцендентна сила.

Проте якщо Карл Маркс у своїй критиці сучасності з позицій матеріалізму дійшов висновку щодо величної сили пролетаріату як класу, то Артур Шопенгауер вбачав у людині лише ірраціональні сили – сліпу волю, інстинкти, страх та відчай, Анрі Бергсон визначив єдино здатною “освітити все людське Я, його свободу, долю і місце у Всесвіті” лише її величність Інтуїцію, Фрідріх Ніцше у своїх творах оспівав непересічну силу індивідууму, надлюдини, якій повинні вистачити цієї сили, аби замінити собою “померлого Бога”.

Водночас Зигмунд Фройд віднайшов у людських глибинах до нього ще не чуване, але таке, від якого усі жахнулися, оскільки виявилось, що у людині живе ніби інша людина – підсвідома, однак прагнення та бажання цієї

“прихованої людини” такі вимогливі та безпелаяційні, що це дає підстави говорити про реально існуючий понадіндивідуум, хоча, на відміну від надлюдини Ніцше, не зовнішній, а внутрішній.

Таким чином, навіть такої поки що короткої згадки щодо ідей цього інтелектуального пантеону, здається, вже достатньо, аби стало цілком очевидним, що за умов відповідного філософського підґрунтя література не могла залишатися і не залишилася такою, якою була у попередні епохи!

Визначним був також і вплив на літературу не тільки ідей мислителів, а й ідеологій, що у певні періоди на певних теренах перетворилися на панівні: йдеться передусім про соцреалізм у СРСР, завданням якого [соцреалізму] комуністичною ідеологією було визначено оспівувати борця за справу робітничого класу, і про “залізну романтику” у гітлерівській Німеччині, від якої [“романтики”] нацистською ідеологією вимагалось оспівати борця за чистоту так званої арійської раси.

За цих обставин є цілком зрозумілим розкол літератури на елітарну та масову, однак, як бачимо, так сталося через об’єктивні обставини, хоч і не без суб’єктивної участі тих, кого історія перетворила на фюрерів та вождів “усіх часів та народів”.

III. Домашнє завдання

Опрацювати матеріал лекції; вміти коментувати складену на уроці таблицю; читати “Пісню про Буревісника” М. Горького³.

³ Про методику проведення вступних занять див. також: Панова Л. М. Людина у творах мистецтва (Вступний урок (бесіда з елементами лекції) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 8. — С. 21-22; Пронкевич О. В. Соціально-психологічна проза в літературі XIX ст. (Оглядова лекція) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 8. — С. 40-46; Баскакова Н. П. Тези вступного слова вчителя (фрагменти), форми опитування, завдання для роботи в групах, творчість учнів та вчителя за романом Г. Уеллса “Війна світів” // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 5. — С. 43-44; Погрібна В. Поетичні мініатюри Мацуо Басьо і Миколи Вінграновського: Урок-знайомство із жанром хоку в 5 класі // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 11. — С. 11-12; Богдан Л. С. Ознайомлення з новим предметом має бути і пізнавальним, і цікавим (Вступний урок-подорож до світу Книги) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 8. — С. 12-13; Мацєвко Л. В. Прицільовати учням розуміння літератури як явища словесного мистецтва: Матеріал до вступного уроку // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 8. — С. 14-15; Сизько П. Л. Осмислення людської природи й долі у давніх міфах, переказах, легендах (Матеріал до вступного уроку-лекції з елементами бесіди) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 8. — С. 24-28; Кривцова Т. В., Вознюк О. В. Загальна характеристика історичного розвитку світової літератури: Конспект вступного уроку // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 8. — С. 29-30; Ніколенко О. М. Чарівна сила мистецтва (Вступний урок із застосуванням різних його видів) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 8. — С. 41-44.

На особливу увагу заслуговують також вступні заняття, що їх присвячують ознайомленню з *біографією письменника*. Важливість таких уроків пояснюється кількома причинами. По-перше, література й відрізняється, наприклад, від фольклорних творів наявністю автора, а тому ігнорувати цей факт просто неможливо. По-друге, особливості життєвого шляху письменника, як правило, суттєво впливають на його творчість, доказом чого є біографічний метод дослідження (наявність якого опосередковано також вказує на важливість вивчення біографії письменника). І, нарешті, по-третє, ознайомлюючи учнів з біографією письменника, ми у такий спосіб вводимо учнів у світ чужого як історичного, так і особистого досвіду, що об'єктивно створює підґрунтя для ліпшого розуміння та опанування того чи того тексту.

Отже, як бачимо, значущість уроків, під час яких вивчається біографія письменника, не викликає сумнівів. Однак ми вважаємо за необхідне звернути увагу на одну важливу проблему, що виникає у зв'язку з цим. Зовні йдеться про відбір біографічного матеріалу, який учитель безпосередньо використовує на таких уроках. Насправді ж – про доволі складну морально-дидактичну проблему.

Інакше кажучи, матеріал, важливий з літературознавчої точки зору, не завжди є доречним у шкільному викладі, і – навпаки. Наприклад, листування письменників зі своїми рідними, близькими та знайомими – це сфера надзвичайного зацікавлення літературознавців. Щодо використання цього аспекту на уроках літератури, то навряд чи це може зацікавити учнів, тим більше, якщо у такому листуванні йдеться про справи приватні, з літературною творчістю безпосередньо не пов'язані. Так, листи Кафки до Мілени залюбки використовуються учителями під час вивчення творчості цього видатного письменника, і підстав для цього дійсно чимало. Проте навіть і у цьому випадку аналіз змісту даних листів не видається нам очевидним, тому що пізніше учні екстраполюють риси особистості письменника на образ того ж Грегора Замзи, відтак аналіз новели спрощується до неприйнятності.

Натомість, з другого боку, для літературознавства є не дуже цікавим розпорядок дня Оноре де Бальзака чи Миколи Некрасова, але для шкільної аудиторії така інформація є надзвичайно важливою, тому що не дозволяє перетворювати письменників – земних людей, яким пішло людське не було чуже, – на ікони для молитов. Є, щоправда, й інша небезпека, якщо правдивість біографічних відомостей довести до крайнощів: йдеться про певні, м'яко кажучи, непривабливі деталі приватного життя митців. Але тут

все залежить від атмосфери та рівня ширості, які панують у класі між учителем та учнями, і, – ми б сказали – від інтонації, з якою ці відомості подаються.

А тому, аби не впадати у згадані крайнощі, установка, на наш погляд, має бути такою: так, мовляв, той самий, до прикладу, Нскрасов був відчайдушним картярем, але хіба серед людей-непоетів мало картярів?! Та хто з них спромігся написати “Кому на Русі жити добре”? Отож-бо воно і с. А до того ж, вади письменників не принижують ані їхнього таланту, ані їхньої гідності. Адже якби вони були богами, то у їхніх творіннях не було б нічого надзвичайного. Однак у тому-то й справа, що, будучи звичайними смертними, вони спромоглися створити щось, що забезпечило їм, як і богам, безсмертя⁴.

А втім, ефективність уроків вивчення життєвого і творчого шляху письменника залежить від загального ставлення учителя до виконання своїх професійних обов’язків. Що ж стосується вступних занять, то під час їхнього проведення оптимальним є використання тих фонових знань, про які йшлося у попередньому розділі.

УРОКИ АНАЛІЗУ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Вступні заняття готують учня до основної діяльності, що передбачена процесом вивчення літературних творів у школі, – основною ж діяльністю є, як ми це неодноразово зазначали, *аналіз творів*. Різноманітні методи та прийоми навчання, шляхи аналізу та організацію навчально-виховного процесу у рамках уроку ми розглянули вже доволі детально. А тому вважаємо за необхідне звернутися до такого надзвичайно цікавого аспекту в організації навчальної діяльності взагалі та аналітичної роботи зокрема, як імпровізація. Не можна сказати, що у методичній літературі зовсім не згадується щось подібне, але зрозуміло, що імпровізація не розглядається як науково обґрунтований метод навчання, тому що завданням методики є

⁴ Про уроки вивчення біографії письменника див. також: Коломієць Л. А. “Гюго — це цілий світ” (О. де Бальзак) (Вивчення біографії письменника-романтика із залученням творів інших видів мистецтва цього напрямку) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1999. — № 12. — С. 21–23; Захарова М. Той, хто шукав Ельдорадо: Урок-знайомство з Едгаром По та його оповіданням “Золотий жук”. 7 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 2. — С. 10–13; Гладішев В. В. Художній твір — естетична матеріалізація духовного життя автора: Про необхідність його вивчення в біографічному контексті // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 5. — С. 47–49; Чертенко О. П. Макс Фрیش та його “Щоденник 1946–1949” // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 5. — С. 49–53.

підготовка спеціаліста відповідного фаху, а оскільки в імпровізації вбачають прерогативу майстрів, то тому й годі шукати методичний алгоритм застосування імпровізації у відповідних джерелах.

У такій позиції, безперечно, є чимала рація. Проте, на нашу думку, формування майстерності, як і хисту учителя-імпровізатора, повинно починатися не тоді, коли фахівець перестає бути, принаймні офіційно, “молодим спеціалістом”, а тоді, коли він тільки починає свій професійний шлях.

Нижче ми пропонуємо скорочений варіант статті, присвяченій цій проблемі, яка, сподіваємося, дасть уявлення про те, чим є імпровізація учителя літератури, і яка, надіємося, приналежить з часом до імпровізації хоч певну кількість охочих. Отже...

Скромна приналежність імпровізації⁵

Я – учитель літератури... Я йду до ліцею на пари, півтори години кожна, і сьогодні – тема “мрія”: Максим Горький і його хрестоматійна “Стара Ізергіль”. Звичайно, якби я ставився до справи відповідальніше, то щонайменше днів п’ять готувався б до цього заняття, обклавшись науковою, науково-популярною, просто популярною і зовсім непопулярною літературою!

А ще я повинен був би позабирати з усіх усюд портрети, портретіки, фотографії та ілюстрації.

А ще було б непогано дібрати відповідну музику, аби використати її для створення емоційного тла, настрою.

Не зайвою була б виставка видань творів Горького, з його 30-томним зібранням включно.

І все це лише для того, аби провівши пару на високому методичному, людинотворчому – і якому там ще? – рівні, безапеляційно ствердити приблизно таке: Максим Горький, попри те, що він “продався більшовикам”, – чудовий письменник; Ларра через те, що він є інфікованим бацилами індивідуалізму, перетворився на жадливого злочинця, а тому – “ату!” його, так йому і треба; стара Ізергіль, яка змарнувала та спалювала своє життя через все той же клятий індивідуалізм, заслуговує, щонайменше, на жалість, але, за великим рахунком, цей образ так і проситься, аби стару загарувати і покарати так само, як і Ларру; ну і тільки жертвний Данко заслуговує на повагу і є гідним для наслідування і взірцем, і закликом водночас.

А тому учням нічого не залишиться, як, не чекаючи дзвінка, патхненно вигукнути: “Що зробимо ми для людей?” – поділитися між собою канапка-

⁵ Штейнбук Ф. М. Скромна приналежність імпровізації // Зарубіжна література. — 2000. — № 46. — С. 1-2.

ми, які вони принесли з дому, і, на ходу пережовуючи ці смачності, швиденько рушити роздавати свої серця наліво і направо усім, хто потрапить під їхні молоді гарячі руки. А також і тим, кому ті серця зовсім непотрібні.

Однак, оскільки я людина безвідповідальна, даруйте! Бо я не хочу і не збираюсь усього цього робити. Можете вважати мене ким завгодно – чи то методичним дисидентом, чи то педагогічним нонконформістом, та мені байдуже! Байдуже, по-перше, тому, що я насправді поважаю Горького-письменника, попри те що він “продався більшовикам”, а по-друге, тому, що не можу втриматися від авантюристичного бажання ризикнути і вдатися до імпровізації.

Тобто ось так, без підготовки, прийти на пару і *спробувати “зліпити” з тексту, з повітря, з учнівських вражень від оповідання, з їхніх знань та життєвого досвіду, з власної, вибачте, насаги і любові до літератури щось інше, ніж тривіальний, методично обгрунтований урок.* Особливої гостроти до цього нестримного бажання додає і той факт, що цей твір, читаний і проаналізований уже не раз і не двічі, ніби не залишає навіть найменших шансів на те, аби “видушити” з нього щось “свіже” та “оригінальне”!

“А для чого?” – певно, спитаєте ви, як і я сам ставлю собі таке запитання. І перше, що спадає на думку, – задля самоутвердження. Можливо. Але хіба це стосується тільки мене? Хіба це не стосується тих сорока трьох особистостей, які навчаються в обох класах? Ні, справді, із закидом щодо марнославства можна було б погодитися, якби треба було за зміну видобути двісті чи триста тонн вугілля або якби я прагнув перевершити світовий рекорд у стрибках з жердиною. Та однак йдеться про інше: про те, що, опинившись у класі, ти залишаєшся віч-на-віч з кількома напівдорослими людьми, і між вами не існує більше нічого, крім тексту.

Звичайно, найпростіше, що можна зробити у такій ситуації, – заховатися за наочністю, за академічним апломбом та за іншими методичними вишуканостями, які мають сенс тільки тоді, коли вони оздоблюють чи виражають щось суттєве і значуще, бо самі по собі методичні прийоми майже нічого не варті. *Та оскільки я свідомо ставлю себе у ситуацію гранично можливої відкритості, то про методичну докшину годі й говорити.* Що ж, перефразувавши рядок Ліни Костенко, “я вибрав долю собі сам”, а тому відступати мені нікуди! Тим паче, що вже пролунав дзвінок (щоо правда, поки що незрозуміло, чи то святковим, чи то поминальним дзвоном він заголосив понад головами усіх причетних до прийдешнього через хвилину “тайинства”), і я опиняюсь у класі.

Росіяни кажуть: “Лиха беда – начало”, – та й взагалі вважається, що найважче – почати. Але цього разу я не можу погодитися з цим твердженням.

ням, оскільки я можу почати з довільної, сказати б, ноти, аби тільки не фальшивої. Натомість вагомішою та серйознішою виглядає в моїх очах проблема закінчення, тому що, вибачте за банальність, кінець і дійсно всієї справи вінець! Отож я починаю – невимушено і легко.

Як все ж таки просто було колись: береш текст в одну руку, а марксистсько-ленінську методологію – у другу, і будь-який твір миттєво перетворюється на прочитану книгу, як-от хоча б та ж “Стара Ізергіль”. Бо за тим підходом Данко був “нашим”, тому що він “за всіх”, Ларра був “не нашим”, тому що він проти всіх, ну а стара Ізергіль – це зовсім вже щось незрозуміле, бо вона взагалі “сама за себе”. І що найцікавіше – всіх влаштовувала така простота. То, може, й дійсно у такій інтерпретації – суть оповідання?

На це запитання учні реагують по-різному, але, розуміючи, що з мого боку це якась каверза, підступ, намагаються так легко не здаватися і пробувають заперечити. Однак спокуса вдатися до запропонованої, хоч і сумнівної, але простої схеми занадто велика, а тому сором’язливі ті спроби марніють на очах, і ось якимось дивно та непомітно “нове покоління”, по-своєму, звичайно, від заперечень переходить до аргументації саме такого погляду на персонажів Горького. Зокрема, вони запитують вже мене: а що, мовляв, хіба Ларра не заслуговує на кару за свій страшний злочин? І хіба стара Ізергіль, яка робила у своєму житті все, що хотіла, заслуговує на повагу чи принаймні на якісь добрі почуття?!

І – все: є! У цей момент я починаю розуміти, що знаю – і куди прямувати, і чим це має закінчитися, і що відповісти на це запитання! І я відповідаю:

— А хіба Данко заслужив на те, аби його серце, яке він вирвав заради порятунку людей, якийсь обережний чоловічок, злякавшись чогось, роздав ногою, а люди навіть не помітили цього, як не помітили вони і, власне, смерті Данко?!

— Ні, не заслужив. Але до чого тут Данко, коли ми говоримо про Ларру та Ізергіль?

— Ми говоримо передусім про твір, героями якого є вони всі втрьох, чи не так? Але якщо вас більше хвилює Ларра та Ізергіль – будь ласка!.. Скажіть, з чіткої точки зору Ларра скоює страшний злочин, вартий ще страшнішого покарання?

— З точки зору людей, звичайно!

— А-а!.. То он воно як – отже, це люди його засуджують!.. А я гадав – янголи! Тоді дайте мені відповідь, будь ласка, на таке: за якими законами засуджують люди Ларру?

— За людськими та небесними.

— Так, саме так... Та чи це справедливо?

— Справедливо, тому що він жорстоко та холоднокровно вбив дівчину.

— Ні, це не зовсім так. Не смерть як така вразила їх, і у тексті про це сказано напрочуд чітко...

— Справді, у тексті сказано, що їх “скував страх”, тому що “вперше у них на очах так вбивали жінку”.

— Отже, як бачимо, уся справа у тому, що Ларра вбив жінку якось *не так!* А якби інакше?! Якби “так”, як треба, як звикли, то, може, тоді всі сприйняли б це цілком спокійно?! Але чому ж Ларра вчинив це “не так, як треба”?!

— Та тому, що він був інакший, не такий, як усі!..

— Правильно!.. А у такому разі хіба справедливо було судити його за законами тих, до кого він був подібний лише зовні?! Але, зрештою, навіть не це викликало в людей справжнє обурення – а що?

— А те, що він не бажав підкорятися старшині!..

— І те, що він був гордий і розмовляв зі старшиною як рівний з ними!..

— А ще те, що він не визнавав свою провину і не хотів покаятися!

— Так, ось у цьому всьому ви маєте рацію! Ну а щодо кровожерливості, то ще не відомо, хто більше заслуговує на цей епітет – Ларра чи ті, хто його судить... Згадайте, будь ласка, які тільки карі не пропонувалися *справедливими та добрими* людьми, аби помститися Ларрі за його провину!.. І яку кару вони все ж таки вигадали!.. І як потім реготали, коли ця кара повною мірою виправдала їхні сподівання!

І якщо вже ми заговорили про відмінності, то здається, що вони свідчать не на користь перш за все отих “справедливих”. Адже Ларра, будучи наполовину орлом, вчиняє так, бо інакше вчинити не може, а відтак робить він це напівсвідомо. Натомість учинки людей є цілком свідомими, а тому, підсумовуючи ці міркування, доречним буде риторичне запитання: “А судді хто?” – яке від початку малося на увазі.

Однак ми розглянули тільки першу частину оповідання, а у ньому йдеться ще й про Ізергіль, про яку ви відізналися якось зверхньо, відразу ж однозначно негативно оцінивши цей образ; та про Данко, образ якого є нібито абсолютно протилежним двом попереднім образам. Але спочатку, безумовно, про стару. І передусім давайте спробуємо з’ясувати: у чому полягають особливості цього образу, якщо розглядати його не відірвано від композиції оповідання, а, власне, у цьому контексті?

— Цей образ ніби з’єднав в одне ціле й історію Ларри, й історію Данко.

— Чому ж “ніби”? Ізергіль і справді під цим кутом зору є фігурою значущою, можна навіть сказати – центральною, бо без неї ми ні про що не дізналися б. Але у чому полягас найсуттєвіша відмінність цього образу від двох інших?

— Стара є реальною особою, а Ларра і Данко – вигаданими.

— А якщо точніше?.. У літературознавчих категоріях? Ну, якщо образ Ізергіль реалістичний, то образи тих, про кого вона розповідає, с?..

— Романтичними!..

— Дуже добре!.. Але чому тоді ви ставитеся до Ізергіль ще гірше, ніж до Ларри? Може, саме через те, що останній є романтичним образом, а образ Ізергіль є хоч і реалістичним, проте і вона не така, як усі?

— Звичайно, не така! Адже скільки людей зазнали через неї страждань і навіть смерті!

— Але хіба вона примушувала хоч одну зі своїх жертв втрачати через неї розум?! І хіба її життя не було її власністю, якою вона мала право розпорядитися на свій власний розсуд?!

Не треба, не відповідайте – дамо поки що і цьому образу спокій. Ліпше скажіть, чому це люди – такі справедливі, як ми побачили! – не помітили смерті Данко?

— А вони в певний момент взагалі ледь самі його не вбили!..

— Ще б пак!.. То яка ж причина такого ставлення до свого рятівника?

— *Невже тільки через те, що і він був не такий, як усі?..*

— А у вас є інша відповідь на це запитання?! До цього тільки, певно, треба додати, що таке розуміння змісту оповідання не є аж таким неймовірним, якщо ми згадаємо долю самого Олексія Максимовича, який на власному досвіді переконався, що це таке – *бути несхожим хоч у чомусь на інших!*

Отже, справу зроблено: твір проаналізовано, і висновки виявилися несподіваними, хоча і не всі учні погодилися з такою інтерпретацією оповідання – все ж таки заважас образ старої Ізергіль, а також смерть дівчини, що її вбив Ларра! І дуже добре, що не погодилися! *Бо обстоювати своє право на відмінність за рахунок інших – не найліпший для досягнення цієї мети спосіб.* Та проте можна, певно, хоч трішки сподіватися: учні будуть свідомі того, що *навіть подвиги заради людей не гарантують захоплення чи принаймні абсолютної вдячності з їхнього боку, як це може видаватися на перший погляд – намотаймо це на вус.*

Не помилюся, певно, якщо висловлю передбачення і щодо скептичного ставлення до такого розуміння оповідання і з боку колег. Але, мені здається,

їм буде цікаво дізнатися, що вже пізніше, після уроків, аналізуючи те, як було розглянуто це оповідання, я – навіть несподівано для самого себе – віднайшов аргументи, які доволі суттєво підтверджували мою позицію, що виникла начебто спонтанно.

Адже не тільки життя письменника, а й його книги свідчать про вірогідність такої інтерпретації. Інша справа, що у різні періоди своєї творчості Горький змінював своє ставлення до тих, хто не вписувався у певні рамки: скажімо, Фома Гордєєв, який “виламується” зі свого середовища, викликав у автора неприховану симпатію, а ось уже Клим Самгін з його “самістю” породжував у Горького радше антипатію, хоча однозначно твердити таке навряд чи доречно. Однак незаперечним є той факт, *що більшість героїв Горького самоздійснюються через, можливо, і гіпертрофовані форми протиставлення себе оточенню.*

А щодо імпровізації, права на неї, її принадності та спокусливості... Чесно кажучи, якби таких і подібних хвилин не було у роботі вчителя, якби кожен рух і кожне слово жорстко регламентувалися посадовими та методичними інструкціями або особисто встановленими для себе ригористичними правилами та засадами, то вчителювання просто втратило б для мене сенс.

Щоправда, тут є інша небезпека: якщо хтось, прочитавши мою сповідь, вирішить, що, аби підвищити рівень викладання літератури і покращити якість знань з опії, треба просто вдарити згадуваною безвідповідальністю по рутині навчального процесу та поурочній нудьзі, то це буде глибокою помилкою! Та я, однак, сподіваюсь, що той досвід, яким я дозволив собі поділитися, знайде професійний відгук і утвердить зацікавлених у переконанні не тільки можливості, а й необхідності хоч інколи пограляти у солодкі і принадні тенета Імпровізації.

ПІДСУМКОВІ УРОКИ

Розгляд художнього твору від вступних занять через аналітичний етап неухильно рухається до свого логічного завершення – до *занять підсумкових*. У зв'язку з цим виникає питання: а чи потрібні і взагалі можливі підсумкові заняття? У кількісному аспекті все залежить від того, як спланував вивчення програмового матеріалу вчитель. З другого боку, це залежить також і від загальної кількості годин, відведених на вивчення предмета навчальним планом. Але навіть якщо навчальних годин об'єктивно недостатньо, то елементи підсумкових занять вводити в уроки все ж таки необхідно. Принаймні програмами передбачено, як мінімум, дві години на підсумкові уроки наприкінці кожного навчального півріччя (семестру).

Однак, якщо говорити про якісний аспект, то такі елементи або заняття варто проводити за умови, що вони не будуть механічно повторювати те, що було зроблено під час аналізу твору. У тому-то й річ, що на підсумкових заняттях на основі зробленого на попередніх уроках необхідно надати осягненню розглянутого твору (чи творам, якщо йдеться про підсумковий урок до розділу) новий вимір, “новий прийом аналізу, новий центр уваги, новий кут зору на гвір, новий матеріал. У такому випадку учні прийдуть до нового повороту думки, поглибленого осмислення твору в цілому”⁶.

Ще однією важливою ознакою підсумкових занять є те, що вони не повинні бути, так би мовити, завершальними. Навпаки, завдання таких занять полягає у тому, щоби, по-перше, учні зрозуміли, що, попри аналіз, який було здійснено, текст з цього погляду залишається безмежним та невичерпним. Скориставшись метафоричною фігурою, це можна окреслити як надання переваги знакам питання з трикрапкою (?..) перед просто крапкою (.).

І, по-друге, підсумкові заняття повинні вибудовувати місток від попередньо вивченого матеріалу до тієї теми (тем), вивчення якої (яких) розпочнеться на наступному уроці. Сказати б інакше, підсумкові заняття мають надзвичайно важливе значення з точки зору надання вивченню предмета системного підходу, а отже, ще однією ознакою підсумкових занять є їхній системоутворювальний характер.

Прикладом підсумкового заняття може слугувати передусім конспект уроку “Фінали без кінця!..”, який ми репрезентували у другому розділі. А також конспект уроку розвитку зв’язного мовлення в 11 класі, який ми наводимо нижче і який теж є підсумковим, хоч його організація має суттєво відмінний від “Фіналів...” характер.

“Літературний салон” (урок розвитку зв’язного мовлення)⁷.

Мета: в ігровій формі повторити та узагальнити вивчений матеріал, який стосується письменників, їхніх творів і проблематики, що знаходиться у центрі даних творів, розвивати навички вільного володіння словом, а також аналітичні та творчі здібності учнів.

Обладнання: портрети письменників, виставка їхніх творів, музичне оформлення, “візитні картки” з іменами письменників, твори яких вивчалися протягом навчального року, та з іменами їхніх героїв.

⁶ Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. — В 2 ч. Ч. 1. — Москва: Владос, 1994. — С. 241.

⁷ Штейнбук Ф. М. Вивчення зарубіжної літератури. 11 клас. — Харків: Веста: Видавництво “Ранок”, 2003. — С. 243–246.

Хід уроку

I. Організаційний момент. Оголошення теми та мети уроку

II. Опрацювання теми уроку й актуалізація знань учнів

1. Роздати учням “візитні картки”.

2. Слово учителя.

Я, певно, не помилюсь, якщо стверджу, що за час вивчення зарубіжної літератури ХХ століття ми перебували нібито на велетенській гойдалці, постійно опиняючись то на висотах людського духу і надії, то у низинах того ж духу, однак просякненого зневірою, суцільним скепсисом і абсолютною безперспективністю щодо шляхів людства у майбутнє.

І тому, думається, у нас є достатньо підстав, а також нагальна потреба згадати етапи цього нелегкого та – хочеться сподіватися – захопливого руху цариною літератури, аби спробувати узагальнити здобуті знання і хоча б почасти визначитися і з власною позицією, і, так би мовити, з сенсом літературного буття тієї доби, яка хронологічно вже минула, але фактично триває і, мабуть, триватиме ще доволі довго, попри космічні швидкості буття реального.

3. Надати слово учням, які представлятимуть письменників та їхніх героїв:

- “Франц Кафка”;
- “Михайло Булгаков”;
- “Томас Манн”;
- “Ернест Гемінгвей”;
- “Альбер Камю”;
- “Генріх Белль”;
- “Олександр Твардовський”;
- “Семюел Беккет”;
- “Ежен Йонеско” та інші.

Методичний коментар. Отже, актуалізуючи вивчений матеріал, ми зверасмося спочатку до “Ф. Кафки” і визначасмо його позицію, відповідно до якої письменник з жахом сприймав усе, що хоч у будь-який спосіб стосувався людини, маючи для цього і справді поважні підстави.

Після цього вже з вуст “М. Булгакова” ми повинні почути про те, що висновком з його роману “Майстер і Маргарита” може бути, зокрема, така теза: поняття “добро” і “зло” втрачають свій сенс у новітні часи передусім тому, що ареною їхньої боротьби стає душа кожної окремої особистості, а ця боротьба втрачає величний пафос і не передбачає звияжних тріумфів,

бо на зміну колишньому глобальному двобою приходять повсякчасне протистояння людини з самою собою, що і становить сенс та зміст людського буття у сучасну добу.

Проте не зайвим буде нагадати й позицію Т. Манна, який вважав, що не можна коритися злу та погоджуватися на його безкарність.

Що ж до позиції Е. Гемінгвея, то його творчість характеризується водночас і сумнівами, і скепсисом, але і надією, і навіть певною вказівкою на спосіб досягнення людиною перемоги над самою собою, а точніше, над тим злом, яке коріниться у нашому, людському, єстві: треба лише прокинутися, розплющити очі і простягнути руку хлопчикові, який сидить поруч і який не тільки і не стільки щось там уособлює, скільки, на думку письменника, є просто запорукою щасливого майбутнього людства.

Натомість “А. Камю”, підсумовуючи та узагальнюючи все сказане вище, повинен буде, певно, ствердити, що у його “Чумі”, власне, і йдеться про особисту відповідальність кожної людини як за власну долю, так і за долю усєї людської спільноти. Адже якщо не шукати, так би мовити, “керувальників” буття десь на боці, то тоді треба визнати, що саме на людині лежить обов’язок виконувати цю відповідальну місію.

Гадається, що з цим також не зможуть погодитися “Г. Белль” і “О. Твардовський”. А ось переконання “Е. Йонеско” і особливо “С. Беккета” радикально суперечитимуть попередньому, доволі оптимістичному світогляду.

4. Надати слово “героям” тих письменників, позиції яких були сформульовані та озвучені.

5. Час на загальну розмову та обмін думками за необов’язковими, але можливими запитаннями:

— Чи міг би Беранже потоваришувати з доктором Ріє?

— Що могли б сказати одне одному матінка Кураж і Василь Тьоркін?

— Що сталося б з “кавалєро” Чіполлою, якби він трапився на шляху Воланда і його почту?

— Як повела б себе Олесья (О. Купріна) на місці сестри Грегора Замзи?

— Які запитання хотіли б поставити герої одне одному, наприклад: старий Сантьяго стариганові з крилами, Голден Колфілд Магістру Гри, майстер (М. Булгакова) Жан Батісту Греную тощо?

III. Підбиття підсумків роботи

Слово учителя.

