

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Кафедра загальної та прикладної лінгвістики

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС
НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

КОНТЕКСТНЕ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Для спеціальності: 014.02 Середня освіта (Російська мова та література)

Автори:

Доцент Абламська О.В.

Затверджено на засіданні кафедри загальної та прикладної лінгвістики

Протокол № 1 від «28» серпня 2017 р.

Завідувач кафедри _____ (Коч Н.В.)

Затверджено на засіданні Вченої ради філологічного факультету

Протокол № 1 від «28» серпня 2017 р.

Декан _____ (Гузенко С.В.)

1. Титульна сторінка;
2. Зміст НМК
3. Витяги з ОКХ, ОПП спеціальності;
4. Навчальна програма дисципліни;
5. Робоча навчальна програма дисципліни;
6. Засоби діагностики навчальних досягнень студентів (ЭТО ТЕСТЫ);
7. Конспект лекцій з дисципліни;
8. Комплекс контрольних робіт (ККР) для визначення залишкових знань з дисципліни, завдань для змістовно-модульних контрольних робіт;
9. Завдання на курсові та дипломні проекти;
10. Контрольні завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять, завдання для заліків.
11. Питання до екзаменаційних білетів, екзаменаційні білети;
12. Методичні рекомендації та розробки викладача;
13. Методичні матеріали, що забезпечують самостійну роботу студентів;
14. Методичні матеріали щодо виконання контрольних робіт для заочної форми навчання;

ВИТЯГИ З ОКХ, ОПП СПЕЦІАЛЬНОСТІ

Предметом вивчення навчальної дисципліни є: складові процесу професійної підготовки магістрів до здійснення ними ефективного контекстного вивчення художніх творів російської та зарубіжної літератури у вищих загальноосвітніх навчальних закладах.

Міждисциплінарні зв'язки: філософія, естетика, культурологія, історія, літературознавство, мовознавство, педагогіка і методика навчання та виховання, соціологія.

Метою викладання навчальної дисципліни «Контекстне вивчення художнього твору» є : всебічна підготовка магістрів до здійснення ними ефективного контекстного вивчення художнього твору у вищих та спеціальних навчальних закладах, що є створенням умов для виконання ним своїх професійних обов'язків на засадах демократизації й гуманізації української вищої й загальноосвітньої школи.

1.2.Основними завданнями вивчення дисципліни «Контекстне вивчення художнього твору» є:

а) забезпечити засвоєння сутності поняття «контекстний підхід» у вищій і загальноосвітній школі;

б) з'ясувати специфіку принципу контекстного вивчення художнього твору, визначити провідні шляхи його реалізації в процесі літературної освіти;

в) визначити провідні види контексту, сукупність яких обумовлює виникнення художнього твору, дати їхню характеристику;

г) визначити специфіку контекстного вивчення творів російської та зарубіжної літератури;

д) визначити специфіку контекстного вивчення художніх творів у загальноосвітній школі (основна й старша школа), у вищій школі;

ж) навчити здійснювати контекстне вивчення епічних, ліричних і драматичних творів на підставі урахування їхньої родової специфіки;

з) сформувати вміння контекстного вивчення художніх творів різних жанрів відповідно до завдань літературної освіти у вищих і загальноосвітніх навчальних закладах;

є) підготувати майбутніх викладачів до ефективного викладання російської й зарубіжної літератури.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студент оволодіває такими компетентностями:

I. Загальнопредметні: формувати уміння розглядати явища дійсності на контекстному рівні, з'ясовувати взаємозв'язок між реаліями життя, формування цілісного світогляду та потреби до самовдосконалення особистості на підставі виявлення загальних закономірностей існування відповідних явищ дійсності; формування вмінь встановлювати міжсистемні зв'язки та застосовувати ці зв'язки у власній професійній діяльності.

Фахові: формувати знання про визначальні риси провідних видів контексту, уміння виділяти ці види контексту та з'ясовувати їхню роль у реалізації авторського задуму та втілення морально-естетичної позиції письменника; формувати вміння забезпечувати контекстне вивчення епічних, ліричних і драматичних творів різних жанрів в основній і старшій школі; формувати вміння реалізовувати навчально-виховний потенціал виучуваних творів шляхом їхнього контекстного вивчення.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Кафедра загальної та прикладної лінгвістики

ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор із науково-педагогічної роботи

_____ Н. І. Василькова

28 серпня 2017 р.

КОНТЕСТНЕ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Ступінь магістра

Галузь знань 01 Освіта

014 Середня освіта

Код та найменування спеціальності

014.02 Середня освіта (Мова і література)

Предметна спеціалізація

Російська мова і література

Освітня програма

Філологічний факультет

Миколаїв – 2017

Програму розроблено та внесено: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

РОЗРОБНИК ПРОГРАМИ: Гладишев В.В., професор кафедри загальної та прикладної лінгвістики, доктор педагогічних наук

Програму схвалено на засіданні кафедри загальної та прикладної лінгвістики
Протокол від «28» серпня 2017 року № 1

Завідувач кафедри загальної та прикладної лінгвістики _____ (Коч Н. В.)

Програму погоджено навчально-методичною комісією філологічного факультету

Протокол від «28» серпня 2017 року № 01

Голова навчально-методичної комісії _____ (Мхитарян О. Д.)

Програму погоджено навчально-методичною комісією університету

Протокол від «28» серпня 2017 року № 12

Голова навчально-методичної комісії університету _____ (Василькова Н. І.)

ВСТУП

Програма вивчення нормативної навчальної дисципліни «Контекстне вивчення художнього твору» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів напряму підготовки 014.02 Середня освіта (Мова і література).

Предметом вивчення навчальної дисципліни є: складові процесу професійної підготовки магістрів до здійснення ними ефективного контекстного вивчення художніх творів російської та зарубіжної літератури у вищих загальноосвітніх навчальних закладах.

Міждисциплінарні зв'язки: філософія, естетика, культурологія, історія, літературознавство, мовознавство, педагогіка і методика навчання та виховання, соціологія.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 90 годин / 3 кредити ECTS.

1. Мета і завдання навчальної дисципліни

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни «Контекстне вивчення художнього твору» є : всебічна підготовка магістрів до здійснення ними ефективного контекстного вивчення художнього твору у вищих та спеціальних навчальних закладах, що є створенням умов для виконання ним своїх професійних обов'язків на засадах демократизації й гуманізації української вищої й загальноосвітньої школи.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни «Контекстне вивчення художнього твору» є:

а) забезпечити засвоєння сутності поняття «контекстний підхід» у вищій і загальноосвітній школі;

б) з'ясувати специфіку принципу контекстного вивчення художнього твору, визначити провідні шляхи його реалізації в процесі літературної освіти;

в) визначити провідні види контексту, сукупність яких обумовлює виникнення художнього твору, дати їхню характеристику;

г) визначити специфіку контекстного вивчення творів російської та зарубіжної літератури;

д) визначити специфіку контекстного вивчення художніх творів у загальноосвітній школі (основна й старша школа), у вищій школі;

ж) навчити здійснювати контекстне вивчення епічних, ліричних і драматичних творів на підставі урахування їхньої родової специфіки;

з) сформувати вміння контекстного вивчення художніх творів різних жанрів відповідно до завдань літературної освіти у вищих і загальноосвітніх навчальних закладах;

є) підготувати майбутніх викладачів до ефективного викладання російської й зарубіжної літератури.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійно програми студент оволодіває такими компетентностями:

I. Загальнопредметні: формувати уміння розглядати явища дійсності на контекстному рівні, з'ясовувати взаємозв'язок між реаліями життя, формування цілісного світогляду та потреби до самовдосконалення особистості на підставі виявлення загальних закономірностей існування відповідних явищ дійсності; формування вмінь встановлювати міжсистемні зв'язки та застосовувати ці зв'язки у власній професійній діяльності.

Фахові: формувати знання про визначальні риси провідних видів контексту, уміння виділяти ці види контексту та з'ясовувати їхню роль у реалізації авторського задуму та втілення морально-естетичної позиції письменника; формувати вміння забезпечувати контекстне вивчення епічних, ліричних і драматичних творів різних жанрів в основній і старшій школі; формувати вміння реалізовувати навчально-виховний потенціал виучуваних творів шляхом їхнього контекстного вивчення.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Кредит 1. Поняття «контекст».

Поняття «контекст» у філософії, мовознавстві, літературознавстві. Контекстний підхід як напрям підвищення ефективності освіти. Принцип контекстного вивчення художніх творів, основні шляхи його реалізації.

Кредит 2. Контекстне вивчення художнього твору.

Специфічні риси контекстного вивчення художнього твору російської й зарубіжної літератури. Специфіка вивчення художнього твору у загальноосвітній (основна й старша) школі та у вищій школі. Вплив жанрово-родової специфіки художніх творів на забезпечення їхнього контекстного вивчення.

Кредит 3. Організація процесу вивчення.

Організація процесу контекстного вивчення епічних, ліричних і драматичних творів у загальноосвітній та вищій школі. Формування всебічно розвиненої особистості школяра, читацьких умінь у процесі контекстного вивчення художнього твору.

3. Рекомендована література

Базова

1. Активные формы преподавания литературы: Лекции и семинары на уроках в ст. классах /Р.И. Альбеткова, С.Г. Герке, Л.П. Гладкая и др. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
2. Вербицкий А.А.Активное обучение в высшей школе: контекстный подход:Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Волошина Н.Й.Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури. – К.: Рад. шк., 1985. – 102 с.
4. Гладишев В.В.Жанр оповідання в контексті шкільної програми: 6-7 класи (рос.). – Х.: Видав. група “Основа”, 2003. – 112 с.
5. Гладишев В.В.Жанр оповідання в контексті шкільної програми: 10-11 класи (рос.). – Х.: Видав. група “Основа”, 2003. – 112 с.
6. Гладишев В.В. Контекстне вивчення художніх творів в основній і старшій школі: Науково-методичний посібник. – Миколаїв: ОППО, 2006. – 176 с.
7. Гладышев В.В. Контекстное изучение рассказов в средних и старших классах: Монография. – Миколаїв: Вид-во МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2009. – 220 с.

8. Гладішев В.В. Тексти та контексти: Контекстне вивчення художніх творів у курсах зарубіжної та російської літератури: Посібник для вчителя: Видання друге. – Миколаїв: МОШПО, 2002. – 90 с.

9. Гладішев В.В. Теорія і практика контекстного вивчення драматичних творів: Підручник для слухачів курсів. – Миколаїв: МОШПО, 2008. – 188 с.

10. Гладішев В.В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: Монографія. – Миколаїв: Вид-во “Гліон”, 2006. – 372 с.

11. Гладішев В.В. У контексті історії: “старе” і “нове” в програмі літератури 11 класу: Посібник для вчителів російської та зарубіжної літератури та студентів-філологів педвузів (рос.). – Х.: Вид. група “Основа”, 2004. – 128 с.

12. Градовський А.В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: Монографія. – Черкаси: Брама, 2003. – 292 с.

13. Доманский В.А. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе: Учебник для студ. вузов, обучающихся по направлению 520300 и специальности 021700 “Филология”. М.: Наука, Флинта, 2002. – 368 с.

14. Жила С.О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв’язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія. – Чернігів: РВК “Деснянська правда”, 2004. – 360 с.

15. Ісаєва О.О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури: Посібник для вчителя. – К.: Ленвіт, 2000. – 184 с.

Допоміжна

1. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія. – К.: 2003. – 380 с.

2. Клименко Ж.В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія. — К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2006. — 340 с.

3. Ковбасенко Ю.І. Філологічний аналіз художнього тексту: Посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 48 с. Рос. мовою.

4. Колокольцев Е.Н. Искусство на уроках литературы: Пособие для учителя. – К.: Рад. шк., 1991. – 208 с.

5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.

6. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.

7. Мартинець А.М. Сучасний урок зарубіжної літератури. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 176 с.

8. Медведев В.П. Изучение лирики в школе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

9. Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я. Рез. – М.: Просвещение, 1985. – 368 с.

10. Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995. – Ч. 1 – 288 с.

11. Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995. – Ч. 2 – 288 с.

4. Форма підсумкового контролю: екзмен.

5. Засоби діагностики успішності навчання: модульні контрольні роботи, самостійна робота, індивідуальна робота.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Кафедра загальної та прикладної лінгвістики

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС
НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
КОНТЕКСТНЕ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Для спеціальності: 014.02 Середня освіта (Російська мова та література)

Автори:

Доцент Абламська О.В.

Затверджено на засіданні кафедри загальної та прикладної лінгвістики

Протокол № 1 від «28» серпня 2017 р.

Завідувач кафедри _____ (Коч Н.В.)

Затверджено на засіданні Вченої ради філологічного факультету

Протокол № 1 від «28» серпня 2017 р.

Декан _____ (Гузенко С.В.)

Миколаїв 2017

Робоча програма навчальної нормативної «Контекстне вивчення художніх творів»
для студентів за напрямом підготовки 0101 Педагогічна освіта, спеціальністю
8.010103 ПМСО Українська мова і література, Російська мова і література

Розробник:

Гладишев В.В., професор кафедри загальної та прикладної лінгвістики, доктор
педагогічних наук _____ (Мікрюкова К.О.)

Робоча програма затверджена на засіданні кафедри загальної та прикладної
лінгвістики

Протокол № 1 від «28» серпня 2017 р.

Завідувач кафедри _____ (Коч Н. В.)

«28» серпня 2017 р.

Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		<i>денна форма навчання</i>	
Кількість кредитів – 3	Галузь знань 03 Гуманітарні науки	Нормативна	
	Спеціальність 035 Філологія		
	Предметна спеціалізація 035. 10 Філологія (Прикладна лінгвістика)	<i>Рік підготовки:</i>	
2-й			
Індивідуальне науково-дослідне завдання – створення системи уроків	Предметна спеціалізація 035. 10 Філологія (Прикладна лінгвістика)	<i>Семестр</i>	
Загальна кількість годин – 90			
		3-й	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студента – 6	Ступінь бакалавра	<i>Лекції</i>	
		8 год.	
		<i>Практичні, семінарські</i>	
		14	
		<i>Лабораторні</i>	
		-	
		<i>Самостійна робота</i>	
68 год.			
		Вид контролю: екзамен	

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної та індивідуальної роботи становить: для денної форми навчання – 90 год.: 30 год. – аудиторні заняття, 60 год. – самостійна робота (33 % / 67 %);

для заочної форми навчання – 90 год.: 20 год – аудиторні заняття, 80 год. – самостійна робота (20% / 80%).

1. Мета і завдання навчальної дисципліни

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни «Контекстне вивчення художнього твору» є : всебічна підготовка магістрів до здійснення ними ефективного контекстного вивчення художнього твору у вищих та спеціальних навчальних закладах, що є створенням умов для виконання ним своїх професійних обов'язків на засадах демократизації й гуманізації української вищої й загальноосвітньої школи.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни «Контекстне вивчення художнього твору» є:

а) забезпечити засвоєння сутності поняття «контекстний підхід» у вищій і загальноосвітній школі;

б) з'ясувати специфіку принципу контекстного вивчення художнього твору, визначити провідні шляхи його реалізації в процесі літературної освіти;

в) визначити провідні види контексту, сукупність яких обумовлює виникнення художнього твору, дати їхню характеристику;

г) визначити специфіку контекстного вивчення творів російської та зарубіжної літератури;

д) визначити специфіку контекстного вивчення художніх творів у загальноосвітній школі (основна й старша школа), у вищій школі;

ж) навчити здійснювати контекстне вивчення епічних, ліричних і драматичних творів на підставі урахування їхньої родової специфіки;

з) сформулювати вміння контекстного вивчення художніх творів різних жанрів відповідно до завдань літературної освіти у вищих і загальноосвітніх навчальних закладах;

є) підготувати майбутніх викладачів до ефективного викладання російської й зарубіжної літератури.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студент оволодіває такими компетентностями:

I. Загальнопредметні: формувати уміння розглядати явища дійсності на контекстному рівні, з'ясовувати взаємозв'язок між реаліями життя, формування цілісного світогляду та потреби до самовдосконалення особистості на підставі виявлення загальних закономірностей існування відповідних явищ дійсності; формування вмінь встановлювати міжсистемні зв'язки та застосовувати ці зв'язки у власній професійній діяльності.

Фахові: формувати знання про визначальні риси провідних видів контексту, уміння виділяти ці види контексту та з'ясовувати їхню роль у реалізації авторського задуму та втілення морально-естетичної позиції письменника; формувати вміння забезпечувати контекстне вивчення епічних, ліричних і драматичних творів різних жанрів в основній і старшій школі; формувати вміння реалізовувати навчально-виховний потенціал виучуваних творів шляхом їхнього контекстного вивчення.

Програма навчальної дисципліни

Кредит 1. Поняття «контекст».

Поняття «контекст» у філософії, мовознавстві, літературознавстві. Контекстний підхід як напрям підвищення ефективності освіти. Принцип контекстного вивчення художніх творів, основні шляхи його реалізації.

Кредит 2. Контекстне вивчення художнього твору.

Специфічні риси контекстного вивчення художнього твору російської й зарубіжної літератури. Специфіка вивчення художнього твору у загальноосвітній (основна й старша) школі та у вищій школі. Вплив жанрово-родової специфіки художніх творів на забезпечення їхнього контекстного вивчення.

Кредит 3. Організація процесу вивчення.

Організація процесу контекстного вивчення епічних, ліричних і драматичних творів у загальноосвітній та вищій школі. Формування всебічно

розвиненої особистості школяра, читацьких умінь у процесі контекстного вивчення художнього твору.

1. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	Денна форма						Заочна форма					
	Усього	у тому числі					Усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	ср		л	п	лаб	інд	ср
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Модуль 1												
Тема 1. Сутність контекстного підходу до вивчення художнього твору та провідні види контексту.	23	2	4			17		2	2			10
Тема 2. Контекстне вивчення епічних творів.	23	2	4			17		2	2			14
Тема 3. Контекстне вивчення ліричних творів.	23	2	4			17		2	2			20
Тема 4. Контекстне вивчення драматичних творів	21	2	2			17			2			
Всього	90	8	14			68		6	8			44

2. Теми практичних занять (4 год.) *Денна форма навчання*

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	<p>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОНТЕКСТНОГО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ</p> <p>План:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Контекстний підхід до вивчення художнього твору. 2. Провідні види контексту, їхня специфіка. 3. Шляхи оптимального сполучення видів контексту у процесі вивчення твору. 	2
2.	<p>КОНТЕКСТНЕ ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ І ЖАНРОВО-РОДОВА СПЕЦИФІКА</p> <p>План:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вплив жанрово-родової специфіки твору на процес його вивчення. 2. Контекстне вивчення епічних творів. 3. Контекстне вивчення ліричних творів. 4. Контекстне вивчення драматичних творів. 	2
	Разом:	4

3. Теми практичних занять (8 год.) *Заочна форма навчання*

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	<p>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОНТЕКСТНОГО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ</p> <p>План:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сутність контекстного підходу в освіті. 2. Принцип контекстного вивчення художнього твору.. 3. Специфіка провідних видів контексту. 4. Сполучення видів контексту під час вивчення художнього твору. 	4
2.	<p>КОНТЕКСТНЕ ВИВЧЕННЯ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ</p> <p>План:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Родова специфіка епосу. 2. Контекстне вивчення епічних творів в основній школі. 3. Контекстне вивчення епічних творів у старшій школі. 	4
3.	<p>КОНТЕКСТНУ ВИВЧЕННЯ ЛІРИЧНИХ ТВОРІВ</p> <p>1. План:</p>	4

	1. Родова специфіка лірики. 2. Контекстне вивчення ліричних творів в основній школі. 3. Контекстне вивчення ліричних творів у старшій школі.	
4.	КОНТЕКСТНЕ ВИВЧЕННЯ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ План: 1. Родова специфіка драми. 2. Контекстне вивчення драматичних творів в основній школі. 3. Контекстне вивчення драматичних творів у старшій школі.	2
	Разом:	14

6. Теми самостійної роботи (36 год.)
Денна форма навчання

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Філософські засади контекстного підходу в освіті.	10
2	Програмні освітні документи про контекстний підхід.	10
3	Літературознавчі засади контекстного підходу до вивчення творів.	8
4	Психолого-педагогічні засади особистісно-значущого виду контексту.	10
5	Теорія і практика контекстного вивчення епічних творів.	10
6	Теорія і практика контекстного вивчення ліричних творів.	10
7	Теорія і практика контекстного вивчення драматичних творів.	10
	Разом	68

5. Теми самостійної роботи (44 год.)
Заочна форма навчання

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Філософські засади контекстного підходу в освіті.	12
2	Програмні освітні документи про контекстний підхід.	12
3	Літературознавчі засади контекстного підходу до вивчення творів.	12
4	Психолого-педагогічні засади особистісно-значущого виду контексту.	10
5	Теорія і практика контекстного вивчення епічних творів.	10
6	Теорія і практика контекстного вивчення ліричних творів.	12
7	Теорія і практика контекстного вивчення драматичних творів.	12
	Разом	80

8. Індивідуальне навчально-дослідницьке завдання

1. Опрацювання філософських, літературознавчих, психолого-педагогічних джерел відповідно до теми спецкурсу.
2. Вивчення методичної періодики.
3. Створення конспектів уроків з метою реалізації принципу контекстного вивчення художнього твору (епічні, ліричні, драматичні твори).

9. Методи навчання

Теоретичні: лекція, аналіз і синтез, індукція та дедукція.

Практичні: опрацювання нормативних документів, наукової літератури, розробка навчально-методичних матеріалів.

10. Методи контролю

Співбесіда. Усне і письмове опитування. Аналіз розроблених студентом навчально-методичних матеріалів.

11. Методи контролю

Самостійні роботи, виконання тестових завдань, контрольні модульні роботи.

12. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота				МКР	Іспит	Накопичувальні бали/ сума
К1	К2	К3	К4			
30	30			1-30 1-30	120	300/100

Шкала оцінювання

ОЦІНКА ЄКТС	СУМА БАЛІВ	ОЦІНКА ЗА НАЦІОНАЛЬНОЮ ШКАЛОЮ	
		екзамен	залік
A	90-100	5 (відмінно)	5/відм./зараховано
B	80-89	4 (добре)	4/добре/ зараховано
C	65-79		
D	55-64	3 (задовільно)	3/задов./ зараховано
E	50-54		
FX	35-49	2 (незадовільно)	Не зараховано
F*	1-34		

13. Методичне забезпечення

12. Методичне забезпечення

1. Нормативні документи, що забезпечують процес літературної освіти.
2. Методична періодика, розробки конкретних тем шкільного курсу.
3. Тематичне й календарне планування уроків української та зарубіжної літератури.

13. Рекомендована література

16. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
17. Волошина Н.Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури. – К.: Рад. шк., 1985. – 102 с.
18. Гладишев В.В. Контекстне вивчення художніх творів в основній і старшій школі: Науково-методичний посібник. – Миколаїв: ОППО, 2006. – 176 с.
19. Гладышев В.В. Контекстное изучение рассказов в средних и старших классах: Монография. – Миколаїв: Вид-во МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2009. – 220 с.
20. Гладишев В.В. Тексти та контексти: Контекстне вивчення художніх творів у курсах зарубіжної та російської літератури: Посібник для вчителя: Видання друге. – Миколаїв: МОППО, 2002. – 90 с.
21. Гладишев В.В. Теорія і практика контекстного вивчення драматичних творів: Підручник для слухачів курсів. – Миколаїв: МОШППО, 2008. – 188 с.
22. Гладишев В.В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: Монографія. – Миколаїв: Вид-во “Іліон”, 2006. – 372 с.
23. Мартинець А.М. Сучасний урок зарубіжної літератури. – Х.: Вид. група “Основа”, 2005. – 176 с.

24. Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: Вища шк., 2007. – 415 с.
25. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної . – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
26. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
27. Ситченко А.Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: Монографія. – К.: Ленвіт, 2004. – 304 с.
28. Штейнбук Ф.М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2007. – 316 с.

