



Художній конфлікт як предмет вивчення в процесі шкільного аналізу літературного твору

Юрій Бондаренко,

професор кафедри методики викладання
української мови і літератури

Ніжинського державного університету
ім. Миколи Гоголя

Якісне опрацювання літературного твору неможливе без осмислення учнями конфлікту як рушія розвитку сюжету. У статті накреслені основні етапи шкільного вивчення поняття "конфлікт" та його застосування в процесі аналізу художнього тексту, розкриті методичні механізми виявлення суперечностей як на рівні окремих сюжетних епізодів, так і твору в цілому, залучені окремі філософські підходи для вирішення поставленої проблеми.

Ключові слова: конфлікт, епізод, методичний алгоритм вивчення, "виклик — відгук", "необхідність — свобода", аналіз, етапи навчання.

Протягом основної та старшої школи школярі поступово освоюють поняття "сюжет", яке дозволяє їм осмислювати цілий ряд особливостей твору: конфлікт у його внутрішньо-психологічних та зовнішніх проявах, роль у зумовленні подій певного типу; фабула, основні етапи сюжету та їх розвиток; хронотопні, хронологічні та причинно-наслідкові зв'язки між зображеними явищами тощо. У цьому контексті виникає необхідність формувати в учнів уміння поглиблено досліджувати не тільки елементи сюжету, але й конфлікт та події, які, з одного боку, дозволяють його реалізувати, а з другого — разом із ним забезпечують функціонування структури твору. "...Виявлення колізій, в яких реалізується боротьба протилежностей, художня дисгармонія, поляризація тенденцій, які в кінцевому рахунку довершуються переборенням протиріч — усе це найбільш важливі моменти творчого процесу письменника" [3, с.206].

Опрацюванню сюжету літературного твору свою увагу присвячували В.Марко, Л.Мірошніченко, Є.Пасічник, В.Пахаренко, Н.Сафонова, А.Ситченко та ін. У методиці викладання успішно функціонує подієвий (послідовний, за автором, сюжетний) шлях аналізу. Проте дидактичний ресурс конфлікту як точки опори в осмисленні учнями літературного твору далеко не вичерпаний. Досить системно до вирішення цього питання у свій час підійшла К.Фролова [6]. Вважаємо за необхідне повернутися до його розв'язання, щоб створити підходи для аналізу твору шляхом дослідження тих суперечностей, які закладені в авторську концепцію дійсності.

Підготовка до такої діяльності повинна відбуватися вже в 5-6 класах, де вивчення літературних творів за розвитком їх сюжету переважає, хоча глибокого сприйняття сутності унаочнених автором суперечностей ще немає. У 7-8 класах, на наш погляд, варто розпочинати цілеспрямоване вивчення конфлікту як рушійної сили сюжету літературного тексту. У практику шкільного аналізу необхідно вводити теоретичне поняття "конфлікт". При цьому важливо спочатку сформулювати в учнів знання про загальнолексичне значення цього слова, а потім перейти до його літературознавчого змісту. Можна скористатися словником іншомов-

них слів, де слово "конфлікт" пояснюється як: "1) Зіткнення протилежних інтересів, поглядів; крайнє загострення суперечностей, що призводить до ускладнення чи гострої боротьби; 2) Відображення життєвих суперечностей у художніх творах, що виявляється в зіткненні й боротьбі протилежних ідей, прагнень і вчинків людей" [4, с.295]. Такий підхід виправданий тим, що, по-перше, розширює кругозір школярів, дозволяє їм збагнути семантику слова, а по-друге — глибше осягнути наукову категорію і те художнє явище, яке вона позначає в літературі. Усвідомлення учнями психологічного та комунікативного змісту поняття "конфлікт" сприяє вирішенню дидактичних завдань.

Наступні етапи роботи мають більш практичний, ніж теоретичний характер. Оскільки в основі розвитку сюжету лежить певна суперечність, на основі якої формується конфлікт твору, важливо, щоб учні вміли її виявляти. На наш погляд, такі уміння найкраще починати розвивати з аналізу окремих епізодів, в яких змальовані важливі з погляду художньої концепції твору події. Школярам пропонується фрагмент, прочитавши який, вони мають визначити помічену в ньому суперечність, розкрити її зміст. Для цього вони повинні розглянути стосунки персонажів, відчуті в них зону напруги, тобто протилежність або хоча б несхожість поглядів, спрямованість зробленого і сказаного наперекір опоненту, протидію героїв один одному, їх психологічну несумісність тощо.

