

Фенцик О.М.

*канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет*

Фенцик О.Н.

*канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки дошкільного і начального образования
Мукачевский государственный университет*

Fentsyk O.M.

*Ph.D., associate Professor at the Department of pedagogy, preschool and primary education
Mukachevo State University*

**ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРИЧНОГО АСПЕКТУ ПРОБЛЕМИ
ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ
ИССЛЕДОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО АСПЕКТА ПРОБЛЕМЫ
ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
STUDYING THE HISTORICAL ASPECTS OF
A WORK OF ART LEARNING PROBLEM**

Анотація. Стаття присвячена проблемі критичного аналізу методичної спадщини з методики викладання літератури. Автор розглядає найґрунтовніші науково-методичні праці з проблеми вивчення епічного твору крізь виміру його змісту і форми, виокремлює найважливіші науково-методичні ідеї науковців, які й досі займають важливе місце в теорії і практиці методики викладання літератури.

Ключові слова: наукова спадщина, методика навчання літератури, літературна освіта, методична ідея, художній твір, зміст і форма твору, аналіз, принципи, шляхи, метод, прийом.

Аннотация. Статья посвящена проблеме критического анализа методического наследия в области методики преподавания литературы. Автор рассматривает основные научно-методические работы по проблеме изучения эпического произведения сквозь измерения его содержания и формы, выделяет важнейшие методические идеи ученых, которые до сих пор занимают важное место в теории и практике методики преподавания литературы.

Ключевые слова: научное наследие, методика обучения литературы, литературное образование, методическая идея, художественное произведение, содержание и форма произведения, анализ, принципы, пути, метод, прием.

Summary. The article deals with the problem of critical analysis of methodological heritage of teaching methods in the literature of the second half of XX – beginning of XXI century. The author examines basic scientific and methodological works on problems of studying epic work through measuring its content and form, identifies the most important scientific and methodological ideas of scientists which still occupy an important place in the theory and practice of teaching literature methodology.

Keywords: scientific heritage, methods of teaching literature, literary education, methodical idea, belles lettres, content and form of the work, analysis, path, method step.

Постановка проблеми. Одним із важливих завдань освітньої галузі важливим є створення ґрунтовної основи для творчої самореалізації та інтелектуально-культурного розвитку підростаючого покоління. Особливу роль у цьому процесі відіграє курс літературної освіти.

Мета статті. Оскільки науковий підхід до вивчення художнього твору, має вибудовуватися з урахуванням традицій (на основі набутого досвіду) та інновацій,

тому метою статті є ретроспективний аналіз наукових концепцій в історичному аспекті з проблеми вивчення художнього твору.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на те, що методика аналізу художнього твору значною мірою визначається його родом і жанром розглянемо історію вивчення епічного твору в школі з погляду єдності його змісту й форми, що завжди становило значний інтерес для методистів.

Епічний твір уявлявся уважним методистам як певна комбінація зчеплених елементів (за Л. Толстим, Є. Майміним і Е. Слиніною), які треба було визначити в тексті, схарактеризувати й пояснити відношення між ними, що вимагало застосування аналізу в єдності змісту й форми виучуваного твору. Однак у цій справі нерідко наголос робився або на змістовому аспекті, або на формальному.

Передові українські та російські методисти виступали за цілісний підхід до вивчення літературного твору, вказували на необхідність його прочитання й особливу увагу приділяли розвитку читацької уяви. Вони застерігали від зведення усієї роботи над твором до моральної проповіді й закликали до безпосереднього опрацювання тексту.

Більшість методистів значну роль у вивченні літератури відводили самостійній роботі школярів і навчальним вправам (О. Духнович, М. Пирогов), на що звернула увагу М. Рибникова, оцінюючи в «Нарисах з методики літературного читання» внесок попередників у теорію літературного навчання.

