

УДК 373.5.016:82 (1-87)

Формування методики вивчення образів-персонажів світової літератури у вітчизняній науці

Лариса Миколаївна Удовиченко

КАНДИДАТ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

ДОЦЕНТ КАФЕДРИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ, КОМПАРАТИВІСТИКИ І СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ ГУМАНІТАРНОГО ІНСТИТУТУ КИЇВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМ. БОРИСА ГРІНЧЕНКА

e-mail: l_udovichenko@ukr.net

У статті проаналізовано витоки теорії та технології вивчення образів-персонажів світової літератури в освіті до XX ст., визначено традиції й новаторство методичної науки дореволюційного періоду, схарактеризовано наступність у розвитку наукових ідей щодо вивчення образів-персонажів в сучасній методиці.

Ключові слова: теорія, технологія, образ-персонаж, контекстний, аспектний.

Постановка проблеми. Сучасна методика навчання літератури спирається на цінний досвід педагогів-словесників минулого, прагне врахувати їх прогресивні напрацювання та розвинути найкращі традиції вітчизняної освіти. Історія методичної думки, починаючи від найдавніших часів, тісно пов'язана з розвитком України як держави, української й світової культури, а також з іменами відомих діячів літератури та освіти, наукові ідеї яких розвивалися та втілювалися послідовниками в методичній теорії та практиці.

Мета статті — проаналізувати основні тенденції розвитку теорії та практики формування науково обґрунтованої методики вивчення образів-персонажів у курсі літературної освіти учнів. Для реалізації поставленої мети необхідно виконати такі завдання: проаналізувати витоки теорії та технології вивчення образів-персонажів світової літератури в освіті до XX ст., визначити традиції й новаторство методичної науки дореволюційного періоду, схарактеризувати наступність у розвитку наукових ідей щодо вивчення образів-персонажів світової літератури в сучасній методиці.

Підвалини методики літератури, як справедливо зазначає О. Мазуркевич [12, с. 19], складаються не лише тоді, коли в школі вводиться література як навчальний предмет, а з часів, коли виникає сама потреба передачі знань і досвіду, навчання підрастаючого покоління розуміти прочитані тексти, керуватися ними в різних життєвих ситуаціях.

Історія методичної думки від найдавніших часів, коли дотримувалися античного поділу словесних наук на діалектику, риторичку й граматику, які склали «тривіум», основу «енциклопедії» («всеохоплюючого навчання»), прагне врахувати потреби й вимоги часу до процесу передачі знань. За оцінкою вчених О. Богданової, Е. Дніпрова, Г. Корнетова, О. Кошелевої, С. Леонової, О. Мазуркевича, В. Чертової та інших [1, 12, 15], перші поетики, відомі у Давній Русі («О образех» Георгія Хіровоска в Ізборнику Святослава за 1073 р., Ізборник за 1076 р.), в історії педагогічної думки вважалися не лише панеґіриками на честь книжної грамотності й книг та повчаннями щодо «повільного читання», а й педагогічними працями про те, як треба читати літературні твори, про роль освіти та читання в становленні та життєдіяльності особистості, її моральному вихованні.

Як зазначає О. Богданова, такі зразки давньоруського красномовства, як «Слово про Закон і Благодать» митрополита Іларіона, твори Кирила Туровського, Серапіона та Єпіфанія Премудрого, засвідчують високий рівень освіченості «книжного люду» [1, с. 10]. Можна стверджувати, що вже в перших дидактичних пам'ятках формувалися педагогічні ідеї щодо осмислення та інтерпретації образів-персонажів літературних творів, які з часом було сформульовано, розвинуто і втілено в наукові теорії навчання літератури.

Відомості про специфіку організації навчального процесу певною мірою можна виділити у рукописних «Азбуковниках», що були досить поширеними у XVI–XVII ст. Поряд із статтями енциклопедичного й навчального характеру в цих книгах подано рекомендації щодо читання як для учнів, так і вчителів. Вельми цінним можна вважати те, що велику увагу в «Азбуковниках» було приділено не лише опануванню риторички й поетики, а й навчання учнів письма, написанню промов, послань і віршів. Для реалізації такої мети в книгах

пропонувалися зразки для списування, вивчення напам'ять, відтворення. Це засвідчує, що, хоча процес навчання й мав морально-релігійний характер, когнітивний аспект з перших етапів формування методичної науки не переважав над діяльнісним, над потребою формування в учнів умінь та навичок оперувати засвоєними знаннями у різних ситуаціях.

