Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

На правах рукопису

Тимків Надія Михайлівна

УДК 372.882.116.12

Усвідомлення старшокласниками авторської позиції у процесі вивчення художніх творів на уроках української літератури

13.00.02 –теорія і методика навчання
(українська література)

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Пасічник Євген Андрійович,
доктор педагогічних наук,
професор

Київ – 2006

ЗМІСТ

ВСТУП.....3

РОЗДІЛ 1 Теоретичні основи вивчення авторської позиції художніх творів на уроках української літератури.....12

1.1. Історико-філософські основи вивчення авторської позиції художнього твору письменника.....12

1.2. Психолого-педагогічні основи вивчення авторської позиції.....19

1.3. Літературознавчий аспект означеної проблеми.....41

1.4. Основні напрямки досліджуваної проблеми в методичній науці (генеза).....57

1.5. Аналіз вивчення проблеми авторської позиції в чинних шкільних програмах з української літератури.....72

1.6. Аналіз питання авторської позиції в сучасних підручниках з української літератури.....82

Висновки до першого розділу.....99

РОЗДІЛ 2 Система вивчення авторської позиції художнього твору у загальноосвітній школі в процесі викладання української літератури 101

2.1. Теоретичне обґрунтування методичної системи вивчення авторської позиції на уроках української літератури в сучасній школі 101

2.2. Особливості сприймання авторської позиції школярами різного віку.....112

2.3. Система методів, прийомів, засобів і принципів вивчення авторської позиції на уроках української літератури.....134

2.4. Експериментально-дослідне навчання за розробленою методичною системою.....153

2.5. Аналіз результатів експериментальних даних.....178

Висновки до другого розділу.....189

ВИСНОВКИ.....191

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....195

ДОДАТКИ.....221

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена тим, що в методиці викладання шкільного курсу літератури питанню авторської позиції приділяється недостатньо уваги. Таке явище спричинено тим, що не лише в методиці літератури, а й у теорії літератури українськими літературознавцями такі важливі питання, як автор у художньому тексті, прихована авторська позиція та підтекст як особлива форма авторської позиції, у багатьох аспектах ще тільки розробляються.

У ході роботи над проблемою було проаналізовано праці світових та вітчизняних філософів, педагогів, літературознавців, методистів минулих століть і нашого часу. До проблеми автора і його твору зверталися ще Сократ, Платон, Г.Сковорода, І.Кант, Г.Гегель, Ф.Шеллінг, Ф.Ніцше. Окремі аспекти проблеми авторської позиції перебували в горизонті наукових інтересів світових учених XIX – XX століть: мовознавців О.Потебні, П.Житецького, психоаналітиків З.Фройда, К.Юнга, психологів П.Гальперіна, Р.Інґардена, Ю. Кулюткіна, О.Леонтьєва, О.Лурії, П.Якобсона та інших, літературознавців С. Аверінцева, М.Бахтіна, Р.Барта, Б.Ейхенбаума, У.Еко, Г.Гадамера, М. Гайдеґґера, В.Жирмунського, Я.Лур'є, Ю.Манна, П.Ніколаєва, Л.Тимофєєва, Б. Томашевського та інших, педагогів А.Алексюка, І.Богданова, Т.Браже, В. Воронцової, О.Дубанесюка, Н.Еліасберг, А.Кузьмінського, Л.Мітіної, Н. Сафонової, В.Сластьоніна, Л.Фішмана та інших, дидактів Ю.Бабанського, Л. Занкова, І.Лернера, В.Онищука, М.Скаткіна та інших.

Значний літературознавчий внесок у вирішення низки питань, що прямо стосуються проблеми авторської позиції у процесі вивчення художніх творів, висвітлено в працях російських літературознавців М.Гаспарова, І.Ільїна, І. Карпова, Б.Кормана, Д.Лихачова, Ю.Лотмана, О.Мілюгіної, Г.Поспєлова, М. Римаря, В.Скобєлєва, Н.Тамарченка, К.Тарановського, А.Фаустова, І.Щербіної, Р.Якобсона, які в науковому світі відомі своїми новаторськими підходами до вирішення так званої „проблеми автора", що виникає під час аналізу літературних творів у процесі викладання літератури в школі і ВНЗ. З українських літературознавців проблему автора в художньому творі, в тому числі підтексту як прихованої авторської позиції та образ ліричного героя як авторського двійника в ліриці, глибоко аналізують такі провідні вчені, як Р. Багрій, І.Безпечний, В.Брюховецький, Є.Васильєв, Г.В'язовський, О.Галич, В. Смілянська, М.Зубрицька, М.Ільницький, Н.Калениченко, М.Коцюбинська, А. Лісовський, В.Моренець, В.Назарець, М.Наєнко, А.Ситченко, І.Старовойт, А. Ткаченко, В.Фащенко, Ю.Шерех.

Кожний письменник виріс із читача, розвинувши в собі відповідні задатки: спостережливість, фантазію, метафоричне мислення, вміння знаходити асоціативні зв'язки, створювати образи. Саме в художньому образі, як доводить О.Левідов, зустрічаються і перетинаються творчі шляхи автора й читача. Специфіка авторської позиції розглядається також фахівцями в галузі рецептивної естетики, яка зіштовхнувшись з неможливістю зведення в єдиному ключі реального процесу читання і механізмів, що безпосередньо беруть участь у цьому процесі, ввела категорію „імпліцитного читача" (В.Ізер), котрий

констатує текстові стратегії, представивши тим самим читача як історико-функціональні умови актуалізації тексту. У.Еко говорить у цьому сенсі про „взірцевого читача", М.Ріффатер про „архічитача", С.Фіш про „дорослого читача", М.Бахтін про „іманентного до твору слухача", Б.Корман про „концепійованого читача", співвідносним з „концепійованим автором". „Концепійований автор" як внутрішньотекстове явище втілюється за допомогою співвіднесеності всіх уривків тексту, які утворюють даний твір, із суб'єктами мови – тими, кому приписаний твір.

У період останнього десятиріччя проблема усвідомлення авторської позиції розглядається на засадах усіх літературознавчих методологій: герменевтики, тобто методу інтерпретації тексту, який полягає в тому, щоб передати його зміст **з** урахуванням позиції висловлювання і оцінки виконавця, автора і читача (М.Фуко, Р.Яусс, Е.Фішер-Ліхте); понятійної системи, викладеної у працях Л.Чернець про персонаж та характер у літературному творі і критичних інтерпретаціях, про адекватну інтерпретацію твору, про героя у літературному творі; стилістики тексту, концепції М.Бахтіна про різні ступені об'єктності чи близькості до авторського „змістового ядра"; вивчення художнього часу і художнього простору; особливостей суб'єктної структури епічного твору: можливе „відокремлення" висловлювань персонажів (вставні новели, листи, розповіді), оповідача („відступи", розгорнуті порівняння, спогади, роздуми і т.п.); лінгвістичного тлумачення вірша (Л.Щерба, В. Григор'єв, Н.Кожевнікова).

Ще в XIX столітті проблему авторської позиції в художньому творі рекомендували брати до уваги на уроках літератури такі відомі методисти, як В .Водовозов, В.Острогорський, В.Стоюнін. Завдяки їхній науковій діяльності було теоретично та практично обґрунтовано необхідність відповідного вивчення літературних творів з урахуванням авторської позиції, доведено значущість розгляду літературних текстів як творів мистецтва. У XX столітті – на розкритті учнями авторської позиції в рекомендованих шкільними програмами художніх творах наполягали Т.Бугайко, Ф.Бугайко, С.Васильченко, О.Дорошкевич, М.Кудряшов, В.Неділько, Є.Пасічник, Б.Степанишин, К. Сторчак. Зараз ця важлива проблема все частіше привертає увагу таких провідних російських та українських методистів, як О.Бандура, Н.Волошина, О. Ісаєва, І.Кузнєцов, О.Куцевол, Л.Мірошниченко, Р.Мовчан, З.Рез, М.Рибнікова, І.Саморукова, М.Соколов, Л.Стрельцова, Г.Токмань, К.Фролова.

Категорично твердити, нібито в наш час проблема авторської позиції зовсім обійдена увагою в шкільних програмах і підручниках, також не можна. Окрім цього, відвідування уроків учителів, анкетування на курсах підвищення кваліфікації вчителів-словесників, аналіз методичних рекомендацій уроків, опублікованих у журналах „Дивослово", „Українська література в загальноосвітній школі", „Українська мова і література в школі", „Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах" свідчить, що вчителі проявляють глибокий інтерес до питання авторської позиції на уроках української літератури, але недостатнє теоретичне обґрунтування й методичне забезпечення не завжди спонукають практично проводити роботу з

аналізу авторської позиції на уроках на належному рівні.

З метою визначення ступеня розробленості проблеми, нами було проведено критичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури, присвяченої питанню присутності автора в тексті, наукових інтерпретацій і розуміння. Це дозволило зробити належно аргументований висновок: проблематика дослідження (з'ясування, способи та форми авторської позиції) є і залишається актуальною на уроках української літератури в школі.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації входить до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри методики викладання української мови та літератури Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Тема дисертації затверджена вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П.Драгоманова (протокол № 4 від 29 листопада 2001р.) та узгоджена Радою по координації при АПН України (протокол № 1 від 28 січня 2003р.).

Об'єктом дослідження є навчально-виховний процес на уроках української літератури в старших класах загальноосвітніх шкіл.

Предмет дослідження – авторська позиція в художніх текстах, пропонованих шкільною програмою з української літератури для вивчення на уроках у старших класах; науково-методичні засади і закономірності формування у старшокласників основ розуміння авторської позиції у художніх творах та усвідомлення основних шляхів її вираження в ліриці, драмі та епосі.

Мета дослідження полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методичної системи осмислення авторської позиції, у створенні та експериментальній перевірці системи формування теоретико-літературних понять про авторську позицію в художньому творі.

Відповідно до об'єкта і предмета дослідження була сформульована **гіпотеза дослідження:** розуміння авторської позиції письменника старшокласниками є успішнішим за умови, якщо художній твір вивчається з позиції концептуальності, а в учнів заздалегідь, ще в середніх класах, формуються теоретико-літературні поняття, необхідні для розуміння ставлення митця до змальованих життєвих явищ; авторська позиція стає оптимально зрозумілою, навики й уміння виокремлювати її в тексті й ґрунтовно аналізувати поглиблюються, якщо кожен рекомендований шкільною програмою художній текст аналізується в єдності змісту і форми.

Для досягнення поставленої мети і перевірки вірогідності гіпотези потрібно було вирішити такі **завдання**:

- дослідити стан вивчення проблеми у філософських, літературознавчих, методичних, психолого-педагогічних працях;
- визначити рівень літературного розвитку учнів у процесі вивчення авторської позиції;
- розробити для старшокласників систему уроків, присвячених таким питанням, як ліричний герой, автор у прозовому та драматичному художньому текстах, прихована авторська позиція та підтекст як особлива форма авторської позиції;

- виявити найбільш ефективні методи, прийоми, засоби, форми й види навчальної діяльності, що сприяють кращому сприйманню художнього твору під час вивчення поняття „авторська позиція”;
- створити модель науково-методичної системи роботи з авторської позиції на уроках української літератури;
- обґрунтувати можливості практичного застосування матеріалів даного дослідження в сучасній методичній науці.

Методологічну основу дослідження склали загальнонаукові положення діалектичної теорії пізнання про взаємозв’язок і взаємозумовленість явищ дійсності, розуміння емпіричних і теоретичних рівнів пізнання; праці літературознавців про концептуальність художньої літератури, розуміння письменниками актуальних проблем життя суспільства й інтерпретації в художніх текстах злободенних проблем свого часу і свого народу; психолого-педагогічні розвідки про механізми засвоєння знань та особливості навчальної діяльності старшокласників; методичні дослідження з проблеми оптимальних методів і прийомів, які дають найкращий результат для висвітлення питання авторської позиції на уроках української літератури.

Для вирішення поставлених завдань застосовувалися такі **методи** наукового пошуку**:**

1. **Теоретичні:** вивчення й аналіз філософської, літературознавчої, психолого-педагогічної та методичної літератури з теми дослідження, аналіз змісту чинних навчальних програм, шкільних підручників, методичних посібників.
2. **Емпіричні:** спостереження за навчально-виховним процесом на уроках літератури, бесіди з учителями й учнями (класні, групові, індивідуальні), анкетування вчителів та учнів, аналіз усних і письмових робіт учнів, узагальнення педагогічного досвіду роботи вчителів-словесників із метою уточнення стану досліджуваної проблеми у практиці сучасної школи, а також педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний), на основі чого перевірялась ефективність пропонованої методики.

Використані методи взаємодоповнювали один одного і забезпечували можливість комплексного пізнання предмета дослідження.

Експериментальна база. Дослідне навчання здійснювалося в таких загальноосвітніх закладах: Українська гімназія №1, школа-інтернат №1 (м.Івано -Франківськ), школа № 9 (м.Павлоград), ліцей № 15 (м.Чернігів). У процесі експерименту на різних його етапах загалом було охоплено 1006 учнів.

Організація дослідження. Дослідження проводилось у три етапи.

На першому етапі (2000 – 2001 рр.) вивчалася й аналізувалася вітчизняна та зарубіжна літературознавча, психолого-педагогічна і методична література з проблеми дослідження, аналізувалися програми, підручники, методичні посібники, узагальнювався досвід роботи вчителів-словесників. Проводилася робота, спрямована на визначення й конкретизацію об’єкта і предмета дослідження, уточнювалися завдання і методи наукового дослідження, окреслювався комплекс тих основних проблем, які зорієнтовано на виявлення авторської позиції, а також на характеристику методики констатувального експерименту.

На другому етапі (2001 – 2002 рр.) здійснювався вибір оптимальних форм, методів і прийомів вивчення авторської позиції, розроблялася й теоретично обґрунтовувалася методична система вивчення авторської позиції у старших класах, розроблялося календарне планування та система занять, проводилися зрізи знань, анкетування, бесіди, на основі яких було розроблено експериментальну методику формування художніх смаків учнів.

На третьому етапі (2002 – 2006 рр.) проводилась експериментальна перевірка створеної системи формування теоретико-літературних понять у старшокласників у процесі вивчення художніх творів, аналізувалися й узагальнювалися результати дослідження, формулювалися основні методичні положення, висновки та рекомендації.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- узагальнено і систематизовано на основі розрізнених джерел відомості про авторську позицію як теоретико-літературне поняття;
- обґрунтовано комплекс психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування у старшокласників умінь і навичок, необхідних для розуміння авторської концепції художніх творів;
- комплексно розглянуто і визначено конкретну методичну базу розробки проблеми авторської позиції з метою створення умов для її теоретичного розвитку та практичного використання;
- у роботі вперше з позиції психолого-педагогічної науки і методики викладання літератури розроблено і науково обґрунтовано методичну систему вивчення поняття „авторська позиція” в курсі „Українська література” у загальноосвітній школі: виявлено специфіку та найважливіші закономірності вивчення авторської позиції; підібрано оптимальні методи, прийоми, форми й види навчальної діяльності, що сприяють вивченню позиції автора у художніх творах старшокласниками; визначено критерії оцінки ефективності роботи з методики вивчення авторської позиції.

Теоретичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні науково-методичних засад формування в учнів понять про авторську позицію письменника як основу концептуальності твору, про способи її вираження, про критерії, за допомогою яких перевіряється рівень сформованості в учнів відповідних умінь.

Практичне значення дослідження визначається тим, що на перспективу запропонована методика може застосовуватися вчителями на уроках української літератури з метою підвищення літературознавчого рівня старшокласників. Матеріали дисертації також можуть бути використані у процесі читання лекцій на курсах підвищення кваліфікації, для професійної підготовки студентів-філологів, враховані при створенні навчальних програм з української літератури, підручників і посібників.

Вірогідність і обґрунтованість результатів дослідження та розроблених на їх основі висновків забезпечуються методологічною обґрунтованістю вихідних теоретичних положень; аналізом теоретичного й емпіричного матеріалу; застосуванням комплексу методів науково-педагогічного дослідження, адекватних його предмету, меті й завданням роботи; кількісно-

якісним аналізом результатів експериментально-дослідної роботи, а також отриманими позитивними результатами.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення дисертації розглядалися і обговорювалися на міських і обласних семінарах керівників методичних об'єднань шляхом читання лекцій та проведення практичних занять для вчителів української мови і літератури першої і вищої категорії під час курсів підвищення кваліфікації в Івано-Франківському інституті післядипломної педагогічної освіти, на педагогічних читаннях. Результати дослідження викладені у виступах на звітних конференціях Прикарпатського національного університету імені В.Стефаника (2003 – 2005 рр.), на Регіональній конференції „Іван Франко – письменник, людина, громадянин" (м.Івано-Франківськ, 2006 р.), на Всеукраїнській науково-практичній конференції „Діалог літературознавства і методики навчання: шляхи аналізу художнього твору (м.Переяслав-Хмельницький, 2006 р.).

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження висвітлено у 7 одноосібних публікаціях у фахових виданнях, затверджених ВАК України.

1. Тимків Н. Авторська позиція через сторінки „Щоденника" Олександра Довженка // Обрії. – 2001. – № 2 (13). – С.55 – 60.
2. Тимків Н. Авторська позиція через сторінки „України в огні" Олександра Довженка // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 5. – С. 47–53.
3. Тимків Н. Своєрідність авторської позиції в повісті Ольги Кобилянської „Земля" // Дивослово. – 2005. – № 3. – С.5 – 10.
4. Тимків Н. Позиція автора в новелі „Я (Романтика)" та в повісті „Сентиментальна історія" Миколи Хвильового // Дивослово. – 2005. – №4 . – С.10 – 14.
5. Тимків Н. Інтелектуальні і моральні засади життя Степана Радченка. Образ головного героя роману Валер'яна Підмогильного „Місто" з точки зору авторської позиції // Дивослово. – 2005. – № 10. – С.24 – 30.
6. Тимків Н. Роль і місце авторської позиції у романі Панаса Мирного та Івана Білика „Хіба ревуть воли, як ясла повні?"// Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 10. – С.21 – 25.
7. Тимків Н. Ключ до розуміння художнього твору: Вивчення позиції автора твору в методиці викладання літератури та педагогічній практиці сучасної школи // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2006. – № 3. – С. 58 – 68.
8. Тимків Н. Поняття авторської позиції в сучасному літературознавстві, в методиці викладання української літератури та педагогічній практиці сучасної школи // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди": Науково-теоретичний збірник. Випуск 8. – Переяслав-Хмельницький: ПХДПУ, 2006 . – С.76 – 85.

РОЗДІЛ 1
Теоретичні основи вивчення авторської позиції художніх творів на уроках української літератури

1.1. Історико-філософські основи вивчення авторської позиції художнього твору письменника

Проблема автора, його позиції цікавила людство не в усі часи. У древніх народів першими вченими й мислителями були поети, які своїми творами виражалися про минуле і віщували майбутнє. Філософи античних часів формулювали твердження про те, що автори мають доступ для всіх інших невідомого й недоступного світу. Про поетів Сократ висловлювався так: „...Не завдяки мудрості можуть вони творити, що творять, а завдяки своїй певній природній властивості, ніби в нестямі, подібно до ворожбитів і пророків; адже ці теж говорять багато доброго, хоч зовсім не розуміють того, про що говорять [249, с.89]". Однією з характерних рис наукової діяльності Арістотеля була її багатогранність. Своїми працями Арістотель збагатив майже всі існуючі в його часи галузі науки. Не залишилося поза увагою цього мислителя питання автора художнього твору. Арістотель стверджував: „Історик і поет відрізняються один від одного не мовою – римованою чи неримованою; їх відрізняє те, що один говорить про те, що сталося, інший ж про те, що могло б трапитися. Тому в поезії більше філософського, серйозного, ніж в історії: бо вона показує загальне , тоді як історія лише одиничне [53, с. 551–552]". Проаналізувавши погляди Арістотеля, можна впевнено сказати, що нас може лише дивувати, як послідовно та природно співпадали в античного мудреця філософська теорія та життєва практика.

Античне суспільство диференціювало дві сфери людської активності: „активність у вільний час" і „соціально регламентовану діяльність". У Стародавньому Римі vita activa – діяльне життя вважалось обов'язком і основним заняттям кожної людини і голови сім'ї, а vita contemplative – життя споглядальне і взагалі вільний час мало цінувались. У Древніх Афінах bios theoretikos – теоретичне життя – вважалось більш „престижним" для вільного громадянина, ніж bios practices – життя практичне. Можливо, саме тому всі геніальні ідеї античності народились у Древній Греції, а римляни лише втілили їх в статті Римського права, інженерні споруди й літературні твори. Новий час поставив на перше місце діло, а otium звузив до хобі. У Стародавньому Римі в книжці цінувався лише матеріал і робота людини, яка переплітала книгу, автор же був безправним – не переслідувались ні плагіат, ні підробки.

Проте відношення до особи автора в різні епохи змінювалося. У Середні віки, як і значно пізніше, творець прирівнювався до ремісника, а якщо він намагався проявити свою ініціативу, то вона аж ніяк не схвалювалась. Зате в епоху Відродження творча діяльність вже слугувала джерелом збагачення у вільний від виконання соціальних і практичних завдань час, хоча й у цю епоху часто-густо більшість митців змушені були заробляти на життя іншим шляхом, ніж його власна творчість: Спіноза шліфував лінзи, Ломоносов цінувався за проведення святкових феєрверків.

Коли у XVIII столітті питання геніальності опинилося в центрі уваги передових мислителів світу, український філософ Г.Сковорода, до питання геніальності підійшов на основі вчення Сократа про даймона (чи генія), інтерпретуючи значення цих слів як „знаннячко" або „розуміннячко [276, с.241] ". Геніальна людина, на відміну від пересічної, за Сковородою, ще до народження належить до Божих обранців, тому він звертався до носіїв талантів: „Про гірне думайте, а не про земне", „ми не діти рабині, а вільні", „вишній Є русалим вільний [276, с. 215]".

У європейській філософії питанню автора і літературного героя приділялося чимало уваги. І.Кант його студіював у праці „Аналітика піднесеного", а Г.Гегель у книзі „Лекції з естетики". Німецький вчений І.Кант трактував творчі здібності як дар, якого не можна набути, а тому вони абсолютно не залежать ні від освіти, ні від виховання. Ще один яскравий представник німецької філософії – Ф.Шеллінг – у праці „Система трансцендентального ідеалізму" продовжував думки античних філософів про творчість як підсвідомий процес і підкреслював, що повелінням божественної сили митець „скерований на велике і прекрасне [356, с. 175]".

Г.Гегель розглядав мистецтво як вид діяльності людини, що випливає з усвідомлення нею самої себе. Він стверджував, що у творчості митець проявляється двояко: як свідома суспільна істота, яка не може не творити, і як суб'єкт з цілеспрямованою діяльністю. За Гегелем, геніальність – „універсальна здібність до створення істинних художніх цінностей. Так само, як і енергія, завдяки якій він розвиває і вдосконалює цю здібність [156, с.3]".

Французький філософ-матеріаліст Клод Гельвецій писав: „Більший чи менший ступінь поваги до автора залежить від більшої чи меншої схожості його ідей з ідеями читача [140, с.3]". Самі письменники теж задумувалися над проблемою „автор – художній текст" і у своїх щоденниках залишили чимало цікавих думок з цього питання. Гюстав Флобер акцентував: „Тему не вибирають. У тому й полягає секрет шедевра, що тема є відображенням темпераменту письменника [53, с.551]". Німецький письменник Ф.Шіллер твердив, що митець ховається за своїми творами, „як Бог за створеним ним Всесвітом [35, с.7]".

XIX століття – це час бурхливого розвитку всіх сфер художньої культури, при цьому їх співвідношення і роль зазнали істотних змін, тому новий підхід до поняття „авторська позиція" виробився саме в цей час і наповнився новим змістом. На перший план висувається література, яку XIX століття називає „золотим віком" – як за сузір'ям імен у всіх жанрах, так і за різко зростаючим впливом на суспільство. Завдяки технічному прогресу в поліграфії, збільшенню тиражів і здешевленню друкарської продукції вона стала доступною досить широким верствам населення. З іншого боку, розвиток освіти і підвищення рівня письменності підвищили попит на книгу. Якщо ще на початку століття вона була доступна лише вузькому прошарку аристократії, то на кінець століття книга з'явилася в оселі кожної письменної людини. Як і у всій культурі XIX століття, відбувається не тільки бурхливий розвиток національних літератур, але й формування світової літератури. Цьому особливо сприяв розвиток художнього

перекладу. Про те, що складається всесвітня література, яка не належить окремим націям, а всьому людству, як говорили сучасники. Так, у поетичній мініатюрі під символічною назвою „Світова література” у 1827 році Й.Гете наголошував: „Нехай всі народи світу, живучи під одним небом, втішаються радістю загальних скарбів! [REF _Ref146732673 \r \h * MERGEFORMAT 137, с.31]”. „Епоха світової літератури”, на думку поета, пред’являє нові вимоги до письменників, які покликані посприяти своєю творчістю для її швидшої появи як ери „найвищого синтезу і прогресу [230, с.17]”. Ідеалом митця цієї епохи для Гете стає митець-універсал, який гуманістично мислить і органічно синтезує культурні багатства різних народів і здатний до встановлення у стосунках між ними духу співпраці і гуманізму. Саме до такого ідеалу прагнув і сам Гете. Поет вважав, що з усіх відомих йому сучасних письменників найбільше ідеалу митця „епохи світової літератури” відповідав Байрон [2, с.380].