14. Інформаційні ресурси

www.vak.org.ua

ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ

1. Мотиваційна складова особистісно-значущого виду контексту
 - а) є визначальною для осмислення твору;
 - б) забезпечує особистісне ставлення учня до вивчення твору;
 - в) залежить від рівня мотивації учня;
 - г) залежить від рівня мотивації вчителя.
2. Створення макрообразу літературного твору під час його вивчення
 - а) має творчий характер;
 - б) залежить від жанру твору;
 - в) є провідною метою вивчення твору;
 - г) не є обов'язковим.
3. Контекстне вивчення творів в основній школі
 - а) має бути цікавим для учнів;
 - б) має бути ігровим;
 - в) має спиратися на специфіку цього етапу літературної освіти.
 - г) має використовувати багато наочності.
4. Принцип твороцентризму

- а) пов'язаний із творчими пошуками вчителя;
- б) потрібен лише під час вивчення ліричних творів;
- в) має факультативний характер;
- г) забезпечує уникнення «методики безтекстного навчання».

5. Визначення відповідних видів контексту під час вивчення кожного твору

- а) окреме для кожного твору;
- б) є об'єктивною потребою літературної освіти;
- в) стає для вчителя творчим пошуком;
- г) має здійснюватися учнями.

6. Операційна складова особистісно-значущого виду контексту

- а) охоплює систему уроків літератури;
- б) є творчими пошуками вчителя;
- в) передбачає оптимальну систему форм, методів та прийомів роботи з вивчення конкретної теми;
- г) є факультативним чинником.

7. Біографічний контекст – це

- а) знання біографії письменника;
- б) знання подій життя та творів письменника;
- в) сприйняття подій життя та творів письменника в їхній єдності;
- г) вміння розповідати про життя та творчість письменника.

8. Історико-літературознавчий контекст – це

- а) семантичне поле, яке визначає чинники формування творчої особистості письменника та його місце в історико-літературному процесі;
- б) відомості про особливості історико-літературного процесу;
- в) цікаві факти з історії літератури;
- г) можливість створити уявлення про письменника.

9. Види контексту

- в) визначаються літературознавцями;
- б) відбивають основні характеристики виникнення, існування та рецепції твору;
- в) залежать від майстерності вчителя;
- г) є мінливими та непостійними.

10. Літературознавчий контекст – це

- а) знання теорії літератури;
- б) знання історії літератури;
- в) знання літературної критики;
- г) наукова основа літературної освіти.

11. Критико-літературознавчий контекст – це

- а) знання найбільш цікавих критичних статей;
- б) використання критичної спадщини;
- в) осмислення творів на рівні його оцінки сучасниками;
- г) формування критичного мислення учнів.

12. Особистісно-значущий контекст – це

- а) вид контексту, специфіка якого визначається метою та завданнями літературної освіти;
- б) особисте ставлення учня до твору;
- в) особистість письменника;
- г) особливості особистого осмислення вчителем твору.

13. Контекстне вивчення епічних творів

- а) має спиратися на сюжет твору;
- б) має враховувати особливості творчості письменника;
- в) має враховувати жанрову природу твору;
- г) має враховувати жанрово-родову специфіку твору.

14. «Методика безтекстного навчання» - це

- а) шкідливе явлення для літературної освіти;
- б) новаторські пошуки вчителів;
- в) можливість сформулювати в учня правильне уявлення про твір;
- г) справжня літературна освіта.

15. Контекстне вивчення драматичних творів

- а) має спиратися на сюжет твору;
- б) має враховувати жанрово-родову специфіку твору;
- в) має враховувати жанрову природу твору;
- г) має враховувати виставу за твором.

16. Контекстне вивчення творів у старшій школі

- а) має спиратися на літературознавство;
- б) має спрямовувати особистісні пошуки старшокласників;
- в) має носити творчий характер;
- г) має спиратися на специфіку цього етапу літературної освіти.

17. Контекстне вивчення ліричних творів

- а) має враховувати родову специфіку лірики;
- б) має враховувати особливості творчості письменника;
- в) має враховувати жанрову природу твору;
- г) має враховувати особливості ліричного героя твору.

18. Культурологічний контекст – це

- а) знання культурних подій, що пов'язані із виучуваним твором;
- б) високий культурний рівень учителя;
- в) вміння користуватися зверненням до культурних явищ;
- г) культурне середовище, що пов'язане із виникненням та існуванням твору.

19. Контекст – це

- а) семантичне поле, у якому протікає онтологічне буття та здійснюється рецепція художнього твору;
- б) відомості про твір;
- в) знання історії створення твору;
- г) змістове оточення твору.

20. Теоретико-літературознавчий контекст – це

- а) знання теорії літератури;
- б) семантичне поле, що визначає естетичну своєрідність виучуваного твору;
- в) знання літературознавчих термінів;

г) вміння зіставляти твори різних жанрів.

КОНСПЕКТИ ЛЕКЦІЙ

ТЕМА № 1

ПРИНЦИП КОНТЕКСТНОГО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ

ПЛАН

1. Дидактична сутність принципів навчання.
2. Принципи, на підставі яких побудовано процес викладання зарубіжної літератури.
3. Види контексту, застосування яких є обов'язковим під час вивчення художнього твору:
 - а) біографічний контекст, його специфіка;
 - б) складові літературознавчого контексту;
 - в) роль культурологічного контексту у забезпеченні осмислення учнями виучуваного твору як мистецтва слова;
 - г) складові й специфічні риси особистісно-значущого контексту.
4. Принцип контекстного вивчення художнього твору.

1. Розгляд питання щодо контекстного вивчення драматичних творів у середніх і старших класах передбачає з'ясування специфіки контекстного підходу до вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури. Саме контекстний підхід дає можливість побудувати процес вивчення зарубіжної літератури таким чином, щоб у центрі уваги вчителя й школярів опинився художній твір, тобто, щоб літературна освіта учнів була твороцентричною. Це унеможлиблює підміну вивчення літературного твору вивченням відомостей про цей твір і життя й творчість письменника, усуває з практики школи “методику безтекстного навчання”, розповсюдження якої руйнувало процес формування читацької особистості школяра.

Контекстне вивчення художніх творів взагалі й драматичних творів зокрема має будуватися на підставі розробленого нами принципу контекстного вивчення літературного твору у шкільному курсі зарубіжної літератури. Першу спробу обґрунтувати цей принцип і визначити його зміст було зроблено 2001-го року [3], а концепцію контекстного вивчення художніх творів різних жанрів у курсі зарубіжної літератури (середні й старші класи загальноосвітньої школи) викладено у відповідному монографічному дослідженні [4], що вийшла друком у 2006-му році.

Вважаємо, що презентація принципу контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури, яку подано нижче, стане

корисною для вчителя, оскільки дасть можливість не лише з'ясувати специфіку контекстного вивчення драматичних творів. Його застосування – важливий чинник підвищення ефективності вивчення епічних і ліричних творів, підвищення ефективності літературної освіти школярів.

Учені-дидакти, визначаючи специфіку принципів навчання (дидактичних принципів), виділяють їхні різні аспекти і залежно від цього формулюють їхні визначення. При цьому необхідно уточнити, що в педагогічній літературі практично як рівнозначні терміни вживаються поняття “педагогічні принципи” та “принципи навчання”, хоча перше, на наш погляд, уживається з більш широким значенням: “Педагогічні принципи – це основні і скеровуючі положення, що виникають у результаті аналізу науково-педагогічних закономірностей і практичного педагогічного досвіду” [14, с. 7].

У зв'язку з цим необхідно визнати, що дидактичні принципи є трансформацією основних закономірностей педагогічної теорії і педагогічної практики щодо особливостей процесу навчання як однієї з найважливіших складових педагогіки. Тому найбільш суттєвим змістовим моментом, за допомогою якого визначається зміст принципів навчання, потрібно вважати їх синтетичну природу: вони виникають на межі теорії і практики, особливим чином поєднуючи в собі творчі досягнення педагогів-дослідників і педагогів-практиків. Отже, зміст педагогічних принципів – за визначенням – постійно перебуває в динаміці, він постійно змінюється, оскільки і педагогічна теорія, і педагогічна практика не можуть не розвиватися [1; 9].

Українські вчені, даючи визначення принципів навчання, пов'язують їх із цілями й результативністю процесу навчання. Так, В. Лозова та Г. Троцько вважають, що “Під принципами навчання (принципами дидактики) розуміють визначену систему вихідних, основних дидактичних вимог, установок до процесу навчання, виконання яких забезпечує ефективність практичної діяльності” [10, с. 222]. Необхідно підкреслити, що вчені говорять про створення системи вимог до процесу навчання, оскільки лише системний підхід забезпечує його цілісність і результативність.

Н. Мойсеюк визначає основоположну роль дидактичних принципів в організації навчального процесу: “Дидактичні принципи (принципи дидактики) – це вихідні положення, які визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до загальних цілей і закономірностей” [13, с. 229]. Методи і прийоми, що використовуються вчителем, будуть ефективними, вважає вчений, лише тоді, коли вони будуть побудовані на правильних дидактичних принципах, що враховують основні закономірності пізнавальної діяльності учнів і навчальної діяльності вчителя.

У зв'язку з цим для розуміння специфіки принципів, що організують процес вивчення зарубіжної літератури в школі, важливим є положення В. Ягупова, який, проаналізувавши різні класифікації педагогічних принципів, виділив наступні основні принципи навчання:

– “принципи, що стосуються усіх компонентів дидактичного процесу;

- принципи, що стосуються діяльності суб'єктів викладання (вчителів) та їхньої методики;
- принципи, що стосуються навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння (учнів);
- принцип, що стосується контрольно-оцінювальних функцій дидактичного процесу” [18, с. 294].

2. Це групування принципів надзвичайно важливе для правильного розуміння тих “нових” (за визначенням Л. Мірошніченко [12, с. 57]) принципів, що, максимально точно відображаючи специфіку зарубіжної літератури як навчального предмету, покликані забезпечити результативність вивчення цього предмету в сучасній українській школі. Оскільки зарубіжна література являє собою новий для української школи предмет, методика якого перебуває в стадії становлення [12, С. 17-21], сьогодні методисти якраз намагаються визначити систему принципів щодо методики і забезпечення ефективності викладання цього предмету. За класифікацією В. Ягупова, це принципи другої групи, і саме вони повинні стати визначальними під час створення методики викладання зарубіжної літератури, бо українські дидакти на досить високому рівні розробили, точніше, наповнили новим змістом, що відповідає реаліям сучасного етапу розвитку українського суспільства, принципи, які стосуються усіх компонентів дидактичного процесу. Тому сьогодні на перший план виступають саме ті задачі, які належить розв'язати методистам.

Саме тому, визначаючи специфіку викладання зарубіжної літератури в школах України, Л. Мірошніченко розподіляє дидактичні, літературознавчі й методичні принципи, на яких будується викладання цього предмету, на “традиційні” і, так звані, “нові”, які він (учитель-словесник – В.Г.) повинен ще осмислити” [12, с. 57]. Останні названі так тому, що в школі минулого, у якій вивчалась національна література, в їхньому існуванні просто не було потреби, оскільки для створення повноцінної методики викладання української і російської літератур було цілком достатньо опори на “традиційні” принципи.

Називаючи ті “нові” принципи, “осмислення” яких, безперечно, необхідне й учителю, і методиці викладання зарубіжної літератури як науці, Л. Мірошніченко подає серед них і принцип “контекстового розгляду літературних явищ” [12, с. 57]. Проте, називаючи його, далі автор не конкретизує його специфіки і не розкриває змісту цього принципу, на відміну від “принципу нерепресивної свідомості” і “репрезентативного принципу”, розкриваючи зміст яких, Л. Мірошніченко звертається до праць О. Пронкевича та Є. Волощук відповідно [12, с. 57].

У визначенні нами змісту принципу контекстного вивчення художнього твору не можна не враховувати глибокого і точного спостереження Л. Мірошніченко, яка помічає: “Майже кожний із нових принципів, які сьогодні визначаються за змістом і всебічно обговорюються, мають декілька дефініцій” [12, С. 57-58]. Отже, саме тому під час визначення специфіки контекстного вивчення творів у центрі уваги дослідників постають

різні аспекти цього вивчення, що накладає певний відбиток як на розуміння своєрідності самого принципу контекстного вивчення художніх творів, так і на термінологічний апарат, що використовується методистами й учителями.

У зв'язку з цим, оскільки методика викладання зарубіжної літератури в школі ще й досі перебуває в стадії становлення, цілком природним є те, що постійно змінюється і зміст, і форма більшості принципів, на основі яких будується процес викладання зарубіжної літератури в школі.

Тому навіть сама назва принципу контекстного вивчення художнього твору в різних методистів і вчителів звучить по-різному. Більше того, у тому ж підручнику Л. Мірошниченко ми зустрічаємо інше формулювання, близьке за змістом, але з іншими відтінками в значенні від “контекстового” чи “контекстного” вивчення творів: серед нових, специфічних для цієї дисципліни (мається на увазі зарубіжна література – В.Г.) принципів вивчення зарубіжної літератури в школі, названо і принцип “контекстуального розгляду літературних явищ” [12, с. 6].

3. Таке явище цілком природне для сучасного етапу розвитку методики викладання зарубіжної літератури, але для правильного розуміння розглянутої проблеми слід обґрунтувати правомірність висунутого нами формулювання принципу контекстного вивчення художніх творів і доцільність використання саме цього формулювання в методиці викладання зарубіжної літератури.

За таких умов точність у формулюванні є не тільки обов'язковою умовою наукової роботи, вона необхідна тому, що розглядуване нами явище перебуває в стадії становлення, а будь-яке формулювання – в ідеалі – повинне максимально точно виражати суть розглядуваного явища.

Насамперед, треба позначити, що суфікс -альн- іменників української мови не є, на думку В. Горпинича, найбільш уживаним [5, с. 101]. Більш продуктивними є суфікси -н-(ий) та -ов-(ий). Якщо врахувати, що “За значенням – усі прикметникові (суфікси – В.Г.) мають значення відношення” [5, с. 102], то стає очевидним, що у відносних прикметниках “контекстне” чи “контекстове” зв'язок між значенням базового поняття (“контекст”) і утвореними від нього прикметниками більш тісний, ніж у прикметнику “контекстуальне”. Оскільки ці терміни повинні визначати принцип вивчення художнього твору, що розуміється як органічна складова певного культурного простору, термін “контекстне” є більш точним для цього визначення.

Посилаючись на визначену нами специфіку художнього твору як унікальної форми самовираження особистості письменника, унікального історико-літературного та історико-культурного явища, яке в ході вивчення його учнями повинне стати для них особистісно значущим, ми можемо визначити зміст принципу контекстного вивчення художнього твору.

Оскільки під час вивчення зарубіжної літератури в школі в центрі уваги вчителя і учнів обов'язково повинен знаходитись сам твір, що сприймається як самодостатнє явище, під принципом контекстного вивчення літературного твору ми розуміємо таке вивчення цього твору, при якому він сприймається

як унікальне, неповторне і самодостатнє явище в рамках життя і творчості письменника (біографічний контекст), у рамках певного етапу розвитку історико-літературного процесу і літератури взагалі (літературознавчий контекст), у рамках розвитку національної і світової культури (культурологічний контекст), нарешті, у рамках морально-естетичного досвіду школяра (особистісно-значущий контекст).

Виділені нами види контексту охоплюють основні сфери побутування художнього твору [4, С. 21-95], тому організація його контекстного вивчення в шкільному курсі зарубіжної літератури відповідає одночасно і природі художньої творчості, і специфіці зарубіжної літератури як навчального предмету, вона створює умови для вивчення літератури як мистецтва слова.

Урахування естетичної своєрідності літератури як виду мистецтва у процесі вивчення її в школі стає можливим тому, що виділені нами види контексту повною мірою відображають унікальність літературного твору як самодостатнього артефакту, що виникає й існує в межах певного культурного простору і є його невід'ємною складовою частиною, його характеристикою [4, С. 60-80].

Запропонована нами класифікація видів контексту носить певною мірою умовний характер, тому що культура взагалі і література зокрема являють собою надзвичайно багатогранні і водночас цілісні явища, які неможливо механічно “розділити” на види контексту.

Види контексту є взаємопроникаючими, оскільки вплив будь-яких зовнішніх чинників на процес створення художнього твору може бути тільки опосередкованим – творча індивідуальність художника складається із багатьох факторів, кожний із яких посідає в ній своє місце. Проте, ця класифікація відображає основні напрями, у яких повинен здійснюватись творчий пошук учителя, що вивчає разом зі своїми учнями художній твір, оскільки виділені контекстні сфери носять об'єктивний характер, тому звернення до них набуває рис об'єктивної закономірності.

Характеризуючи біографічний контекст ми маємо визнати його провідну роль у створенні художнього твору: саме неповторність особистості художника слова визначає унікальність створеного ним твору і створеного в ньому художнього світу.

Уся історія літератури переконливо доводить те, що вчитель повинен дуже добре знати не тільки основні етапи життя і творчості письменника, але і ті події в його житті, які стали визначальними для формування морально-естетичної позиції письменника в цілому і створення розглядуваного в класі твору зокрема.

Звертаючись до біографічного контексту, учитель повинен пам'ятати про те, що залучення особистісно-біографічних матеріалів має бути не тільки виправданим в інформативно-емоційному плані. Звернення до життя письменника, як і викладання літератури взагалі, про що пише І. Синиця [15], повинне бути основаним на педагогічному такті: неприпустимо, щоб учитель підтримував інтерес до уроку за рахунок використання такої особистісно-біографічної інформації, яка перетворюється на своєрідне “прання брудної

білизни” письменника (наприклад, під час вивчення поезії Шарля Бодлера, Артюра Рембо і Поля Верлена...).

Проте, під впливом зовнішніх для літератури чинників (комерціалізація інформаційного простору, боротьба за читача) останнім часом такий підхід до розглядання особистого життя письменника отримав досить широке розповсюдження у масовій літературі, але за будь-яких умов не годиться вчителю уподібнюватись до авторів численних статей у низькопробних виданнях. Тому під час звернення до біографічного контексту необхідно застосовувати ретельний відбір фактичного матеріалу, співвіднесення його з рівнем вікового і літературного розвитку учнів, їх особистісно-пізнавальних інтересів. А під час звернення до тих фактів біографії письменника, які можуть тлумачитись школярами не однозначно, слід акцентувати увагу учнів насамперед на тому, як вплинули ці події на творчість письменника в цілому і на створення конкретного твору, який вивчається. Якщо при цьому проявляти педагогічний такт, то школярі бачать у розглядуваних явищах не тільки і не так “побутовий рівень”, як явище культурного життя, і це допомагає їм усвідомити яким складним і суперечливим може бути особисте життя письменника, наскільки складним може бути літературний процес, яким непростим може стати вплив на нього найрізноманітніших чинників.

Специфіка звернення до літературознавчого контексту в процесі вивчення твору в школі визначається тим місцем, яке кожний художній твір посідає в історико-літературному процесі, невід’ємною складовою частиною і вираженням якого він є. Крім того, і це також дуже важливо, звернення до літературознавчого контексту є основою літературної освіти учнів, бо визначення літературознавства як науки про художню літературу забезпечує формування естетичного розвитку читача, що володіє критеріями оцінки літературних явищ.

Ураховуючи те, що наука про літературу складається з історії літератури, теорії літератури і літературної критики і визнаючи важливість кожної із цих складових для формування естетичного розвитку читача, учитель у процесі вивчення літературного твору за необхідністю звертається до кожної з них, раціонально поєднуючи літературознавчий матеріал із метою максимально ефективного використання його навчально-виховних можливостей [4, С. 39-59].

Як правило, історико-літературні відомості застосовуються для знайомства учнів із літературним середовищем, у якому відбувалось формування письменника, для показу традицій і новаторства його творчості, для визначення внеску письменника в розвиток національної і світової літератури. Звернення до історико-літературного матеріалу не є самоціллю, він залучається таким чином, щоб було забезпечене максимально глибоке осягнення учнями виучуваного літературного твору. Традиційно склалося, що в середніх класах цей матеріал використовується вибірково-фрагментарно, він поєднується з біографічним контекстом і готує учнів до сприйняття твору. А в старших класах звернення до історії літератури визначається специфікою систематичного курсу на історико-літературній

основі, тому багато місця відводиться для характеристики певних етапів розвитку літератури, яку основане на історико-літературному матеріалі.

Теорія літератури допомагає сформуванню в учнів сприйняття літературного твору як естетичного явища, створеного за певними законами і тому неповторного. У середніх класах формується базове коло теоретико-літературних понять, сукупність яких дозволяє учням сприймати й аналізувати окремий твір як естетичне явище. Це стає підставами для розгляду в старших класах літературного твору як естетичного явища, сприйняття його в рамках розвитку історико-літературного процесу, для чого учням пропонується засвоєння кола відповідних теоретико-літературних понять. При цьому учитель не повинен забувати про те, що вивчення теорії літератури ні в якому разі не можна зводити до простого заучування визначень, оскільки в цьому випадку робота над формуванням читача “ризиком перетворитись у простий формалізм” [11, с. 149].

Слід також враховувати значну роль систематичного вивчення теорії літератури для забезпечення організації процесу вивчення літератури як мистецтва слова: воно можливе лише тоді, коли в його основу покладене саме поглиблення зв'язків між безпосереднім сприйняттям твору, його вивченням і володінням системою теоретико-літературних понять. За влучним зауваженням українського вченого Б. Шалагінова, “Головне у середніх класах – це навчити читати, а в старших – використовувати читання для власного духовного формування” [17, с. 3]. Тому й вивчення теорії літератури на кожному з етапів літературної освіти підпорядковане розв'язанню основного завдання роботи вчителя на цьому етапі.

Звернення до літературної критики здійснюється переважно в старших класах, це пов'язано зі специфікою вивчення систематичного курсу літератури на історико-літературній основі. Знайомство учнів із точкою зору на літературний твір, вираженою в критичному дослідженні, дає змогу вчителю подати твір в історико-літературному аспекті, відкриває можливості для співставлення сприйняття твору сучасниками і його оцінку наступними поколіннями читачів. Звернення до літературної критики набуває особливого значення під час вивчення резонансних для історії літератури творів, а також під час розгляду літературних напрямів чи естетичних принципів, що лежать в основі творчості того чи іншого вивчаного автора.

Виходячи зі специфіки літературознавства і його ролі в забезпеченні процесу вивчення літератури в школі, ми вважаємо можливим виділити такі види літературознавчого контексту: історико-літературний (історія літератури), теоретико-літературний (теорія літератури) і літературно-критичний (літературна критика). При цьому не можна забувати про те, що ця класифікація досить умовна, оскільки між теорією, історією літератури і літературною критикою встановлюються специфічні відношення, і ці складові літературознавства постійно взаємодіють між собою, взаємопроникаючи одна в одну.

Обов'язковість звернення до культурологічного контексту під час вивчення літературного твору зумовлена тим місцем, яке посідає художня література в загальнокультурному просторі, унікальністю літературного твору як артефакту. Об'єктивно кожний літературний твір стає невід'ємною складовою частиною того літературного спадку, який створено людством за його багатовікову історію, він існує в діалектичній єдності культурологічного і літературного начал, тому його цілісне сприйняття читачами-школярами може і повинне бути оснований на правильному розумінні ними цієї ролі виучуваного твору [4, С. 60-80].

Під час звернення до культурологічного контексту в середніх класах учитель опирається на вікові й літературні можливості учнів, ураховуючи їх загальнокультурний рівень. Оскільки в центрі уваги в середніх класах опиняється літературний твір як явище культури, культурологічний контекст залучається в такому обсязі, який визначається необхідністю створення в естетичній свідомості учнів макрообразу цього твору.

Проте в основній школі культурологічний контекст може використовуватись як провідний досить рідко. Як правило, це виправдано в тих випадках, коли вивчаються твори, що відносяться як до європейської (античність), так і до східної культур, зокрема, твори з програми для 8 класу [2, с. 22; с. 26]. У цих випадках просто необхідне “занурення” учнів у світ культури середньовічного Китаю і Сходу, Японії кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Зате в старшій школі помітно зростає, порівняно з середніми, “питома вага” культурологічного контексту, змінюється його роль у навчальному процесі. Це викликано тим, що під час вивчення систематичного курсу літератури вчитель, формуючи духовний світ, читацькі вміння і навички старшокласників, зобов'язаний розглядати історико-літературний процес історично, що передбачає сприйняття художньої літератури як унікальної форми відображення дійсності, що існує в тісному взаємозв'язку з іншими видами художньої творчості. Йдеться про особливий взаємовплив видів мистецтва, про їх взаємопроникнення, тому звернення до культурологічного контексту стає досить ефективним способом виявлення унікальності художньої літератури як виду мистецтва на тому загальнокультурному тлі, яке визначає розглядуваний період розвитку літератури.