Практичний характер у навчанні посилюється вже у перших друкованих підручниках: «Букварі» (1574) Івана Федорова, «Граматичі» (1619) Мелетія Смотрицького, у яких курс словесності передбачає російське й слов'янське читання, навчання латинської граматики, опанування піітики зі складанням віршів та риторики з написанням творів різних жанрів на будь-які випадки життя. На практичну діяльність, самостійну творчість учнів також зорієнтовані підручники пізніших часів, розроблені на основі теоретичних праць Арістотеля, Квінтіліана, Цицерона, а також доби Відродження й класицизму. Це рукописні підручники з піітики та риторики братів Іоанікія та Софронія Лихудів, «Поетика» (1705) і «Риторика» (1706–1707) Феофана Прокоповича, «Риторична рука» Стефана Яворського XIX ст.

Якщо до XVII ст. в школах вивчалися, як правило, релігійні тексти й вивчення образів-персонажів зводилося до осмислення історії життя й світогляду представників релігії й церкви, то з XVII ст. до змісту навчального процесу вводяться й пам'ятки світської літератури. Цей період можна вважати етапним у розвитку методичної науки, оскільки останні твори презентували героїв як представників певних соціально-історичних типів, що сформувалися за відповідних історико-культурних умов. Можна стверджувати, що в цей період зароджується контекстуальний принцип вивчення літературних текстів та образів-персонажів як їх основного структурного компоненту, формулюються перші поради щодо методики роботи над образами-персонажами, які полягали у пропаганді їх критичного осмислення та мотивованої оцінки [4, с. 191].

Навчальну й виховну спрямованість освітнього процесу, характерну для XVII–XVIII ст., було розвинуто в історії методики викладання літератури XIX ст., коли яскраво виявилися три течії: логіко-стилістична, освітньо-виховна й етико-естетична, які розширювалися та поглиблювалися на наступних етапах розвитку науки й відіграли важливу роль у становленні сучасної теорії та технології вивчення образів-персонажів у середній школі.

Прихильники логіко-стилістичної течії на перший план ставили розвиток навичок мислення й мовлення учнів. Ф. Буслаєв наголошував на потребі безпосереднього знайомства учнів з текстами художніх творів, але їх вивчення зводив до так званого філологічного аналізу [2, с. 215–328]. Світоглядні позиції вченого спричинили переконання

у потребі вивчення творів давньої літератури саме з освітньою метою, що часто помилково зводилося до виконання граматичних вправ на уроці.

Його послідовники педагог, літературознавець і суспільний діяч Л. Поліванов та педагог і методист Д. Тихомиров не заперечували тих освітньо-виховних та етико-естетичних функцій, із урахуванням яких має здійснюватися вивчення літератури, але переваги надавали саме логіко-стилістичному аналізу тексту, звертаючи особливу увагу на образ автора в художньому творі, послідовність та засоби реалізації авторського задуму. При цьому вчені наполягали на конкретній послідовності роботи над естетичними засобами: не від теми та ідеї до художніх особливостей, а, навпаки, через аналіз естетичних особливостей до осмислених висновків [20, с. 73]. Тобто спостереження над естетичними засобами реалізації авторського задуму забезпечує не лише розуміння особливостей розвитку сюжету, функцій мотивів, розгортання тематики та проблематики твору, а й поетапне опанування учнями теоретико-літературних понять загалом і поняття про образ-персонаж зокрема.