Головним здобутком методичної науки вже на початку її становлення, отже, було ствердження виховної ролі літератури й необхідності засвоєння змісту твору. Однак недооцінювався формовий аспект вивчення твору. На потребу роботи над художніми образами, спостереження за розвитком дії, композицією твору, його мовою вперше прямо вказує М. Рибникова у згаданих уже «Нарисах...» [14, с. 30–33]. Літературне читання, пояснює методист, є своєрідною школою поглядів, понять і мови. Важливо досягти осмислення змісту твору, розуміння авторського задуму, забезпечити сприйняття оповідання, засвоєння його образів та мови, на що й мають бути спрямовані зусилля словесника. Значну роль М. Рибникова відводила такому прийому роботи над твором, як планування його змісту, що сприяє відтворенню художніх картин і служить предметом детального їх розгляду.

Проте на практиці виходило так, що метою аналізу твору була соціальна характеристика персонажів, а композиція й мова були на другому плані, спостерігався, отже, відрив змісту від форми виучуваного твору, була перевага класового підходу до пояснення художніх явищ, що приводило до вульгаризації літературної освіти.

Принцип аналізу художнього твору в єдності його змісту і форми ствердив у своєму посібнику «Методика викладання літератури» (1938 р.) відомий російський методист В. Голубков, наголошуючи, що метою аналізу твору є розкриття його ідеї, вказуючи при цьому на виховний вплив мистецтва слова та узагальнюючий характер художніх образів [3, с. 111–114].

Розкрити ідейний зміст твору й показати художню майстерність письменника радив уже тоді Н. Падал-

ка, проте цю роботу він мотивує більше необхідністю показати майстерність митця й не зосереджується на висвітленні взаємодії змісту й форми конкретного тексту, як на це вказують сьогодні вітчизняні вчені (В. Марко). Пізніше методисти намагалися виправити ці помилки й використовувати надбання літературознавства в шкільній теорії й практиці вивчення художнього твору. Одні з них (О. Бандура, М. Снежневська) вказували на те, що теоретико-літературні знання допомагають учням «чути», «бачити», «відчувати» зображене й виражене майстром слова, співпереживати з його героями. Інші (І. Бровко, М. Кудряшов) доводили необхідність аналізу образу-персонажа в єдності його типових та індивідуальних характеристик: якщо говорити лише про типове, образ буде препарований, неживий, коли ж навпаки, він нікому не буде цікавий, бо не несе загального сенсу: для чого вивчати життя й характер вигаданих людей?

Ще наприкінці 50-х рр. методисти задумались над принципами аналізу літературного твору й визначили такі з них: науковості, історизму та єдності змісту й форми, а також естетичний [4].

Та найбільш ґрунтовною працею, яка зберегла свою актуальність до наших днів, був тоді посібник для вчителів «Аналіз літературного твору» (1959) [1], в якому автори детально висвітлили основні компоненти форми літературного твору, розкриття яких приводить до адекватного пояснення його змісту, й підкреслили, що до ідеї твору природніше йти через його форму. Вони стверджували: «Кожний художній твір необхідно вивчати як єдине ціле, в сукупності всіх його ідейно-художніх складників», зважаючи на закон нерозривної єдності змісту і форми [1, с. 3]. Загалом, у 60–70-х рр. минулого століття були визначені основні засадничі положення вивчення епічного твору, актуальні й досі.

На першочергове осягнення змісту твору орієнтують учителя й учнів Н. Падалка й В. Цимбалюк [11]. Важливим засобом відтворення тексту вони вважають його виразне читання й бесіду за щойно прочитаним, спрямовану на самостійне осмислення учнями тексту, мотивів поведінки персонажів тощо. У питаннях, які пропонують методисти до вивчення змісту твору, є запитання й щодо художніх засобів його розкриття в конкретному епізоді, розділі.