Особливе місце посідає звернення до культурологічного контексту під час характеристики певних етапів історико-літературного процесу. У процесі вивчення оглядових тем культурологічний контекст стає тією загальнокультурною базою, на якій будується осмислення естетичної своєрідності літератури періоду, що розглядається, за рахунок цього в старшокласників формується не просто літературна, а й культурологічна компетенція. Такий підхід здійснює позитивний вплив на навчальний процес, і на формування естетично розвиненої особистості старшокласника, що і є головним завданням літературної освіти.

Особистісно-значущий контекст серед виділених нами видів контексту посідає особливе місце, яке визначається специфікою сприйняття художньої літератури учнями середніх і старших класів, тим місцем, яке за відповідних,

створених учителем у процесі навчання, умов може посісти художня література в системі моральних цінностей школяра, у його духовному житті.

Дослідження цього питання показало, що при вмілому керівництві процесом вивчення зарубіжної літератури і читацькою діяльністю школярів (починаючи з 5 класу), організації цілеспрямованого вивчення ними кращих творів зарубіжної літератури, що ввійшли до шкільної програми, література входить до кола життєво необхідних особистісних інтересів учнів, до того ж не лише як “посібник життя”, у якому вони шукають відповіді на питання, що хвилюють їх, а і як явище естетичне, у сприйнятті якого моральний фактор нітрохи не поступається естетичній насолоді, викликаній прилученням до створеної письменником художньої реальності.

За цих умов художня література сприймається і вивчається школярами в першу чергу як мистецтво слова, що спроможне допомогти учневі зрозуміти себе і світ, своє місце у світі й своє ставлення до нього, і, що найголовніше, зроблене це буде засобами художньої літератури.

Особливе становище особистісно-значущого контексту визначається ще й тим, що саме від його застосування значною мірою залежить результативність процесу вивчення художнього твору і курсу зарубіжної літератури в цілому. Причина цьому очевидна: якщо художній твір не стане для учня особистісно значущим, якщо в нього не буде сформований інтерес до його вивчення, якщо він не буде готовий до того, щоб сприймати твір як звернене до себе слово письменника, то морально-естетичний потенціал виучуваного твору не буде ним відібраний на рівні вікових, літературних та індивідуальних можливостей. Як наслідок, і вивчення твору – в особистісно значущому плані – дає йому значно менше, ніж “закладено” автором у творі. Виявляється, що для вчителя дуже важливим є вміння на максимально високому рівні використовувати особистісно-значущий контекст, він повинен прагнути до того, щоб під час вивчення твору в класі створювалась творча атмосфера, атмосфера співтворчості письменника, учителя й учнів. Як засвідчує аналіз робіт методистів і психологів [6; 7; 8, 10; 13], цей чинник стає визначальним для досягнення стійких високих навчальних результатів, а якщо врахувати специфіку літератури як навчального предмету, то й для формування духовного світу учнів.

Для результативного використання особистісно-значущого контексту вчителеві необхідно дуже добре знати вікові та літературні можливості своїх учнів, духовний світ кожного них. На основі цього знання він зможе в оптимальному поєднанні застосовувати існуючі методи і прийоми, що дозволяють сформувавши в них позитивну особистісно-навчальну мотивацію, створити емоційний (ураховуючи специфіку літератури як виду мистецтва) настрій на вивчення відповідного твору.

Таке формування особистісно-навчальної мотивації стає можливим за умов, коли вчитель не просто може знаходити точки дотику між морально-естетичним змістом виучуваного твору і моральним світом учнів, а й ставить перед собою завдання розвитку їх особистості. Тому використання особистісно-значущого контексту підкоряється розв’язанню основного

завдання, що стоїть перед учителем літератури, і це завдання було сформульоване відомим методистом В. Скопіним ще півтора століття тому: “віддалена мета класного читання – утворення людини...” [16, с. 256].

Сучасна методика значно просунулась уперед, порівняно із серединою ХІХ ст., але основна проблема досі полягає в тому, як зробити вивчення художньої літератури не просто одним із навчальних предметів, а прилученням до мистецтва слова, що здійснює позитивний вплив на духовний світ учнів.

4. Якщо спробувати схематично зобразити взаємовідношення художнього твору і різних видів контексту, звернення до яких забезпечує шкільне вивчення цього твору, то можна запропонувати схему.



Рис. 1. Художній твір і різні види контексту.

Ця схема є графічним зображенням принципу контекстного вивчення художнього твору, який розуміється як основа вивчення літератури в школі. Літературний твір є самодостатнім і унікальним явищем у творчій долі письменника (біографічний контекст), в історико-літературному (літературознавчий контекст) й історико-культурному (культурологічний контекст) процесі, який тільки тоді може бути вивчений учнями в даних якостях, коли стає для них особистісно значущим (особистісно-значущий контекст).

Результативність вивчення літературного твору залежить від уміння вчителя оптимально поєднувати названі вище види контексту в процесі вивчення художнього твору. Розроблену й апробовану в процесі експериментального викладання методику контекстного вивчення епічних, ліричних і драматичних художніх творів у середніх і старших класах шкільного курсу зарубіжної літератури докладно викладено нами в окремому монографічному дослідженні [4].

Зробимо основні підсумки розгляду специфіки принципу контекстного вивчення літературного твору:

- принцип контекстного вивчення літературного твору є відображенням і вираженням основних закономірностей функціонування зарубіжної

- літератури як навчального предмету, неминучість його появи зумовлена аналізом розвитку навчально-виховного процесу і педагогічної практики;
- основою вивчення зарубіжної літератури в школі є процес вивчення літературного твору, який сприймається і розглядається як самодостатнє явище в рамках біографічного, літературознавчого, культурологічного й особистісно-значущого видів контексту;
 - кожний із виділених нами видів контексту відображає певну – онтологічну – сферу побутування літературного твору як суспільно-естетичного явища, і тому звернення до кожного з видів контексту носить обов'язковий характер для забезпечення ефективної організації процесу вивчення художньої літератури як мистецтва слова, а їх сукупність дозволяє забезпечити саме такий підхід до вивчення літератури;
 - результативність процесу контекстного вивчення літературного твору, глибина засвоєння його учнями визначається тим, наскільки поєднання видів контексту при цьому вивченні виявляється оптимальним із точки зору врахування родової специфіки виучуваного твору, вікових і літературних особливостей учнів кожного з класів, їхніх особистісно-індивідуальних особливостей і творчої індивідуальності вчителя. Саме ці чинники є визначальними під час контекстного забезпечення вивчення кожного літературного твору в рамках шкільного курсу зарубіжної літератури, саме їхнє врахування дозволяє організувати це вивчення на максимально високому для кожного конкретного випадку рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Баранов С.П.* Принципы обучения. – М.: Педагогика, 1975. – 204 с.
2. Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 7-8. – 128 с.
3. *Гладшєв В.В.* Принцип контекстного вивчення художнього твору та шляхи його реалізації у процесі викладання зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2001. – № 5. – С. 12-14.
4. *Гладшєв В.В.* Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: Монографія. – Миколаїв: Вид-во “Гліон”, 2006. – 372 с.
5. *Гортнич В.О.* Морфологія української мови. Текст лекцій. – Дніпропетровськ, 2000. – 174 с.
6. *Кан-Калик В.А., Хазан В.И.* Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
7. *Кон И.С.* Психология ранней юности. Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

8. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – 4-е изд.. – М.: Изд. Моск. гос. ун-та, 1981. – 584 с.
9. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 186 с.
10. *Лозова В.І., Троцько Г.В.* Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. – Харків: “ОВС”, 2002. – 400 с.
11. *Методика преподавания литературы /Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана.* – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995. – Ч. 1 – 288 с.
12. *Мірошниченко Л.Ф.* Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: “Ленвіт”, 2000. – 240 с.
13. *Мойсеюк Н.Є.* Педагогіка: Навчальний посібник. – К., 2001. – 608 с.
14. *Проблемы преподавания литературы в средней школе / Под ред. Т.Ф. Курдюмовой.* М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
15. *Синиця І.О.* Педагогічний такт і майстерність учителя. – К.: Рад. школа, 1981. – 319 с.
16. *Хрестоматия по истории методики преподавания литературы /Сост. Я.А. Роткович.* – М.: Учпедгиз, 1956. – 416 с.
17. *Шалагинов Б.Б.* Познать мир и себя. О принципах отбора художественных произведений для школьного курса литературы // Русская словесность в школах Украины. – 2003. – № 3. – С. 2-4.
18. *Ягунов В.В.* Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

ТЕМА №2.

БІОГРАФІЧНИЙ КОНТЕКСТ ТА ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ

ПЛАН.

- 1. Біографія письменника як чинник літературної творчості.**
- 2. Застосування біографічного контексту в основній школі.**
- 3. Застосування біографічного контексту в старшій школі.**

1. Оскільки в центрі уваги вчителя й учнів у процесі вивчення літератури в школі опиняється літературний твір, потрібно визначити провідні чинники, сукупність яких визначає не тільки його унікальність і самобутність, а й відповідні види контексту, залучення яких до навчального процесу має бути обов'язковим.

До того, як розглядати питання про обґрунтованість використання терміну “контекстне вивчення літературного твору”, треба осмислити, що саме в літературознавстві мається на увазі під контекстом, у чому полягають специфічні риси цього явища.

Дослідники-літературознавці, які дають визначення терміну “контекст”, підкреслюють насамперед те, що це поняття належить до стилістики. А. Ткаченко, характеризуючи поетику літературного твору, зокрема, “художню мову”, багато уваги приділяє розгляду того, яким чином контекстне сприйняття твору впливає на засвоєння реципієнтом його художніх образів, стверджуючи, що лише сприйняття “саме в образному контексті” значення будь-яких слів-образів художнього твору забезпечує осягнення формозмісту цього твору.

Специфіка нашого дослідження вимагає розгляду поняття “контекст” на рівні окремого художнього твору як мистецького явища та існування цього твору в літературно-культурному просторі. Тому розглянемо визначення специфіки контексту, що дав Ю. Борев. Дослідник, сприймаючи літературу як один із видів мистецтва, що “естетично засвоює світ у художньому слові”, дає таке визначення цього поняття: “Контекст – семантичне поле, у якому протікає онтологічне буття і здійснюється рецепція художнього тексту”.

Вважаємо, що це визначення справедливо зосереджує увагу на найважливішому аспекті контексту як об’єктивно існуючої реальності, що значною мірою зумовлює виникнення літературного твору, а також підкреслює своєрідність і неповторність художнього світу, створеного автором у конкретному творі, унікальність художньої тканини цього твору, його формозмісту. Оскільки “онтологічне буття” твору є природною формою його існування й цю форму існування визначають у своїй сукупності особистість письменника, літературне та культурне середовище, у якому ця особистість формувалася та перебуває на час створення твору, контекст як “семантичне поле”, що забезпечує естетичну значущість і цілісність літературного твору як формозмісту, треба вважати провідним формозмістовним чинником, засвоєння якого дає можливість сприймати літературний твір відповідно до авторського задуму та його реалізації у вигляді твору-макрообразу.

Виходячи з такого розуміння значення терміна “контекст”, характеризуючи літературний твір як мистецьке явище, вважаємо, що під час вивчення твору дослідником-філологом чи школярами “відтворення” контексту, у якому з’являється та існує художній твір, оскільки, як зазначає Ю. Борев, це “семантичне поле” зумовлює не лише онтологічне буття цього твору, а й рецепцію художнього тексту, стає обов’язковим. В інших випадках відрив тексту твору від контексту викривляє сприйняття цього тексту відповідно до його онтологічного буття і тому робить неможливим його рецепцію на рівні авторського задуму та формозмісту твору.

Звичайно, якщо йдеться лише про читання твору, про сприйняття його читачем на емоційно-образному рівні, то звернення до контексту аж ніяк не

можна вважати обов'язковим. Навпаки, воно може навіть завадити читачеві, “розпорозити” його увагу в кількох напрямках, адже у цьому випадку головною метою реципієнта стає прагнення до естетичної насолоди від спілкування з явищем мистецтва. Але в процесі шкільного вивчення твору, головною метою якого є формування шляхом створення макрообразу твору в естетичній свідомості учня кваліфікованого читача, саме контекстний підхід повинний стати провідним чинником забезпечення якісної літературної освіти школярів.

Таким чином, під контекстним вивченням літературного твору в школі ми розуміємо такий підхід до побудови цілісного процесу його вивчення, у межах якого центром уваги учнів і вчителя стає окреме мистецьке явище – літературний твір, онтологічне буття якого та рецепція зумовлені певним семантичним полем (контекстом), що визначається сукупністю таких чинників: особистість письменника (біографічний контекст), літературне та культурне середовище, що сформувало й визначило творчу індивідуальність письменника (літературознавчий та культурологічний контексти), рівень особистісного та читацького розвитку учнів, їхні особистісно-мистецькі інтереси (особистісно-значущий контекст).

Вважаємо, що саме контекст (у такому розумінні значення цього терміна), є тим “первинним природним оточенням” тексту літературного твору, своєрідним “першим колом” закодованої в тексті позатекстової інформації, що зумовлює морально-естетичну унікальність кожного літературного твору, і тому занурення учнів у це “первинне природне оточення” повинне стати безперечною умовою вивчення літературного твору. Інші відомості біографічного, літературознавчого та культурологічного характеру, які не мають безпосереднього відношення до виучуваного твору, але можуть бути дуже корисними для забезпечення ефективності процесу засвоєння учнями літературних творів, також обов'язково потрібно залучати до уроків літератури. Однак це залучення стає додатковим (відповідно до контексту) чинником, воно має поширювати освіченість учнів, висвітлювати ті аспекти розгляду виучуваного твору, що не охоплені контекстом, однак мають важливе значення для забезпечення всебічного розгляду цього твору.

Природно, що першим і найважливішим таким чинником слід визнати неповторну особистість письменника, його творчу індивідуальність, тому що саме вона визначає морально-естетичну позицію письменника як у кожному окремому творі, так і у творчій спадщині в цілому.

Тому в цьому параграфі ми розглянемо літературний твір як форму самовираження письменника, як явище мистецтва, у межах і за допомогою якого реалізуються його морально-естетичні пошуки як особистості та митця водночас.

Філософською основою такого розгляду літературного твору й мистецтва взагалі вважаємо учення Г. Сковороди про три світи: “Є ж три світи. Перший є всезагальний, світ населений, де живе все народжене. Цей, складений із незлічених світ-світів, і є великий світ. Інші два часткові й малі

світи. Перший – мікрокосм, тобто світик, малий світ або людина, другий світ символічний, тобто Біблія”. На думку філософа, початок “вічного відчуття залежить від того, щоб спершу пізнати самого себе, прозріти заховану в тілі своєму вічність, наче іскру в попелі своєму викопати”. Мистецтво стає для митця засобом самопізнання, втілення в художньому творі власної душі, власних моральних цінностей, збереження переживань, які в інший спосіб зберегти неможливо.

Г. Сковорода наполягає на творчій сутності людини, на її прагненні до самовираження у творі мистецтва, який за цих умов поєднує мікрокосм і Всесвіт, викликає відгуки в тих, хто його сприймає завдяки тому, що створені митцем художні “образи... завжди були в розумі художника”. Тобто, за Г. Сковородою, мистецтво може вважатися формою єднання людей, невід’ємною складовою Всесвіту.

Ураховуємо також філософське положення про те, що кожна людина має берегти та розвивати в собі водночас індивідуальні й загальнолюдські якості, сукупність яких робить її неповторною особистістю, яке висуває П. Юркевич: “Людина мусить бути особою; певною особистістю, що не розчиняється в загальному, і при цьому вона повинна залишатися людиною – це означає виявляти в собі, у своїй індивідуальності загальнолюдську природу”. Для письменника художній твір стає унікальною формою такого виявлення, збереження такої єдності індивідуального й загальнолюдського.

Починаючи розгляд, треба визначити, що в теорії літератури прийнято розподіляти як принципово різні речі авторський задум і літературний твір, який з’являється внаслідок реалізації цього задуму в артефакті.

Це питання далі буде розглянуте детально, поки що треба зауважити, що процес реалізації авторського задуму, який є власне творчістю письменника, дуже часто суперечить творчому поштовхові, імпульсу до створення літературного твору, і така, дещо суперечлива з точки зору логіки, ситуація цілком відповідає принципу історизму та історичному ставленню до вивчення літератури. Більше того, саме вона спонукає письменника до творчості, саме вона стає чинником, завдяки якому художній твір об’єктивно віддзеркалює певну історичну добу та особистість письменника, “творча воля” якого іноді суперечить законам мистецтва, і тоді письменник, вважаючи, що він реалізує свій задум, створює зовсім інше естетичне явище, яке часто-густо випереджає час, якому належить: “Не виключено, що, формулюючи свій задум, художник перебуває під міцним впливом сучасних йому естетичних понять й усієї літературної ситуації свого часу, хоча **справжнє значення** (виділено нами – В.Г.) створеного ним твору в межах таких понять передати неможливо”.

Мабуть, саме тому історія майже всіх національних літератур знає багато прикладів того, як авторський задум у процесі створення художнього твору – незалежно від автора – значно змінювався. Так відбувалося тому, що впродовж роботи письменника над твором вже сама його, твору, художня тканина владно, якщо не сказати безумовно, “вимагала” від автора цих змін. Іноді навіть буває так, що характер та вчинки героя стають справжньою

“несподіванкою” для самого письменника, але він вже не може свавільно “примусити” героя поводитися саме так, як, вважає письменник, герой начебто зобов’язаний поводитися... Один із найяскравіших прикладів цього “свавілля” героя (у слов’янських літературах) – це улюблена героїня Олександра Пушкіна, яка здивувала (якщо не сказати збентежила...) свого творця тим, що несподівано для нього “вискочила заміж”.

Для того, щоб уявити собі “механізм” відтворення письменником у художньому творі як власного життя, так і того середовища, до якого воно належить, треба розглянути співвідношення, так би мовити, “авторської волі”, можливостей втручання письменника в художню тканину твору, та “свавілля” останнього, яке полягає в тому, що на певному етапі реалізації авторського задуму твір стає самодостатнім явищем, і тоді вже це явище далі може створюватися лише таким чином, як вимагає цього його естетична природність.

При цьому ми спираємось на правильне і глибоке спостереження над співвідношенням авторського задуму й художнього твору відомих літературознавців Р. Уеллека та О. Уоррена, які вважають, що “авторський “задум” – це завжди “випрямлення” розуміння твору, своєрідний коментар до нього, який, безумовно, потрібно враховувати, але який також потрібно й критично аналізувати, виходячи при цьому з остаточного варіанту тексту”. На нашу думку, йдеться саме про твороцентризм як провідний підхід до вивчення літератури; твороцентризм передбачає пріоритетність художнього твору, обов’язковість підпорядкування звернення до будь-яких відомостей біографічного, літературознавчого та культурологічного характеру виявленню художньої неповторності літературного твору.

Біографічний метод у літературознавстві будується на визнанні того, що “визначальними для творчості стають події особистого життя письменника”. Цей метод був дуже популярним на початку ХХ століття, проте надалі в літературознавстві було визнано: взаємини особистого життя письменника та його творчості – більш складні, аніж прямий вплив першого на друге, тому для адекватного розуміння твору треба простежити за тим, яким чином життя і творчість письменника здійснюють цей взаємовплив.

Німецький учений В. Дільтей, якого в історії літературознавства вважають “фундатором духовно-історичного, або культурно-філософського, напрямку в літературознавстві”, в опублікованому в 1887-у році трактаті “Сила поетичного уявлення. Початки поезики” наполягає на тому, що у творчому акті, безумовно, головне місце належить саме особистості письменника, при цьому визначальним моментом стають його, письменника, емоційне сприйняття світу та прагнення висловити у творі свої почуття, свої переживання: “Творчість поета завжди й скрізь спирається на енергію переживання”.

При цьому, як підкреслює дослідник, іноді, на перший погляд, найзвичайніші, “прозові” явища дійсності можуть стати для художника слова міцним імпульсом щодо створення художнього твору, який стане в цьому випадку засобом, формою духовної самореалізації творця: “Так само, як

наше тіло дихає, так наша душа жадає повноти та простору для своєї екзистенції через збільшення розмаху свого глибинного життя”.

В. Дільтей загострює увагу на принциповій для нього думці про те, що художній твір, який став не лише “підсумком переживання” письменника, а ще й естетичною матеріалізацією духовного життя автора, обов’язково з’являється саме в контексті його творчої долі – і тому може бути досягнутий, відповідно, лише в цьому самому контексті: “Його (переживання – В.Г.) ніколи не можна редукувати до думки або ідеї; але його можна шляхом вдумливого осмислення, узагальнення, установлення зв’язків поставити в сукупний **контекст** (виділено нами – В.Г.) людського буття і таким чином зрозуміти в його суті, тобто, в його значенні”.

Цю думку Дільтея можна сприймати як розвиток та узагальнення певною мірою полемічного для початку ХІХ століття положення Гете, висловленого в бесідах з І.-П. Еккерманом: “Навпаки, я вважаю: *чим поетичний твір є більш безглуздим і неосягненим для розуму, тим він є кращим* (виділено автором – В.Г.). Звичайно, під “краще” Гете мав на увазі домінанту творчих, образно-емоційних засад над раціональним досягненням дійсності в літературному творі.

Отож, потрібно визнати, що німецькі поет та літературознавець – кожний по-своєму – підкреслюють, визначають первинність і самоцінність унікальної особистості художника слова для процесу створення ним літературного твору. Проте, водночас ними звертається увага на безперечну належність цього твору до того, що має назву буття, тобто йдеться вже про місце, яке посідає літературна творчість не лише в духовному житті окремої людини, а й духовному житті людства.

Головним із точки зору контекстного вивчення літературного твору в цьому визначенні, на наш погляд, слід вважати те, що В. Дільтей безпосередньо визначає саме як “контекстне” походження літературного твору, тому визнання цього викликає також і необхідність визнання обов’язковості його, твору, контекстного вивчення.

Р. Унгер, який “популяризував у літературознавстві ідеї Дільтея”, пояснює причини значного зростання ролі творчої індивідуальності письменника в ідейно-естетичній організації літературного твору в першу чергу історичними чинниками: “Особливо з часів Ренесансу процес диференціації та індивідуалізації крок за кроком захоплює окрему духовно-душеву особистість”. За цих історико-літературних умов, природно, і процес сприйняття та осмислення літературного твору читачем теж виявляється дещо іншим: “Відтепер справа йде перш за все про те, щоб прорватися крізь книгу до людини, осмислити всю літературу як відбиття внутрішнього духовного життя”. Однак під “духовним життям” слід розуміти не лише, так би мовити, усвідомлене письменником духовне життя, а й усі ті духовні процеси, які притаманні письменникові як особистості, які відбуваються на рівні підсвідомості, але мають не менш значний вплив на художню творчість.

Визначаючи коло явищ, сукупність яких формує творчу індивідуальність письменника, Р. Унгер зазначає: “Треба простежити за зв’язком між зовнішнім, тим більше внутрішнім життям і його літературними відбиттями, треба осягнути своєрідність і поступове зростання цього внутрішнього життя, розвиток індивідуальних обдаровань разом із безпосередніми та непрямими впливами на них, що визначаються вихованням, зовнішнім середовищем, життєвими подіями, колом читання, читання, духом часу”.

Спираючись на це ствердження, сприймаючи його історично, вважаємо, можна говорити про своєрідне, на рівні власної термінології німецького науковця, визначення Р. Унгером біографічного, літературознавчого та культурологічного видів контексту як провідних – і тому визначальних – чинників, сукупність яких опосередковано, через неповторну особистість художника слова, обумовлює художню своєрідність будь-якого літературного твору.

Чудово розуміючи специфіку літературної творчості, Р. Унгер підкреслював необхідність “дійсно глибокого осмислення здобутків письменницької творчості, літературних творів лише через прозирання в це суб’єктивне, приватне підґрунтя письменництва” (йдеться про життя письменника – В.Г.), однак при цьому звертав увагу на обов’язкове сприйняття літературного твору в першу чергу як явища естетичного: “В рівень з історичним і психологічним осмисленням воно потребує також *естетичного осмислення* (тут і далі виділено автором – В.Г.), і разом з тим *естетичної оцінки*”. Такий підхід здатний забезпечити цілісне сприйняття літературного твору, тому що за таких умов він розглядається в єдності форми та змісту, що, як відомо, є провідним чинником ефективного вивчення його в школі.