Звичайно, література, яка постала в останньому столітті другого тисячоліття, відповідно до цієї, сповненої протиріч та трагізму складної доби,

с також трагічною та суперечливою. Однак ми повинні вказати і на очевидний, хоч від цього і не менш дивний парадокс: саме існування літератури такої емоційної сили і такого ідейно-естетичного рівня уже тільки цим фактом заперечує “кінець людини”!

Ну от згадаймо хоч, скажімо, вислів з роману М. Булгакова: “Рукописи не горять”! На перший погляд, нібито цілковита дурниця. А на другий, так би мовити, погляд, дурниця ще більша, тому що приблизно саме у цей час на площах Німеччини палали багаття з книжок, а у міні-крематоріях тасмної поліції (НКВС) іншої країни сумлінно спалювали не тільки книжки, а й, власне, рукописи. І не багато бракувало, аби і рукописи автора цього вислову спіткала подібна доля.

Однак, як бачимо, від ініціаторів новітніх аутодафе та виконавців тих ганебних наказів залишилися тільки лиховісні згадки, а книжки продовжують жити, хоч і треба визнати, що їхнє життя не назвеш безхмарним, а загроза їх знищення змінилася на загрозу їх профанації.

Не хочеться упадати до параної і уподібнюватися любителям “полювання на відьом”, тому що навряд чи ці процеси є керованими якоюсь свідомою тасмничною силою, проте не можна не помічати і тенденції щодо мінімізації часу та зусиль, потрібних, аби досягнути класичні літературні тексти. Втім, найголовніше, що книги довели своє право на безсмертя, і, гадається, так сталося не в останню чергу через їхню справжню, нескороминущу цінність.

Адже, подивіться, скільки героїв зібралось сьогодні в одному місці! Скільки творів вони репрезентують! Здавалося б, можна загубитися у цьому товаристві, переплутати і героїв, і авторів, що їх створили, і твори, які цими авторами були написані. Але ж ні, їх неможливо переплутати, тому що кожен з них є неповторним та унікальним, кожен має свою історію, своє обличчя, а, крім того, кожен по-своєму уособлює “життя зигзаги звивні”, і кожен з них передусім утверджує всією своєю суттю життя як таке!

І ще одна річ, про яку не можна не сказати: впродовж багатьох уроків літератури йшлося про дуже складні і серйозні проблеми людського буття, а тому дуже хотілося б сподіватися, що ця напружена діяльність була не марною. Однак це зовсім не означає, що ви вже цілком готові до усіх несподіванок долі й що ви тепер достеменно відаєте, що і як треба чинити у своєму подальшому житті.

Згадаймо ще раз місто Оран, сумну історію якого змалював Альбер Камю: йдеться про той день, коли ті, хто пережив чуму, зустрічають на вокзалі перший потяг, який ніби символізує повернення оранців до нормальності.

Проте і радість їхня якась дивна та стримана, та й, до того ж, несподівано лунає постріл – отже, це означає, що нормальність – це коли людина загрожує собі та оточуючим у межах розумного чи принаймні зрозумілого?!

Звісно, приймати цю очевидність дуже не хочеться, але нічого не вдієш: навіть переживши найстрашніше, зазирнувши в обличчя смерті та на власному досвіді пізнавши, що означає довгий час відчувати на потилиці її холодний байдужий погляд, людина все одно залишається тим, ким вона є...

IV. Домашнє завдання

Написати твір-мініатюру на тему “Чудотворних муз священна сила...” (К. Галчинський)⁸.

Таким чином, етапність вивчення окремих тем та розділів становить об’єктивну передумову повноцінного та професійного викладання зарубіжної літератури, а розуміння змісту та методики використання різних форм занять щодо етапності такого викладання є обов’язковим для фахової реалізації тих завдань, що стоять перед учителем.

⁸ Про методику проведення підсумкових уроків див також: Впченко А. О. Гра-повторення. (Підсумковий урок-мандрівка за темою “Літературна казка” // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 12. — С. 13-14; Вознюк О. В. Процаємось з уроками зарубіжної літератури, а не з самою літературою. Конспект підсумкового уроку // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 5. — С. 2-4; Ярошенко Р. А. На підсумковому занятті учні захищають проект “Пам’ятник могому улюбленому поету (письменнику) XX ст.” Конспект уроку // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 5. — С. 30-32; Мацєвко Л. В. Щоб учні забули про дзвінок на перерву: Комбінований (бесіда, літературна вікторина, рольова гра тощо) урок повторення і закріплення знань, навичок, умінь // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 5. — С. 29-31; Журова Л. Є. Літературний брейн-ринг. 8 клас // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 5. — С. 32; Берестовська Д. Великі Діонісії: Сценарій підсумкового заняття з вивчення античності в старших класах // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 11. — С. 33-42; Коваленко Н. М У світі казок: Підсумковий урок-конкурс. 5 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 5. — С. 30-31; Мельник А. Чарівний світ зарубіжної літератури: Підсумковий урок-вікторина у 5 класі // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 5. — С. 39-40; Ісаєва О. От і закінчується 6 клас... (Матеріали до підсумкового уроку в 6 класі // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 5. — С. 41-42; Соколова Л. Розумники й розумниці: Підсумковий урок-гра у 7 класі // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 5. — С. 42-43; Чередник Л. Літературний калейдоскоп: Урок повторення й узагальнення вивченого у 8 класі // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 5. — С. 43-44; Панова Л. М. Уміти черпати красу і духовність зі скарбниці світової літератури і за порогом школи. Урок-прощання // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 5. — С. 6-8; Коваленко В. Г. Система завершальних уроків із зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 5. — С. 15-35; Гревцева Т. М. Зацікавити подальшим вивченням літератури: Завершальний урок-перегук у 5 класі // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 5. — С. 36-38; Гайван К. М. Солодкий брейн-ринг: Підсумковий урок-гра // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 5. — С. 38-39.

Висновки до розділу

1. Навчально-виховний процес, складаючись з певних етапів щодо вивчення окремих тем та розділів програми, диктує необхідність вдаватися до організації вступних занять, занять, присвячених аналізу художніх творів, та підсумкових занять.

2. Вступні заняття – це такий різновид занять, який є покликаним забезпечити “установку” учнів на читання художніх творів, зацікавити школярів цим твором та створити підґрунтя для подальшого його аналізу.

3. Уроки аналізу художнього твору спрямовані на організацію аналітичної діяльності учнів і забезпечують одне з основних завдань школи щодо викладання літератури – вивчення предмета та виховання читача.

4. Змістом та суттю підсумкових занять є необхідність на новому рівні узагальнити вивчене, розкрити перспективи та слугувати системагічному характерові викладання предмета.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Чим зумовлюється необхідність диференціювати уроки на вступні заняття, уроки аналізу твору та підсумкові?

2. У чому полягають особливості вступних занять?

3. Які психолого-педагогічні умови впливають на вибір шляху аналізу художнього твору?

4. Чи має право учитель літератури вдаватися до імпровізації в організації навчально-виховного процесу та у процесі аналізу літературних творів?

5. Порівняйте психолого-педагогічні особливості вступних та підсумкових занять.

РОЗДІЛ VII ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ З ОГЛЯДУ НА ЇХНЮ РОДОВУ СПЕЦИФІКУ

ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

Розгляд художніх творів на уроках літератури, крім зазначених у попередніх розділах проблем, має ще один надзвичайно важливий аспект. Йдеться про те, що програми із зарубіжної літератури складаються з творів, які відрізняються один від одного своєю приналежністю до різних літературних родів, а саме: до епосу, лірики та драми. Внаслідок цього перед учителем постають дві серйозні проблеми.

Перша проблема має літературознавчий вимір, оскільки традиційний, існуючий з часів Аристотеля поділ літератури на роди завжди, а особливо у новітні часи, викликав доволі обґрунтовані сумніви щодо наукової незаперечності цієї родової тріади. Проте цей традиційний поділ все ж таки залишається актуальним і сьогодні, хоча, якщо порівняти розуміння підвалин такого поділу у різні епохи і різними авторами, то виявиться його надзвичайна складність, яку вчитель не враховувати не може.

Так, Сократ у третій книзі трактату Платона “Держава”, міркуючи про літературні роди, висловлює думку про те, що поет, по-перше, може безпосередньо говорити від свого імені (і тим самим філософ вказує на найважливішу властивість лірики), по-друге, митець може будувати твір, використовуючи “обмін промовами” героїв без домішки авторських слів (тобто мається на увазі драма як рід літератури), і по-третє, поет може з’єднувати свої власні слова зі словами, які належать іншим (що є притаманним для епосу)¹.

Подібні думки висловлював і Аристотель у своїй славетній “Поетиці”, однак в основу поділу на роди цей античний мислитель поклав феномен мімесису (давньогр. *mimesis* – наслідування). Відповідно до способів наслідування Аристотель і характеризує літературні роди: “Наслідувати у тому самому і те саме можна, розповідаючи про події як про щось окреме від себе, як це робить Гомер, або ж так, що той, хто наслідує, залишається сам собою, не змінюючи своєї особи або репрезентуючи усіх осіб, які зображені, як діючих та дієвих”².

¹ Платон. Соч.: В 3 т. — М, 1971. — Т. 3. Ч. 1. — С. 174–176.

² Аристотель. Поэтика // Аристотель и античная литература. — Москва, 1978. — С. 109.

Натомість Ф. Шеллінг, керуючись засадами романтизму, співвідносив лірику з безкінечністю та духом свободи, епос – винятково з необхідністю, у драмі ж філософ вбачав своєрідний синтез першого і другого: боротьбу свободи з необхідністю³.

По-своєму характеризував три роди літератури й Г. Гегель, який використав з цією метою категорії “суб’єкт” та “об’єкт”. На його думку, епічна поезія є об’єктивною, лірична – суб’єктивною, а драма поєднує ці два начала⁴.

Викликає також інтерес погляд на природу епосу, лірики та драми німецького філософа та лінгвіста К. Бюлера, який розробив у 30-і роки ХХ ст. теорію мовлення, що розглядала літературні роди через призму висловлювання (мовленнєвого акту), яке має три аспекти. Вони включають у себе, по-перше, повідомлення про предмет мовлення (репрезентація), по-друге, експресію (виявлення емоцій мовця), по-третє, апеляцію (звертання мовця до будь-кого, що робить висловлювання власне дією)⁵. Ці три аспекти мовленнєвої діяльності, за К. Бюлером, взаємозв’язані та виявляють себе у різного типу висловлюваннях (у тому числі – художніх) по-різному. У ліричних творах началом, що організовує та домінує, стає мовленнєва експресія. Драма акцентує на апелятивній, тобто власне дієвій стороні мовлення, і слово постає як своєрідний вчинок, який здійснюється у певний момент розгортання подій. Епос також спирається на апелятивні начала мовлення (висловлювання героїв знаменують їхні дії), однак домінують у цьому літературному роді все ж таки повідомлення про щось зовнішнє щодо мовця.

Цікавим є і те, що з цими властивостями мовленнєвої тканини лірики, драми та епосу пов’язані (і власне ними зумовлені) інші ознаки літературних родів, зокрема: способи просторово-часової організації творів, своєрідність зображення в них людини, форми присутності автора у творі, характер щиреності тексту до читача тощо. Це, у свою чергу, доводить, що кожен з родів літератури є наділеним особливим, тільки йому притаманним комплексом певних властивостей, а відтак об’єктивно підтверджується істина, відповідно до якої літературні роди як типи мовленнєвої організації художніх творів є незаперечною реальністю⁶.

³ Шеллінг Ф. В. *Философия искусства*. — Москва, 1996. — С. 396–399.

⁴ Гегель Г. В. Ф. *Эстетика*: В 4 т. — Москва, 1973. — Т. 3. — С. 419–420.

⁵ Дюрк Гюлер К. *Теория языка. Репрезентативная функция языка*. — Москва, 1993. — С. 34–38

⁶ Див. про це докл.: Хализев В. Е. *Теория литературы: Учебник*. 2-е изд. — Москва: Высш. шк., 2000. — С. 294–297.

Другою проблемою, яка постає перед учителем з огляду на родову приналежність художніх творів, включених до програми, є проблема рецензії, а точніше, нез'ясованість характеристик літературних родів щодо їх сприйняття читачами.

Так, наприклад, ще Г. Лессінг у своїй праці “Гамбурзька драматургія” висловив переконання у тому, що особливістю сприйняття драми є надзвичайно сильна емоційність. Однак у сучасній естетиці переважає думка, відповідно до якої у найбільшому ступені зорієнтована на емоційне сприйняття читачем передусім лірика.

Але особливій гостроті ці обидві проблеми набувають на практиці, зокрема під час викладання літератури у школі, тобто тоді, коли учні мають справу з творами, у яких поєднуються властивості різних родів, і це суттєво впливає як на зміст та шляхи аналізу такого твору, так і на специфіку його сприйняття.

У зв'язку з цим не викликає заперечень твердження В. Маранцмана та О. Богданової про те, що “стирання родових границь, яке відбувається у процесі історичної еволюції мистецтва, не може стати для читача приводом для уподібнення сприйняття епосу, лірики та драми. Навпаки, взаємопроникнення елементів різних родів у межах одного твору вимагає динамізму читацького сприйняття, здатності переключатися, помічати специфіку. Тому для методики викладання літератури питання про особливості сприйняття епосу, лірики та драми є завданням практичним та неодмінним. І невирішеність проблеми в естетиці та літературознавстві не повинна розглядатися як фактор, що виправдовує нехтування цими особливостями”⁷.

МЕТОДИКА АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ

Методика аналізу епічного твору, як і у випадку з творами, що належать до лірики та драми, спирається на своєрідність роду і жанру, до якого належить твір. У відповідності до цієї тези традиційна методика викладання літератури будується на вимогах, які висуває до аналізу нібито жанрова природа твору. Так, за М. Рибніковою, “баладу можна проаналізувати за допомогою плану, але навряд чи буде доречним планування ліричного вірша. Маленьке оповідання читається та аналізується у певному обсязі. З роману ми вибираємо окремі, центральні глави і одну з них читаємо у класі, другу – вдома, ще іншу ретельно аналізуємо та переказуємо близько до тек-

⁷Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. — В 2 ч. Ч. 2. — Москва: Владос, 1994. — С. 5-6.

сту, четверту, п'яту, шосту аналізуємо у швидшому темпі та переказуємо за скороченим варіантом, уривки з сьомої та восьмої глав пропонуємо у формі художньої оповіді окремими учнями, епілог переказує класу сам учитель. Загадку відгадуємо та повторюємо апам'ять, прислів'я пояснюємо та супроводжуємо життєвими прикладами, байку аналізуємо з розрахунком на усвідомлення вираженої у ній моралі”⁸.

Однак з поданої цитати є очевидним, що вимоги відповідно до природи твору дотримуються, на наш погляд, лише у частині, яка стосується хіба що загадки. Це зрозуміло, тому що автор, якого процитовано, керується зовсім іншими вимогами: у їхній основі – навчання літературою, а не навчання літературі. Особливо ілюстративним з цього погляду є алгоритм аналізу роману. Адже не викликає жодних сумнівів той факт, що за умов такого аналізу порушуються як засади цілісності сприйняття та аналізу твору, так і засади сприйняття художнього твору як феномену за своєю природою передусім естетичного.

Об'єктивні причини постання такої методики є цілком закономірними, оскільки якщо до програми введено великий за обсягом твір, з прочитанням якого мають проблеми навіть сумлінні учні, а решта ані малих, ані, тим більше, великих за обсягом творів зовсім не читас, і при цьому літературу як навчальний предмет розглядають у гіршому випадку як дієвий засіб ідеологічного виховання, а в ліпшому як “підручник життя”, то, певно, сподівання на якусь іншу методику за таких умов були б марними.

Але у цієї проблеми є ще один аспект. Цей аспект стосується твердження про вимоги, зумовлені природою твору. Нам здається, що виправданість та об'єктивна необхідність їх врахування розуміється занадто безпосередньо. Тобто, оскільки в епічному творі розповідається про низку подій, що розгортаються у часі та просторі, то й аналіз твору повинен будуватися на основі подібної парадигми. Та хіба не саме це зумовлює застосування методу аналізу художнього твору “услід за автором”?

Утім, по-перше, аналіз кожного епічного твору за такою схемою врешті-решт набридне навіть тим, хто цікавиться літературою. А по-друге, поки учитель має справу з творами, побудованими за законами мистецтва реалізму (чи схожими на реалістичні твори), то рух “услід за автором”, є принаймні процесом безпечним. А уявіть собі, до чого можна дійти, рухаючись “услід за автором”, який творить на засадах далекого від реалізму мистецтва, – за Дж. Джойсом, наприклад, чи за П. Зюскіндом!

⁸ Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. — Москва, 1985. — С. 58.

Отже, щодо викладання зарубіжної літератури, то чинні програми створюють нові і, на нашу думку, сприятливі умови для викладання літератури як у кількісному, так і у якісному плані. У кількісному плані вони оптимальні тому, що завдяки ним майже подолано проблему перевантаження учнів. Так, кількість та обсяг програмових творів відповідають реальним можливостям та фізичній змозі учнів прочитати ті твори, що їх пропонує програма для текстуального вивчення.

Унаслідок цього виникають передумови для цілісного сприйняття тексту, що, у свою чергу, забезпечує якісніший рівень викладання літератури та аналізу програмових творів. Фактично також знято й більшість з ідеологічних факторів, що гальмували нормальний та адекватний програмовим творам навчально-виховний процес. І це також, безумовно, пішло на користь викладанню літератури.

А відтак за цих сприятливих обставин стає очевидним, що методична ефективність аналізу як епічних, так і драматичних та ліричних творів якщо й повинна спиратися на їхню родову чи жанрову природу, то радше опосередковано, що дозволяє не йти “услід за автором”, а привнести в аналіз щось таке екстраординарне, що дозволить побачити не тільки і не стільки розгортання ланцюжка подій, емоцій, суперечностей, скільки їхній глибинний зміст (що, власне, і становить суть та завдання аналізу художніх творів у школі).

Якщо з цієї позиції проаналізувати конспекти уроків, що їх пропонують фахові видання (особливо це стосується тих розробок, де автори пропонують використовувати ігрові та інтерактивні методи та прийоми організації навчально-виховного процесу), то можна легко переконатися у тому, що у більшості цих конспектів просторово-часова послідовність, або, так би мовити, епічність, фактично порушується.

На наш погляд, йдеться про заперечення засобами методики континуального (неперервного) характеру епосу. Але це заперечення є не деструктивним, а, як це не парадоксально, – конструктивним. Тобто у цьому випадку спрацьовує той самий механізм, про який ми писали у розділі V, характеризуючи організацію уроку відповідно до гасла “Якнайдалі від уроку!” Суть цього механізму полягає у тому, що епічний твір розглядається не подібно, а через концентрацію уваги на центральній проблематиці. Проте учитель разом з учнями змушені охоплювати весь твір, тому що зміст проблеми можна зрозуміти, тільки досягнувши зміст тексту у його цілісності. Але при цьому додатковим чинником, який сприяє досягненню такої мети, є те, що ми отримуємо можливість подивитися на вже знайомі та звичні речі новим

поглядом і побачити їх з несподіваної сторони, побачити через такі зв'язки, які неможливо помітити за умов континуального просування епічно розгорнутим ланцюжком подій.

Для ліпшого розуміння цього механізму можна вдатися також до метафоричного порівняння. Це схоже до їзди автомобілем на великій швидкості, коли ти рухася повз якісь красюиди, що зливаються у суцільне мерехтіння фарб, проте, виїхавши з точки А, ти рано чи пізно досягаси точки В. Тільки якщо тебе спитають, чи бачив ти щось цікаве, то у тебе виникнуть труднощі з описом палітри, що промайнула за вікном автомобіля. Натомість лише зупинка чи зупинки на цьому шляху можуть дозволити тобі у певний спосіб скласти враження про ландшафт, що залишився за тобою. А вже наскільки таке уявлення відповідатиме дійсності, буде залежати і від кількості зупинок, і від твого уміння узагальнювати побачене, хоча й зрозуміло, що таке уявлення іншим, ніж доволі відносним, навряд чи буде. Та ми вже з'ясували вище, що достеменно проаналізувати будь-який насправді художній текст практично й неможливо, бо у ньому завжди залишатимуться якісь “білі плями”, які чекатимуть наступного “мандрівника-першовідкривача”.

Прикладом саме такого підходу можуть слугувати і подані у попередніх розділах конспекти уроків, присвячені розгляду новели Ф. Кафки “Перевтілення” та роману Гарсія Маркеса “Сто років самотності”, а також вступні та підсумкові уроки⁹.

Щодо жанрової свосерідності епічних творів, то, на наш погляд, це питання у більше стосується проблеми вивчення у школі теорії літератури, яку ми розглянемо у наступному розділі. Тим більше що, за слушним твердженням З. Рез, “жанрові відмінності не повинні знімати під час вивчення того капального, що становить сутність епічного роду літератури – здатності охопити життя у його об'єктивній повноті”¹⁰.

Взагалі можна назвати декілька умов, за наявності яких ані повнота, ані цілісність твору не повинна постраждати від аналізу. По-перше, необхідно намагатися включати в орбіту аналітичної діяльності якомога більше елементів образної системи художнього твору, що аналізується. По-друге, необхідно, як пише З. Рез, “унікати схематизму, абстрагування, “анатомування” тексту”, і аби досягти цієї мети, треба “постійно супроводжувати аналіз синтезом” та “не обмежуватися логіко-поняттєвими висновками, а

⁹ Див. також: Штейнбук Ф. М. Творча інтерпретація учнями епізоду з роману Гарсія Маркеса “Сто років самотності” — засіб опанування поняттям “магічний реалізм”: Фрагмент уроку розвитку зв'язного мовлення // *Вивчення літератури в середніх навчальних закладах України*. — 2000. — № 4. — С. 51-52.

¹⁰ *Методика преподавания литературы: Учеб пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997. — С. 217*

оживлювати конкретно-образні уявлення учнів. По-третє, треба створювати умови для появи й збереження [позитивних] емоційних реакцій учнів у процесі аналізу”¹¹.

Крім того, існують також певні відмінності у роботі над епічним твором, що пов’язані із віковими особливостями учнів, рівнем знань, але загальною особливістю такої роботи є все ж таки *розгляд образної системи епічних творів*. Адже образи і можуть, зокрема, слугувати – за щойно запропонованою нами метафоричною моделлю – тими “зупинками”, за допомогою яких досягатиметься бажаний ефект щодо аналізу конкретного епічного твору.

А відтак неодмінним моментом роботи з епічним текстом у будь-якому класі є *аналіз конкретних епізодів* (або сцен). Суть епізоду як такого, як елементу твору цілком відповідає концепції бажаних “зупинок”, оскільки є об’єктивним вираженням того, що континуум тексту, як і континуум життя, є доволі умовним і що більш адекватною формою відображення життя, а, отже, і змісту тексту, є дискретна форма. Це – з одного боку.

Натомість, з другого боку, епізод, незважаючи на свою значущість, не існує автономно – він органічно пов’язаний як з попередніми, так і з наступними епізодами. І хоч у ньому, як у краплині води, відбиваються основні властивості цілого, тобто тексту, все ж він, як і краплина, не здатні вичерпно передати – відповідно ані суті океану, ані суті тексту. Тому аналіз окремого епізоду і його взаємодія з іншими епізодами є, щонайменше, важливим з погляду розуміння сюжету та композиції. Окрім того, відповідно до вікових особливостей учнів, треба пам’ятати про те, що у середніх класах на перший план в епізоді виходить, як правило, подія, у старших класах – герої та авторська позиція¹².

Отже, якщо вже ми вдаємося до аналізу окремого епізоду, то для того, аби він не “закрив” собою усього твору чи аби твір не розсипався у свідомості учнів на не пов’язаний між собою ланцюжок епізодів, треба: по-перше, вибрати такий епізод, який з багатьох точок зору є центральним, ключовим; по-друге, обов’язково пов’язувати частину й ціле, епізод і весь твір, по-третє, постійно варіювати прийоми аналізу під час розгляду різних епізодів одного твору.

При цьому варто пам’ятати, що один й той самий епізод може бути повернутий до учня різними своїми гранями залежно від того, у контексті

¹¹ Там само. — С. 219-220.

¹² Там само. — С. 220

якого типу аналізу його розглядають¹³. Наприклад, якщо ми розглядаємо оповідання Е. Гемінґвеса “Старий і море” “услід за автором”, то епізод двобійю з акулами потребуватиме таких запитань:

1. На якому етапі історії про старого Сантьяго з’являються акули?
2. Чому з’явилися акули?
3. Чим закінчився двобій з морськими хижаками?

Якщо ж ми застосуємо текстуальний аналіз твору, то неодмінно повинні з’ясувати, яке місце в образній системі оповідання займає образ акул та їх поява саме у той момент, коли, здавалося б, Сантьяго вийшов переможцем у боротьбі з велетенською рибою.

А якщо ми вдамося до проблемного підходу, то нам достатньо поставити учням запитання: “Що символізує образ акул?”

Зрозуміло, що за кожним з цих трьох (а їх може бути і більше) варіантів ми будемо інакше розуміти не тільки даний епізод, а й усе оповідання у цілому¹⁴.

Вибираючи епізод для аналізу, треба усвідомлювати не тільки те, що цей епізод має бути ключовим, а й те, що до кожного з епізодів необхідно знайти адекватний йому шлях аналізу. Тобто можна, звичайно, влаштувати дискусію з приводу того, чи міг старий Сантьяго перемогти акул, чи не міг. Але це означало б лише, що на такому уроці просто товчуть воду у ступі, бо у цьому епізоді немає підстав для диспуґу: є так, як є, й інакше бути не може. А от якби спробувати організувати дискусію з приводу того, чи вийде старий після таких дивовижних подій знову у море, чи ні, то це було б цілком доречним.

Отже, є очевидним, що аналіз епізоду – це важливий момент у процесі аналізу епічного твору. Але навіть з наведених шойно прикладів можна зробити висновок, відповідно до якого епізод є важливим не сам по собі, а у зв’язку з тим, який герой знаходиться у центрі подій, що у цьому епізоді відбуваються і які події з цим героєм відбуваються. Інакше кажучи, робота над епізодом найчастіше зумовлюється завданням *проаналізувати образ певного літературного героя*.

Щодо цього аспекту, то найголовнішою проблемою, що її повинен подолати учитель, є проблема так званого наївного реалізму, суть якого полягає у тому, що учні вбачають у літературних героях живих людей. Для такого ототожнення є, безумовно, і свої об’єктивні причини. Так, наприклад, Л. Толст

¹³ Там само. — С. 220-221.

¹⁴ Див. Штейнбук Ф. М. Вивчення зарубіжної літератури. 11 клас. — Харків: Веста: Видавництво “Ранок”, 2003. — С. 190-192.

той в одному з листів до свого кореспондента скаржився останньому на те, що *“несподівано”* (підкресл. наше. – Ф. Ш.) для нього, тобто для автора, *“Вронський почав стрілятися”*.

Щось подібне, за їхніми власними свідченнями, траплялося і з А. Чеховим, і з Г. Флобером, і з іншими письменниками. Сенсаційних повідомлень є очевидним: автор створює настільки *“живий”* образ, що уже не автор, а образ починає ніби самостійно керувати своєю *“долею”* та своїми *“вчинками”*. Але це і є, власне, одним із виявів величезної сили мистецтва: здатність до продукування найдивовижніших ілюзій, якими є твори мистецтва і яким, за висловом Оскара Вайлда, *“наслідують життя”*, а не навпаки, як вважає більшість.

Отже, попри те, що у справжніх творах мистецтва літературні герої живуть власним життям, їх не можна сприймати як живих людей, тому що це призводить до профанації естетичної суті мистецьких феноменів, найяскравішим виявом чого є розгляд літературного твору у категоріях, так би мовити, методички *“підручника життя”*.

Водночас необхідно мати на увазі, що на аналіз образів літературних героїв впливають вікові та індивідуальні особливості учнів. А це означає, що, наприклад, у 5-6 класах учні все ж таки сприймають героя безпосередньо і навіть конкретно-чуттєво. Чи варто на цьому етапі цілкомито ламати подібне ставлення? Гадається, що це і безперспективно, і не потрібно. Але якщо у відповідний спосіб не наголошувати на естетичній умовності творів взагалі і літературних героїв зокрема, то у старших класах подолати конкретно-чуттєве ставлення буде дуже важко. На наш погляд, читачі, які й у віці тридцяти років воліють казку, а не роман, – це наслідок саме такого застигання на інфантильному рівні. І, аби уникнути такого результату, найкращою методичною формою є використання різноманітних дидактичних ігор, які з успіхом використовують творчо та натхненно учителі літератури.

У старших класах треба зосереджувати учнівську увагу не тільки на поведінці героїв – це лише основа, спираючись на яку необхідно організовувати роботу щодо заглиблення у психологію персонажів, а також й на з'ясуванні їхньої морально-етичної позиції. Принаймні останнє радить розглядати традиційна методика. Та на сьогоднішній день ця начебто очевидна теза сприймається, щонайменше, як дискусійна (див. розділ I). Адже морально-етична сторона об'єктивно існує у більшості творів, і нехтувати

що ми нібито не маємо права. Однак, з другого боку, надаючи перевагу моральній проблематиці, ми ризикуюмо залишити поза увагою естетичний аспект, який є найважливішим¹⁵.

Як же можна подолати цю суперечність? На нашу думку, зробити це доволі легко, а саме: по-перше, морально-етичний аспект не може домінувати над аспектом естетичним, а по-друге, морально-етичний аспект перетворюється на нудне моралізаторство тільки тоді, коли ті чи ті моральні постулати подаються як цезаперечні істини та обов'язкові до виконання ригористичні засади, внаслідок чого і з'являються такі відмінності, які на уроках засуджують Раскольнікова і Солю Мармсладову, а у позаурочний час займаються проституцією (див. розділ I). Натомість, коли ми пропонуємо учням вибір або навіть заперечуємо добропорядну позицію (див. у розділі III про прийом "педагогічна провокація"), і учні не хочуть погоджуватися з аморальними принципами чи діями героїв, тільки за таких умов можна сподіватися, що це, далекі, перетвориться на їхні власні переконання і стане пізніше підґрунтям для відповідних учинків.

Ще одним способом подолання цієї суперечності є з'ясування авторської позиції щодо образу певного героя. Так, наприклад, у конспекті уроку, який було присвячено розгляду оповідання Максима Горького "Стара Гергіль" (див. розділ VI), результат аналізу був безпосередньо пов'язаний із особистістю автора і його власним ставленням до героїв твору. Але це не завадило учасникам уроку дійти цікавого узагальнення, яке мало у собі і морально-етичний аспект, і водночас базувалося на естетичному аспекті оповідання, зокрема на його композиційних особливостях.