З часом змінювався і сам письменник, власне, його суспільне становище. Літераторство перетворилося у професію, у автора з’явилася можливість пером заробляти на життя, адже лише починаючи з XIX століття художники, літератори, вчені та інші представники творчих професій отримали можливість жити за рахунок продажу свого творчого продукту. О.Пушкін писав: „не продається натхнення, але можна рукопис продати [30, с. 26]”. Бурхливі події початку століття залучили письменників у гущу подій. Ф.Стендаль воював в армії Наполеона, Дж.Байрон брав участь у грецькому повстанні проти турків, Ш.Петефі загинув, воюючи проти карателів царя Миколи І, Л.Толстой обороняв Севастополь. Письменники починають усвідомлювати, як ніколи раніше, свою відповідальність за виховання суспільства. Тема „поет і громадянин” стає наскрізною у творчості практично всіх європейських класиків , у тому числі таких українських майстрів слова, як Т.Шевченко, І.Франко, Леся Українка, П.Грабовський, О.Олесь.

Проблема автора стає актуальною і животрепетною. Її розробка в російському літературознавстві пов’язана насамперед з іменами М.Бахтіна, В. Соловйова. Правда, М.Бахтін зазначав, що проблема письменника та його первинної авторської позиції особливо гостро постала ще у XVIII столітті, а в XIX і на початку XX століття вона зробилася найгострішою проблемою сучасної літератури, яка приводить багатьох до відмови від романного жанру, до заміни його монтажем документів, описом речей, у певній мірі і до літератури абсурду. Все це в деякому сенсі можна визначити як різні форми мовчання. Ф.Достоєвського ці пошуки призвели до створення поліфонічного роману, оскільки для монологічного роману він не знайшов слова. Паралельний шлях привів Л.Толстого до народних розповідей, до введення євангельських цитат (у завершальних частинах) [22, с. 354].

У XX столітті реальна цінність будь-якого творчого продукту визначалась не внеском у „скарбницю світової культури”, а тим, в якій мірі вона може служити матеріалом для тиражування (в репродукціях, телефільмах, радіо). Тому існують неприємні для інтелектуалів різниці в доходах представників так званого „виконавчого мистецтва” (балет, музичне виконання та ін.). Але, як і раніше, завжди спільна закономірність перекривається індивідуальними

розмежуваннями. Згадаємо: якщо О.Пушкін і Дж.Байрон успішно торгували своїми твориннями, а В.Гюго був мільйонером, то Г.Флобер не заробляв на своїх працях, а видання деяких навіть оплачував.

Інтерес до особистості творця і творчості в ХХ ст. пов'язаний, можливо, з проявом тотального відчуження людини від світу, ірраціональними відчуттями, що цілеспрямованою діяльністю люди не вирішують основних проблем свого буття. Сучасне трактування особи автора у його ж художньому тексті найкраще обґрунтував і науково висловив М.Бахтін: „Автор твору присутній тільки у цілому творі, і його нема ні в одному виділеному моменті цього цілого, менше всього у відірваному від цілого його змісті. Він знаходиться в тому невиділеному його моменті, де зміст і форма нерозривно зливаються [22, с. 362–363]".

На основі уявлення про „точки невизначеності", введені Р.Інґарденом, В. Ізер розробив діалектику сказаного і несказаного в художньому тексті та концепцію „порожніх місць" (чи „прогалин"), згідно якої сказане є сумою схематизованих текстових стратегій, а несказане створює необхідну для актуалізації цих стратегій пустку, з якої народжується можливість репрезентації як певної смислової визначеності й завершеності. Діалектика сказаного і несказаного в контексті приводить до протиставлення плану вираження (чи зовнішньої, доступної для спостереження оболонки) цілісного естетичного об'єкта і внутрішньої багаторівневої просторової організації естетичного об'єкта, тобто до протиставлення наратії і просторовості естетичного об'єкта.

Виділяючи ознаки творчого акту, практично всі дослідники творчості і самі творці підкреслювали його безсвідомість, спонтанність, неконтрольованість волею і розумом, а також зміненість станів свідомості. Наприклад, М.Арнаудов [30, с.30] підкреслює, що багато поетів і художників наголошували на безсвідомій активності духу в творчому процесі. Можна навести близькі до цих висновків деякі найбільш характерні вислови митців минулого. Наприклад, А.де Віньї: „Я свою книгу не роблю, а вона сама робиться. Вона дозріває і росте в моїй голові як великий плід"; В.Гюго: „Бог диктував, а я писав"; блаженний Августин: „Я не сам думаю, а мої думки думають за мене"; Мікеланджело: „Якщо мій важкий молот надає твердим скелям то один, то інший вигляд, то його приводить в рух рука, яка тримає його , спрямовує і керує ним: він діє під тиском побічної сили [30, с.37]".

З головною роллю безсвідомого, домінуванням його над свідомим у творчому акті, пов'язаний і ряд інших особливостей творчості, включаючи ефект „безсилля волі" при натхненні. У момент творчості, мимовільної активності психіки, людина абсолютно не здатна керувати потоком образів, довільно відтворювати образи і переживання. Художник не може відтворити прогалини творчої фантазії. Образи зароджуються і зникають спонтанно, борються з первинним задумом художника (раціонально створеним планом твору), більш яскраві і динамічні образи витісняють із свідомості менш яскраві. Тобто свідомість стає пасивним екраном, на якому людське безсвідоме відображає себе. Творець завжди відчуває неможливість пояснити причину,

джерело своїх фантазій. С.Грузенберг виділяє декілька варіантів пояснення художниками творчого натхнення [30, с.54]. Найбільш поширені „божественна" і „демонічна" причини творчості. Причому художники і письменники приймали ці версії в залежності від свого світогляду. Якщо Байрон вважав, що в людину вселяється „демон", то Мікеланджело вважав, що його рукою водить Бог: „Гарна картина наближається до Бога і зливається з ним [30, с.61]". Наслідком цього є тенденція, яка спостерігається у багатьох художників, – тенденція до відмови від авторства. Оскільки писав Бог чи диявол, дух, „внутрішній голос" (у П.Чайковського), то творець усвідомлює себе як, наприклад, Моцарт, інструментом побічної сили: „Я тут ні при чому [30, с.62]". Версія неособового джерела творчого акту проходить через епохи, культури. І в наш час вона відроджується в думках великого Йосифа Бродського: „…Починаючи вірш поет, як правило, не знає, чим він закінчиться, і іноді буває дуже здивований тим, що вийшло, адже часто виходить краще, ніж він передбачав, часто думка заходить далі, ніж він розраховував… Той, хто пише вірш, пише його передусім тому, що складання віршу – колосальний прискорювач свідомості, мислення, світоспоглядання. Відчувши це прискорення одного разу, людина вже не в стані відмовитись від цього досвіду, вона впадає в залежність від цього процесу , „як впадає в залежність від наркотиків і алкоголю [30, с.145]...". Цей стан відмови від власного „Я", коли відсутнє відчуття власної ініціативи і особистої заслуги в створенні творчого продукту, в людину ніби вселяється якийсь дух, їй внушаються думки, образи, відчуття ззовні. Таке переживання призводить до неочікуваного ефекту: буває, що творець починає з огидою відноситися до своїх творінь. Виникає так звана посттворча ситуація. Автор відчужується від своєї праці. А при виконанні цілеспрямованої діяльності, в тому числі трудової, присутній протилежний ефект, а саме – „ефект вкладеної діяльності". Чим більше людина затрачає сил для досягнення мети, створення продукту, тим більшу емоційну значимість цей продукт для неї набуває.

Я.Парандовський, на основі аналізу багатьох випадків, стверджує: „Є письменники, для яких видана книга ніби перестає існувати", – і наводить відповідні приклади: Ф.Кафка заповідав спалити свої рукописи, Р.Кіплінг один із своїх творів – „Recessional" – викинув у смітник і т.д. [30, с.112]. Спонтанність, раптовість, незалежність творчого акту від зовнішніх ситуативних причин – друга основна його ознака. Потреба в творчості виникає тоді, коли вона небажана або неможлива через зовнішні обставини: свідомість ніби провокує активність безсвідомого. При цьому авторська активність знищує будь-яку можливість логічної думки і здатність до сприйняття оточуючого. Багато авторів приймають витворені ними ж образи за реальність. Творчий акт супроводжується збудженням і нервовою напруженістю. На долю розуму залишається лише надання закінченої, соціально прийнятної форми продуктам творчості, відкидання лишнього і деталізація. Спонтанність творчого акту, пасивність волі автора і змінність стану його свідомості в момент натхнення, активність безсвідомого говорять про особливе відношення свідомого і безсвідомого. Свідомість (свідомий суб'єкт) пасивна і лише сприймає творчий продукт. Несвідоме (несвідомий творчий суб'єкт) активно породжує творчий

продукт і представляє його свідомості.

Отже, проблема „автор – твір” цікавило людство від сивої давнини. Античні філософи, середньовічні теологи, науковці епохи Відродження і філософи XIX– XX століть неодноразово порушували найважливіші аспекти цієї проблеми, які залишаються актуальними і в наш час.

1.2. Психолого-педагогічні основи вивчення авторської позиції

Не тільки філософи, а й самі носії талантів – письменники, художники, музиканти, інші представники творчих професій – задумувалися над проблемою „автор – твір”. З розвитком психології і психіатрії цим питанням ґрунтовно зайнялися психоаналітики, зокрема такі геніальні, як З.Фройд та К. Юнг. З.Фройд вважав творчу діяльність сублімацією невикористаної сексуальної енергії (вчення про „лібідо”). К.Юнг присвятив проблемам творчості десятки своїх праць. Він справедливо зазначав, що часто самому авторові здається, що ним витворені шедеври мистецтва „виникли, наче вже були завершеними ще до появи у світі, подібно до Афіни Палади, яка вийшла з голови у Зевса... Твір несе разом з собою свою особливу форму; все, що автор хоче додати, відторгається, а те, що сам він пробує відкинути, виникає знову [368, с. 366]”. З цієї причини К.Юнг дійшов висновку, що в процесі створення шедевру роль митця сприймається автором як другорядна: „Потреба творити живе і росте в ньому подібно до дерева, що тягнеться з землі й живиться її соками. Ми не помилимось, напевно, якщо будем розглядати творчий процес як живу істоту, імплантовану в людську психіку [368, с. 369]”. Окремі висновки психоаналітиків спричинилися до того, що талановитість, а також її найвищий ступінь – геніальність – якийсь час вважали ознакою психічних розладів. Подібну думку, наприклад, висловлював Ч.Ломброзо. І тільки в XX столітті психологи й психіатри заговорили про талановитість як найвищий рівень психічного здоров’я. Наприклад, український лікар-психіатр М.Коструба, ведучи мову про те, що генії, живучи серед звичайних людей, своєю поведінкою дуже не схожі на них і що геніальність в окремих випадках може супроводжуватися психопатологічними феноменами, які аж ніяк не є її головною суттю, підкреслює, що сама собою особлива обдарованість людини від природи не потребує нервово-психічної патології і що більшість геніальних людей не просто психічно здорові, а й у порівнянні зі своїми пересічними сучасниками найздоровіші в плані психіки: „Я повністю поділяю думку тих, хто стверджує, що геніальні твори не можуть бути написані завдяки психічним захворюванням їхніх авторів. Геній, мабуть, найвищий вияв психічного здоров’я, ідеальної гармонії біохімічних і фізіологічних процесів. З біологічної точки зору – це найдиференційованіший, досконалий тип людини [250, с. 8]”.

Проблема авторської позиції в художніх текстах не тільки опосередковано, а й безпосередньо стосується педагогіки й вікової психології, адже в XIX – XX століттях молоде покоління виховувалося насамперед на художніх текстах. Тож проблему виховання на творах мистецтва всесторонньо розглянуто в працях таких учених-педагогів, як: А.Алексюк, Г.Ващенко, О.Матюшкін, І.Підласий, О .Савченко, С.Сисоєва, В.Сластьонін, В.Сухомлинський та інших. Але

розуміння даної проблеми кожен науковець подавав по-різному, згідно свого світогляду й історичної епохи, в яку йому довелося жити.

В історії педагогіки найдавніша – афінська система виховання – залишила слід як провідниця високої духовної культури, форпост формування гармонійної людини, визначальними якостями якої були моральна чистота, духовне багатство та фізична досконалість. Демократичний афінський лад породив образ ідеальної людини, яка уособлювала гармонію фізичного розвитку та розумове, моральне, естетичне і фізичне виховання. Саме в Афінах зароджуються і локалізуються перші педагогічні теорії. Найвидатніші тогочасні філософи виступали одночасно і виразниками педагогічних ідей античного світу. Платон, скажімо, своє бачення системи виховання дітей і молоді в умовах рабовласницького суспільства окреслив у творах „Держава", „Закони" та „Протагор". У нього багато цікавих думок щодо виховання дітей дошкільного віку, розширення навчальних програм, створення державної системи виховання , освіти для дорослих членів суспільства і самовдосконалення людини протягом життя. На практиці він дотримувався суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учня. Арістотель мету виховання вбачав у розвитку в людині вищих душевних якостей – розуму і волі. На його думку, керівництво навчально-виховним процесом повинно здійснюватися державою, яка визначає його мету, завдання і зміст. За Арістотелем, гармонійний розвиток особистості – наріжний камінь виховання. Звідси – негативне ставлення до спартанської системи виховання, що ігнорувала гармонійний розвиток індивіда.

Згідно з філософсько-педагогічною системою Платона і Арістотеля, досконалий вчитель-наставник має бути орієнтований на виховання гармонійної особистості, добре розбиратися в мистецтві й літературі. І якщо ці мислителі розходились у поглядах на світобудову, то були єдиними у твердженнях, що естетичне і моральне виховання є свідченням гармонії, реальні вияви якої спостерігаються у спорті, астрономії, математиці та граматиці.

Проблемами удосконалення організаційних форм і методів навчання з врахуванням національної специфіки особливо плідно займалися чеський педагог Я.Коменський, швейцарець Й.Песталоцці, англієць Д.Локк та українець Г.Ващенко.

У плеяді видатних педагогів минулого одне із чільних місць належить Я. Коменському, творча спадщина якого багато століть приваблює увагу дослідників. Я.Коменський зазначав, що вчитель повинен мати глибокі і ґрунтовні знання, бути взірцем доброчесності, любити свою справу, а до учнів – ставитись по-батьківському. На думку видатного педагога, саме від учителя, його освіти, знань та вмінь залежать усі успіхи в роботі школи, у навчанні та вихованні учнів. У процесі своєї роботи вчитель має виховувати в учнях поміркованість, мужність, справедливість. Якщо робота школи є незадовільною , то провина в цьому лежить на тих учителях, які не зуміли привернути до себе учнів такими рисами, як доброзичливість, уважність. Мав своє бачення Я. Коменський і стосовно методів проведення уроків. Під час пояснення учням навчального матеріалу вчитель повинен спочатку узагальнити проблему, а вже

потім – переходити до детального висвітлення питань. Виклад навчального матеріалу слід будувати на конкретних прикладах, не переобтяжуючи пояснення дрібницями. Велику увагу відводив Я.Коменський використанню вчителем елементів гумору, що передбачало використання дотепних зауважень, влучних порівнянь та загадок. Характерною рисою роботи вчителя, за Я. Коменським, повинно стати постійне зацікавлення учнів під час шкільних занять. Загалом, професію вчителя Я.Коменський вважав надзвичайно важливою, більше того – найпочеснішою.

Також вагомий внесок у розвиток педагогічної думки зробив англійський філософ, просвітитель і педагог Д.Локк. Він розвинув і теоретично обґрунтував необхідність цілеспрямованої організації виховання та навчання, на чому наполягав ще Я.Коменський. Д.Локк сформулював важливий педагогічний принцип: навчання виступає засобом розвитку основоположних громадянських, моральних якостей особистості. Тому вся праця і все мистецтво педагога повинні бути спрямовані на те, щоб озброїти вихованця доброчесністю, закріпити її. Д.Локк підкреслював, що моральні норми і правила поведінки мають стати глибоко особистісними якостями молодої людини, і тільки в цьому випадку зможуть виконати своє головне призначення – забезпечити її доброчесність. Локківська концепція морального виховання спрямовувала вчителя на виконання пріоритетного завдання – формування високоморальної людини, громадянина, здатного утверджувати моральні ідеали. Слідом за Я. Коменським, Д.Локк визнав необхідність гуманного ставлення до дитини. Він вважав це основоположним принципом виховання, а також націлював педагогів на подолання догматизму в навчанні, ратував за переконання як один із методів морального впливу, звертав увагу на те, що діти ефективно сприймають доступні їхньому рівню докази вчителя, вони добре засвоюють наочні приклади поведінки дорослих, чутливі до осуду чи схвалення власних вчинків.

Ці педагогічні ідеї були підхоплені і творчо розвинуті передовими мислителями Франції XVIII століття, вони ж відбилися в педагогічних поглядах і діяльності представника швейцарської педагогічної школи Й.Песталоцці, який основне завдання вчителя вбачав у сумлінному виконанні виховних функцій. Він був глибоко переконаний, що хороший вчитель повинен не тільки навчати, а й планомірно здійснювати виховну роботу з дітьми. В умовах тогочасної школи учитель, на думку Й.Песталоцці, повинен, перебуваючи в тісному контакті з учнями, привчати їх до чистоти, порядку та організованості. Й. Песталоцці цінував у наставника такі якості, як любов до дітей, життєрадісність , винахідливість, скромність, безпосередність, моральна чистота. Саме вони служать завоюванню вчителем симпатій дітей, їхньої любові, авторитету і поваги. Видатний педагог творчо підходив до діяльності вихователя і рішуче заперечував застосування в ній рутинних одноманітних прийомів. Як висловився Й.Песталоцці, до справи формування людини не повинні бути допущені „ремісники від виховання”. На думку вченого, успіх виховного процесу залежить від щирості вчителя, його чесності, відданості моральним ідеалам. „Уся елементарна моральна освіта, – зазначав Й.Песталоцці, – базується взагалі на трьох основах: напрацювати за допомогою чистих почуттів

хороший моральний стан; тренувати моральність на справедливих і добрих справах, переборюючи себе і докладаючи зусилля; ...сформувати моральні переконання через роздуми і зіставлення правових і моральних умов, в яких дитина перебуває через своє походження і навколишнє середовище [247, с.63]". Проте в часи Я.Коменського, Д.Локка і Й.Песталоцці література як шкільний предмет ще не мала тієї важливості, яка стала притаманна їй у ХХ столітті. Ці педагоги ставили завдання виховати молоду людину на перспективу високоморальним членом суспільства й дати вихідцям із народу бодай мінімальний обсяг знань, тобто навчити писати й читати.

Хоча в українській педагогічній науці ХХ століття вагоме місце теж займала позиція вчителя, його роль вихователя в суспільстві, водночас учитель ще й розглядався як предметник, тобто той, хто зобов'язаний давати систематичні й ґрунтовні знання з певної науки (математики, фізики, хімії, мови, історії) чи виду мистецтва (літератури, співів, малювання). Гуманітарний цикл шкільних предметів передбачав виховання на основі прочитаного й засвоєного. Цим проблемам присвячені праці таких видатних українських педагогів, як Г.Ващенко, А.Макаренко, В.Сухомлинський. У працях „Виховний ідеал", „Виховання любові до Батьківщини", „Виховання волі і характеру", „Тіловиховання як виховання волі і характеру", „Виховна роль мистецтва", „Основи естетичного виховання" Г.Ващенко, зокрема, обґрунтував власну педагогічну систему. Фундаментальні проблеми виховання він порушував і розв'язував крізь призму аналізу розвитку української духовності від найдавніших часів. Г.Ващенко наголошував на потребі не тільки дати учням певну суму наукових знань, виробити у них науковий світогляд, розвинути інтелект, а й виховати національно свідомими людьми. Першочергове виховне завдання українського педагога (і теоретика, і практика), за Г.Ващенком, мало полягати в чіткому усвідомленні позитивних та негативних рис українського менталітету. „Перші він, звичайно, має всемірно плекати й розвивати, другі – усувати й замість них виховувати інші, що підносять нашу духовність [49, с.61] ". З метою інтелектуального виховання молоді вчитель, на думку вченого, повинен: дати нашій молоді ґрунтовні й систематизовані знання, що стояли б на рівні сучасної науки й відповідали б вимогам, що ставить перед нашим народом історія; розвинути у молоді так звані формальні здатності інтелекту, як спостережливість, пам'ять, творчу уяву й логічне мислення, враховуючи при цьому психічні властивості українського народу. Г.Ващенко вважав, що виховний процес повинен ґрунтуватися на таких першоосновах, як безмежна відданість Богові й Батьківщині. Тому вчитель, формуючи гармонійну особистість, повинен спрямувати зусилля на виховання громадянина-патріота і християнина. Проте в радянські часи педагогічні праці Г.Ващенка були доступні лише українській діаспорі, оскільки в Радянській Україні ці праці як виразно патріотичні (а такі переконання тоді розцінювалося як націоналізм) були заборонені.

Принципово важливими для виховання підростаючого покоління стали положення, сформульовані радянськими педагогами А.Макаренком та В. Сухомлинським. Попри те, що згадані педагоги були класиками

комуністичного виховання, їхній творчий доробок досі служить тим неоціненним і незамінним підґрунтям, на основі якого можуть і повинні розгортатись сучасні дослідження особистості вчителя. Адже, якщо відкинути ідеологічне нашарування, на сьогоднішній час знаходять успішне застосування запропоновані ними методика, технологія та організаційні форми навчальної, організаційної і виховної роботи.

Педагогічні ідеї А.Макаренка тісно пов'язані з його педагогічною практикою в колонії імені О.Горького та комуні імені Ф.Дзержинського. Поєднання навчання з працею учнів вважалося провідним принципом радянської школи. Нарівні з вихованцями участь у господарських роботах брали і вихователі. Такі реалії підвели А.Макаренка до висновку, що до педагогічної справи слід підходити як до виробництва, а вихователя розглядати як „робітника", перед яким поставлено конкретне завдання. Майстерність вихователя, на думку А.Макаренка, не є якимось особливим мистецтвом, що потребує таланту, і при бажанні нею можна оволодіти. Разом з тим, він вважав уміння виховувати таким самим мистецтвом, як добра гра на скрипці чи роялі, добре писати картини, бути добрим фрезерувальником чи токарем. У педагогічній системі А.Макаренка перед вихователями ставляться завдання: любити свою професію; бути принциповим, вимогливим, компетентним; глибоко знати інтереси, потреби та особливості вихованців; користуватися авторитетом. Пропонуючи найрізноманітніші форми виховної роботи, А. Макаренко наголошував, що вихователь повинен уникати тільки однієї форми: простого перебування на очах у дітей без всякого діла і без усякого інтересу до них. А.Макаренко рекомендував переглянути програми педагогічних ВНЗ і технікумів з метою вдосконалення підготовки до викладання та спеціальної підготовки до виховної роботи вчителя. Випускник педагогічного ВНЗ повинен освоїти більш широкий діапазон знань, незалежно від обраного для викладання предмета. За період навчання у ВНЗ студенти „повинні здобути не тільки спеціальну освіту, а й спеціальне виховання, вони повинні бути організовані, підтягнуті, виховати волю і стриманість, отримати фізкультурну підготовку, взагалі вони повинні бути культурними в усіх відношеннях [195, с.303]". А. Макаренко був переконаний, що педагог повинен досконало володіти мімікою, тобто вміти надавати своєму обличчю необхідного виразу чи приховувати свій настрій. Вихователь повинен уміти організовувати, ходити, жартувати, бути веселим, сердитим, а взагалі повинен себе так поводити, щоб кожен рух його виховував, і завжди повинен знати, чого він хоче в даний момент і чого він не хоче. Важливим А.Макаренко вважав також вдало поставлений голос, що сприяє найбільш точному, наказовому і переконливому виразу думок та почуттів. На основі власного педагогічного досвіду А.Макаренко стверджував, що вихователь повинен бути активним організатором, свідомо спрямованим на виховну роботу. Щоб здійснювати ефективний вплив на вихованців, учитель має бути сміливим, уникати шаблонів, гартувати характер, творчо підходити до навчально-виховного процесу, не уникаючи елементів винахідливості. А найповніше вчитель може реалізувати свої педагогічні завдання, поєднуючи свої зусилля з зусиллями педагогічного колективу школи.

І сьогодні залишаються актуальними педагогічні погляди видатного українського педагога В.Сухомлинського. Особистість учителя він розглянув як наріжний камінь навчання та виховання, а його професійну і педагогічну майстерність пов'язував із рівнем психологічної культури, психолого-педагогічних знань, розмаїттям засобів естетико-психологічного впливу на учнів. В.Сухомлинський був переконаний, що вчитель для вихованців може бути одночасно і другом, і наставником. „Ставлення вихованців до особи свого вихователя можна охарактеризувати так: особа вихователя приваблює, захоплює, одухотворює вихованців цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, морально -етичних засад. Якщо ви хочете бути могутньою силою, що впливає на колектив, будьте для своїх вихованців, за висловом Тараса Шевченка, апостолом правди і науки, совістю народу [296, с.591]", – писав він.