Такий підхід до навчання логічно вважати етапним у становленні методики вивчення образів-персонажів, оскільки саме в цей період вчені-літературознавці та методисти переконували, що процес розвитку в учнів логічного мислення й літературного мовлення буде ефективним, якщо, по-перше, формування теоретико-літературних понять реалізується на різних етапах вивчення художнього твору, по-друге, осягнення будь-якого поняття (наприклад, образ-персонаж) здійснюється одночасно із вивченням інших теоретико-літературних понять (наприклад, сюжет, композиція, система образів, мотив, тематика, проблематика тощо), по-третє, визначення ідейно-естетичного змісту образів-персонажів логічно завершує аналіз їх дій, вчинків та поведінки.

Для практичної реалізації вищезгаданого підходу представники логіко-стилістичної течії пропонували, поряд з іншими формами, методами й прийомами роботи (композиційний аналіз, словникова робота тощо), широко використовувати складання учнями різних планів на основі прочитаного. Ці прийоми роботи до сьогодні не втратили своєї практичної значущості, що підкреслює прогресивність ідей Л. Поліванова та Д. Тихомирова. Незважаючи на те, що у власних навчальних книгах та хрестоматіях викладачі словесності не пропонують методичних рекомендацій щодо формування в учнів теоретико-літературних понять, все ж зазначені статті інтерпретаційного характеру як зразок аналітичної роботи підкреслюють вагомий внесок вчених не лише в розробку навчальної та методичної літератури, а й науково обгрунтованої теорії вивчення образів-персонажів, методики навчання

літератури в цілому.

На цьому ж етапі розвитку методичної науки інший представник логіко-стилістичної течії О. Галахов, історик літератури, критик, викладач словесності, з інших позицій підходить до проблеми забезпечення глибокого аналізу образів-персонажів художніх творів. Учений у своєму доробку вперше наголосив на необхідності врахування соціокультурних та історико-літературних контекстів у вивченні художніх творів, визначення літературних зв'язків і впливів, традицій і новаторства, основних напрямків, течій тощо. Такий підхід пізніше, наприкінці ХХ — початку ХХІ ст., в методиці навчання української та світової літератури буде покладено в основу контекстного вивчення творів мистецтва слова загалом та аспектного аналізу образів персонажів зокрема. Але у підручнику для середньої школи О. Галахов подає лише загальну оцінку мистецьких пам'яток, не зосереджуючи уваги на механізмах літературознавчого аналізу образів-персонажів [6, с. 72].

На наступному етапі розвитку методики навчання літератури, відомому як період ліберальних реформ (за Я. Ротковичем) [17, с. 10], процес вивчення художніх творів загалом та образів-персонажів зокрема розширився за рахунок прогресивних форм та прийомів викладання (бесіда, літературна екскурсія, творчі роботи тощо), але було суттєво послаблено історичний принцип вивчення мистецтва слова заради «іманентного читання». Саме тоді іманентне, тобто позаісторичне, позасоціальне, вивчення літератури в школі стало педагогічною модою [17, с. 10]. Таку позицію можна пояснити тим, що іманентне читання сприймалося більшістю як природна реакція на еkleктичну методологію культурно-історичної школи.

Не потребує доведення думка, що з плином історії змінюється все, у тому числі й духовна культура. Образи-персонажі, як і теми, проблеми, конфлікти й художній світ твору, неможливо правильно «побачити» й відповідно оцінити, не маючи необхідних знань про ту історичну реальність, якою він породжений. Історична зумовленість образу-персонажа визначається не лише приналежністю його до певного історичного періоду, але й притаманним тогочасному суспільству рівнем розвитку культури, специфікою суспільних доміант, державних проблем, ідеології, що істотно позначається на внутрішньому світі особистості. І це дозволяє погодитися з тим, що він є конкретно-чуттєвим відображенням часу. Обґрунтувати таку закономірність допоможе зосередження уваги на тому, як вона втілена автором у художньому творі. Згадки про речі, побут, зовнішній вигляд персонажів, а також теми їх розмов, світогляд, цінності, вчинки та поведінка несуть на собі ознаки певного часу,

історичного періоду. Як зазначають літературознавці, створений автором характер, крім генотипних ознак, несе на собі відбиток певної епохи, що й пояснює відповідний йому тип поведінки. Для представника іншого історичного періоду визначальним буде інший тип поведінки, оскільки у процесі розвитку людства змінюються моральні й етичні норми, іноді переосмислюються цінності, образи прекрасного й потворного тощо.