Велике значення для правильного урозуміння витоків природи неповторності та унікальності кожного зі створених письменником літературних творів має думка Т.С. Еліота про те, що, власне кажучи, кожний письменник у кожному з новостворених ним творів просто зобов’язаний – задля мистецтва! – переступити через вже досягнуте ним. Це є обов’язковою умовою творчого процесу, це обов’язково потрібно зробити письменникові, навіть незважаючи на те, що в попередніх творах він спромігся досягти справжніх творчих висот: “По суті, поет постійно відмовляється від себе самого – яким він є в кожний відповідний проміжок часу – задля чогось більш значного. Рух художника – це безперервне самопожертвування...”.

Парадоксальною ця думка може здаватися лише на перший погляд, насправді вона має велику рацію, тому що, як вважає Еліот, творча особистість у процесі розвитку свого таланту, набуття, як він називає цю рису творчості, “зрілості” досягає якісно нового сприйняття власного буття, дійсності та своєї творчості. Справжнього художника слова, на думку Еліота, відрізняє те, що “його свідомість – більш чутливе та досконале середовище, в якому різноманітні враження, емоції, настрої вільно утворюють нові поєднання”. Тому, і це дуже важливо, обов’язкова в межах кожного творчого

акту “відмова від себе” – такого, яким він постає в попередніх творах, – дається письменникові все легше й легше: у “зрілого” з точки зору творчої майстерності художника автоповтори не можуть не викликати емоційний, духовний дискомфорт, тому що він просто не здатний (творча особистість!) декілька разів “проживати” один і той же душевний стан.

Пізніше, у середині минулого століття, Г. Белль полемічне загострює ситуацію, у якій опиняється навіть визнаний митець щоразу, коли він починає працювати над новим твором: “Письменник або поет, на мій погляд, з кожним новим твором ставлять на карту все, що вони написали до цього часу...”. Йдеться не лише про професійне самоствердження письменника, Белль має на увазі, як він це розуміє, витoki філософії мистецтва, основи взаємозв’язку особистості письменника та творчості як єдиної (для справжнього митця) можливості жити “по-справжньому”: “... мистецтво – це одна з небагатьох можливостей по-справжньому жити й підтримувати життя як у тих, хто творить мистецтво, так й у тих, хто його сприймає”.

Ураховуючи ці моменти, варто погодитися зі ствердженням Р. Уеллека та О. Уоррена відносно того, що автор-письменник, який через певний час читає власний твір, набуває зовсім іншого статусу щодо цього твору: “... автор став просто читачем свого твору, тому, судячи про нього, може тлумачити його так само неправильно, як робить це будь-який інший читач”, тому що той морально-естетичний досвід, переживання, які були покладені в основу твору, стали для самого письменника минулим.

Зупинимось на спостереженні Еліота за стосунками, так би мовити, поета-людини та людини-поета, оскільки в процесі вивчення художнього твору (і не лише ліричного) в школі цей аспект виявляється дуже важливим. Такий “розподіл” викликаний тим, що, із точки зору Еліота, “чим досконалішим стає художник, тим чіткіше розподіляються в ньому людина, що безпосередньо живе й страждає, як усі люди, і створююча свідомість; тим з більшою досконалістю ця свідомість буде вбирати і перетворювати пристрасті, які є для неї матеріалом”. Отже, для письменника, за Еліотом, власне життя в міру зростання його як творчої особистості, виявляється все важливішим і важливішим саме як виток творчості, проте одночасно, ця творчість все більше й більше “віддаляється” від простого, механічного відтворення письменником подій власного життя та їх безпосередньої емоційної оцінки. Це відбувається завдяки тому, що постійно зростає художня майстерність письменника, образно кажучи, поет-людина надалі виявляється найбільш природною формою існування для людини-поета. Хоча, звичайно, про це треба пам’ятати, при цьому саме події життя та їх емоційне проживання покладені в основу творчого акту.

Тому під час розгляду біографічного аспекту виучуваного літературного твору, особливо твору поетичного, неприпустимо сприймати це явище мистецтва як “ілюстрацію” життя письменника, не враховувати “чіткої різниці між заявами автобіографічного характеру і тим самим мотивом у витворі мистецтва”, адже твір мистецтва пов’язаний із дійсністю “зовсім іншими стосунками, аніж книга мемуарів, щоденник або лист тощо”.

Навіть тоді, коли художній твір несе в собі “безумовно біографічні риси, останні зазнають значної перебудови і перевтілення”.

Із цього приводу надзвичайно важливою також є думка Еліота про те, яким же чином відбувається творчий акт – відносно до “механізму” віддзеркалення, “перебудови і перевтілення” у ньому подій життя письменника: “Враження і переживання, які важливі для поета як для людини, можуть не знайти собі місця в творчості; і, навпаки, ті, що стають творчо значущими, можуть відігравати дріб’язкову роль для нього як для особистості”.

Хоча, знову ж, у цьому випадку йдеться про поетичну творчість, можна, скоріше за все, говорити про більш загальні закономірності літературної творчості: очевидно, що літературний твір є унікальною формою самовираження письменника, однак його унікальність полягає в тому, що самовираження при цьому слід розуміти не спрощено, а в співвідношенні зі специфікою художньої творчості.

Якщо погодитися з тим, що письменник-людина та людина-письменник упродовж розвитку творчої індивідуальності художника слова значною мірою віддаляються один від одного, то потрібно осмислити: яким же чином події життя письменника стають, так би мовити, підґрунтям його творчої діяльності, як саме письменником відбувається своєрідний “відбір” цих подій для творчого акту, які чинники стають при цьому визначальними?

Для того, щоб вірно осмислити ці моменти, слід пам’ятати про одну, надзвичайно важливу для осмислення природи художньої творчості взагалі, специфічну рису мистецтва, яку було визначено О.О. Потебнею. Учений вважав, що процес створення художнього твору виявляється для художника унікальною формою пізнання себе як особистості, своєї душі, тобто, як казав Потебня, у першу чергу “мистецтво є орган самоусвідомлення”. З цієї точки зору кожний творчий акт, кожний новий твір, над яким працює письменник, стає відповідним кроком, етапом у безперервному процесі самопізнання (за допомогою творчості) письменника, і саме це забезпечує стійку постійну потребу митця у продовженні творчої діяльності: “Необ’єктивований стан душі підкоряє собі свідомість, об’єктивований у слові чи витворі мистецтва – підкоряється їй, покладається в основу подальшого душевного життя”.

Зауважимо також, що учення О. Потебні про “слово-образ” набуло подальшого розвитку в працях О. Лурії і М. Поповича, які безпосередньо пов’язують проблему сприйняття цього “слова-образу” з його контекстним сприйняттям й осмисленням. При цьому О. Лурія наполягав на тому, що “семантична значущість слів змінюється залежно від контексту”, тому це потрібно враховувати в забезпеченні контекстного вивчення художніх творів, а М. Попович, аналізуючи мовно-літературну діяльність людини, проблеми, що пов’язані з багатозначністю слів-образів і речень проблеми творчої й комунікативної діяльності, обговоренням, осмисленням і правильним виявленням авторського задуму, зауважив: “насправді ситуація не є такою складною, якщо враховувати позамовний контекст, у якому завжди використовуються фрази і слова”.

Отже, творчість цікавить письменника перш за все тим, що вона надає йому можливість впізнати власну душу, втілити власне переживання в художньому творі, таким чином переступити через себе – сьогоднішнього! – для того, щоб повніше зрозуміти себе та продовжувати це безперервне та найбільш цікаве для кожної людини заняття... Тому він не може відмовитися від неї, бо це означає для нього, образно кажучи, відмову від справжнього життя, перехід до простого існування.

Для осмислення ж того, яким безпосередньо чином події особистого життя письменника відтворюються та трансформуються у творчому процесі, корисним може стати звернення до ствердження К.Г. Юнга про те, що “заснований Фрейдом напрям медичної психології дав історикам літератури багато нових приводів до того, щоб зводити відомі особливості індивідуальної художньої творчості до зв’язку з особистими, інтимними переживаннями художника”, а також його коментар такого підходу до вивчення художньої літератури.

Однак найціннішим внеском К.Г. Юнга у вирішення цього питання стала його власна концепція взаємодії особистісного та творчого начал письменника в процесі створення ним художнього твору.

Намагаючись довести неприпустимість вивчення літературного твору з метою своєрідного перетворення письменника та його творчості в “клінічний випадок, в рядовий приклад *psychopatia sexualis*”, Юнг дуже точно характеризує навіть “вміле, зі смаком застосування його (психоаналізу – В.Г.) методів” у літературознавстві, яке спроможне привести дослідника до неминучого урозуміння того, “як художня творчість з одного боку переплітається з особистим життям художника, а з іншого – все-таки підноситься над цим сплетінням”. “Підноситься” за Юнгом слід розуміти як “золоте сяйво високої творчості”, “сяюча мантия мистецтва”, бо саме вони, на думку вченого, роблять художній твір справжньою загадкою не лише для читача, а й значною мірою для самого автора – тому що для нього творчий акт створення твору перетворюється не просто на опис життя, а набуває рис цікавої форми самопізнання та, можна навіть сказати, самовизначення.

Варто звернути увагу на те, що, характеризуючи, як він їх називає, “роди художньої творчості”, Юнг розподіляє ці роди відповідно до ступеня, або рівня, “активності” та “пасивності” самого письменника в процесі створення літературного твору.

Перший “рід” – це твори, “що виникають цілковито з наміру і рішучості автора досягти з їх допомогою того чи іншого впливу”. У цьому випадку, вважає Юнг, “художник абсолютно ідентичний до творчого процесу, незалежно від того, сам він поставив себе біля керма чи творчий процес так оволодів ним як інструментом, що в нього зникло всяке усвідомлення цієї обставини”.

Другий же “рід”, як визначає його Юнг, – це творчий акт, у межах якого “твори ці буквально нав’язують себе авторові, ніби водять його рукою, і вона пише речі, котрі розум його споглядає зі здивуванням... доки його свідомість безвольно і спустошено стоїть перед тим, що відбувається, її

захлинає потік думок і образів, які виникли зовсім не за його намірами і які його власною волею ніколи не були б покликані до життя”.

Зауважимо, що така “підпорядкованість” автора творові, така авторська “пасивність” пояснюються, за К.Г. Юнгом, усвідомленням і визнанням письменником того факту, “що його твір вищий за нього і тому має над ним владу, якій він не спроможний заперечувати”. Це можна розглядати як ще один доказ того, що літературний твір, відображаючи особистість художника слова, являє собою в першу чергу естетичне явище, яке створюється за особливими законами (іноді навіть сам творець не осмислює цих законів!), і тому воно спроможне жити лише за ними. Усвідомлення цього вимагає від учителя вміння прозирати у внутрішній світ письменника та, у той же час, уміння відчувати, осмислити та оцінити естетичну своєрідність створеного ним літературного твору.

Намагаючись осмислити та розтлумачити феномен значної “влади”, якої набуває літературний твір над власним творцем, К.Г. Юнг використовує порівняння: “Творче живе і проростає в людині, як дерево в ґрунті, із якого воно забирає потрібні йому соки. Тому нам непогано було б уявити процес конструктивної творчості подібним до деякої живої істоти, що проростає в душі людини”. Саме той чинник – літературний твір являє собою, як казав колись відомий філолог і методист П. Сакулін, “живий художній організм” – і зумовлює його самодостатність і певний відхід від особистості письменника.

К.Г. Юнг, звертаючись до психології, робить висновок про безпосередньо психологічну природу співвідношення між художнім твором і особистістю його творця: “Аналітична психологія називає це явище *автономним комплексом* (виділено автором – В.Г.), який у якості уособленої частини душі веде своє самостійне, виокремлене з ієрархії свідомості психічне життя і відповідне до свого енергетичного рівня, своєї сили чи проявляється у вигляді порушень довільно спрямованих операцій свідомості, чи в інших випадках, на правах вищої інстанції мобілізує Я на службу собі”.

Таким чином, Юнг визнає, що художній твір обов’язково стає явищем, яке письменник вже не може свавільно змінювати, навіть просто контролювати, тому що він домінує над письменником-людиною та водночас виявляється унікальною формою відображення його особистості: “Художній твір треба розглядати як образотворчість, яка вільно розпоряджається всіма вихідними умовами... можна було б, можливо, навіть говорити, що він є самосутність, яка вживає людину і її особисті обставини просто в якості поживного середовища, розпоряджається її силами згідно з особистими законами і робить себе таким, яким сам хоче стати”.

Треба погодитися з тим, що це формулювання К.Г. Юнга виявляється дуже точним, оскільки науковець спирається не лише на глибоке розуміння психології людини, його концепція побудована також на не менш глибокому і тонкому розумінні естетичної природи художньої творчості, яке, за К.Г. Юнгом, стає для письменника своєрідною точкою поєднання, синтезом реального та ідеального начал його власної особистості; цей синтез

відбувається у вигляді створення літературного твору. Точніше, він розпочинається та здійснюється в творчому процесі, а вже кінцевим продуктом його стає явище мистецтва – твір.

А ось те, що Юнг називає “енергетичним рівнем” автономного комплексу (якщо брати письменника – літературного твору), очевидно, являє собою момент індивідуальний, пов’язаний не стільки з загальними законами мистецтва або психології, скільки з творчою індивідуальністю письменника, яка безпосередньо визначає щоразу специфічні особливості творчого процесу створення кожного літературного твору. Можна припустити, що цей “рівень” визначається і темпераментом письменника, й умовами його життя та творчості, і тим значенням, що має для нього процес створення кожного конкретного твору, і тим “опором матеріалу”, і зовнішнім середовищем тощо. Сукупність цих чинників, безумовно, стає першоджерелом, яке забезпечує формування “енергетичного рівня” зародженого в душі письменника літературного твору, і тоді вже вона визначає, яким саме буде процес, якщо можна так сказати, становлення “деякої живої істоти, що зростає в душі людини”.

Саме непередбаченість процесу реалізації в творчому акті того початкового імпульсу, що став поштовхом до створення літературного твору, веде до того, що, як зауважує К.Г. Юнг, “один і той же художник може посідати різні позиції по відношенню до різних своїх творів...”. У цьому випадку дослідник має на увазі визначені ним вище “родові відзнаки” літературних творів, які зумовлені “активністю” та “пасивністю” письменника в процесі їхнього створення. Таке ставлення письменника до власного творчого задуму та процесу його реалізації можна розглядати як цілком природне для мистецтва, більше того, саме воно добре пояснює відзнаки між створеними одним і тим же автором літературними творами, які, водночас, із великою повнотою втілюють визначальні риси його, автора, особистості та творчої індивідуальності.

Врешті-решт, треба урозуміти ще одне ствердження К.Г. Юнга : “Тим самим переконаність в абсолютній свободі своєї творчості швидше за все просто ілюзія свідомості: людині здається, що вона пливе, тоді як її зносить невидимий потік”. Учений доводить цю думку за допомогою аналізу ставлення до творчого процесу митців визначених ним “родів”: він переконаний, що в обох випадках визначальним моментом творчості стає не усвідомлена діяльність особистості письменника, а “особиста самість” художника слова.

На наш погляд, ствердження К.Г. Юнга про те, що “переконання в абсолютній волі” своєї творчості є “ілюзією” письменника, є все ж таки дещо категоричним. Навіть якщо це так, то ця “ілюзія” вкрай потрібна письменникові для того, щоб його твір став дійсно явищем мистецтва, її можна розглядати як обов’язкову умову творчого процесу, тому що без “переконання в абсолютній волі” власної творчості жодний письменник не може відчувати власну самодостатність, самоцінність, без цього переконання

митець не може здолати обов'язковий для творчого процесу “опір матеріалу” та висловити те, що саме він вважає за необхідне висловити.

Якщо перевести визначені вище психологічні та естетичні думки в площину викладання зарубіжної літератури в школі, то треба визнати, що біографічний контекст стає первинним чинником, урахування якого здатне забезпечити створення якісного макрообразу художнього твору в естетичній свідомості школярів. Однак для того, щоб цей макрообраз якомога об'єктивніше віддзеркалював твір, учитель повинний пам'ятати про домінуючу роль художнього твору, про його “свавілля” над свідомістю письменника, що визначив К.Г. Юнг. Тому можна умовно визначити основні рівні осмислення твору з точки зору звернення до біографічного контексту:

- осягнення авторського задуму;
- осмислення особливостей процесу реалізації авторського задуму впродовж створення літературного твору;
- аналіз співвідношення авторського задуму та кінцевого результату, тобто твору;
- вибір можливих інтерпретацій твору впродовж його вивчення, що визначаються віковими та літературними можливостями учнів.

Для того, щоб твір був засвоєний учнями, учителям потрібно постійно звертатися до біографічного контексту, добре знати всі чинники, які зумовили створення письменником того твору, що вивчається, але при цьому пам'ятати, що процес створення явища мистецтва не можна розглядати як механічне “перенесення” у твір подій із життя його автора: лише досконале знання цього життя не може забезпечити осмислення літературного твору як естетичного явища, тому що самодостатність мистецтва полягає в тому, що лише сам твір, його художня тканина, самі “визначають” те, яким буде відображення особистості письменника та його життя у світлі мистецтва.

Тому – навіть досконале! – знання життя письменника (біографічний контекст) та “аналітичної психології” аж ніяк не можуть замінити собою вивчення художньої літератури як мистецтва слова. Але звернення до них у процесі вивчення літературного твору треба вважати обов'язковим, тому що саме вони можуть “озброїти” вчителя відповідним чином, що дасть йому можливість зрозуміти те, як життя письменника пов'язане з його творчістю – і завдяки цьому краще осмислити твір, що вивчається, зробити це вивчення цікавим і корисним для учнів, позитивно вплинути на їхній морально-естетичний розвиток.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Гладишев В.В.* Принцип контекстного вивчення художнього твору та шляхи його реалізації у процесі викладання зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2001. – № 5. – С. 12-14.

2. *Гладишев В.В.* Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: Монографія. – Миколаїв: Вид-во “Іліон”, 2006. – 372 с.
3. *Кан-Калик В.А., Хазан В.И.* Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
4. *Кон И.С.* Психология ранней юности. Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 186 с.
6. *Лозова В.І., Троцько Г.В.* Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. – Харків: “ОВС”, 2002. – 400 с.
7. Методика преподавания литературы /Под ред. *О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана.* – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995. – Ч. 1 – 288 с.
8. *Мірошниченко Л.Ф.* Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: “Ленвіт”, 2000. – 240 с.
9. Хрестоматия по истории методики преподавания литературы /Сост. *Я.А. Роткович.* – М.: Учпедгиз, 1956. – 416 с.

ТЕМА №3

СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО КОНТЕКСТУ

ПЛАН.

- 1. Культурологічний контекст, його специфіка.**
- 2. Застосування культурологічного контексту в основній школі.**
- 3. Застосування культурологічного контексту в старшій школі.**

Художня література посідає особливе місце в культурній картині світу, будучи унікальним видом мистецтва (мистецтво слова) і унікальною формою збереження морально-естетичного досвіду людства. Отже, кожний літературний твір самим фактом свого існування стає історико-культурним явищем, і для правильного розуміння він повинний також розглядатися й у цій своїй якості.

Наприкінці минулого століття, за даними дослідників, лише в так званій науковій “літературі Заходу” визначень поняття “культура” налічувалося “понад 360”. Така велика кількість визначень зумовлена, по-перше, наявністю багатьох наукових підходів до вивчення та осмислення культури, тому що сама культура являє собою дуже різноманітне, багатогранне явище, яке охоплює всі кола життя людини та суспільства; по-друге, зосередженням уваги різних дослідників на певних аспектах

виникнення та існування творів культури, на різних видах мистецтва, сукупність яких складає загальну та художню культуру людства.

На нашу думку, виходячи зі специфіки нашого монографічного дослідження, яке передбачає ставлення до літературного твору як до явища художньої культури й тому вимагає сприйняття твору та його розгляду в культурологічному контексті, оскільки цей твір виникає саме в цьому контексті, дуже точним є визначення культури, яке дає Ю. Борев: **“КУЛЬТУРА** (від лат. culture = виховання, освіта, розвиток) [культурологія, література як феномен культури (виділено нами – В.Г.)] – процес і продукт творчої діяльності людини в якійсь галузі”.

Отже, культура – це явище, яке природно поєднує духовні та матеріальні засади життя у вигляді певного “продукту” діяльності людини. Зазначимо, що для того, щоб внаслідок діяльності людини з’явився саме такий “продукт”, який здатний посісти відповідне місце в загальнокультурному просторі, ця діяльність обов’язково повинна мати творчий характер, тому що створення явища культури – це не механічне копіювання, а творче відтворення дійсності, яке відбувається в межах “побутового матеріалу” кожного з видів діяльності людини. Тому треба наголосити, що саме цей, творчий, підхід до діяльності відрізняє культуру як вид діяльності від інших видів діяльності людини.

Власне кажучи, існування багатьох визначень поняття “культура” зумовлене в першу чергу тим, що будь-який вид людської діяльності, якщо в ньому домінують творчі засади, обов’язково має стати явищем духовної або матеріальної (розвиток якої також неможливий без творчого морального поштовху!) культури.

Характеризуючи культуру як специфічну людську діяльність із відтворення дійсності, Ю. Борев зауважує, що основним суспільним призначенням культури слід вважати збереження морально-естетичного досвіду людства, тому культура – це водночас “технологія, спосіб, засіб і форма накопичення, збереження і передачі інформації”. Однак під поняттям “інформації” відповідно до культури треба розуміти насамперед морально-естетичний досвід людства, який утілено митцями в самотні, оригінальні художні твори – та завдяки цьому збережено в історії світової культури. Тому всесвітній культурний простір складається шляхом іманентного перетворення особистісного морально-естетичного досвіду автора художнього твору на складову частину морально-естетичного досвіду людства.

Ю. Борев, розглядаючи ієрархію тлумачень поняття “культура” стосовно того, яке місце посідає це явище в житті людства, визначає “три значення, що перетинаються між собою: 1) у широкому значенні – будь-яка діяльність і система цінностей суспільства; 2) у вузькому змісті – інтелектуальна і художня діяльність і її результати; 3) має оцінне значення”.

Ці три значення не лише, як зазначає Ю. Борев, пов’язані між собою, їхні ієрархічні стосунки відбивають ставлення суспільства до культури, яке передбачає, що будь-яка сфера життя окремої людини та людства взагалі

лише тоді має сенс, коли діяльність людини веде до створення певних, визнаних суспільством, “цінностей”, що набувають значення як у межах цієї діяльності, так і в “системі цінностей суспільства”. Тобто, можна стверджувати, що культурна спрямованість будь-якої діяльності людини значною мірою визначає результативність цієї діяльності з точки зору її визнання суспільством, недаремно “оцінне значення” терміна “культура” – це одне з трьох його основних значень.

Як окрему галузь культури визначають художню культуру суспільства. Під художньою культурою розуміють “сукупність художньої творчості, її продуктів (твори мистецтва), закладів, що готують кадри художньої інтелігенції (вузи, училища, студії) і мистецтва, що забезпечують соціальне функціонування, (музеї, бібліотеки, кінотеатри, театри, концертні зали тощо)”.

Вважаємо, що саме до художньої культури людства належить не лише художня, а й будь-яка освіта як суспільне явище. Тому належить, що освітні заклади будь-якого рівня, а особливо загальноосвітня школа, – це заклади, програми навчання яких передбачають залучення до цінностей художньої культури, формування художнього смаку особистості та задоволення потреби “живої душі” учня в спілкуванні зі світом краси в широкому значенні цього поняття. Таке спілкування, зокрема, у вигляді читання та вивчення літературних творів, має значний, якщо не сказати визначальний, позитивний вплив на формування морального світу людини, адже, як стверджує на підставі власного педагогічного досвіду Л. Мірошніченко, навіть “Будь-яка брутальність зникає під впливом щоденного читання кращих класичних зразків світової літератури, що сприяють визначенню критеріїв ідеалу”. У зв’язку з цим проблема гуманізації та гуманітаризації сучасної української школи набуває великого значення як важливий чинник забезпечення духовного здоров’я українського народу.