У зв'язку з цим необхідно вказати також на важливість інших компонентів образної системи епічного твору. Для оригінальних творів пріоритетним у цьому контексті є, безперечно, мова твору. Натомість для перекладних творів пріоритетного характеру, на нашу думку, набувають саме сюжетно-композиційні особливості епічних творів, оскільки навіть за умови не дуже вдалого з мовної точки зору перекладу ці компоненти залишаються незмінними. І хоча ми не вважаємо, що урок, в основі якого лежить композиційний аналіз твору, треба виділяти в окремий тип уроку, але дуже часто композиційний компонент має вирішальне значення щодо аналізу епічного твору на уроках зарубіжної літератури. Це стосується і

¹⁵ Див. Штейнбук Ф. М. Углубляясь в психологию героя: Конспект урока по трагедии В. Шекспира "Гамлет" // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. — 1992. — № 2. — С. 10–13.

згаданого конспекту уроку за оповіданням Максима Горького. Це може стосуватися і оповідання Г. Белля “Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...”¹⁶ або роману А. Камю “Чума”¹⁷, а також багатьох інших творів.

Ще одним значущим компонентом образної системи епічного твору, особливо актуальним для викладання зарубіжної літератури, є різноманітні *мотиви* художнього твору. Так, за В. Халізсвим, цей термін (від лат. *moveo* – рухаю) зустрічається чи не у кожній з новосвропейських мов і має доволі широкий діапазон смислів. Однак ідентифікація його первинного (і головного!) значення є доволі складною проблемою. Та все ж таки літературознавці визначають мотив як компонент твору, що наділений підвищеною значущістю (семантичною насиченістю); він стосується теми та ідеї твору, але не є їм тотожним. При цьому мотив у найрізноманітніших формах є локалізованим у творах: це може бути окреме слово чи словосполучення, яке повторюється або варіюється, він може поставати як щось, що позначено за допомогою певних лексичних одиниць, або у вигляді заголовку чи епіграфа, або залишатися таким, про який можна ледве здогадуватися, і таким, що “ховається” у підтекст. Найважливішою ознакою мотиву є його здатність лише ніби наповнину реалізовуватися у тексті, поставати у ньому неповно і загадково¹⁸.

Так, прикладом мотиву, який може становити основу розгляду епічного твору, може бути мотив душевної м’якості, що має місце у романі-епопеї Л. Толстого “Війна і мир” і пов’язаний з найвищими моментами у долі героїв цього твору. Неважко виокремити декілька суттєвих мотивів і у романі М. Булгакова “Майстер і Маргарита”, одним з чи не провідних мотивів якого є мотив місячного світла і т. ін.¹⁹

Отже, з точки зору наявності в епічних творах даного компоненту мотив займає важливе місце у системі шкільного аналізу художнього твору, і єдино передумовою використання у практичній роботі цього компоненту є відповідна літературознавча підготовка вчителя.

Дуже часто методисти пропонують також використовувати під час розгляду епічних творів *описи природи (пейзаж)*. Це, безумовно, потрібний компонент, який інколи просто неможливо оминати. Але хотілося б зазначити, що по-перше, пейзаж пов’язаний з образним змістом мовних засобів,

¹⁶ Див., наприклад: Гладышев В. В. “В те дни люди будут искать смерти...”: Нравственно-эстетическая позиция писателя в рассказе Г. Белля “Путник, придешь когда в Спа...” // Вікно в світ. — Київ, 1999. — № 3. — С. 201–205.

¹⁷ Див.: Ісаєва О. О. Дискусія на уроках зарубіжної літератури: На матеріалі уроку-диспути з вивчення роману А. Камю “Чума” // Зарубіжна література в навчальних закладах. — 2000. — № 12. — С. 15–17.

¹⁸ Халізев В. Е. Теория литературы. — Москва: Высшая школа, 2000. — С. 266.

¹⁹ Див. також: Первак О. “Вічний світ у втіленнях невічних”: образ світу в романі Г. Гессе “Гра в бісер” // Вікно в світ. — Київ, 1999. — № 3. — С. 206–212.

що їх не завжди адекватно передає переклад, а по-друге, учні (і не тільки учні, а й багато хто з дорослих читачів, які були колись цими учнями!) дуже часто пропускають пейзажі у тексті, вважаючи ці описи нудними та непотрібними. А тому перед учителем стоїть ще одне, надзвичайно складне завдання – передусім захопити учнів до читання описів пейзажів, оскільки за інших умов навіть згадувати про аналіз цього компонента образної системи епічного твору недоречно.

Уміння глибоко аналізувати епічний твір пов'язане також з умінням бачити у тексті твору такі *деталі*, що виявляють інколи неабияку значущість з точки зору розуміння ідейно-художнього змісту в багатьох літературних творах. Прикладом аналізу, який базується на деталях, є запропоноване нами так зване “касетне питання” про стосунки між Раскольніковим та Сонєю Мармеладовою (див. розділ II), і навіть з цього прикладу зрозуміло, наскільки ефективною та ефектною може бути робота на уроці, що її організовано у такій спосіб²⁰.

На особливу увагу заслуговують проблеми аналізу *постмодерністських епічних творів*. “У чому ж полягає секрет дослідження [таких творів], – ставить запитання В. Уліщенко і сама ж відповідає на нього. – Вважаємо, що у використанні багаторівневого підходу до аналізу (текстуальний та інтертекстуальний), бо саме в усвідомленні багаторівневості полягає сутність розуміння постмодерністського твору”²¹. Такий підхід до аналізу даних творів, на думку В. Уліщенко, зумовлений тим, що постмодернізм передбачає плюралізм у сприйнятті художнього твору кожним читачем, навіть – багатовимірність плюралізму. Останнє означає, що кожен читач будь-якого постмодерністського твору не тільки має право на своє особисте сприйняття твору, відмінне від думки інших людей, а й може співвідносити його з різними історико-літературними пластами, що є більш адекватними подіям, про які йдеться у творі²².

Таким чином, твори, що належать до епічного роду, можуть і повинні розглядатися у школі з багатьох точок зору й передбачають роботу над багатьма компонентами художнього тексту. Але при цьому ми можемо поглибитися і з М. Рибніковою, яка, зокрема, писала про те, що саме так, “у багатьох напрямках” і треба цю роботу вести, але, як зазначала методист,

²⁰ Див. про це також: Пивнюк Н. А. Воспринимать текст через художественную деталь: Материалы к уроку по повести В. Короленко “Дети подземелья” // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 3. – С. 13–18.

²¹ Див. про це докладніше: Уліщенко В. Особливості аналізу епічних творів постмодернізму: Роман П. Зюльовида “Запахі”. 11 клас // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. – 2002. – № 3. – С. 13–18.

²² Там само. – С. 13.

“ці напрямки не можуть завжди і всюди реалізуватися однаковою мірою. Інколи увага до сюжету може домінувати над зацікавленістю персонажем; інколи приділяємо увагу одному героєві, а інколи беремо кількох героїв та порівнюємо їх... Так ми торкаємося клавіш нашої величезної клавіатури..., розраховуючи на поступову мобілізацію усіх потрібних нам питань та усіх необхідних нам прийомів роботи щодо засвоєння твору”²³.

МЕТОДИКА АНАЛІЗУ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ

Робота з драматичними творами, на думку В. Маранцмана, є чи не найактивнішим способом спілкування з мистецтвом слова²⁴. Це зумовлено тим, що, як писав М. Гоголь, “п’сса живе тільки на сцені”, а відтак читач змушений постійно за допомогою своєї уяви домальовувати, “добудовувати” текст драматургічного твору тими картинками, які у театральній постановці глядач має змогу спостерігати в інтерпретації акторського колективу.

Специфічність драми виявляється також і в тому, що позиція автора, навіть порівняно з епічним твором, є ще менш очевидною і більш прихованою за репліками персонажів. А парадоксом у цій ситуації є те, що дуже часто драматургічні твори трактуються так однозначно, ніби перед нами якась інструкція, яка вже за самим своїм визначенням не може передбачати двозначного чи, тим більше, багатозначного тлумачення. Внаслідок цього і з’являються анахронізми типу трактування образу Катерини з драми М. Островського “Гроза”, який [образ] протягом майже півтора століття розумівся услід за М. Добролюбовим як “промінь світла у темному царстві”. Звісно, не можна твердити, що російський критик помилявся. Але не можна й стверджувати, що це єдино можливий варіант розуміння цього образу.

Ми вважаємо, що саме ці два аспекти спричинюють утруднення, що постають перед учителем під час вивчення драматургічних творів. Тобто, з одного боку, аби уявно репрезентувати репліки персонажів, потрібно бути до цього підготовленим та зацікавленим у читанні та аналізі п’сси. А з другого боку, обов’язковою умовою розгляду драматургічних творів є вміння бачити такий твір в усій складності його можливих інтерпретацій, що у шкільному віці є доволі складним. Тому другим парадоксом у цьому контексті є те, що аналізувати драматургічний твір за допомогою інсценізації принаймні на початковому етапі, ми вважаємо не зовсім доцільним.

²³ Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. — Москва, 1985. — С. 142.

²⁴ Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. — В 2 ч. Ч. 2. — Москва: Владос, 1994. — С. 46.

Прийоми, які потрібно використовувати на вступному етапі, повинні дозволити позбутися “зачарованості” текстом і дати змогу подивитися на текст творів, але не очима глядача, а, власне, читача. З цією метою найліпшим прийомом, на нашу думку, є використання проблемних запитань. Цей прийом є тим дієвішим ще й тому, що за допомогою таких запитань можна досягти виявлення драматичного конфлікту, який, за визначенням “Словника літературознавчих термінів”, “є головною силою, що спричинює розвиток драматичної дії, і засобом розкриття характерів”²⁵.

Доволі ефективним є також вступний коментар, у якому йшлося б про історію написання п’єси (якщо вона цього заслуговує), про сценічну історію твору, про біографічні відомості з життя акторів і самого автора, відомості, які свідчили б про певні незвичні факти й обов’язково сприяли б зацікавленню драматургічним твором.

Деякі автори радять попередньо (якщо є така можливість) переглянути спектакль чи екранізацію твору, що їх мають проаналізувати. Але, на нашу думку, робити цього не варто, оскільки, по-перше, учням буде важко позбутися впливу режисерсько-акторської інтерпретації, а по-друге, подальший розгляд твору може звестися до аналізу вистави чи акторської гри, а не художнього тексту. Інша справа, коли йдеться про перегляд вистави після аналізу з метою порівняння того, як зрозуміли зміст твору учні і як цей зміст розуміють професіонали сцени, – безперечно, у такому форматі відвідини театру мають сенс й можуть бути ефективно використані у роботі учителя²⁶.

Вище ми уже зазначали певну анахроністичність аналізу “услід за автором” навіть під час вивчення епічних творів, тому не витримують критики положення традиційної методики, відповідно до яких цим шляхом можна рухатися і під час вивчення драматургічного твору. Цю тезу легко опровержити навіть не виходячи за межі класичної літератури, оскільки якщо трагедію чи драму (як жанр) ще можна аналізувати у такий спосіб, то для комедії – це рух у напрямку до профанації цього жанру зокрема і викладання літератури загалом. З тим більшою очевидністю недоречність вказаного шляху виявляється тоді, коли нам пропонуються модерністські драматургічні

²⁵ Про особливості вивчення драматургічних творів див. також: Корзов Ю. И. Изучение драматических произведений в школе. — Київ, 1985; Гладышев В. В. О некоторых особенностях изучения драматических произведений: Урок-разгадывание списка действующих лиц (на примере драмы “Гроза” А. Н. Островского) // Відродження. — 1996. — № 4. — С. 21–23; Гладышев В. В. Композиція – головоломка?. Композиція – дороговказ?.. (Вивчення п’єси Б. Шоу “Пігмаліон” за допомогою композиційного шляху) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 1. — С. 46–47.

²⁶ Див. про це також: Гладышев В. “Я смеюсь над плачущим, я плачу над смеющимся...”: Конспект уроков по изучению творчества Б. Брехта и его пьесы “Мамаша Кураж и ее дети” // Вікно в світ. — Київ, 1999. — № 1. — С. 189–195.

твори. Так, якщо до аналізу п'єси Семюеля Беккета “Чекаючи на Годо” застосувати такий метод, то це буде лише найліпший спосіб досягнення мети, кардинально протилежної бажаній.

Безумовно, не можна, аналізуючи драматургічний твір, ігнорувати колізії розвитку дії у п'єсі, як не можна забувати і про дійових осіб, про їхнє місце та роль у творі, про ті сенси, які через їхні характери намагається висловити автор. Але усі ці аспекти, попри їх важливість, не є первинними, і під час аналізу твору розгляд цих компонентів має слугувати виявленню змісту тієї проблеми, що її покладено в основу твору і яка реалізується через драматичний конфлікт. Можна про це сказати й інакше, використовуючи вже знайому формулу (див. розділ V): *для ефективного аналізу драматургічного твору необхідно якнайменше драматургії і якнайбільше драматизму*²⁷.

Пропонуємо зразок конспекту уроку, присвяченого аналізу драматургічного твору.

**Бертольт Брехт. “Матінка Кураж та її діти” –
драма-пересторога напередодні Другої світової війни.
Історико-літературні джерела та сучасний політичний підтекст
твору, його антивоєнний пафос й алегоричний сенс**

Мета: познайомити з історією створення драми Брехта, обговорити її тематику і проблематику, поглибити уміння розуміти та приймати чужу точку зору, не сприймати війну як найжахливішу форму морального руйнування особистості.

Обладнання: портрет Б. Брехта, фотоілюстрації із зображенням сцен війни.

Хід уроку

I. Організаційний момент. Оголошення теми та мети уроку

II. Актуалізація знань учнів

1. Розповідь про життя та творчий шлях Б. Брехта.
2. Визначення особливостей “спічного театру” та “ефекту очуження”.

III. Опрацювання теми уроку

Заслуховування повідомлення “Творча історія п'єси “Матінка Кураж та її діти”.

Матеріали до творчої історії п'єси

П'єсу було написано у Швеції восени 1939 року, у дні, які безпосередньо передували війні у Європі. Згодом Б. Брехт визнавав: “Коли я писав, мені увиждалося, що зі сцен декількох великих міст пролунає попередження дра-

²⁷ Див. про це також: Штейнбук Ф. М. Вивчення зарубіжної літератури. 11 клас. — Харків: Ранок, 2003. — С. 148–156; 222–227.

матурга, попередження про те, що, хто хоче снідати з чортом, той повинен запастися довгою ложкою. Можливо, я виявив наївність, але я не вважаю, що бути наївним – соромно. Спектаклі, про які я мріяв, не відбулися. Письменники не можуть писати з такою швидкістю, з якою уряди розв'язують війни: адже щоб писати, треба думати. Театри занадто швидко підняли під владу великих розбійників. «Матінка Кураж та її діти» – спізнилася...”

Літературним джерелом п'єси стала повість німецького письменника часів Тридцятирічної війни Ганса Якоба Крістофера Гріммельсгаузена “Докладний і дивний життєпис страшної ошуканки і бурлаки Кураж”. Ця повість разом із двома іншими повістями і славетним романом Гріммельсгаузена про Сімпліссімуса входить до циклу так званих “Сімпліціанських творів”. Однак, запозичивши у Гріммельсгаузена деякі мотиви (Тридцятирічну війну як історичне тло дії, образ маркітантки на ім'я Кураж та ін.), Брехт написав цілком самостійну за сюжетом та проблематикою п'єсу.

Тридцятирічна війна (1618–1648 рр.) до середини ХХ століття вважалася найтрагічнішим періодом в історії Німеччини. І у переддень Другої світової війни вигнанець Бертольт Брехт (але чи можна вигнати із серця Батьківщину?..) звернувся саме до неї, ніби передчуваючи, що нова війна буде набагато страшнішою, ніж та, далека...

Слово учителя.

Бертольт Брехт усією своєю творчістю намагався переконати, що порятунок людства загалом і німців зокрема у тому, що людина – істота розумна, і якщо сподівання на переможну силу світлих і добрих почуттів марні, то принаймні залишається ще раціональна сила.

— Та чи Брехт справді мав слушність, стверджуючи, що сила *ratio* (рацію) перевершує силу почуттів?

(Дискусія щодо цього запитання повинна передусім спиратися на текст п'єси Брехта і подальший матеріал уроку.)

Запитання та завдання до аналізу п'єси

1. Чому п'єса складається з 12 епізодів? (*Число “12” неодмінно викликає біблійну асоціацію щодо дванадцяти апостолів – а це стосується не стільки раціональної, скільки почуттєвої сторони, адже віра звернена якнайменше, власне, до рацію!*)

2. Чому кожному епізодові передусім ремарка, у якій йдеться про головну подію наступної сцени? (*Це наслідок використання прийому “очуження”, мета якого – “викликати у глядача аналітичне, критичне ставлення до зображуваних подій”.*)

3. Яку роль у п'єсі виконують зонги (пісні)? (Зонги також за своїм змістом "очужують" дію, коментують її, дають додаткову характеристику персонажам. Утім, навіть попри свій раціональний зміст, пісня все одно залишається піснею у тому сенсі, що звернена вона також і до почуттів.)

4. Порівняйте перший і останній епізоди п'єси. Про що свідчать результати такого порівняння з огляду на поставлене дискусійне запитання? (Через це порівняння прочитується, зокрема, одна з головних ідей твору про несумісність материнства з війною та насильством, то чи можна відділити раціональну сторону від почуттєвої сторони людської натури?)

Матеріали до дискусії

Історія сучасної письменниці Німеччини всіма своїми колізіями доводить прямо протилежне, хоча почуття, які панували у цій країні майже впродовж півстоліття, не назвеш ані високими, ані гуманними. Однак ніщо не змусило Брехта переглянути свою позицію, що під певним кутом зору може сприйматися як своєрідний вияв безнадійного відчаю.

Проте, з другого боку, Брехт справді мав рацію, бо у світовому двобої перемогли сили розуму і здорового глузду. Принаймні гітлерівський фашизм зазнав нищівної поразки, а до третьої світової ядерної війни справа, на щастя, не дійшла. Та й комуністичний тоталітаризм теж, врешті-решт, канув у Лету. Більше того, сьогоднішні світові й особливо європейські реалії свідчать про те, що політика і політики керуються здебільшого прагматичним підходом до розв'язання навіть найскладніших проблем.

Та у творчості Брехта, попри всю "епічність" його театру (який він протиставляв традиційному "драматичному"), не обійшлося без почуттів. Згадаймо хоча б фінальні сцени "Матінки Кураж...": знесилена, виснажена, самотня жінка, втративши всіх своїх дітей, намагається наздогнати військо, яке безупинно прямує до чергової війни! І чого тут більше – промовляння до раціональної природи глядачів (мовляв, погляньте і задумайтеся, до чого може призвести непогамоване бажання мати хоч якийсь зиск за будь-яку ціну!) чи все ж таки звернення до емоційної грані людської натури, яка, адекватно реагуючи на трагічну ситуацію, має здригнутися від жалю і співчуття до цієї "гісної" війни?

Ще промовистішою у цьому плані є інша п'єса Брехта – "Добра людина з Сичуаню". Адже у цій п'єсі сюжет є вже й зовсім відірваним від дійсності і штучно змодельованим, що є цілком закономірним, якщо враховувати засади "епічного театру", зокрема, все те ж сакраментальне звернення до розуму глядачів. Та однак фінал драми, як здається, промовляє більше до почуттів, ніж до розуму, тому що роздвоєність, дволикість Шен Те і (ширше) будь-

якої людини – це нагода не тільки і не стільки для роздумів (хоча і для них гажож!), скільки для рефлексії щодо сумної та суперечливої долі людини у юму світі, у якому начебто не залишилося місця для добра. У будь-якому випадку важко погодитися з тим, що у цьому сюжеті немає місця для згаданої вище рефлексії.

До речі, треба сказати, що Брехт починав із експресіонізму, якому притаманно не тільки творення умовних (!) ситуацій із “зіткненням протилежностей (чорне – біле)”, а й “вираження суб’єктивного світосприйняття письменника, його авторського “Я” і, згадаймо Ф. Кафку, “всеохоплююча інтерпретація дійсності”.

Отже, якщо мати на увазі всі ці факти, то попередні міркування виявляться цілком доречними. Адже, по-перше, зіткнення протилежностей – чи не стрижневий прийом, який Брехт використовує для створення своїх драм. А по-друге, Брехт – німецький письменник і німець, тобто людина, що кров’ю і плоттю пов’язана з німецькою ментальністю, яка передусім характеризується безперервною суперечкою, боротьбою та єдністю раціонального начала та начала емоційного.

Німеччину не без підстав називають країною філософів та музикантів. Ці дві основні тенденції у генезисі німецького менталітету, здається, мали визначальний вплив і на формування Брехта. Тому й не дивно, що він, декларуючи прихильність до раціонального, не може позбутися своєї, гадасмо, національної натури.

Так, безумовно, “всеохоплююча інтерпретація дійсності” – це той третій аспект творчості Брехта, який бачиться принаймні на рівні наднаціональних сюжетів його драм. Але все-таки не буде великим перебільшенням сказати, що всі ці драми належать перу німця. Проблема полягає тільки у тому, що Брехт, на відміну від ідеологів фашизму, які зробили ставку на чуттєву сторону характеру німців, впадає в іншу крайність – раціоналістичну.

Отже, реакція Брехта і як людини, і як письменника на чуттєвість німців як на важіль, за допомогою якого кайзерам та фіюрерам вдавалося так ефективно маніпулювати власним народом, стає зрозумілою. До цього залишається лише додати, що елементи експресіонізму, втративши домінуючий характер, перетворилися у творчості драматурга на елементи безумовно органічні та визначальні.

IV. Підбиття підсумків роботи

1. Про що свідчить історія написання драми?
2. У чому і як виявився антивоспний пафос твору?
3. Чи здатне раціональне начало застерегти людину від небезпеки і безшуддя, які їй загрожують?

V. Домашнє завдання

1. Сформулювати тези виступу про співвідношення раціональної та емоційної складових природи людини.
2. Схарактеризувати образи персонажів.
3. Визначити основні сюжетні лінії та мотиви п'єси.
4. Визначити художні засоби, які використав Б. Брехт у своєму творі.

МЕТОДИКА АНАЛІЗУ ЛІРИЧНИХ ТВОРІВ

Такий літературний рід, як лірика, має дві визначальні специфічні риси: по-перше, на відміну від епосу та драми, у яких об'єктом зображення є різноманітні сторони людського буття, лірика зосереджена на репрезентації внутрішнього світу людини; і по-друге, у творах, які належать до епічного та драматичного родів, авторська свідомість ніби розчиняється у художньому тлі твору, а у ліриці – виявляється відкрито, хоч і набуває при цьому різноманітних форм, і сам автор постає у ній не тільки як об'єкт зображення, а й як суб'єкт, який є одним з елементів естетичної структури твору²⁸.

Надзвичайно точно і глибоко на причини тих труднощів, що виникають у зв'язку з вивченням ліричних творів, вказав В. Маранцман. На думку цього видатного методиста, тільки поезія здатна посидати речі, начебто не-посиднувані²⁹, наприклад, такі:

И очи синие, бездонные
Цветут на дальнем берегу.

О. Блок

Там олеандри всі в крові
І сонце ранене в траві
На багрянистім горизонті.

Гійом Аполлінер

Где-где-гдео пелась цепь
Так на холсте каких-то соответствий
Вне протяжения жило Лицо

Велімир Хлебніков

– що для тверезої і, так би мовити, побутової свідомості є абсолютно катастрофічним.

²⁸ Див. про це: Методика преподавания литературы: Учеб пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997. — С. 244.

²⁹ Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. — В 2 ч. Ч. 2. — Москва: Владос, 1994. — С. 24-25.

Важко з цим не погодитися, але до цього треба додати й інше: тільки поезія здатна створювати зі звичайних слів, що їх вживають у тому числі й у побуті, диво, що має здатність, як спалах сонячного проміння, перевернути душу. Скажімо, такі рядки Б. Пастернака, рядки, що складаються із трьох, нічим не примітних слів:

Свеча горела на столе,
Свеча горела,

– і ти ніби потрапляєш зовсім в інший світ, у світ, у якому в неймовірний спосіб зливаються вічність і мить. І хоч як ти не намагася, так і не можеш зрозуміти, чому, з яких причин так сталося і так діється. Однак не даремно, певно, давні греки зображували музу поезії Евтерпу з двома флейтами у руках, що символізує співзвучність поета та читача, яка (співзвучність) й породжує лірику.

Отже, на цьому рівні проблеми сприйняття, особливо в аспекті співпереживання, емоційного ангажування у дивний, чужий, але водночас і твій власний світ, виходять на перший план, а “вивчення лірики у школі наділено цілою низкою специфічних властивостей, поза межами яких контакт читача з поезією не відбудеться”³⁰.

За вказаних умов перед учителем постають такі завдання:

- створити “установку” на сприйняття ліричних творів взагалі й конкретної поезії зокрема;
- забезпечити сприятливий для сприйняття лірики емоційний фон;
- подбати про особистісний вимір сприйняття учнями ліричних творів;
- уміти самому виразно читати вірші так, щоб створити враження монологу, що начебто народився “сьогодні, тут і зараз” і який має характер конкретної зверненості;
- організувати аналіз вірша так, щоб не зруйнувати перше враження “альтеброю” аналітичних прийомів, і знайти такі шляхи розгляду ліричного твору, аби вони мали прихований та опосередкований характер.

Як досягти виконання перелічених завдань? Передусім учитель повинен сам любити поезію і добре розуміти її. А над усе треба уникати “хірургічних методів втручання” у плоть поетичних творів, які стають предметом вивчення на уроках літератури. І, як і в інших випадках, чи не найліпшим методом досягнення цієї мети є проблемний підхід.

Такий підхід не суперечить й пропонованому нами парадоксальному принципу, відповідно до якого що далі ми відходимо від поверхової

³⁰ Там само. — С. 27.

“адекватності”, то ймовірноше наближаємося до вирішення проблеми. Хоча і у цьому аспекті лірика становить певний виняток з правила, оскільки аналізом вірша може бути його виразне читання (див. розділ II).

Прикладом різних прийомів аналізу ліричних творів може бути уривок з конспекту уроку, присвяченого творчості Б. Пастернака.

Борис Пастернак. Музичність і яскрава мальовничість пастернаківських поезій

Мета: продовжити та завершити аналіз лірики Б. Пастернака, визначити, завдяки чому поет стверджує ідею спорідненості життя і творчості, усвідомити значення для нього поетичної творчості як засобу проникнення у сутність речей і буття, поглибити поняття про філософську лірику, про звукопис, художню деталь у ліричному творі, розвивати розуміння та прихильність учнів до поетичної творчості.

Обладнання: портрет Б. Пастернака, музичний супровід з творів О. Скрябіна, К. Дебюссі, Ф. Шопена, уривки вірша “Визначення поезії” на партах у окремих учнів.

Хід уроку

III. Опрацювання теми уроку

1. Слово учителя.

Зараховуючи Б. Пастернака до чистих ліриків, Маріна Цветасва писала про те, що йому була властивою рання проникливість, прозоріння “своєї приреченості на лірику”, постійне відчуття “долі, тобто себе”.

Що ж стає предметом поетичних одкровеней Пастернака? Чим живе, дихає його ліричне “Я”? Що для нього є поезія?

2. Аналіз вірша “Визначення поезії”.

Учні заздалегідь отримують уривки з вірша і читають текст разом з учителем. Наприклад:

Учитель. Это – ...

1 учень. ...круго наливнийся свист...

Учитель. Это – ...

2 учень. ...шелканье сдавленных льдинок... і т. д. Останні два рядки читас також учитель. Якщо таке читання вдасться, то можна обмежити аналіз лише одним запитанням, на яке учні відразу дадуть відповідь.

— Що, за Пастернаком, є поезією?

А ось і відповідь:

— Життя, природа, людина, мистецтво і ще раз життя, що є тут, зараз і на цій землі!

“Його груди наповнені природою до межі, – писала про Пастернака Марина Цвєтасєва. – Здається, уже з першим своїм подихом він вдихнув, втягнув її всю – і раптом захлинувся нею і все наступне життя з кожним новим віршем (подихом) видихає її, але ніколи не видихне”.

Звуки природи, подібно до звуків музичних інструментів, які складають оркестр, зливаються у симфонію, яку чує поет, і не тільки чує, а й “бачить”, як його натхненник – композитор Скрябін. От чому вірші Пастернака наповнені кольорами. Уся його лірика – своєрідний атлас квітів з безліччю тонів, півтонів та відтінків. Звернімося до одного з кольорів, який репрезентовано у віршах поета, – до білого кольору, і послухаймо музику чи то завірюхи, чи то несамовитої пристрасті, чи то любові.

3. Виразне читання учителем вірша “Зимова ніч” (“Мело, мело по всій землі...”).

4. Аналіз вірша “Зимова ніч” (“Мело, мело по всій землі...”), який, як вважають, є одним із найхарактерніших та найбільш “пастернаківських” і який останнім часом перетворився на емблематичного вірша у поетичній творчості Б. Пастернака.

Запитання та завдання до аналізу вірша

1. Вкажіть основний прийом, використаний автором у цьому вірші. (*Прийом протиставлення, контрасту, опосередкована антонімічність образів “заметілі” та “свічки”*.)

2. Якого характеру набувають ці образи через таке протиставлення? (*Символічного.*)

3. Які кольори асоціюються з цими образами? (*Білий колір заметілі на тлі чорного кольору ночі (“зимова ніч”) і жовтий, теплий, сонячний колір вогника свічки.*)

4. Що вони символізують? (*“Заметіль” – це бурхливі негаразди, холод та жорстокість навколишнього світу. Натомість “свічка” – це символ тепла, затишку, це символ порятунку і від негоди, і від жорстокого світу.*)

5. А з якою метою поет використовує рефрен, у центрі якого, власне, і постає образ свічки? (*Свічка, крім названого вище, уособлює ще й пламінець кохання. Адже “все терялось в снежной мгле, седой и белой”, а свічка, попри це, “горела на столе, Свеча горела”.*)

6. Проте у вірші є ще один значущий образ-символ – який? (*Образ хреста.*)

7. Однак цей образ подано як традиційно, так і абсолютно оригінально – вкажіть ці інтерпретації. (*Тінь янгола подібна до хреста – це данина традиції: “скрещення рук, скрещення ног, судьбы скрещення” – це, з певного погляду, блюзнірство. Зрештою, і перший образ є далеким від святості.*)

8. Чому? (*Тому – що це “жар соблазна / Вздымал, как ангел два крыла / Крестообразно.”*)

9. Але при цьому чи є щось таке в образній системі твору, що, як здається, спокутує це удаване блюзнірство? Що це? (*Так, це “воск”, який “слезами с почника на платье капал”.*)

10. А ще? (*А ще – це свічка, яка горить і горить!*)

11. Отже, про що йдеться у вірші? (*Про святість і неперевершену силу кохання, яке тільки одне і здатне захистити людину та дати їй притулок, аби вона [людина] хоч на хвилинку відчула себе щасливою!*)

Продовжуючи пошук складових розгадки поетичного феномену Пастернака, ми не зможемо оминати й асоціативну метафоричність його уміння бачити дрібні деталі, що вислизують від нас, залишаються непоміченими, своєрідну поетичну інтонацію – експресивну, емоційну, напрочуд мелодійну і т. ін.