На виразальних якостях твору наголошує й К. Фролова, яка вказує на необхідність обґрунтованих суджень про ідейний зміст твору, виведених на основі його всебічного аналізу [17]. Вона помітила: «Методика розгляду окремо «ідейного змісту», а окремо «художніх особливостей» прищеплює учням неправильне уявлення про літературу як про спосіб висловлювати довго і прикрашено ті ж думки, які можна висловити просто і коротко. Якщо ідейно-художній зміст роману

можна викласти на двох сторінках підручника, то це штовхає до висновку, що треба читати короткі підручники замість довгих художніх творів» [17, с. 3–4]. Саме з аналізом вона пов'язує не лише мислительну, а й емоційну активність читачів, переконуючи, що поряд з єдністю змісту й форми в художньому тексті варто говорити й про єдність читацької (та й авторської) думки й почуття: «Отже, — робить висновок К. Фролова, — коли ми говоримо про емоційну оцінку в мистецтві, маємо на увазі ідейно-емоційну, бо саме в емоційній реакції на явище виявляється ідейна позиція автора, його ідеал, соціальна потреба» [17, с. 10].

Словесник повинен довести учням, що зміст мистецтва знаходиться в ньому самому, а не поза ним; він виникає лише внаслідок завершеного творчого акту, як система образних смислів, що перебувають один з одним і з формою втілення в єдності.

Українська методична думка розвивалася в тісних зв'язках із російською, яка швидше звільнилася від вульгарно-соціологічного підходу до вивчення й виступала за аналіз епічного твору в єдності змісту й форми. Чітку формулу аналізу твору в єдності змісту й форми висловив Є. Маймін, пояснюючи, що реалізація мети аналізу означає «через аналіз формальних елементів твору вести до розуміння його змісту...» [6]. І далі: авторську ідею можна збагнути не лише внаслідок аналізу твору, але й через особливий епітет, метафору, портрет або через особливості його сюжетної побудови [6, с. 21]. У цих словах є думка й про те, що для цілісного осягнення твору досить буває розкрити один-два найбільш значущі компоненти його форми. Сучасний український методист А. Лісовський також стверджує: «якщо учень усвідомив, увібрив у себе той естетичний смисл, яким сповнюється окремий образ, окреме слово чи деталь у складі художнього цілого, він сприймає і розуміє твір як художньо-естетичну цілісність» [5]. На думку А. Ситченка, цілісним вважається будь-який із шляхів літературного аналізу, якщо тільки він через певні ключові одиниці художнього тексту (уривки, проблеми, образи, елементи композиції, стилю тощо) веде читачів-учнів до відповідних образних і поняттєвих узагальнень, які, проте, можуть і виходити за рамки авторського задуму завдяки смислу, який додає до вираженого у творі сам читач [178]. Як бачимо, методисти одностайні в тому, що до змісту твору найбільш природно дійти через компоненти його форми: від явища до його сутності. Тобто, письменник малює художні картини не просто за допомогою слова, а робить це власне словом, яке саме стає образом людського життя, поняття про узагальнені цінності якого й складають естетичний потенціал твору.

Конструктивний підхід більшості методистів до вивчення художнього твору дав змогу виробити най-

більш прийнятні в школі шляхи його аналізу. Ще Т. Бугайко і Ф. Бугайко, наприклад, схарактеризували послідовний аналіз — «за ходом дії, від розділу до розділу» [2, с. 52], який передбачає, на їхню думку, розгляд художніх компонентів у взаємозв'язку і з авторською оцінкою дійсності. З'являється чітке розуміння того, що цілісний аналіз — не якийсь окремий шлях роботи над твором, а його мета, умова якісного проведення. Реалізується він і внаслідок застосування історичного підходу до зображуваного, що сприяє тіснішому зв'язку літературної освіти й потреб кожної особистості, єдності навчання із потребами життя й духовними потребами людини. Цілісний аналіз художнього твору забезпечується на основі таких принципів його проведення, як єдність змісту і форми, думки і почуття. Склад твору вже сам у собі, — вважають Є. Маймін і Е. Слинїна, — несе норми його тлумачення: його компоненти даються й беруться у всій складності контексту, проливають світло один на одного й через зіставлення частин, внаслідок цілісного охоплення всього витвору неминуче має розкритися центральна залежність та естетичний смисл як окремих частковостей, так і всього цілого [7, с. 15].