Однією з визначальних якостей вчителя В.Сухомлинський вважав любов до дітей. І тільки там, де є така любов, педагог є великою притягальною силою для колективу і окремих вихованців. Любов вихователя до вихованців не є готовим почуттям, з яким приходять на ниву педагогічної праці. Її можна досягнути тільки важкою і творчою працею. Самодостатній вчитель, у розумінні В.Сухомлинського, наділяється такими позитивними рисами, як освіченість, педагогічний такт, доброзичливість, відчуття прекрасного. Педагог повинен навчити дітей самокритичності, розбудити їх естетичні почуття, вміти тонко проникати в душу вихованців, формувати почуття патріотизму та громадянську позицію. Завданням вчителя є також прищеплення дітям засад людинолюбства. У розвитку педагогічної майстерності наставника саме гуманізм відіграє одну з домінуючих конструктивних ролей. В.Сухомлинський зазначав, що справжній вихователь турбується про те, щоб між його вихованцями існували тонкі емоційні відносини: „Дуже тонке, складне і нелегке в моральному вихованні – це добитися того, щоб кожний вихованець робив добро, приносив радість товаришеві, щоб у цій душевній творчості народжувалася потреба в людині – щира, глибока прихильність учнів один до одного. Навчити робити добро людині – в цьому частина педагогічної майстерності [295, с.552]". У підготовці майбутнього вчителя велике значення надається досконалому володінню ораторським мистецтвом. Учитель повинен за допомогою живого слова і навчати, і виховувати. Усвідомлюючи всю вагу культури мови, В.Сухомлинський плекав надію, що в педагогічних ВНЗ буде введено спецкурс, який відкриє можливість освоювати виховні засоби мудрого слова. В уяві В.Сухомлинського ідеальною є така школа, де педагог зуміє розбудити в юному серці вихованця бажання бути хорошим, сьогодні стати кращим, аніж учора, почуття поваги до самого себе.

Для нас найважливішим є те, що В.Сухомлинський чи не вперше всебічно й глибоко підійшов саме до уроків української літератури, зокрема використання на цих уроках наочності, самостійної роботи учнів над художніми текстами, написання творів на матеріалі і за основними мотивами художніх текстів, які пропонує шкільна програма.

Логічне продовження і розвиток його ідеї знайшли в працях сучасних українських педагогів та методистів. Після досягнення Україною незалежності

вітчизняна педагогічна наука збагатилася чималою кількістю напрацювань у сфері становлення й розвитку національної освіти і виховання. Особистість у чителя досліджувалася і продовжує досліджуватися на основі врахування творчої спадщини класиків зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки, синтезу кращого досвіду педагогів-практиків. Відповідно до завдань, поставлених перед освітою України в період входження у світовий освітній простір, провідні науковці зосередили увагу на дослідженні шляхів вдосконалення теоретико-концептуальних, психолого-педагогічних та науково-методичних засад навчально-виховного процесу.

Так, у наукових розробках В.Андрущенка велика увага приділяється ролі вчителя в становленні високоосвіченої, гармонійної особистості, у відтворенні і розвитку інтелектуального потенціалу українського суспільства. Розглядаючи освітні процеси крізь призму глобалізації, що формує „людину ірраціональну" замість „людини розумної", вчений наголошує на необхідності якісно нової підготовки вчителя, викладача, вихователя, забезпечення науково-методичного комплексу. „Не втікаючи від ірраціональної проблематики, а розсудливо інтерпретуючи її в контексті науково визначеного знання, вчитель повинен формувати наукові знання про людину, природу і соціальний світ, розкривати його значення для особистості, виховувати в ній відчуття своєї особистої причетності до світу не лише як об'єкта соціальних впливів, а й їх активного суб'єкта [11, с.13]". Необхідно, щоб учитель спрямував учня брати участь у житті колективу, суспільства, бути у вирі подій, творчо самовиражатися. На думку В.Андрущенка, сучасна вища освіта має сформувати такого вчителя, який би був ерудованим, патріотично налаштованим, політично грамотним, культурним, а також володіти новітніми інформаційними технологіями та освоїти ази екологічної освіти. У центрі світогляду вчителя, як вважає В. Андрущенко, має стояти людина в усіх її громадських й індивідуальних виявах.

Ґрунтовні доробки щодо сутності педагогічної діяльності вчителя, його обов'язків та професійних функцій належать І.Зязюну. Він вважає, що основне призначення вчителя – бути ланкою у передаванні суспільного досвіду, сприяти соціальному прогресові. Пізнавальний досвід педагог повинен передати вихованцю в процесі навчання, а моральний – організуючи взаємовідносини у процесі діяльності. Розглядаючи основні функції педагога (навчальну, дидактичну , розвиваючу, виховну і громадсько-педагогічну), вчений переосмислює деякі з них. Так, суть дидактичної функції вчителя, коли обсяг знань зріс до неможливого , полягає не стільки в тому, щоб передати знання, скільки навчити їх здобувати. Здійснюючи виховну функцію, вчитель повинен вміти прищепити загальнолюдські цінності у свідомість і поведінку учнів через власне ставлення до того чи іншого питання. У межах громадсько-педагогічної функції вчитель повинен домагатися, щоб процес навчання і виховання здійснювався у тісній співпраці з сім'єю, громадськістю. „Педагог (рівнозначно і весь комплекс використовуваних ним дидактичних засобів), – зазначає І.Зязюн, – виконує не роль „фільтра" для пропускання через себе навчальної інформації, а є помічником в роботі учня, перебираючи на себе роль одного з джерел інформації. В ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною

діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем [113, с.56]".

Питання педагогічної майстерності піднімає також С.Гончаренко. На його думку, педагогічна майстерність виступає характеристикою високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності виступають гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість. Завданням педагога С. Гончаренко вважає „забезпечити виховання певних якостей індивіда: мистецтва пізнавати і мислити; мистецтва спілкування і мови; мистецтва практики (розумних рук); інтересу до посильного осмислення і перетворення дійсності; до морального співжиття; готовності до естетичного сприйняття дійсності; збереження власного і оточуючих здоров'я; вміння проводити дозвілля; схильність до рефлексії і до всіх мистецтв самореалізації [81, с.89]".

У наукових розробках С.Сисоєвої акцентується увага на такій важливій категорії, як педагогічна творчість учителя. „Специфіка педагогічної творчості вчителя, її відмінність від інших видів творчої діяльності полягає в тому, що об'єктом педагогічної творчості є особистість дитини, а результатом – формування цієї особистості; на педагогічну творчість впливають фактори, які важко прогнозувати; вона потребує вміння керувати своїм творчим самопочуттям; творча діяльність педагога завжди обмежена часом і потребує від учителя вміння оперативно приймати рішення [273, с.4]". Творчого вчителя характеризують такі риси, як високий рівень ідейно-моральної свідомості, постійний пошук оптимальних педагогічних рішень, здатність бачити проблеми , виявляти суперечності, творча фантазія, альтернативність та критичність мислення, високий рівень загальної культури. Автор дотримується думки, що готовність учителя до забезпечення розвитку творчих можливостей учня, здатність до професійного і особистісного саморозвитку є метою його професійної підготовки.

О.Савченко зосередила увагу на дослідженні проблеми професійної підготовки вчителя. Розглядаючи особистість педагога, вона зазначає, що саме слово вчитель охоплює такі поняття, як викладач, вихователь, наставник, людина , яка має незаперечний авторитет у певному виді діяльності. Окрім того, вчитель ще і актор, і режисер, і постановник, і технік свого щоденного навчання і спілкування з учнями. Вчителю мають бути притаманні такі якості, як організованість, знання нормативних документів, прагнення перетворити свій клас у справжню творчу майстерню, домагання максимальної цілеспрямованості уроку, гуманне і терпляче ставлення до дітей. Важливо, щоб учитель умів працювати як з окремою особистістю, так і з дитячою спільнотою. У формуванні особистості майбутнього вчителя початкових класів „необхідно гармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні і методичні знання, уміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність базової підготовки через запровадження державних стандартів, зміну об'єктів моніторинга, створення умов для персоніфікованої педагогічної освіти [260, с.8]".

Короткий огляд історичної і сучасної педагогічної літератури дає можливість сформулювати модель сучасного вчителя як людини розумної, висококультурної, освіченої, доброї, вольової, обдарованої. Модернізація педагогічної освіти має бути зорієнтована на забезпечення в особистості вчителя саме таких рис. Єдність теорії і практики є саме тим принципом, який забезпечує життєдайність теорії і реалістичну спрямованість навчально-виховного процесу.

Педагогічні аспекти роботи вчителя в наш час неможливі без знання ним вікової психології вихованців. Сучасний психолог І.Кон, характеризуючи особливості юнацького віку, вважає, що глибоко усвідомлене естетичне сприйняття мистецтва можливе лише в юнацькому віці, коли ціннісно-орієнтаційна система набуває у школярів найповнішого виявлення і вже належним чином сформовані високі критерії оцінки мистецьких явищ, коли ці критерії внаслідок інтеріоризації стали складовою частиною їх диспозиційних структур, тобто вже виробилися стійкі естетичні смаки, естетичні погляди і уподобання. Тільки тоді при сприйнятті мистецтва естетичні потреби можуть ставати домінуючими в загальній ієрархії потреб і виступати на першому плані. Молодші та середні підлітки ще не можуть всебічно оцінити твір з позиції естетичного ідеалу митця за законами краси. Таким чином, найбільш сенситивний період з погляду естетичного підходу до всебічного аналізу мистецьких явищ припадає на старші класи. У більшості учнів він починається десь на межі між 9-ми і 10-ми класами. Але не слід думати, що молодші і середні підлітки зовсім позбавлені естетичного сприйняття художніх явищ. Визнати це – означає нехтувати динамікою їх естетичного розвитку. Закономірно, що критерії мистецької оцінки художніх явищ повинні формуватися в учнів поступово на всіх етапах їхнього навчання в школі.

Кожен етап естетичного розвитку має свої неповторні особливості і свої оптимальні межі. Звичайно, не можна вважати, що кожна нова стадія розвитку в усіх відношеннях краща від попередньої. Проте в багатьох працях початкуючих психологів саме так трактується проблема естетичного сприйняття твору учнями різних вікових категорій. Дитяче сприйняття вважається нижчою, примітивнішою стадією у порівнянні зі сприйняттям літератури дорослим читачем. Подібні твердження науково необґрунтовані. Очевидно, варто говорити не стільки про вищий і нижчий рівні сприйняття твору дорослим та дитячим читачем, як про різні якісні його характеристики. Звичайно, чим старший учень, тим більше нових можливостей відкриває перед ним література, але нові можливості сприйняття літератури відкриваються перед учнями і в середніх класах, в ранній юності. Це роки подальшого розвитку фізичних та духовних сил людини, період активного становлення її емоційної сфери. В ранній юності складається система ціннісних орієнтирів, таким чином, формуються сприятливі умови для активного формування художніх смаків. Юність – вік шукань, схвильованих роздумів, високих прагнень і поривань, вік інтенсивного формування світогляду. В роки юності чи не найголовнішим у житті є не лише самоствердитися, самовиразитися, пізнати самого себе як індивіда. У цьому віці гостро постає питання про вибір

майбутньої професії, про свою суспільну самореалізацію, соціальне самоствердження.

Юність звернена в майбутнє. Професійне самовизначення помітно впливає на ставлення до предметів шкільного циклу. Відбувається процес своєрідної переоцінки, їх практичного значення, оскільки вони сприймаються вже в новому контексті життєдіяльності. На перший план виступають мотиви самовизначення і самоосвіти. Під впливом цього формуються нові психологічні структури. Відбуваються зміни в системі мотивів. Навчальні інтереси і спонукальні фактори набувають більш диференційованого і усвідомленого характеру. Це новий якісний стрибок у художньому освоєнні моральних цінностей. Відбувається і переакцентація художнього сприймання творів. У старших класах великою популярністю користуються ті художні твори, в яких ставляться важливі моральні проблеми людського буття, психологічно осмислюються стосунки людини з суспільством, порушуються питання про моральні норми тощо.

У художній літературі учні 9–11 класів шукають відповіді на ті проблеми, які їх найбільше хвилюють, осмислюючи і своє місце в житті. Улюблені твори старшокласників – поезія і проза високого громадянського звучання. Серед пісень – передусім твори про кохання. Учні старших класів дуже люблять читати такі твори, в яких змальовано позитивних героїв у складних життєвих ситуаціях. Їм подобається „сміливий, чесний, сильний, справедливий, життєрадісний" герой, „розумний, з лагідною ніжною вдачею, який любить мистецтво, музику", „людина вольова, уважна до інших, з активною життєвою позицією", „той, хто цінує дружбу, кохання, з ким є про що поговорити". Старшокласників приваблює психологічний аспект художніх творів, моральні стосунки між персонажами, проблеми дружби, любові, щастя, духовної свободи і соціальної справедливості.

На відміну від учнів середнього шкільного віку, в яких еталоном може виступати конкретний образ, герой твору, його дії і вчинки, у старшокласників, крім конкретних образів, узятих за зразок для наслідування, може виступати і моральний ідеал узагальненого характеру. Це – своєрідний еталон, на основі якого людина регулює свою власну поведінку. Наслідування ідеалів – вищий прояв моральної зрілості людини. Таке психологічне утворення є результатом інтеріоризації різноманітних впливів, включаючи й результати активного впливу художніх образів, що відповідають внутрішнім потребам особистості.

Сприймання художніх творів у світлі ідеалів, ціннісних орієнтирів вимагає певного підходу до їхнього аналізу. У старших класах необхідно особливу увагу зосереджувати на вихованні цінностей національного характеру, прищеплювати стійкий інтерес до історії народу. Література покликана сприяти відродженню національних традицій, усвідомленню українського народного характеру, його менталітету. В курсі української літератури має виразно виявитися національна ідея. Уроки літератури в старших класах повинні бути уроками роздумів і моральних прозрінь. Тут особлива увага відводиться питанням і завданням проблемного характеру.

Старшокласники виявляють високу самостійність і критичність суджень. Їхні оцінки явищ життя, змальованих письменником відзначаються вмотивованістю та аргументованістю. У старшокласників є вже необхідний життєвий досвід, що допомагає осмислити певні життєві факти. У зв'язку з розвитком абстрактного мислення посилюється інтерес до теоретичних проблем, виявляється здатність до широких узагальнень. Учні цього віку менше надають перевагу тим методам роботи, які ґрунтуються на зовнішній цікавості. Вони прагнуть проникнути в суть явищ. Відбуваються і певні зміни в характері комунікативних потреб. Старшокласники схильні вступати в довірливе спілкування не так з учителем, як зі своїми товаришами.

У роки становлення особистості розвивається потреба в саморефлексії, потреба побути на самоті. Потреба в саморефлексії спонукає у школярів до власної поетичної творчості. Цьому сприяє і певна романтична піднесеність, яка властива юності. Найбільше така потреба проявляється на межі 9–10 класів. Багато учнів саме в цей час пишуть вірші, іноді ведуть щоденники. Наявність широкого кола літературних знань, умінь і навичок дає змогу глибше проникати в особливості художнього зображення. Учні старших класів здатні глибше сприйняти письменника як неповторну особистість.

Кожна стадія розвитку учня якісно відрізняється одна від одної, має свої переваги і свої обмежені можливості. Нові акценти сприйняття літератури, зумовлені психофізичним розвитком учнів, диктують і нові методичні підходи до її вивчення. Таким чином, аналіз художнього твору повинен будуватися, з одного боку, з урахуванням особливостей сприйняття мистецтва дітьми певного віку, їхніх потреб, з другого – з урахуванням перспективи формування особистості. Наприклад, увага до розвитку сюжету в молодшому шкільному віці повинна поєднуватися з вихованням у школярів навичок естетичного сприйняття художніх явищ. Але навіть за наявності одних і тих самих природних даних рівень естетичної вихованості читача може бути різний залежно від характеру вивчення літературних творів.

Естетичний розвиток учнів зумовлюється не лише віковими можливостями . Учні одних і тих самих вікових категорій за характером естетичного розвитку здебільшого помітно відрізняються одні від одних нерівномірністю розвитку, характером відтворюючої уяви, асоціативного мислення, пам'яті, творчими здібностями, емоційною вразливістю, особливостями сприймання художніх творів різних жанрів, читацькими інтересами. По-різному учні милуються заходом сонця, співом солов'я, першим проліском. В одних усе це викликає захоплення, в інших – повну байдужість. Для одних художній твір – лише джерело відповідної інформації, для інших – засіб духовного освоєння дійсності, засіб самопізнання, естетичної насолоди чи спілкування з автором твору і його героями. Вони виявляють не однаковий інтерес до художніх творів певної тематики, жанру, стилю. Серед учнів є ті, для яких читання стало духовною потребою, а є й байдужі до художньої літератури. Закономірно, що один і той же художній текст може не однаково сприйматися.

Тим часом на практиці вчителі далеко не завжди приділяють належну увагу віковій психології. Спілкування учнів з художніми творами далеко не

завжди викликає глибокі душевні переживання. Деякі словесники під час підготовки до уроку ще спеціально не ставлять завдання викликати у дітей відповідні емоції, естетичні реакції, що послаблює вплив творів на них. Звідси сенсорна недовантаженість учнів, надмірний раціоналізм. Художні явища засвоюються так, як і логічні поняття з фізики або хімії, як аксіома з геометрії чи алгебри, в результаті чого не викликають у дітей належного естетичного інтересу. До того ж, при цьому використовуються такі методи впливу і прийоми роботи, які розраховані переважно на розумове навантаження дітей, недооцінюються методи і прийоми роботи, що ґрунтуються на сугестії, тобто психологічному навіюванні. А в педагогічній роботі ці методи впливу повинні відігравати особливу роль.

Недостатнє врахування специфіки предмета української літератури породжує суперечність між характером матеріалу і способами донесення його до свідомості дітей, адже якщо під час вивчення природничих і математичних дисциплін включення емоційної сфери все ж таки є супутнім елементом, то в художньому пізнанні емоції повинні супроводжувати весь процес, вони невіддільні від нього. Навіть теоретичні літературознавчі поняття, і ті на уроці літератури обов'язково вимагають активізації емоційних переживань.

Для того, щоб формувати особистість учня, вчитель повинен бути чутливим до душевного стану своїх вихованців. Здатність учителя проникати у внутрішній світ людей, розуміти мотиви їхніх дій і поведінки називається в педагогіці перцептивно-рефлексивними здібностями. Без здатності до рефлексивного відображення душевного стану учнів, їхніх настроїв, бажань неможливо впливати на них, забезпечувати міцний контакт з колективом, розвивати учнівську активність. Усе це потребує високого розвитку емпатії, педагогічної інтуїції, зміни тактики в різних життєвих ситуаціях, правильної самооцінки своїх дій, поведінки, почуття міри і такту. Педагогічна праця передбачає своєрідні конструкторські уміння, що виражаються в моделюванні педагогічного процесу як творчості. За сучасною дидактикою, урок – це педагогічний твір, неповторний у своїй основі. Планування уроку –усвідомлений цілеспрямований прогноз. Тому перш ніж приступити до нього, важливо відібрати ті шляхи і методи, без яких неможливо передбачити динаміку навчально-виховного процесу, формувати загальну культуру учнів у відповідності з метою виховання.

Проблема прогнозування у навчальному процесі розглядається багатьма вченими, зокрема І.Підласим, В.Сластьоніним, Є.Шияновим. Враховуючи специфіку вивчення літератури, слід зазначити, що ефект заняття буде залежати від того, наскільки вдається співвідносити мету і майбутню модель реакції учнів. Під моделюванням слід розуміти створення умов, за яких учень у процесі навчання виконує комплекс завдань і вправ, спрямованих на підвищення рівня культури, емоційний розвиток особистості. На уроках літератури учні повинні сперечатися, сумніватися, відстоювати свої думки. Тільки таким шляхом можна виховати особистість з високим рівнем естетичної культури. Тут особливо потрібна робота серця, образно-емоційне осягнення мистецтва. Отже, сприйняття цієї інформації повинно бути нерозривно пов'язане з її ціннісним

осмисленням її переживанням. А тому прогнозування й моделювання естетичних реакцій – важливе завдання уроку літератури. У процесі естетичного виховання об'єктом при цьому виступають естетичні реакції учнів. Методи прогнозування, якими повинен оволодіти вчитель досить різноманітні: моделювання, висування гіпотез, уявний експеримент.

В.Сластьонін розрізняє пошукове й нормативне прогнозування. Пошукове прогнозування спрямоване на визначення майбутніх естетичних реакцій учнів, виходячи з урахування можливих естетичних реакцій учнів та з урахування логіки їх розвитку і впливу зовнішніх умов. Нормативне прогнозування пов'язане зі знаходженням оптимальних шляхів досягнення потрібного стану. Прогнозування в діяльності вчителя дозволяє передбачити результати діяльності завдяки здатності до цілепокладання. Мета педагогічної діяльності поза залежністю від складених шляхів досягнення – це завжди змодельований результат ще не здійсненої діяльності, що постає в свідомості як проект реальних кількісних і якісних змін педагогічного процесу, його окремих компонентів.

Як результат науково обґрунтованого прогнозування синтезується змістовна мотиваційна й раціональна сторони діяльності педагога і школяра. Педагог формулює педагогічне завдання спочатку для себе і лише потім включає вихованців у їх вирішення. Кваліфіковано здійснене педагогом прогнозування і цілепокладання складають базу для педагогічного проектування освітнього процесу, що спирається на найближчі резервні можливості особистості і колективу, на їх емоційний стан.

Дефіцит емоцій, сухий раціоналізм на уроках літератури породжує у дітей душевну глухоту, байдужість до мистецьких цінностей, а основне – при цьому не може бути повнокровним сам процес спілкування з митцем, бо не реалізується найголовніша з функцій мистецтва – формування цілісної, духовно багатої особистості. А тому так важливо, щоб кожен урок літератури відзначався не лише високим інтелектуальним, а й емоційним фоном. Співпереживання є необхідною умовою повноцінного спілкування з мистецтвом. Та аналіз шкільної практики вказує на те, що досить часто вчителі нехтують емоційним забарвленням уроку, уроки проходять мляво, діяльність учнів на уроках одноманітна. Причини такого ставлення слід шукати в недооцінюванні необхідності поєднання репродуктивної і пошукової діяльності учнів.

У сучасній школі, особливо у старших класах, міцно утвердилось таке вивчення літератури, де основний акцент робиться не стільки на формуванні особистісного ставлення до морально-естетичних цінностей, скільки на запам'ятовуванні готових положень, висновків, фактів, історико-теоретичних знань. Подібне знайомство з художніми творами збіднює. Морально-естетичний вплив на учнів гасить інтерес до мистецтва, бо при цьому недостатньо формуються здорові естетичні потреби. Звичайно, дати учням певну суму знань і фактів необхідно. Без них сам процес ознайомлення з художніми творами був би неповноцінним. Однак набуття знань – не найголовніша мета вивчення літератури. Перевантаження учнів інформацією приводить до негативних наслідків, бо в такому випадку наука про літературу

витісняє саму літературу, живе спілкування з мистецтвом, бо в процесі вивчення твору недостатньо включається емоційна сфера учнів.

Без сумніву, ґрунтовні знання виникають на базі максимальної розумової активності, чого не можуть повністю забезпечити інформаційні методи навчання. А тому закономірно, що вони повинні бути доповнені методами і формами роботи пошукового характеру: внаслідок створення проблемних ситуацій у школярів починають діяти ті безумовні рефлекси, які, за свідченням психологів, у звичайній ситуації перебувають у загальмованому стані. Але не слід зневажливо ставитись і до звичайного запам'ятовування фактів. Протиставлення форм і методів роботи пошукового та репродуктивного характеру не може бути виправданим.

По-перше, далеко не кожна інформація, яку засвоюють учні на уроках, вимагає пошукових форм її осмислення. Прикладом може стати вивчення біографій письменників, історія написання творів. На уроках літератури необхідна і робота з підручником, і конспектування літературно-критичних праць, і переказ, близький до тексту твору, складання плану, відповіді на запитання, які вимагають репродуктивного способу відтворення нових знань. По-друге, інформаційні методи є економними, дієвими способами передачі учням нової інформації, тоді як пошукові методи вимагають великої затрати часу – у три-чотири рази більше, ніж пояснювально-ілюстративний підхід. По-третє, загальновідомо, що без певної суми знань конкретних фактів, необхідних учням як фундамент для їх естетичного розвитку, не може бути і самостійних суджень , глибоких роздумів, а отже, і належної активності у учнів. Це твердження висунув Ю.Бабанський.

Проблемність можлива лише на базі знань, певних умінь і навичок, на які учні могли б спиратися у процесі розв'язання поставленого завдання. Думка про те, що проблемність у навчанні забезпечує ґрунт для інтелектуальних емоцій висловлюється в працях таких відомих педагогів, як Т.Кудрявцев, О.Матюшкін, М.Махмутов. Відкриваючи для себе наукові істини, учні відчувають радість пізнання. Усе це дуже потрібне. Проте література як навчальний предмет має і свою специфіку. Слід відзначити, що проблемний підхід має обмежені можливості у формуванні практичних навичок учнів. Проте не варто добиватись того, щоб кожен урок був побудований на проблемній основі. Інформативні види роботи з учнями відкривають широкий простір для безпосереднього виявлення живого слова вчителя.

Осмислення художніх творів вимагає пильної уваги як до інтелектуальної сторони людської особистості, так і до розвитку естетичної культури. У цьому плані важлива роль належить виразному читанню та іншим видам навчальної діяльності репродуктивного характеру, яка зовсім не ґрунтується на проблемній основі. Психологічні експерименти підтверджують, що залежно від того, як учні знайомляться з твором, – слухають виразне його читання чи самостійно читають, змінюється вплив художнього слова на них. У першому випадку вони живуть у полоні тих почуттів, які викликані читцем, який не тільки знайомить слухачів з текстом, а й „нав'язує" їм свою оцінку мистецького твору, своє розуміння дійсності. У другому випадку вони самостійно роблять оцінку подій.