Саме тому вченими-літературознавцями та методистами здійснювалися спроби зберегти історичний принцип у структуруванні й підходах до вивчення літературного курсу старшої школи. Так, М. Піксанов неодноразово наголошував на важливості вивчення художніх творів в історичному та соціальному контексті, але його погляди не було підтримано ні літературознавцями, ні педагогами, ні вчительською громадськістю [17, с. 71]. Однак у педагогічній практиці все ж продовжували використовувати ті навчальні посібники, в яких автори (В. Келтуяла, П. Коган, М. Коробка, Е. Солов'єв) прагнули подати аналіз історико-літературного процесу, аби поглибити розуміння вивчених художніх творів та їх образів-персонажів як значимого компоненту тексту [9, 10, 11, 18].

В. Стоюнін і В. Водовозов як представники освітньо-виховної течії, розглядаючи художню літературу не лише як об'єкт мистецтва, а й науки, особливого значення надавали формуванню світогляду та громадянської позиції учнів, вихованню кращих моральних якостей засобами художнього твору. І здійснюватися це мало через аналіз ідейного змісту на основі розгляду певних значимих компонентів твору, серед яких основне місце посідало поняття про образ-персонаж [5, 19].

Найвідоміший представник етико-естетичної течії В. Острогорський наголошував на необхідності виховання в учнів почуття прекрасного, розвитку естетичного смаку, відтворюючої уяви, шліфування культури почуттів у процесі вивчення художньої літератури. Виховувати прекрасне, на думку вченого, це означає дбати про формування естетичних критеріїв, згідно з якими учні сприйматимуть добро й зло, істину й неправду, любов і страждання, втілені як у творі на ідейно-естетичному рівні загалом, так й у конкретних образах-персонажах як носіях певних етико-естетичних поглядів [14, с. 110]. У такий спосіб ученим було сформульовано потребу виокремлення аксіологічного аспекту в образах-персонажах. І хоча така думка була наскрізною ще в методиці навчання ХVІІ ст., все ж наукового оформлення й обґрунтування набула в методиці початку ХХ ст. І майже через століття ідея щодо впровадження аксіологічного аспекту аналізу образів-персонажів буде обговорюватися й розроблятися широким колом науковців і вчителів-практиків.

Представники етико-естетичної течії великого значення надавали емоціям та почуттям учнів, які виникають і розвиваються в процесі вивчення твору загалом і детального розгляду його значимих компонентів зокрема. Прибічники цієї течії розвивали в подальшому свої методичні ідеї з урахуванням досягнень новітніх літературознавчих досліджень. Так, вплив потєбніанських ідей позначився на розвитку методичних концепцій В. Данилова, І. Лискова, Д. Овсяніко-Куліковського [7, 13], які розуміли художній твір не як відображення об'єктивної дійсності, а як відображення суб'єктивного сприйняття й переживань митця. Виникнувши з мови, мистецтво слова також характеризується зовнішньою словесною формою, внутрішньою формою (образністю) та змістом, або ідеєю. Зокрема, образи-персонажі художнього твору як внутрішня форма слова є знаком тих думок, що виникають у письменника у творчому процесі. Тому ідея твору завжди суб'єктивна. Вона обумовлена аперцепцією, тобто тими асоціаціями письменника, які склалися на основі його попереднього досвіду, й асоціаціями читача, що сприймає твір. Тому ідейно-естетичне навантаження кожного образу-персонажа в художньому творі формується вже не в свідомості письменника, а в свідомості читача. В. Данилов посилався на ключові формулювання теорії О. Потєбні і доводив, що в основу методики навчання літератури загалом і вивчення образів-персонажів зокрема має бути покладено думку про те, що заслуга митця не в тому мінімумі змісту, який передбачався у процесі творення, а в гнучкості образу, у силі внутрішньої форми пробуджувати найрізноманітніші змісти [7, с. 53]. Відповідно, основним предметом вивчення у школі має бути зовнішня й внутрішня форма твору, а головним завданням освіти — формальний розвиток, тобто розвиток здатності до логічного й образного мислення учнів.