Оскільки в центрі нашого дослідження перебуває процес вивчення художніх творів у курсі зарубіжної літератури в загальноосвітній школі, питання про культурологічний компонент цього шкільного курсу набуває особливого значення, і це знайшло відбиття в “Державному стандарті базової повної середньої освіти”. Зокрема, йдеться про визначення культурологічної лінії, яка, разом із аксіологічною та літературознавчою лініями є не лише “змістовною лінією літературного компонента”, а і визначає зміст літературної освіти школярів та основні вимоги до їхніх знань і вмінь.

Отже, специфіка зарубіжної літератури як навчального предмету (див. Вступ) передбачає значно вищий (у порівнянні з вивченням рідної літератури) рівень культурологічної підготовки школярів, їхнього всебічного культурного розвитку. Відповідно це вимагає більш ґрунтовного, більш різноманітного залучення до уроків зарубіжної літератури культурологічного контексту, це залучення обов’язково повинне мати системний характер. Саме тому змістовна культурологічна лінія посіла таке значне місце в літературному компоненті освіти учнів.

Слід також зазначити, що, на нашу думку, поява цієї лінії в Державному стандарті є наслідком того, що впродовж тривалого часу методисти та вчителі-практики відстоювали необхідність підвищення питомої ваги культурологічного компонента як у процесі вивчення творів із зарубіжної літератури в середніх і старших класах, так і під час вивчення оглядових тем у старших класах. Фактично, якщо розглядати ситуацію на рівні шкільної практики, в українській школі давно встановився такий підхід до вивчення зарубіжної літератури, у якому культурологічний компонент був міцним та ефективним підґрунтям для формування спроможності школяра сприймати виучуваний літературний твір як самобутнє мистецьке явище, що виникає в межах певного національного культурного простору, належить цьому просторові та відповідним чином презентує його у світовій культурі.

Так, О. Мішуков, перший проректор Херсонського державного педагогічного університету, директор Академічного ліцею при цьому навчальному закладі, переконаний у тому, що “предмет “зарубіжна література” не може існувати поза історико-культурним **контекстом** (виділено нами – В.Г.)”. Унаслідок цього, повідомляє він, в очолюваному ним Академічному ліцеї “ми в ході експерименту окремі курси зарубіжної літератури... викладаємо разом з історією світової культури”.

Після затвердження Державного стандарту культурологічна лінія літературного компонента освіти школярів посіла своє місце в системі літературної освіти.

Отже, враховуючи велике значення культурологічного контексту для забезпечення ефективного вивчення зарубіжної літератури взагалі та кожного літературного твору зокрема, у цьому параграфі потрібно розглянути такі основні моменти:

- специфіка художньої літератури як виду мистецтва;
- літературний твір і культурологічний контекст, у якому він виникає;
- роль, місце і можливості культурологічного контексту в процесі вивчення учнями літературного твору.

Д. Наливайко наполягає на тому, що під час розгляду кожного явища мистецтва воно повинне сприйматися та оцінюватися лише на підставі осмислення закономірностей того “історичного ґрунту”, який став культурним середовищем його виникнення. Дослідник вважає, що справжній історичний підхід до розгляду явища мистецтва, у тому числі літературного твору, передбачає врахування “історичних закономірностей і типологічних відповідностей”, сукупність яких визначає культурно-історичну ситуацію, наслідком та водночас художнім віддзеркаленням якої стає художній твір.

Отже, у спробах визначити “історичний ґрунт”, історико-культурне середовище, у межах якого з’являється кожний літературний твір, неприпустимо було б сприймати ані це культурне середовище, ані взаємозв’язки між різними видами мистецтва спрощено, на рівні прямого та начебто обов’язкового взаємовпливу цих видів мистецтва: “отже, справа не зводиться до простого “духу часу”, що пронизує всі до одного мистецтва і спрямовує їх розвиток”.

Вважаємо, що історичним, науковим буде такий підхід, коли дослідник як першоджерело визнає той безперечний факт, що “між мистецтвами існує постійний взаємозв’язок, але не вплив, який можна простежити до першоджерела і яким спрямовується еволюція інших мистецтв; швидше, треба говорити про складну систему діалектичної взаємодії, що припускає входження елементів одного мистецтва в інше і зворотний процес, а також можливість повного перетворення цих елементів у тому мистецтві, що їх запозичало”.

Отже, визнавши принципову наявність взаємовпливу різних видів мистецтва, спираючись на осмислення специфіки літератури як мистецтва слова, треба простежити за тим, яким чином може відбуватися вплив літератури на інші види мистецтва, яким чином, у свою чергу, інші види мистецтва впливають на літературу.

Ю. Борев, розглядаючи взаємозв’язок між різними видами мистецтва та визначаючи своєрідну ієрархію видів мистецтва відповідно з тим впливом, який вони здійснюють на реципієнтів та один на одного, стверджує, що саме література посідає “провідне місце в системі мистецтв, здійснює суттєвий вплив на розвиток інших видів мистецтва”. Дослідник доводить природність такого становища, стверджуючи, що художня література – це єдиний із видів мистецтва, який “естетично засвоює світ у художньому слові”, а слово є найбільш доступним із усіх “будівельних матеріалів”, усіх видів мистецтва більшості прошарків населення в усіх країнах світу.

Д. Наливайко конкретизує положення про те, що саме художня література стає найбільш доступним, цікавим і привабливим для реципієнтів видом мистецтва, спираючись на естетичну природу літератури як мистецтва слова, на те, що слово природно поєднує в собі внутрішні (думки, почуття, переживання) та зовнішні (мовна діяльність) прояви особистості людини: “Адже “будівельним матеріалом” і засобом вираження в літературі є слово, а слово – це дійсність думок та переживання і їх реалізації”.

Також, розглядаючи взаємозв’язки і взаємодії між різними видами мистецтва з метою визначення не тільки місця, але й ролі художньої літератури в загальнокультурному процесі, Д. Наливайко робить дуже важливе зауваження методологічно-узагальнюючого характеру, яке підкреслює діалектичну природу виникнення та існування світового культурного простору стосовно різних видів мистецтв як його складових: “Мистецтва різняться і за своїм “будівельним матеріалом”, і за структурою художньої мови, але в кожному епоху вони створюють ансамбль, якому властива спільна векторність руху, спільні закономірності й інтенції як на епістемологічному, так і на естетико-художньому рівнях. Без цього було б неможливим саме поняття художнього процесу, що охоплює і в певному розумінні об’єднує всі мистецтва”.

Ця думка важлива насамперед тим, що вона, на наш погляд, пояснює, на підставі чого виникають цілісність та своєрідна завершеність культурного простору певної епохи розвитку національної та світової культури, які стають можливими завдяки тому, що розвиток кожного з видів мистецтва

відбувається за відповідними законами, і ці закони визначаються специфікою цього виду мистецтва та визначають його місце в загальній картині мистецтва певної епохи; але спільні для всіх видів мистецтва морально-естетичні пошуки, які притаманні саме цій епосі, які визначають її місце в культурно-історичному процесі, спрямовують цей розвиток кожного виду мистецтва і реалізуються за допомогою засобів його зображально-виражальної “будівельної” системи.

Тобто, як стверджує Д. Наливайко, сукупність усіх видів мистецтв, яка визначає загальну культурологічну картину кожної епохи і кожний із яких має свою поетику, робить цю картину певною мірою завершеною в першу чергу завдяки тому, що “за цими елементами й інтенційністю ансамблю вловлюється присутність об’єднуючого первня, спільних глибинних засад художнього мислення, які проявляються на духовно-функціональному рівні й по-різному предметно реалізуються в різних мистецтвах залежно від їхнього матеріалу й технології творчості”.

Розглянемо деякі аспекти загально визнаного ствердження, що саме література посідає провідне місце серед інших видів мистецтв, відповідно до теми нашого дослідження. Розглядаючи літературний твір у культурологічному контексті, потрібно визначити, завдяки чому, крім того, що “будівельним матеріалом” літератури є слово, стає можливим провідна роль художньої літератури серед інших видів мистецтв.

Для цього слід пригадати, що в науці під мистецтвом розуміється “особлива сфера людської діяльності, спроможна і своїм процесом, і результатами цього процесу дати людині естетичну насолоду”. Різні форми художньої діяльності різних митців мають на меті створення художніх творів, кожний із яких існує як у межах відповідного виду мистецтва, так і в межах культурного простору взагалі, однак, крім “естетичної насолоди”, яку отримують автор у процесі створення твору та реципієнт у процесі його сприйняття, функції цих художніх творів у суспільному житті та житті людини можуть бути різними. Науковці стверджують, що всі види мистецтва за своєю спрямованістю так чи інакше “коливаються між суто естетичними цілями, з одного боку, і суто утилітарними – з іншого”. Отже, між цими – протилежними за призначенням – функціями мистецтва розташовані інші його функції, яких дуже багато, при цьому кожний вид мистецтва за своєю природою тяжіє або до естетичних, або до утилітарних функцій, поєднуючи ці дві крайності, і цей розподіл визначає рівень доступності мистецтва для реципієнтів.

Унікальність художньої літератури з цієї точки зору, на думку Д. Наливайка, полягає в тому, що “Література відрізняється з-поміж інших видів мистецтва тим, що **тільки вона поєднує в собі весь комплекс його функцій у потенційно повному вияві** (тут і далі виділено нами – В.Г.). З цим пов’язана її здатність охоплювати всі сфери й аспекти буття, **виражальна універсальність її мови...**”. Порівняно з іншими видами мистецтва, література як мистецтво слова має набагато більше можливостей для того, щоб задовольнити в першу чергу естетичні потреби майже будь-

якого реципієнта – тому що в художній літературі кожний читач може відшукати ті твори, які відповідають його особистісним інтересам, задовольняють його потреби спілкування з мистецтвом слова.

На відміну від решти видів мистецтва, для яких розподіл мистецтва “на масове й елітарне” означає своєрідний “розподіл” потенційних реципієнтів, визначення “свого кола” (часто-густо – дуже обмеженого!) реципієнтів, які спроможні опанувати “елітарне” мистецтво, література являє собою найдемократичніший вид мистецтва: навіть так звана “масова література”, як зазначає Ю. Лотман, “у певному колективі... буде усвідомлюватись як така, що є культурно повноцінною і володіє всіма якостями, необхідними для виконання цієї ролі”. Йдеться про “роль” художньої літератури в житті людини, пов’язану з відтворенням, збереженням та передачею морально-естетичного досвіду письменника в літературному творі, що сприймається читачем саме в такій своїй якості й дає читачеві естетичну насолоду.

Таким чином, художня література відрізняється серед інших видів мистецтва тим, що в будь-якому суспільстві вона об’єктивно спроможна стати близькою до універсальної художньою системою, яка і з точки зору можливостей естетичного засвоєння дійсності в найширшому розумінні, і з точки зору зображально-виражальних засобів переростає від мистецтва та набуває статусу своєрідного “надмистецтва”, художня тканина якого наближається до дійсності набагато більше, аніж художня тканина будь-якого виду мистецтва – так, нагадаємо, відбувається завдяки тому, що “будівельним матеріалом” для створення літературних творів є мова, тобто, основний засіб спілкування людей у суспільстві.

Ця універсальність літератури як виду мистецтва веде до того, що література являє собою дуже пластичний і динамічний вид мистецтва, який досить легко й із готовністю сприймає “мову” інших видів мистецтва, їхні зображально-виражальні засоби, природно пристосовуючи ці елементи поетики різних видів мистецтва відповідно до власної мистецької специфіки. Щодо “механізму” впливу на художню літературу інших видів мистецтва, то тут, дійсно, ми маємо справу з “діалектичною взаємодією”, діалектика цієї взаємодії зумовлена тим і проявляється в тому, що “література в художньому засвоєнні різних сфер і аспектів буття спирається на інші мистецтва, “вчиться” в них, “перекладаючи” коди їхньої художньої мови та трансформуючи їх відповідно своїй іманентності, і тим збагачує й удосконалює свої власні виражальні можливості”.

Зауважимо, що цей “переклад”, обов’язковий для взаємин і взаємовпливу різних видів мистецтва, відбувається на різних рівнях творчого осягнення буття мистецтвом, однак найбільш важливі його моменти стосуються в першу чергу поетики. Тобто, треба визнати, що зображально-виражальні можливості художньої літератури постійно поширюються, і це іманентне поширення відбувається не лише за рахунок більш глибокого прозирання літератури в життя окремої людини та суспільства. Зображально-виражальні можливості художньої літератури значною мірою поширюються також за рахунок того, що на літературу впливають інші види мистецтва.

Д. Наливайко вважає, що цей шлях збагачення зображально-виражальних можливостей художньої літератури є дуже продуктивним, що в “цьому й полягає найважливіший аспект взаємозв’язків і взаємовпливів художньої мови літератури з художньою мовою інших мистецтв”.

Історія світової літератури знає багато прикладів того, як взаємодія різних видів мистецтва збагачувала кожний із них, просувала вперед мистецтво та культуру взагалі, створювала умови для мистецького піднесення епох, коли суспільні стосунки перебували в занепаді. Так, епоха кінця ХІХ – початку ХХ століття, яка була в Європі епохою соціальних струсів, війн, у тому числі громадянських, між різними прошарками одного народу, революцій, що відрізнялися надзвичайною жорстокістю, виявилась для мистецтва незвичайно плідною, це був справжній розквіт майже всіх видів мистецтва, культурні наслідки якого багато в чому визначили загальну картину мистецтва минулого століття, художні пошуки митців. Якщо оцінити вплив суспільних (об’єктивних та суб’єктивних) чинників на розвиток мистецтва взагалі, то треба погодитися з Е. Ільєнковим, який розуміє культурну історію людства як “Вічне, що ніколи не завершиться, **оновлення** (виділено нами – В.Г.) духовної культури людства”.

Художню взаємодію (характерну ознаку художнього процесу) ми розуміємо як “внутрішній зв’язок художнього процесу, різноманітність впливу одних художніх явищ на інші, взаємозв’язку між елементами літератури як системи, що розвивається, різні форми культурного діалогу всередині мистецтва даної епохи чи сучасного мистецтва з минулим”.

Ці взаємодії носять об’єктивний характер, вони існують як на горизонтальному, у межах певної епохи розвитку мистецтва, так і на рівні вертикальному, тобто, різні періоди розвитку мистецтва виявляються взаємопов’язаними завдяки художнім творам, у яких цей взаємозв’язок можна простежити на багатьох рівнях – від сюжету до поезики. Принциповим моментом треба вважати те, що “механізм” взаємодії та взаємовпливу, тобто, як саме, завдяки чому, яким чином відбулося відповідне звернення митця, автора художнього твору, до творчості своїх сучасників або попередників із різних видів мистецтва, визначити майже неможливо, тому що дуже часто самі творці не можуть цього зрозуміти, а “в художньому процесі все переплітається, неможливо зустріти в чистому вигляді один тип впливу”, але в зіставленні завершених творів цей вплив стає очевидним і може бути виявленим у процесі кваліфікованого аналізу.

Можна припустити, що “культурологічні запозичення” митців відбуваються таким чином саме тому, що особистісна пам’ять митця, його душа в процесі створення ним художнього твору відчувають вплив багатьох чинників, й у зверненні до минулого пам’ять “відбирає з минулого все те, що актуальне для сучасності, зрозумілої автором чи цілим напрямом мистецтва”, у цих пошуках і відборі вона з незвичайною для не митця легкістю “знімає тимчасові бар’єри, стирає часову і просторову відстань, і все минуле і далеке розміщує в цю хвилину в точці буття, того, хто пам’ятає”. Завдяки тому, що “точкою буття в цю хвилину того, хто пам’ятає” виявляється творчий процес

створення художнього твору, часова відстань між минулим та сучасністю майже зникає, образна природа мистецтва допомагає митцю-сучаснику природно сприйняти художні образи навіть далекого минулого.

Розглянемо процес взаємодії різних видів мистецтва, визначаючи при цьому різні аспекти цього процесу з метою визначення типології художніх взаємодій, що дасть можливість обґрунтовано ставитися до використання культурологічного контексту в процесі вивчення літературного твору в шкільному курсі зарубіжної літератури.

Ю. Борев робить спробу класифікувати художні взаємодії та дати їхню типологію, визначаючи найбільш суттєві типологічні ознаки процесів художніх взаємодій, на підставі яких це стає можливим: “*рівень*” взаємодії, який визначає естетичне явище, на якому відбувається взаємодія; “*стан*” взаємодії, який визначає ставлення митця до процесу взаємодії за ознакою “впливає – зазнає впливу”; “*клас*” взаємодії, який характеризує співвідношення видів мистецтва в процесі взаємодії; “*рівід*” взаємодії, який визначає розподіл художніх взаємодій за національною ознакою .

Оскільки ми досліджуємо процес вивчення окремого твору, треба розглянути типологію взаємодій видів мистецтва, починаючи зі взаємодії між окремими творами. Тут визначаються такі рівні: взаємодії між окремими творами, взаємодія між окремими митцями, між художніми напрямками, течіями, школами, найвищий за ступенем узагальнення рівень – це взаємодія між певними епохами розвитку мистецтва.

Також художні взаємодії можна систематизувати на підставі врахування того, чи зазнає художник впливу з боку якогось явища мистецтва, чи його твори або його творчість здійснюють цей вплив на інших митців. Ю. Борев визначає це як “два “задатки”: “страждальний” (художник зазнає впливу та “дійсний” (художник здійснює вплив)”.

Дослідник визначає також два класи взаємодії мистецьких явищ, які пов’язані з тим, чи відбувається ця взаємодія в межах одного виду мистецтва (“внутрішньовидовий” клас), чи йдеться про взаємодію та вплив різних видів мистецтва (“міжвидовий” клас). Визначальним чинником тут стає те, чи відбувається художня взаємодія між мистецькими творами, що виникли на підставі використання одного “будівельного матеріалу”, тобто, одних зображально-виражальних засобів, чи взаємодія відбувалася між різними видами мистецтва, і тоді той із них, який “зазнав впливу”, повинний “перекодувати” на мову власної поезики запозичення з іншого виду мистецтва.

Про взаємодію між творами мистецтва першого класу йшлося в попередньому параграфі цього розділу, а взаємодія другого класу розглядається в цьому параграфі, тому що саме вона визначає використання культурологічного контексту під час вивчення літературного твору. Визначальним чинником, що зумовлює виникнення такої взаємодії, стає творча індивідуальність кожного окремого митця, на підставі якої “відбувається найрідкісніше співпадання особливостей художнього мислення

поета й живописця, романіста і музиканта, співпадають їх світогляд, основні принципи їх ставлення до світу та культурні орієнтації”.

Ураховуючи специфіку зарубіжної літератури як навчального предмету, що поєднує в собі твори, які належать до багатьох національних літератур, окрему увагу потрібно приділити з'ясуванню родової специфіки художніх взаємодій. За класифікацією Ю. Борева, художні взаємодії можуть бути двох родів: міжнаціональні й внутрішньонаціональні. Обидва види художніх взаємодій мають велике значення для правильного розуміння того, яким повинне бути використання культурологічного контексту в процесі вивчення літературного твору в курсі зарубіжної літератури.

З'ясування внутрішньонаціональних художніх взаємодій, коли зіставляються художня література певного народу та інші види мистецтва, допомагає вчителю та учням повніше осягнути естетичну своєрідність кожної національної літератури, осмислити те місце, яке вона посідає в духовному житті кожного народу, відчуті її національну своєрідність, урозуміти, завдяки цьому, її внесок у розвиток світової літератури.

Міжнаціональні художні взаємодії “поділяються на внутрішньорегіональні (наприклад, між слов'янськими літературами) і міжрегіональні (наприклад, між регіоном слов'янських і германських літератур)”. Міжрегіональні художні взаємодії можуть відбуватися на всіх рівнях – від окремого твору до цілих художніх епох та навіть “цілих національних художніх культур”. Крім того, їх можна простежити як у межах однієї епохи розвитку мистецтва, так і в різних художніх епохах.

Підсумовуючи розгляд того, яким чином відбуваються художні взаємодії літератури та інших видів мистецтв, ми повинні зазначити, що загальнокультурний простір людства являє собою надзвичайно складне (як за змістом, так і за структурою) явище, тому що всі види мистецтва, маючи свою естетичну природу та специфіку, перебувають у взаємодії, існують у взаємодії, збагачуються та розвиваються за рахунок цієї взаємодії. Саме це потребує розгляду кожного мистецького явища в якомога повному культурологічному контексті; завдяки тому, що художня література серед інших видів мистецтва найбільш повно презентує його, мистецтва, функції, розгляд літературних творів обов'язково повинний здійснюватися в культурологічному контексті.

Традиційно однією з важливих проблем методики викладання літератури вважалася проблема забезпечення міжпредметних зв'язків у процесі вивчення літератури в школі. Міжпредметні зв'язки в дидактиці розглядають як “загальнодидактичну категорію, ... як принцип, спільний для усіх компонентів навчального процесу”.

Визначають “тричленну структуру” міжпредметних зв'язків, при цьому принципово важливим із методичної точки зору вважаємо твердження О. Бандури про те, що до використання міжпредметних зв'язків треба підходити дуже виважено, застосовувати його майже на рівні мистецтва, причому, оскільки ці зв'язки між літературою та іншими видами мистецтва є іманентними, їхнє залучення до конкретного уроку літератури має бути

викликане специфікою вивчення кожної теми з літератури: “Під час вивчення кожної теми курсу не потрібно встановлювати **абсолютно всі можливі** (виділено нами – В.Г.) зв’язки, а лише найбільш необхідні, що допомагають учням глибше, свідоміше сприйняти нові знання з літератури”.

У галузі методики викладання літератури лише в останні десятиріччя минулого століття питанню про застосування в навчанні міжпредметних зв’язків були присвячені ґрунтовні дослідження О. Бандури, В. Гречинської та Є. Колокольцева. Велику увагу приділяла проблемі використання різних видів мистецтва для підвищення рівня естетичного виховання учнів у процесі вивчення літератури Н. Волошина. Нещодавно С. Жилою було захищено докторську дисертацію, яка присвячена розгляду теорії і практики вивчення української літератури у взаємозв’язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи, це питання висвітлюється також у двох монографіях автора.

О. Бандура подає систему використання міжпредметних зв’язків у процесі викладання української літератури як у середніх, так і в старших класах. Системний підхід реалізується на підставі залучення до уроків творів живопису та музики, цікавими для учнів та ефективними є прийоми навчання, що використовуються вчителями під час вивчення музики чи образотворчого мистецтва, які вчитель літератури модифікує, тобто, пристосовує до специфіки викладання літератури.

О. Бандура також розподіляє міжпредметні зв’язки та зв’язки міжмистецького характеру, ця типологічна характеристика культурологічних матеріалів, які залучаються до уроків літератури, є дуже важливою, на нашу думку, вона певною мірою готує підґрунтя для визнання культурологічного контексту як самостійного формально-змістовного чинника, що надалі забезпечуватиме ефективність вивчення зарубіжної літератури.

С. Жила “розробила теоретико-методичні засади вивчення української літератури у взаємозв’язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи, окреслила систему роботи вчителя-словесника в означеному напрямі”, а також розробила конкретні методичні підходи до опанування “змісту літературної освіти на межмистецьких засадах”. Автором реалізовано системний підхід до застосування кіномистецтва, театрального мистецтва й музичного мистецтва на уроках української літератури, використання теоретичних положень і практичних спостережень дослідниці може стати корисним під час вивчення зарубіжної літератури.

Виникнення зарубіжної літератури як нового шкільного предмету зумовило загострення проблеми визначення дидактичних, методичних та культурологічних засад застосування міжпредметних зв’язків у процесі вивчення цього предмету в середніх і старших класах. Одразу ж після появи цього курсу його назва постійно змінювалася, стало зрозуміло, що механічне перенесення традиційного підходу до використання міжпредметних зв’язків у процесі вивчення національної літератури (української або російської) у новий шкільний курс буде не просто неефективним, воно зашкодить, по-

перше, визначенню специфіки нового шкільного курсу, по-друге, засвоєнню літературних творів як мистецтва слова.