Для формування первинних умінь найкраще використовувати епізоди із значним ступенем загострення конфлікту. Школярі й самі можуть обирати в тексті місця, де, на їх думку, суперечності у виразно найбільш яскраво. Далі можна пропонувати ті епізоди, у яких конфлікт проявляється менш гостро. Це певним чином ускладнить дослідницьку діяльність, що особливо важливо для закріплення і подальшого розвитку відповідних навичок школярів. Адже будь-яке підвищення складності — це новий етап в удосконаленні вже здобутих психологічних можливостей.

Повна модель опрацювання конфліктних зон епізоду, на наш погляд, має бути такою:

— осягнення перебігу події, місця, часу, способу та

обставин її звершення, образного відтворення змалюваного:

Що і з ким відбувається?

Де відбувається, коли і як?

Як ви уявляєте змалюване в епізоді?

— виявлення сутності суперечності, що зумовила саме цю подію або проявилася в процесі її здійснення:

Розкрийте зміст суперечності, яка розігрується в епізоді?

Яким чином вона зумовила зображену подію?

Як саме розв'язалася чи, навпаки, розвинулася, загострилася в зазначений момент?

— осмислення проявів персонажів під час події, їхньої ролі в поглибленні чи розв'язанні суперечності:

Окресліть поведінку персонажів в епізоді.

Які риси героїв тут увиразнилися?

У який спосіб це відбулося і з якою, на ваш погляд, метою?

Яка роль кожного з персонажів у загостренні/розв'язанні суперечності під час змалюваної події?

Які засоби портретування героїв для цього використані?

— опрацювання мовно-виражальних засобів, які беруть участь у змалюванні події, портретуванні персонажів, увиразненні конфлікту:

Які мовно-виражальні засоби використані під час зображення події і з якою метою?

Назвіть ті, в яких найбільш яскраво втілено конфлікт твору. Розкрийте їх зміст.

— осмислення проблеми, що означена в межах епізоду:

У чому полягає сутність проблеми, що постала під час події?

Яким чином вона увиразнена?

Як вона пов'язана із конфліктом усього твору?

— узагальнена оцінка епізоду, його ролі в сюжетно-змістовій цілісності літературного твору:

У чому полягає особливість змалюваної події з погляду зображеного конфлікту?

Які художні засоби її увиразнюють?

Які наступні події вона зумовила? Яким чином це відбулося?

Яка її роль у рамках всього літературного джерела?

Отже, на рівні окремого епізоду можна здійснити практично весь комплекс дослідницьких заходів, які за своїм змістом відповідають вивченню цілого тексту художнього твору. Це сприяє формуванню в учнів "здатності бачити узагальнену сутність в конкретному образі, смислі, деталі, ситуації тощо" [7, с.27]. Хоча повнота застосування зазначеної схеми в різних класах неоднакова. Вона залежить від теоретичної обізнаності та вікових інтелектуальних можливостей школярів.

На матеріалі окремого епізоду доречно здійснювати перші спроби класифікації конфліктів, відносячи їх до психологічних, побутових, релігійних, соціальних, національних тощо, розкривати їхній зміст відповідно до здійсненої класифікації. Висновок про особливості зображених суперечностей учні найчастіше роблять на основі осмислення стосунків літературних героїв, взаємодії персонажів між собою. Тому найбільш продуктивним є поглиблений аналіз тих епізодів, у яких персонажі перебувають у відкритому протистоянні, дискусії.