(Якщо є можливість, то бажано було б прослухаги романс, написаний на вірш Б. Пастернака “Зимова ніч”).

Є і ще одна особливість, яка притаманна поезії поета і яку неможливо оминати, -- це філософський характер його віршів.

5. Виразне читання учителем вірша “У всьому хочу я дійти самої суті...” (на тлі одного з етюдів Ф. Шопена – наприклад, оп. 10 № 3 мі мажор).

6. Аналіз вірша “У всьому хочу я дійти самої суті...”

Запитання та завдання до аналізу

1. Чому поет звертається до музики Ф. Шопена? (Строфи 8-9.). Звертання до образу польського композитора пояснюється тільки особливостями музики Шопена чи це спричинено ще й іншими факторами? (*Значення музики для особистої долі поета добре відоме з попереднього, а також і з цього уроку: А відтак...*)

2. Чим взагалі для поета є музика? (*Музика для ліричного героя є ще одним способом “дійти самої суті”, дійти “до суцності протєкших дней, до их причины, до оснований, до корней, до сердцевины”.*)

3. Що ще є для поета не менш значущим, ніж музика звуків? (*Музика природи (строфи 7-8) і музика пристрасті (строфи 4-6).*)

5. Яку ж філософію складають музика слова, музика звуків, музика природи та музика пристрасті? (Вони складають філософію, яку у поетичній формі сформульовано у 3-й строфі):

Все время схватывая нить
Судеб, событий,
Жить, думать, чувствовать, любить,
Свершать открытья.

Чи потрібні тут це якісь коментарі!?

Зберігся задум композитора О. Скрибіна написати оперу на власний сюжет. Головним геросм її повинен був стати "філософ – музикант – поет" (в одній особі), який мріє про твор мистецтва, що перетворить життя у велике свято для людства.

Опера не була написана. Але, схоже, скрибінська ідея, у певному сенсі, звичайно, втілюлася у реальний образ: "музикант – поет – філософ" – хіба це не про Б. Пастернака?)

Звучить фінал Четвертої сонати О. Скрибіна.

IV. Домашні завдання

Вивчити один з проаналізованих на уроці віршів напам'ять і підготуватися до його виразного читання³¹.

Таким чином, приналежність художніх творів до певних літературних родів суттєво впливає на характер їх аналізу та організацію навчально-виховної діяльності на уроках зарубіжної літератури, але при цьому така приналежність не заперечує і спільні методичні шляхи, які можна використовувати з цією метою.

Висновки до розділу

1. На характер аналізу художніх творів на уроках зарубіжної літератури впливає їх приналежність до певного літературного роду.

2. Проблема поділу літератури на роди, хоч і опосередковано, пов'язана зі специфікою аналізу епосу, лірики та драми.

4. Особливістю роботи з епічними та драматичними творами є те, що первинний аналіз повинен будуватися на засадах, що дозволяли б учням по-глибше зрозуміти твори з несподіваної сторони, але при цьому сприймати їх цілісно.

5. Розгляд ліричних творів, попри їх зверненість до емоційної природи людини, не заперечує використання проблемного підходу, який здатний забезпечити і зберігати емоційний, почуттєвий аспекти та зацікавлення естетичною проблематикою лірики.

³¹ Див. докл.: Штейнбук Ф. М. Вивчення зарубіжної літератури. 11 клас. — Харків: Веста: Видавництво "Ранок", 2003. — С. 98–101.

**Запитання та завдання
для самостійної роботи**

1. Наскільки методика аналізу епічного твору повинна залежати від його родової та жанрової приналежності?

2. Яким чином робота з епізодом дозволяє зрозуміти загальну концепцію епічного твору?

4. Які аспекти шкільного аналізу епічного твору (етичні, естетичні, соціальні, стилістичні та ін.) приваблюють вас найбільше?

5. Самостійно складіть систему завдань для учнів за текстом однієї з програмових п'єс.

6. У чому полягає складність сприйняття та аналізу ліричних творів?

РОЗДІЛ VIII ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНІ ПОНЯТТЯ У КОНТЕКСТІ ШКОЛИ

ПЕРЕДУМОВИ ВИВЧЕННЯ У ШКОЛІ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

Питання про вивчення у школі теоретико-літературних понять змушує нас передусім вирішувати проблему на методологічному рівні, оскільки становлення предмета “Зарубіжна література” загостило суперечність, що лежить в основі даної проблеми. Суть цієї суперечності, а відтак і проблеми полягає у тому, що, з одного боку, естетичний підхід нібито заперечує необхідність вивчати складні, абстрактні й незрозумілі поняття, без яких цілком спокійно, як здається, можна отримувати естетичне задоволення від сприйняття художнього твору.

Однак, з другого боку, будь-який твір мистецтва взагалі й літературний зокрема створюється та існує за естетичними законами, що описуються за допомогою теоретичних понять, а останні, у свою чергу, дозволяють набагато глибше зрозуміти і відчувати естетичну наснагу. Це означає, що на рівні теорії одне не може існувати без другого. Принаймні тоді, коли йдеться про вивчення того чи того виду мистецтва.

Але на практиці все виглядає набагато складніше, що виявляється у крайнощах, до яких дуже часто вдаються вчителі: або вивчення теоретичних понять перетворюється на “річ у собі”, окрім якої на уроці вже нічого не залишається, або, навпаки, уроки будуються так, що теоретичними поняттями абсолютно нехтують, а розгляд твору перетворюється у ліпшому випадку на “дрібну філософію на глибоких місцях” або у гіршому – на пусту балаканину “з приводу”.

Якось відомий літературознавець Г. Поспелов запропонував уявити вчителя, який відмовився від теорії літератури: “Про що він може тоді сказати учням? Тільки про окремі факти: жив Пушкін, у 1828 році написав «Полтаву», там розповів про Петра, Мазепу та Полтавську битву тощо. Для того, щоб хоч якось охарактеризувати творчість Пушкіна, «Полтаву», її образи, потрібно використати якісь узагальнювальні поняття. Без них уся справа полягатиме у повідомленні фактів біографії письменника та «пояснювальному» читанні текстів творів. Ані про жодне їхнє розуміння, ані про їхню оцінку не може йтися”.

Отже, як пише з цього приводу О. Ісаєва, “формування кваліфікованого читача у процесі вивчення зарубіжної літератури у школі, розвиток естетичного смаку учнів, розширення їхніх знань про взаємовплив та особливості різних національних літератур, збагачення інтелекту, удосконалення вмінь та навичок неможливе без засвоєння теоретико-літературних понять”¹.

Дослідження питань теорії літератури у шкільному вивченні вже давно знайшли своє відображення у працях В. Голубкова, М. Кудряшова, Г. Бєлєнького, М. Снежневської, О. Дановського, М. Качуріна, О. Бандури, О. Лєонтєєва, О. Славіна, О. Богданової та ін. Так, наприклад, Г. Бєлєнькій просліджує формування теоретико-літературних понять на кількох етапах: первинні стихійні уявлення, цілеспрямоване абстрагування ознак, яке завершується визначенням поняття, і, нарешті, уточнення поняття, включення його у систему понять і використання під час вивчення нового матеріалу².

О. Дановський розробив концепцію системно-функціонального формування теоретико-літературних понять, що передбачає розгляд різних “аспектів засвоєння окремих понять з позицій категорій: морально-естетичних взаємин мистецтва та дійсності, взаємодії світогляду та творчості письменника; взаємодії напрямків, художнього методу і стилю; взаємодії літературної критики із суспільними рухами та історико-літературним процесом”³.

Однак серед методистів, науковців та учителів до останнього часу не має одностайної думки щодо системи, обсягу та послідовності вивчення питань теорії літератури у школі. Прикметним у цьому контексті є доволі гостра дискусія на сторінках часопису “Всесвітня література в середніх навчальних закладах України”, яка виникла у зв’язку з публікацією статті учителя зарубіжної літератури Г. Галки з м. Татарбунари Одеської області⁴. З одного боку, усі учасники майже одностайно погодилися з ідеєю авторки щодо викладання літератури на літературознавчій основі, але, з другого боку, учасники “круглого столу” не сприйняли такий досвід учителя, відповідно до якого вона “...відмовилася від докладного загального ознайомлення з текс-

¹ Див. про це: Ісаєва О. О. Чи потрібна теорія літератури на уроці зарубіжної? (Про її роль у розвитку читачької культури школярів та практику формування) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 5. — С. 9–12.

² Див.: Бєлєнькій Г. И. Теория литературы в школе // Современные проблемы методики преподавания литературы / Отв. ред. Я. А. Роткович. — Куйбышев, 1974. — С. 46-47.

³ Див.: Дановский А. В. Системно-функциональное формирование теоретико-литературных понятий в средних учебных заведениях. — Москва, 1988. — С. 34.

⁴ Див.: Галка Г. А. Ми вчимо не літературу, а міфи про неї. По-справжньому її вивчати можна лише на літературознавчій основі // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2003. — № 10.

том”, мотивуючи це тим, що “нехай в учнів з’явиться відчуття, що у творі залишилося багато цікавого, недовомовленого, з часом їм закортить знову повернутися до нього”. І основним аргументом, який не дозволив погодитися з автором статті, було те, що не можна говорити про викладання літератури, нехтуючи читанням текстів, тобто власне літературою.

Проблема викладання теорії літератури на уроках літератури чи не найгостріше виявляється через характер та зміст співвідношення науки і мистецтва. Протягом століть склалися дві кардинально протилежні позиції щодо цієї дилеми. Так, філософ В. Іванов пропонує вирішувати її через аналіз сутності художньої форми діяльності, тому що, на його думку, “за зовнішнім чуттєвим враженням від художності насправді приховується особливий, вироблений культурним розвитком людства механізм духовної діяльності, який і знайшов своє відображення у специфічній формі мистецтва та художньої свідомості суспільства”⁵.

О. Леонтьєв розглядає цю проблему через значення почуттів у сфері пізнання та мислення. Він вважає хибною ідею, відповідно до якої “чуттєві враження слугують лише поштовхом до пізнавальної діяльності”, і вбачає у чуттєвому змісті мислення специфіку людської свідомості: “У явищах свідомості ми передусім знаходимо їхній чуттєвий матеріал. Цей матеріал і утворює чуттєвий склад конкретних образів реальності. Особлива функція чуттєвих образів свідомості полягає у тому, що свідомій картині світу, яка відкривається суб’єкту, вони надають реального характеру. ...Інакше кажучи, саме завдяки чуттєвому змісту свідомості світ для суб’єкта стає таким, який існує не у свідомості, а поза свідомістю – як об’єктивне “поле” і об’єкт його діяльності”⁶.

Розкриваючи роль наочного образу у структурі пізнання, О. Славін підкреслює цей взаємозв’язок та взаємовплив чуттєвих та логічних елементів мислення: “Поняття є найважливішим елементом людського мислення і найтоншим інструментом пізнання, однак складні задачі щодо відображення людською свідомістю об’єктивної дійсності не можуть вирішуватися лише за допомогою засобів концептуального мислення, а передбачають глибинний зв’язок та взаємопроникнення концептуальних та наочних сторін тих компонентів, які мають значення для реального пізнавального процесу”⁷.

У дослідженнях С. Рубінштейна основним завданням розвитку розумових здібностей людей визначається завдання “власне розвитку мислення, а

⁵ Іванов В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство. — Киев, 1977. — С. 207-208.

⁶ Леонтьев А. А. Искусство как форма общения: к проблеме предмета психологии искусства // Психологические исследования. — Тбилиси, 1973. — С. 139-140

⁷ Славин А. В. Наглядный образ в структуре познания. — Москва, 1971. — С. 68-69.

не тільки навчання”⁸. Приділяючи особливу увагу взаємодії образу та поняття, цей учений говорить про те, що ми “можемо мислити не тільки абстрактними поняттями, а й образами, як це доводить існування метафор і загальне художнє мислення. Хоча теоретично, з метою аналізу, можна і треба розрізнити абстрактне теоретичне мислення та наочно-образне”, тому що “вони дійсно відрізняються один від одного” через домінування в них або поняття, або образу. “Однак у реальний розумовий процес зазвичай певною мірою включаються і поняття, і образ”⁹.

Образ, на думку С. Рубінштейна, виконує у процесі навчання специфічну функцію, яка не дозволяє обмежувати його поняттями: “Думка про те, що начебто образ є лише менш адекватним вираженням того ж самого, що більш адекватно виражено через поняття, – думка ця (особливо послідовно її простежено у системі Гегеля) є типовою помилкою раціоналіста, який вважає, що можна повністю описати дійсність за допомогою поняття. Насправді ж образ, виражаючи узагальнений зміст, водночас виходить за його межі, вводить специфічні відтінки, які неможливо передати через абстрактне формулювання узагальненої думки. Про те, як образ збагачує думку, можна легко переконатися на прикладі будь-якої метафори”¹⁰.

Як справедливо зазначають дослідники, складність цієї проблеми полягає також і у тому, що навчальне завдання, власне, може бути сформульованим лише на мові понять, а от під час його вирішення слід використовувати не тільки логіку, а й образний підхід, бо в іншому випадку “зникає переживання, яке суттєво здатне посилити думку”¹¹.

У зв’язку з цим Н. Молдавська, відзначаючи специфічність літературного розвитку та літературної освіти, запропонувала важливе для методики положення: “Ставлення до мистецтва і його сприйняття формуються за законами, які не завжди збігаються із законами розвитку теоретичного мислення, хоча і пов’язані з ними. У понятті ми маємо справу із загальнозживаним узагальненням, яке формується у загальнолюдському досвіді протягом життя багатьох поколінь. У художньому образі узагальнення не може бути загальнозживаним (якщо це не стала алегорія чи символ), воно завжди єдине та неповторне, оскільки породжене творчою фантазією художника. Це значно ускладнює весь процес накопичення художнього досвіду дитиною, а відтак і процес її літературного розвитку”¹².

⁸ Рубінштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — Москва: Педагогика, 1973. — С. 234.

⁹ Там само. — С. 124.

¹⁰ Там само. — С. 124.

¹¹ Рыбак Л. А. Образное мышление и урок литературы. — Москва, 1966. — С. 71, 84.

¹² Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. — Москва, 1976. — С. 6.

Отже, ще раз окреслюючи суть проблеми, ми можемо ствердити, що вивчення літературних творів без відповідного теоретичного підручтя неможливе, але процес осягнення теоретичних понять повинен обов'язково поєднуватися з емоційним забезпеченням та естетичною стороною аналізу художнього твору у школі.

Теоретичні відомості вводяться до програми у трьох основних формах.

По-перше, одне з них вміщено у пояснення до кожної теми програми. Так, наприклад, у 6 класі (програма 2001 року) під час вивчення розділу “Байки” пропонується звернути увагу на особливості поетики, побудови та сюжету байки, на особливості використання алегорії, а також на афористичність мови байок.

По-друге, інколи теоретико-літературні поняття подаються у поясненнях учителя, у статтях підручника, але не пропонуються для спеціального вивчення.

По-третє, теоретико-літературні поняття репрезентовано у спеціальній рубриці – “Теорія літератури”. Так, наприклад, у тому ж 6 класі й у тому ж розділі у даній рубриці пропонується спеціально розглянути такі поняття, як поняття про байку, про алегорію та про уособлення¹³.

О. Ісаєва пропонує ще одну класифікацію, яку можна прийняти лише як умовну. Зокрема, визначаються:

1) *теоретико-літературні* поняття, що їх використовують для осмисленого сприйняття та розуміння саме художньо-виражальних засобів твору (спітети, алегорії, композиція, сюжет тощо);

2) *літературознавчі* поняття, спрямовані на осмислення літературного процесу в цілому та його закономірностей (наприклад, художня література як вид мистецтва; поняття про світову та національні літератури, їхні напрями та течії; взаємопроникнення родів та жанрів у сучасній літературі та ін.);

3) *загальноестетичні* поняття (про художньо-мистецький напрям, єдність форми та змісту, трагічне та комічне, вічні образи у мистецтві тощо)¹⁴.

¹³ Див. про це докл.: Султанов Ю. І., Постоловська Н. І. З турботою про літературний розвиток школярів: Деякі аспекти вивчення основ теорії на уроках української та зарубіжної літератури у 5–8 класах середньої загальноосвітньої школи // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 6. — С. 50–54.

¹⁴ Див. про це: Ісаєва О. О. Чи потрібна теорія літератури на уроці зарубіжної? (Про її роль у розвитку читальської культури школярів та практику формування) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 5. — С. 10.

Але одним з найголовніших моментів щодо специфіки вивчення теоретичних понять у курсі зарубіжної літератури є те, що “початок формування цих понять здійснюється на уроках... української літератури. На уроках [зарубіжної] літератури здебільшого масмо справу із перекладами, тому тут може йтися лише про поглиблення теоретичних відомостей. Виняток становлять лише ті теоретико-літературні поняття, які не вивчаються на уроках української літератури у 5–8 класах. Їх не дуже багато. До них, скажімо, доречно зарахувати такі: початкове поняття про всесвітню літературу, поняття про оригінальні та перекладні твори, поняття про переспів художнього твору, автора і перекладача, початкове поняття про антиутопію, мандрівні сюжети, а також поняття про хоку, танка тощо”¹⁵.

Дещо відрізняється від переліку теоретико-літературних понять, що їх вивчають у курсі української літератури, перелік понять з курсу зарубіжної літератури і у 9–11 класах. Це, безперечно, пов’язано з особливостями тих національних літератур, що їх вивчають, а також з новітніми тенденціями у розвитку сучасної світової літератури, які [тенденції] у програмах з української літератури не репрезентовано: йдеться, зокрема про такі, наприклад, поняття, як “театр абсурду”, “новий роман”, “постмодерністський роман” і “постмодерністська лірика”, або про такі “екзотичні” поняття, як “магічний реалізм”, з якими традиційна, класична методика викладання літератури до останнього часу не мала справи.

Яким чином відповідно до окреслених вище засад будуватиметься робота учителя з вивчення теоретико-літературних понять? Для того, аби відповісти на поставлене запитання, пропонуємо ознайомитися з уривками конспектів уроків, один з яких присвячено художньому образу, а другий – власне згаданому вище “екзотичному” поняттю.

¹⁵ Сулганов Ю. І., Постолюська Н. І. З турботою про літературний розвиток школярів: Деякі аспекти вивчення основ теорії на уроках української та зарубіжної літератур у 5–8 класах середньої загальноосвітньої школи // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 6. — С. 51.

Фрагмент уроку на тему “Про «мову» мистецтва – художній образ”¹⁶

Мета: Забезпечити розуміння учнями поняття “художній образ”. Надати їм можливість вдосконалювати навички самостійного створення художнього образу.

Хід уроку

Учитель. Вслухайтеся, будь ласка, у слова:
язик-ведмідь ворочається глухо
в печері рота.

О. Мандельштам

Отже, коли ми мовчимо, він, язик, і справді “ворочається глухо”. А коли говоримо, то з “ведмедя” перетворюється на...

— На кого ж може перетворитися “язик-ведмідь”? (*На дзвінкоголосого солов'я, на злого собаку, на набридливу зозулю тощо.*)

Такий початок уроку є невипадковим, адже на ньому йтиметься про художній образ, образне мислення, про те, як саме за допомогою цього специфічного способу вираження своїх думок і почуттів людина не лише досягає повного та яскравого втілення того, що є у її душі та у її голові, а й має змогу іншим тонко та глибоко це зрозуміти та відчути.

Звичайно, як стверджував Ф. Тютчев, “Мысль изреченная есть ложь” (“Мысль, в слово вдягнена, – то фальш” – у перекладі В. Житника), однак образ має ту перевагу, що він не претендує на абсолютну правдивість чи достовірність. Навпаки, образ первісно є умовністю, вдалою облудою і вигадкою. Однак – парадокс: користуючись цим чудовим і нібито оманливим способом, ми часто виражаємо бажане набагато ліпше, ніж тоді, коли говоримо найширшу правду. Відтак спробуємо сьогодні хоча б почасті з’ясувати, що ж таке образ, як він виникає, як функціонує та як його використовують.

Важко збагнути суть маловиразного, сухого енциклопедичного визначення: “Образ художній – категорія естетики, що характеризує особливий, притаманний лише мистецтву спосіб засвоєння перетворення дійсності”¹⁷. Інші подібні визначення цього поняття теж не сприяють його засвоєнню.

Пошукаймо ліпших шляхів до цього. Звернімося знову до образу, з якого почалася сьогоднішня розмова, – до образу “язика-ведмедя”.

Якого висновку можна дійти щодо його виникнення? Що мало бути підставою для того, щоб язик уявився ведмедем, а рот – печерою?

¹⁶ Штейнбук Ф. М. Художній образ. Спробуємо створити його самі: Урок-експеримент з розвитку зв'язного мовлення (на матеріалі літературознавчого поняття) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 5. — С. 20-21

¹⁷ Літературний енциклопедичний словарь. — Москва, 1987. — С. 252.

Звичайно: зовнішня, хоча й дуже віддалена схожість рота й печери. Отже, для створення образу потрібно небагато – лише подібність когось або чогось.

Ми спробували за аналогією створити власні образи, і, пригадайте, їх було чимало. Чому?

А тому, що поняття “образ” має ще одну грань – багатозначність. Тобто певний предмет або якийсь явище можуть бути репрезентовані у тому чи іншому контексті по-різному: язик-ведмідь, язик-соловей, язик-собака та ін.

— Чи пов’язана ця багатогранність з ознаками об’єкту, що його взято за основу образу?

Так, певною мірою. Але, погодьтеся, у цьому розумінні “язик” як орган тіла людини є явищем доволі прозаїчним, а його функції – цілком очевидні – начебто й не передбачають образного втілення.

— Тоді що саме надає “язику” такої багатозначності, коли ми намагась його змалювати, вдаючись до образності?

Безперечно, це людська уява, індивідуальність автора образу, його талант. Але, з іншого боку, кожен з нас теж є наділеним і уявою, і індивідуальністю, та й талантом. Адже, як відомо, не боги горшки ліплять. Тож якщо звикнути помічати у звичайному незвичайне, то, либонь, й можна навчитися ті “горшки” “ліпити”?

— А тепер поміркуймо: чи все, що нас оточує, що існує навколо нас і в нас, можна змалювати якимись образами?

Так, є речі, які нелегко втілити в образ, а є й такі, що їх для створення образів використовує хто хоче і коли завгодно, як-от: місяць, зорі, хмари, серце... Хоча й вони бувають такими свіжими, несподіваними й незвичними, що залишається тільки вражатися тому, яким невичерпним є все ж таки людський геній.

— Спробуємо свої сили і ми. До малопоетичного слова “стілець” доберімо епітет, який перетворив би його на образ. (Запропоновані варіанти записують на дошці та в зошити.)

(Бідний, самотній, хворий, кульгавий.)

— Ускладнимо завдання: доберемо до цього слова порівняння. (“*Стілець був схожий на велетенську комаху з чотирма лапами і високо піднятою над тулубом головою*”, “*Стілець розпластася на килимі, як велика жовта пляма з чотирма коричневими променями*”).

— Назвіть можливі метафори, у центрі яких був би той самий стілець. (“*Я радісно геннувся на вишуканого смугастого рисака, і хоч опинився спиною до його голови, мені все ж таки вдалося втихомирити цього норвистого красеня прямо посеред кімнати*”).

Тепер, коли образне уявлення про стілець передано різнобічно, можна переходити до створення його розгорнутого, почуттєво-сміслового образу. Такого, який відобразив би навіть певне соціальне явище, важливу історичну подію, як, наприклад, діється з кафкіанським тунелем з притчі “Пасажири залізниці”:

“Ми, коли хто глянув би на нас битим оком, схожі на мандрівців якогось поїздя, які потрапили в аварію у довгому тунелі, та ще й там, де початок уже не розгледити, а кінець світиться так тьмяно, що раз по раз шукаєш його очима і губиш, навіть не знаєш, є ті кінець з початком чи нема. А довкола себе, не знати, чи то наші відчуття переплуталися чи надто загострилися, ми бачимо самих чудовиськ і якусь калейдоскопічну гру залежно від настрою і рани, захоплюючу або виснажливу.

«Що мені робити?» Або: «Навіщо робити?» Про це тут ніхто не питає.”

Звичайно, наведений твір є складним, філософським, але, вважаю, він дає уявлення про те, яким є образ за Кафкою. Зокрема, це тунель як образ навколишнього світу, непривітного та загрозового для людини.

А ось тема, яку я пропоную вам для написання твору-мініатюри, у центрі якого був би образ стільця:

“Невже це я сиджу душею на стільці?”

Чи, може, це стілець сидить в моїй душі?!”

Але передусім послухаймо також, як *не треба* писати такі твори:

“Стілець” – у цьому слові лише сім літер, а який глибокий зміст приховано у ньому. Безумовно, кожний стілець – це передусім пружини, сталеві, але ніжно риплячі! Та це може бути і звичайна дошка, яку вкрито поролоном або обтягнуто цупкою тканиною. О, як я люблю відпочивати душею, сплячи на стільці. Хоча і не можна сказати, що сиджу на ньому душею. Однак подеколи у душі виникає жагуче бажання сісти на стілець. Утім, незабаром він починає дратувати, тому що його чотири гнуті ніжки ніяк не хочуть вміщуватися у мою розхитану душу. І я починаю відчувати, що цей стілець сидить не лише у моїй душі, а й у ваших печінках!”

Тепер ви знаєте, як треба і як не треба писати твори, які образи є художніми, а які – ні. Тож беріться до роботи.

Після написання такого твору учням можна запропонувати через створення образу опоетизувати ще якийсь непоетичний предмет. Це оформлюється як домашнє завдання*.

* Такий урок можна провести за рахунок уроків розвитку зв'язного мовлення у будь-якому класі, в шкільних і під потреб, які спричинюються рівнем підготовки класу.

Наступний фрагмент уроку стосується вивчення роману Г. Гарсія Маркеса “Сто років самотності”¹⁸.

Мета уроку полягала у тому, щоб проаналізувати роман колумбійського письменника, поклавши в основу роботи аналіз одного з ключових епізодів (це зумовлено великим обсягом роману та недостатньою кількістю годин на його вивчення), і дати можливість учням зрозуміти, у чому полягає суть такого поняття, як “магічний реалізм”.

Епізодом, який найбільше відповідає поставленій меті, на наш погляд, є той, де йдеться про загадкове “вознесіння” Ремедіос Прекрасної. Саме у ньому яскраво відобразилася як художня манера Маркеса (чиста прекрасна дівчина “віддала Богові душу”, шезла зі світу, злетіла з полотна реальності твору на полотнищах буденних простирادل), так і визначальна ідея роману (від вічної самотності чи до самотньої Вічності пішла Ремедіос? Хто і за які провини приречений на самоту? Це кара чи винагорода, спасіння чи приреченість?).

Для виконання завдання учням заздалегідь було запропоновано підготувати діалоги, у яких обов’язково фігурували б, з одного боку, Ремедіос Прекрасна, а з другого – хтось з її родичів, близьких або хтось з тих, хто знав Ремедіос. Крім того, було визначено і зміст діалогу: ті, хто буде спілкуватися з “Ремедіос”, повинні спробувати переконати її у тому, аби вона залишилася на землі, а вона сама має пояснити, чому так діється, чи обґрунтувати неможливість залишитися або все ж таки залишитися на землі.

Для виконання такого завдання учні класу повинні об’єднатися у пари (хлопець – дівчина, хоча можливі й інші конфігурації) та визначити ролі (для “чистоти експерименту” цей розподіл можна провести жеребкуванням).

Після вирішення усіх організаційних питань урок проходитьиме за таким сценарієм.

Слово учителя. Створений Маркесом роман викликає подив, захват, здивування.

Атмосфера, яка виникає на сторінках цієї незвичної книги, заворожує, вражає, іноді пригнічує, часом обурює, але здебільшого захоплює.

Роман тримає читача у стані постійного напруженого очікування чогось надзвичайного. І подекуди це очікування справджується.

¹⁸ Штейнбук Ф. М. Творча інтерпретація учнями епізоду з роману Гарсія Маркеса “Сто років самотності” — засіб опанування поняттям “магічний реалізм”. Фрагмент уроку розвитку зв’язного мовлення // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 4. — С. 51-52.

Однак навіть і тоді, коли в Макондо трапляються дива, вони завжди якісь ніби і не дива зовсім.

Ось отець Никанор здіймається на дванадцять сантиметрів над землею.

А ось кілька років поспіль чомусь не вшухас дощ.

А ось здіймається вітер, і... Ні, це ще не той, останній, вітер. Це лише вітерець, який здіймас угору чисті простирадла разом з Ремедіос Прекрасною.

Невже для дівчини не залишилося місця на землі, тому що вона наділена *неземною* красою?! І хіба не можна зробити щось, аби так не сталося?!

Щоб отримати відповіді на ці запитання, подивимося та послухаємо ті сценки-діалоги, які ви готували на сьогоднішній урок.

Зразки учнівських сценко-діалогів

Сестра. Я не вірю в безхмарне небо
І в чернече розп'яття рук –
На землі по-земному треба
Жити, зазнавши і щастя, й мук!
Закохатися до божевілля,
Щастям впитися, як уві сні!
І зіграти гучне весілля
Або просто почути: “Ні!”

Ремедіос. Я не хочу залишатися на землі, бо я тут ніби проклята. Адже приношу лише біди та нещастя! Я хочу відлетіти на небеса.

Сестра. Ремедіос! Я розумію, чому ти не хочеш залишитися і Боже Провидіння підносить тебе у небо. Але ж ти не знала нестатку! Кожна жінка віддала б душу, щоб володіти всіма чарами, якими так щедро нагородила тебе природа! Можливо, для того, щоб зняти твоє закляття, потрібно лише кохання? Не обожнення, не тваринна пристрась, а кохання, яке звеличувало цю кохання, від якого у гріху народжувалися б діти?! Чи може бути щось софодним від гріха? Хіба у небі ти це зазнаш?