Отже, треба було суттєвим чином модифікувати існуючу систему міжпредметних зв'язків під час вивчення національних літератур, маючи на меті підпорядкування загальнодидактичних засад використання міжпредметних зв'язків виявленню специфіки нового шкільного предмету, який, як зазначає Л. Мірошніченко, “становить собою ядро **синтетичної** (тут і далі виділено нами – В.Г.) гуманітарної освіти, створює можливість реальної **взаємодоповнюваності** дисциплін у процесі навчання”.

Вважаємо, що саме синтетична природа шкільного курсу зарубіжної літератури, провідне місце цього курсу в системі формування школою духовного світу, особистості школяра, його провідна роль у процесах гуманізації та гуманітаризації сучасної української школи зумовили, по-перше, пошук нових дидактичних, методичних та культурологічних підходів щодо побудови шкільного курсу зарубіжної літератури, що знайшло втілення в програмотворчості, навіть, можна сказати, стало причиною такої стрімкої зміни планів і програм; по-друге, якісно інший, аніж традиційні для вивчення національної літератури, “міжпредметні зв'язки”, рівень забезпечення “взаємодоповнюваності дисциплін у процесі навчання”.

Враховуючи вищезазначені аспекти специфіки зарубіжної літератури як навчального предмету, розглянемо концепцію культурологічного підходу до вивчення словесності в школі, розроблену В. Доманським. Ця концепція будується на підставі використання контекстного підходу до освіти, який активно впроваджується в практику вищої та загальноосвітньої школи протягом останнього десятиліття.

Характеризуючи вживання поняття “контекст” у педагогіці та психології, формування контекстного підходу в освіті, А. Вербицький зазначає, що на початку 90-х років “поняття “контекст” ще не увійшло до категоріальної будови психологічної й педагогічної науки”. Однак надалі саме контекстний підхід в освіті набув статусу одного з провідних чинників, тому що науковці визнали: “контекст є надзвичайно важливим чинником, що зумовлює адекватне або, навпаки, ілюзорне відбиття предметів і явищ об'єктивної дійсності, їхній особистісний сенс”. Виходячи з цього, розробляються варіанти контекстного підходу до вивчення шкільних предметів, одним із яких є концепція В. Доманського.

В основу запропонованого В. Доманським культурологічного підходу до вивчення літератури в школі покладено “ідею літературоцентричності культури”, ця ідея перегукується з думкою Ю. Борєва про те, що саме література посідає провідне місце серед усіх видів мистецтв. Стосовно навчально-виховної системи загальноосвітньої школи на унікальному місці літератури як навчального предмету наголошують В. Кан-Калік і В. Хазан, які визначають, що “естетичний елемент, який може виявити в структурі **будь-якого** (тут і далі виділено нами – В.Г.) навчально-виховного процесу в школі, на уроці літератури набуває **кардинального** значення, виступає як

такий, що інтегрує всі інші його властивості й ознаки, тому що поза естетичною функцією не реалізується жодна функція мистецтва”.

В. Доманський сприймає кожний літературний текст як своєрідну “узагальнену модель світу, весь комплекс світосприйняття письменника, його філософські, естетичні, релігійні й моральні погляди та їх вираження за допомогою системи знаків, кодів, мотивів, міфологем, символів”, а літературу в цілому – як вид словесного мистецтва, який “у **сконцентрованому вигляді** (виділено нами – В.Г.) відображає духовне життя людства, стає найсильнішим засобом виховання “людини культури”.

В. Доманський визначає такі провідні культурологічно-методичні ідеї, сукупність яких, на його думку, забезпечує всебічну методичну базу культурологічного підходу до вивчення літератури: “1) розгляд тексту як тексту культури зі своєю “біографією”, життям у “великому часі”, своїми кодами, знаками, символами, образами, архетипами, мотивами; 2) відображення кожним конкретним текстом певного типу свідомості, духовного, соціально-психологічного клімату своєї епохи і вічних проблем життя; 3) упровадження в шкільне літературознавство культурологічної інтерпретації, тобто розгляд художнього тексту як культурного космосу; 4) знайомство з моделями світу й образу людини в різних типах художньої свідомості, що є найважливішим елементом літературної освіти школярів”.

Автор методики культурологічного підходу до вивчення літератури пропонує педагогічну технологію вивчення літературного твору як тексту культури, в основу якої покладено ідею організації діалогу на уроках літератури, який сприймається В. Доманським не лише як міжособистісний діалог, а насамперед як “діалог культур”. Визначаючи особистісно-культурологічні рівні цього діалогу, В. Доманський підкреслює, що “завжди головна увага приділяється художньому тексту, за допомогою якого організовується діалог у культурі, “великий діалог культур” і внутрішній діалог у свідомості реципієнта, коли йому необхідно приймати чи відстоювати різні логіки, різні типи свідомості”.

На підставі ідей навчального діалогу, діалогу культур і діалогу в культурі В. Доманським розроблена педагогічна технологія реалізації культурологічного підходу до вивчення літератури, яка побудована у вигляді “технологічного циклу” засвоєння учнями літературного тексту як тексту культури в межах її, культури, формально-семантичного простору. Цей процес є діалогом, із точки зору взаємин літератури та культури він, стверджує В. Доманський, являє собою “вивчення літератури в контексті культури”. На нашу думку, йдеться про контекстний підхід до вивчення літератури взагалі та обов’язкове звернення до культурологічного контексту зокрема, тобто, В. Доманський реалізує принцип контекстного підходу до вивчення літератури на підставі визначення ним літературоцентричності культури.

Аналіз практичних розробок уроків, на яких здійснюється вивчення літератури в контексті культури доводить, що практична реалізація теоретичної концепції В. Доманського дещо суперечить її основним

положенням. На наш погляд, так відбувається тому, що, по-перше, у багатьох розробках уроків не відрізняються фонові знання культурологічного характеру та культурологічний контекст, у якому з'являється та існує виучуваний твір; по-друге, не зважаючи на декларацію про те, що саме завданню засвоєння художнього тексту має бути підпорядковане звернення до культурологічного контексту, розгляд цього контексту стає головною метою вчителя, що відвертає увагу школярів від самого твору як самодостатнього естетичного явища.

Вважаємо, що ідея про вивчення літературного твору в культурологічному контексті, яка висунута та обґрунтована В. Доманським, відповідає природі літератури як мистецтва слова, тому вона є дуже плідною, однак для ефективного застосування літературознавчого контексту під час вивчення твору потрібно розрізнити контекст та фонові відомості, без залучення яких вивчення твору також неможливе.

Розгляд питання про існування літературного твору в культурологічному контексті дає можливість зробити такі основні висновки:

- художня література посідає провідне місце серед інших видів мистецтв завдяки тому, що вона є мистецтвом слова, що дає підстави стверджувати літературоцентричність культури (Ю. Борев, В. Доманський);
- літературний твір з'являється в певному культурному просторі та стає його втіленням на естетично-образному рівні, тому культурологічний контекст, яким зумовлена його поява, об'єктивно існує в художній тканині твору;
- повноцінне, на рівні цілісності формозмісту твору, засвоєння літературного твору як явища мистецтва слова стає можливим лише тоді, коли процес його вивчення учнями відбувається на підставі залучення культурологічного контексту, який поєднується з відповідними культурологічними фоновими знаннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Гладишев В.В.* Принцип контекстного вивчення художнього твору та шляхи його реалізації у процесі викладання зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2001. – № 5. – С. 12-14.
2. *Гладишев В.В.* Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: Монографія. – Миколаїв: Вид-во “Іліон”, 2006. – 372 с.
3. *Кан-Калик В.А., Хазан В.И.* Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
4. *Методика преподавания литературы /Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана.* – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995. – Ч. 1 – 288 с.

5. *Мірошниченко Л.Ф.* Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: “Ленвіт”, 2000. – 240 с.
6. *Мойсеюк Н.Є.* Педагогіка: Навчальний посібник. – К., 2001. – 608 с.
7. Проблемы преподавания литературы в средней школе / Под ред. *Т.Ф. Курдюмовой*. М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
8. Хрестоматия по истории методики преподавания литературы / *Сост. Я.А. Роткович*. – М.: Учпедгиз, 1956. – 416 с.

ТЕМА №4.

СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОГО КОНТЕКСТУ

ПЛАН.

- 1. Літературознавчий контекст.**
- 2. Історико-літературознавчий контекст.**
- 3. Теоретико-літературознавчий контекст.**
- 4. Критико-літературознавчий контекст.**

Оскільки будь-який літературний твір об'єктивно належить до художньої літератури, що є унікальною формою духовної діяльності людини, у цьому параграфі буде розглянуто своєрідність побутування літературного твору в літературознавчому контексті. Такий розгляд літературного твору зумовлений необхідністю дотримання принципу науковості під час вивчення літератури в школі, він спроможний якісно забезпечити літературну освіту учнів, тому що літературознавство – це “наука, що вивчає особливості художньої літератури, її розвитку й оцінок сучасниками”.

Існує, щоправда, думка, що літературознавство не є наукою “в точному значенні слова”, однак навіть висловлюючи це положення вчені погоджуються з тим, що стосовно художньої літератури саме літературознавство – “вчена діяльність, вид пізнання”. Вважаємо, що, безперечно, література та літературознавство – це різні види діяльності, це творча діяльність, мистецтво (література) та вчена діяльність (літературознавство), однак ці різні види діяльності не можуть існувати самотійно, у відриві один від одного. Більше того, кожний із цих видів діяльності може існувати лише тому, що вони взаємопов'язані літературними творами. Літературознавство як вчена діяльність, що займається осмисленням феномена літератури як мистецтва слова, особливо літературна критика, такою ж мірою потрібні художній літературі, як література літературознавству, але первинність літератури як художньої діяльності не викликає жодних сумнівів.

Розглядаючи художній твір як естетичне явища, всебічне осмислення якого дає літературознавство, ми виходимо з того, що картина духовного життя людства з точки зору літературної дійсності в будь-який момент його, людства, історії, як вважає Т.С. Еліот, є одночасно і завершеною чи не звершеною, – і в той же час потенційно схильною до змін. Така амбівалентність картини літературного розвитку людства існує тому, що поява кожного по-справжньому новаторського літературного твору, що посідає в ній своє місце, об'єктивно веде і до змін усієї картини в цілому: “Існуючі пам'ятки створюють деякий **ідеальний** (тут і далі виділено нами – В.Г.) упорядкований ряд, який видозмінюється з появою серед них нового (**справжнього нового**) твору мистецтва. Цей **ряд**, що встановився, **завершений до появи нового твору**”.

Для того, щоб зрозуміти новий твір як факт літературної діяльності, тобто артефакт, потрібно, керуючись загальноприйнятими уявленнями про літературознавство як науку, про літературу й історію літератури, теорію літератури й літературну критику як основні структурні елементи цієї науки, розглянути наступні основні моменти побутування літературного твору:

- літературний твір як історико-літературне явище;
- літературний твір як теоретико-літературне явище;
- роль літературної критики в побутуванні літературного твору і визначенні його місця в історико-літературному процесі.

Для розуміння причин того, чому настільки тісно пов'язані між собою твори окремих письменників, національні літератури, осмислення того, чому так відбувається, важливою є думка Гете, висловлена ним у розмові з його секретарем Еккерманом: “Світ залишається таким, яким був, – зазначив Гете, – події повторюються, один народ живе, кохає й існує як інший: так чому б одному поетові не писати, як пише інший”.

Можна стверджувати, що в даному випадку йдеться не про механічне “повторення” вже “пройденого” в літературі кожним наступним автором, а про те, що основою літературного твору в усі часи є й будуть події із життя людей, у широкому змісті – саме життя. Ці “події” певним чином відображаються в літературній творчості кожного окремого письменника, і тут уже саме творча індивідуальність письменника визначає “механізм” відображення в літературі досить добре відомих читачеві з його власного життя явищ і почуттів, що робить художній твір цікавим для читача.

Вважаємо, що думка Л. Мірошніченко стосовно того, що новий шкільний предмет повинний назватися, як визначив Гете, саме “світовою літературою”, є цілком обґрунтованою. Саме така назва відповідає змісту та формі явища, яке німецький письменник, відчувши його прихід, визначив як світову літературу.

Гете узагальнив своє спостереження над світовим літературним процесом у вигляді назви його світовою літературою на початку століття, а наприкінці XIX ст. (1898 р.) український письменник і теоретик літератури І. Франко визначає такі головні, на його думку, риси вже сформованої на той час світової “літератури XIX віку – розгортання давніших географічних і

державно-етнографічних кордонів, величезне зростання комунікації, безмірне розширення літературних горизонтів, **спільність ідей та ідеалів у писаннях одної генерації в різних краях** (виділено нами – В.Г.), схожість літературного смаку в певних суспільних верствах різних народностей, панування певних літературних предилекцій, певної літературної моди в цілім цивілізованім світі даної доби”.

Об’єктивно кажучи, спостереження І. Франка можна вважати своєрідним, близьким до універсального, визначенням основних ознак культурного феномена, який називають або “світова література”, або “всесвітня література”. Вважаємо, що це визначення, якщо оцінювати та сприймати його історично, є дуже точним та глибоким, тому що український вчений докладно визначив головні суспільно-мистецькі чинники, сукупність яких обумовила виникнення всесвітнього літературно-культурного простору, безперечним виразом та втіленням якого стала наприкінці ХІХ століття, яке можна вважати епохою її становлення та формування, всесвітня література.

Повернемось до того, яким чином відбуваються зміни в “літературній картині” людського буття, завдяки чому, за яких умов літературний твір може посісти належне місце в історико-літературному процесі та вплинути на його розвиток.

Як уже зазначалось, Т.С. Еліот вважає, що зміна загальної картини розвитку літератури пов’язана з тим, що в літературі з’являється твір, який відрізняється від усіх тих творів, що вже були створені (“справжній новий”), і саме в цій якості він стає невід’ємною рисою історико-літературного процесу. Проте, як дуже справедливо зазначає Еліот, створення “справжнього нового” літературного твору для письменника стає фактично неможливим, якщо він не успадкував літературну традицію, не сформував у собі своєрідне, притаманне письменникові як творцю, “відчуття історії”, яке “спонукає людину творити, відчуваючи в собі не лише своє покоління, але й всю літературу, починаючи з Гомера (а в ній – і всю літературу своєї країни), як дещо існуюче **одночасно** (виділено нами – В.Г.), що утворює одночасний ряд”.

Власне кажучи, Еліот із усією визначеністю наполягає на тому, що по-справжньому художній літературний твір, будучи новаторським явищем у літературі, обов’язково виникає в історико-літературному контексті тому, що кожний літературний твір „народжується у **певний момент часу** (виділено нами – В.Г.), потерпає змін у ході свого історичного розвитку і може загинути”, якщо, по-перше, не зможе висловити свій час повною мірою, по-друге, не “випередить” його з точки зору єдності художніх якостей і моральної проблематики, завдяки чому воно буде цікавим для наступних генерацій читачів.

При цьому Т.С. Еліот розділяє контекст, у рамках якого твір з’являється на світ, на національну літературу (“література своєї країни”) і “європейську”, а в цю мить треба сказати – світову. Вважаємо, що саме глибоке засвоєння традицій національної і світової літератур зумовлює можливість “заперечення” цих традицій письменником, саме завдяки цьому

“традиційному запереченню” створеним ним твір і стає фактором, що впливає на подальший розвиток літератур. Обов’язково треба враховувати також думку Д. Затонського, який переконливо доводить, що застосування терміну “прогрес” у загально визнаному значенні відносно літератури принципово неможливе, тому що мистецтво існує та розвивається зовсім за іншими, ніж, наприклад, наука і техніка законами.

Дуже важливим моментом розуміння природи історико-літературного контексту як єдино можливого літературного середовища, у якому виникає і складовою частиною якого стає літературний твір, є думка Еліота про те, що процес набуття автором літературних знань (“прилучення” письменника до літературного середовища) не слід розуміти як процес навчання в академічному значенні цього слова. Швидше навпаки: “Залишаючись із переконанням, що поетові необхідно знати рівно стільки, щоб не втратити при цьому необхідних для його життєвості сприйняття і лінощів, помітимо, що пізнання поета зовсім не обов’язково повинні обмежуватись набором практичних відомостей, необхідних, щоб скласти іспит, блиснути в світських розмовах чи ще в якійсь менш значущій справі”.

Процес творчого становлення для кожного письменника проходить по-своєму, але без своєрідного, відповідного його творчій індивідуальності, оволодіння письменником літературними традиціями, створений ним твір ніколи не стане фактом сучасної йому літератури й тому ніколи не посяде в історико-літературному процесі своє місце.

Якщо літературний твір виникає тільки в певному літературному середовищі й стає його невід’ємною частиною, справді наукове сприйняття і вивчення цього твору повинне здійснюватися лише в цих межах, тобто в літературознавчому контексті.

Д. Наливайко, аналізуючи деякі теоретико-літературні роботи зарубіжних авторів, зазначає, що певним методологічним прорахунком більшості дослідників є зосередження уваги тільки на самому творі, без урахування того історико-культурного середовища, у якому він виникає і яке значною мірою виражає і характеризує: “Для них характерна увага на окремому творі, що розглядається як замкнена структура, не включена в певний контекст (виділено нами – В.Г.), поза зв’язками із суспільним життям і розвитком мистецтва, поза історичними закономірностями і типологічними відповідностями”.

Дослідник вбачає в такому підході вираження певної “антиісторичності методологічних принципів”, яка не дозволяє дослідникові не лише зрозуміти розглядуваний літературний твір у єдності його змісту і форми, але і досить глибоко і всебічно осмислити окремі формальні чи змістові моменти цього твору.

Розгляд літературного твору поза літературознавчим контекстом, за спостереженнями вченого, найчастіше зводиться до формалізму, і так відбувається тому, стверджує Д. Наливайко, що “відрив мистецтва від історичного ґрунту невідверто тягне за собою його крайню формалізацію”.

Примітно, що про цю ж небезпеку, викликану сприйняттям літературних творів із відривом від літературного контексту, говорив ще в 20-ті роки минулого століття Б. Ейхенбаум. У післямові до чотиритомного Зібрання творів О. Генрі дослідник, розмірковуючи над тим, чому американський і російський читачі, оцінюючи творчий спадок письменника виділяють у якості найбільш, на їх думку характерних для його творчості, зовсім різні оповідання, робить дуже важливе з погляду визначення ролі літературознавчого контексту в розумінні твору узагальнення: “Вирвані із національних традицій оповідання О. Генрі, **як і твори будь-якого письменника на чужому ґрунті** (виділено нами – В.Г.), відчуваються нами як готовий закінчений жанр...”. Тобто, за таких умов перекладні твори стають дещо новим явищем мистецтва порівняно з “першоджерелом” із національної літератури, від якого їх відділяє певна, іноді дуже значна, відстань, що зумовлена різницею “національних традицій” тих реципієнтів, які сприймають твір.

Отже, можна стверджувати, що необхідність звернення до літературознавчого контексту в процесі вивчення літературного твору в школі носить об’єктивний характер, оскільки вона зумовлена поєднанням у цьому творі традиційного і новаторського начал; це поєднання відображає природу творчої індивідуальності письменника і робить його твір явищем літературної дійсності.

Розглянемо, що являє собою твір у межах основних складових літературознавства як науки про літературу: у межах історії літератури, у межах теорії літератури, у межах літературної критики. Проте, при цьому обов’язково треба враховувати те, що історія літератури, теорія літератури та літературна критика, які є окремими галузями літературознавства, не можуть існувати відокремлено, тому що вони тісно пов’язані між собою. Можна, навіть, стверджувати, що саме це взаємопрозирання виявляється обов’язковою умовою для всебічного прояву їхньої специфіки в якості окремих складових частин літературознавства, тому що “літературна теорія немислима без критики, критика – без історії й теорії, теорія – без історії й критики”.

Існує багато визначень поняття “історія літератури”. Так, у словнику-довіднику, який виданий в Україні наприкінці ХХ століття, яким, можна припустити, користуються вчителі зарубіжної літератури, подано таке визначення: “Історія літератури – галузь науки про літературу, яка досліджує її розвиток у зв’язку з розвитком суспільства та його культури, прагнучи виявити внутрішні закономірності літературного процесу”.

На нашу думку, це визначення носить дещо загальний характер, воно не враховує те, що історія літератури – це така галузь літературознавства, яка об’єктивно не може розглядати “літературний процес” взагалі, тому що він як історико-літературне явище в структурному плані є неоднорідним. “Літературний процес” складається принаймні з таких структурних компонентів: творчість письменника, національна література, світова (або всесвітня) література, і саме сукупність цих історико-культурних явищ і дає

можливість визначати історію літератури як окрему галузь літературознавства.

У Літературознавчому енциклопедичному словнику визначено специфіку історії літератури на підставі того, що саме є предметом дослідження цієї галузі літературознавства: “Предметом історії літератури є переважно минуле літератури як процес або як один із моментів цього процесу”. Таке визначення, вважаємо, також не дає задовільної з наукової точки зору відповіді на запитання, у чому полягає специфіка історії літератури як галузі літературознавства, тому що поняття “минуле літератури” треба пояснювати, звертаючись до нових визначень, і через це значення основного поняття (“історія літератури”) виявляється неконкретним.

На нашу думку, дуже точно визначення того, у чому полягає специфіка історії літератури як складової літературознавства, подано в Словнику літературознавчих термінів: “Історія літератури вивчає процеси розвитку світової літератури, окремих національних літератур, виявляє їх своєрідність на різних етапах розвитку, аналізує творчий шлях окремих письменників”.

Це визначення побудоване на визнанні й урахуванні основних структурних компонентів, сукупність яких обумовлює історію літератури як цілісний процес:

- творчий шлях окремих письменників;
- цілісний процес розвитку окремих національних літератур, у якому визначаються відповідні етапи розвитку та основна увага дослідників приділяється осмисленню того, у чому полягає їхня своєрідність із погляду історії національної літератури;
- процес розвитку світової літератури, невід’ємною складовою частиною якого є і кожна національна література, і творчість кожного письменника-новатора, і, зрештою, кожний окремий літературний твір – тому що він, як зазначалося вище, успадковує морально-естетичний досвід попередників письменника та стає оригінальним внеском у розвиток не лише літератури, а й мистецтва взагалі.

Спираючись на вищезазначені специфічні риси історії літератури як галузі літературознавства, вважаємо, що в межах історії літератури твороцентризм реалізується на підставі сприйняття та розгляду кожного літературного твору як мистецького явища, що належить до творчості окремого письменника, певної національної літератури та всесвітньої літератури тощо. Саме ця належність і зумовлює естетичну та моральну значущість кожного літературного твору в тій “ідеальній низці” (Т.С. Еліот) художніх творів, що складають духовні здобутки людства в галузі літературної творчості.

Однак треба враховувати, що кожна з національних літератур має багату історію, у якій визначаються відповідні періоди розвитку, ці періоди можуть – навіть у межах одного століття – дуже помітно відрізнятися один від одного. Так, на початку ХІХ століття майже в усіх європейських літературах визначальним літературним напрямом був романтизм, багато

романтичних творів назавжди увійшли до світової літератури; але впродовж цього століття з'явилися нові літературні напрями, що знайшли своїх прихильників та заявили про себе високоталановитими творами, і ці твори, іноді протилежні романтичним, теж увійшли до скарбниці світової культури не лише цього століття.

Тому, вважаємо, під час розгляду літературного твору як унікального мистецького явища в межах історії кожної з національних літератур треба визначати два “кола” його існування та належності: по-перше, це належність твору до національної літератури певного періоду розвитку цієї літератури, по-друге, належність його до відповідної національної літератури взагалі, тому що він посідає в ній відповідне місце, яке зумовлює його значення в розвитку національної літератури. Виходячи з цього, розгляд твору повинний відбуватися “як по горизонталі (тобто в ряді сучасних творів), так і по вертикалі (тобто груп творів, що змінюються в процесі розвитку)”.

Так диференціація становища літературного твору в історії національної літератури вимагає під час його вивчення відповідної диференціації історико-літературного контексту, вона зумовлює більш ретельний відбір контекстних матеріалів, використання яких спрямоване на створення в школярів уявлення про національну морально-естетичну самобутність кожного виучуваного твору, що стає підґрунтям для занурення у створений письменником художній світ, для осягнення цього світу та забезпечує вихід на загальнолюдські морально-естетичні цінності.