Наступний етап навчання (9—11 кл.) полягає у тому, що проблема конфлікту осмислюється учнями

більш масштабно — на матеріалі всього тексту. У цей період школярі повинні вміти встановлювати наративну стратегію митця, спрямовану на художній результат, який виявляється в цілісному утворенні, підпорядкованому авторському задумові, світоглядно-естетичним пріоритетам письменника. Існує необхідність подивитися на "розгортання сюжету як концепцію життя" [6, с.138]. Для цього треба виявити вплив конфлікту на весь зміст та формотворчі засоби літературного джерела. Як зазначив А.Лісовський, "узагальнюючий смисл, що виражає художня цілісність твору, як правило, розуміють практично всі носії мови, читаючи прислів'я чи приказку. Його легко відкрити у байці, але не всім вдається осмислити глибину, яку несе вірш, оповідання, повість чи роман" [2, с. 27]. Щоб поглибити концептуальне осмислення учнями літературного матеріалу, потрібне детальне вивчення його конфлікту.

Алгоритм роботи може бути таким:

1. З'ясування сутності конфлікту, а також дослідження особливостей його розвитку в сюжеті твору: встановлення експозиції, зав'язки, кульмінації, розвитку дії, розв'язки.

2. Виявлення його присутності, змісту та функції в різних структурних елементах тексту: персонажах, проблематиці, мові, особливостях жанру і стилю.

3. Узагальнення погляду автора на зображенні явища, наявної у творі художньої концепції дійсності.

У 9—11 класах не варто применшувати значення аналізу окремих епізодів (подій) і тих конфліктних зон, які в них існують. Учням доцільно ставити завдання визначити, як саме поширюється суперечність, що зумовила окрему подію, на весь текст. Хоча застосовується й інший спосіб діяльності: виходячи із основного конфлікту твору, встановлюється роль епізоду в його розгортанні, а значить, і в контексті художньої системи всього тексту. Обидва варіанти роботи мають свої переваги та недоліки.

Аналіз суперечностей в окремих подіях дає учням змогу здійснювати більш ґрунтовні висновки про ключовий конфлікт усього твору, накопичити достатній фактичний матеріал для підтвердження своїх думок з цього приводу. Проте в різних епізодах школярі можуть зустрітися з суперечностями, які локалізовані тільки в певній сюжетній точці й не мають особливого концептуального значення в рамках художньої цілісності. Це може створити певні труднощі під час узагальнень про головний конфлікт тексту, а значить, й ідейно-тематичну спрямованість художнього джерела.

Другий варіант ускладнюється тим, що учні з самого початку повинні брати до уваги головний конфлікт, а вже потім деталізувати його зміст під час роботи з окремими частинами тексту. Проте таке майже апріорне визначення провідного конфлікту буває недостатньо точним. Особливо вказана проблема актуальна у процесі вивчення великих епічних творів, наприклад романів.

Крім сюжетно-фабульної та зовнішньої композиційної організації, варто виявляти вплив конфлікту й на інші структурні одиниці тексту. "...Як свідчить шкільна практика, учні, зокрема старшокласники, часто вловлюють лише той зміст, що легко помітний у творі (особливо в епічному). При цьому залишаються поза увагою чільні художні елементи. Наслідком стає збіднене, невиразне, а то й помилкове розуміння літературного твору" [1, с. 15]. Робота з конфліктом надає свої можливості для поглибленого аналізу всієї струк-

тури художнього тексту. Виходячи із характеру ключової суперечності, встановлюються: проблематика твору, авторський погляд на її вирішення; роль персонажів у розв'язанні конфлікту, їх внутрішні прояви та засоби характеротворення; мовно-художні деталі, які унаочнюють конфлікт у яскравій словесній формі, уточнюється їх зміст; зв'язок конфлікту із жанровою організацією; дається цілісна оцінка художньому матеріалу, світоглядно-естетичним принципам письменника.

Конфліктні зони безпосередньо пов'язані з ідейно-тематичною спрямованістю тексту або творчості в цілому, визначають головну думку, яку письменник прагне донести до читача. К.Фролова пропонує такий механізм роботи: "спершу осмислити словесний образ автора, його ідейно-емоційну точку зору на світ, а потім спробувати визначити, в чому конкретно автор бачить основну суперечність або вияв її, простежити, як розвивається авторська думка про неї..., а далі в плані цієї суперечності спробувати розглянути всі елементи твору" [6, с.92]. Аналіз же самої суперечності як своєрідного центра, навколо якого нагромаджується увесь ідейно-тематичний зміст, відбувається декількома етапами:

— учні знаходять у творі першу презентацію письменником головної суперечності (зав'язку);

— відбувається простеження її розвитку у творі: визначення головних етапів, точки, коли суперечність максимально загострюється (кульмінації), ролі всіх художніх елементів у її реалізації;

— школярі з'ясовують, яким чином суперечність трансформується, якою її бачить автор у кінці твору і чи змінилося це бачення порівняно з початком тексту, до яких наслідків вона приводить, як впливає на вирішальну фазу розвитку сюжету;

— окреслення учнями ідейно-світоглядного змісту літературного твору, виходячи з логіки розв'язання ключової суперечності.