Більшість українських та російських методистів визначають усе ж дві основні складові мети вивчення художнього твору: а) розкривати ідейно-художню своєрідність твору в єдності його змісту й форми; б) формувати в учнів уміння сприймати й оцінювати явища літератури, розвивати читацькі якості. Тому літературні знання і вміння визнаються важливим показником читацької культури, а їх формування є одним з головних завдань учителя-словесника.

Шляхи аналізу значного за обсягом епічного твору на початку 90-х рр. висвітлюються групою літературознавців (В. Марко, Г. Клочек, В. Панченко та ін.). Вони стверджують: «... найточніше розуміння твору досягається лише вмілим аналізом його змісту й форми» [8, с. 5] і подають конкретні рекомендації, як це краще зробити. По-перше, вони вважають, що доцільно ширше практикувати аналіз, який би розпочинався з вивчення форми, а відтак вів би до розуміння змісту і накреслюють схему аналізу твору в єдності його змісту й форми: «від деталі до провідної думки» твору [8, с. 6].

За спостереженням цих дослідників, у письменстві помітна певні закономірності єдності змісту й форми. Скажімо, в біографічних творах багато важить документ про життя певної історичної особи, збагачений авторським вимислом; у науково-фантастичній прозі — «мисленневий експеримент», знання письменником наукових гіпотез; в соціально-побутових творах — ідеологізація приватного життя, побуту дійових осіб і т.п. Словесник мусить урахувати, що ці моменти мають надзвичайно важливе значення,

оскільки визначають шляхи, прийоми, всю систему шкільного аналізу конкретного літературного твору як оригінального мистецького явища.

Системний аналіз літературного твору сьогодні по-слідовно обстоює В. Марко. Визначаючи, наприклад, основи аналізу літературного твору, він структурує такі ключові для розуміння мистецтва слова поняття, як зміст і форма [9, с. 6–7]. Названі ним складники цих понять дають підстави орієнтуватися у навчанні «на систему понять різних рівнів», що окреслюють обсяг категорій змісту чи форми, на певну типологію «закономірностей взаємодії складників змісту і форми» [9, с. 11]. Це дає змогу вченому трактувати ідейно-художній аналіз «як систему послідовних дій (операцій) дослідника (вчителя), спрямованих на пізнання твору як художнього феномена». В. Марко пояснює, що аналіз літературного твору — «це уявна (мислительна) операція над твором, яка передбачає членування його частин (складники змісту і форми), виділення певних частин, дослідження їхніх особливостей, визначення місця й функціональної ролі в загальній системі твору, встановлення характеру взаємодії з іншими його частинами [9, с. 14]. Під час аналізу художнього твору, за В. Марком, слід керуватися такими правилами:

1) розглядати всі елементи змісту як такі, що зумовлюють форму, і, навпаки, у формових елементах бачити змістову наповненість;

2) досліджувати характер відповідності елементів змісту і форми один одному й ідейному звучанню твору в цілому;

3) визначити міру участі кожного з компонентів змісту і форми в реалізації художніх завдань [9].

Цінним внеском у методику літератури є праці відомого вітчизняного вченого Є. Пасічника.

«Зміст і форма літературного твору — нерозривна діалектична єдність, — читаємо в Є. Пасічника. — Художній твір повинен бути сприйнятий учнями як цілісна ідейно-художня структура. Поза цим не може бути глибокого сприймання мистецтва, того естетичного впливу, який воно здатне зробити на читача. Художня ідея у літературному творі не виражається декларативно автором. Вона захована в його тканині — в усіх його компонентах, які виступають у взаємному зчепленні. Література відображає життя через змалювання окремих людських типів, і досягнути ідею твору можна тільки простеживши, як поступово вона реалізується через художні образи» [12, с. 239]. Цю думку вчений підкріплює висуненням основних наукових принципів шкільного аналізу твору: врахування положення про діалектичну єдність змісту і форми; пильна увага до тексту; історичний підхід до осмислення літературних явищ; «емоційний резонанс» читача в про-

цесі сприйняття художнього образу; застосування дидактичних принципів аналізу.