Але науково обґрунтований психологізм у сприйнятті творів мистецтва слова, як і потреба врахування соціального та історичного контексту, в передреволюційні часи не знайшли належної підтримки в науковому та вчительському середовищі. Б. Ейхенбаум стверджував, що вони знецінюють вивчення самого тексту [22, с. 115]. Будучи тоді шкільним вчителем, майбутній літературознавець вважав, що в основі літературного розбору має бути з'ясування художньої структури твору незалежно від його життєвого змісту, наголошуючи на позаконтекстному вивченні загалом. При цьому вчені й вчителі-практики не конкретизували критерії для визначення рівня навчальних досягнень учнів та, зокрема, очікувані результати аналізу образів-персонажів.

Але на цьому ж етапі розвитку методичної науки ряд вчителів-практиків продовжував обстоювати

потребу включення в навчальний процес різних видів контекстів для повного та глибокого аналізу художніх творів загалом та образів-персонажів зокрема. Так, П. Шаблювський, недооцінюючи історичний контекст у навчанні літератури, наголошував на «філософському» підході до мистецьких творів: «...Зароджуючись на певному історичному ґрунті, великий літературний твір підноситься своїми ідеальними вершинами й злетами в світ позаісторичний, позачасовий, у сферу вічної істини, добра й краси», що повною мірою втілено в героях художнього твору [21, с. 2]. Щодо вивчення образів-персонажів П. Шаблювський був переконаним, що в них «таємничо» закладено невичерпний запас ідеальних можливостей, які можна досягнути лише надчуттєво, інтуїтивно.

Висновки. Отже, можна констатувати, що основні течії методики викладання літератури, що сформувалися у XIX ст. у працях відомих педагогів (логіко-стилістична, освітньо-виховна й етико-естетична), знайшли певне продовження й поглиблення в науці кінця XIX — початку XX ст., трансформувалися в два основні напрямки щодо розвитку літературної освіти в середній школі: суспільний, який продовжував переважно традиції культурно-історичної школи, і художній.

При цьому представники суспільного напрямку наполягали на принципі вивчення літератури, за формулюванням С. Золотарьова, «від літератури — до життя, від життя — до літератури» [8, с. 17]. Учні середньої школи мали читати ті художні твори, у яких проілюстровано суспільне життя й показано типових представників суспільства, а випускники мали бути готовими виправляти життя згідно з ідеалом, втіленим в прогресивній літературі. Цей принцип навчання повністю відповідав вимогам революційних часів, коли перед школою ставилося завдання формувати особистість, здатну брати активну участь у суспільних подіях. Така позиція у вивченні образів-персонажів збереглася навіть до 90-х років XX ст., поки перед школою ставилося завдання формувати особистість майбутнього будівника нового устрою.