Емоційний фактор тут відіграє меншу роль. Уміло поєднуючи ці два шляхи оцінки твору, вчитель добивається успіхів у повнішому сприйманні учнями літератури. На уроках може звучати виразне читання вчителя, учнів, а також художнє читання майстрів сцени. Особливо важливе значення відводиться грамзаписам. Якщо учням пропонується порівняння двох грамзаписів у виконанні різних майстрів мистецтва, вчителі створюють проблемну ситуацію, у процесі якої учні шляхом пошуку виявляють суть творчої концепції автора і роблять висновки про те, чи вдалось її передати обом виконавцям. Виникає поєднання репродуктивної і пошукової діяльності учнів.

Одним із шляхів підвищення ефективності роботи на уроках української літератури є впровадження у шкільну практику системи нетрадиційних форм організації навчально-виховного процесу. Важливо, що авторитетні вчені наголошують на ефективності впровадження у канву нестандартного уроку методів і прийомів поєднання репродуктивних і пошукових форм роботи, засобів емоційного розкріпачення школярів. Успішність формування естетичної культури, як кінцевого результату естетичного виховання вимагає і дотримання певних педагогічних умов.

Отже, система нетрадиційних підходів до організації навчально-пізнавальної діяльності є оптимальною формою комплексного впровадження системи шляхів і методів та педагогічних умов підвищення ефективності естетичного виховання. Таким чином, лише вдале, методично виправдане поєднання репродуктивних і пошукових форм набуття нових знань створює сприятливу основу для успішного навчання учнів, глибокого осмислення наукової інформації, підвищення загального рівня культури.

1.3. Літературознавчий аспект означеної проблеми

Беручи до уваги те, що не тільки в методиці викладання літератури, а й навіть в теорії літератури українськими літературознавцями такі важливі питання, як автор у художньому тексті, прихована авторська позиція та підтекст як особлива форма авторської позиції, у багатьох випадках ще тільки розробляються, доводиться користуватися майже виключно набутками російських та західноєвропейських учених. Незважаючи на такий стан справ, у наш час уже назріла крайня необхідність вести мову про доцільність і великі перспективи усвідомлення старшокласниками авторської позиції у процесі вивчення окремих художніх творів на уроках української літератури.

Принагідно зауважимо, що поняття „авторська позиція” в часи тоталітарного режиму було до невпізнання спотворене ідеологічними штампами й підпорядкуванням класичного твору соцреалістичним догмам, тому треба бути дуже уважними при студіюванні окремих критичних праць, а під час роботи на уроці не випускати з поля зору, що не помітивши у художньому тексті власне авторської „підказки” (прихованої авторської позиції), ми не помічаємо і фабули оповідача, втрачаючи дуже важливий композиційний елемент, який характеризує справжнє ставлення цього персонажа до того, хто і як саме розповідає. Якщо явна (пряма) авторська позиція впадає у вічі всім читачам і практично ніколи не залишається

нерозглянутою при аналізі, то прихована авторська позиція закладена саме в мета- чи й мегасюжеті, що робить її не завжди зримою. Щоб її виявити, необхідно усвідомити не лише наявність „повнорозмірних" сюжетів, але й чітко визначити позицію оповідача, яка не співпадає з позицією титульного автора. Та проблема в тому, що часто ми навіть не підозрюємо, що оповідь ведеться зовсім не Шекспіром, Пушкіним або Шевченком, а ці письменники ніби добровільно передали своє перо персонажам власних творів – об'єктам сатири, своїм антагоністам, які як „автори" просто вводять нас в оману. Але постільки автор „добровільно" віддав усе текстове поле у безроздільне розпорядження оповідача, то йому самому доводиться задовольнятися „позатекстовими" структурами – вступами, примітками і т.д., які таким чином вводяться у корпус твору в якості самостійних архітектонічних одиниць, що представляють собою дуже важливий для осягнення суті композиційний елемент (на жаль, у школі цим компонентам тексту приділяється надзвичайно мала, якщо й взагалі приділяється, увага, а до того ж цілі покоління текстологів у такі „позатекстові структури" творів класиків не внесли нічого, крім класового підходу, та ще не виправдані зміни, „що виправляють недоопрацювання" авторів, і ці спотворення ще далі відводять читача і дослідника від осягнення авторського замислу). На це суто літературознавче явище в школі накладається й педагогічне недопрацювання: „Учні старших класів роблять значні пропуски в читанні художніх творів з тієї „причини", що вони, мовляв, уже щось подібне чули, знають. А входити у неповторний світ письменника, насолоджуватися естетикою образу, мовного ладу, настрою вони не мають потреби. Що письменник „викрив", „гостро засудив", а що „утвердив", „прославив", що просто „змалював" – вони знають за виробленим за шкільні роки стереотипом. До цього додаються лишень крихти сюжетної канви [154, с.73]".

Якщо учень не бачить у творі автора, не вловлює його позиції, чітко не усвідомлює концепції тексту, то аналіз художнього твору для нього втрачає всякий сенс. У такому випадку твір фактично не сприймається школярем. Відомий російський учений, автор багатьох наукових досліджень про мову художніх творів – В.Виноградов не без підстав зазначав: „Образ автора – це та цементуюча сила, яка зв'язує всі стильові засоби в цілісну словесно-художню систему. Образ автора – це внутрішній стрижень, навколо якого групується вся стилістична система твору [55, с.92]". Ф.Достоєвський про проблему „автора у творі" висловився афористично: „Істинний митець чи в картині, чи в оповіданні , чи в музичному творі обов'язково помітний сам: він то з'явиться ненароком, навіть проти своєї волі, видасть себе, постане з усіма своїми поглядами, зі своїм характером, зі ступенем свого розвитку. Це не потребує доказів [97, с.153]". Отже, автор художнього твору не поза текстом, а якраз у художньому тексті. І тут уже нема ніякого значення, відомий він чи ніхто не знає навіть його імені, як автора „Слова о полку Ігоревім", живий він наш сучасник чи давно померлий геній. Але коли ми відкриваємо художню книгу, то бачимо лише багато різних слів, речень, розділів, а самого слова „автор" не знаходимо. Тільки згодом, під час прочитання чи навіть уже після прочитання твору повністю ми несамохіть все-таки ловимо себе на думці, що таки добре собі

уявляємо морально-етичний світогляд автора, який написав цю річ, навіть дуже добре знайомі з цим автором, який невідлучно був поряд з нами, поки ми читали, і великою мірою саме через його присутність ми автоматично й ставали співавторами цього художнього тексту.

Особливо прискіпливо варто працювати над проблемами авторської позиції у складних художніх текстах, де без її визначення і практичних студій над твором у такому ракурсі втрачається до 90% коефіцієнту корисної дії від вивчення твору. Безперечно, що стандартні види роботи над такими шедеврами , як „Мойсей” І.Франка, „Intermezzo” та „Цвіт яблуні” М.Коцюбинського, „Новина” В.Стефаника, „Момент”, „Гріх” та „Чорна Пантера і Білий Ведмідь” В.Винниченка, „Я (Романтика)” та „Сентиментальна історія” Миколи Хвильового, „Місто” та „Невеличка драма” В.Підмогильного, „Патетична соната” і „Мина Мазайло” М.Куліша та більшість інших, введених у програму протягом останніх років творів, не зможуть забезпечити належну результативність розуміння старшокласниками цих високохудожніх текстів без чіткого поняття авторської позиції та всіх її складових. До того ж, у нову шкільну програму введено поетичні доробки Б.-І.Антонича, молодого П. Тичини, Є.Маланюка, Ліни Костенко, І.Драча, В.Стуса, які для осягнення і розуміння того, про що йде мова, потребують неабиякого вміння читача-реципієнта асоціативно мислити й безпомильно вловлювати підтекст у ліричних творах.

І.Роднянська зазначає: „Сучасне літературознавство досліджує проблему автора в аспекті авторської позиції; при цьому вичленовується більш вузьке поняття – „образ автора”, яке вказує на одну з форм непрямої присутності автора в творі. У строго об’єктивному розумінні „образ автора” є лише в творі автобіографічного, „автопсихологічного” (термін Л.Гінзбург), ліричного плану, тобто там, де особистість автора стає темою і предметом його творчості. Та ширше під образом чи „голосом” автора мається на увазі особисте джерело тих пластів художньої мови, які не можна приписати ні героям, ні конкретно названому у творі оповідачу [REF _Ref146862730 \r \h 1, с.12]”.

Власне життя, біографія, аналіз свого внутрішнього світу, спостереження за поведінкою прототипів, збір фактажу для майбутнього художнього тексту багато в чому служать для письменника вихідним матеріалом, та цей матеріал, як і будь-який матеріал взагалі в процесі творчої діяльності митця піддається переробці і лише тоді набуває загального значення, стаючи фактом або явищем мистецтва. Світогляд, ідейна позиція, творча концепція письменника лежать в основі художнього образу автора: „В уривку з „Мертвих душ” суб’єкт мови не виявлений. Все, що описано (бричка, пан, який сидить у ній, селяни, існує так би мовити саме по собі, і носія мови при безпосередньому сприйнятті тексту ми не помічаємо. Такий носій мови, не виявлений, не названий, розчинений у тексті, позначається терміном оповідач (інколи його називають автором) [REF _ Ref146735116 \r \h 144, с.10]”.

Авторська позиція подібна до вектора: вона бере свій початок від власне автора (донора) і спрямована на іншого автора (читача-реципієнта). Механізм сприйняття читачем авторської позиції ми можемо пояснити так: читаючи

літературний текст, вдається доуявляти тільки те, чого у самому творі немає. Отже, написана письменником частина тексту подає нам інформацію, а ненаписана – дає можливість уявляти речі, певні події, домислювати їх, бо згідно з Умберто Еко, італійським літературознавцем, твір мистецтва – це створений автором об'єкт, який організовує потік поєднуваних вражень так, що кожен потенційний реципієнт по-своєму може зрозуміти і уявити той самий твір – первинну форму, яку задумав автор. Уже в такому значенні літературний твір – це форма завершена і замкнена у своїй досконалості цілковито збалансованого організму, проте водночас відкрита для можливості бути інтерпретованою найрізноманітнішими способами без небезпеки втратити свою неповторність, без ризику цими інтерпретаціями розмитися або змінитися. Тому кожне „споживання твору", – пише У.Еко у „Поетиці відкритого твору", – це інтерпретація та реалізація його, бо у кожному наступному баченні твір знову оживає у самобутній перспективі [REF _Ref113984969 \r \h 99, с.410]". Справді, навіть сприйняття книги книг – Біблії – відбувається не тільки у її буквальному, прямому значенні, а у підтекстовому, алегоричному, естетично-моральному. За аналогією до Святого Письма, взагалі будь-який твір можна сприймати як відкриту інформацію, в якій обов'язково присутня додаткова, прихована інформація, яка завжди чекає свого відкривача й інтерпретатора, досить йому тільки розгорнути книгу і почати її читати.

Як вважає більшість сучасних літературознавців, таємниця твору лежить у глибинах психіки письменника, а тому авторська позиція завжди нерозривно зв'язана з психологічною стороною будь-якого твору, яка якраз й простежує, пояснює і показує найтонші порухи людської душі через авторську розповідь. Виявити авторську позицію, помітити її границі, виокремити її з тексту – це означає гранично уважно прочитати твір, достатньо глибоко оволодіти його змістом. Втім, за М.Бахтіним, ми читаємо не сам твір (бо ж твір – це ідея автора, сугестія думок і почувань, а не те, що лягло на папір), а лише художній текст, через який і сприймаємо цю ідею. Тож мусимо говорити насамперед про текст.

Які би умовності ми не брали до уваги, ніколи не можемо вести мову про буквальне чи достовірне сприйняття будь-якого твору літератури, якщо не маємо детальних даних про історію написання, про те, кому текст адресований і ким та у який час був створений. Нехтування цими важливими інформативними джерелами може привести до виявлення псевдоавторської позиції і, закономірно, хибного сприймання твору в цілому.

Серйозною підмогою для вияснення авторської позиції є розгляд тексту в контексті епохи, літературної течії, критичної думки. Але чи буде наша трактування плідним, чи ні, залежить від двох факторів. Перший – потенціальний – криється в самому тексті і полягає в тому, наскільки в цьому тексті збережені вихідні зв'язки із спорідненими контекстами, а також від ступеню доступності останніх читачеві. Другий – актуальний – фактор залежить від кваліфікації читача-реципієнта, його готовності виявляти і вміння описувати смислові зв'язки. Присутність у тексті безлічі контекстів прямо відбивається в багаторівневості, багатоплановості, власне, в „багатоповерховості" опису, наявності в ньому різноманітних пластів. Це,

наприклад, такі компоненти, як: фабула, ідейний ряд, коментарі, художні аспекти, психологічні спостереження, думки, емоції, правила. Кожен контекст задає свої точки відліку, кожна позиція опирається на декілька найбільш споріднених їй контекстів.

М.Бахтін залишив чимало літературознавчих праць про позицію і проблему автора в художньому тексті. Автор для М.Бахтіна – це насамперед ієрархічне явище. З цієї причини російський літературознавець поділяє автора на первинного (не створеного творчою уявою митця), вторинного (того, що його створив первинний автор) і біографічного автора. Первинний автор, на думку М.Бахтіна, є тільки „створювачем образів і ніколи не може ввійти ні в один створений ним образ [REF _Ref146733103 \r \h 22, с.353]”. Цей автор отримує в М.Бахтіна такі якості, як „позазнаходження” й „трансградієнтність”: „Художник не втручається в подію як безпосередній її учасник, він займає важливу позицію поза подією, як споглядач, незацікавлений, але він усвідомлює цінність того, що коїться [REF _Ref113984241 \r \h 20, с.33]”. Якщо на уроках літератури ми говоритимемо про первинного автора, то доведеться вести мову про психологію творчості, а поняття про це явище у наш час дається лише студентам філологічних факультетів, шкільна програма подібних студій не передбачає взагалі, тому на уроках ми не можемо на цьому аспекті концентрувати свою увагу. Правда, інколи дуже доречно й про такого автора повести мову. Наприклад, під час аналізу новели В.Стефаника „Новина” не можна не зауважити учням, що новеліст ніколи не видумував сюжетів для своїх творів, а користувався для цього реальними фактами. Описаний у новелі акт дітовбивства В.Стефаник „запозичив” із реального життя: у селі Трійця, що знаходиться поблизу Коломиї, наймит Михайло з безвиході утопив у річці Прут свою молодшу доньку, а старша випросилася. Доцільно також наголосити учням, що під час написання новели В.Стефаник так переймався долею своїх персонажів, що мало не помер від інфаркту: вранці його знайшли непритомним, а тесть без іносказань застерігав письменника: „Василю, не пиши так страшно, бо вмреш!” Вторинний автор, про якого М.Бахтін наголошував, що читач із ним зустрічається у творі, але не поза змальованими хронотопами, а на дотичній до них, для нас важливий. Саме його авторську позицію прийдеться розглядати скрупульозно й детально. За М.Бахтіним, вторинний автор – поняття складне насамперед тому, що всередині поняття такого автора сплітаються ряди, створені авторським словом та авторською ідеєю. Ці різновиди, вірніше, іпостасі автора прийдеться розмежовувати. В основі ієрархії лежить розповідь від першої особи: вторинний автор повністю співпадає з оповідачем. На більш високому рівні авторське слово перетворюється в чисту інтонацію, в натяки, в притягальне, гравітаційне поле підтексту: виокремити автора з самого тексту в такому випадку практично неможливо – він невловимий: „Автора неможливо знайти ні в одній з площин мови: він знаходиться в організаційному центрі перетину площин. І різні площини на різному ступені знаходяться від цього авторського центру [REF _Ref113984241 \r \h 20, с.415–416]”.

Набагато важливіше значення за поняття самого автора має авторська позиція, тобто те, яку структуру набирає у творі авторська ідея. У книзі

„Проблеми поетики Достоєвського” М.Бахтін говорить про поліфонію. Проблема поліфонії в художньому тексті надзвичайно складна. Для методики викладання української літератури ми обмежимося лише одним її ракурсом: яка залежність між явищем поліфонії та функціонуванням авторської ідеї. Згадаймо , перший і головний тезис М.Бахтіна – рівноправ’я голосу автора і голосів героїв. Науковець пише про „голоси-ідеї”. Втім, голос-ідея може мати графічне вираження, а може існувати лише у якості інтонації, тому авторський голос може звучати і як мова оповідача, і як тон, що відповідно забарвлює певний уривок тексту. До того ж, за М.Бахтіним, „художня воля поліфонії є воля до об’єднання і поєднання багатьох воль, воля до події [REF _Ref146735758 \r \h 21,с. 25]”. У цього ж таки літературознавця натрапляємо на думку, що у текстах авторська позиція може бути зреалізована по-різному: або як прихована, проявляючи себе у самій структурі твору – жанрі, сюжеті, композиції, хронотопі – і утворюючи найбільш високий шар авторської ідеї – авторську позицію, або ж – відкрито втілена в авторському голосі. Та на мить повернемося ще до третього різновиду автора. Біографічний автор нас цікавитиме, до речі, постільки поскільки, наприклад, на першому уроці ознайомлення учнів з новим митцем, творчість якого пропонує шкільна програма, тобто під час короткої розповіді учителя про життя письменника, адже, за М.Бахтіним, біографічного автора ми „знаходимо поза твором як людину, яка живе своїм біографічним життям [REF _Ref113984241 \r \h 20, с.403]”, але це автор твору, а не автор у творі.

Б.Корман у статті „Зі спостережень над термінологією М.М.Бахтіна” вказав на багатозначність поняття „автор” у працях видатного літературознавця і виокремив такі його складові, як „остання смислова інстанція [REF _ Ref113984153 \r \h 143, с.190–191]”, оповідач та інші. Проте це дослідження Б. Кормана базувалися на матеріалі однієї частини „Проблем поетики Достоєвського” – „Слово у Достоєвського”, і тому не може вважатися вичерпаним. На нашу думку, спірним моментом у статті Б.Кормана є спроба вирішити надзвичайно складне питання про поліфонію посиланням на те, що М .М.Бахтін ототожнював авторський голос із мовою оповідача [REF _Ref113984153 \r \h 143, с.190–191]. Намагання пояснити причини деяких власних поглядів на автора і авторську позицію у художньому творі маємо також у статті „До питання про концепцію автора в працях М.М.Бахтіна” російського науковця А. Фаустова, до основного кола наукових зацікавлень якого входять теоретичні проблеми вивчення авторської присутності в тексті. Особливо цікавий один із ракурсів цієї статті, який містить у собі чималу кількість питань проблемного характеру, зокрема питання аналізу відношення автора і героя, де герой виступає предметом авторського бачення та оформлення й де гостро порушується питання структури авторської ідеї.

Хоча, за М.Бахтіним, двигуном у розумінні художнього тексту є ведучий механізм „автор – герой – читач”, важлива й інша тріада „письменник – критик – читач”, яка допомагає збагнути авторську позицію. Ця друга тріада, як і перша, також вічна, бо критика завжди була невід’ємною частиною літератури. Критик як уважний читач, а саме таким повинна робити його первинна й

основна функція, маючи певний читацький досвід, може сказати, як написаний твір (добре чи погано), аргументуючи свою оцінку аналізом конкретного художнього тексту. Тому надзвичайно важливими є аспекти об'єктивного і суб'єктивного в критиці: „Часто у нас змішують критику й історію літератури, – пише сучасний український критик Є.Баран. – Критик має право на суб'єктивність, при цьому він мусить знати об'єктивні причини літературного розвитку, знати і до певної міри прогнозувати розвиток літератури, літературного процесу, свідком і учасником якого він є [REF _Ref113985144 \r \h 17, с.40]". Відомі критики ХХ століття, які були свідками творення радянської української літератури (М.Ільницький, О.Білецький, В.Дончик, Г.Сивокінь, Ю. Шерех, В.Шевчук, Л.Новиченко), кожен по-своєму були суб'єктивними чи об'єктивними, але здебільшого одночасно об'єктивно-суб'єктивними. Українська культура ХХ століття неймовірно багата на таланти, вона відзначається великою кількістю цікавих постатей, талановитих письменників. Когось із них система заставляла висловлювати об'єктивні думки неправдивого , загального характеру, іншим забороняли продукувати правдиві думки суб'єктивного характеру. Творили ж митці в умовах суворої дійсності, а не в умовах естетичних моделей діалогів відомих критиків. Усі 70 років в українській літературі ХХ століття – це час мовчазної угоди, образно кажучи, блюзнірської унії, що її було примусово укладено між владою і мистецтвом, вузько спрямованої на соціалістичний, просвітницький культ літератури і критики. З цим треба рахуватися, але водночас не перекреслювати всього творчого набутку лише тому, що йдеться про літературу так званого радянського періоду.

Найчастіше авторська позиція „проступає" через образи персонажів. Але інколи автор утримується від прямого повідомлення свого ставлення до описуваного, від тикання пальцем, однозначних характеристик, оцінок і означень, і в такому випадку читачам залишаються лише натяки або акценти. Виникає проблема, що саме вважати натяками або акцентами. Для епічних творів однією з основних форм авторської позиції є деталь-натяк, яка може реалізуватися в мовленні персонажів чи в їхній дії. Такі деталі-натяки при поверхневому їх сприйнятті читачами твору виглядають нібито випадковими, непотрібними, невмотивованими, а тим часом вони дуже важливі для сприйняття внутрішньої суті персонажа. У драматичних творах акцентом може стати дуже актуальна, але заборонена чи небажана для влади тема. Наприклад, саме такі натяки повноцінно функціонують у драмах М.Куліша „Мина Мазайло", „Народний Малахій" та „Патетична соната". У ліричному творі роль натяків можуть відігравати назви, лейтмотиви, антитези, рефрени (у збірці П. Тичини „Замість сонетів і октав" таку функцію виконує і назва, і головна думка: „Прокляття всім, прокляття всім, хто звіром став, замість сонетів і октав").

Авторська позиція – це ключ до розуміння творчості письменника. Проте не кожен автор хоче свою позицію проявити явно і не кожен митець її визначає гранично чітко. Інша річ, що обов'язок кожного митця – показати народу правду про минуле і сучасне, бо це, так би мовити, єдиний ланцюг, що свідомо

або підсвідомо заставляє кожного творця не відступати від художньої істини на користь ідеології.

Фігура оповідача-хронікера допомагає здійснити письменникові насамперед гру з часом. Художній час, який використовується оповідачем, представляє собою дві системи координат: час лінійний і час сконцентрований, які доповнюють один одного у структурі сюжету. Послідовність подій часто порушується деяким часовим збоєм: оповідач викладає версії, інтерпретації факту, який привернув його увагу, робить екскурси у минуле, щоб відшукати там першопоштовхи того, що відбувається зараз. Письменник зупиняє час подій, щоб потім знову максимально прискорити лінійний рух часу. Навіть козацькі літописці вже постійно нагадують про часову дистанцію, хоч і викладають події таким чином, що нібито вони відбуваються на очах читача, у дану хвилину. Тому хроніка, незважаючи на всі зусилля авторів писати правду і тільки правду, завжди доповнюється вимислом. Оповідач посилається на джерела, видає себе за очевидця подій, та при цьому по-різному підкреслює прийоми організації матеріалу, показує умовність того, що відбувається, подає лише видимість.

Літописна література як княжого, так і козацького часів, не вичерпувала бажання митців сказати про світ нове слово, змоделювати у художньому тексті віртуальний, уявний світ на основі своїх знань і уявлень про світ реальний і про реальних людей. Найкраще, звичайно, митцеві, як йому здавалося, був зрозумілий він сам. Ось чому давньоукраїнський письменник Ілля Турчиновський вирішив написати книгу „Моє житіє і страждання” про ним же й пережиті „житіє і страждaніє”. Але переповідання фактів власного життя без оцінювання їхньої важливості, без погляду на себе самого з точки зору чужої людини, тобто без існування повноцінної багатогранної авторської позиції призвело до того, що Турчиновський лише плаче та нарікає і як персонаж художнього тексту, і як „автор у художньому тексті”. Закономірно, що така примітивна і до краю спрощена авторська позиція не могла особливо приваблювати вже навіть сучасників самого автора, хоч вони добре розуміли його, бо самі були виховані на різних „Житіях” святих мучеників.