Ремедіос. Ти говориш, що кожна жінка віддала б душу, щоб володіти чарами, якими так щедро обдарувала мене природа? Але вона обділила мене щастям кохати і бути коханою. Можливо, коли я полину за небокрай, то шманду там усе те, чого не мала на землі...

Прощайте!

Наталія Мосіюк, Олена Талатишиук

Фернанда. Де моє простирадло? Хто забрав моє простирадло? Урсуло, ти не бачила моє простирадло?

Урсула. Ось воно!.. Летить! Летить з Ремедіос!

Фернанда та Урсула. Ремедіос, ти куди?

Фернанда. Що про нас подумують люди?

Ремедіос. А чому я повинна думати про людей, які найменше хвилюють мене у цьому житті, адже я самотня?

Урсула. Чому ж ти самотня, якщо у тебе є ми – твої рідні?

Фернанда. І якщо ти самотня на землі, то що тоді говорити про небо?

Ремедіос. Можливо, саме на небі мене не засуджуватимуть за мою поведінку, яка так не подобалася вам.

Урсула. Але ж, Ремедіос, твоя поведінка була не зовсім зрозумілою для нас!

Ремедіос. Можливо, для вас вона була незвичайною, а для мене – цілком природною.

Фернанда. Ремедіос, лишайся, адже життя прекрасне! А скільки навколо чоловіків, зачарованих тобою!

Урсула. Не кидай нас! Ніхто тебе більше не засуджуватиме за твої вчинки, житимеш і надалі серед нас так, як тобі хочеться!

Ремедіос. Я не можу бути з людьми, що живуть на землі, -- мені тут не місце!

Урсула. І що, ми не зможемо тебе переконати залишитися?

Ремедіос. Ні, я вже все вирішила.

Тетяна Козун, Ольга Момот, Ольга Дубина

Ремедіос. От скажи, Ауреліано, у тебе ніколи не з'являлося божевільного бажання покинути все: дім, родину, і піти за покликом неба? Жити, не відчуваючи тиску цих дурних обмежень, про які Фернанда так часто мені нагадує: "не роби те", "так не чинять"?.. Набридло, більше не хочу так жити.

Ауреліано. Ремедіос, мені здається, ти занадто скептично ставишся до життя, помічаючи тільки дрібні негаразди. Подивися на мене! Перед тобою людина, для якої усі цінності справжнього життя – кохання, гроші, веселі розваги, п'ятника – звичайна повсякденна справа. А хіба я нещасливий? Та я впевнений, що чи не всі жителі Макондо заздрять мені, тому що я маю все, чого прагне кожна людина!

Ремедіос. Ти помилявся, Ауреліано, далеко не кожна!.. Принаймні -- не я! Знаєш, чого я прагну? Чистоти, тепла, світла, жити в благочесті... Але хіба це можливо на землі?!

Ауреліано. Ну, гаразд, "воля думки", "чистота серця" -- чи як ти там говорила? -- це непогано. Але хіба це дасть насолоду для твоєї земної плоти? Хіба принесе більше задоволення, ніж дорогі й рідкісні напої, різні вишукані страви, шикарне вбрання?

Ремедіос. Доволі, доволі дешевих переконань! Ти не помітив і сам, як тебе ув'язнили грішні земні спокуси! Міцно закували у кайдани забуття. Ти вбив, для чого ми живемо, а можливо, ніколи і не знав цього. Зрозумій, твоє серце спустошене, занадто рано відцвіла троянда його спокою. Тому самотність і не покидає тебе.

Ауреліано. Самотність? Це я -- самотній? У мене є все, що необхідно людині для життя! Все!

Ремедіос. Самотня душа... Мені шкода, що я нічого не владна зробити, що мені несила допомогти. Лише одна думка зіриває моє серце -- я не повинна залишатися у світі приречених ілюзій, де все таке штучне, фальшиве. І я не залишуся!..

Віра Криворука, Віталій Фурманюк

Підсумкова бесіда та слово учителя

Більшість із вас не змогли переконати Ремедіос залишитися на землі. І це цілком закономірно: адже у романі вона здіймається на небеса!

Але цікавим та симптоматичним є, на мій погляд, те, що ви сприйняли вознесіння Ремедіос так, нібито йшлося про переїзд з Макондо до Боготи, тобто як про цілком нормальну та природну справу! Певно, це і є те, що можна справді визначити, як "магічний реалізм".

Дивно, але так є: магія незвичних подій сприймається як щось реальне -- реальність, інколи жорстока, інколи кумедна, а врешті-решт, трагічна, перетворюється чомусь на дивовижну казку з дуже сумним, хоч і цілком реальним фіналом.

І дуже добре те, що ви вказали на причину цього феномену: причину вищавості насамперед у тому, що Ремедіос була самотньою, нікого не кохала, як і її, незважаючи на красу дівчини, ніхто не кохав.

Але самотність не є індивідуальною рисою Ремедіос! Весь рід Буендіа також приречений на самотність! Та хіба тільки цей рід?! А Макондо?! А Колумбія?! А вся Латинська Америка і весь світ?!

Зрештою, можливо, я занадто захопився, і деякі з цих риторичних запитань варто було б заперечити?..

Заперечити хоча б тому, що “тим родам людським, які приречені на сто років самотності, не доведеться з’явитися на землі вдруге”?! Хоча б тому, що самотність, як бачимо, – це шлях до самознищення?!¹⁹

З поданих фрагментів уроків, вочевидь, випливає висновок, відповідно до якого вивчення теоретико-літературних понять не обов’язково повинно бути організовано у такий спосіб, аби відбивати в учнів бажання читати художні твори, аналізувати їх, а також оперувати цими поняттями.

СУЧАСНЕ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО І ЙОГО ЗВ’ЯЗОК ЗІ ШКОЛОЮ

Поява у програмах із зарубіжної літератури незвичних, з погляду класичного мистецтва, творів змушує шукати нових шляхів щодо організації роботи з ними, це – з одного боку. Натомість – з другого, у роботі учителя існує нагальна необхідність використовувати здобутки сучасного літературознавства хоча б з тієї простої рації, про яку так довго та наполегливо говорять як учені, так і учителі-практики – йдеться про зв’язок науки зі школою.

Керуючись цими мотивами, ми пропонуємо розглянути декілька таких теоретико-літературних понять, які поки що майже не знайшли свого використання у процесі вивчення зарубіжної літератури у школі, однак тенденції, які нами спостерігаються, видаються обнадійливими. Так, на шпальтах фахової преси все частіше й частіше з’являються матеріали, що їх присвячують питанням аналізу модерністської та постмодерністської літератури, проблемам хронотопу (часопростору), архетипів, міфологем і та ін.²⁰

Нам здається, що є необхідність познайомити майбутніх учителів зарубіжної літератури і з такими поняттями, як “мімезис” та “тілесність”.

¹⁹ Про викладання теорії літератури в школі див. також: Овсейко Л. Теория литературы может быть интересной // *Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України*. — 2001. — № 5. — С. 47–49; Рада І. М. Актуалізація знань з теорії та історії літератури — важливе підґрунтя вивчення її як мистецтва слова (Замість вступних уроків) // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. — 2002. — № 8. — С. 45–48

²⁰ Див., наприклад: Кузнецов Ю. Б. Актуальний хронотоп (художній простір і художній час) і кут зору оповідача в імпресіоністичному творі // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. — 2004. — № 5. — С. 46–51; Николенко О. Н. Барокко и постмодернизм: диалог через века (О лирике Иосифа Бродского) // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. — 2004. — № 5. — С. 26–31.

ФЕНОМЕН МІМЕЗИСУ ТА ШКІЛЬНА ПРАКТИКА

У попередньому розділі ми не випадково згадували про феномен мімезису, оскільки особливістю функціонування цього поняття є те, що на сучасному етапі він ніби переживає своє друге народження. На наш погляд, це пов'язано як з цивілізаційною кризою, яку пережило людство у ХХ столітті і внаслідок якої ідеологічні інститути, що суттєво впливали на гуманітарні концепції, остаточно себе дискредитували, так і з виникненням літератури, яка принципово відмовлялася від провідної та авторитетної місії керівної та виховної духовної сили.

До інтенсифікації цих процесів доклали чимало зусиль такі “патріархи” постструктуралізму та деконструктивізму, як Жак Дерріда, Жиль Дельоз, Юлія Крістева, Ролан Барт та ін. А відтак результатом цього дещо “руйнівного конструктивізму” стали пошуки того, що могло б пояснити по-новому як старе, так і нове мистецтво. І термін “мімезис”, який найчастіше згадували у зв'язку з Аристотелем, несподівано набув сучасного звучання.

Так, на думку Ю. Мінералова, “міметичне начало складас, безумовно, *реальний* (підкресл. авт. – Ю. М.) компонент художньої діяльності; питання полягає лише у його значущості”, але за будь-яких умов, вважає учений, “якщо літературознавець нехтує [цим началом], то це означає, що він втрачає ті свого поля зору певні об'єктивні феномени і від початку формує картину, яку спостерігає, неповною”²¹. Прикметно, на наш погляд, що таке розуміння цього феномену пропонується у ситуації, для якої характерна відсутність точної дефініції щодо мімезису²². Але, по-перше, хіба це така вже незвична повинна для філології? А по-друге, “реальна практика поетичного мистецтва вже давно виявила як факти міметичного ставлення художників до оточуючого реального життя, так і вельми різноманітні форми міметичного ставлення до людської духовності (і “життя”, і “духовність” у даному випадку – у вільнолюбивій найменування найширшого кола явищ реального світу)”²³.

Зрозуміло, що якщо вважати літературознавцем і вчителя літератури, то все це розповсюджується і на останнього. Тим більше, що опосередковано або й навіть і безпосередньо у процесі викладання учитель з виявами цього феномену, безумовно, зустрічається. Так, наприклад, міметичними є, зокрема, такі категорії, – що їх вивчення передбачено шкільними програмами, –

²¹ Мінералов Ю. И. Теория художественной словесности (Поэтика и индивидуальность): Учеб. для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — С. 187.

²² Лурильх Э. Мимесис. Изображение действительности в западноевропейской литературе. — Москва: ИЛ (ИЗ), 2000.

²³ Мінералов Ю. И. Теория художественной словесности (Поэтика и индивидуальность): Учеб. для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — С. 189.

як “варіації”, “стилізація”, “ілюзійна подібність”, “ремінісценція”, “парафраз” тощо. Врешті-решт, у категоріях мімезису можна розглядати і такий звичний для художньої творчості феномен, як “традиція”.

Але, вдаючись до інтерпретаційного аналізу творів через поняття “мімезис”, треба мати на увазі таке. Попри те, що цей термін грецького походження начебто легко перекладається на будь-яку (у тому числі й на українську) мову, перекладний варіант – “наслідування” – не є адекватним змістові оригіналу через наявність в українському слові суттєвих конотативних нашарувань і через ширший сенс, який має оригінальна лексема. Інакше і простіше кажучи, “наслідування” не може претендувати на термінологічний статус через свій занадто вже “земний” характер.

Натомість “мімезис” не є, незважаючи на переклад, “наслідуванням”, оскільки якщо розуміти його виключно через переклад, то це означало б, що йдеться про примітивне мавпування, яке має навіть свій особистий термінологічний відповідник – “епігонство”.

А можна спробувати пояснити це ще інакше, адже міметичні явища спостерігаються і в природі, де вони також мають своє термінологічне визначення – “мімікрія”. І саме під таким кутом зору стає очевидним, що мімезис у мистецтві – це не одне й те ж саме, що мімікрія у природі, хоча обидва слова спільнокореневі. Останнє дозволяє зрозуміти, що і наслідування, власне, природі, яке, безперечно, спостерігається у мистецтві, також не може розглядатися як абсолютне мавпування, навіть у випадках цілковитої та бездарної нетямущості певних авторів.

Для прикладу продовжимо спільнокореневу парадигму і спробуємо уявити собі комаху, що завдяки мімікрії зливається з корою дерева; міма, який намагається наслідувати якусь комаху; і Грегора Замзу, який, прокинувшись вранці, побачив, що перетворився на велетенську комаху. Здається, що очевидність цього порівняння не потребує додаткових коментарів, однак зауважимо, що принциповою відмінністю трьох запропонованих прикладів є те, що метою комах є самозбереження, мім керується іншими мотивами – він намагається досягти певного штучного уміння, яким не володіє більшість публіки, через що остання й аплодус йому, а “мета” Грегора, за тих обставин, у яких він опинився, виключає все що завгодно, крім трагічного фіналу.

Таким чином, можна зробити висновок, що мімезис не є наслідуванням так само, як і наслідування не може бути мімезисом. Попри свою близькість щодо лексичного значення, ці терміни, використовуючись у різних сферах, через семантичну трансформацію закономірно набули автономії. Тоб-

го міметичне у мистецтві треба розуміти як опору на певну конкретику, на “першообраз”²⁴, на основі чого й виникає за посередництвом механізму мімезису (не наслідування!) те, що у гіршому випадку є епігонством як стосовно до природи, так і стосовно творчості інших митців, а у ліпшому – талановитістю і новаторством відповідно до першого і до другого, оскільки “оригінальність у мистецтві [і] досягається через суворо дозовану та цілеспрямовану “схожість”²⁵.

ФЕНОМЕН ТІЛЕСНОСТІ: ТІЛЕСНИЙ МІМЕТИЗМ У МЕТОДИЧНОМУ АСПЕКТІ

Феномен мімезису безпосередньо пов'язаний з іншим феноменом – з феноменом тілесності, який останнім часом також набув актуальності у сучасному літературознавстві, і хоча започаткування цього феномену як літературознавчої категорії принаймні формально не сягає античної давнини, категорія тілесності теж переживає ніби своє друге народження.

Можна навіть дивуватися тому, що, так активно обговорюючи проблеми мімезису, літературознавці лише потім згадують про тілесність, причому як про щось другорядне. Дивусь це тому, що мімезис, починаючи з Платона та Аристотеля (які й ввели до наукового обігу поняття “мімезис”), розглядався як наслідування природі через різноманітні вияви саме тілесності – голосу, рухів тіла, подій, учасниками яких були ці тіла, – тобто усього того, що відтворювалося на сцені давньогрецького театру. Доводить слушність сформульованого твердження навіть факт використання масок, оскільки маски символізували інший, узагальнений, так би мовити, ігучно-мистецький вимір того, що відбувалося на сцені, – аби ні у кого не виникало думок про те, що відтворення дій реальної чи міфічної історії, яку спостерігали глядачі, є лише копіюванням.

Однак засади поетики тілесності почали розробляти лише за часів пізнього Середньовіччя у творчості німецького філософа-самоука Якова Беме, який вважав, що людське тіло наділено статусом Містерії, себто таким статусом, який дозволяє тілу займати місце центрального елементу. Саме через цей елемент пов'язуються усі інші елементи предметної мови чужості, і саме він є універсальним ключем до шифру природи. При цьому, як вважав Я. Беме, тіло є не довільно обраним джерелом аналогій для метафізичних відношень та процесів – джерелом, зручним завдяки його шльонгодоступності, а полем усіх можливих аналогій, за допомогою яких

²⁴ Там само — С. 357.

²⁵ Там само — С. 357.

взагалі будь-що може бути відкрито та розтлумачено. І, щонайважливіше, у тілі, як у моделі, можна побачити усі структури, які розгортаються у цілісному тексті космосу, і, відповідно, у космосі тексту.

Крім того, Я. Беме наполегливо стверджував, що будь-яка істота (Wesen), яка є визначеною, обов'язково наділена власною, лише їй притаманною та адекватною тілесністю (Leiblichkeit). Ця теза й обґрунтовує найфундаментальнішу ідею німецького філософа: будь-яка істота визначається за посередництвом динамічного проектування себе у тілесно артикульоване ціле. А це означає, що лише у становленні тілесності окреслюється внутрішня структура смислу, оскільки, власне, завдяки становленню тілесності істота набуває суб'єктного, інтенціонального та волестверджувального статусу, тоді як дискурс (у даному випадку текст, твір) розкриває це становлення і водночас сам є таким становленням²⁶.

У сучасній інтерпретації таке розуміння зв'язку тілесності з літературою висловлено так: "У просторі літератури (в реальності мови) еквівалент Людини з її ментальністю, тілесністю та навколишнім світом – це Слово, Знак, саме Тіло Розповіді"²⁷. Але у шкільній практиці, незважаючи на те, що йдеться, на наш погляд, про цікавий та перспективний аспект, феномен тілесності здебільшого оцінюється "як темна сторона людської природи" і це при тому, що, вочевидь, ані вчителі, ані учні, ані навіть письменники без тіл не існують²⁸. А, отже, розгляд художньої творчості як субстанції виключно духовної щонайменше не відповідає принципів адекватності, відповідності засобів – предмету вивчення.

Важливість обох охарактеризованих феноменів визначається не тільки тим, що вони є вагомими самі по собі чи з огляду на їхній взаємозв'язок. Вагомість феноменів мімезису та тілесності виявляється передусім через ті текстогенні елементи, завдяки яким виникає текст, що може претендувати на естетичний рівень (тобто на такий рівень, який має властивість спричиняти стан катарсису).

Йдеться про надзвичайно складну проблему: чому той чи той текст стає текстом *художнім*? І згадані вище феномени можуть цілком ефективно слу-

²⁶ Див. про це докл.: Беме Я. Аврора, или Утренняя звезда в восхождении. — Москва: Политиздат, 1990; Беме Я. Истинная психология, или Сорок вопросов о душе. — Санкт-Петербург: Оранта-пресс, Алетейя, 1999.

²⁷ Бондаренко М. Роман-аттракцион и катафатическая деконструкция // Новое литературное обозрение. — 2002. — № 56. — С. 245.

²⁸ Про феномен тілесності див. також: Резвых П. Якоб Беме: язык тела и тело языка // Новое литературное обозрение. — 2003. — № 63. — С. 258–271; Черноризцкая О. Трансформация тел и сюжетов // Новое литературное обозрение. — 2002. — № 56. — С. 296–309; Ямпольский М. Демон и Лабиринт // Новое литературное обозрение / Научное приложение. — Вып. VII. — Москва, 1996. — 336 с.

гувати для того, щоб можна було запропонувати ще один варіант відповіді на це сакраментальне питання. Так, якщо погодитися з твердженням, відповідно до якого “у просторі літератури” еквівалентом Людини є “Слово, Знак, саме Тіло Розповіді”, і при цьому мати на увазі, що тілесність трансформується у “Тіло Розповіді” за допомогою мімезису, а мімезис і є нічим іншим, як механізмом трансформації певної реальності у дискурс, власне, через тіло (хоч, щонайменше, вже дві тисячі років існує й інша думка щодо богонатхненності певних текстів) і завдяки тілу, то стає цілком очевидним, що текст може набути художнього статусу лише за умови, відповідно до якої текст повинен бути адекватним певному модусу тілесності та міметичній, так би мовити, якості тілесних трансформацій у певному тексті.

Інакше кажучи, наприклад, для тексту ділового документа, якщо взяти його окремо чи, тим більше, у рамках тієї сфери, де його було складено і де він функціонує, – естетичний рівень за таких умов є недосяжним, тому що цей текст позбавлений як модусу тілесності (ділові стосунки суперечать природним прагненням та виявам тіла), так і суті мімезису (адже завдання документа, на відміну від завдання мімезису, полягає у точному відтворенні, а отже, у *копіюванні* певних фактів). Але якщо той самий текст ділового документа включається як елемент у наративно розгорнутий ланцюжок подій, які визначаються тілесно-міметичними ознаками, то його характер суттєво зміниться (згадаймо хоча б, як функціонує у текстах літературних творів офіційне повідомлення про смерть близьких героям людей).

Таким чином, художня організація творів, у якій ми схильні вбачати дію феноменів мімезису та тілесності, може становити, вочевидь, основу для аналізу літературних текстів. Але і цим справа не обмежується, тому що згадані феномени у певний спосіб визначають не тільки зміст аналізу, а й його шляхи та методику. Так, прикладом проміметично-тілесного спрямування аналізу художнього тексту є метод, який вже оцінювався нами вище як надто далекій від досконалості, – метод “услід за автором”. Однак, враховуючи популярність цього методу, розглянемо його зміст через призму охарактеризованих вище категорій.

Отже, учитель, який вдається до аналізу твору, використовуючи метод “услід за автором”, тим самим застосовує механізм мімезису. Та оскільки цей механізм спрямований на твір, тобто на попередньо трансформовану (зокрема, за посередництвом механізму мімезису) реальність, то, спрацьовуючи вдруге, цей механізм набуває вторинного характеру і перетворюється на паліатив, тобто на копіювання. Інакше кажучи, мімезис щодо мімезису не є еффе́ктивним, адже учні, прочитавши твір (беремо ідеальний варіант), вже

осягнули цей нарративний ланцюжок, вони прийняли його в себе, вони вже несуть у собі цей міметичний досвід і погодитися на пропозицію учителя, аби ще раз робити те ж саме, вони не тільки не хочуть, а й не можуть.

Це приблизно нагадує ситуацію з водою, без якої людина жити начебто не може, але й більше кількох літрів випити не здатна – організм просто не приймає надлишкової кількості животворної вологи. Тому й не дивно, що ті автори, які пропонують модернізувати згаданий метод (див. розділ II), по суті, його заперечують, вдаючись до проблемних питань, до створення парадоксальних положень, тобто намагаються порушити за будь-яку ціну ситуацію, у якій мімезис підміняється копіюванням, і прагнуть повернути міметичним механізмам первинність, а, отже, їхній справжній зміст та значущість.

Ще одним прикладом, за нашою термінологією, проміметично-тілесного спрямування аналізу художнього твору у школі є ігрові та інтерактивні форми, які останнім часом набувають все більшого визнання. Це також не випадково. Адже, пропонуючи учням виступити, наприклад, у ролі героїв Ф. Кафки чи Гарсія Маркеса, ми ставимо наших вихованців у ситуацію, для якої характерний тілесний міметизм. Доказом цього є те, що, попри сумнівний рівень акторських здібностей, це завжди цікаво, бо тут вже за самим лише визначенням копіювання неможливо, оскільки учні залишаються тими, ким вони є, але тепер вони змушені особисто переосмислити зміст твору, посправжньому пропустивши його через себе, і у результаті запропонувати не копію, а свій власний (*міметичний* – у повному сенсі цього слова!) варіант.

Особливо яскраво це можна спостерігати під час виразного читання поезії за умови, коли певна кількість учнів вивчила один й той самий вірш. Якщо учні лише відтворюють, копіюють текст вірша, то це видовище, свідками якого ми стаємо, є сумним, мізерним та жалогідним. Натомість, якщо учні вдаються до механізму мімезису, тобто читають цей вірш справді виразно, то, по-перше, виникає враження, ніби ми щоразу чуємо зовсім інший текст, а, по-друге, таке видовище не може не захоплювати, внаслідок чого і читці, і слухачі переживають цілком реальний катарсис.

Виразне читання віршів одночасно поєднує у собі й організаційно-методичну форму навчання, і, власне, зміст останнього – аналітичну діяльність. Подібна ситуація забезпечується й ігровими та інтерактивними формами організації навчально-виховної діяльності. Дещо складнішою є проблема організації суто дослідницьких форм роботи. Але якщо застосовувати аналіз творів на основі феноменів мімезису та тілесності, то і тут можна досягти певного успіху.

Так, наприклад, намагаючись зрозуміти, чому Раскольніков в епілозі роману Ф. Достоевського “Злочин і кара”, перебуваючи вже майже рік на каторзі, не може і не збирається спокутувати своєї провини, можна було б як варіант відповіді запропонувати версію, яка будується на основі феномену тілесності. Відтак О. Кожев, коментуючи розуміння Гегелем історичності, писав, що “за допомогою спогадів (Erinnerung) Людина “інтеріоризує”* своє минуле, роблячи його насправді своїм, зберігаючи його у собі та включаючи його у своє актуальне існування, яке одночасно є радикальним, активним та ефективним запереченням цього минулого, що є збереженим у такий спосіб”²⁹.

У контексті питання, яке ми запропонували, це означало б, що Раскольніков і не міг нічого з собою вдіяти, тому що *він-минулий* залишався з *собою-теперішнім*, і якщо не розкається у своєму злочині протягом року до подій, що описані в епілозі, то ні в автора, ні у нас немає жодних підстав сподіватися, що за цей чи навіть і за довший час щось могло змінитися. Достоевський в останній фразі роману пише про те, що інший Раскольніков – не вже інша історія, але ми так і не дізналися про цю – іншу історію. То, може, немає і не може бути *іншого* Раскольнікова?!

Ще одним прикладом міметичної тілесності, чи, точніше, тілесного міметизму** в аспекті художньої організації тексту є і такий його (тілесного міметизму) вияв, як феномен *лабіринту*, якому була присвячена цікава стаття Т. Литвиненка³⁰. Проте конспективно, хоч і доволі повно описуючи різноманітні інтерпретації символічного смислу міфологеми лабіринту, про тілесність автор згадує лише як про один з таких різновидів. При цьому здебільшого про лабіринт йдеться як про щось зовнішнє стосовно людини. Однак нам вдасться, що значення образу лабіринту більшою мірою пов’язане з глибинними, внутрішніми змістами.

Так, французький дослідник Гастон Башляр, що намагався розгадати сенс численних підземних блукань у європейській літературі, дійшов висновку, відповідно до якого перед нами нав’язливо повторюється метафорика глибинної інтроспекції, тобто заглиблення всередину людського тіла:

* “Інтеріоризація” – термін, який означає включення чогось зовнішнього до чогось внутрішнього при втраченні автономності між ними.

²⁹ Kojeve A. Introduction a la lecture de Hegel. — Paris: Gallimard, 1968. — P. 504.

** Поняття “тілесний міметизм” було введено та обґрунтовано у книзі: Штейнбук Ф. М. Засади тілесного міметизму у текстових стратегіях постмодерністської літератури кінця XX – початку XXI століття: Монографія. — Київ: Педагогічна преса, 2007. — 292 с.

³⁰ Див.: Литвиненко Т. М. Лабіринт — символ естетики постмодернізму (До проблеми цієї міфологеми в літературі XX ст.) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 5. — С. 31–35.

“Якщо ми, нарешті, звернемо увагу на наші жахи, пов’язані з лабіринтом, то побачимо всередині себе багато тілесних реалій, що справляють враження лабіринтів”³¹.

Безумовно, за М. Ямпольським, “уявляти лабіринт у вигляді винесеної назовні подобі кишечнику – означало б спростити ситуацію. Насправді ж лабіринт – це продовження та подвоєння тіла, яке у ньому розміщується, але подвоєння доволі складне”. Лабіринт, продовжує далі цей дослідник, “є машиною, яка подвоює тіло, що перебуває у ньому. Тіло у ньому завжди корелює (співвідноситься) з певним зовнішнім, але глибоко інтеріоризованим простором власного двійника. Лабіринт – це архітектурний двійник тіла, рухатися у ньому – все одно, що рухатися всередині певної пам’яті тіла, яка зберігає сліди маршрутів, що ними ходжено вже неодноразово. Більш того, рухатися в обжитому, «своєму» просторі підземного лабіринту – означає актуалізувати пам’ять тіла, розчинити теперішнє у минулому, жити всередині сліду, який складає зовнішню мнемонічну оболонку тіла. Зануритися у «своє» підземелля – означає зануритися не у кишечник, а у симулякр власного тіла, який (симулякр) збудовано з моторної пам’яті маршрутів”³².

Якщо саме так розуміти сутність образу чи міфологеми (Т. Літвиненко) лабіринту і при цьому мати на увазі, що, на думку Мішеля Фуко, “лабіринт є пов’язаним з метаморфозою”³³, то стає зрозумілим, що більш доцільно розглядати цей феномен все ж таки у категоріях тілесного міметизму. Принаймні у такий спосіб ми будемо застраховані від того, щоб не потрапити у глухий кут невирішуваних суперечностей, як-от, наприклад, у згаданому вже романі Ф. Достоевського: адже поки Раскольніков блукає похмурими та задушливими вулицями Петербурга, розуміння лабіринту як чогось зовнішнього щодо людини не викликає жодних сумнівів. Але ось героєм потрапляє до Сибіру, де перед ним відкривається безмежний простір, проте він протягом року продовжує перебувати у настрої, який мало чим відрізняється від петербурзького. Чому? Та тому, що він як блукав власними маршрутами, так і продовжує блукати ними, і зовнішня панорама мало що здатна у цій ситуації змінити. А якщо метаморфоза і відбулася (хоч внаслідок її висловлювали сумніви щодо цього), то статися вона могла лише всередині героя, бо справжнє місце лабіринту саме там.

Іншим прикладом окресленої концепції лабіринту, з огляду на його тілесно-міметичний характер у контексті художньої організації тексту літературного твору, є історія ще одного сумнозвісного вбивці, яку вже у рамках

³¹ Bachelard G. La terre et les reveries du repos. — Paris: Jose Corti, 1965. — P. 258.

³² Ямпольский М. Демон и Лабиринт // Новое литературное обозрение / Научное приложение. — Вып. VII. — Москва, 1996. — С. 84-85.

³³ Foucault M. Raymond Rousset. — Paris: Gallimard, 1992. — P. 112

дискурсу постмодернізму розповів Патрик Зюскінд у своєму романі “Запах” (“Парфумер” тощо).

Передусім треба зазначити, що в основі наративної організації тексту Зюскінда лежить один з якнайтілесніших виявів – запах, а сюжетні колізії розгортаються навколо героя, який був позбавлений власного запаху, однак при цьому доля наділила його феноменальним нюхом. Внаслідок цього у Жан-Багіста Гренуя закономірно виникає нестримне бажання створити ідеальний аромат, який перетворив би того, хто був “народженим без запаху у найсмердючішому місці світу, вийшов[] зі сміття, бруду і гнилизни, виріс[] без любові, вижив[] без душевного людського тепла з однієї лише впертості і завдяки відразі”, хто був “маленьки[м], горбати[м], кульгави[м], виродливи[м]... фізични[ою] і моральни[ою] калік[ою]”, – перетворив би на богоподібного улюбленця натовпу, яким захоплювався б увесь світ, якого любили б, шанували б та обожнювали усі без винятку.

І шлях до здійснення цієї мети можна, безперечно, інтерпретувати як блукання лабіринтом – лабіринтом, який репрезентує глибоко “інтеріоризований простір власного двійника” і який саме у такий спосіб виявляється під час “катастрофи” у штольні Плон-дю-Канталь, коли Гренуї вперше відчув, що з “глибин його душі” піднімається “смердючий болотяний туман”.