Позитивним було те, що серед представників кожного напрямку не було однастайності. С. Венгеров наполягав на тому, що літературу необхідно відчувати, а тому не повинно бути нічого обов'язкового й в тлумаченні твору, будь-який погляд правильний, аби він був цілісний і послідовний [3, с. 8]. Таким чином, вчений виступав і проти єдиного правильного розуміння художніх творів, і проти однозначного тлумачення образів-персонажів, підпорядкованого ідеологічним цілям, а також підтримував право учнів на особистісну інтерпретацію художнього твору, що знайшло належну розробку в методиці навчання літератури кінця XX — початку XXI ст.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. **Богданова О. Ю.** Методика преподавания литературы : учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям [Электронный ресурс] / О. Ю. Богданова, С. А. Леонова, В. Ф. Чертова. – Режим доступа : <http://www.infolib.info/philol/bogdanova/index.html>.
2. **Буслаев Ф. И.** О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – М., 1867. – 472 с.
3. **Венгеров С. А.** Русская литература в средней школе как источник идеализма / С. А. Венгеров // Литература : Библиотека «Первого сентября». – 1999. – № 45. – С. 6.
4. **Вишенский И.** Твори / И. Вишенский. – К. : Держлітвидав, 1959. – 269 с.
5. **Водовозов В. И.** Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов. – М. : Педагогика, 1986. – 480 с.
6. **Галахов А.** Древнерусская словесность // История русской словесности, древней и новой [Электронный ресурс] / А. Галахов ; [2-е изд.]. – 1879. – Т. I. – Режим доступа : <http://library.rsu.edu.ru/blog/wp-content/uploads/e-library2/oldbook/galahov.pdf>.
7. **Данилов В. В.** Литература как предмет преподавания / В. В. Данилов. – М., 1917. – 218 с.
8. **Золотарёв С. А.** Изучение литературы в школе : сборник методических статей и примерных уроков / С. А. Золотарёв ; [под ред. А. М. Лебедева]. – М., 1923. – 251 с.
9. **Келтуяла В.** Курс истории русской литературы / В. Келтуяла. – СПб., 1906–1911. – 798 с. – Ч. I, кн. I и II.
10. **Коган П.** Очерки по истории новейшей русской литературы : в 3 т. / П. Коган. – 1908–1912.
11. **Коробка Н.** Опыт обзора истории русской литературы для школ и самообразования : в 3 ч. / Н. Коробка. – СПб., 1907–1914. – 637 с.
12. **Мазуркевич О. Р.** Нариси з історії методики української літератури / О. Р. Мазуркевич. – К. : Радянська школа, 1961. – 376 с.
13. **Овсяннико-Куликовский Д. Н.** О преподавании «теории словесности» в средней школе / Д. Н. Овсяннико-Куликовский ; [2-е изд.]. – Харьков, 1911. – Т. 1. – 573 с.
14. **Острогорский В. П.** Беседы о преподавании словесности / В. П. Острогорский. – СПб. : Типография В. Демакова, 1885. – 228 с.
15. **Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времён до конца XVII в.** / [Э. Д. Днепров, О. Е. Кошелева, Г. Б. Корнетов и др. ; отв. ред. Э. Д. Днепров]. М. : Педагогика, 1989. – 479 с.
16. **Пиксанов Н. К.** К вопросу о переработке программ по русскому языку и литературе в средней школе / Н. К. Пиксанов // Русский филологический вестник. – 1917. – № 1–2. – С.70–73.
17. **Роткович Я. А.** История преподавания литературы в советской школе : учеб. пособие для студентов филол. специальностей пед. институтов / Я. А. Роткович ; [изд. 2-е, испр. и дополн.]. – М. : Просвещение, 1976. – 335 с.
18. **Соловьёв Е.** Очерки по истории русской литературы XIX века / Е. Соловьёв. – СПб., 1902. – 121 с.
19. **Стоюнин В. Я.** О преподавании русской литературы // Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. – М. : Педагогика, 1991. – 431 с.
20. **Тихомиров Д. А.** Педагогические заметки. Из наблюдений по духовно-учебным заведениям. Духовные училища / Д. А. Тихомиров. – СПб., 1911. – 120 с.
21. **Шаблювский П.** Философский метод преподавания литературы в средней школе / П. Шаблювский // Родной язык в школе. – 1915. – № 1 (6). – С. 2–5.
22. **Эйхенбаум Б. М.** О принципах изучения литературы в средней школе / Б. М. Эйхенбаум // Русская школа. – 1915. – № 12. – С. 110–128.

Удовиченко Л. Н. Формирование методики изучения образов-персонажей мировой литературы в отечественной науке.

В статье анализируется процесс зарождения теории и технологии изучения образов-персонажей мировой литературы в образовании до XX в., определяются традиции и новаторство в методической науке дореволюционного периода, характеризуется преемственность в развитии научных идей относительно изучения образов-персонажей в современной методике.

Ключевые слова: теория, технология, образ-персонаж, контекстный, аспектный.

Udovichenko L. M. Formation of methodics of the study of characters-personages of world literature in native science.

In the article the process of origin of theory and technology of study of characters-personages of world literature is analysed in education to XX of century, traditions and innovation are determined in methodical science of pre-revolution period, a succession is characterized in development of scientific ideas on the study of characters-personages in modern methodology.

Keywords: theory, technology, character-personage, contextual, aspect.