Жанр автобіографії стає популярним в українській літературі аж у XX столітті. Професор Гарвардського університету, дослідник української літератури Джордж Грабович так пояснює цю причину: „Автобіографія, однак (більше формою, ніж змістом), виявляється найяскравішою призвісткою відновлення творчих сил українських письменників. Найкрасномовніший приклад – „Зачарована Десна”, – твір, який, за загальним визнанням, започаткував в українській літературі відродження у післясталінську добу. Девізом, головним завданням і найбільшою цінністю того відродження була правдивість, а „Зачарована Десна” стала найпершим і надзвичайно вдалим її втіленням. Вона виявляє дві надзвичайно прості й промовисті характеристики: по-перше, зосередженість на своїй особистості, на власних почуттях і спогадах (а не на всіляко декларованих, але зовсім безплідних та абстрактних „високих темах”), і по-друге, обмеження автобіографії рамками раннього дитинства, коли герой ще не досяг свідомого віку. Саме таке обмеження є вдалим і точним

засобом, який зробив можливим зосередженість на власній особистості [REF _ Ref113987869 \r \h 83, с.98]". Це твердження відомого літературознавця, до речі, можна застосувати й стосовно інших автобіографічних текстів: романів М. Стельмаха „Щедрий вечір" і „Гуси-лебеді летять", першої частини роману-епопеї У.Самчука „Волинь" – „Куди тече ця річка?", трилогії А.Дімарова „Через місточок", „Блакитна дитина", „На коні і під конем". Втім, широковідома автобіографічна кіноповість О.Довженка „Зачарована Десна" – не схожа на автобіографічну повість Іллі Турчиновського, яка є скоріше великою за обсягом автобіографією, ніж художнім текстом. „Зачарована Десна" – твір з яскраво вираженою авторською позицією митця-патріота, для якого рід, який дав йому життя, земля, на якій виріс, річка дитинства возведені в ранг сакральних символів, священного благоговіння перед ними як неперехідними цінностями.

Автори автобіографічних художніх текстів – О.Довженко, У.Самчук, М. Стельмах, А.Дімаров – залишили свідчення, що писати автобіографію важко, тому що пам'ять виносить стільки подій зі свого життя, які переоцінюєш наново, переглядаєш і переживаєш частково ще раз, що не знаєш, на чому зупинитися, об'єктивності жодної, поринаєш у минуле та й мрієш. Усе це робить написання автобіографії дуже виснажливим актом творення, але одночасно й приносить приємність, яка виражається в небувалій творчій ейфорії, високій потужності творчого натхнення, можливості „переграти" власне життя.

Проте не кожен митець зважується оприлюднити автобіографічний текст. Буває, що письменник вибирає в якості основного композиційного засобу образ оповідача-персонажа, подає його як „справжнього" автора, відводячи собі скромну роль „публікатора" „чужого" твору, як це зробив І.Франко, видавши ліричну драму „Зів'яле листя" з відповідною передмовою про автора-самогубця , чиї вірші нібито знайшов у готелі Франко й вирішив опублікувати. Подібні до Франкової передмови, та й взагалі, всі передмови до художніх текстів стають ключем до розгадки авторської позиції, відіграють дуже велику роль тоді, коли авторська позиція прихована чи потребує романтичного ореолу: „Як виразник позитивістської естетики, І.Франко тяжів до так званої „верстатної" поетики. Він радо запрошував читачів у власну майстерню й розкривав перипетії здобуття того життєвого матеріалу, з якого, наче ножичками, викроював повісті , романи, новели, поеми й драми. Мав теж мужність виходити „на розпуття велелюдні" з особистими, найінтимнішими почуттями, що дивувало й захоплювало Лесю Українку, яка воліла, аби її приватне життя ніколи нікому не було відоме... А у випадку із „Зів'ялим листям" поет просто таки затіяв незрозумілу гру; у першому виданні збірки розповів про здобуття щоденника якогось самогубця – матеріал, що його він, Франко, перевіршував, а в другому виданні цієї ж книжки своїх пісень неначе схаменувся і почав відхрещуватися від цього – анулював першу передмову, назвавши її літературною фікцією. Тим самим автор ніби замкнув браму до своєї робітні перед носом надто цікавих дослідників [REF _Ref146736573 \r \h 95, с.126]", – підкреслюють сучасні українські франкознавці.

Хоча і в автобіографічному творі, й у біографічному тексті, й у хроніці чи історичному творі митець послуговується певними непорушними атрибутами, реальними фактами життя, ним виліплені герої на якомусь етапі починають діяти як самостійні й некеровані. Втрутитися в їхнє уявне художнє життя силою письменник може, але в такому випадку зведе нанівець художню правду. Наприклад, у розв'язці найвідомішого роману російського класика, українця за походженням, в уста вмираючого у вогні головного героя автор твору вклав аж ніяк не притаманні такому волелюбцю і патріоту, слова-спонукання: „У „Тарасі Бульбі" Гоголь велів Тарасові, якого поляки збираються живцем спалити, кричати до козаків, щоб вони зосталися вірними „русскому царю" і билися за нього до смерті [REF _Ref113987581 \r \h 207, с.1]". Візьмемо інший приклад. П. Куліш мав задум вивести запорозьких козаків лише негативними, та в романі „Чорна рада" проглядається протилежне. Саме запорожцю Кирилові Туру дістаються певні авторські симпатії, і то немалі. М.Бахтін з подібного приводу зазначав: „Коли автор творив, він переживав тільки за свого героя і в його образ уклав усе своє принципово творче ставлення до нього [REF _Ref146733103 \r \h 22, с.9–10]". Автор дистанціював себе, внаслідок чого здоровий глузд й художня правда перемогли над Кулішевим визначенням запорожців як розбійників і горлорізів. Авторська позиція з суб'єктивної переросла в об'єктивну.

Більшість письменників стараються стати літописцями доби навіть тоді, коли вони не пишуть історичних текстів про свою епоху. Авторська позиція таких митців знаходиться на грані безпосередньої, опосередкованої і прихованої авторських позицій. Безпосередня, явна авторська позиція диктується уявною сміливістю автора сказати щось нове і правдиве про той бурхливий час, в якому митець живе. У тих фрагментах тексту, де проявляється такий різновид авторської позиції, багато інтерпретацій з власне пережитого, багато автобіографічного, але поданого не як автобіографічне. Опосередкована авторська позиція в таких текстах базується на критерії писати правду, тому проявляється через другорядних персонажів твору. Прихована авторська позиція поза свідомістю автора диктується йому самим талантом, якщо, звичайно, митець має цей талант і внутрішньо готовий його реалізувати, незважаючи на ті наслідки, які можуть чекати письменника як людину після такої реалізації. Згадаймо, як поплатилися за подібне явище у часи Розстріляного Відродження Микола Хвильовий, М.Куліш, В.Підмогильний та інші українські митці. До речі, боязливість чи обачність митця при великому, Богом даному йому талантові, теж обертається крахом для письменника, як це сталося, наприклад, з талантом П.Тичини, про якого В.Стус сказав: „...Як би там не було, Тичина – така ж жертва сталінізації нашого суспільства, як Косинка, Куліш, Хвильовий, Зеров і Курбас. З однією різницею – їхня фізична смерть не означала смерті духовної – Тичина фізично живий, помер духовно, але був приневолений до існування... по той бік самого себе [REF _Ref146736872 \r \h 269, с.7]". Подібне чекає й того митця, який свідомо закопує власний талант із причини лінощів чи відкладання творчої праці на ті часи, коли з'являться сприятливі умови. У такому випадку цілком доречним є визначення В. Герасимчука: „Талант – це відбірне насіння. Але без щоденної самовідданої

праці він так і залишиться лише відбірним насінням, яке дбайливо не посіяли, добре недоглянули, вчасно не зібрали [REF _Ref113984743 \r \h 70, с.120]...".

Що стосується оповідача за Бахтіним, то він ніколи не проявляється у вигляді художнього образу. Такий „оповідач" є в будь-якому творі. Цей оповідач „розповідає" нам про те, які в творі сюжети, ким є оповідач-персонаж, яке його місце, яка його роль, інтенція, в чому полягає композиція, яка позиція автора, як сам твір взаємодіє з внутрішніми контекстами. Різниця між автором і оповідачем у епічному творі суттєва, щоб не сказати принципова. Справа не тільки в тому, що автор „ховається" за якоюсь мовною маскою, а й у тому, що автор і оповідач – далеко не тотожні величини. Митець має законне право на перевтілення. У віршах ліричний герой також не те саме, що автор. Навіть у ліричному творі, де автор не наділяє свого персонажа особливим іменем і нібито цілковито зливається з ним, насправді звучить особливий голос, зовсім не тотожний голосові самого автора у його щоденниках чи листах. Адже у протилежному випадку автор зобов'язаний мислити тільки від власної особи, що відразу сковує його голос, обтяжує відповідальністю за все, що він говорить, сковує політ уяви. Необхідна дистанція між мислячим персонажем і власне автором, щоб розв'язати вузли своєї свідомості, щоб не бути в'язнем своєї ж авторської позиції, яка є лише однією з можливих у світі мислення. У той же час оповідач як універсальна текстова інстанція існує навіть тоді, коли текст нібито „безпосередній" й оповідача нібито не видно. У такому випадку розрізняють „нульового" оповідача та оповідача-персонажа. Проте випадки „нульового" оповідача у шкільній практиці не обговорюються, в такому випадку просто кажуть „автор" .

Що дуже цікаво й надзвичайно важливо, авторська позиція в багатьох класичних творах існує, образно кажучи, „на виріст". Давно написаний твір здатний зазвучати несподівано по-новому, дати підстави для іншого ракурсу розуміння як його фабули, тематики, проблематики, так і самих героїв. Чому? Тому що художній твір є естетичним феноменом, і ставлення до нього в методиці викладання української літератури повинно бути відповідним. Це прекрасно усвідомлюють сучасні науковці. У статті „Техніка аналізу епічного твору" І.Кузнєцов ставить дуже важливі для вчителя-словесника запитання і дає на них відповіді: „Чому художні твори, які написані багато років тому, до цього часу володіють привабливою силою? Що знаходять для себе в класичних текстах усе нові й нові покоління читачів? Одна з можливих відповідей полягає в тому, що кожне нове покоління прочитує художній твір по-своєму. Саме тому виникають нові інтерпретації класичних текстів. Чи прагнули самі класики подібної чисельності прочитань – цього ми сьогодні сказати не можемо [REF _ Ref113984796 \r \h 166, с.47]...".

Вимога сформувати в людині здатність художньо, естетично переживати дійсність актуальна для нинішньої української школи. „Ми говоримо, – акцентує В.Шинкарук, – що людина творець усіх видів культурних цінностей – матеріальних, художніх. Але нам треба ставити питання про те, що людина сама повинна творити себе як художню цінність... Лише освоюючи мистецтво,

ми формуємо в собі здатність художньо, естетично переживати дійсність... Мені здається, це буде нова сфера мистецтва: зробити саме життя взірцем естетичним [REF _Ref113985095 \r \h 154, с.70]". Для такої роботи на уроках зараз є всі можливості.

Робота над художнім текстом з метою проникнення в авторський задум і художній світ твору на уроках літератури надзвичайно цікава і результативна. Навчившись визначати приховану авторську позицію, отримавши певні навики розуміння підтексту, старшокласники стануть тонкими цінителями справжнього мистецтва, а не просто людьми, які щось у шкільні роки читали.

1.4. Основні напрямки досліджуваної проблеми в методичній науці (генеза)

Розуміння авторської позиції в літературних текстах, пропонованих різними шкільними програмами, досить тривалий час не тільки не входило в обсяг визначених для різних шкільних вікових груп умінь, знань і навиків, а й взагалі вважалося непотрібним і навіть шкідливим, оскільки могло спонукати учнів до вільнодумства, яке ще в XIX столітті переслідувалося як кримінально небезпечне явище. У царській Росії першої половини XIX століття в школах та гімназіях учні вчилися в основному за підручниками М.Кошарського „Загальна риторика" і „Часткова риторика", складеними на рівні тодішніх офіційних вимог, які взагалі унеможливлювали найменший відхід від схеми. Т.Бугайко та Ф.Бугайко про ці підручники мали досить критичну думку: „Учні за підручником зазубрювали слово в слово правила риторики й піїтики та писали „твори" за поданою схемою, неухильно дотримуючись наведеного в підручнику зразка. Роботі над літературними текстами приділялося дуже мало часу. Читалися лише подані в підручнику уривки як ілюстрації до традиційних, суворо визначених правил і як зразок для самостійних вправ учня (це були окремі уривки з творів грецької та римської літератури в перекладі, а також творів російських письменників, здебільшого класицистів [42, с.16]". Відомий російський педагог Д.Тихоміров, розповідаючи, до чого призводила ця схоластика, писав: „...Страшна була навіть думка про самий процес навчання, в очах дитини безцільного, непотрібного, незрозумілого і тому нестерпно тяжкого.... Професор Никольський писав про Костромську гімназію: „Із звітів учнів було видно, що самих творів вони не тільки не читали, але й не бачили їх, як говориться, на очі [REF _Ref146737984 \r \h * MERGEFORMAT 194, с.128]". Та й навіть тоді, коли вже в Росії усі свідомі люди захоплювалися творчістю О.Пушкіна, М.Гоголя, М.Лермонтова, шкільні підручники змінилися мало й увесь їхній виховний потенціал був націлений на виховання підростаючого покоління вірним царю й Отечеству. Дещо пізніше у статті „Интеллигенция и революция" (1918) О.Блок розвинув цю думку на конкретних прикладах, зазначивши, що в середній школі царської Росії творчість геніального художника слова О.Пушкіна намагалися звести лише ось до чого: „Пушкін – наша національна гордість". „Пушкін обожнював царя". „Люби царя і батьківщину". Ось і все, що знали учні про Пушкіна, що, за висловом Блока, „нарохкали їм у сім'ї і в школі". Та ж схоластика панувала і в старій школі Східної України. Цікаві факти з цього приводу були наведені в кореспонденції

етнографа П.Чубинського, складеній за матеріалами обстеження шкіл Київської губернії. Він писав про те, що „схоластика... перейшла і в сільські училища", які перебувають „у цілковитій суперечності з життям", є чужими народній мові і народному духові. „Учень, вступаючи в училище, входить у зовсім інший світ; він затуманюється на весь час перебування в училищі і проймається такою огидою до книги, що після вже ніколи не бере її в руки [REF _Ref146737984 \r \h * MERGEFORMAT 194, с.129]".

Й хоча ще в 60-х роках XIX століття у Росії вже проголосили свої важливі для методики викладання літератури ідеї В.Стоюнін та В.Водовозов, які мали пряме відношення до перспективи вивчення й розуміння учнями авторської позиції виучуваних художніх текстів, заскорузла й схоластична російська школа ще не скоро зацікавилася їхньою методикою. А тим часом В.Стоюнін вже визнавав пізнавально-виховне значення літератури, розумів художній текст як завершене явище мистецтва, вважав, що форма і зміст художнього твору являють неподільне ціле, а також – уже суто як методист – заговорив про необхідність уваги вчителя під час роботи над художнім твором до особистості учня, про скерування процесу викладання на громадянське, моральне й естетичне виховання учнів. Т.Бугайко та Ф.Бугайко наводять дуже важливу думку В.Стоюніна: „Кожний справді естетичний твір відображає в собі життя, дійсність, з якою зв'язується багато моральних, суспільних та інших питань... Усе наводитиме нас на питання близькі й цікаві кожному, питання життєві, а з ними разом будуть з'ясовуватися також і питання моральні, сімейні, суспільні, поняття, які в учнів звичайно бувають надто туманними, невиразними і плутаними [42, с.22]".

Інший російський методист-словесник XIX століття – В.Водовозов створив цілу гнучку диференційовану методику для уроків української літератури, в якій прийоми аналізу твору цілком відповідали його художньо-ідейним особливостям. Його книга „Словесність в образах і розборах" стала великим кроком уперед в європейській методиці роботи учнів над текстами художніх творів. Т.Бугайко та Ф.Бугайко відмічають, що В.Водовозов приділяв особливу увагу на „емоційність і змістовність розбору", увагу до художньої деталі, до мови художнього твору як засобів вираження його змісту [42, с.25]". Водночас В.Водовозов підкреслював, що головна користь не у визначеннях, а в засвоєнні того, що під цими визначеннями розуміється. Ще один визнаний російський методист – В.Острогорський – у 1865 році видав прекрасний посібник для вчителів словесності „Бесіди про викладання словесності", в якому рекомендував знайомити учнів з критичними працями, зокрема статтею М. Чернишевського „Олександр Сергійович Пушкін, його життя і творчість", яка давала досить ґрунтовні уявлення про особистість російського генія, його світогляд, громадянську позицію, отже, націлювала на правильне сприймання авторської позиції у пропонованих шкільною програмою творах О.Пушкіна. Цей же методист зазначав: „Літературна освіта шкільна є одним з могутніх засобів, за допомогою якого юнак встановлює зв'язок з батьківщиною і людством [REF _Ref146737984 \r \h 194, с.154]".

З другої половини XIX століття на методичні ідеї в царині літератури мали величезний вплив наукові розвідки геніального мовознавця, українця за походженням, О.Потебні. Цей вчений виявив свої наукові пристрасті у багатьох галузях мовної науки: у філософії мовознавства, в етнографії, фольклористиці, теорії літератури, психології творчості. Він став основоположником психологічного методу в літературознавстві. Вчення В.Гумбольдта про розуміння мови як діяльності, своєрідної роботи духу знаходить у концепції О. Потебні дальше осмислення на психолого-лінгвістичному ґрунті. Вчений виділяє два змісти у слові: перший – об'єктивний, що являє собою народне, етимологічне значення; другий – суб'єктивний, з віддаленим значенням і характеризується багатьма ознаками. Саме з такою внутрішньою формою, як уявлення (коли на основі найближчого етимологічного значення слова маємо спрямування думки в суб'єктно-особистісне русло), пов'язує вчений сутність творчого пізнання.

На основі теорії слова О.Потебня побудував вчення про сприймання художнього твору, в якому, як і в слові, криються зовнішня і внутрішня форми. Він був переконаний, що художній твір є синтезом мовних стихій. Художньому образу у теорії О.Потебні відведено особливе місце: він здатний слугувати динаміці, психологізації творчого процесу. „Висловивши погляд, що за допомогою слова не передається, а лише пробуджується думка у реципієнта, аналогічно в художньому творі – думка митця видозмінюється й розширюється у свідомості читача, слухача, О.Потебня робить значний крок у напрямі з'ясування психології сприймання, образного пізнання мистецької дійсності [348, с.249]". Обґрунтовуючи сутність творчого процесу у художній літературі, О.Потебня зробив ряд важливих висновків щодо шляхів її вивчення (аналізу). Так, зокрема, для методики літератури став продуктивним такий прийом вивчення художнього твору, як необхідність учнів пережити ті ж психічні процеси, ті душевні стани, які пронизували творчий пошук автора.

Психолінгвістична теорія художнього процесу О.Потебні вимагала від методики переглянути прийоми і засоби використання підручників під час вивчення художнього твору, адже в таких умовах навчання підручник сприймався як надбання чужого для учня досвіду оскільки не здобуті учнем у процесі активного пізнання, а нав'язані йому ззовні, висновки не могли сприйматися на віру. До речі, дещо пізніше, на початку 20-х років XX століття, послідовну методику вивчення художнього твору на ґрунті теорії О.Потебні розробив відомий український літературознавець і вчений-методист Олександр Дорошкевич. У своєму виданні – першій узагальненій теоретичній праці „Українська література в школі" (1921 р.) – він виклав методично інтерпретовані ідеї О.Потебні у зв'язку з вивченням української літератури. Також О.Дорошкевич застосовував психолінгвістичні підходи О.Потебні для аналізу художнього твору і в підручниках для ВНЗ.

Історія української освіти XIX століття зафіксувала лише кілька спроб донести дітям українську навчальну книжку в умовах російської деспотії, тотальної ненависті влади до всього українського. Це посібники і підручники М .Лободовського і Т.Лубенця та спроби українських інтелігентів колективно

створити підручники з української словесності для українських дітей, контакти киян із галичанами в галузі освіти. Проте всі ці намагання царський уряд жорстоко переслідував, позакривавши навіть так звані „недільні" школи для дорослих. На Східній Україні у зв'язку з відсутністю рідної школи аж до революційних подій 1917 року ідеї О.Потебні під час вивчення української літератури на практиці не застосовувались. Інша річ, що це з успіхом робили російські вчителі і методисти, маючи в своєму розпорядженні російські школи і гімназії в Україні і поза нею. Так, зокрема, відомий методист В.Данилов (1881–1970 рр.), який викладав у російських школах Катеринослава (нині Дніпропетровськ) і Одеси на початку ХХ століття, активно використовував у своїй педагогічній практиці і власних теоретично-методичних працях ідеї О. Потебні. До речі, у російській методиці літератури радянського і сучасного періоду на досягнення В.Данилова дивилися по-різному. Так, у підручнику з методики літератури під редакцією З.Рез педагогу закидалося захоплення ідеями О.Потебні, для якого нібито „художній твір не є відображенням об'єктивної дійсності, а вираженням суб'єктивних переживань письменника [209, с.39]". А тому, мабуть, як закономірний висновок, у підручнику заявляється: „Виходячи з невірних методологічних засновків В.Данилов не міг, певна річ, побудувати наукову систему викладання літератури [209, с.39]...". Аналогічний погляд на практику і теоретичні узагальнення В.Данилова бачимо також в українського вченого-методиста О.Мазуркевича. Він виділяє ряд позитивних досягнень у діяльності і теоретичних працях В.Данилова, зокрема прихильно ставиться до посилення уваги до матерії твору, його змісту і форми, перелічує важливі досягнення розробленої В.Даниловим методики вивчення твору, зокрема активізації навчального процесу тощо. Проте, покликаючись на авторитет російського вченого-методиста Я.Ротковича, О.Мазуркевич негативно оцінює трансформацію у методиці В.Данилова ідей Потебні і стверджує: „...слідом за Потебнею цей методист (В.Данилов – Н.Т.) розглядає художній твір не як відображення об'єктивної дійсності, а як вираження суб'єктивного мислення і переживання письменника, а тому й ідею твору вважає суб'єктивною. Звідси робиться неправильний висновок, ніби вивчення змісту твору не має вирішального педагогічного значення і що основним предметом вивчення літератури в школі повинна стати „зовнішня і внутрішня форма твору", а головним завданням літературної освіти – формальний розвиток, тобто розвиток одних лише здібностей логічного і образного мислення учнів, що ніби досягається одірваним від вивчення ідейного змісту твору аналізом його художньої форми" [194, с.232]. Ясно, що в часи ретельного і послідовного „аналізу художнього твору в єдності змісту і форми" такі негативні оцінки науковим ідеям О.Потебні надовго припинили їхній шлях до методики літератури. Повернення до ідей О.Потебні в методиці літератури відбулося тільки у 90-ті роки ХХ століття після краху тоталітарного радянського режиму, який утримував слухняну методику з її регламентацією дій як вчителів, так і учнів. Отже, з об'єктивних причин у кінці ХІХ – на початку ХХ століття українська школа та її методика літератури були не в змозі наблизитись до плодотворних ідей психологічної школи О.Потебні. Умови

жорстокого виживання нашого народу та його школи під обома імперіями явно звужували пошук вченими, методистами і вчителями шляхів поліпшення викладання літератури в школі, удосконалення навчальних книжок у зв'язку з новітніми досягненнями філологічної науки.

Роблячи огляд генези методичної думки, яка стосується авторської позиції, не можна обходити увагою й те, що за відсутності дипломованих методистів у питаннях трактування художніх текстів функцію методистів часто брали на себе самі письменники. М.Добролюбов, наприклад, вважав, що вивчення літератури в школі повинно мати своєю основою „аналітичний метод", конкретний розбір художніх творів [REF _Ref146737984 \r \h 194, с.165]. Досить велика кількість статей І.Франка, присвячених проблемам школи взагалі й особливостям вивчення літератури зокрема, теж пояснюється не чим іншим, а явищем відсутності обдарованих і національно свідомих методистів-практиків в освітній системі, яка і в Західній Україні відзначалася насамперед схоластикою та рутиною. О.Мазуркевич з цього приводу визнавав: „Значення спадщини І.Франка в галузі методики літератури ніяк не можна розглядати ізольовано від національного і всесвітнього значення усієї його художньої, публіцистичної і наукової творчості [REF _Ref146737984 \r \h 194, с.124]".

Основним принципом викладання літератури, за І.Франком, мало би бути забезпечення самостійного мислення учнів в процесі аналізу художнього твору, збудження в них інтересу до книги і максимальна творча активізація [REF _ Ref146737984 \r \h 194, с.156]. І.Франко писав: „Література, так як і наука сьогочасна, повинна бути робітницею на полі людського поступу. Її тенденція і метод повинні бути наукові. Вона громадить і описує факти щоденного життя, вважаючи тільки на правду, не на естетичні правила, – а заразом аналізує їх і робить з них висновки, – се її науковий реалізм... Розуміється, се послідовнє вона може робити різними способами: то вліяючи на розум і переконання..., то на чуття [REF _Ref146737984 \r \h 194, с.157]...".

У праці „Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах" письменник детально розповів про те, як саме виглядали такі уроки словесності: „Ціле навчання, оскільки воно (в нижчій гімназії) не є граматикою, виглядає звичайно так: учитель велить сему або тому ученикові читати вступ з читанки, розказати читане „своїми словами" і сказати (після поміщеної при авторі біографічної нотатки) головні дати з його життя. Ось і все... Деякі учителі пробують розбирати „естетично" – читати кусники, – хоч учителі такі належать до рідкостей. А під естетичним об'ясненням розуміється звичайно: чисто схоластична класифікація, чи читаний кусник належить до поезії епічної, ліричної, драматичної або описової [REF _Ref146737984 \r \h * MERGEFORMAT 194 , с.162–163]...".

Важливим принципом аналізу художнього твору, за І.Франком, є встановлення зв'язку між зображуваними письменником типовими явищами і реальним життям. Письменник вважав украй необхідним, щоб учень під час читання й аналізу художнього твору „глибше задумувався, міркуючи, що й у нас, між хрещеними людьми, не одно таке діється, про яке тут у казці (в даному разі йдеться про казку „Лис Микита") розказано [REF _Ref146737984 \r \h 194, с.