Прикметним з точки зору тілесного міметизму є і те, що запах, який намагається створити герой Зюскінда, має аж ніяк не рослине походження – це аромат двадцяти п’яти нещасних красунь міста Грасс, які заплатили власним життям за прокляття, що тяжіло на Гренуєві. Але і спроба останнього через механізм мімезису відтворити цнотливий, духмяний та захопливий аромат дівочих тіл спершу закінчився вакханалією, а потім і зовсім привів творця цього неперевершеного аромату до фіналу, позначеного апогесом тілесності: Жан-Багіста з’їли. Щоправда, з’їли з любові до парфуму, яким він себе облив, але від цього зникнення Гренуя у шлунок паризьких покидьків не перестало бути тим, чим було – амбівалентним тілесним актом, що стосувався як покидьків, так і вбивці красунь, які завинили лише своєю красою.

Отже, ми бачимо, що ідейно-художня організація роману П. Зюскінда дуже легко прочитується у кодах мімезису та тілесності і підтверджує розуміння міфологеми лабіринту як категорії також тілесно-міметичної. А відтак нехтувати цим аспектом є не тільки нераціонально, а й неможливо. І – навпаки, дуже часто саме такий кут зору дозволяє збагнути доволі глибокі змісти, які за умов іншого підходу становлять абсолютно невирішувану проблему.

Так, наприклад, на думку багатьох авторів, сморід, який піднімається у глибині душі Гренуя, символізує мистецтво як таке. Але, по-перше, таке

розуміння мистецтва є дещо образливим для мистецтва, а, окрім того, на наш погляд, це не зовсім відповідає дійсності, хоча, безумовно, і має певний сенс. І, по-друге, сморід з погляду тілесності є смородом, тобто феноменом самодостатнім і таким, що не потребує штучного осмислення у категоріях символізації, оскільки і без цього згадак про нього у тексті викликає доволі сильні емоційні та естетичні враження. І для того, аби у цьому впевнитися, достатньо прочитати роман Зюскінда, а ще ліпше вдатися до виразного читання у класі, скажімо, перших сторінок цього твору – реакція учнів буде кращим свідченням на нашу користь.

Згадаймо у цьому ж контексті й історію Грегора Замзи, який перетворився на велетенську комаху. Адже питання, яке відразу після прочитання новели закономірно виникає в учнів, – питання про причини такого незвичного перетворення – залишається, фактично, без відповіді через те, що ми намагаємося відповісти на нього у рамках естетичних категорій. Натомість з погляду тілесності це питання перестало бути проблемою, оскільки саме у такий спосіб – через тілесні метаморфози – абстрактний ідейний зміст твору набуває конкретного і навіть чуттєвого виміру.

Простіше кажучи, якби Грегор зачинився у власній кімнаті й висунув претензії до рідних, а відтак і до несправедливого світу, скажімо, у стилі Олександра Андрійовича Чацького, то, певно, ці гнівні, хоч і афористичні філіппіки, мали б аналогічний наслідок: ми присядналися б до батька Грегора, як свого часу принаймні подумки до Софії Фамусової і всіх до цієї історії причетних, і визнали б героя божевільним або пристали б до думки О. Пушкіна, і змушені були б погодитися з позицією останнього, відповідно до якої герой Кафки, як і герой Грібосдова, є дурнем, який розсипав бісер перед свиньми.

У свою чергу, перетворення на комаху – перетворення, яке має, безумовно, тілесно-міметичний вимір, уже саме по собі сприяє не тільки розумінню екзистенціальної трагічності людського буття, а й тому, що читач на особистісному та безпосередньому рівнях переймається трагедією Замзи як трагедією своєю власною. А, отже, ефективність досягнення найголовнішого завдання мистецтва слова не викликає сумніву.

Таким чином, як ми переконалися, використання новітніх досягнень сучасного літературознавства у практичній діяльності учителя літератури, з одного боку, дає змогу набагато глибше аналізувати програмові твори, а, з другого боку, дозволяє розв'язати ті проблеми аналізу художніх текстів, які з позиції традиційних теоретико-літературних понять вирішувалися у ліпшому випадку лише поверхово та відносно.

Висновки до розділу

1. Необхідність вивчення теоретико-літературних понять у школі, хоч і викликає сумніви, але останні постійно, рішуче та обґрунтовано спростовують, тому що розуміння художніх текстів, їх аналіз є практично неможливим без використання теорії літератури.

2. Проблема використання теоретико-літературних понять у процесі аналізу художніх творів пов'язана не стільки, власне, з цими поняттями, скільки з методикою їх застосування. За умов творчого підходу щодо використання даних понять у школі теорія літератури стає дієвим інструментом, за допомогою якого вивчення художньої літератури перетворює на захопливу мандрівку у дивовижний та ні з чим не зрівнянний світ мистецтва слова.

3. Новітні досягнення сучасного літературознавства можуть і повинні використовуватися у практичній роботі учителів хоча б тому, що цього передусім потребують ті тексти, які відносно нещодавно були введені до програм з зарубіжної літератури. А, крім того, використання цих досягнень вмотивоване тим, що за їх допомогою відкриваються ще незвідані й інколи несподівані змісти навіть хрестоматійних творів. Це, у свою чергу, сприяє як зацікавленню предметом з боку учнів, так і їхньому інтелектуальному та літературно-естетичному розвитку.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Яке місце займає теорія літератури у шкільній літературній освіті?
2. У чому ви бачите недоліки у роботі з вивчення та використання теорії літератури у школі?
3. Чи є, на вашу думку, необхідність використовувати у школі досягнення сучасного літературознавства? Обґрунтуйте свою відповідь.
4. Самостійно складіть фрагмент уроку, у процесі проведення якого починалося б та творчо використовувалося репрезентоване у програмі із зарубіжної літератури теоретичне поняття (за власним вибором).

РОЗДІЛ ІХ

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У школі вивчення літератури так само, як і вивчення лінгвістичних курсів, безпосередньо пов'язано з мовленнєвою діяльністю учнів, з розвитком їхніх мовленнєвих умінь та навичок. Важко собі уявити, що в організації будь-якого виду роботи на уроках літератури можна обійтися без використання усного чи/та писемного мовлення.

Водночас необхідно зазначити, що цей аспект навчальної діяльності має не тільки і навіть не стільки суто практичний вимір, а стосується глобальнішої проблематики – становлення та розвитку особистості учня. На нашу думку, можна сказати й так: духовна сторона людської сутності виявляється передусім (та головню) через здатність до мови. І те, як та *що* говорить людина, багато у чому свідчить про її внутрішній світ. Це не означає, що людина, яка на високому рівні володіє літературною мовою, обов'язково повинна бути доброю, чуйною, щедрою тощо, тобто морально-етичним взірцем. Але не викликає сумніву той факт, що така людина здатна адекватно оцінювати навколишній світ і бути свідомою того, що відбувається навколо неї.

А відтак й не випадково, що зв'язок мовленнєвої діяльності та загально-го психічного розвитку дитини завжди цікавив педагогів, методистів і особливо психологів¹. Зокрема, дослідження психологів становлять основу для методичної науки щодо побудови таких, наприклад, концепцій, як концепції розвивального та особистісно орієнтованого навчання.

Праці М. Рибнікової, Н. Молдавської, Н. Колокольцева, К. Мальцевої, Т. Ладиженської та інших створили передумови для розробки методики розвитку зв'язного мовлення учнів як на уроках мови, так і на уроках літератури. Однак для того, аби створити єдину систему, необхідно визначити співвідношення літературного та мовленнєвого розвитку школярів.

Як справедливо зазначає В. Маранцман, “умовою досягнення мистецтва слова є необхідність літературного і мовленнєвого розвитку школярів”². Адже якщо учень не володіє мовленнєвими навичками на достатньому рівні, то його можливості щодо аналізу художніх творів, окремих епізодів та

¹ Див., наприклад: Выготский Л. С. Мышление и речь. — Москва: Л., 1934; Лурия А. Р. Развитие речи и формирование психических процессов // Психологическая наука в СССР. — Т. 1. — Москва, 1959.

² Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. — В 2 ч. — Ч. 2. — Москва: Владос, 1994. — С. 207.

образів є обмеженими і недостатніми. Крім того, бідність власного мовлення аж ніяк не сприяє розумінню учнем глибини та відтінків авторської думки, сприйняттю її розумінню стилістичного різнобарв'я художніх творів і т. ін.

Треба враховувати також і співвідношення періодів літературного розвитку та специфіки мовленнєвої діяльності учнів на різних ступенях навчання. А якщо при цьому мати на увазі й суттєві культурні відмінності, які притаманні для багатьох творів зарубіжної літератури, то необхідність ґрунтовної підготовки учнів з розвитку зв'язного мовлення стає цілком очевидною.

Принципи організації роботи з розвитку зв'язного мовлення були доволі чітко сформульовані Н. Станчек і на сучасному етапі не втратили своєї актуальності.

1. Робота з розвитку зв'язного мовлення повинна спиратися на безпосередні літературні та життєві враження учнів, і завдання учителя полягає у тому, аби організувати такі враження, зокрема, емоційні переживання.

2. Зміни у мовленнєвому розвитку учнів відбуватимуться надзвичайно повільно, якщо ця робота проводитиметься не систематично, а лише епізодично та з ігноруванням зв'язку з напрацюванням за попередній період навчання.

3. Оволодіння уміннями та навичками зв'язного мовлення є процесом не тільки довготривалим – він обов'язково має будуватися на засадах творчого підходу до навчання мистецтву розповідати та писати.

4. Розвиток мовленнєвих навичок передбачає й цілу низку, так би мовити, технічних прийомів, як-от: складання плану, обмірковування композиції твору, виступу або доповіді, побудова системи доказів і т. ін. Однак, оволодіваючи цими навичками, треба йти не від технічної сторони прийому, а від змісту, живих вражень. Тільки тоді ці навички будуть виявляти свій дієвий характер³.

Оволодіння мовленнєвими навичками відбувається у двох напрямках: усне і писемне мовлення. Попри те, що вони тісно пов'язані між собою, було б помилкою вважати їх тотожними як по суті, так і з методичної точки зору (щодо шляхів оволодіння ними). Це треба мати на увазі ще й тому, що усне і писемне мовлення не просто пов'язані між собою через причетність до мови і з огляду на вимоги, які до них ставлять, зокрема: змістовність, точність, логічність, доцільність, виразність, багатство, стислість, відповідність

³Методика преподавания литературы: Учеб пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997. — С. 280.

літературним нормам, емоційність тощо, – усне і писемне мовлення суттєво впливають одне на одне: недоліки та недосконалість усного мовлення ускладнюють писемний виклад, і, навпаки, невміння писати спричиняє хаотичний характер усних виступів.

Однак у шкільній практиці доволі часто (у цьому аспекті можна спостерігати крайнощі!) учитель надає перевагу одному з видів мовленнєвих умінь: писемному або усному. Такий характер організації роботи на уроках є неприпустимим через наслідки, на які ми вказали вище, і аби уникнути цього, учитель повинен знати і розуміти специфіку цих видів мовлення та вміти творчо використовувати свої знання.

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ

Особливість усного мовлення полягає у тому, що воно наділене високим ступенем імпровізаційності, адже народжується таке мовлення “тут і зараз”, і тому мовець постійно перебуває в, образно кажучи, стресовій ситуації, як з погляду на брак часу, перманентного цейтноту, так і з огляду на добір адекватного мовленнєвої ситуації лексичного складу та відповідної синтаксичної організації мовлення. А відтак, якщо в учня бідний та примітивний словниковий запас, то жодних шансів на те, аби точно висловити свою думку, у нього практично немає. У зв'язку з цим традиційна методика завжди приділяла велику увагу збагаченню словникового запасу. Це не викликає заперечень, особливо у контексті вивчення зарубіжної літератури, коли учні змушені добре орієнтуватися у реаліях іншої, здебільшого майже не знайомої для них культури.

Однак сумніви викликає той факт, що прийоми такого лексичного збагачення зазвичай й обмежувалися лексичним рівнем. На наш погляд, знання лише лексики може перетворитися на свосвідний *лексичний цвинтар*, і аби так не сталося, дуже багато залежить від уміння використовувати лексичний запас на рівні синтаксису. А остання передумова пов'язана з розвитком вміння миттєво організувати усне мовлення у синтаксичному аспекті.

Простіше кажучи, для досягнення успіху щодо вдосконалення навичок усного мовлення треба створювати умови для того, щоб учні мали змогу висловлюватися, говорити, спілкуватися у класі. Причому не тільки і не стільки відтворюючи статті з підручника та з інших критичних джерел, скільки вступаючи у вільні діалоги з вчителем та зі своїми однокласниками.

Досягнення такої мети стає можливим за умови використання таких форм уроку, як урок-бесіда, урок-диспут, урок-роздум, урок-діалог, урок-семинар

тощо. Вони вже за своєю формою передбачають необхідність активного спілкування. Ще ефективнішими з цього погляду є уроки, робота на яких організовується в ігрових та інтерактивних формах: тоді сам процес розгортання, так би мовити, сюжету уроку спонукає учнів до активної мовленнєвої діяльності. Але треба пам'ятати, що, попри необхідність імпровізувати під час усного мовлення, до такої імпровізації треба бути підготовленим. Інакше кажучи, найліпшою імпровізацією є підготовлена імпровізація.

Актуальними і нині є твердження психолога М. Жинкіна, який чітко сформулював основні принципи планування усного виступу: "Плануючи, оповідач передусім повинен визначити основну тезу доповіді... Потім він шукає основні підходи до цього центру і викладає вступ, у якому можуть бути вказані напрямки подальшого розвитку, а, можливо, й обіцянка вирішити певну проблему. Після цього треба обдумати висновки та підсумок. Така схема є доволі формальною. Врешті-решт, її можна звести до виокремлення основи доповіді чи оповідання, його початку та закінчення. Проте будь-який інший, конкретніший опис був би небезпечним, оскільки в учнів може скластися шаблон щодо побудови оповідання, а необхідно намагатися, щоб виступи учнів були різноманітними за конструкцією та за загальним підходом"¹.

Остання теза не викликає заперечень, однак у практиці викладання її часто порушують: учням або взагалі не пропонують обмірковувати план свого виступу, і тоді такий виступ набуває хаотичного та алогічного характеру, або, навпаки, акцент роблять на складанні плану і цим фактично все завершується, а якщо ні, то вимога щодо точного дотримання такого плану позбавляє виступ живої безпосередності та елементів імпровізації.

Отже, у цьому, як і в багатьох інших аспектах, найоптимальнішим є варіант, який передбачає, так би мовити, добре сплановану імпровізацію за традиційною (класичною) композиційною схемою: зав'язка, розвиток думки, кульмінація та закінчення – висновок. Важливим є також і те, щоб учень умів чітко сформулювати для себе головну ідею (тезу), яку він обґрунтовуватиме, оскільки система доказів повинна формуватися навколо цієї тези.

Ще однією вимогою щодо повідомлення є неприпустимість у ньому чогось зайвого – думка повинна розвиватися динамічно та напружено, хоч це і не означає, що забороняється використовувати відступи або повторення. Але, вдаючись до відступів, мовець обов'язково повинен повертатися до основної думки доповіді. А якщо ні, то виступ розпадається на дрібні, хай навіть і цікаві думки, він позбувається цілісності, а це, у свою чергу, по-перше, не дозволяє мовцю розкрити основний задум, по-друге, заважає слу-

¹Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи. — В сб.: В защиту живого слова. — Москва, 1966. — С. 21.

хачам стежити за логікою мовлення та, по-третє, блокує підключення слухача до системи доказів мовця. Тому суть підготовки учня до усного виступу повинна полягати не в механічному заучуванні, а в тому, щоб заздалегідь декілька разів вдумливо та свідомо проговорити текст майбутнього виступу, шукаючи у такий спосіб найліпший варіант.

Крім того, для досягнення успіху необхідно вільно володіти матеріалом, який використовується у виступі. Хоч такий “імпровізований” виступ може виглядати не так ефектно, як текст, вивчений напам’ять, але його живий характер, без сумніву, компенсує усі можливі недоліки.⁵

Специфіка усного мовлення визначається також і тим, що усне слово є словом, яке звучить. У зв’язку з цим зміст виступу реалізується не тільки за допомогою добору відповідних лексичних одиниць та їх належної синтаксичної організації, а й через міміку, жести, тембр голосу. Дуже багато залежить також від зовнішнього вигляду, від того, як учитель одягається, чим себе прикрашає (це, звичайно, стосується зазвичай учительок), і навіть від того, які парфуми йому до вподоби. Все це є важливим тому, що учитель є постаттю публічною, а тому вже за суттю самої професії наділений апріорним авторитетом, що зумовлює підвищену увагу до нього. Відтак, наприклад, екстравагантна зачіска чи надмір біжутерії, коли учителька пагадує радше рідвяну ялинку, чи строкатий одяг – все це і багато інших чинників здатні справляти сильніше враження, ніж семантичний зміст виголошуваних промов. Безумовно, це не означає, що учитель повинен перетворитися на непомітну “сіру мишу”, бо у такому вигляді його буцімто почують та зрозуміють, але нехтувати елементами загального антуражу теж не варто.

Особливо важливим є також інтонаційне оздоблення виголошуваних слів. Інколи інтонація набуває навіть вагомішого характеру, ніж, власне, сказане, тому що може цілком змінити зміст вислову. Так, наприклад, іронічна інтонація вимагає діаметрально протилежного розуміння змісту промови, і, навпаки, слова, які не наділені внутрішнім пафосом, можуть бути виголошені з таким сильним почуттям, що справлять незабутнє враження на слухачів.

Взагалі, варто набагато більше уваги приділяти інтонаційному багатству мовлення, оскільки, по-перше, саме за допомогою інтонації інколи тільки і можна передати найтонші та найглибші нюанси думки або почуття, а по-друге, володіння навичками інтонування є неабияким показником рівня внутрішньої культури особистості. Можна сказати ще і так: якщо володіння словом репрезентує рівень освіченості особистості, то інтонаційна культура свідчить про рівень розвитку людини.

⁵ Див. докл.: Методика преподавания литературы: Учеб пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997. — С. 68.

Зі сказаного вище стає зрозумілим, що формування даних умінь потребує ретельної та тривалої підготовки, але така підготовка безпосередньо пов'язана з усією системою роботи з формування навичок виразного читання, а, отже, з тим, і наскільки учень є вправним щодо аналізу художнього твору взагалі та інтонаційно-логічного аналізу зокрема, і наскільки він підготовлений до того, щоб відтворювати за допомогою голосу той ідейний зміст, який було визначено внаслідок аналітичної діяльності.

Останнє (а також і шкільна практика) дозволяє дійти висновку, відповідно до якого самі по собі різноманітні мовленнєві вправи на оволодіння навичками виразного читання та мовлення не дають бажаного ефекту. Результат можливий лише за умови, що ці вправи становлять органічну частину роботи, власне, над художнім твором, і хоча літературний розвиток учнів не гарантує автоматичного успіху щодо розвитку мовленнєвих навичок, як зрештою, і – навпаки, однак не викликає сумніву той факт, що у такий спосіб забезпечуються сприятливіші для цього умови. Адже мовленнєві здібності багато у чому схожі до літературних, і навіть входять до складу останніх. Однак слід пам'ятати, що вони не є тотожними: так, на думку Л. Виготського, “мовленнєве мислення не вичерпує... усіх форм думки”⁶. Отже, на позитивний результат можна сподіватися тільки тоді, коли система роботи, яку реалізує учитель, гармонійно поєднує як літературний, так і мовленнєвий розвиток, що об'єктивно стимулюються один одним.

Натомість напрямком цього розвитку, його рівні визначаються критеріями, про які давно і наполегливо писали у методичних джерелах та які, проте, до останнього часу так і не визначені досить точно⁷. Втім, на нашу думку, можна скористатися критеріями мовленнєвого розвитку, що їх розробив В. Маршман, оскільки вони виявляють ступінь мовленнєвої компетентності школяра та його креативний потенціал мовлення:

1. Обсяг словникового запасу (активного та пасивного) та його свідоме використання у мовленні.
2. Практичне володіння нормами літературної мови та усвідомлення її законів.
3. Оцінка мовленнєвих висловлювань співрозмовника та художнього тексту.
4. Оволодіння різноманітними стилями мовлення та жанрами мовленнєвих висловлювань.
5. Відповідність плану змісту планові вираження у мовленні.

⁶ Виготский Л. С. Мышление и речь. — Москва; Ленинград, 1934. — С. 95.

⁷ Див., наприклад: Рыбников Н. А. Методы изучения речевых реакций ребёнка / Детская речь. — Москва, 1927.

6. Конкретна спрямованість мовлення, його відповідність характеру аудиторії.

7. Індивідуальний характер, особистісність мовлення (словник, інтонація, образність).

8. Взаємозв'язок та взаємовплив між усним та писемним мовленням⁸.

Неважко помітити, що вказані критерії мають універсальний характер щодо усного та писемного мовлення, а тому звернемося далі до методики розвитку мовлення писемного.

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Вище ми вже зазначали, що важливими є обидва типи мовлення, однак треба зазначити й інше: набагато складніше навчити учня все ж таки писати, а не промовляти. Це пов'язано з тим, що навичками усного мовлення дитина оволодіває ще до початку навчання у школі, і тому завданням школи є удосконалення цих навичок в аспекті вивчення учнями різних предметів, зокрема й літератури.

Натомість писемному мовленню школярі, як правило, починають навчатися лише у школі, і оскільки ці вміння є доволі штучними, то вони становлять надзвичайно складну дидактичну та методичну проблему, вирішення якої на сучасному етапі можна визнати незадовільним. Простіше кажучи, випускники шкіл, на нашу думку, пишуть так, що це далеко ще не так, як має бути. Але це не тільки і не стільки є виною випускників, скільки відповідальністю школи.

Парадокс полягає у тому, що розвитку писемного мовлення присвячено цілу бібліотеку книг та досліджень⁹, науковці чи не щорічно святкують появу чергової концепції щодо проблематики писемного мовлення, а в шкільній практиці проблема не вирішується. Бо чим ще пояснити вже давно існуючий (з дореволюційних часів!¹⁰) попит на "шпаргалки" до письмових контроль-

⁸ Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. — В 2 ч. — Ч. 2. — Москва: Владос, 1994. — С. 221-222.

⁹ Див., наприклад: Литвиненко Г. М. Творчі роботи учнів у 9-11 класах середньої школи. — Київ: Рад. школа, 1964; Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5-8 класів. — Київ: Рад. школа, 1965; Литвинов В. В. Сочинения в старших классах средней школы. — Москва: Просвещение, 1965; Галкін В. П. Система письмових робіт на уроках української літератури. — Київ: Рад. школа, 1965; Тесля О. Ф. Як навчити учнів писати твір. — Київ: Рад. школа, 1968; Система обучения сочинениям на уроках русского языка (IV-VIII классы) / Под ред. Т. А. Ладыженской. — Москва: Просвещение, 1978; Цимбалюк В. І. Письмові творчі роботи з української літератури у 8-10 класах. — Київ: Рад. школа, 1981; Дубинская М. Обучение сочинениям на литературную тему. — Київ: Рад. школа, 1988; Быкова Е. И. Психологический аспект подготовки учащихся к сочинению-описанию (О развитии их экстравертивных качеств (умений представлять, наблюдать, вспоминать) на уроках языка, литературы, изобразительного искусства (5-7 классы)) // Відродження. — 1966. — № 4. — С. 57-60.

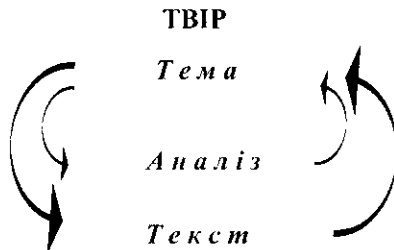
¹⁰ Пасічник Є. А. Українська література в школі. — Київ: Рад. школа, 1983. — С. 259.

них робіт та іспитів з літератури, на який видавці відгукнулися справжнім цунамі видань, що пихато позначено на обкладинках, як “500 найкращих творів з літератури”?! Погодьтеся, людині, яка вмів висловлюватись у писемній формі, ці так звані “твори” навряд чи потрібні навіть за екстремальних умов складання іспитів. І можна тільки висловити жаль з приводу того, що ці безглузді, штаповані тексти виявляються прийнятними для членів приймальних екзаменаційних комісій.

Звичайно, важко не погодитися з відомим учителем зарубіжної літератури О. Перваком з Хмельниччини, який свого часу стверджував, що “навчити писати всіх яскраві твори неможливо, бо не у кожного є до цього природний хист. І все ж «лірики» повинні отримати навички логічного мислення, а «математики» – мати уявлення про особливості образного сприйняття світу”¹¹.

До цієї слушної думки варто лише додати, що хоч особливості фізіології мозку щодо функціонування лівої та правої півкуль і є фактом доведеним, та поділ на “ліриків” та “математиків” є, безперечно, умовним. Адже якби йшлося про підготовку у школі письменників, поетів чи драматургів, то тоді тоді було б взагалі робити з цього проблему. Але, на наш погляд, йдеться все ж таки про інше: власне про розвиток писемного мовлення. А за таких умов не має принципового значення, які здібності у випадку того чи того учня є для нього домінуючими. Інша справа, що твір “лірика” відрізнятиметься від твору “математика” більшою образністю. Проте в обох випадках результат нагадуватиме саме твір, а не його вже давно дискредитовану, бліду та образливу для усіх учасників навчально-виховного процесу подобу. Тобто йдеться про *учнівський твір, що є текстом, який написано самостійно на основі проаналізованого та осмисленого як на раціональному рівні, так і на рівні почуттів художнього твору з огляду на необхідність розкрити запропоновану учителем тему* (див. схему 1).

Схема 1



¹¹ Первак О. П. Як навчити писати твори: З практики розвитку мовлення та творчих здібностей учнів 5-6 класів // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 11. — С. 51.

“Самостійність суджень, уміння висловити свої думки про життєві явища, про художній твір та його літературних героїв, аналізувати різні за своєю специфікою і жанровими особливостями твори, спиратися на тексти письменників, уміти дібрати потрібну форму вислову – усе це приходить до учня не відразу. Рівень самостійності учня у написанні твору визначається багатьма факторами: характером формулювання теми, педагогічним керівництвом з боку вчителя, попередньою системою письмових робіт”¹². Майже такі або подібні вимоги до письмових робіт можна знайти чи не у кожному підручнику з методики викладання літератури, але у школах знайдеться, на жаль, небагато учителів, які організують роботу з розвитку писемного мовлення відповідно до цих вимог.

Є декілька причин, які пояснюють такий стан речей. По-перше, самі учителі були колись також учнями і над ними продовжує тяжіти стереотип написання творів, “жертвами” якого вони стали свого часу. Тому передусім, якщо учитель визначає для себе інший шлях, то йому необхідно позбутися власного тягара попереднього досвіду, подолати його у самому собі й спробувати обрати відповідний напрямок.

По-друге, письмову роботу не можна розглядати відірвано від системи викладання літератури загалом. Скажемо більше – твір є неодмінним та обов’язковим елементом такої системи, у певному сенсі метою роботи учителя літератури, аногесем (найвищою точкою) такої діяльності, тому що твором, як правило, завершується написанням учнями твору.

По-третє, сама робота щодо розвитку та удосконалення навичок писемного мовлення є системною, а тому епізодичність, фрагментарність, порушення зв’язків у рамках цієї системи неодмінно призводить до того, що втрачається внутрішня мотивація, яка стимулює бажання належним чином завершити процес вивчення художнього твору.

Отже, перед тим, як запропонувати систематичну послідовність підготовки та написання творів, зазначимо ще таке: на нашу думку, головним завданням, яке повинен вирішити учитель у контексті роботи з розвитку писемного мовлення, є створення умов, що передбачали б подолання відчуження учнів від слова взагалі й писемного слова зокрема. Йдеться про те, що дитина до того, як батьки приведуть її до школи, живе у відносно вільному світі, де ця маленька людина реалізує себе за посередництвом мови без якихось ригористичних обмежень, з якими її

¹² Пасічник Є. А. Українська література в школі. — Київ: Рад. школа, 1983. — С. 259.

зустрічають у шкільній аудиторії. Це не означає, що ми повинні вдаватися до профанації освіти, хоча в історії педагогіки й існують освітні системи, в основу яких покладено принципи пріоритетності внутрішнього спрямування самої дитини, внаслідок чого на початковому етапі учня не вчать, а лише намагаються скерувати його потяги у конструктивне русло. Однак, якщо учневі пропонується відразу інший, незнайомий, а найголовніше – штучний світ з різноманітними суворими обмеженнями, то закономірним наслідком цієї ситуації є сприйняття маленькою людиною такого світу як світу чужого та ворожого.

А відтак ми схильні вважати, що більшу рацію мають ті методисти, які пропонують починати написання шкільних творів на основі життєвих вражень, при цьому тримаючи весь час у полі зору літературні твори як своєрідні орієнтири.

Один з варіантів послідовності робіт з 5 до 8 класу, за В. Маранцманом, може бути таким:

1. Складання загадок.
2. Опис сценки, події, випадку з життя.
3. Твір за прислів'ям.
4. Опис предмету, явища природи.
5. Написання власної казки.
6. Портрет людини, інтер'єр, пейзаж.
7. Складання діалогу.
8. Історія життя.
9. Лист.
10. Сторінка щоденника*.
11. Есе.

12. Написання літературних творів певного жанру (оповідання, повість, опіска, епіграма тощо)¹³.

Цілком очевидним є те, що твори на основі життєвих вражень повинні спиратися на програмове вивчення літературних творів, але тільки ними перелік шістьових робіт не вичерпується. Поступово до цього списку додаються твори про мистецтво та твори на літературні теми, зокрема такі:

1. Переказ та аналіз епізоду.
2. Відгук про фрагмент кінофільму.
3. Складання кіносценарію.

¹³ В. Маранцман подає у цитованому списку ще такі види робіт, як сповідь та проповідь, але ми вважаємо, що такі специфічні жанри навряд чи доцільно використовувати у шкільній практиці.

Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцман В. П. — М.: Владос, 1994. — С. 223

4. Опис картини.
5. Переказ зі зміною особи оповідача.
6. Аналіз сцени спектаклю.
7. Інценівка.
8. Відповідь на проблемне запитання.
9. Відгук про читання вірша.
10. Складання "партитури почуттів" для виразного читання вірша, монологу та діалогу з драматургічного твору.
11. Щоденник літературного героя.
12. Лист від імені героя.
13. Порівняльний аналіз перекладів.
14. Власний переклад невеличкого твору.
15. Зіставлення акторських інтерпретацій.
16. Порівняння картин художників.
17. Зіставлення музичних інтерпретацій літературного тексту.
18. Рецензія на книгу, фільм, спектакль, концерт, виставку картин, скульптуру¹⁴.