Старшокласники простежують етапи розвитку ключової суперечності твору, визначають місця наростання та спадання напруги конфлікту. Можна побудувати відповідні графіки. Точки підйому або зниження — конкретні епізоди (події) твору: школярі обговорюють особливості кожного з них саме з погляду їх ролі в нарощуванні конфлікту, визначають місце на графічному зображенні.

Названі нами підходи здійснюються з використанням базових теоретичних знань школярів. Проте слід говорити і про даткові навчальні можливості, які з'явилися, зокрема, в рамках сучасного посилення філософізації літературної освіти.

Так, ще в античності був започаткований напрямок, який розвивав проблему свободи та необхідності в житті особи. Образ мойри ("долі") нависав над особою і визначав її життєдіяльність, обмежуючи рамками встановленої необхідності і спрямовуючи в заданому нею напрямку. Людина мала користися долі, зносити все, чим вона наділила. Паралельно з'являлися переконання, що особа робить свій життєвий вибір вільно. Синтез фаталістичних та волюнтаристичних ідей є у міркуваннях Демокріта, Епікура, стоїків. У цей час з'являється думка, що обмежувальним чинником для людини значною мірою є суспільство.

У Середньовіччі та пізніших епохах, коли домінував теоцентричний світогляд, питання свободи та її необхідності для людини розглядалися в контексті християнського погляду на світ. Межі людської свободи

встановлює Божественний промисел, який дарує благодать. Людина або є одним із виявів божественного — і тоді її воля повністю наперед визначена, прояви сплановані, або вільна у самовираженні, але повинна дотримуватися вищих законів, підпорядковуючись їм — і тим може одержати спасіння. Непідкорення християнським законам веде до поглиблення гріховності, а відтак і до покарання за це. Отже, для християнського мислення "...індивідуальна свобода ... тим чи іншим способом пов'язана із світотворенням в цілому ... — існування будь-якої системи, хоча б тільки в Божественному розумі, системи, поруч з якою існує і свобода" [8, с. 89]. Вказані принципи вплинули і на розвиток культури, зокрема на моделювання художньої картини світу, в якій обов'язково присутні межі людської свободи та необхідності.

Оригінальну версію висунув у ХХ столітті А. Тойнбі, сформулювавши закон "виклик-відгук", згідно з яким історичний поступ — це постійне додання (відгуки) різноманітних викликів, що постають перед людськими суспільствами. "Вивчаючи розвиток цивілізацій, — писав учений, — ми з'ясували, що їх можна аналізувати як послідовне повторення драми виклик-відгук і що причина того, чому вистава цієї драми повторюється знову і знову, полягає в тому, що в таких випадках кожен відгук не лише успішно відповідає на відгук, який його спричинив, але й породжує новий виклик, котрий щоразу виникає з нової ситуації, створеної успішним відгуком" [5, с.357]. Якщо придивитися до художньої картини будь-якого літературного твору, то можна помітити: вона теж вибудовується у вигляді системи "викликів-відгуків", що виникають і реалізуються в рамках змальованих реалій дійсності.

Залучення здобутків філософської думки в практику старшої школи допомагає розширити уявлення школярів про засоби динамізації в сюжетно-змістовій площині тексту. Тут можливе осмислення проблем "свобода і необхідність", "виклик-відгук" у житті окремих героїв, їх груп, зображеного суспільства. Учні розмежовують художні феномени на ті, що створюють зону необхідності та виклику (здебільшого це зовнішні відносно героїв обставини: труднощі, перепони, проблеми, й ті, що їх долають, даючи відповідь на виклики життя (окремі образи-персонажі, народ, суспільство). Вивчення конфлікту в означеному ракурсі — ще один варіант осмислення ідейно-тематичного змісту тексту, оскільки в тому, яким чином виникають і знімаються проблеми, помітно концепцію дійсності, реалізовану в тексті. Найчастіше дослідження такого плану — це аналіз суперечностей між персонажами і соціальними, релігійними, духовно-психологічними, природними та будь-якими іншими обставинами, які виражені в тексті. Робота школярів укладається в такий алгоритм:

1. Виявлення простору необхідності/виклику — окреслення того, як одні художні феномени, що подані як зовнішні чинники (вищі сили, природні умови, соціальне середовище, національна ситуація) обмежують свободу інших (часто героїв), кидають їм життєвий виклик, з'ясування особливостей їхнього конфлікту, тобто того, що сприймається як виклик, на який не можна не прореагувати.

2. Дослідження простору свободи/відгуку — реакції окремих героїв чи суспільства, народу на обставини їхнього вибору поведінки, додання або недодання перешкод, результатів, до яких приходять, достатності чи недостатності відгуку для вирішення проблеми.

3. Висновок про ідейно-тематичну концепцію тексту, авторську світоглядну систему, які впливають із співвідношення свободи і необхідності, викликів і відгуків та способів долаття перешкод персонажами.

Отже, вивчення конфлікту літературного твору потребує поетапної діяльності, розрахованої на весь час навчання учнів в основній і старшій школах. Засвоєння школярами змісту цієї категорії має відбуватися в двох аспектах — широкому загальнономовному значенні і у вужчому, власне літературознавчому. Значну роль у розвитку відповідних умінь школярів відіграють ті види діяльності, які дозволяють встановлювати зони конфліктної напруги на різних художніх рівнях твору, зокрема на рівні окремого епізоду (події) та сюжету в цілому. У такому разі відбувається посилення концептуального мислення школярів, поглиблюється цілісна оцінка художнього матеріалу.

Юрий Бондаренко. Художественный конфликт как предмет изучения в процессе школьного анализа литературного произведения

Качественное изучение литературного произведения невозможно без осмысления учениками конфликта как двигателя развития сюжета. В статье начерчены этапы школьного изучения понятия "конфликт" и его применения в процессе анализа художественного текста, раскрыты методические механизмы выявления противоречий как на уровне отдельных сюжетных эпизодов, так и произведения в целом, вовлечены отдельные философские подходы для решения поставленной проблемы.

Ключевые слова: конфликт, эпизод, методический алгоритм изучения, "вызов — ответ", "необходимость — свобода", анализ, этапы изучения.

Yuriy Bondarenko. Literary conflict as subject of study in the process of literary work analysis in secondary school

Quality work with a literary text is impossible without pupils' understanding of the conflict as the driving force of the plot. The article outlines the main stages of learning the notion of conflict and its application in the process of literary work analysis as well as demonstrates the methodical mechanisms of revealing antagonism on the level of specific episodes as well as of the whole text. It also makes use of certain philosophical approaches in order to solve the outlined problem.

Key words: conflict, episode, methodical algorithm of learning, "challenge — feedback", "necessity — freedom", analysis, stages of learning.

Література

1. Котляренко С. Специфіка вивчення учнями старших класів літературних творів // Українська мова і література в школі. — 2010. — №4. — С. 14—15.
2. Лісовський А. Морфологія художності і аналіз літературного твору // Українська мова і література в школі. — 2004. — С. 27—29.
3. Оптиц Р. Диалектика жизненных конфликтов в литературе // Структура литературного произведения. — Л.: Наука, 1984. — С. 206—221.
4. Словник іншомовних слів /Уклад: С.М.Морозов, Л.М. Шкарапуца. — К.: Наукова думка, 2000. — 680 с.
5. Тойнбі А. Дослідження історії. — Т.1. — К.: Основи, 1965. — 614 с.
6. Фролова К. П. Аналіз художнього твору. — К.: Радянська школа, 1975. — 174 с.
7. Халін В. Взаємозв'язок сприймання та аналізу епічного твору // Українська мова і література в школі. — 2006. — №6. — С. 27—29.
8. Шеллинг Ф. В. Й. Философские исследования о сущности человеческой свободы и связанных с нею предметах // Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения в 2 т. Т.2. — М.: Мысль, 1989. — С. 86—159.