169]”.

Велику увагу приділяв І.Франко шкільним програмам і підручникам з української літератури. Він піддав глибокому аналізу і гострій критиці програми, які офіційно нав’язувалися тоді галицькій гімназії, їх він вважав головною причиною „знеохочення мучеників”, „обридження їм руської мови, літератури й історії”, вказуючи, що причина ця закладена в „самій системі шкільній [REF _ Ref146737984 \r \h * MERGEFORMAT 194, с.135]”. Насаджувана офіційними програмами і підручниками, „серед такої педагогічно-ученої безтолковості”, за висловом І.Франка, схоластика вбивала в учня будь-який інтерес до літератури: „Шкільна система подає йому наймертвіші твори наймертвіших авторів і то звичайно в гомеопатичних дозах, та притім намагається, оскільки можна, утруднити йому їх розуміння, забарикадувати всякий здоровий сенс різними граматичними, метричними та естетично-формальними дурницями [REF _ Ref146737984 \r \h * MERGEFORMAT 194, с.138]...”.

Встановлення радянської влади на території України, закономірно, спричинилося й до радянської освітньої системи, на яку поширювалися офіційні програми. Новітні віяння двадцятих років не призвели й призвести не могли до педагогічних звершень, оскільки запроваджена в 1923 році Наркомосом програма, яка мала назву „Порадник з соціального виховання” на засадах комплексності автоматично скасовувала цілий ряд навчальних предметів, у тому числі й літературу, зводячи її функцію до ілюстрування суспільнознавчих тем. Було знехтувано принципами послідовності й порядку в набутті знань, уроки перетворилися в бесіди на до краю заідеологізовані суспільно-політичну теми, наприклад, „Місто й село у їхніх взаємовідносинах раніше й тепер”, „Революція і громадянська війна”. Т.Бугайко та Ф.Бугайко дали таку оцінку тогочасного стану курсу шкільної літератури: „...Вірш П. Тичини „На хуторі” використовувався як ілюстрація до бесіди про повітряний флот. Це звужувало й збіднювало сприймання учнями літературного твору. В поемі В.Сосюри „Червона зима” шукали фотографій подій громадянської війни, нехтуючи багатством образів твору, глибиною думок і почувань, художньою майстерністю. Для теми „Місто й село в їхніх взаємовідносинах раніше й тепер” рекомендувалося: „Салдацький патрет” і „Перекотиполе” Г.Квітки-Основ’яненка (обидва оповідання внесені були в цю тему, оскільки давали картину ярмарку). Твори розглядалися поза всякою історичною перспективою. Не зважали на час появи твору, на соціальні умови, що спричинялися до його виникнення [42, с.42]”. Про аналіз авторської позиції в художніх текстах за такої псевдометодики не могло бути й мови. Та навіть і в тому випадку, коли літературним текстом ілюстрували ті навчальні предмети, які не були скасовані (математику, біологію), доходило до абсурдів. Учитель-практик і відомий письменник Степан Васильченко, якому судилося як учителю бачити „ результативність” такої методики на практиці, не побоявся вступити в гостру принципову боротьбу проти антинаукової „теорії комплексів”. У процесі цієї боротьби він написав сатиричну новелу „Комплекси”, яка була опублікована тільки в 1950 році. У ній С.Васильченко показав, наскільки чужою і ненависною була ця система навчання й виховання для учнів і яких прикростей

та страждань завдавала вона вчителям. Проводячи урок за комплексною темою „Кажан", героїня новели вчителька Анна Павлівна, щоб вийти зі становища, знайшовши бодай якусь флюстрацію, в спотвореному вигляді продиктувала літературний текст – слова відомої поезії Т.Шевченка: „Садок вишневий коло хати, / Кажан під вишнями летить [87, с.119]...". Натомість С.Васильченко вважав ефективними роботу з художнім текстом, виразне читання, а відчуття художності твору було однією з головних вимог С.Васильченка до викладачів літератури.

У січні 1928 року Всеросійська конференція в справі народної освіти в Москві піддала гострій критиці „комплекси", але у програмах 1927 і 1930 років було зреалізовано нову штучну й хибну шкільну доктрину: „Прихильники цієї теорії твердили, що школа в нашій країні поступово втратить своє значення... На їх думку, наші клуби, театри, кіно, радянські установи, – взагалі вся радянська дійсність, – виховуватимуть молодь поза школою. У школах поширився „метод проектів". Література включалася в „Проект" якогось заходу , що його мали здійснити учні даного класу... Читання творів при такій організації навчання мало суспільно-політичну спрямованість, сприяло вихованню в учнів активності й самодіяльності, але не давало систематичної літературної освіти [42, с.43]". І тільки після Постанови ЦК ВКП (б) про початкову й середню школу (1931 р.) та Постанови ЦК ВКП (б) про навчальні програми і режим у початковій і середній школі (1932) радянська школа повернулася до перевіреного на практиці роками поурочного предметного навчання.

Проте, як справедливо зазначають Т.Бугайко і Ф.Бугайко, зміст шкільного курсу української літератури в 20-х–30-х роках ХХ століття визначався „як змалювання соціальних відносин, зображення класової боротьби" [42, с.40], тому в перші радянські програми з української літератури „були внесені оповідання А.Головка, П.Панча, С.Васильченка, вірші П.Тичини, В.Сосюри [42, с.41]". Коли ж почалися репресії і влада офіційно почала визнавати „ворогами народу" В.Винниченка, М.Рильського, М.Хвильового, твори яких до того часу вивчалися в школі, за вказівкою районних відділів освіти вчителі заставляли учнів замальовувати чорнилом обличчя письменників і перекреслювати їхні художні тексти. Належно й об'єктивно розглядати авторську позицію на уроках літератури в цей час не тільки ніхто з учителів-практиків, а й навіть з дипломованих радянських методистів не наважувався.

Новий виток у методиці викладання української літератури розпочався аж після смерті Сталіна й ХХ з'їзду партії. Значний внесок у розробку проблеми автора та його позиції, зроблений у методиці викладання літератури, належить таким українським ученим-методистам, як Т.Бугайко і Ф.Бугайко, О. Мазуркевич, Є.Пасічник, К.Сторчак, В.Неділько.

Під час „хрущовської відлиги", у 1961 році О.Мазуркевич видав „Нариси з історії методики української літератури", в яких, аналізуючи шлях української методики від часів Київської Русі до свого сьогодення й внесок у освіту та педагогічну пропаганду як українських письменників (Івана Вишенського, Мелетія Смотрицького, Феофана Прокоповича, Григорія Сковороди, Тараса

Шевченка, Анатолія Свидницького, Марка Вовчка, Леоніда Глібова, Івана Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, Івана Франка, Лесі Українки, Марка Черемшини) так і педагогів та методистів (Христини Алчевської, Тимофія Лубенця, Уляни Кравченко, Степана Васильченка), принагідно сказав сміливе слово про те, що в методиці вивчення української літератури не можна допускати викривленої, зумисно спотвореної інтерпретації текстів. У розділі „Цінні для словесників педагогічні спостереження Тимофія Лубенця" О. Мазуркевич акцентує: „У педагогічній спадщині Т.Г.Лубенця знаходимо цінні думки, спостереження, висновки, що становлять певний інтерес з погляду методики літератури. Насамперед відзначимо, що Лубенець особливо великого значення надавав створенню досконалих стабільних програм і піднесенню майстерності вчителя [194, с.195]", а також особливу увагу приділяв виразному читанню (через яке учням практично вдається найлегшим шляхом збагнути авторську позицію – Т.Н.), добротному знанню учнями художніх текстів і тонкого розуміння краси витончених поезій: „Зокрема, він наголошував на виховному й моральному значенні художнього слова [194, с.198]".

У розділі „Уляна Кравченко про добір художньої літератури для домашнього читання" О.Мазуркевич детально зупиняється на доречності запровадження в шкільну програму тільки високохудожніх текстів, які мають великий виховний вплив: „...Добре начитана, Уляна Кравченко глибоко розбиралася в питанні, яку книжку рекомендувати учням. Головним її критерієм було: як вплине ця книжка на виховання дитини? Найперша її вимога – давати в руки дітям лише ті твори, в яких є „щирість почування", „багатство чуття" вчителя [194, с.201]". Практик з багатолітнім стажем, Уляна Кравченко (справжні ім'я та прізвище вчительки – Юлія Шнайдер) була категорично проти запровадження в шкільну програму творів з кримінальними сюжетами, вбивствами, смертями, справедливо вважаючи, що захоплені карколомними колізіями діти не завжди здатні зрозуміти, що обстоює митець, а що осуджує в таких творах (тобто нездатні зрозуміти приховану авторську позицію, підтекст – Н.Т.). Для продуктивної роботи вона вважала найкращими високоідейні, спонукаючі до добра й подвигів тексти: „Для неї „вірші Франка не були штудерні, не були вони жалісним скиглінням, ні покірливим проханням, але були протестом та грімким гаслом до єднання в сильний гурт". Всі переваги надавала вчителька високоідейним художнім творам, основою яких була боротьба за „високі ідеали". Саме тому І.Франко був для неї „син сонця і світла", як згадує вона в нарисі „Велика дружба" вчителя [194, с.204]".

У розділі „Вклад С.В.Васильченка в дожовтневу методику української літератури" О.Мазуркевич, ведучи мову про найбільші прорахунки дореволюційної схоластичної освіти, наводить вислів С.Васильченка про те, що для душі й серця з зазубрювання і написання творчих робіт за поданими схемами тогочасні випускники не могли взяти нічого, як нічого не могла їм дати й нерідна мова, якою велося навчання: „Пригадую я наші роботи, коли я був колись у школі, ті граматично правильні і бездушні „сочіненія", за які нам ставили „ пятьорки", і мене бере живий за серце жаль за ті щирі дитячі зусилля, що пішли намарне, за ту кривду, що не гріло мене рідне слово в школі, і що поза школою

довелося іти до нього заказними тернистими шляхами, наосліп" вчителя [194, с. 209]". У другій частині своїх „Нарисів з історії методики української літератури" з промовистою назвою „З надбань радянської методики літератури" О. Мазуркевич веде мову про сучасний йому стан справ у методиці викладання й неодноразово наголошує, що тільки добре знання художніх текстів, роздуми дитини над прочитаним, вміння виокремити саме те, що хотів письменник сказати, що намагався подати як найважливіше, виховує і вчить, а все інше є марною тратою часу: „Треба добитися, щоб учень умів самостійно розбиратися у творі, правильно оцінити його [194, с.294]". Більше того, за О.Мазуркевичем, „підміна аналізу художнього твору сухими формулюваннями ідеї, нудними міркуваннями „з приводу творів", механічне виписування одних лише цитат, схематизм і шаблонність при з'ясуванні питань історії літератури, вивчення біографій і творчості письменників знижує якість викладання літератури, послаблює її виховний вплив на учнів" вчителя [194, с.345].

Питанню авторської позиції Т.Бугайко та Ф.Бугайко приділяли увагу у всіх своїх підручниках та посібниках. Надзвичайно цінні поради знаходимо в їхніх книгах „Українська література в середній школі: Курс методики" (1962), „Майстерність учителя-словесника" (1963), „Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5 і 6 класах" (1967), „Навчання і виховання засобами літератури" (1973). А в розділі „Словесник-майстер будить активні сили учнів" Т.Бугайко та Ф.Бугайко акцентують, що робота над авторською позицією у творі завжди повинна бути пошуковою. Схематизм, схоластика, відповіді на догоду вчителеві, а не власні судження, хоч, можливо, й помилкові, вбивають в учнів саме бажання розуміти художній текст, вловлювати причину, для чого написав його письменник: „Трапляється, що літературні твори аналізуються в школі за стандартними, шаблонними схемами. Учні переказують „риси характеру" персонажів постійно в тій самій послідовності... Часом вони повторюють одні й ті ж цитати, одні й ті ж формулювання й думки, одні й ті ж висновки, більш-менш докладно переказуючи підручник. Подібні відповіді неприпустимі навіть у 5 класі, бо з перших же днів літературних занять треба заохочувати дітей замислюватися над літературними явищами, будити в них особисто-емоційне ставлення до виучуваного твору. Важливо викликати в учнів прагнення самостійно розібратися в темі, відповісти на запитання по-своєму, а не завченою фразою підручника [40, с.82–83]".

К.Сторчак у книзі „Основи методики літератури" (1965) та численних публікаціях у фахових журналах теж часто висвітлював питання позиції автора у творі. Цей методист зазначав, що теорія методики літератури повинна визначати місце і значення митця в створенні різних творів. К.Сторчак особливо прискіпливо ставився до вивчення світогляду письменника. На його думку, щоб зрозуміти роль світогляду письменника, треба насамперед зрозуміти ту просту істину, що людина сама звертається до мистецтва як до такої форми відображення дійсності, в якій вона буде здійснювати свою волю, свій намір, свої вищі цілі. На підтвердження свого судження К.Сторчак навів висновок болгарського літературознавця Тодора Павлова: „Оригінальність передбачає творчу індивідуальність, але не вичерпується нею... Оригінальний

не той художник. який виявляє просто або лише яскраву творчу індивідуальність, а той, хто виявляє яскраву творчу індивідуальність в майстерній постановці й розв'язанні особливими засобами й методами якогось спеціального мистецтва найзагальніші, найголовніші, найважливіші і найжиттєвіші проблеми свого суспільства і часу [REF _Ref146739169 \r \h 290, с.257]".

Ще один відомий український методист – В.Неділько – в підручнику „ Методика викладання української літератури в середній школі" питання авторської позиції розглядав як одне з найважливіших для належного розуміння учнями художнього тексту і рекомендував розглядати його в поєднанні з принципом асоціативності, оскільки „кожен твір викликає в читачів (у даному разі – в учнів) цілий ланцюг асоціацій, спогадів, думок, пов'язаних з їхнім життєвим досвідом, з тим, що вони бачать у житті, чули по радіо, про що читали в книжках раніше. Художній твір, який вивчають у школі, можна порівняти із сніговою кулею, що тягне за собою цілу лавину запитань, проблем, дискусійних питань. Урок літератури неминуче виходить за межі тематики окремого твору, що на ньому вивчається [227, с.75–76]".

Питанням авторської позиції та оптимальним методам і прийомам роботи над нею під час студіювання прозових, ліричних та драматичних текстів приділяє увагу методист Б.Степанишин у книзі „Викладання української літератури в школі". Цей науковець ретельно аналізує насамперед авторську позицію Т.Шевченка як через ліричних героїв віршів Кобзаря, так і через композиційно-сюжетні особливості драми „Назар Стодоля" й сторінки щоденника Кобзаря, який він вів на засланні.

Проте найбільше методичних рекомендацій стосовно вияснення авторської позиції в художніх текстах, порад стосовно скрупульозної роботи над авторською позицією міститься в підручниках та окремих статтях гідного наступника Т.Бугайко та Ф.Бугайко – Є.Пасічника. У його працях „Українська література в школі" (1983) та „Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах" (2000) цьому важливому питанню в шкільній методиці присвячені цілі сторінки. Зокрема, Є.Пасічник наголошує, що не може бути однієї й тієї ж авторської позиції не тільки в двох окремих митців, а навіть у двох різних творах одного письменника. Коли ж вчителі вчать учнів бездумно узагальнювати, не зважати на окремі нюанси, настрій автора, час написання твору, причини й спонуки такого написання, вплив біографічних реалій на художнє тло, зміни в світогляді письменника, то художній текст стає для старшокласників нецікавою книжкою, зміст якої треба знати лише заради оцінки, вони байдужіють до перипетій долі героїв, не намагаються порівняти художні події з ними особисто пережитим. Навіть якнайкраще визубрені терміни з теорії літератури чи навіть глибоке розуміння суті літературознавчих понять у такому випадку не свідчитиме про те, що учні сприйняли прочитаний художній текст до серця, що він їх виховуватиме й допомагатиме уникнути помилок у реальному житті або що колись із власної ініціативи учням захочеться самостійно прочитати ще якийсь твір цього ж письменника: „Ідейно -естетичне багатство художнього твору не тотожне системі наукових понять.

Для учнів важливо не тільки збагнути поетичну ідею, а й простежити, як виражає її письменник. Поза цим не можна зрозуміти творчої індивідуальності митця, неповторності його поетичного голосу, розкрити секрети його художньої майстерності [240, с.306]".

Крім фундаментальних праць провідних українських методистів, останнім часом було захищено чимало кандитських дисертацій на теми, які опосередковано торкалися авторської позиції. Успішно захистили свої роботи У.Нетаврована „Формування національної самосвідомості учнів у процесі вивчення біографії письменника в старших класах" (1994); В.Оліфіренко „Формування уявлень школярів про особистість письменника" (1990); Т. Грачова „Формування в учнів поняття про майстерність письменника у процесі вивчення української літератури в загальноосвітній школі" (2003); С.Мірошник „Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури" (2004). Також тема підтексту в художньому творі стала предметом окремих дисертаційних досліджень з теорії літератури: А.Матчук („Підтекст літературного твору" (1992)) і В.Назарця („Підтекст як смисловий феномен та художнє явище" (1994)), тема автора і героя – в О.Самойлова („Автор і герой як суб'єкти поетичного буття" (2000)). Проте в названих роботах питання підтексту як особливої форми авторської позиції не розглядалося. Зважаючи на солідний перелік праць і вагомий внесок сучасних українських методистів, можна зробити висновок, що маємо належне науково-методичне забезпечення і є всі підстави для плідної роботи з проблеми авторської позиції на уроках української літератури в сучасній школі.

1.5. Аналіз вивчення проблеми авторської позиції в чинних шкільних програмах з української літератури

Для того, щоб склалася об'єктивна думка про стан висвітлення авторської позиції через рекомендації та настанови шкільних програм з літератури, довелося скрупульозно опрацювати не лише затверджені Міністерством освіти України програми з української, а також для зіставлення й порівняння – програми із зарубіжної, російської та польської літератур. Не було обминуто увагою й програми для спеціальної загальноосвітньої школи інтенсивної педагогічної корекції та для шкіл з навчанням мовами нацменшин, які значно гірше володіють українською мовою, ніж генетичні українці, і виявилося, що навіть у цих програмах для слабовстигаючих учнів (для дітей із затримкою психічного розвитку) питанню авторської позиції в художніх текстах приділяється чимало уваги: ведеться мова, хто автор твору, що таке ліричний герой, автобіографічний герой. Укладач цієї програми у 5 класі дає початкове поняття про літературний портрет на прикладі твору „Школяр" А.Тесленка. Програма орієнтує на вмінні передавати засобами виразного читання авторського ставлення до героя та зображеного. У 6 класі передбачається удосконалення цього вміння під час опрацювання віршів В.Сосюри, П.Воронька. У 9 класі відводиться місце вивченню художньої майстерності автора у створенні образів-персонажів, а саме – у повісті Марка Вовчка „Інститутка". У програмі, складеній О.М.Івасюк, Н.В.Гуйванюк, В.Є.Бузинською, для 5 – 12

класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин зазначено, що у 5 класі під час вивчення „Лося” Є.Гуцала учень повинен висловлювати судження про авторську позицію Є.Гуцала, пояснювати його ставлення до природи, оцінку благородних і нечесних вчинків. У 6 класі під час вивчення оповідання „Пиріжок з калиною” В.Кави до методичних настанов належить з’ясування рис характеру героїв оповідання, вирізнення тих, які викликають прихильність і симпатію.

У 10 класі під час опрацювання драми „Талан” М.Старицького підкреслено , що учні мають пояснювати інтерес автора до проблем мистецького життя свого часу, оцінювати позицію письменника щодо вирішення цих проблем. В 11 класі під час розгляду психологічної новели „Мати” Г.Косинки авторами програми націлено вчителів та учнів на спостереження за творчою манерою автора, на розкриття образу героя через роздуми та внутрішні переживання. До методичних настанов під час вивчення роману „Майстер корабля” Ю. Яновського належать пояснення подій, які вплинули на формування світобачення письменника, з’ясування ставлення автора до таких понять, як творчість, любов, молодість, радість праці. Слід підкреслити, що під час вивчення творчості Остапа Вишні відводиться місце характеристиці образу автора, ролі художніх засобів (іронія, увага до деталей, вживання гіпербол).

Нами було розглянуто, проаналізовано й зіставлено такі навчальні програми з літератури: „Література польська та зарубіжна. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з польською мовою навчання” (Укладачі Р.Лебедь, О.Білецька), „Зарубіжна література. 5–11 класи. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання” (За ред. Д.Затонського; укладачі Н.Дорофеєва, О.Ісаєва, Ж.Клименко , О.Корнієнко, Л.Мірошниченко, С.Рудаківська, Б.Шалагінов (керівник авторського колективу), „Зарубіжна література. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів” (За ред. Д.Наливайка; укладачі Ю. Ковбасенко (керівник авторського колективу), Г.Гребницький, Н.Півнюк, К. Баліна, Г.Бітківська), „Російська мова. Література: російська та зарубіжна. 10–11 класи. Програми для профільних класів” (Укладачі З.Барабанщикова, В. Силантьєва), „Зарубіжна література. 5–9 класи шкіл з українською мовою навчання. Програми для спеціальної школи інтенсивної педагогічної корекції” (Укладач Л.Вавіна), „Зарубіжна література. 5–11 класи. Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання” (Укладачі Д. Наливайко, Ю.Ковбасенко, К.Шахова, М.Борецький, Н.Нагорна, Л. Мірошниченко, Л.Ковбасенко, Л.Білань, учителі зарубіжної літератури), „Українська література. 5–11 класи. Програма Інституту педагогіки АПН України” (Укладачі Н.Волошина, О.Бандура), „Українська література. 8–11 класи. Програма Інституту літератури імені Т.Шевченка НАН України (Укладачі О.Гончар, Т.Гундорова, Ю.Ковалів, А.Кравченко, Р.Міщук, Н. Шумило, В.Дончик, Т.Яценко (керівник авторського колективу)), „Українська література. 5–11 класи. Програма Київського університету ім. Тараса Шевченка , Інституту українознавства (Укладачі П.Кононенко, В.Неділько), „Українська література. 5–9 класи. Програми для спеціальної загальноосвітньої школи

інтенсивної педагогічної корекції” (Укладач Л.Вавіна), „Українська література. 5–11 класи. Програми для загальноосвітніх закладів з українською і російською мовами навчання” (Укладачі О.Бандура, Н.Волошина), „Українська література. 5–11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання” (Керівник авторського колективу М.Жулинський ; загальна редакція Р.Мовчан, укладачі: Р.Мовчан, Н.Левчик, О.Камінчук, М. Боднар, М.Сулима, І.Сулима), „Українська література. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів” (Керівник проекту М.Жулинський; загальна редакція Р.Мовчан; укладачі: Р.Мовчан, Н.Левчик, О.Камінчук, М. Бондар, О.Поліщук, М.Сулима, Л.Шабельникова, В.Садівська).

Зіставляючи й порівнюючи різні програми, ми побачили суттєві відмінності у важливому для нас напрямку висвітлення проблеми автора в художньому тексті. Програми з зарубіжної літератури більш націлена на виявлення авторської позиції, накладеної на тему. Наприклад, автори програми „Зарубіжна література” (1998) Д.С.Наливайко, Ю.І.Ковбасенко, К.О.Шахова, М .І.Борецький, Н.М.Нагорна, Л.Ф.Мірошниченко, Л.В.Ковбасенко, Л.І.Білань вводять у 6 класі поняття про ліричного героя. У 9 класі під час вивчення „Книги пісень” Генріха Гейне висвітлюється змалювання природи як засіб бачення і пізнання світу та власної душі, конфлікт ліричного героя з реальністю . У тому ж 9 класі під час опрацювання творчості М.Гоголя і роману „Мертві душі” до набутих знань з теорії літератури додаються поняття про ліричний відступ, ліричний тип, роман-епопею. У 10 класі розглядаються поняття про зовнішню та внутрішню дію, підтекст на матеріалі творчості Генріка Ібсена. В 11 класі під час розгляду творчості Марселя Пруста зосереджують увагу на поняттях про художній час і художній простір, про автора і образ автора у творі .

У програмі із зарубіжної літератури за редакцією академіка Д.Затонського, підготовленої укладачами Н.Дорофеєвою, О.Ісаєвою, Ж.Клименко, О. Корнієнко, Л.Мірошниченко, С.Рудаківською, Б.Шалагіновим, вивчення поняття „авторська позиція” постійно присутнє у старших класах. У 9 класі під час розгляду „Євгенія Онєгіна” О.Пушкіна програма передбачає зосередження учнівської уваги на образах автора і природи у творі [109, с.33–34], під час аналізу „Героя нашого часу” М.Лермонтова всебічно розглядається образ автора та співзвучних його настроєві картин природи [109, с.34]. У 10 класі під час вивчення творчості А.Чехова подаються поняття про символічну деталь, підтекст („Людина у футлярі”, „Дама з собачкою”). Добре укладачами програм прокоментована специфіка підтексту в чеховських п’єсах, зокрема у п’єсі „Вишневий сад” [109, с.41]. Також методисти пропонують вчителеві не випускати з уваги асоціативний зв’язок між епізодами та репліками, вловлювати й пояснювати учням психологічний і символічний підтекст, аналізувати функції ремарок. Під час опрацювання драми-пересторога „Матінка Кураж та її діти” Б.Брехта приділяється увага історико-літературним джерелам та сучасному політичному підтексту твору, його антивоєнного пафосу й алегоричному сенсу [109, с.50]. Під час аналізу творів Е.Хемінгуея поняття про підтекст поглиблюється.