Всі ці види творів с, власне кажучи, допоміжними, пропедевтичними, тобто такими, які слугують розвиткові навичок писемного мовлення і готують учнів до написання ними власне письмових робіт на літературному матеріалі.

Так, за В. Марандманом, початковим жанром літературного твору, як правило, с аналіз епізоду. Далі йде твір на зіставлення епізодів. Аналіз образу героя та порівняльна характеристика образів героїв становить вищу сходинку у системі письмових робіт. Ще складнішими с твори, у яких передбачено групову характеристику героїв. Наступним етапом с твори, в основі яких лежить аналіз композиції або вирішення наскрізної проблеми художнього твору. І, нарешті, лише у 8 класі, на думку дослідника, учням можна запропонувати у письмовій роботі теми, що передбачають аналіз художнього твору в цілому. Натомість у старших класах цей науковець пропонує повторювати на новому літературному матеріалі попередні види творів, а, крім того, рекомендує вводити і нові види: зіставлення художніх творів та творів на історико-літературні теми¹⁵.

Подібну методику роботи з розвитку писемного мовлення, як зазначалося нами вище, можна знайти майже у кожному відповідному підручнику, але парадокс полягає у тому, що саме такий підхід і спричиняє проблеми щодо умінь та навичок учнів в аспекті розвитку зв'язного писемного мов-

¹⁴ Там само. — С. 223-224.

¹⁵ Там само. — С. 239-240.

лення – навіть тоді, коли учитель систематично працює у цьому напрямку, і навіть тоді, коли ця робота відбувається під “педагогічним керівництвом з боку учителя” (а хіба може бути інакше?!)

Отже, що, на нашу думку, треба робити, щоб докорінно змінити ситуацію і наблизитися до вирішення цієї проблеми? Передусім (нагадаємо про це ще раз) треба виходити з того, що письмова робота, до якого виду вона б не належала, пов'язана з усією системою літературної освіти – наслідком, результатом, вінцем і одночасно засобом її удосконалення та поглиблення. А тому, якщо ми обираємо ефективніший шлях аналізу в інноваційних формах різноманітних нестандартних уроків, то й учнівський твір, його тема та зміст повинні бути адекватними саме таким методичним підходам і продовжувати ці підходи на іншому рівні, тобто на рівні писемного, а також творчого осмислення попередньої аналітичної роботи.

Інакше кажучи, якщо, починаючи з I класу учням “під різним соусом” як на уроках рідної літератури, так і на уроках зарубіжної літератури пропонувати теми типу “Золота осінь” або “Весняна злива”, або ж “Характеристика образу “ім'ярек”¹⁶, або “Мій улюблений герой”¹⁷, то сподіватися на те, що так ми зможемо підтримувати зацікавленість учнів предметом і, власне, художньою літературою, не говорячи вже про розвиток писемного мовлення, є цілковитою ілюзією, якою чомусь вперто тішаться учителі літератури чи не в моменту запровадження обов'язкового вивчення цього предмета в школі.

Поставимо просте запитання: “Як може бути образ літературного героя «улюбленим», якщо це – образ, а, отже, така дивна субстанція, яку навіть на рівні теорії літератури достеменно визначити просто неможливо?! Тобто, як можна любити те, чого практично не існує?” А ми, як бачимо, із наполегливістю, якій можна тільки позаздрити, продовжуємо самовбивчо наступати й наступати на ті ж самі граблі.

Ми ж пропонуємо дещо інший підхід. Передусім будь-які творчі роботи мають бути творчими, тобто базуватися на створенні власних образів, через які тільки й можна по-справжньому зрозуміти та усвідомити зміст і відчутти естетичну насолоду від спілкування з мистецтвом слова. І першим кроком, який необхідно зробити на цьому шляху, є зміни щодо практики формулювання тем творчих завдань.

¹⁶ Дод. наприклад: Пасічник Є. А. Українська література в школі. — Київ: Рад. школа, 1983. — С. 263; Степанішин Б. І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. — Київ: РВЦ “Тризна”, 1995. — С. 166; Методика преподавания литературы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997. — С. 295.

¹⁷ Дод. наприклад: Первак О. П. Як навчити писати твори: З практики розвитку мовлення та творчих здібностей учнів 5-6 класів // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 11. — С. 52.

Наприклад, тоді, коли десь на початку 5 класу учнів вже нудитиме від хоч якої осені, а тим паче – від осені “золотої”, можна запропонувати їм тему “Цегла” або “Мармурова глиба” (з огляду на вивчення творів античної літератури). Чому такі теми є кращими за тему, відповідно до якої треба просто описати певний предмет? Та тому, що аби її розкрити, треба вдаватися до певного образу, оскільки примітивний опис за самим своїм визначенням використання образу для розкриття теми не потребує¹⁸. До того ж, у такий спосіб досягається й інше, так би мовити, понадзавдання: за такого характеру підготовки для учнів перестануть бути проблемою будь-які, навіть найнесподіваніші та найкарколомніші теми творів, а відтак і самі художні твори (особливо ті, що виходять за межі реалістичного мистецтва). І взагалі, всесвіт літератури щодалі, то все більше перетворюватиметься для них на знайомий, звичний та захопливий, а не ворожий та чужий образний світ.

Ще раз згадаймо те сакраментальне запитання, що виникає в учнів після прочитання новели Ф. Кафки “Перевтілення”, мовляв, а чому Грегор Замза перетворився на велетенську комаху? Адже, якщо образний світ мистецтва стане для школярів звичним і зрозумілим, то таке запитання навіть не спадатиме їм на думку – воно буде формулюватися зовсім інакше: “Який сенс має це перетворення?” – ось що повинно турбувати підготовленого та кваліфікованого читача, чи не так?

Крім того, після аналізу новели з вказаної позиції пропонувати їм таку, наприклад, тему для твору – “Образ Грегора Замзи (?! А, може, ліпше – образ велетенської комахи?!) у новелі Ф. Кафки “Перевтілення” – означало б, що або в класі працює двос різних учителів, або учитель цілеспрямовано здійснює методичну диверсію, спрямовану на дискредитацію літературної освіти.

Натомість твір Ф. Кафки, який проаналізовано було так, як це подано у розділі II, на наш погляд, передбачає зовсім інші теми відповідно до різних жанрів творчих завдань. Наприклад, твір-роздум на тему “Я странной обречен судьбе” (М. Кузмін); або роздум-есе на тему: “И жизнь, и люди, и природа // – бессмысленный жестокий маскарад” (М. Кузмін) чи “Я в мире всем невольный враг, // Всей жизнью своей” (К. Бальмонт); або тези виступу на тему “Так мы все идем к чему-то, что для нас непостижимо” (К. Бальмонт) чи “Про «легке дихання» Грегора Замзи” тощо.

¹⁸ Штейнбук Ф. М. Художній образ. Спробуймо створити його самі: Урок-експеримент з розвитку зв'язного мовлення (на матеріалі літературознавчого поняття) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2000. — № 5. — С. 20-21.

Принцип добору більшості із запропонованих тем доволі простий: теми стають рядки з поетичних творів класичної літератури. Це пояснюється тим, що вони є образними за своєю суттю, а, отже, мають узагальнений характер і тому від початку не обмежують учня щодо, скажімо, характеристики певного образу¹⁹.

Ще однією особливістю подібних тем є те, що будь-яку з них можна використовувати не тільки для письмової роботи за якимось одним твором. Наприклад, тему “И жизнь, и люди, и природа // – бессмысленный жестокий маскарад” можна цілком виправдано використати у підсумковій роботі, присвяченій аналізу роману М. Булгакова “Майстер і Маргарита”, а тема “Я в мире всем невольный враг, // Всей жизнью своей” була б, як нам здається, на часі, коли завершувалося б вивчення роману Ф. Достоевського “Злочин і кара”.

І, нарешті, останнє: вмінням писати твори на такі теми можна оволодіти тільки за умови, що методика викладання літератури будується на усіх тих засадах, про які йшлося вище і в основі яких насправді лежить (а не лише декларується) намір вивчати художні твори як мистецтво слова.

Вважаємо також за потрібне звернути увагу на останню з поданих для прикладу тем творів – “Про «легке дихання» Грегора Замзи”. У цьому випадку йдеться про дещо інший принцип формулювання тем творів, зокрема, нами використано назву іншого літературного твору – новели І. Буніна. Наведемо для прикладу ще декілька подібних тем: “Зарізана голубка на мості Мірабо”, “У пошуках втраченого гранатового браслету”, “Прошавайте, врос, котловане і всілякі інші прекрасні світи!..”, “Матінка Кураж, її діти та чума”, “Чекаючи на Годо над прірвою у житі” тощо²⁰.

Принципово такі теми від тем, які репрезентовано постичними рядками, нічим не відрізняються, тому що в обох випадках йдеться про все той же літературний образ. Але їхньою певною перевагою є те, що поєднання назв дозволяє створити незвичний образ, а також те, що у цих темах є безпосереднє посилання на художні тексти, на основі яких і пишеться учнівський твір. Однак саме створення такого незвичного образу й відкриває надзвичайно широкий обрій як щодо розуміння проблематики вивчених літературних текстів, так і щодо репрезентації умінь та навичок з розвитку писемного мовлення.

¹⁹ Див. про це також: Штейнбук Ф. М. Ще раз про методичну безпорадність, або Роздуми вчителя з приводу проблеми пов'язаних з учнівським твором, та деякі практичні поради // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1997. — № 4. — С. 7-8.

²⁰ Див. також: Штейнбук Ф. М. Вивчення зарубіжної літератури. 11 клас. — Харків: Веста: Видавництво “Ранок”, 2003.

Спонукас до використання такого типу тем і те, що кількість годин, передбачених навчальним планом на вивчення зарубіжної літератури, не дозволяє організувати написання підсумкових контрольних творів після вивчення кожної теми – реально контроль навчальних досягнень можна проводити лише після вивчення кількох оглядових тем та тем, що передбачають текстуальне вивчення творів художньої літератури. А отже, ці теми с, на нашу думку, привабливими ще й з того погляду, що, використовуючи їх, ми мінімальними засобами досягаємо максимальних результатів.

До того ж, через необхідність включення у завдання підсумкового контролю теоретичних питань, що їх вивчають протягом одного великого тематичного розділу, час на виконання творчого завдання є надзвичайно обмеженим, і це також змушує вдаватися до подібних тем, оскільки для їх розкриття засобами образності не потрібно ані багато часу, ані великого обсягу.

Для прикладу наведемо тексти двох творчих робіт за темами, що були включені до підсумкового контролю і одна з яких є рядком з вірша, а другу складено з назв тих літературних творів, що їх вивчали у “звітний” період. Це роздум-есе учениці 11 класу Гуманітарного ліцею (з російською мовою навчання) при Республіканському вищому навчальному закладі “Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта, АРК) Анастасії Хорхордіної (2003 року випуску) на тему “Чекаючи на старигана з великими крилами” і твір-мініатюра учениці 11 класу того ж навчального закладу Ольги Скрипник (2004 року випуску) на тему “Будьте добры, причешите мне уши!” (В. Маяковський).

В ожидании старого человека с большими крыльями

...Я жду ангела человеческой мечты или детских снов; я жду ангела во плоти, дьявола-искусителя или Бога с небес. Он принесёт счастье – ценою собственной боли, унося за собой неистовый туман желаний.

Я стану на колени перед серыми крыльями, потрепанными вечностью, загляну в светлые и большие глаза, покрытые белым саваном; глядя на его седые волосы, я ощущу древность человеческой мечты, хоть он сам давно простился со своей собственной мечтой...

Он словно синяя птица, которую ждут, сидя у окна до конца своих дней, а после остаётся лишь пустое кресло-качалка и шерстяной плед ожидания.

Он улетит в бесконечную даль серой точкой на горизонте, унося за собой чужую боль и желание жить. У него лёгкое дыхание, белая тень и немощь, а после – лишь обволакивающий туман пустоты, в котором не разглядеть друг друга...

Дожди – это слёзы ангелов; эти капли стекают по моим щекам, сливаясь воедино с солёной росой моей души...

Будьте добры, причешите мне уши!

А почему бы ни пойти и ни причесать? А почему бы ни узнать, сколько будет дважды два четыре? Разве я не могу лежать на спине животом к полу? А разве розовый осёл не похож на зелёного слона? Разве я не могу вырастить пальму в холодильнике? И разве я не могу ответить на вечно мучающий человечество вопрос: что появилось раньше – яйцо или курица? Да вначале был страус, скрещённый с крокодилом!

Я могу жить парадоксами, двигаться по параболе, существовать в семи измерениях, примерить “инь” и “янь”. В конце концов, я не Уинстон Смит из романа Джорджа Оруэлла “1984”. Это он может бояться своих свободных мыслей, так как в его мире это мыслепреступление, за которое его ожидают бесконечно долгие и мучительные пытки в Министерстве любви.

Нет, я не он, я не в его мире. Так что я могу жить ночью под солнцем! *21

Як узгоджуються наведені вище тексти з основними вимогами до учнівських творів, які сформульовано Б. Степанишиним²²?

Основні вимоги до учнівського твору

1. Глибока змістовність.
2. Самостійність аналізу, критичність підходу до змісту і форми літературного твору.
3. Повне розкриття теми.
4. Емоційність.
5. Стилістичність.
6. Оригінальність структури.
7. Образність вислову.
8. Стилістична довершеність, мовне багатство.
9. Орфографічна та пунктуаційна грамотність.

²¹ Відомо прикметним і важливим той факт, що жодна з цих колишніх учениць після закінчення ліцею не зробила вибір на користь філологічної освіти: А. Хорхордіна – майбутній дизайнер, О. Скрипник – майбутній історик.

²² Про альтернативні форми творчих завдань див. також: Катеренчук Н. Матеріали для тематичного оцінювання за творчістю А. П. Чехова та О. Генрі // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 5. — С. 45-46; Беркун О. Матеріали для тематичного оцінювання (10 класи) // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 5. — С. 46-47; Вітченко А. О. Контроль як стимул до творчості: Матеріали до підсумкових уроків // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 4. — С. 19-20.

²³ Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. — Київ: РВЦ “Проза”, 1995. — С. 175.

10. Доречна ілюстративність.

11. Логічні висновки.

12. Охайність.

(Ми додали б ще “естетична цінність”, про яку лише в аспекті наявності у творі “елементів художнього мовлення” згадує тільки В. Маранцман²³.) Відповідь, на наш погляд, є очевидною.

У зв'язку з таким підходом до написання творчих робіт фактично усувається проблема складання плану до них. Точніше, потреба у плані як такому може бути реалізованою у вигляді тричленної структури твору, а саме: вступ, виклад і висновки. Більш того, така тричленна форма плану, якщо між усіма його частинами існує тісний взаємозв'язок, за твердженням Є. Пасічника, має своє наукове обґрунтування. Адже для того, щоб глибоко та достеменно висвітлити будь-яке питання, необхідно передусім визначити предмет аналізу, за допомогою певних аргументів довести тезу, що її сформульовано у вступі, і на основі цього зробити відповідні висновки та вдатися до узагальнень, які впливають з усього змісту твору²⁴.

Отже, за умов використання тричленного типу плану ми підводимо логічну основу під творчу роботу, але, не деталізуючи цей план, залишаємо простір для творчого осмислення та розкриття теми твору, не обмежуючись хоч би і найдосконалішими його [плану] пунктами. Принаймні наведені вище приклади учнівських творів цілком наочно та переконливо заперечують необхідність складання плану за традиційною моделлю.

Якщо для загального змісту учнівського твору надзвичайно важливе значення має структура роботи і тема, яку у цій роботі пропонується розкрити, то для мовного оформлення тексту твору, крім лексичного та синтаксичного оздоблення образного світу, що створюється учнем у його роботі, неабияке значення мають цитати.

Найефективнішим засобом використання цитат є той, який передбачає, що цитований матеріал стає частиною власної фрази учня. Ще ліпше, коли учнівська фраза включає в себе певний алюзивний ряд, хоч і непрямого, так би мовити, прихованого, але очевидного цитування. Переваги такого способу перед тим, який зазвичай має місце у шкільній практиці, коли до цитатій вдаються заради самих цитатій або коли цитатії використовуються для метакоментарів, у яких, крім повторення своїми словами того, про що йшлося в автентичному тексті, більше нічого цікавого немає і бути не може, — переваги пропонованого нами способу виявляються у двох аспектах.

²³ Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. — В 2 ч. — Ч. 2. — Москва: Владос, 1994. — С. 233.

²⁴ Див. про це докл.: Пасічник С. А. Українська література в школі. — Київ: Рад. школа, 1983. — С. 261.

По-перше, учнівський текст набуває того рівня, який дозволяє говорити про певну естетичну цінність подібної творчості. А по-друге, у такий опосередкований спосіб текст учнівського твору пов'язується з художнім твором, на основі якого пишеться робота, а це, у свою чергу, сприяє створенню додаткових умов для ефектного та ефективного розкриття теми твору, яку пропонує учитель, або яка, до речі, може бути сформульованою та запропонованою самими учнями, що є також доволі дієвим засобом додаткового зацікавлення учнів щодо виконання ними творчих робіт.

У контексті розвитку писемного мовлення, а також у зв'язку із досить невеликою кількістю годин, що відводяться навчальним планом на вивчення зарубіжної літератури, не втрачають своєї актуальності й так звані домашні твори. Але це вимагає певної організації ознайомлення з учнівським доробком та аналітичною роботою щодо зробленого учнями, оскільки за інших умов годі навіть сподіватися на те, що написання творів у домашніх умовах вже само по собі гарантує позитивний ефект.

Зрозуміло, що учитель, хоч як би він цього не хотів, навряд чи може реально перевірити все те, що пишуть учні під час виконання подібних домашніх завдань. Тим більше виникає сумнів і щодо можливостей письмового, у тому числі й учнівського, рецензування такого типу завдань, оскільки це вимагає доволі широкого осмислення та коментаря. Зокрема, рецензія передбачає відповіді на такі запитання:

1. Чи відповідає епіграф темі та змісту твору?
2. Чи пов'язані між собою вступ, основна частина та висновки і чи дотримано вимог щодо відповідності змісту цих частин обсягу твору?
3. Як використано у роботі текст художнього твору?
4. Чи достатньо аргументовано викладено основну думку в учнівському творі?
5. Чи є учнівський твір роздумом про літературні події, чи це лише їхнє викладення або переказ?
6. Який ступінь самостійності характеризує думки, викладені у творі? Чи не лише компіляція з підручника та інших джерел?
7. Як виявилася у творі особистість автора? Чи можна дізнатися з твору про смаки автора, його характер, симпатії та антипатії тощо?
8. Що можна сказати про образність стилю? Чи є у творі елементи художнього мовлення?²⁵
9. Що можна порадити учневі для усунення наявних у творі недоліків?

²⁵ Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богданов-Зай О. Ю., Маранцман Н. П. — В 2 ч. — Ч. 2. — Москва: Владос, 1994. — С. 233.

А тому найоптимальнішим, на наш погляд, варіантом організації перевірки та рецензування домашніх учнівських творів, – якщо це, звісно, не контрольна робота, – є читання і усне рецензування цих завдань у класі, під час уроку.

У такий спосіб досягається декілька методичних цілей:

1. Довільна вибірковість заслуховування творів сприяє тому, що завдання виконують усі.

2. Публічне читання своїх власних текстів змушує сумлінно ставитися до виконання завдання.

3. Читання вголос сприяє вдосконаленню навичок публічних виступів та виразного читання.

4. Читання у класі створює можливості для рецензування домашніх творів не тільки учителем, а й самими учнями.

5. Необхідність рецензування твору змушує весь клас уважно слухати свого однокласника, а також сприяє вдосконаленню навичок не лише рецензування, а й усного мовлення взагалі та дотримання етикету спілкування зокрема.

6. Найкращі з прочитаних творів сприяють підвищенню якості підготовки усього класу, спонукають до написання власних творів такого ж рівня, становлять певні взірці, на які можна і корисно орієнтуватися іншим учнями і які, однак, не можна списати.

Така форма роботи дозволяє поєднати (а відтак і одночасно вдосконалювати) розвиток усного та писемного мовлення учнів.

І остання проблема, яка виникає у зв'язку з писемним мовленням, – це проблема оцінювання творчих робіт учнів. Відповідно до “Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти”, розроблених Міністерством освіти і науки України, рівень навчальних компетенцій учнів оцінюється за 12-бальною шкалою і поділяється на чотири рівні: початковий, середній, достатній та високий. Кожен з них оцінюють трьома балами – відповідно: початковий – від 1 до 3, середній – від 4 до 6, достатній – від 7 до 9 і високий – від 10 до 12 балів²⁶.

Наведена шкала, безумовно, має перевагу перед колишньою 5-бальною (а фактично, 3-бальною шкалою) хоча б тому, що дозволяє точніше визначити рівень навчальних компетенцій учня, а найголовніше тому, що, на відміну від системи, яка загрожувала учневі “двійкою”, 12-бальна шкала позбавлена подібної агресивної загрози. Що ж до навичок застосування цієї системи

²⁶ Див. про це докл.: Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* — 2001. — № 3. — С. 11–14; Волошина Н. Й. Критерії оцінювання і система обліку знань, умінь і навичок школярів // *Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України.* — 2003. — № 9. — С. 2–4

оцінювання, то треба зауважити, що тільки з практичним досвідом учитель отримуватиме змогу набутти необхідних компетенцій в оцінюванні виконання як усних, так і письмових завдань.

Таким чином, система роботи з розвитку усного та писемного мовлення займатиме важливе місце у викладанні зарубіжної літератури, оскільки одночасно є і предметом оволодіння певними мовленнєвими вміннями та навичками, і дієвим засобом, за допомогою якого забезпечується відповідний рівень літературної освіти.

Висновки до розділу

1. Організація роботи з розвитку усного та писемного мовлення учнів є важливим аспектом їхньої літературної освіти.

2. Розвиток мовленнєвих умінь та навичок безпосередньо пов'язаний із розвитком культурної особистості взагалі та особистості, яка здатна сприймати літературу як мистецтво слова, зокрема.

3. Навички усного та писемного мовлення не є тотожними, але вони взаємопов'язані між собою і здатні як позитивно, так і негативно впливати на розвиток одне одного.

4. Принципові відмінності між усним та писемним мовленням зумовлюють різні методичні підходи щодо роботи з їх удосконалення.

5. Письмова творча робота є найскладнішою та найвищою формою контролю, за допомогою якої можна визначити проміжний та підсумковий результат щодо ефективності роботи і учнів, і учителя літератури.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Як впливає вік учнів на характер та форми організації роботи з удосконалення навичок усного та писемного мовлення?

2. У чому полягає спільність та відмінність критеріїв оцінювання усного та писемного мовлення учнів?

4. Чи вважаєте ви достатньою кількість спеціальних уроків з розвитку зв'язного мовлення у сучасних програмах із зарубіжної літератури? Відповідь обґрунтуйте.

5. Напишіть власну творчу роботу на одну з тих тем, які репрезентовано у цьому розділі (або самі запропонуйте подібну тему та розкрийте її у письмовій роботі).

РОЗДІЛ X

ПОЗАКЛАСНА РОБОТА ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Організація роботи з літературної освіти учнів у школі не обмежується лише рамками уроків за відповідними державними програмами. Принаймні не повинна обмежуватися, оскільки, переслідуючи мету виховання зацікавленого та кваліфікованого читача, не можна розраховувати на успіх, якщо зацікавленість літературою закінчується дзвоником, що сповіщає про закінчення уроку. А позакласна та позашкільна робота саме і сприяє тому, аби зняти це обмеження, сприяти поглибленню творчих здібностей та естетичних смаків учнів, їх самостійності та підвищенню читацької культури.

Безумовно, мета уроків та позакласних занять, як бачимо, є однаковою, проте засоби досягнення цієї мети – різні. Це передусім зумовлено принциповою відмінністю суті даних занять. Якщо перші є обов'язковими й учитель змушений долати об'єктивно примусовий характер уроків, то основним принципом позакласної роботи є добровільність. І за будь-яких інших умов дотримуватися специфіки позакласної роботи, яка, спираючись на вказаний принцип, передбачає перебування учнів, за словом Б. Неменського, у “зоні вільного пошуку”, було б просто неможливо – з усіма негативними наслідками, що з цієї ситуації випливали б.

Цікавим є те, що учителі, які не можуть байдуже ставитися до своєї професійної діяльності, врешті-решт самостійно доходять висновку, відповідно до якого для досягнення бажаного високого результату тільки класно-урочної роботи абсолютно недостатньо. І, попри те, що часто-густо єдиною віддачею від позакласної роботи є лише вдячність учнів, учителі все ж таки не можуть ігнорувати тих величезних можливостей, які така робота відкриває перед усіма, хто бере у ній участь.

В. Сухомлинський вбачав завдання школи у тому, аби “кожен крок до знань був гордим злетом птаха, а не стомленою ходою знесилоного мандрівника, який ледь тягне за спиною важку ношу”¹. Позакласна робота, власне, й відкриває перед учнями можливість такого злету: вони набагато ліпше починають вчитися, охоче звертаються до додаткової літератури з предмета, у них з'являється бажання самостійно працювати з книгою, а плідність уроків літератури, у свою чергу, суттєво визначається підвищеним інтересом до мистецтва.

¹ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Київ, 1972. — С. 66

З другого боку, Н. Терсінтєва взагалі вважає, що саме інтерес і є “рушійною силою позакласної роботи”². Цей інтерес, на думку методиста, живиться, зокрема, по-перше, доволі швидкою реалізацією особистісно значимого задуму, динамічним досягненням кінцевого результату – чи це спектакль, чи літературний турнір, чи конкурс читців тощо. А по-друге, форми позакласної роботи передбачають більш відкритий, ніж у рамках уроку, характер спілкування, різнопланового та напівфункціонального (міжособистісне, пізнавальне, художнє, творче), а також неформальний характер стосунків між учителем та учнями.

Ще одним важливим аспектом позакласної роботи є те, що, будучи менш консервативним, ніж навчання за програмою, цей вид діяльності, з одного боку, заперечує методичні стереотипи, а з другого – породжує нові підходи до викладання літератури, створює передумови для живого діалогу, одкровенень, вільних пошуків істини. У певному сенсі позакласна робота стає своєрідною експериментальною лабораторією творчості учителя літератури, де моделюються нетрадиційні для навчального процесу, але відповідні до актуальної соціокультурної ситуації форми спілкування з мистецтвом. Так, багато з тих сучасних підходів, які сьогодні визнано інноваційними, виникли і були початково апробованими передусім у рамках позакласної роботи³.

Важко це погодитися з Н. Терсінтєвою і у тому, що позакласна робота завдяки своїй специфіці – явище багатоваріантне, а тому будь-яка класифікація у даному випадку є навряд чи можливою: на характер і зміст позакласної роботи впливають такі чинники, як взаємодія різних видів мистецтв, різних видів діяльності школярів, дослідженість конкретної літературної теми чи проблеми, особисті уподобання та здібності учителя, особисті уподобання та рівень підготовки учнів тощо. У зв'язку з цим можна говорити лише про певні напрямки позакласної роботи, не претендуючи при цьому на створення чіткої класифікаційної парадигми, але враховуючи специфіку зарубіжної літератури.

Наприклад, більшість методистів вказує на таку позакласну форму роботи, як *літературне красназнавство*. Однак зрозуміло, що це може стосуватися тільки рідної літератури і тільки за тієї умови, що такий вид діяльності суттєво забезпечений відповідною матеріальною базою. Що ж стосується красназвачної роботи із зарубіжної літератури, то це абсолютно нереально з багатьох точок зору. Проте у пригоді можуть стати сучасні мультимедійні та інтернет-технології, за допомогою яких є змога, залишаючись на місці,

Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцман В. Г. — В 2 ч. — Ч. 2. — Москва: Владос, 1994. — С. 257.

³ Див. про це докл.: там само. — С. 257-258.

побачити все те, що пов'язано із життям митців та їхніх героїв. Звичайно, ніщо не зрівняється із безпосереднім спогляданням природи, архітектури, інших культурних багатств, які певною мірою мають причетність до життя та творчості того чи того митця, але застосування цих технологій є набагато ліпшим, ніж взагалі нічого, крім відретушованих або спотворених портретів письменників чи поетів.

Подібне можна сказати і про літературні екскурсії та походи, не говорячи вже про *літературний музей*, постання та наповненість якого, по-перше, безпосередньо пов'язано із літературним красзнавством, є його своєрідним продовженням, а, по-друге, залежить від наявності все ж таки реальних, а не віртуальних експонатів.

До того ж, чи є взагалі потреба в українській школі створювати музей, скажімо, Стендаля чи Гемінгвея. Інша річ, коли йдеться про тимчасову виставку з нагоди ювілею митця чи змінну експозицію у рамках кабінету зарубіжної літератури. Але про кабінет – нижче.

Натомість актуальним для позакласної роботи залишається *літературна творчість учнів*. Зокрема, “гуртки, студії стають школою засвоєння літературних жанрів, оволодіння журналістикою, мистецтвом перекладу, а рукописні журнали, альманахи, стіннівки – зібранням перших авторських публікацій”⁴. Однак треба зауважити, що ці спроби пера не можна розуміти як такі, що спрямовані на підготовку майбутніх письменників. Якщо хтось з учнів і пов'яже у майбутньому свою долю із журналістикою чи з літературою, то це, безперечно, можна буде вважати успіхом, але завданням такого типу позакласної діяльності є плекання не письменницьких, а читачьких талантів, розвиток творчих здібностей учнів і забезпечення високого рівня їхньої загальної літературної освіти.

Не менш ефективним та придатним для позакласної роботи із зарубіжної літератури є і такий напрям, як *художньо-виконавська діяльність*, яка реалізується у гуртках виразного читання, театральних студіях тощо.

Перевага позакласних форм у цьому контексті виявляється у тому, що літературна творчість учнів організовується у сприятливішій психологічній атмосфері, коли над усіма, хто до цього причетний, не тяжіє необхідність дотримувати вимог, встановлених програмою. Це не означає, що позакласна робота ніяк не пов'язана з навчальним процесом, – навпаки, позакласна робота та уроки пов'язані між собою, і така робота має на меті збагачення, розширення та поглиблення знань учнів. Проте, по-перше, за межами уроку

⁴ Див.: Лейбсон В. И. Методические рекомендации по литературно-творческому развитию школьников во внеклассной работе. — Москва, 1984; Бершадская Н. Р., Халимова В. З. Литературное творчество учащихся в школе. — Москва, 1986

вчитель має більше можливостей враховувати інтереси та потреби учнів, а по-друге, учні, перебуваючи поза рамками уроку, образно кажучи, “мають більше прав на помилку”.