Також, розглядаючи літературний твір як явище світової літератури, треба враховувати, що в розвитку світової літератури визначаються певні періоди (“доба просвітництва”, “епоха романтизму”, “постмодернізм” тощо), кожний із яких в історії світової літератури має відповідні характерні риси. При цьому ці періоди розвитку світової літератури постають як складові світового історико-літературного процесу, сукупність яких і забезпечує цілісність цього процесу.

Виходячи з цього, кожний літературний твір із точки зору його належності до світової літератури теж потрібно сприймати диференційовано: по-перше, як мистецьке явище, що характеризує певний період розвитку світової літератури, по-друге, як мистецьке явище, що характеризує світову літературу на відповідному етапі її розвитку. Таке сприйняття літературного твору як явища світової літератури вимагає диференційованого підходу до історико-літературного контексту, допомагає уникнути залучення до уроків історико-літературної інформації, яка, безумовно, може бути цікавою з точки зору загального розвитку особистості учня, але не спрямовує його увагу та пізнавальну діяльність, на всебічне засвоєння власне виучуваного літературного твору.

Питання щодо необхідності під час вивчення літературного твору в школі розглядати цей твір у межах літературознавчої концепції творчості письменника, яка передбачає осмислення основних етапів розвитку цієї творчості та сприйняття твору на рівні характеристики етапу, до якого він належить, носить, на наш погляд, доволі дискусійний характер. Безумовно, у

літературознавстві визначення етапів творчої еволюції письменника та розгляд кожного твору в межах цих етапів мають обов'язковий характер, однак специфіка вивчення літератури в школі обумовлює дещо інший погляд на цей аспект вивчення кожного твору.

По-перше, у середніх класах курс літератури створено на інших, відмінних від історико-літературних, засадах. Він не повинний презентувати школярам цілісну картину творчого шляху письменника тому, відповідно, стає неможливим і недоцільним розподіл цієї творчості на етапи, що визначаються літературознавцями.

По-друге, навіть у старших класах, коли вивчається систематичний курс літератури на історико-літературній основі, програмні вимоги орієнтують учителя не на рівноцінний розгляд усіх етапів творчості письменника: програму зосереджено на створенні умов для опанування відповідного епічного чи драматичного твору (або кількох ліричних творів), на підставі вивчення яких складаються уявлення учнів про творчу індивідуальність письменника та його внесок у розвиток національної та світової літератур.

Тому, вважаємо, в осмисленні в школі того, як – в історико-літературному аспекті – співвідносяться літературний твір та творчість письменника, розглядати цю творчість на рівні естетичної своєрідності кожного з її етапів доцільно лише в окремих, дуже нечисленних у межах шкільної програми, випадках. Це дає підстави стверджувати про необхідність звертати увагу на співвідношення твору та творчості письменника, його творчої біографії, у цілому, визначаючи чинники, які зумовлюють естетичну неповторність цієї творчості. Такий підхід є правильним ще й тому, що біографія письменника, як зазначає Ю. Лотман, “стає постійним – незримим чи експліційованим – супутником його творів”.

Коли вчитель добирає історико-літературний контекстний матеріал для вивчення кожного конкретного твору, він обов'язково враховує цю “ієрархію тлумачень” співвідношення літературного твору та складових історії літератури як галузі літературознавства, тому що спираючись на цю “ієрархію” забезпечує потрібний рівень наукового забезпечення літературної освіти школярів.

З'ясуємо, що являє собою літературний твір як явище теорії літератури.

Український Літературознавчий словник-довідник пропонує таке визначення цього поняття: “Теорія літератури... – галузь наукового знання про сутність, специфіку художньої літератури як мистецтва слова, про засади, методи її вивчення, критерії оцінки літературних творів...”.

На нашу думку, це визначення не дає потрібної для осмислення специфіки теорії літератури як галузі літературознавства уяви про те, із яких структурних компонентів складається теорія літератури, які аспекти літератури як мистецтва слова вона вивчає. Воно, стверджуючи, що теорія літератури займається “критеріями оцінки літературних творів” і не пояснюючи, про яку саме оцінку йдеться, дає можливість припустити, що

літературна критика, основне призначення якої – оцінювати літературні твори, це теж теорія літератури...

Із погляду виокремлення специфіки теорії літератури як галузі літературознавства, вважаємо, точнішим є інше визначення: “Теорія літератури аналізує своєрідність літератури як особливої форми діяльності людини, вивчає закони її розвитку, методи, жанри, структурні особливості побудови творів, мови художніх творів та інших зображувально-виражальних засобів; сюди також входить і віршознавство”.

Треба додати, що, відповідно до структурного розподілу теорії літератури за сферами вивчення літератури як мистецтва слова, учені визначають у цій галузі літературознавства “... три цикли: вчення про особливості відображення письменником дійсності, вчення про структуру художньо-літературного твору і вчення про літературний процес”. Звичайно, цей розподіл носить певною мірою умовний характер, тому що кожний із цих циклів у першу чергу пов’язаний із літературними творами, які виявляються підставою для теоретико-літературних досліджень, спостережень і узагальнень.

Оскільки всі відомості, що залучаються до уроків із зарубіжної літератури, підпорядковані забезпеченню якісного вивчення літературного твору, застосування теоретико-літературного контексту теж повинне мати твороцентричний характер. Тому загальнотеоретичні моменти треба пристосувати до специфіки вивчення теорії літератури в школі. Ця специфіка полягає в тому, що засвоєння учнями теоретико-літературних знань носить концептуальний та системний характер, тобто, йдеться про поглиблення зв’язків між безпосереднім сприйняттям твору й оволодінням системою теоретико-літературних понять, отже, звернення до теорії літератури повинне застосовуватися системно та відбуватися на кожному з етапів вивчення літературного твору.

Якщо окреслити основне коло навчально-виховних та особистісних завдань, які вирішує вивчення теорії літератури в школі, то треба погодитися з О. Бандурою, яка стверджує: “Знання теоретико-літературних понять необхідні школярам для правильного розуміння специфіки художньої літератури, формування вмінь аналізувати твори в єдності змісту й форми, розбиратися в їх ідейно-художніх якостях, правильно оцінювати, виявляти місце й значення виучуваних творів у літературному процесі та суспільному житті, усвідомлювати доступні школярам закономірності цього процесу, осягати своєрідність родів і жанрів, а також для вироблення високого естетичного смаку, розвитку мислення, пам’яті, уяви та фантазії, удосконалення мовлення”.

Виходячи з цих основних завдань вивчення теорії літератури в школі, щодо залучення теоретико-літературного контексту до вивчення художнього твору можна визначити такі основні чинники, що визначають естетичну своєрідність виучуваного твору:

– зображально-виражальні засоби, сукупність яких створює художній світ, образну систему та художню тканину окремого твору;

- співвідношення художнього твору та індивідуального стилю письменника;
- теоретико-літературна своєрідність художніх творів відповідно до їхньої жанрово-родової специфіки;
- співвідношення художнього твору та стилю літературного напрямку або течії в межах національної та світової літератур.

Виявлення зображально-виразних засобів, сукупність яких обумовлює естетичну цілісність літературного твору, єдність його форми та змісту, осмислення ролі, яку відіграє кожний із них у створенні макрообразу цього твору, відбуваються на кожному з уроків літератури, цю діяльність учителя та учнів визначає та спрямовує шкільна програма, а саме рубрика “Теорія літератури”. На кожному з етапів шкільного курсу зарубіжної літератури звернення до теорії літератури в процесі вивчення літературного твору має свою специфіку, розгляд якої – це окреме питання методики викладання літератури, потрібно лише зауважити, що в середніх класах, як визначає Державний стандарт, у школярів формується базове коло теоретико-літературних понять, оперування якими забезпечує можливість ефективного вивчення окремого художнього твору, тоді як у старших класах, під час вивчення систематичного курсу літератури, залучення теоретико-літературних відомостей підпорядковане розгляду кожного виучуваного твору як історико-літературного явища.

Саме тому в старших класах у процесі вивчення літературного твору обов’язково співвідносяться поетика твору та індивідуальний стиль письменника, під яким розуміють “сукупність особливостей його творчості, якими його твори відрізняються від творів інших митців”. Принципово важливим вважаємо положення про те, що під час визначення стильової своєрідності як кожного твору, так і творчості письменника взагалі визначальним чинником виступає контекстне сприйняття художнього твору, тому що літературознавство дає характеристику “С. як художньої закономірності, що породжується функціонуванням носіїв С. у взаємодії між собою, у **контексті** (виділено нами – В.Г.) твору”. Такий зв’язок між твором як окремим явищем мистецтва взагалі та творчості письменника зокрема та втіленням у ньому стильової своєрідності творчості письменника вимагає застосування системного твороцентричного підходу до вивчення школярами теоретико-літературних понять у середніх і старших класах.

Індивідуальний стиль письменника зумовлює художню своєрідність усіх літературних творів, що ним створені впродовж творчої діяльності, і на цьому шляху він обов’язково зазнає еволюційних змін, залишаючись водночас індивідуальним стилем саме цього письменника, відбиттям саме його творчої індивідуальності. Тому така стильова “еволюція природна й закономірна”.

Однак, крім цього, на визначальні формально-змістовні ознаки стилю письменника в кожному творі, на сукупність зображально-виразних засобів, що використовує письменник у процесі створення цього твору, врешті-решт, на художній світ, який постає у творі як об’єктивна художня

реальність, дуже значний вплив має жанрово-родова специфіка твору, і в кожній національній літературі неважко відшукати багато прикладів цього.

Звичайно, вірші Гете, його проза та драматургія належать саме великому німецькому письменникові, вони втілюють характерні ознаки його індивідуального письменницького стилю, однак, як неодноразово зазначав сам Гете, його стиль у творах різних жанрів – незалежно від бажання чи волі самого автора – змінювався, певним чином пристосовувався до родових ознак епосу, лірики та драми. Стиль Шекспіра – це стиль Шекспіра, однак його трансформація в сонетах англійського письменника та його драматичних творах різюча, тому під час вивчення сонетів застосовуються зовсім інші, що допомагають засвоїти саме ці поетичні твори, теоретико-літературні відомості, аніж ті, що стають підставами для вивчення “Гамлета” або “Ромео та Джульєтта”.

Оскільки вплив жанрово-родової специфіки літературного твору на його поетику дуже значний, якщо не сказати визначальний, методика викладання літератури приділяє величезну увагу вивченню художніх творів у їхній родовій специфіці. Методисти визначають різні аспекти такого вивчення літературних творів. Надалі, презентуючи методику контекстного вивчення художніх творів у середніх і старших класах, ми докладно розглянемо особливості вивчення епосу, лірики та драми на кожному з етапів літературної освіти учнів. Поки що треба констатувати, що вивчення твору вимагає врахування його жанрово-родової специфіки, застосування відповідних теоретико-літературних відомостей.

Питання про розгляд художнього твору в контексті стилю певного літературного напрямку або літературної течії, до яких він належить, треба вирішувати, спираючись на розуміння стилю літературного напрямку або течії як певної “стильової тенденції, що визначаються в першу чергу С. письменника, який здійснив великий вплив на своїх сучасників”, або стильової течії, “що об’єднує різноманітні, але де в чому близькі індивідуальні твори С.”.

Таке розуміння стилю літературного напрямку або літературної течії, вважаємо, є дуже правильним, тому що воно, по-перше, примушує уникати абсолютизації цих теоретико-літературних понять, тобто, звертатися до них лише тоді, коли цей розгляд буде дійсно викликаним потребою осягнення конкретного літературного твору; по-друге, воно базується на визнанні первинності художнього твору як мистецького явища, що повністю відповідає твороцентричній спрямованості шкільного курсу зарубіжної літератури.

Отже, у зверненні до індивідуального стилю письменника, стилю літературного напрямку чи літературної течії, для того, щоб залучення відповідних теоретико-літературних знань було ефективним і корисним для учнів, треба дотримуватися провідної вимоги, згідно з якою “під час вивчення стилю обов’язкове синхронічне і діахронічне вивчення як семантичних, так і формальних рівнів стилю”. Саме за цих умов кожний літературний твір сприйматиметься як мистецтво слова, а вивчення в школі

теорії літератури як галузі літературознавства вдається підпорядкувати “задачам суто літературного й естетичного характеру”, тобто, “її метою буде вивчення літературного твору чи групи творів у світлі їх естетичного функціонування і значення”.

Літературна критика – це “відносно самостійний вид творчої діяльності, спирається на практичний тип мислення задля поцінування художньої своєрідності нових літературних творів, їх естетичної вартості, виявлення провідних тенденцій літературного процесу”. Критика являє собою окрему галузь літературознавства, однак вона посідає в науці про літературу місце, проміжне між науковим та художнім підходами до аналізу та оцінювання літературних творів, більш того, існує небезпідставна точка зору, що для забезпечення успіху критичної діяльності людини “талант критика передбачає якості, близькі самому мистецтву”.

На думку С. Аверінцева, літературознавство та критика взагалі мають небагато спільного, тому що предмети, які вони досліджують – історія літератури та сучасна література, – майже зовсім різні. Тому філолог стверджує, що “літературознавство і сьогodнішня література навряд чи зобов’язані звертати один до одного неперервну і пристальну увагу”, при цьому критика, вважає С. Аверінцев, є галуззю літературознавства, яка призначена для оцінки саме сучасного літературного процесу: “Для контакту з поточною літературою існує літературна критика”.

Вважаємо, що вчитель не може нехтувати літературно-критичною спадщиною, не має права забувати, “яка корисна історія критики” під час вивчення літератури в школі, тому що це руйнує історичний підхід до вивчення літератури, адже літературно-критичні пам’ятки зберігають свідчення оцінки літературного твору сучасниками, відтворюють літературну атмосферу певного періоду розвитку літератури, віддзеркалюють літературні смаки цієї доби, особливості читацького сприйняття не лише окремих творів, а й літератури взагалі, що позитивно впливає на формування ставлення учнів до виучуваного твору. За будь-яких умов, “більш ранні прочитання спроможні допомогти **поглибленому** (виділено нами – В.Г.) розумінню твору” [368, с. 169], тому звернення до критичної спадщини стає корисним як для учнів, так і для звичайних читачів-сучасників навіть тоді, коли знайомство з оцінкою твору в минулому “може викликати різкий протест проти тих тлумачень, які переважали в минулому”.

Із погляду особистісно-виховного аспекту вивчення літератури звернення до критичної спадщини має дуже велике значення у формуванні не лише читацької компетенції школярів, воно здатне забезпечити тривалий позитивний вплив на особистість учня завдяки тому, що надає чудову можливість ознайомитися з оригінальною та обґрунтованою точкою зору на виучуваний твір кваліфікованого читача минулих часів. Таке знайомство не лише розвиває особистість школяра, підвищує ефективність вивчення літератури, воно навчає, по-перше, виважувати та обґрунтовувати свою точку зору на твір і проблеми, що в ньому порушуються, по-друге, із повагою

ставитися до минулого, цінувати культурну спадщину та прагнути оволодіти найкращими духовними здобутками попередників.

Також звернення до літературно-критичної спадщини стає позитивним чинником навчально-особистісного впливу на учнів завдяки тому, що, як зауважив письменник М. Гоголь, "...критика, що ґрунтується на вишуканому смаку й розумі, критика високого таланту має рівну вартість із будь-яким оригінальним твором". Високий художній рівень критичних творів, що залучаються до вивчення зарубіжної літератури, здатний забезпечити розвиток художніх смаків школярів, формування їхнього особистісного ставлення до літератури як явища мистецтва.

У вітчизняній методиці проблему застосування літературно-критичної спадщини під час вивчення літературних творів на уроках зарубіжної літератури плідно розробляють О. Ісаєва та Ж. Клименко. О. Ісаєва пов'язує опрацювання літературно-критичних матеріалів на уроках зарубіжної літератури з проблемою підвищення ефективності читацької діяльності учнів, на підставі якої здійснюється розвиток читацької компетенції школярів. Ж. Клименко розглядає знайомство школярів із літературно-критичними матеріалами дещо в іншому аспекті – як своєрідний поштовх до обґрунтування учнями власного ставлення до твору як явища мистецтва слова, що має велику й цікаву історію; вона пропонує такі методичні варіанти залучення критичної спадщини до уроків літератури, у застосуванні яких "голос минулого" виявляється для учня варіантом цікавої співрозмови з кваліфікованим читачем твору, що свого часу залишив для нащадків свою концепцію морально-естетичного осмислення цього твору, а це, у свою чергу, спонукає теперішнього читача мати власний погляд на твір.

На нашу думку, ознайомлення учнів із критичною спадщиною, із варіантами прочитання виучуваного твору, які свого часу багато в чому визначали його сприйняття та його місце в духовному житті сучасників автора, нагадують ситуацію, що описана в одному з підручників із теорії літератури: "Два віддалених у часі прочитання одного й того ж тексту одним і тим же читачем можуть суттєво відрізнятись, оскільки читач за цей час встигнув духовно зрости". Мається на увазі, що умовний "збірний читач" за той час, що минув після прочитання твору критиком, дещо "встиг морально зрости", але для кожного окремого читача звернення до твору, прочитаного його "попередником", все ж таки "перша спроба"! Тому спираючись на морально-естетичний досвід попередників стає додатковим чинником, який може забезпечити читачу-сучаснику можливість довести свою "читацьку спроможність" буди гідним своїх попередників на шляху прилучення до морально-естетичних цінностей світової літератури.

Вважаємо, що під час звертання до літературно-критичної спадщини зв'язок між історією літератури, теорією літератури та літературною критикою, про який йшлося раніше, виявляється найбільш повно. Об'єктивно кожний справжній літературний критик – це кваліфікований фахівець у галузі історії та теорії літератури, тому він здатний оцінити будь-яке явище

сучасної літератури з точки зору його традиційності та новаторства, визначити на цих засадах місце твору в літературно-культурному просторі.

Отже, справжній критик обов'язково повинний бути водночас істориком, і теоретиком літератури, мати “надзвичайно розвинене відчуття факту”, тобто, літературного твору, тому що “будь-який твір мистецтва існує зараз, він відкритий для осмислення сучасниками, написаний він учора чи тисячу років тому, і незмінно являє собою варіант вирішення деяких художніх проблем”. Так сталося, що критик-сучасник завдяки збігу обставин стає одним із перших у незліченній низці тих “сучасників” твору, які намагаються його осмислити, а його перевага над наступниками саме в тому й полягає, що він – один із перших. Тому літературознавство повинне враховувати його погляд, його точку зору, його думки, адже, власне кажучи, те явище, що має назву “академічне літературознавство”, якщо дивитися з точки зору часової безмежності існування літературного твору, – це теж “тільки вирок інших критиків і читачів”. Саме тому критична спадщина, яка на момент вивчення учнями літературного твору стала безперечним явищем історії літератури, обов'язково повинна залучатися до шкільного вивчення твору, яке являє собою чергову спробу чергових “сучасників” осягнути цей твір.

Розгляд художнього твору в літературознавчому контексті дав підстави зробити такі основні висновки:

- кожний літературний твір є унікальним мистецьким явищем, що посідає своє, лише йому притаманне, місце в загальній цілісній картині розвитку світової літератури, тому що він з'являється та існує у відповідному літературознавчому контексті;
- літературознавство як наука про художню літературу розглядає кожний літературний твір в історико-літературному, теоретико-літературному та літературно-критичному аспектах, відповідно до чого ця наука складається з історії літератури, теорії літератури та літературної критики;
- зазначені вище галузі літературознавства перебувають у взаємозв'язку та взаємопрозиранні, тому що специфіка кожної з них полягає в розгляді відповідних аспектів створення та існування літературного твору, який є цілісним естетичним явищем;
- розгляд специфіки кожної з галузей літературознавства довів, що звернення до них є обов'язковим чинником ефективного вивчення літературного твору будь-якого жанру на кожному з етапів цього вивчення та на кожному з етапів літературної освіти учнів;
- для того, щоб залучення літературознавства до вивчення літературного твору було результативним, воно повинне бути спрямованим на виконання вимог шкільної програми та мати системний характер.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Гладишев В.В.* Принцип контекстного вивчення художнього твору та шляхи його реалізації у процесі викладання зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2001. – № 5. – С. 12-14.
2. *Гладишев В.В.* Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: Монографія. – Миколаїв: Вид-во “Іліон”, 2006. – 372 с.
3. *Методика преподавания литературы /Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана.* – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995. – Ч. 1 – 288 с.
4. *Мірошниченко Л.Ф.* Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: “Ленвіт”, 2000. – 240 с.
5. *Мойсеюк Н.С.* Педагогіка: Навчальний посібник. – К., 2001. – 608 с.
6. *Проблемы преподавания литературы в средней школе / Под ред. Т.Ф. Курдюмовой.* М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
7. *Хрестоматия по истории методики преподавания литературы /Сост. Я.А. Роткович.* – М.: Учпедгиз, 1956. – 416 с.

КОНТРОЛЬНІ ЗАВДАННЯ ДО ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

1. Проаналізувати конспект уроку під кутом зору доцільності застосування відповідних видів контексту.
2. Створити систему уроків із застосуванням відповідних видів контексту.
3. Перевірити знання теоретичного матеріалу за наступними тестами:

ТЕСТИ

1. Мотиваційна складова особистісно-значущого виду контексту
 - а) є визначальною для осмислення твору;
 - б) забезпечує особистісне ставлення учня до вивчення твору;
 - в) залежить від рівня мотивації учня;
 - г) залежить від рівня мотивації вчителя.
2. Створення макрообразу літературного твору під час його вивчення
 - а) має творчий характер;
 - б) залежить від жанру твору;
 - в) є провідною метою вивчення твору;
 - г) не є обов’язковим.
3. Контекстне вивчення творів в основній школі
 - а) має бути цікавим для учнів;
 - б) має бути ігровим;
 - в) має спиратися на специфіку цього етапу літературної освіти.

г) має використовувати багато наочності.

4. Принцип твороцентризму

- а) пов'язаний із творчими пошуками вчителя;
- б) потрібен лише під час вивчення ліричних творів;
- в) має факультативний характер;
- г) забезпечує уникнення «методики безтекстного навчання».

5. Визначення відповідних видів контексту під час вивчення кожного твору

- а) окреме для кожного твору;
- б) є об'єктивною потребою літературної освіти;
- в) стає для вчителя творчим пошуком;
- г) має здійснюватися учнями.

6. Операційна складова особистісно-значущого виду контексту

- а) охоплює систему уроків літератури;
- б) є творчими пошуками вчителя;
- в) передбачає оптимальну систему форм, методів та прийомів роботи з вивчення конкретної теми;
- г) є факультативним чинником.

7. Біографічний контекст – це

- а) знання біографії письменника;
- б) знання подій життя та творів письменника;
- в) сприйняття подій життя та творів письменника в їхній єдності;
- г) вміння розповісти про життя та творчість письменника.

8. Історико-літературознавчий контекст – це

- а) семантичне поле, яке визначає чинники формування творчої особистості письменника та його місце в історико-літературному процесі;
- б) відомості про особливості історико-літературного процесу;
- в) цікаві факти з історії літератури;
- г) можливість створити уявлення про письменника.

9. Види контексту

- в) визначаються літературознавцями;
- б) відбивають основні характеристики виникнення, існування та рецепції твору;
- в) залежать від майстерності вчителя;
- г) є мінливими та непостійними.

10. Літературознавчий контекст – це

- а) знання теорії літератури;
- б) знання історії літератури;

- в) знання літературної критики;
- г) наукова основа літературної освіти.

11. Критико-літературознавчий контекст – це

- а) знання найбільш цікавих критичних статей;
- б) використання критичної спадщини;
- в) осмислення творі на рівні його оцінки сучасниками;
- г) формування критичного мислення учнів.

12. Особистісно-значущий контекст – це

- а) вид контексту, специфіка якого визначається метою та завданнями літературної освіти;
- б) особисте ставлення учня до твору;
- в) особистість письменника;
- г) особливості особистого осмислення вчителем твору.

13. Контекстне вивчення епічних творів

- а) має спиратися на сюжет твору;
- б) має враховувати особливості творчості письменника;
- в) має враховувати жанрову природу твору;
- г) має враховувати жанрово-родову специфіку твору.

14. «Методика безтекстного навчання» - це

- а) шкідливе явлення для літературної освіти;
- б) новаторські пошуки вчителів;
- в) можливість сформувавши в учня правильне уявлення про твір;
- г) справжня літературна освіта.