У програмі, укладачами якої є З.Барабанщикова, В.Силантьєва, для класів філологічного профілю у 10 класі на прикладах казок М.Салтикова-Щедріна розглядається авторське ставлення до персонажа, сенс і поетика назви твору [256, с.29–30]. В 11 класі опрацьовуються особливості художньої майстерності Е .Хемінгуея, діалогічність і навмисна недомовленість тексту, навіть взято до уваги „теорію айсберга" Хемінгуея (текст і підтекст) [256, с.169]. Проводяться аналогії текст і підтекст Чехова (Чехов і Хемінгуей). У цій же програмі пропонується дещо змінена постановка теми для класів універсального профілю: „Слово-маска" у творчості Хемінгуея [256, с.168]. А у програмах для класів негуманітарних профілей тема звучить так: „Художній світ Хемінгуея (сюжет як потік життя, явне і приховане в характеристиках персонажів, опосередкований психологізм, діалогічність тексту) [256, с.242]".

У програмах Р.Лебедь і О.Біленької „Література польська та зарубіжна (інтегрований курс)" у 5 класі з теоретичних відомостей розглядають функцію оповідача тексту на прикладі „Малих помічниць" І.Галчинського. У 7 класі – ознаки оповідача і форми оповіді в „Пісні про солдатів з Вестерплатте" І. Галчинського. У 8 класі під час опрацювання „Ромео і Джульєтти" В.Шекспіра визначають, що таке адекватна назва твору [184, с.48]. В 11 класі, вивчаючи поезію „Молодої Польщі", старшокласники виражають свої думки про ситуацію поета в світі і вивчають функціонування у літературі мотиву поета-птаха [REF _Ref146817481 \r \h 184, с.114]. А під час вивчення епопеї „Ночі і дні" М.Домбровської визначають тип оповіді [184, с.137] і форми внутрішнього монологу [184, с.137].

У програмі з української літератури Н.Й.Волошиної, О.М.Бандури, 1995 року видання, авторській позиції приділяється всебічна увага. У 6 класі, вивчаючи творчість В.Сосюри, за рекомендаціями методистів, учитель повинен домогтися засвоєння учнями вміння передавати засобами виразного читання ставлення автора до зображеного. У 7 класі рекомендується читання від автора і від першої особи творів М.Стельмаха. У 10 класі – дається настанова пояснити старшокласникам своєрідність стилю і творчого методу письменника на прикладі повісті „Талант" С.Васильченка. У даній програмі не оминається поняття про ліричного героя на прикладі творів М.Рильського. Укладачі програм наголошують, що учні повинні вміти з'ясовувати взаємозв'язок світогляду і творчості письменника на основі вивчених творів.

У програмі „Українська література" (1995), яку підготували О.І.Гончар, Т.І .Гундорова, Ю.І.Ковалів, А.Є.Кравченко, Р.Міщук, Н.М.Шумило, В.Г.Дончак, М.Т.Яценко, зазначається, що у 9 класі на прикладі Марка Вовчка треба націлювати учнів на виявлення в художньому творі суспільної позиції автора. У 10 класі під час вивчення поем „Мойсей" та „Іван Вишенський" І.Франка приділяється особлива увага поняттю „ліричний герой". Під час опрацювання новел „Злодія зловили", „Село потерпає", „Туга" М.Черемшини, окрім особливостей розвитку сюжету в психологічній новелі, укладачі програми рекомендують вчителю на уроці скрупульозно розглянути образ автора в цьому художньому творі. Під час вивчення „Мужицької арифметики" С.Васильченка також береться до уваги своєрідність визначення авторської оцінки. В 11 класі

під час розгляду роману „Тронка” О.Гончара укладачі програми звертають увагу на образ автора, оповідача, героя.

У програмі Київського університету імені Тараса Шевченка, Інституту українознавства (1995), яку підготували П.П.Кононенко та В.Я.Неділько, у 8 класі на матеріалі повістей Григора Тютюнника розглядаються особливості розповідної манери. У 9 класі з’ясовується особа автора і питання про місце та час написання поеми „Слово о полку Ігоревім”. Дуже цінним у даних програмах є опрацювання матеріалу з теорії літератури про роль підтексту, про художню деталь у творчості В.Стефаника на прикладі новел „Новина”, „Камінний хрест”, „Марія”, „Сини” у 10 класі. Не оминається увагою поняття „ліричний герой” під час вивчення М.Рильського.

Проте детально аналізувати підхід до авторської позиції укладачів у всіх перелічених навчальних програмах нема потреби з двох причин: 1) значна частина цих програм не є програмами з української літератури; 2) деякі з перелічених програм уже не рекомендовані Міністерством освіти України для реалізації на уроках літератури. Саме тому ми зосереджуємо свою увагу на програмі „Українська література. 5–11 класи” (2001) О.Бандури та Н. Волошиної, за якою працюють багато вчителів і вчиться значна частина учнів 7–11 класів, програму „Українська література. 5–11 класи” (2004) за загальною редакцією Р.Мовчан (керівник авторського колективу М.Жулинський) та „Українська література. 5–12 класи” (2005) за загальною редакцією Р.Мовчан (керівник проекту – М.Жулинський).

Програма з української літератури О.Бандури та Н.Волошиної широко залучає елементи теорії літератури для кращого пояснення авторської позиції. Після вивчення фольклорних та авторських казок, наприклад, пропонується дати учням „первинне поняття про значення прозивних імен для розкриття характерів дійових осіб художнього твору [318, с.11]”, багато разів поглиблюється вивчене про пейзаж і портрет, через які виражається авторське ставлення до своїх героїв, про ліричні твори, ліричний відступ та ліричного героя, під час вивчення творчості І.Франка методисти пропонують обов’язково розглядати „традиції і новаторство в художній літературі”, „поняття про суспільну роль поезії [318, с.101]”. Для кращого розуміння повісті М. Коцюбинського „Тіні забутих предків” укладачі цієї програми принагідно рекомендують вести з учнями мову про правду історичну і художню, про літературний прототип, індивідуальний стиль письменника, дати первинне уявлення про імпресіонізм [318, с.105]”. У програмі дуже багато цінних методичних рекомендацій, як на основі біографій та художніх текстів пояснювати учням й поглиблювати їхні знання про авторську позицію. Наприклад, під час роботи над текстом оповідання Б.Антоненка-Давидовича „Слово матері” у 8 класі укладачі програми звертають увагу вчителя на необхідності аналізу „використання різних засобів творення комічного (ситуація непорозуміння, макаронічна мова, неправильне тлумачення змісту міжнаціональних омонімів) [318, с.61]”, а на завершення вивчення творчості В. Стефаника в 10 класі рекомендують „з’ясувати особливості стилю письменника”, а також подати учням цього митця в оцінці Івана Франка та

сучасних літературознавців і критиків [318, с.108]. Загалом частота звертання укладачів цієї програми до питання автора у кожному класі добре проглядається через виготовлену нами *Таблицю 1.1*.

Таблиця 1.1

Авторська позиція в програмі з української літератури для загальноосвітніх закладів з українською і російською мовами навчання. 5-11 класи. (Укладачі Н.Волошина, О.Бандура)

Класи	Настановчі рекомендації вчителям звертати увагу на авторську позицію в художніх текстах	Відомості з теорії літератури, які стосуються авторської позиції. Нові літературознавчі категорії
5	4	2
6	7	2
7	8	4
8	8	4
9	7	6
10	8	8
11	19	4
Всього:	61	30

У програмі „Українська література. 5–11 класи”, укладачами якої є Р.В. Мовчан, Н.В.Левчик, О.А.Камінчук, М.П.Бондар, М.М.Сулима, В.І.Сулима**,** у 7 класі розглядають поняття про ліричного героя під час аналізу поезій В. Симоненка, у 8 класі це поняття поглиблюється під час вивчення творчості Є. Плужника. У 10 класі на прикладі новели „Момент” В.Винниченка береться до уваги філософський підтекст (плинність життя, щастя, людини, мить – частинка вічності). Укладачі програм наголошують, що учні повинні вміти з’ясовувати зв’язок між світоглядом письменника та його творчістю. В 11 класі під час опрацювання новели „Я (Романтика)” характеризується образ ліричного „Я”, співвіднесення автора з його героєм, визначається роль присвяти до твору, реальне та уявне у творі. Під час вивчення роману „Місто” В.Підмогильного укладачі виносять у тему світоглядну і психологічну еволюцію характеру головного героя, його утвердження в суспільстві. Розглядаючи ліричну драму „Патетична соната” М.Куліша, акцентують на ролі авторських ремарок. Аналізуючи „Зачаровану Десну” О.Довженка зупиняються на автобіографічній основі твору, сповідальності та авторському самоаналізі, на поєднанні двох часових площин: минулого й сучасного, на двох ліричних героях твору: малому Сашкові й зрілій людині, на ролі пейзажних описів та засобів індивідуалізації героїв. Під час роботи над романом „Диво” П.Загребельного пропонують акцентувати учням на особливостях індивідуального стилю прозаїка (документальна основа, розгалуженість композиції, поліфонічність сюжетних ліній), авторському голосі в оповіді, психологічній мотивації дій та вчинків героїв. Під час вивчення лірики В.Стуса зосереджують увагу на стані активної позиції ліричного героя. *Таблиця 1.2* подає загальну кількість апелювань укладачів програми до питань авторської позиції в кожному класі.

Таблиця 1.2

Авторська позиція в програмі з української літератури для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання. 5-11 класи. (Керівник проекту – М.Жулинський; програма за загальною редакцією Р.Мовчан)

Класи	Настановчі рекомендації вчителям звертати увагу на авторську позицію в художніх текстах	Відомості з теорії літератури, які стосуються авторської позиції. Нові літературознавчі категорії
5	2	3
6	4	2
7	4	5
8	5	3
9	7	4
10	5	5
11	22	2
Всього:	49	24

Подібну картину спостерігаємо і в програмі „Українська література. 5 – 12 класи” (2005) за загальною редакцією Р.Мовчан. Правда, у відомостях з теорії літератури та рекомендаціях учителям, як практично аналізувати авторську позицію у нововведених текстах, укладачі цієї програми наголошують на „пошуковому розмаїтті сучасної літератури” й „тенденціях постмодернізму [319, с.132]”, „усвідомлення специфіки ліричного самовираження творчою людиною [319, с.135]”, на „поліфонічності ліричних голосів” [319, с.144], А під час опрацювання фрагменту твору Тараса Прохаська „Від чуття при сутності” ведуть мову про філософію часу, миті, вічності та „ідею самотності як блага існування особистості [319, с.148]”. Загалом кількість порушених питань авторської позиції в кожному класі авторами цієї програми відображає *Таблиця 1.3*.

Таблиця 1.3

Авторська позиція в програмі для загальноосвітніх навчальних закладів. 5 -12 класи. (Керівник проекту – М.Жулинський; програма за загальною редакцією Р.Мовчан)

Класи	Настановчі рекомендації вчителям звертати увагу на авторську позицію в художніх текстах	Відомості з теорії літератури, які стосуються авторської позиції. Нові літературознавчі категорії
5	5	4
6	8	3
7	4	5
8	6	3
9	7	4
10	5	6
11	22	2
12	18	2

Всього:	75	29

Наш огляд програм чинних з української літератури дає можливість зробити такі висновки: питання авторської позиція практично у всіх класах, від 5 до 12, на уроках української літератури не залишено поза увагою; укладачі програм дотримуються принципу „від простого – до складного", а тому в 5 – 8 класах подають лише доступні учням такого віку відомості про авторську позицію та способи її вираження; у старших класах питанню авторської позиції в художніх текстах, причому як у ліриці, так і в драматургії та в прозі, приділяється особлива увага. Інша річ, чи на практиці пересічний учитель хоче й може ці методичні настанови втілити в життя.

1.6. Аналіз питання авторської позиції в сучасних підручниках з української літератури

Огляд підручників з української літератури (у тому числі й пробних та експериментальних) для 5–11 класів, виданих у часи незалежної України, переконливо довів, що питанню авторської позиції практично в кожному підручнику приділено досить велику увагу. Безперечно, збережено принцип „від простого – до складного" і спостерігається певна градація і в кількості пропонованих літературознавчих понять, і в розв'язанні авторської позиції через біографію письменника, і пояснення авторської позиції через методично-пояснювальні статті, і в блоках запитань до художніх текстів. *Таблиця 1.4* (див. наступ.стор.) відтворює ці явища.

Оскільки дисертаційне дослідження стосується лише усвідомлення старшокласниками авторської позиції у процесі вивчення художніх творів на уроках української літератури, ми, проаналізувавши підручники з української літератури (у тому числі пробні та експериментальні) для 5–11 класів, виданих у часи незалежної України, вважаємо за потрібне винести наш скрупульозний огляд методичного апарату підручників для 5–8 класів з вивчення авторської позиції у *Додатки (див. Додаток А).*

У старших класах на уроках літератури проблема авторської позиції в художньому тексті стає однією з провідних, а тому автори підручників стараються значно більше уваги приділяти їй у біографіях письменників, у методичному апараті через завдання і запитання, а також під час вивчення та закріплення відомостей з теорії літератури.

Учні дев'ятих класів досі успішно користуються підручником-критикою „Українська література" Б.Степанишина, що витримав шість видань. У цій навчальній книзі авторська позиція висвітлювалася насамперед через вдало продуману систему запитань та завдань. Після вступної теми „Художня література як вид мистецтва" автор підручника пропонує запитання: „Як митці різних епох впливали на життя нашого народу? [288, с.14]".

Таблиця 1.4

Блок запитань та літературознавчих понять з авторської позиції в сучасних підручниках з української літератури

№	Автори, назва підручника	Відомості з теорії літератури, які стосуються авторської позиції	Авторська позиція через призму біографії письменника	Авторська позиція через пояснювальні статті до художніх текстів	Система запитань і завдань, які стосуються авторської позиції
1.	Пасічник Є., Слоньовська О. Українська література. 5 клас. – К.: Освіта, 1998. – 352 с.	3	2	3	29
2.	Мовчан Р. Українська література. 5 клас. – К.: Генеза, 2005. – 239с.	-	-	1	11
3.	Гумницька А., Кучеренко Є. Українська література. 6 клас. – К.: Світ, 1993. – 287с.	-	2	1	8
4.	Пасічник Є., Слоньовська О. Українська література. 6 клас. – К.: Освіта, 2002. – 319с.	1	2	1	16
5.	Мовчан Р. Українська література. 6 клас. – К.: Генеза, 2006. – 238 с.	4	4	-	18
6.	Цимбалюк В. Українська література 7 клас. – К.: Освіта, 1995. – 543 с.	1	1	1	9
7.	Слоньовська О., Пасічник Є. Українська література. 7 клас. – К.: Освіта, 2002. – 354 с.	4	1	4	23
8.	Бандура О., Волошина Н. Українська література. 8 клас. – К.: Освіта, 1998. – 384 с.	1	2	1	36
9.	Цимбалюк В. Українська література. 8 клас. – К.: Освіта, 2001. – 511с.	3	6	2	10
10.	Степанишин Б. Українська література. 9 клас. – К.: Освіта, 2002. – 336 с.	-	4	-	17
11.	Хропко П. Українська література. 10 клас. – К.: Освіта, 1998. – 528 с.	-	17	6	31
12.	Непорожній О., Семенчук І. Українська література. 11 клас. – К.: Освіта, 1995. – 544 с.	4	9	3	3
13.	Мовчан Р., Ковалів Ю., Погребенник В., Панченко В. Українська література. 11 клас. – К.–Ірпінь: Перун, 1998. – 493 с.	8	14	3	15

Переходячи до аналізу літератури Київської Русі та давньої літератури, Б. Степанишин теж не обминає авторську позицію в художніх текстах цього періоду: „Визначте тему, ідею та жанр „Слова...". Що вам відомо про автора цього твору? [288, с.36]", „Які людські риси Сковорода цінує, а які осуджує (за поезією „Всякому місту звичай і права")? [288, с.78]". Коли ж старшокласникам подається біографія зачинателя нової української літератури та в розділі „Ідея та значення" дається оцінка бурлескно-травестійної поеми „Енеїда", то в блоці запитань знаходимо й такі: „У чому полягає актуальність, злободенність проблем, поставлених Котляревським у поемі, для наших сучасників? Які з моральних питань твору актуальні ще й сьогодні?.. Визначте ставлення автора до Енея. Що приваблює, а що відштовхує вас у ньому? [288, с.110]"; „Як ви гадаєте, що дало підстави Максимові Рильському назвати Котляревського „ Коперником українського слова"? [288, с.124]". Народність прози Г.Квітки-Основ'яненка та неприхована авторська позиція в цих текстах закріплюється запитанням: „У чому моральна вищість людей з народу над панами в творах Квітки-Основ'яненка? [288, с.144]"

Проте найбільше завдань і запитань, які стосуються авторської позиції, Б. Степанишин пропонує старшокласникам під час вивчення творчості Т. Шевченка: „Які риси характеру Шевченка вам імпонують найбільше? [288, с. 163]"; „Доведіть, що в постановці актуальних питань свого часу поет вловив найважливіше. Що саме? [288, с.196]"; „Яке значення в розкритті ідейного задуму поем „Сон", „Кавказ" і „Єретик" мали образи „царя волі", Прометея та Яна Гуса?.. Знайдіть по кілька прикладів пейзажів, ліричних відступів і монологів з вивчених поем та визначте їх функцію в цих творах. Якою постає в них особа самого автора? [288, с.227]"; „Опишіть внутрішній світ ліричного героя віршів 1847–1850 рр. Що таке лірика, ліричний цикл, ліричний герой? [288, с.237]"; „Доведіть, що в останній період творчості Шевченка посилились тираноборчі мотиви [288, с.246]".

Під час аналізу творчості митців постшевченківської доби Б.Степанишин у запитаннях передбачає висвітлення того, що Шевченкові ідеї вільної України, визволення народу з-під російського самодержавного та феодального (кріпосницького) гніту знайшли продовження, динаміку й розвиток в художніх текстах П.Куліша, Марка Вовчка, Юрія Федьковича: „Розкрийте концепцію хутора в системі національних поглядів П.Куліша [288, с.284]"; „Визначте основні мотиви поезії Куліша [288, с.298]"; „Які риси вдачі своїх героїв та які їхні вчинки підносить авторка (Марко Вовчок – Н.Т.)? [288, с.318]"; „Доведіть, що в стосунках з людьми Федькович був демократом, громадянином-патріотом [288, с.324]".

Учні десятих класів до цих пір користуються підручником-критикою П. Хропка, який у 1998 році був виданий втретє. Від підручника-критики Б. Степанишина для 9 класу висвітлення авторської позиції у підручнику П. Хропка відрізняється кількома шляхами реалізації цього завдання. Насамперед П.Хропко приділяє особливу увагу авторській позиції уже в біографіях письменників, кожного разу підкреслюючи це. Наприклад, під час викладу біографії Івана Нечуя-Левицького подаються такі підтеми, як „Своєрідність

стилю письменника [339, с.34–35]”, „Розширення тематичних обріїв прози [339, с.35–37]”, в запитаннях до біографії Панаса Мирного торкається важливих проблем внутрішнього світу авторів: „У чому ви вбачаєте продовження Панасом Мирним шевченківських традицій? [339, с.59]”, під час вивчення творчої спадщини Михайла Старицького вводить підтему „Художній світ поезії”, під час вивчення біографії Івана Карпенка-Карого – підтему „Художнє осмислення гайдамацького руху [339, с.118–119]”, в процесі вивчення творчості І.Франка акцентує якраз на формуванні основ громадянської зрілості й свідомих переконань поета: „Як формувалися переконання Франка? Які суспільні й духовні чинники впливали на становлення поглядів письменника? [339, с.129]”. Під час опрацювання біографії П.Грабовського пропонує десятикласникам поміркувати над такими словами: „Як ви розумієте вислів сучасного критика: „Основний твір Павла Грабовського – це карбовані сторінки його життя?.. Як ви розумієте думку Грабовського: „Мусимо бути європейцями на ґрунті українському? [339, с.191]”, біографію М. Коцюбинського – „Чому Коцюбинського називають письменником-психологом? [339, с.261]”. Подаючи життєпис Михайла Коцюбинського, П.Хропко майже три сторінки відводить підтемі „Становлення письменника [339, с.235–237]” й три сторінки підтемі „Таємниці внутрішнього світу людини [339, с.237–241]”, під час біографії Лесі Українки – чотири сторінки підтемі „На рівні світової драматургії [339, с. 282–286]”. Після біографії В.Самійленка методист пропонує старшокласникам запитання: „Як ставить і розв’язує Самійленко проблему ролі поета і поезії в громадському житті? [339, с.311]”, після викладу біографії О.Кобилянської радить задуматися над таким питаннями: „Які фактори сформували Кобилянську як творчу індивідуальність?.. Чому Кобилянська розпочала свою творчість з теми емансипації жінки? [339, с.328]”, після біографії Василя Стефаника перед учнями ставить дуже доречне й далеко не просте запитання: „Чи можна говорити про художній світ Стефаника? Якщо так, то що ви розумієте за цією естетичною категорією? Чим відрізняється художній світ Стефаника від аналогічних світів інших письменників його часу? [339, с.340]”, після вивчення біографії Володимира Винниченка – „Якими творами розширив Винниченко тематичні обрії української прози? Чи можна вважати Винниченка новатором у прозі? Якщо так, доведіть свою думку відповідними аргументами [339, с.353]”, після біографії Миколи Вороного – пропонує завдання: „Розкрийте естетичну програму Вороного [339, с.363]”, „Висвітліть особливості індивідуального стилю Вороного [339, с.364]”, а після біографії Олександра Олеся – „Доведіть слушність думки Сергія Єфремова про поєднання в творчості Олександра Олеся громадянських й інтимно-особистісних мотивів [339, с.375]”. Для окреслення світогляду й багатогранності таланту Степана Васильченка – завдання на зіставлення й порівняння: „Прокоментуйте характеристику Васильченка, дану Олесем Гончарем: „Професійний педагог, патріот і гуманіст Степан Васильченко може бути уособленням того, що ми вкладаємо в поняття народний учитель [339, с.403]”.

Для кращого розуміння учнями Тичини як генія в українській літературі двадцятих років ХХ століття П.Хропко в біографію вводить підтеми

„Самобутність лірики [339, с.425–435]”, а для пояснення зламу великого таланту – підтему „Долаючи утиски тоталітаризму [339, с.435–436]”. Також у завданнях і запитаннях до життєпису П.Тичини Петро Хропко спонукає учнів до належного осмислення прочитаного й почутого: „З’ясуйте, які чинники – суспільні, мистецькі – сформували неповторну індивідуальність стилю поета. Відповідаючи, використовуйте думки дослідників з рекомендованих для самостійного опрацювання літературознавчих досліджень... Схарактеризуйте гуманістичний пафос поезій Тичини. Чому з середини 20-х років поет почав зазнавати художніх поразок? Чим можна пояснити художні злети в його творчості? [339, с.436]”. У біографії Максима Рильського автор підручника виокремлює підтему „Місце поета в українській і світовій культурі [339, с. 449–450]”, а в запитаннях і завданнях до біографії вміщує й такі: „Схарактеризуйте творчий шлях Рильського в 20-ті роки, висвітліть художній світ лірики цього часу в контексті творчості поетів-„неокласиків”. У цьому зв’язку зверніть увагу на поезію Миколи Зерова. Проведіть відповідні зіставлення поезій Рильського і Зерова. На основі попереднього завдання, студіювання рекомендованих праць з’ясуйте характерні особливості неоклацисизму як художньо-стильової течії. Пригадайте творчість інших українських поетів, що виступали в першій третині ХХ століття. Які літературні течії вони представляли? [339, с.450–451]”. Подібно до завдань і запитань над біографіями П.Тичини й М.Рильського, які стосуються авторської позиції, й під час опрацювання життєпису Володимира Сосюри Петро Хропко пропонує учням зосередити свою увагу на порівнянні й зіставленні думки видатної людини й власних вражень: „Що мав на увазі Михайло Стельмах, коли назвав Сосюру „березнем” і „вереснем” української поезії? Доведіть правильність цієї думки аналізом віршів поета, написаних на різних етапах його творчості [339, с.463]”. Як бачимо, автор цього підручника завжди докладно зупиняється якраз на тих параметрах творчості митця, які свідчать про авторську позицію.