Все це дає підстави стверджувати, що позакласна робота є одним з елементів навчально-виховної системи з літератури і водночас сама становить певну систему. Так, у соціології мистецтва та у педагогіці існує положення, відповідно до якого художні інтереси особистості реалізуються у трьох видах діяльності: знайомство з художніми творами, або “споживання мистецтва”, набування знань про нього та власна художня творчість. Це дозволяє структурувати позакласну роботу, причому оптимальним визнається так званий “комплекс трьох орієнтацій”⁵.

Однак у реальній шкільній практиці позакласну роботу дуже часто репрезентовано епізодичними масовими “заходами” переважно ювілейного характеру або переглядом екранізацій чи музейних експозицій. Тобто фактично система роботи відсутня, а якщо цей термін і використовується, то лише для того, аби позначити періодичність у роботі. А тому, переслідуючи мету щодо поєднання у єдину систему і враження учнів від зустрічей з мистецтвом, і збагачення їхнього запасу відомостями з мистецтвознавства, і їхню власну творчість, необхідно передусім враховувати вікові особливості учнів, оскільки те, з чим можуть впоратися учні старших класів, буде серйозною проблемою для учнів середніх класів, і – навпаки, форми роботи, а особливо тематика цих робіт, на яку із задоволенням відгукнуться учні, наприклад, 5 класів, не викличе жодного ентузіазму у десятикласників. “Той різновид художньої діяльності, який є найближчим дитині даного віку, можна назвати актуальним. Про інші різновиди художньої діяльності можна сказати, що вони не досягли часу вікової актуальності або, навпаки, перестали бути актуальними”, – вважав Б. Юсов⁶.

Важливим моментом щодо організації позакласної роботи є також її змістове наповнення. Так, наприклад, словесник Н. Мірецька свого часу переконувала у тому, що “можна сухо перелічувати усім відомі форми роботи: факультатив, гурток, екскурсії, похід, конкурс, шкільний вечір, театр... Форм і методів вигадано уже дуже багато, важливо, однак, яким змістом наповнимо та яким чином приведемо їх у дію”⁷. Важко не погодитися з цією думкою, оскільки доволі часто буває так, що, крім форми, у позакласних

⁵ Дітл, наприклад: Фохт-Бабушкин Ю. У. Об эффективности художественного воспитания // Искусство и школа. — Москва, 1981. — С. 17–32.

⁶ Юсов Б. П. К проблеме взаимосвязи искусств в детском художественном развитии: О периодах возрастной актуальности занятий различными видами искусства // Теория эстетического воспитания. — Вып. 3. — Москва, 1975. — С. 46

⁷ Мирецкая Н. В. Сопряжение: Комплексная работа по эстетическому воспитанию в школе. — Москва, 1970. — С. 20.

заходах більше нічого немає. А якщо до цього додати відсутність системи у позакласній роботі, то можна дійти висновку, що від таких “сплесків активності” більше шкоди, ніж користі.

Отже, якщо учитель визначає для себе як пріоритет організацію позакласної роботи, він повинен побудувати чітку систему такої роботи. Засади, якими у даному випадку треба керуватися, такі:

- позакласна робота не може бути автономною щодо навчальної діяльності;

- позакласна робота повинна продовжувати й поглиблювати окремі аспекти навчальної діяльності;

- організація позакласної роботи передбачає взаємозв'язок усіх її форм у змістовому аспекті;

- ефективність позакласної роботи визначається тим, наскільки сам учитель є ангажованим щодо певних її форм;

- добровільний характер є неодмінним та обов'язковим чинником в організації позакласної роботи.

Розглянемо особливості окремих форм позакласної роботи у рамках тих напрямів, які відповідають специфіці зарубіжної літератури.

Однією з найдавніших та найпоширеніших форм позакласної роботи є так звані *читацькі конференції*. Ця форма має багато спільного з уроками позакласного читання, але, на відміну від останніх, таке заняття проводиться поза межами уроку, й учні беруть у ньому участь добровільно. Тобто приходять на читацькі конференції ті, хто є небайдужими до читання і для кого можливість поспілкуватись у неформальній обстановці на теми, пов'язані з улюбленими письменниками, є нагодою не лише корисною, а й приємною.

Для середніх класів така конференція організовується зазвичай у формі бесіди, з тією лише відмінністю, що під час її проведення запитання, які є змістом обговорення, більшою мірою мають відповідати “живому читацькому сприйняттю”⁸.

Предметом обговорення на читацькій конференції найчастіше стає вже не окремий твір, а певна тема чи проблема, яка виникає у зв'язку з даною темою. До того ж, враховуючи вікову категорію учнів, варто передбачити, щоб вони заздалегідь отримали запитання, за якими готуватимуть доповіді та повідомлення.

Втім треба визнати, що ефективнішою та актуальнішою для сучасної методики щодо старших класів визнається така форма, як диспут. Принаймні, якщо у середніх класах учитель організовував читацькі конференції і вони

⁸ Методика преподавания литературы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997. — С. 370..

мали успіх, а відтак учні могли вдосконалити навички вільного висловлювання та спонтанної словесної імпровізації, то тоді пропедевтичне завдання, яке, зокрема, покликані виконувати читацькі конференції, можна вважати завершеним і таким, що створило передумови для більш творчої та складної форми – власне, *диспуту*.

Методику підготовки та проведення диспуту ми розглянули вище (див. розділ II), а тому сконцентруємо нашу увагу на суті диспуту. Отже, той факт, що диспути, як правило, проводять у старших класах, є не випадковим: йдеться про період у житті молоді людини, коли відбувається процес становлення її особистості, а ситуація інтелектуальної “суперечки” якнайкраще сприяє і виробленню “біійцівських” рис характеру, і вмінню відстоювати свої переконання, а також здатності чути опонента та сприймати іншу точку зору.

Інакше кажучи, диспут, безперечно, є однією з найефективніших форм навчально-виховної роботи. Однак це не позбавляє організацію та проведення диспуту певних проблем, які передусім пов’язані із його тематикою. Традиційно вважається, що темами диспутів, особливо у рамках позакласної роботи, є теми морально-етичного характеру. Але якщо йдеться про вивчення літератури як мистецтва слова, а, крім того, ми визначили, що позакласна робота є продовженням навчальної роботи у класі, то морально-етична тематика набуває анахронічного виміру, чи не так?! Тому, на наш погляд, теми диспутів повинні формулюватися або на літературному, або на літературознавчому ґрунті.

Наприклад, це можуть бути такі теми: “Чи може «червоне» не закінчуватися «чорним»?”; “Чи поталанило комусь дочекатися Годо?”; “Що чекає на нас після постмодернізму?” тощо.

Уміння вести дискусію не приходить відразу, тому під час диспуту можливі, так би мовити, “нештатні” ситуації. І це вимагає відповідного рівня від ведучого та посиленої уваги з боку останнього до того, що діється під час диспуту. Саме від ведучого залежить, наскільки вдало буде проведено захід і чи не перетвориться культурний акт на банальну сварку. А відтак на роль ведучого найкраще надається учитель, і тільки за виняткових умов – коли у класі є надійний та відповідно підготовлений учень – вести диспут можна доручити учневі.

Доволі ефективними можуть бути і такі позакласні форми, як *літературні ранки* чи *літературні вечори*. Відмінність між ними полягає не лише у часі, коли ці заходи проводять, а й у змісті сценаріїв, за якими їх організують. Річ у тім, що ранки – за аналогією з дитячими ранками –

принципово не передбачають серйозної тематики. Натомість літературні вечори різноплановіші за своїм спрямуванням. Тобто важко собі уявити літературний ранок, присвячений, наприклад, темі кохання у літературі. А ось літературні вечори можуть передбачати і вечір сатири та гумору, і вечір при свічках за сторінками ліричної поезії. Або зміст літературного ранку літературна вікторина може становити так само, як і зміст літературного вечора, однак диспут у рамках літературного ранку – це нонсенс, а на літературному вечорі диспут буде цілком на часі.

Отже, згадані форми передбачають обов'язкову наявність певного сценарію, який складається з таких окремих різновидів позакласної роботи, як конкурси, вистави, турніри, інсценівки, театральні постановки тощо. Це може бути також свято, наприклад, з нагоди якогось ювілею – письменника чи вагомій літературній події. Крім того, реалізувати такий сценарій неможливо без ведучого (чи ведучих), але у цьому випадку роль останнього не тільки бажано, а й необхідно запропонувати виконувати учням. Зрештою, підготовка та проведення ранків та вечорів уже за самим характером даних форм вимагає залучення до участі у них великої кількості учасників, і це є одним з тих позитивних моментів, які визначають необхідність та ефективність організації позакласної роботи з предмета.

Проте треба зазначити, що масовий характер подібних заходів неможливо собі уявити без групи учнів, які більшою мірою, ніж інші, є ангажованими у цей процес. Йдеться передусім про членів *літературного гуртка*. Адже саме вони вже тільки через своє зацікавлення літературою та роботою у гуртку становлять (чи принаймні повинні становити) основу організаційного ядра щодо проведення масових позакласних заходів. Це пояснюється тим, що, з одного боку, робота гуртка не може обмежуватися лише теоретичним характером діяльності, а з другого боку, така діяльність не повинна зосереджуватися тільки на роботі у гуртку. Дуже швидко згадана вузькість призводить до того, що кількість учнів-членів гуртка поступово зменшується, а робота гуртка врешті-решт, як правило, занепадає.

Так трапляється тому, що за своїм змістом діяльність гуртка, а це, зокрема, або так звані читацькі гуртки, або гуртки літературно-творчого спрямування, покликана створювати сприятливий ґрунт для розвитку творчих здібностей учнів, і без публічної репрезентації своїх надбань такий розвиток не матиме логічного завершення. Та й важко собі уявити, що, наприклад, драматичний гурток чи, тим більше, літературний шкільний театр не будуть мати свого глядача, крім самих учасників, – у такому випадку сенс роботи гуртка, вочевидь, втрачається.

Дещо складнішою у цьому плані є ситуація з гуртками перекладацького та журналістського спрямування. Але й у цьому випадку вихід на публічну “сцену” все ж таки передбачається у вигляді, скажімо, інтерв’ю з учнями та учителями, результати яких [інтерв’ю] згодом оприлюднюються або у стіннівках, або у шкільних чи у справжніх газетах – сучасні технології дозволяють видавати такі газети. Те ж саме стосується і перекладацьких досвідів, результати яких друкуються у згаданих виданнях чи оприлюднюються під час читачьких конференцій, літературних вечорів, літературно-мистецьких свят тощо.

Ще складнішою принаймні, на перший погляд, видається ситуація з літературознавчими гуртками, у рамках роботи яких досліджується творчість певного письменника чи якась конкретна тема. Адже діяльність такого типу зовні є наближеною до роботи професійних літературознавців, і завданням подібних гуртків є, власне, плекання майбутніх фахівців. Але це зовсім не означає, що таку складну мету можна досягти виключно в “академічний” спосіб: йдеться як про організацію занять гуртка, так і про вихід за його межі.

У першому випадку об’єктом дослідження не обов’язково повинні ставати складні літературознавчі аспекти – це може бути щось, наприклад, таке – “Природа смішного у творчості ім’ярек”. Натомість, коли йдеться про репрезентацію здобутків і одночасне залучення до літературознавчих студій ширшого кола учнів, то й тоді можна використати шкільну пресу або такі форми розрахованої на загальну позакласної роботи, як читачькі конференції або літературні вечори.

Отже, гурткова робота – це у певному сенсі діяльність, що передбачає роботу з обдарованими учнями з метою поглиблення їхніх знань, умінь та навичок з предмета. Але йдеться про таку організацію даної роботи, яка реалізується у прийнятних для учнів формах, що заохочують та зацікавлюють школярів поглибленим вивченням предмета.

Розширення кола учнів, причетних до позакласної роботи із зарубіжної літератури, можна здійснювати і через таку ефективну форму, як *літературний клуб*. Роботу клубу організують за двома варіантами. За першим варіантом клубна діяльність реалізується передусім через його актив, тобто, наприклад, через членів гуртка: останні готують та проводять під керівництвом учителя чергові засідання клубу, у яких беруть участь менш активні члени клубу. Другий варіант передбачає відсутність у школі літературного гуртка, а тому підготовка засідань здійснюється усіма членами клубу (з можливим ротатійним підходом) відповідно до їхніх нахилів.

Перевагою клубної форми роботи є те, що вона розрахована, на відміну від гурткової роботи, на масовіший характер учасників – але тих, кого це справді цікавить, а не на весь учнівський колектив, як у випадку, наприклад, зі шкільним театром. Звичайно, членство у клубі повинно бути добровільним, однак, з другого боку, бажано, щоб клуб мав свою назву, атрибутику, статут, певні традиції, можливо, навіть своє керівництво – скажімо, президента. Обов'язковим є, на нашу думку, план роботи, який обговорюється та затверджується усіма членами клубу на їхньому першому засіданні на початку навчального року, а потім хоч і коригується, але неухильно виконується (у будь-якому іншому випадку клуб дуже швидко припинить своє існування).

Радимо, щоб участь у засіданнях клубу брали тільки його члени. Але для того, аби стати членом клубу, жодних перешкод бути не повинно – потрібно лише у статуті передбачити якісь прості правила прийому до клубу. З досвіду, у тому числі й власного, відомо, що на початку своєї діяльності клуб налічує, як правило, невелику кількість учнів, але якщо засідання клубу проходять регулярно, а, щонайголовніше, змістовно, жваво та весело, то дуже швидко кількість охочих збільшується, хоч ніколи і не перевищує певної критичної межі, за якою вже втрачається сама ідея клубу. Описана ситуація з організацією роботи літературного клубу є такою, оскільки ця форма розрахована на учнів старших класів, тобто учнів тієї вікової категорії, приналежність до якої дозволяє їм визначатися щодо членства у клубі самостійно.

У методичній літературі авторами пропонується об'єднання в секції, які ці автори розглядають як своєрідні гуртки⁹. Однак, на нашу думку, такий поділ може занадто формалізувати діяльність членів клубу і перетворити його на таку собі літературну міні-бюрократичну організацію. А ось з чим важко не погодитися, то це з думкою, відповідно до якої клуб є *універсальною* формою¹⁰, завдяки чому він може стати справжнім центром організації позакласної роботи у школі.

Але треба розуміти й інше: жодна форма навчально-виховної роботи у школі, навіть якщо це і позакласна робота, якою ефективною та ефектною з огляду на свій потенціал вона не була б, не може гарантувати автоматичного успіху – успіх залежить від особистості учителя. Саме він, його професійні

⁹ Див., наприклад: Методика преподавания литературы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997. — С. 378.

¹⁰ Там само. — С. 379.

якості та творча паснага здатні забезпечити як незабутній процес, так і вражаючий результат у будь-якому з аспектів педагогічної діяльності. А щодо учнів, то на такий заклик вони відгукувалися і будуть відгукуватися завжди¹¹.

Як одну з позакласних форм роботи більшість методистів розглядають підготовку, проведення та участь в *олімпіадах*, починаючи зі шкільного та закінчуючи міжнародним рівнем. Але через те, що предмет “Зарубіжна література” з’явився у школах України нещодавно, олімпіади з цього предмета до останнього часу не проводили. Виняток становили окремі школи та регіони (наприклад, м. Київ та Київська обл.). Що чекає школу у цьому плані, сказати важко, а передбачити неможливо, однак, на нашу думку, навіть якщо олімпіади цілковито підуть у небуття, то, маючи уже досвід відсутності у минулому “олімпійського руху” з предмета, можна дійти висновку, що наряд чи це суттєво зашкодить якісному рівню літературної освіти школярів.

З огляду на це, а також у зв’язку із запровадженням у школах системи допрофільного і профільного навчання особливої актуальності набуває така форма поглиблення літературної освіти учнів, як *факультатив*. Однак проблема полягає у тому, що місце факультативних занять у школі розглядається методистами по-різному. Одні вважають, що факультатив – це окрема ланка роботи з предмета (З. Рез, М. Качурін, Є. Пасічник та ін.). А інші (наприклад, О. Богданова) розглядають факультатив як різновид позакласної роботи. Безумовно, існують об’єктивні причини такої неоднозначності, оскільки, на відміну від програми літературного гуртка, яку самостійно, на власний

¹¹ Про організацію позакласної роботи див. також: Бандуков Р. В. Из опыта внеклассной работы по литературе: Развитие навыков анализа поэтических произведений у старшеклассников. — Москва, 1985; Туревич С. А. Организация чтения учащихся старших классов. — Москва, 1984; Быкова Е. А. Литературные праздники в школе. — Київ, 1986; Бушина Е. И. Воспитание интереса к литературе на внеклассных занятиях // Поиск новых путей. Из опыта работы / Сост. С. Н. Громцева. — Москва, 1990; Качурин М. Г., Методская Д. К. Методика факультатива по литературе в 8 классе. — Москва, 1980; Доманский В. А. Факультативные занятия по русской литературе в 11 классе. — Київ, 1990; Глебова Л. Про літературну службу в школі // Укр. мова і літ. в шк. — 1990. — № 3. — С. 65–67; Білоцерківець Г., Сивак Л., Соля Б. Шкільний літературний гурток // Укр. мова і літ. в шк. — 1983. — № 6. — С. 55–57; Дьоміна О., Шаповалов В. Літературний тиждень у школі // Укр. мова і літ. в шк. — 1983. — № 11. — С. 55–59; Глазова О. Гурткова робота: думати, шукати, експериментувати // Укр. мова і літ. в шк. — 1988. — № 1. — С. 54–55; Мухоміт І. Літературно-творчий гурток // Укр. мова і літ. в шк. — 1985. — № 9. — С. 27–30; Позакласна робота з літератури. — Київ, 1986; Логінов А. Чарівниця з Богданівни. Катерина Василівна Білокур // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 3. — С. 40–42; Хроменко И. А. Левитан и русская литература: Литературно-художественный вечер // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 3. — С. 42–47; Дидковская В. Б. Дорога в Пушкину: Литературно-музыкальная композиция для старшеклассников // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 3. — С. 47–49; Хлюстина Н. Литературный брэн ринг. 6–7 классы // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 3. — С. 49–50; Мазур О. Гімн жінці: Літературно-мистецький вечір до свята 8 Березня // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 3. — С. 51–55; Шатрова С. В. У країні дитинства: Сценарій літературного свята // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. — № 2. — С. 57–59.

розсуд і відповідно до своїх уподобань та зацікавлень учнів формус учитель, програми факультативів має затверджувати Міністерство освіти і науки України.

У зв'язку з цим, якщо організація роботи гуртка передбачає багато свободи, то робота факультативу більшою мірою регламентована. Простіше кажучи, зміст роботи гуртка обмежений лише віком учнів та рівнем їхньої підготовки, а зв'язок з навчальною програмою може бути доволі опосередкованим. А от щодо факультативних занять, то їхньою метою є розширення та поглиблення знань учнів щодо найвизначніших явищ історико-літературного процесу, які (явища) вивчаються за програмами з предмета у рамках уроків. Унаслідок цього факультативний курс будується та реалізується майже у тих самих формах, що й уроки: зокрема, методикою організації факультативних занять передбачено вивчення монографічних, оглядових та підсумкових тем, але водночас більше уваги, ніж під час уроків, приділяється вивченню літературознавчих, критичних та інших додаткових джерел.

Проте участь у роботі факультативу, як і участь у роботі того ж гуртка, передбачає добровільність – це по-перше. По-друге, у роботі факультативу завжди бере участь порівняно невелика кількість учнів (8–20), що створює додаткові сприятливі умови для індивідуального та диференційованого підходів до учасників факультативних занять. І, нарешті, по-третє, рівень підготовки тих, хто вирішив відвідувати факультативні заняття, як правило, приблизно однаковий.

Отже, факультатив є такою синкретичною навчально-виховною формою, яка поєднує у собі як елементи класно-урочної системи, так і переваги позакласної роботи з предмета. Наприклад, основним предметом вивчення на факультативних заняттях так само, як і під час уроків, є текст художнього твору, і так само, як і під час уроків, учитель на факультативних заняттях використовує подібні види самостійної діяльності учнів. Але на факультативних заняттях немає необхідності постійно зацікавлювати учнів, оскільки участь у роботі факультативів беруть ті учні, що вже зацікавилися літературою, і тому учителеві залишається лише поглиблювати цю зацікавленість. А для того, аби досягти цієї мети, виникає необхідність зміщувати акценти, надаючи перевагу творчим та дослідницьким видам самостійної діяльності учнів.

Треба також вказати і на обов'язковість зв'язку між роботою факультативу і формами навчальної та, власне, позакласної роботи. Зокрема, йдеться про те, що, наприклад, результати учнівських дослідницьких студій чи доповідей, підготовлених учнями у рамках роботи факультативу, можуть бути використані під час вивчення певної теми (чи тем) на уроці. Або ці ж

результати можуть бути репрезентовані під час проведення окремих поза-класних заходів.

Таким чином, можна зробити висновок, що систему літературної освіти у школі формально складають три різновиди навчально-виховної діяльності: *урок – факультатив – позакласна робота*. А ефективність даної системи визначається, безумовно, змістовим наповненням цих трьох елементів та органічним (а не штучним!) зв'язком між ними, їхнім вираженням взаємодією та взаємодоповненням одне одного.

Особливе місце стосовно цієї тріади займає такий специфічний феномен, притаманний навчально-виховній діяльності у школі, як *кабінет літератури*.

Передусім зазначимо, що специфічність цього феномену, тобто кабінету літератури, пояснюється його амбівалентним характером. Так, на думку Б. Степанишина, кабінет літератури є осередком діяльності методичних об'єднань учителів школи¹². Натомість більшість учених-методистів (О. Гуревич, О. Сасова, О. Хлєбнікова, С. Пасічник та ін.) вважає, що “кабінет літератури – це спеціально обладнаний навчально-методичний центр, який повинен забезпечувати найвищі рівні викладання літератури – науковий, естетичний, навчальний, методичний, виховний”¹³. Л. Прессман писав, що “у кабінеті літератури учень потрапляє до світу книги, світу мистецтва слова. Любов до книги, до читання не народжується сама собою. Виховання любові до книги – складне, важке, але надзвичайно благородне завдання словесника. У кабінеті літератури все підпорядковано цій меті”¹⁴.

А відтак, на наш погляд, найбільш об'єктивною та прийнятною точкою зору щодо місця, ролі та призначення кабінету літератури є позиція Ж. Клименко, яка вважає, що для того, “аби звичайний клас перетворився на літературний кабінет, він має містити насамперед систему методичного забезпечення, яка даватиме змогу вчителю здійснювати навчально-виховний процес, а учням – засвоїти необхідні знання, оволодіти вміннями та навичками”¹⁵. Інакше кажучи, кабінет не буде виконувати свої безпосередні функції, якщо він перетвориться або на сакральну раку учителів-жериців, вхід у яку учням буде заборонено, або виключно на учнівську територію,

¹² Див.: Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителів. – Київ: РВЦ “Проза”, 1995. – С. 247-248.

¹³ Мірошніченко Л. Ф. Основні принципи організації кабінету зарубіжної літератури // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. – 2002. – № 5. – С. 2.

¹⁴ Прессман Л. П. Кабинет литературы: Пособие для учителей. – 2-е изд., доп. – Москва: Просвещение, 1973. – С. 4.

¹⁵ Див. про це докл.: Клименко Ж. В. Кожній школі – спеціально обладнаний літературний навчально-методичний центр літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2000. – № 4. – С. 2-5.

біля якої без права на вступ до неї будуть поневірятися бідолашні учителі у пошуках методичного притулку для себе.

Відповідно до завдань кабінету літератури, методисти пропонують такі рубрики щодо його змістового наповнення:

- документальні матеріали;
- словесно-образна наочність;
- критичні та літературознавчі матеріали;
- періодичні видання;
- методична література;
- довідкова література;
- наочність і ТЗН;
- матеріали досвіду школи;
- картотека¹⁶.

Проте ми цілком поділяємо думку О. Ісаєвої, яка вважає, що обладнання кабінету значною мірою залежить також і від загальної концепції кабінету. Принаймні, ця методист виокремлює такі типи кабінетів зарубіжної літератури:

– кабінет-літературний клуб (інтер'єр і характер роботи такого кабінету, вочевидь, не передбачають проведення у ньому уроків, а шкода);

– кабінет-музей (на думку дослідниці, такий музей все ж таки є можливим (див. нашу точку зору з цього приводу вище), і вона навіть пропонує організацію музеїв не лише знаних і традиційних у цьому контексті прізвищ – Булгакова, Шолом-Алейхема, Ахматової, а й музей окремої національної літератури (англійської, наприклад) або окремого літературного персонажа (Шерлока Голмса, скажімо), або певного літературного періоду, або якогось літературного жанру чи напрямку);

– об'єднаний кабінет (це такий кабінет, що є спільним для учителів української та зарубіжної літератури або учителів зарубіжної літератури та іноземної мови);

– кабінет-методичний центр (це кабінет, про який писав Б. Степанишин, – кабінет для вчителів)¹⁷.

Запропоновану типологію кабінетів навряд чи можна вважати досконалою, особливо у контексті нагальності інтегрованого характеру кабінету літератури, але ця типологія дає змогу і справді особисто визначитися кожно-

¹⁶ Мірошніченко Л. Ф. Основні принципи організації кабінету зарубіжної літератури // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 5. — С. 2.

¹⁷ Див. про це докл.: Ісаєва О. О. Сучасний кабінет літератури: яким йому бути? (Типи кабінетів зарубіжної літератури) // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 5. — С. 5–8.

му учителеві щодо того, який кабінет він створюватиме чи у створенні якого кабінету братиме участь разом зі своїми колегами та учнями¹⁸.

При цьому також треба добре розуміти, що створення будь-якого – відповідно до обраної концепції – кабінету вимагас чималих зусиль як організаційного, так і матеріального характеру. Але можна бути цілком певним того, що ці зусилля не будуть марними. Принаймні, якщо кабінет не стане подібним до скарбниці Національного банку, доступ до якої дозволяється лише кілька разів на рік і лише особливо почесним гостям.

Висновки до розділу

1. Позакласна робота і факультативи є неодмінними елементами системи навчально-виховної роботи із зарубіжної літератури.

2. За допомогою позакласних та факультативних занять поглиблюються знання та удосконалюються навички учнів, а також забезпечується зацікавленість учнів літературою.

3. Лише за умови створення системи позакласної роботи та її відповідного змістового наповнення можна забезпечити ефективність та високий результат такої діяльності.

4. Організація кабінету літератури вимагас чималих зусиль з боку усіх до цього причетних, але якщо такий кабінет стає дієвим осередком і учнів, і учителів, то необхідність цих зусиль не викликатиме жодних сумнівів.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Чому організація позакласної роботи має таке величезне значення для навчально-виховного процесу із зарубіжної літератури?

2. У чому полягає принципова відмінність факультативних занять від будь-яких інших форм позакласної роботи?

3. Розробіть власну програму роботи літературного гуртка.

4. Розробіть власний сценарій будь-якої з форм позакласної роботи.

5. Яке місце і чому саме займає кабінет літератури у системі навчально-виховної роботи у школі?

6. Розробіть власний проект шкільного кабінету літератури.

¹⁸ Див. про це також: Сорокіна Е. Кабінет — моя творча майстерня (З досвіду роботи учителя-методиста) // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 5. — С. 8–12; Воронів А. Матеріали для кабінету зарубіжної літератури // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. — 2002. — № 5. — С. 13–17; Панова Л. М. Схеми-конспекти до вивчення творчості письменника (зразки) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2001. № 1. — С. 60–61.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика. — Київ: Юніверс, 2001.
2. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури: Підручник / За наук. ред. О. Галича. — Київ: Либідь, 2001.
3. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі // Інформаційний збірник Міністерством освіти і науки України. — 2002. — № 2.
4. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. — Київ, 2000.
5. Ніколенко О., Куцевол О. М. Сучасний урок зарубіжної літератури: Посібник. 5–11 класи. — Київ: Академія, 2003.
6. Олійник Г. А. Виразне читання: Основи теорії. — Київ: Вища школа, 1995.
7. Пасічник Є. А. Українська література в школі. — Київ: Рад. школа, 1983.
8. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. — Київ: РВЦ “Проза”, 1995.11. Выготский Л. С. Психология искусства. — Москва, 1986.
9. Штейнбук Ф. М. Вивчення зарубіжної літератури. 11 клас. — Харків: Веста: В-цтво “Ранок”, 2003.
10. Штейнбук Ф. М. Засади тілесного міметизму у текстових стратегіях постмодерністської літератури кінця ХХ – початку ХХІ століття: Монографія. — Київ: Педагогічна преса, 2007. — 292 с.
11. Выготский Л. С. Психология искусства. — Москва, 1986.
12. Гагаев П. А. Художественный текст как культурно-исторический феномен. Теория и практика прочтения: Учебное пособие. — Москва: Флинта, Наука, 2002.
13. Дановский А. В. Системно-функциональное формирование теоретико-литературных понятий в средних учебных заведениях. — Москва, 1988.
14. Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И. Методы изучения литературы: Системный подход: Учебное пособие. — Москва: Флинта: Наука, 2002.
15. Кан-Калик В. А., Хазан В. И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. — Москва, Просвещение, 1988.

16. Методика преподавания литературы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2101 "Рус. яз. и литература" / Под ред. З. Я. Рез. — Москва: Просвещение, 1997.

17. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. — В 2 ч. Ч. 1. — Москва: Владос, 1994.

18. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. — В 2 ч. Ч. 2. — Москва: Владос, 1994.

19. Мирошниченко Л. Ф., Нефёдова Т. Ф. Методические рекомендации по взаимосвязанному изучению русской, украинской и зарубежной литературы в средней школе. — Київ, 1987.

20. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. — Москва, 1985.

21. Хализев В. Е. Теория литературы: Учебник. 2-е изд. — Москва, Высш. школа, 2000.

Навчальне видання

ШТЕЙНБУК Фелікс Маратович

**МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ**

Навчальний посібник

Керівник проекту *Б. Фенюк*
Головний редактор *І. Дворницька*
Редактор *С. Сав'юк*
Технічний редактор *А. Трут*
Обкладинка *О. Курила*

Підписано до друку 15. 09. 09. Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура "Таймс".

Друк офсетний. Ум. друк. арк. 16,27. Обл.-вид. арк. 19,53. Наклад 1000.

Видавництво "Мандрівець", свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1847 від 17. 06. 2004 р.

46020, м. Тернопіль, вул. Текстильна, 18. Тел. (0352) 42-39-62, 43-39-62, тел./факс (0352) 52-43-38.

Друк з готових діапозитивів: ПП "Коло", м. Дрогобич, вул. Бориславська, 8. Тел. (03244) 2-90-60