Потребу глибокого осмислення читачем естетичного потенціалу художнього твору висуває Б. Степанишин, підкреслюючи, що «... літературний твір постає перед учнями не як конгломерат тропів, фігур, композиційних і поза композиційних засобів, а як живий і пульсуючий витвір красного письменства» [16]. Важливо не лише помічати в тексті ті чи ті художні засоби, і не тільки визначати їхню ідейно-художню роль, а й відчувати з того задоволення, яке стосовно мистецтва називають естетичним. У спілкуванні з твором відбувається «освіта душі», моральне самозаглиблення й естетичний зв'язок читача з автором, внаслідок чого здійснюється особистісний розвиток школярів. Своєрідними каналами цього зв'язку виступають у літературному творі саме компоненти його форми, на що вказував ще О. Потебня, водночас маючи на увазі й необхідність формування в читачів «агрегатів сприйняття», готових розкодувати художні деталі й картини.

Учені-методисти О. Бандура і Н. Волошина застерігають і від надмірного заглиблення в зміст твору, що може привести до абстрактного соціологування з приводу прочитаного, й навпаки — щоб не стати на шлях формалізму. Біда не в тому, слушно зауважують методисти, що аналізуються компоненти цілого, а в тому, що вони погано аналізуються. Тому завданнями шкільного аналізу епічного твору є підвищення його науково-методичного рівня, креативності, особистісної спрямованості тощо, а його найпершою вимогою висувається необхідність дотримання принципів цієї роботи в школі. Називаючи традиційні шляхи аналізу художнього твору (пообразний, проблемно-тематичний, послідовний), О. Бандура й Н. Волошина вказують і нові: мовно-стильовий та композиційний, наполягаючи на оновленні форм і методів вивчення літератури в школі. Звичайно ж, аналіз твору має будуватися з урахуванням його жанрово-родової специфіки. На це, до речі, вказують всі без винятку фахівці. Однак, і це теж стверджують методисти, він у кожному разі має спільні складники мети: формувати читачькі знання і вміння, розвивати емоційно-вольову сферу учнів, здійснювати на них естетичний вплив.

Під час вивчення епічного твору С. Пультер і А. Лісовський висвітлюють не лише особливості його сприймання, а й з'ясовують основні складники його змісту й форми: тему, ідею, характер, тип, композицію, сюжет, а також жанрові різновиди: казку, оповідання, новелу, памфлет, повість, роман; не забувають і про байку та поему. З методичних прийомів опрацювання епічних творів вони називають такі: переказ, усне малювання, різні види творчих і самостійних робіт [13]. Однак і компоненти змісту й форми твору, і прийоми

роботи над ними потребують повнішої систематизації й структурування.

Навчально-технологічну концепцію літературного аналізу пропонує А. Ситченко, розробляючи її на прикладі прозових творів, що вивчаються в базовій і старшій школі [15]. Його теоретична модель навчання школярів аналізу твору побудована з урахуванням специфіки мистецтва слова й передбачає реалізацію як традиційних, так й інноваційних принципів здійснення цієї роботи. Серед перших чільне місце посідає принцип аналізу твору в єдності його змісту й форми, серед інноваційних — принцип єдності емоційного й логічного факторів літературного навчання, адже найбільш повне усвідомлення учнями ідейно-художньої цілісності твору забезпечується під час розкриття взаємодії в конкретному тексті компонентів його змісту й форми, в процесі й унаслідок чого активізуються й повертають у конструктивне русло читацькі думки й почуття.