15. Контекстне вивчення драматичних творів

- а) має спиратися на сюжет твору;
- б) має враховувати жанрово-родову специфіку твору;
- в) має враховувати жанрову природу твору;
- г) має враховувати виставу за твором.

16. Контекстне вивчення творів у старшій школі

- а) має спиратися на літературознавство;
- б) має спрямовувати особистісні пошуки старшокласників;
- в) має носити творчий характер;
- г) має спиратися на специфіку цього етапу літературної освіти.

17. Контекстне вивчення ліричних творів

- а) має враховувати родову специфіку лірики;
- б) має враховувати особливості творчості письменника;
- в) має враховувати жанрову природу твору;
- г) має враховувати особливості ліричного героя твору.

18. Культурологічний контекст – це

- а) знання культурних подій, що пов'язані із виучуваним твором;
- б) високий культурний рівень учителя;
- в) вміння користуватися зверненням до культурних явищ;
- г) культурне середовище, що пов'язане із виникненням та існуванням твору.

19. Контекст – це

- а) семантичне поле, у якому протікає онтологічне буття та здійснюється рецепція художнього твору;
- б) відомості про твір;
- в) знання історії створення твору;
- г) змістове оточення твору.

20. Теоретико-літературознавчий контекст – це

- а) знання теорії літератури;
- б) семантичне поле, що визначає естетичну своєрідність виучуваного твору;
- в) знання літературознавчих термінів;
- г) вміння зіставляти твори різних жанрів.

КУРСОВІ ТА ДИПЛОМНІ ПРОЕКТИ НЕ ПЕРЕДБАЧЕНІ

КОНТРОЛЬНІ ПИТАННЯ ДО ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ТА ПІДГОТОВКИ ДО ІСПИТУ

1. Мотиваційна складова особистісно-значущого виду контексту - це?
2. Чим є створення макрообразу літературного твору під час його вивчення?
3. Чим відрізняється контекстне вивчення творів в основній школі?
4. Як ви розумієте принцип твороцентризму?
5. Що є підґрунтям для визначення відповідних видів контексту під час вивчення кожного твору?
6. Що являє собою операційна складова особистісно-значущого виду контексту?
7. Що відрізняє біографічний контекст?
8. Що відрізняє історико-літературознавчий контекст?
9. На яких засадах визначаються види контексту?

10. Що відрізняє літературознавчий контекст?
11. Що відрізняє критико-літературознавчий контекст?
12. Що відрізняє особистісно-значущий контекст?
13. У чому полягає специфіка контекстного вивчення епічних творів?
14. Чим є «методика безтекстного навчання»?
15. У чому полягає специфіка контекстного вивчення драматичних творів?
16. У чому полягає специфіка контекстного вивчення творів у старшій школі?
17. У чому полягає специфіка контекстного вивчення ліричних творів?
19. Прокоментуйте визначення поняття «контекст».
20. У чому полягає специфіка теоретико-літературознавчого контексту?

ТЕСТИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ІСПИТУ

«КОНТЕКСТНЕ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ»

БАЗОВИЙ РІВЕНЬ

1. Мотиваційна складова особистісно-значущого виду контексту

є визначальною для осмислення твору
+забезпечує особистісне ставлення учня до вивчення твору
залежить від рівня мотивації учня
залежить від рівня мотивації вчителя

2. Створення макрообразу літературного твору під час його вивчення

має творчий характер
залежить від жанру твору
+є провідною метою вивчення твору
не є обов'язковим

3. Контекстне вивчення творів в основній школі

має бути цікавим для учнів
має бути ігровим
+має спиратися на специфіку цього етапу літературної освіти
має використовувати багато наочності

4. Принцип твороцентризму

пов'язаний із творчими пошуками вчителя
потрібен лише під час вивчення ліричних творів
має факультативний характер
+забезпечує уникнення «методики безтекстного навчання»

5. Визначення відповідних видів контексту під час вивчення кожного твору

окреме для кожного твору
+є об'єктивною потребою літературної освіти
стає для вчителя творчим пошуком
має здійснюватися учнями

6. Операційна складова особистісно-значущого виду контексту

охоплює систему уроків літератури
є творчими пошуками вчителя
+передбачає оптимальну систему форм, методів та прийомів роботи з вивчення конкретної теми
є факультативним чинником

7. Біографічний контекст – це

знання біографії письменника
знання подій життя та творів письменника
+сприйняття подій життя та творів письменника в їхній єдності
вміння розповісти про життя та творчість письменника

8. Історико-літературознавчий контекст – це

+семантичне поле, яке визначає чинники формування творчої особистості письменника та його місце в історико-літературному процесі
відомості про особливості історико-літературного процесу
цікаві факти з історії літератури
можливість створити уявлення про письменника

9. Види контексту

визначаються літературознавцями
+відбивають основні характеристики виникнення, існування та реценції твору

залежать від майстерності вчителя
є мінливими та непостійними

10. Літературознавчий контекст – це

знання теорії літератури
знання історії літератури
знання літературної критики
+наукова основа літературної освіти

11. Критико-літературознавчий контекст – це

знання найбільш цікавих критичних статей
використання критичної спадщини
+осмислення творі на рівні його оцінки сучасниками
формування критичного мислення учнів

12. Особистісно-значущий контекст – це

+вид контексту, специфіка якого визначається метою та завданнями літературної освіти
+особисте ставлення учня до твору
особистість письменника
особливості особистого осмислення вчителем твору

13. Контекстне вивчення епічних творів

має спиратися на сюжет твору
має враховувати особливості творчості письменника
має враховувати жанрову природу твору
+має враховувати жанрово-родову специфіку твору

14. «Методика безтекстного навчання» - це

+шкідливе явлення для літературної освіти
новаторські пошуки вчителів
можливість сформувати в учня правильне уявлення про твір
справжня літературна освіта

15. Контекстне вивчення драматичних творів

має спиратися на сюжет твору
+має враховувати жанрово-родову специфіку твору
має враховувати жанрову природу твору
має враховувати виставу за твором

16. Контекстне вивчення творів у старшій школі

має спиратися на літературознавство
має спрямовувати особистісні пошуки старшокласників
має носити творчий характер
+має спиратися на специфіку цього етапу літературної освіти

17. Контекстне вивчення ліричних творів

+має враховувати родову специфіку лірики
має враховувати особливості творчості письменника
має враховувати жанрову природу твору
має враховувати особливості ліричного героя твору

18. Культурологічний контекст – це

знання культурних подій, що пов'язані із виучуваним твором
високий культурний рівень учителя
уміння користуватися зверненням до культурних явищ
+культурне середовище, що пов'язане із виникненням та існуванням твору

19. Контекст – це

+семантичне поле, у якому протікає онтологічне буття та здійснюється рецепція художнього твору
відомості про твір
знання історії створення твору
змістове оточення твору

20. Теоретико-літературознавчий контекст – це

знання теорії літератури
+семантичне поле, що визначає естетичну своєрідність виучуваного твору
знання літературознавчих термінів
вміння зіставляти твори різних жанрів

21. Сполучення видів контексту

має спиратися на творчі пошуки вчителя
+визначається сукупністю чинників
має характер творчого рішення завдань
забезпечує діяльність вчителя як творчої постаті

22. Використання біографічного контексту

має зацікавити учнів життям письменника
робить урок цікавим
має уникати «складних питань»
+виконує різні функції у навчально-виховному процесі

23. Використання історико-літературознавчого контексту

+виконує потрібні функції у навчально-виховному процесі
готує з учнів знавців літератури
спирається на цікаві факти з історії літератури
є факультативним

24. Використання теоретико-літературознавчого контексту

робить уроки літератури цікавими
створює атмосферу наукового пошуку на уроках літератури
+виконує потрібні функції у навчально-виховному процесі
підвищує самооцінку учнів

25. Використання критико-літературознавчого контексту

+виконує потрібні функції у навчально-виховному процесі
робить учнів критиками
надає учням можливість знати критичну думку
є факультативним

26. Використання культурологічного контексту

робить учнів більш культурними
стає залученням до культури
поширює уявлення учнів про культуру
виконує потрібні функції на уроках літератури

27. Використання особистісно-значущого контексту

+виконує потрібні функції на уроках літератури
є факультативним
робить уроки цікавими
є результатом творчих пошуків учителя

28. Вивчення епічних жанрів

має бути творчим
має визначатися своєрідністю творчості письменника
+має враховувати їхню жанрово-родову специфіку
має бути відбитком творчості вчителя

29. Вивчення ліричних жанрів

має бути творчим
має визначатися своєрідністю творчості письменника
+має враховувати їхню жанрово-родову специфіку
має бути відбитком творчості вчителя

30. Вивчення драматичних жанрів

має бути творчим
має визначатися своєрідністю творчості письменника
+має враховувати їхню жанрово-родову специфіку
має бути відбитком творчості вчителя

СЕРЕДНІЙ РІВЕНЬ

1. ТЕСТОВІ ПИТАННЯ ЗАКРИТОГО ТИПУ З ОДНИМ МОЖЛИВИМ ВАРІАНТОМ ВІДПОВІДІ

1. Проблема контекстного вивчення літературних творів

є штучною
є вигадкою науковців
+є проблемою, від розв'язання якої залежить якість літературної освіти
є особистою проблемою кожного вчителя

2. Виникнення «методики безтекстного навчання»

було випадковим
+наслідок ідеологізації літературної освіти
сприяло полегшенню вивчення літератури
стало наслідком творчих пошуків вчителів

3. Контекстне забезпечення вивчення літературного твору

+є провідною вимогою літературної освіти

є бажанням учителя зробити уроки цікавими
є відбитком творчих пошуків учителя
є факультативним

4. Макрообраз художнього твору

має будуватися на його жанрових особливостях
+має будуватися на його контекстному вивченні
має будуватися на інтересах учнів
має будуватися на творчих пошуках учителя

5. Сполучення видів контексту

має використовуватися лише на окремих етапах вивчення твору
має використовуватися лише під час аналізу твору
+має використовуватися на кожному з етапів вивчення твору
має використовуватися на потрібних етапах вивчення твору

6. Проблема сполучення видів контексту

є штучною
+є важливою, від неї залежить якість вивчення твору
є відбитком творчої особистості вчителя
є факультативною

7. Учитель має прагнути

шукати відповідні види контексту
застосовувати види контексту факультативно
+застосовувати види контексту системно
застосовувати види контексту за вимогами учнів

8. Під час застосування видів контексту

+потрібно спиратися на принцип системності
потрібно спиратися на інтуїцію
потрібно спиратися на естетичний смак
потрібно спиратися на новітні технології

9. Види контексту визначаються

на методичних засадах
+на засадах контекстної природи літературного твору
на філософських засадах
на літературознавчих засадах

2. ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ЗАКРИТОГО ТИПУ З МНОЖИННИМИ ВІДПОВІДЯМИ ТА ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ НА ВСТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДНОСТІ

1. Вчитель обирає види контексту для вивчення творів

- +ураховуючи жанрово-родову природу твору
- +ураховуючи етап літературної освіти
- ураховуючи творчі здібності учнів
- ураховуючи свої естетичні смаки
- ураховуючи естетичні смаки учнів

1. Біографічні відомості про письменника
 - це його особисте життя
 - +це семантичне поле, у якому виникає твір
 - +це водночас явище історії літератури
 - це дані, що не мають відношення до твору
 - це вміння знання вчителя про життя письменника

3. Культурологічні відомості про письменника

- +це семантичне поле, у якому виникає твір
- +це семантичне поле, у якому існує твір після виходу друком
- це знання культури народу, до якого належить письменник
- це знання культурного рівня письменника
- це загальнокультурні явища

4. Історико-літературознавчі відомості про твір

- це знання з історії створення твору
- +це історико-літературознавче семантичне поле, що пов'язане з твором
- +це вміння виявити вплив твору на історико-літературний процес
- це цікаві відомості про твір
- це місце твору в історії літератури

5. Критико-літературознавчі відомості про твір

- це вміння критично осмислити твір
- +це семантичне поле, що відбиває ставлення сучасників до твору
- +це можливість занурити учнів у світ письменника
- це творчі пошуки вчителя
- це критичний погляд на творчість письменника

6. Сполучення видів контексту під час вивчення твору

- +має обов'язковий характер
- має факультативний характер
- має експериментальний характер
- має підпорядкований характер
- +має системний характер

7. Використання біографічного контексту має спиратися на

- +педагогічний такт під час звернення до подій життя письменника
- +урахування вікового та літературного розвитку учнів
- особисту мораль учителя
- моральні якості учнів
- загальнолюдську мораль

8. Контекстний підхід до вивчення твору

- обирає вчитель за власним розумінням
- обирають учні
- є факультативним
- +є відбитком естетичної своєрідності твору
- +є відбитком специфіки літературної освіти

1. Контекстне засвоєння учнями твору

- +формує його адекватний макрообраз
- робить вивчення твору цікавим
- +сприяє літературному розвитку учнів
- створює відповідний емоційний настрій
- доводить необхідність літературної освіти

3. ТЕСТОВІ ПИТАННЯ ВІДКРИТОГО ТИПУ З ПРОСТОЮ ВІДПОВІДДЮ

1. Семантичне поле, у якому протікає онтологічне буття та здійснюється рецепція художнього тексту [контекст]
2. Вид контексту, що розглядає події життя письменника [біографічний]
3. Вид контексту, що розглядає твір у літературознавчому вимірі [літературознавчий]
4. Вид контексту, що розглядає твір у культурологічному вимірі [культурологічний]

5. Яка сфера особистісно-значущого контексту формує особисте ставлення учнів до твору [мотиваційна]
6. Яка сфера особистісно-значущого контексту забезпечує якісне вивчення твору учнями [операційна]
7. Що формується в естетичній свідомості учнів під час вивчення твору [макрообраз]
8. Яким має бути сформований в естетичній свідомості учнів макрообраз твору [цілісним]
9. На якому принципі побудовано контекстне вивчення твору [твороцентризму]
10. Етап контекстного вивчення твору, на якому майже завершено створення його макрообразу в естетичній свідомості учнів [аналіз]
11. Етап, на якому забезпечується емоційне сприйняття твору учнями [читання]
12. Визначальним чинником правильного вивчення твору є [контекст]

ВИСОКИЙ РІВЕНЬ

1. ТЕСТОВІ ПИТАННЯ ЗАКРИТОГО ТИПУ З ОДНИМ МОЖЛИВИМ ВАРІАНТОМ ВІДПОВІДІ

1. Уникнення «методики безтекстного навчання»

робить літературну освіту цікавою
+робить літературну освіту ефективною
робить літературну освіту творчою
робить літературну освіту легкою

2. Види контексту потрібно визначати

творчо
факультативно
+системно
послідовно

3. Культурологічний вид контексту

є провідним видом контексту
є другорядним видом контексту
є винятковим видом контексту
+є одним з видів контексту

4. Біографічний вид контексту

- +є одним з видів контексту
- є провідним видом контексту
- є другорядним видом контексту
- є винятковим видом контексту

5. Особистісно-значущий вид контексту

- є провідним видом контексту
- +є одним з видів контексту
- є другорядним видом контексту
- є винятковим видом контексту

6. Літературознавчий вид контексту

- є провідним видом контексту
- є другорядним видом контексту
- є винятковим видом контексту
- +є одним з видів контексту

2. ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ЗАКРИТОГО ТИПУ З МНОЖИННИМИ ВІДПОВІДЯМИ ТА ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ НА ВСТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДНОСТІ

1. Вчитель, що обирає види контексту для вивчення твору,

- +має враховувати сукупність чинників
- +має творчо ставитися до цього процесу
- має визначати їх на літературознавчих засадах
- має опитувати учнів – що їм буде цікаво
- має віддавати перевагу біографічному контекстові

2. Інтереси школярів під час вибору видів контексту

- мають бути визначальними
- не потрібно враховувати взагалі
- потрібно враховувати на рівні розуміння
- +потрібно враховувати та створювати умови для їхнього задоволення
- +потрібно сприймати у межі програмних вимог

3. Під час використання особистісно-значущого виду контексту потрібно враховувати

+мотиваційну складову
емоційну складову
+операційну складову
якісну складову
біографічну складову

4. Методи та прийоми роботи під час контекстного вивчення твору

визначаються без урахування контекстної природи твору
+спираються на урахування контекстної природи твору
враховують лише окремі види контексту
+враховують усі види контексту
враховують творчі пошуки вчителя

5. Сполучення видів контексту під час вивчення твору

+має бути підпорядкованим створенню макрообразу цього твору
має бути вільним
має бути особистим рішенням учителя
+має спиратися на літературні можливості учнів
має бути факультативним

6. Літературна освіта учнів

+має здійснюватися на засадах контекстного вивчення твору
має визначатися сучасними вимогами та доцільністю
+ має сприяти розвитку особистості читача-школяра
має готувати філологів
має вчити дитину жити

3. ТЕСТОВІ ПИТАННЯ ВІДКРИТОГО ТИПУ З ПРОСТОЮ ВІДПОВІДДЮ

1. Питання літературної освіти вирішує методика викладання [літератури]
2. Семантичним полем, що визначає особливості виникнення та рецепції твору є [контекст]
3. Вид контексту, що визначає особливості зв'язку життя та творчості письменника [біографічний]
4. Вид контексту, що визначає літературне значення твору [літературознавчий]
5. Вид контексту, що визначає місце твору у культурі [культурологічний]
6. Образ вивченого твору в естетичній свідомості школяра [макрообраз]
7. Людина, без якої поява твору є неможливою [автор]

8. Людина, що оцінює твір як сучасник [критик]
9. Основа створення макрообразу твору в естетичній свідомості школяра [читання]
10. Людина, що організує процес літературної освіти учнів [учитель]
11. Провідний принцип, на якому побудовано літературну освіту [науковість]
12. Для того, щоб вивчення твору було ефективним, воно має бути [контекстним]

3. ТЕСТОВІ ПИТАННЯ-ЕССЕ ВІДКРИТОГО ТИПУ

1. Наведіть приклади використання видів контексту під час вивчення епічних творів.
2. Наведіть приклади використання видів контексту під час вивчення ліричних творів.
3. Наведіть приклади використання видів контексту під час вивчення драматичних творів.
4. Наведіть приклади сполучення видів контексту під час вивчення біографії письменника.
5. Наведіть приклади сполучення видів контексту під час аналізу твору.
6. Наведіть приклади сполучення видів контексту під час підсумкового звернення до твору.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З ТА РОЗРОБКИ ВИКЛАДАЧА ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ

Ваші успіхи в навчанні визначаються організацією самостійної роботи. Тільки при систематичній, напруженій роботі можна розраховувати на успішне оволодіння всією сумою знань, навиків і умінь, які потрібні в сучасному світі.

Багаторічний досвід роботи університетів і проведені дослідження показують, що Ваш робочий день повинен дорівнювати 9-10 годинам, а робочий тиждень – 54-60 годинам. Для студентів молодших курсів аудиторне заняття плануються по 6 годин на день. Отже, на самостійну роботу щодня необхідно відводити 3-4 години. Самостійна робота кожного студента залежить від його індивідуальних особливостей і ступеня попередньої підготовки.

Велике значення має вміння правильно організувати свою роботу. Набути такого вміння Ви зможете за умови чіткого планування всіх видів навчальної діяльності з урахуванням наявного бюджету часу. Планування виявиться ефективним тільки в тому випадку, якщо Ви постійно вестимете облік часу, який фактично витрачається на різні види навчальної і іншої діяльності. Це дозволить більш точно визначити час, необхідний для виконання кожного виду роботи.

АЛГОРИТМ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

1. Визначення проблеми та вимог, що висуваються до її розв'язання.
2. Виявлення теоретичних засад її розв'язання, опрацювання відповідної наукової та методичної літератури, пошук практичного матеріалу.
3. Аналіз стану розробки проблеми у науковій та науково-методичній літературі.
4. Консультація викладача.
5. Підготовка відповідних матеріалів.

КОНТРОЛЬНІ РОБОТИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

Контрольна робота – одна з форм самостійної підготовки студента заочної (дистанційної) форми навчання до виконання програми основної фахової дисципліни «Контекстне вивчення художніх творів».

Контрольні домашня та аудиторна роботи передбачають перевірку й оцінювання фахових теоретичних знань, практичних умінь і навичок студентів філологічного факультету шляхом виконання запропонованих завдань і методично зорієнтованих задач письмово, графічно, з наступним моделюванням навчальних ситуацій на уроках літератури чи в позакласній роботі.

Мета домашньої контрольної роботи в системі заочної форми навчання – виявити рівень теоретичної підготовки майбутнього вчителя-словесника, його практичних умінь та навичок, готовність до виконання професійних обов'язків та стимулювання студентів-заочників до самостійного здобуття і застосування знань з курсу методики викладання літератури в середній школі.

Мета аудиторної контрольної роботи – виявити рівень засвоєння студентами самостійно вивченого теоретичного матеріалу, вміння застосовувати набуті знання практично під час моделювання структур та складання за ними конспектів уроків та позакласних заходів.

Студентам під час підготовки та виконання контрольної роботи з контекстного вивчення художніх творів слід звернути увагу:

- уважно опрацювати теоретичні відомості з обраного питання;
- під час виконання завдання продемонструвати знання та розуміння основної та додаткової літератури;
- уміти аналізувати, обґрунтовувати власну точку зору щодо розроблення окресленої проблеми в педагогічній, методичній, психологічній літературі;
- продемонструвати здатність застосовувати теоретичні відомості на практиці під час моделювання конкретних навчальних ситуацій, конспектів уроків та позакласних заходів;
- продемонструвати вміння самостійно працювати з першоджерелами;
- подати список використаної літератури відповідно до бібліографічних вимог.

Композиційні особливості домашньої контрольної роботи:

Композиція домашньої контрольної роботи охоплює такі частини: вступ, основна частина, висновки.

Назви частин у самому тексті роботи не записуються, але вони мають логічно впливати зі змісту роботи.

У **вступній частині** студент стисло повинен викласти важливість обраної ним теми та проблеми, актуальність та рівень розробленості її в методиці контекстного вивчення творів. Перелічити прізвища вчених, які досліджували окреслене питання та проблеми, пов'язані з ним. Визначити мету та завдання контрольної роботи.

Основна частина контрольної роботи – це аналітичний виклад теоретичного матеріалу, виявлення розуміння його студентом. Виконавець повинен продемонструвати різні погляди вчених-методистів на окреслену проблему, дискусійні шляхи вирішення питання. При цьому висловити своє розуміння проблеми і обґрунтувати власну позицію. У роботі слід цитувати основні положення дослідників, робити посилання на авторів ідей чи гіпотез, зазначивши джерело інформації.

У **висновках** студент має виявити вміння робити підсумки та узагальнення опрацьованого матеріалу, пов'язувати тему дослідження із власним педагогічним досвідом чи спостереженнями, розкривати важливість даної роботи і можливість продовження її розроблення чи застосування у практичній діяльності вчителів-словесників.

Виклад матеріалу доцільно проводити грамотно, науково аргументовано, вказуючи на актуальність обраної теми на сучасному етапі розвитку методики викладання української літератури.

Вимоги до оформлення контрольної роботи

- Робота може бути виконана у рукописному або друкованому варіанті на аркушах формату А4 (210 * 297 мм).

- Допустимі поля аркушів зверху, знизу, зліва – 20 мм, справа – 10 мм.

- Обсяг виконаної роботи може становити 10-15 сторінок друкованого тексту, до 20 сторінок рукописного тексту без додатків.

- Сторінки контрольної роботи мають бути пронумеровані.

ТИПОЛОГІЯ КОНТРОЛЬНИХ РОБІТ

Контрольні роботи двох типів:

1. Контрольна робота передбачає пошук студентом розгорнутих конспектів уроків із української та зарубіжної літератур, опрацювання цих конспектів під кутом зору виявлення доцільності та ефективності застосування вчителем різних видів контексту відповідно до мети уроку.

Форма перевірки: співбесіда викладача та студента, протягом якої студент обґрунтовує своє осмислення конспекту.

2. Контрольна робота передбачає створення студентом власного конспекту уроку за обраною темою.

Форма перевірки: співбесіда викладача та студента, аналіз програмних вимог та виявлення ефективності їхньої реалізації у конспекті.

Примітка: для пошуків конспектів уроків студентів рекомендовані наступні методичні часописи:

1. Зарубіжна література в школах України.
2. Всесвітня література в сучасній школі.
3. Українська література в школі.
4. Українська мова і література в сучасній школі.