Висновки й пропозиції. На основі викладеного вище можна стверджувати, що науковий підхід до вивчення художнього твору, має вибудовуватися з урахуванням традицій (на основі набутого досвіду) та інновацій. Аналіз науково-методичної спадщини дав змогу визначити деякі аспекти вивчення художньо-

го твору: слід керуватися принципами єдності змісту й форми та думки й почуття; науковості, історизму; дати учням уявлення про літературний твір як цілісне ідейно-естетичне явище, навчити їх сприймати й осмислювати художній твір як факт мистецтва та через емоційне сприймання словесно-художнього мистецтва усвідомлювати сенс людського життя; увагу учнів слід зосереджувати не лише на подіях твору, а й на тих його компонентах, художніх деталях, які допоможуть помітити виразність і красу мови, образних висловів, описів, композиційної довершеності тексту; вчити школярів помічати метафоричну форму й переносний зміст, підтекст вивчуваного твору; слід однаково уникати як надмірної соціологізації, так і формалізму в роботі над твором; аналіз твору має будуватися з урахуванням його жанрово-родової специфіки; уникати шаблонності, урізноманітнювати шляхи, методи та прийоми вивчення художнього твору.

Актуалізація потреби осмисленого й естетичного сприйняття художнього твору зумовлюється взаємозв'язком його змісту й форми, розкрити усю складність якого допоможуть інноваційні технології роботи над текстом — саме в цьому й вбачаємо перспективу подальших досліджень.

Література

1. Бровко І.Б. Аналіз літературного твору: Посіб. для вчителів / І.Б. Бровко, М.Х. Коцюбинська, Г.К. Сидоренко — К.: Рад. школа, 1959. — 166 с.
2. Бугайко Т.Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. — К.: Рад. школа, 1973. — 176 с.
3. Голубков В.В. Методика преподавания литературы / Голубков В.В. — М.: Просвещение, 1962. — 496 с.
4. Лесик В.В. Принципи аналізу художнього твору / Лесик В.В. // Література в школі. — 1957. — № 6. — С. 41–51.
5. Лісовський А. Вивчення художнього твору в його літературно-естетичній цілісності / Лісовський А // Українська мова і література в школі. — 2001. — № 5. — С. 20–23.
6. Маймин Е.А. Опыт литературного анализа / Е.А. Маймин — М.: Просвещение, 1972. — 207 с.
7. Маймин Е.А. Теория и практика литературного анализа: Пособ. для студ. пед.ин-тов / Маймин Е.А., Слина Е.В. — М.: Просвещение, 1984. — 160 с.
8. Марко В.П. І вічна таїна слова: аналіз великого епічного твору: Посіб. для вчителя / В.П. Марко, Г.Д. Клочек, В.Є. Панченко і ін. — К.: Рад. школа, 1990. — 205 с.
9. Марко В. Основи аналізу літературного твору: Навчально-методичний посібник / Марко В. — Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. — 32 с.
10. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За ред. д.п.н, проф., чл. — кор. Н.Й. Волошиної. — К.: Ленвіт, 2002. — 344 А.
11. Падалка Н.І. Українська література в шостому класі: Посіб. для вчителів / Падалка Н.І., Цимбалюк В.І. — К.: Рад. школа, 1976. — 160 с.
12. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / Пасічник Є.А. — К.: Ленвіт, 2000. — 384 с.
13. Пультер С.О. Методика викладання української літератури в середній школі / Пультер С.О., Лісовський А.М. — Житомир: Полісся, 2000. — 163 с.
14. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения / Рыбникова М.А. — М.: Просвещение, 1985. — 288 с.
15. Ситченко А.Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу / Ситченко А.Л — К.: «Ленвіт», 2004. — 305 с.
16. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі / Степанишин Б.І. — К.: Проза, 1995. — 254 с.
17. Фролова К.П. Аналіз художнього твору (Деякі методи вивчення тексту художнього твору) / К.П. Фролова — К.: Рад. школа, 1975. — 174 с.