Також у підручнику П.Хропка „Українська література. 10 клас” система запитань і завдань до художніх текстів, які пропонує для аналізу шкільна програма, містить насамперед такі, які дають можливість учням якомога прискіпливіше аналізувати авторську позицію: „У чому виявився новий підхід письменника до реалізації селянської теми? [339, с.47]”, „Яку ідею проводили автори роману, показуючи „криву стежку” протесту Чіпки? [339, с.79]”, „У чому виявилася злободенність проблем, порушених у драматургії Старицького? [339, с.98]”, „Чим був зумовлений інтерес українських письменників до історичної тематики? [339, с.120]”, „Зіставте романтичну трагедію Миколи Костомарова і реалістичну трагедію Івана Карпенка-Карого про Саву Чалого. Що є спільного в цих творах і чим вони відрізняються один від одного? [339, с. 121]”, „Схарактеризуйте образ ліричного героя збірки „Зів’яле листя [339, с.140]”, „Висвітліть особливості індивідуального стилю Грінченка [339, с.177]”, „У чому полягає неповторність індивідуального стилю Грабовського?.. Висвітліть місце поезії Грабовського у літературному контексті доби” [339, с.192]”, „Як ви розумієте поняття „громадянський пафос”? [339, с.228]”, „В чому виявилася

новаторська реалізація традиційної селянської теми у повісті „Fata morgana”? [339, с.261]”, „У чому виявилося новаторство Коцюбинського при художній інтерпретації фольклорно-етнографічного матеріалу? Що єднає „Тіні забутих предків” з „Лісовою піснею” Лесі Українки? [339, с.262]”. „Схарактеризуйте образ ліричної героїні поезій Лесі Українки [339, с.280]”, „У чому ви вбачаєте перегук ідейного пафосу драматичної поеми „Оргія” з сучасною авторові дійсністю? [339, с.298]”, „Доведіть, що іронія є однією з характерних особливостей стилю Самійленка. Проти яких суспільних явищ спрямований пафос сатиричних віршів поета? [339, с.311]”. Для кращого розуміння авторської позиції в повісті Архипа Тесленка „Страчене життя” П.Хропко пропонує такі завдання: „З’ясуйте своєрідність художньої оповіді від першої особи. Хто з українських прозаїків нею користувався? Чим відмінна оповідь Тесленка від оповіді, застосованої в оповіданнях та повістях Григорія Квітки-Основ’яненка? [339, с.386]”

Учні одинадцятих класів сьогодні користуються двома підручниками-критиками. Підручник О.Непорожнього та І.Семенчука вперше був виданий у 1995 році. З точки зору висвітлення авторської позиції у цій навчальній книзі основними шляхами є два: акцентування уваги на авторській позиції в художніх текстах під час вивчення біографії митців та ознайомлення одинадцятикласників з відомостями з теорії літератури, які мають безпосередній зв’язок з вираженням авторської позиції. Правда, інколи авторську позицію методисти подають під час аналізу художнього твору. Наприклад, коли О.Непорожній та І.Семенюк дають оцінку авторській позиції в романі О.Гончара „Собор”, то справедливо зауважують: „Письменник не ставив собі за мету занурюватися в глибини релігійної моралі. Для нього образ храму-собору – це передусім нетлінна пам’ятка козацького зодчества [228, с.341]”. А даючи об’єктивну оцінку провідним мотивам лірики В.Симоненка, підкреслюють: „Народ, людина – ось той стрижень, навколо якого обертається думка поета, його звертання: „Генії! Безсмертні! На коліна станьте перед смертними людьми [228, с.505]”. У запропонованих запитаннях до художніх текстів О.Непорожній та І.Семенчук авторської позиції у творах письменників майже не торкаються, за винятком запитань про тему та ідею окремих поезій, а також завдань такого типу: „Охарактеризуйте погляди Сосюри на роль поета і поезії в житті [228, с.115]”.

Зате, як уже було сказано, у біографіях авторській позиції приділено багато місця й висвітлюється вона досить чітко. При аналізі творчості Євгена Плужника автори беруть до уваги особистісні аспекти життя автора: „Саме оцим „виснажливим поєдинком з недугою” – спадковим туберкульозом – якоюсь мірою пояснюється драматичний надрив, що проймає окремі вірші Плужника. Але це аж ніяк не означає, що автора „Днів” і „Ранньої осені” можна віднести до поетів-занепадників, як це намагалися робити окремі критики двадцятих років [228, с.23]”. Аналізуючи долю Зінаїди Тулуб, якій довелося десять років відсидіти в ярославській в’язниці й на Колимі, а після того в 1950 році письменниці було зачитано новий вирок, який передбачав не повернення в Україну, а нове заслання в Казахстан, автори підручника для кращого розуміння учнями, в яких умовах доводилося жити більшості репресованих

митців, чому вони мусили йти на компроміси з власною совістю, й через це авторська позиція в текстах зазнавала злоякісних деформацій, і чому не було написано багато задуманих творів, подають лист письменниці до найвищої посадової особи в СРСР – Голови Президії Верховної Ради Климента Ворошилова: „Судову кару я відбула, і ось уже пішов п'ятий рік, як я томлюся в засланні, серед напівпустельних казахських цілинних земель, без можливості побачитись із близькими.., застосувати на практиці свої знання історика і створити хороший історичний роман про астронома Джордано Бруно, для якого я ще в 1936 – 1937 роках встигла зібрати багато цінного і рідкісного матеріалу... Жити мені залишилось недовго... Невже ж на порозі смерті потрібний цей мій відрив від життя, ця ганьба, така незаслужена і безмежна?! [228, с.46]" Також у цьому ж руслі в підручнику розв'язується й проблема безконфліктності української радянської драматургії: „Орієнтація на „теорію" безконфліктності та ідеального героя не сприяла розвитку літературного процесу, а якраз навпаки гальмувала [228, с.54]".

Під час аналізу творчості П.Тичини О.Непорожній та І.Семенчук справедливо зауважують, що на компроміси автор „Сонячних кларнетів" пішов далеко не відразу. Авторське „Я" протестувало проти штучного прищеплення ліричному героєві Тичини рис войовничого атеїста й комуністичної ідеології, тому митець просто замовк на досить тривалий час: „Після збірки „Вітер з України" в творчості Тичини настала пауза, яка тривала сім років. Звичайно, творчий процес у поета не переривався, щоправда, пише він мало, ще менше друкує [228, с.75]". Аналізуючи спадщину Ю.Яновського, автори підручника аргументовано доводять, що цей автор практично у всіх своїх художніх текстах послідовно реалізував власну естетичну програму [228, с.217].

Згадуючи про „Україну в огні" О.Довженка під час викладу його біографії, автори підручника не обминають своєю увагою, що авторська позиція в цьому геніальному художньому тексті брала витоки саме з фронтового „Щоденника" митця: „Мало хто знав, що Олександр Довженко вів щоденник, якому довіряв найзаповітніші свої думки. Художник буквально ступав по лезу: носив із собою смертоносну міну уповільненої дії – нещадно викривальний сталінсько-беріївську систему „Щоденник". Не дай Боже, щоб хтось доніс, – і ми не мали б Довженка. Криваві кати перетворили б митця в табірний порох. Художник-патріот усвідомлював це, але залишався вірним своєму принципу: завжди говорити правду, якою б страшною вона не була [228, с.255]", а характеризуючи Довженка як великого патріота, наводять заповіт митця й пояснюють, що хотів Довженко бути похований там, де у 1918 році поховали героїв Крут, а ще раніше, під час перепоховання Т.Шевченка, студенти викопали яму для домовини Кобзаря, але організатори похорону тіло поета вирішили Дніпром доправити до Канева: „Заповідав Олександр Довженко поховати його на Аскольдовій могилі над Дніпром, навіть місце показував, де саме. Проте воля Довженкова й досі не виконана [228, с.277]".

Приступаючи до біографії Григорія Тютюнника, автори дають рельєфну й дуже об'єктивну оцінку цілому родові цих письменників-братів словами Олени Черненко: „Тютюнники – складні характери: натури гарячі, безкомпромісні;

темпераменти холеричні, вибухові; серця чуйні, ніжні; душі вразливі. У справжній дружбі, любові – віддані до самозречення; до друзів прислухаються, люблять вислухати поради і розради. До недругів – безпощадні, мечуть громи і блискавки [228, с.356]". А в процесі аналізу творчості Р.Іваничука автори підручника про авторську позицію в художніх текстах цього митця пишуть досить категорично: „Автор нікого не милує – ні себе, ні друзів, ні опонентів. Намагається якнайоб'єктивніше відтворити весь процес розвитку суспільства. Не обходиться й без суб'єктивних міркувань – такі оцінки притаманні щоденниковим записам [228, с.428]".

Що важливо й дуже цікаво, автори підручника „Українська література. 11 клас" О.Непорожній та І.Семенчук торкаються навіть „письменницької кухні" митців, але роблять це дуже делікатно, показуючи як одиничне явище через фрагмент інтерв'ю журналіста Івана Безсмертного із П.Загребельним: „Я півдня сиджу й пишу. У цей час зі мною не можна поговорити, до мене не бажано заходити... І так все життя. Так що тут не тільки ти самотній, а й самотня та людина, яка живе з тобою. І діти твої самотні, і друзі самотні [228, с.375]". Також у підручнику досить вдало запропоновано розуміння таких відомостей з теорії літератури, як мемуари, авторизований переклад, ліричний герой.

Пропонуючи розглядати життя Остапа Вишні, використовуючи його щоденники, співавтор підручника І.Семенчук подає визначення мемуарів як жанру: „Мемуари (слово французького походження, в перекладі українською мовою означає *спогади*) – один із видів розповідної літератури. Це записи про події минулого, учасником або свідком яких був автор. Події особистого життя у мемуарних творах (щоденниках, спогадах, автобіографіях, записках) якнайтісніше переплітаються із подіями суспільно-політичними [228, с.161]". У цьому ж підручнику іншим співавтором подано розлоге визначення поняття „ліричний герой": „Ліричні твори пишуться здебільшого від першої особи, ніби від авторського *Я*. Проте не слід повністю ототожнювати поета і персонажа, від якого ведеться розповідь у вірші, – *ліричного* героя. Ліричний герой висловлює думки й почуття багатьох людей, а часом і всього суспільства. В ліричному творі, звичайно, можуть виступати й автобіографічні мотиви, але завжди поет за допомогою художнього вимислу через своє *Я* типізує найістотніші життєві явища, думки й почуття людини [228, с.167]". Під час огляду перекладених М. Рильським творів з російської та польської О.Непорожній дає визначення художньому перекладу, переспіву й авторизованому перекладу. Останній для збереження авторської позиції, яка була в оригіналі й повинна залишитися незмінною під час перекладу, на думку цього співавтора підручника має особливе значення: „Авторизованим називаємо переклад твору іншою мовою, переглянутий і схвалений автором оригіналу [228, с.179]". Аналізуючи поезію П.Тичини „Похорон друга", О.Непорожній згадує не лише реального друга Тичини Ярослава, який загинув у боях під Харковом і смерть якого могла за законом палімпсеста накластися на побачений поетом похорон бійця з військового госпіталю, а й старається всесторонньо осмислити образ ліричного героя – образ збірний, узагальнений: „Ліричний герой поеми. Хто він? Сам поет , робітник, інтелігент? Насамперед – громадянин, який болiє болями свого

народу, живе його думками, мріями, устремліннями. Він щирий і чуйний до людського горя. Згадує і тяжко переживає загибель друга Ярослава, оплакує смерть невідомого йому бійця Степана [228, с.77]". А під час огляду поезій В. Сосюри 20-х років про ліричного героя цього автора О.Непорожній каже так: „Твір виразно автобіографічного характеру звучить узагальнено. Крізь призму власного *я* поет дивиться на світ, через прийняття ліричного героя висловлює почування і думки мільйонів [228, с.105]".

У 1998 році вийшов підручник „Українська література. 11 клас", який науково редагував П.Хропко, а співавторами стали Р.Мовчан, Ю.Ковалів, В. Погребенник та В.Панченко. З точки зору висвітлення авторської позиції цей підручник-критика досить вдалий. Уже у вступних темах „Відродження української літератури 20-х років ХХ століття", „Випробування українського письменства" та „Ідейно-естетичні пошуки українського письменства другої половини ХХ ст." Ю.Ковалів скрупульозно й виважено аналізує особливості доби, а водночас дає об'єктивну оцінку високим поривам – і неможливості розвою для літератури та повної реалізації авторської реалізації через написані в той час художні тексти: „Незважаючи на відсутність власної літературної школи, „неокласики" здійснювали духовне оновлення нації, виводили її культуру з провінційного стану на широкі творчі обрії, дисциплінували емоційну стихію покоління „розстріляного відродження [218, с.11]"; „Як же відгукнулася на трагедію свого народу література, яка завжди боронила його інтереси, була невіддільною від його нелегкої долі? А ніяк! Деморалізована більшовицькою дійсністю, вона втратила не тільки естетичні критерії (художню міру визначення мистецтва), а й принцип народності, з яким вона утверджувалась у несприятливих для творчості умовах XIX ст. [218, с.21]"; „...Поняття прекрасного застосовувалося для прославляння радянського ладу та його вождів, потворне – для „класових ворогів", трагічне – для революціонерів, зумовлюючи появу імітаційних романів і повістей... Художня нежиттєвість „соціалістичного реалізму" – самоочевидна. Він здатен існувати лише в тоталітарному суспільстві [218, с.23]". Про тяглість подібного явища однобічності та класового підходу йдеться й в аналізі літератури 40-х – 50-х років: „Літературний простір заповнювався знебарвленою імітаційною літературою з надуманими конфліктами... Тому на такому тлі свіжим повівом сприйнявся роман О.Гончара „Прапороносці" (1946–1948). Попри те, що твір сковувався ідеологічними догмами, мусив проілюструвати в художній формі політичну версію „визвольного походу", тут чи не вперше за останні десятиліття радянської літератури, враженої хворобою класової ненависті, наголошувалося на проблемі окрилення людської душі, на красі інтимних переживань, загартованих у воєнних випробуваннях... Смілива спроба подолати безживні нормативи „соціалістичного реалізму", лишаючись у його межах, здійснювалась інтуїтивно, на основі здорового художнього чуття, котре ніколи не полишало письменника, хоча траплялися в його доробку і пересічні твори, що цілком задовольняли вимоги „творчого методу" („Земля гуде", „Соняшники" тощо), але не автора [218 , с.41]". Під час аналізу Нью-Йоркської групи цей же співавтор підручника – Ю. Ковалів – звертає увагу на особливості авторської позиції в текстах цих митців:

„Відсторонене зображення подій, усунення особистісного „Я” з літературного тексту були характерними не лише для Емми Андієвської, а й для інших представників [218, с.49]...”.

У методичному апараті для закріплення вивченого про творчість Миколи Хвильового натрапляємо на запитання, які стосуються авторської позиції цього письменника в його художніх текстах: „У яких творах і як проявилося романтичне світовідчування письменника?.. У чому проявляється „європейськість” М.Хвильового?.. Якою постає з творів М.Хвильового жінка революційного часу? [218, с.82]” При аналізі авторської позиції Г.Косинки співавтор названого підручника Р.Мовчан акцентує на тому, що внутрішньо цей митець не міг сприйняти класового підходу в літературі, обстоював правду, якою небезпечною для самого митця така правда б не була: „Вульгаризаторська критика 20–30-х рр. (а вона постійно цікавилася Г.Косинкою) звинувачувала письменника в *аполітичності*, нечіткості ідейної позиції, бо вимагала чорними фарбами змальовувати так званих ворогів народу – заможних селян (куркулів). Повстанців-петлюрівців і под., а світлими – бідняків, пролетарів, комуністів. Оскільки ж Г.Косинка цього не робив, то його назвали апологетом куркульства, поетизатором отаманщини і бандитизму. Страшні, як на ті часи, звинувачення!.. Косинка не ділить своїх героїв на „наших” і „ваших”. Українського селянина в його доробку бачимо в різних соціально-історичних іпостасях: заможним хліборобом, який тремтить за своє добро, і злиденним бідняком, якому нічого втрачати, відчайдушним борцем з нав’язуваними порядками, зацькованим, розгубленим дезертиром, самовпевненим червоноармійцем, новоявленим комнезамом і не менш впевненим молодим анархістом. І кожен із них обстоює свою правду [218, с.90]”. А в запитаннях на закріплення вивченого про Г. Косинку та його творчість є й такі, які безпосередньо стосуються авторської позиції: „Чому В.Стефаник назвав Г.Косинку „сином із Дівич-гори”?.. Що ви скажете з приводу авторської оцінки зображуваного? [218, с.102]”

Аналізуючи творчі здобутки й втрати Остапа Вишні, співавтор підручника Р.Мовчан справедливо виокремлює найголовніше в його тематиці: „*Тематика* творів Остапа Вишні завжди була пов’язана із злободенними проблемами свого народу [218, с.132]”, а в запитаннях до теми творчості Остапа Вишні не обминає увагою такий нюанс: „Як і чому життєва біографія Остапа Вишні вплинула на тематичне спрямування його творів, кон’юнктурність деяких із них? [218, с.139]”. А в запитаннях до творчості В.Підмогильного особливу увагу приділяє авторській позиції: „Яких ідеологічних позицій він дотримувався?.. Які риси характеризують його світобачення?.. Назвіть риси індивідуального стилю В.Підмогильного [218, с.181]”. Ведучи мову про життя і творчість О.Довженка, Р.Мовчан належно аргументує свої висновки, які стосуються авторської позиції цього митця: „Можемо говорити про єдину для фільмів і кіноповістей, оповідань, *поетику* О.Довженка... В українській літературі він започаткував новий жанр – *кіноповість* – повість, написану з урахуванням специфіки кіно. Втім, стосовно О.Довженка це визначення неточне. Він не писав свої прозові твори, щораз думаючи про те, як вони виглядали б на екрані... Як поет, він сприймав довколишній світ через художні

образи. Але він сприймав його, бачив крізь операторську камеру, вихоплюючи те найяскравіше і найприкметніше, що передавало, втілювало суть явищ, понять. Він пов'язував і компонував його, оте побачене, як *режисер* [218, с.265] ".

Співавтор цієї ж навчальної книги В.Панченко, аналізуючи в біографії складні й тяжкі моменти Кулішевого прозріння, вагань і конфлікту його таланту з дійсністю тоталітарного режиму, пише про фрустраційні психологічні явища особистісного плану, до яких призводили репресії в державному масштабі і які не могли йти на користь авторської позиції або призводили до того, що на якомусь етапі творчості митець починав відходити від своїх вистражданих і єдино вірних морально-етичних позицій: „І Куліш мучився, розкаювався, сповідався перед собою і виносив собі суворі присуди... Вже після самогубства М.Хвильового й М.Скрипника, після страшного голодомору, морального терору, який звалився на нього після появи п'єс „Народний Малахій" та „Патетична соната", а також у зв'язку з президентством у ВАПЛІТЕ, він картає себе, безжально ревізує власну творчість [218, с.146]", – й ці особливості світогляду й авторської позиції В.Панченко пропонує розглянути на уроці, даючи відповіді на запитання: „У чому полягала життєва драма М.Куліша? [218, с.157]", „Як у творі розкривається трагедія гуманізму в епоху революційних протистоянь? [218, с.158]". У біографії Ліни Костенко цей же співавтор проводить подібну лінію, але вже не стільки смертельного конфлікту митця і тоталітарної держави, скільки свідомого протистояння Ліни Костенко Системі: „Від літератури „соціалістичного реалізму" вимагався тотальний мажор – у ліриці ж Ліни Костенко нерідко переломлювалися драматичні колізії буття. І це, загалом, фундаментальна особливість її таланту – *трагедійний характер* світовідчування [218, с.371]", а в запитаннях і завданнях до творчості поетеси подає й такі: „Як ви розумієте слова: „Біографія поета – в його поезії"?.. Які риси притаманні ліричній героїні Ліни Костенко? Що таке стоїцизм, максималізм?.. Проілюструйте прикладами думку про трагедійний характер світовідчування поетеси... Як довести, що лірика Ліни Костенко – це бунт проти стандартизації людини й утвердження неповторності особистості (на прикладі творів про митців)? [218, с.385]"

Уже названий нами співавтор підручника Ю.Ковалів, аналізуючи поетику творів В.Симоненка намагається навчити учнів розуміти художній текст через асоціації, які він викликає, тобто задіювати підтекст, який міститься у глибинах твору: „Нескладне дійство коло печі (вірш „Піч" – Н.Т.), яка в сюжеті твору втрачає освячене віками культове призначення, набуває вигляду нескінченної жертви... Водночас із тих дров „струмує жовтаво-синя Віковічна печаль дібров" . Метафора вказує й на іншу жертву – етноментальну основу нації, засимволізовану жовто-синьою барвою. Так майбутнє українського народу стає проблематичним. Тому вірш „Піч" сприймається як застереження, як необхідність повернення до гуманістичних цінностей [218, с.397]", а серед запитань для закріплення вивченого подає й такі, що безпосередньо стосуються світогляду, концепції текстів та авторської позиції В.Симоненка: „У чому полягала громадянська мужність поета?.. На яких цінностях наполягає В.

Симоненко у вірші „Лебеді материнства”?.. Які гуманістичні мотиви притаманні поезіям В.Симоненка „Дума про щастя” та „Піч”? [218, с.404]”

Інший співавтор підручника „Українська література. 11 клас” – В. Погребенник – у біографії Є.Плужника стосовно авторської позиції цього тонкого лірика зосередив свою увагу на „нестикування” внутрішнього імперативу совісті митця й драконівських умов, у яких довелося розвиватися нашій літературі у 20-х–30-х роках ХХ століття: „Вміння оцінити себе і власні можливості на тлі доби, явищ дійсності (цю здібність – інтроспекцію – іспанський філософ Ортеґа-і-Гассет уважав ознакою найвищої культурно-творчої спроможності людини) породжувало настрій, умовно кажучи, антилітературний. Тоді Плужник замість віршувати прагнув лише „мовчання мудрого”. Гостро відчував марність слова („Тепер мене хвилює мало...”), зокрема в осягненні невичерпної душі, гіркоту поетового дару („Яка нудьга мережити рядки...”). Відвідував митця й іронічний насміх над „усезнайством” деяких критиків. А в вірші „Їх меншає – я знаю тільки двох...” розмірковував над естетичним ідеалом „неокласиків” (імовірно, М.Рильського і М.Зерова) привело, за В.Державиним, до чистого естетизму, вилилось у визнання самодостатності мистецтва, його автономності [218, с.192]”. А в біографії В. Свідзинського акцентує на відчайдушному бажанні поета не стати придворним співцем: „Ставши членом Спілки письменників 1936 р., Свідзинський як чесна людина не пристосувався до профануючих справжнє мистецтво режимних вказівок [218, с.213]”. Водночас під час підведення пісумків про роль драматургії І.Кочерги В.Погребенник підкреслює: „Отже, творча спадщина Івана Кочерги ввібрала досвід західноєвропейської класики, спадкоємно продовжила велику традицію української драматургії XIX–початку ХХ ст. щодо поетичного вистудіювання уроків минулого у зв’язках із сучасністю [218, с.252]”. У методичному апараті, запропонованому цим співавтором для практичної роботи на уроках, теж знаходимо запитання, які стосуються авторської позиції: „Схарактеризуйте образ ліричного героя, сучасника Є. Плужника... Це поет „для душі” чи для читання з трибун? [218, с.201]”, „Чи можемо говорити про цілісність поетичного самовираження В.Свідзинського? [218, с.220]”, „Які проблеми порушує автор у цій п’єсі („Свіччине весілля” – Н.Т .)?.. Чи є вони актуальними сьогодні? А через сто років? [218, с.253]”

У всіх нами проаналізованих підручниках з української літератури, без винятку, спостерігається тенденція в дусі часу й за допомогою найновіших як методичних, так і літературознавчих досліджень, донести до свідомості учнів належне розуміння авторської позиції в тих художніх текстах, які пропонуються шкільними програмами. Інша річ, що на практиці вчителі в багатьох випадках стараються добитися від школярів лише знання змісту творів , а не належного аналізу, тим більше, з точки зору авторської позиції, і при такому навчанні учень-читач з шкільного курсу літератури недобирає й через це належно не розуміє дуже багато.

Висновки до першого розділу

1.Проблема авторської позиції має давню історію, але на сучасному етапі наповнюється новим змістом і потребує як наукового дослідження філософів, літературознавців, педагогів, запровадження відповідних спецкурсів з питань авторської позиції в художніх текстах для студентів філологічних вищих навчальних закладів, так і науково-методичних розробок для практичних занять на уроках української літератури в школі.

2.Теоретичним обґрунтуванням поняття „авторська позиція" присвячені праці філософів Г.Гегеля, І.Канта, Ф.Шеллінга, психоаналітиків З.Фройда та К. Юнга, літературознавців М.Бахтіна, В.Виноградова, Дж. Грабовича, І.Денисюка , Б.Кормана, О.Потебні, В.Фащенка та інших, методистів Т.Бугайко, Ф.Бугайко, О.Мазуркевича, В.Неділька, Б.Степанишина, К.Сторчака, Є.Пасічника.

3.Для конкретизації предмета дослідження ми зупинились на такому визначенні: „Авторська позиція – це ставлення автора до своїх героїв, виражене у змісті самої назви твору, в портретах героїв, в їх думках і почуттях, у композиції, в символіці, в описі природи, а також безпосередньо в оцінках письменника. Найголовніші способи її передачі – портрет, пейзаж, взаємні характеристики героїв, ліричні відступи, тобто усі ті деталі, які суттєво впливають на наше ставлення до твору та його героїв".

4.Основою авторської позиції в художньому тексті є мистецький талант, морально-естетичні ідеали автора, світогляд митця та його громадянська позиція. У різних за жанром творах авторська позиція має відмінності у своєму вираженні, але завжди свідчить про аргументоване, виболене й істинне ставлення автора до того, про що він пише.

5.Аналіз наукової теорії, спрямований на визначення шляхів і методів підвищення авторської позиції, переконує у тому, що вирішення проблеми потребує застосування ефективних методів, прийомів, засобів, видів роботи на уроках української літератури.

6.Скрупульозний аналіз усіх чинних, експериментальних й альтернативних підручників та програм однозначно засвідчує, що питанням авторської позиції в останні п'ятнадцять років в українській освіті приділялося і приділяється зараз належна увага.

7.Методичні розробки з проблеми авторської позиції у процесі вивчення літератури визначають ті завдання, що мають усі шанси бути вирішеними на уроках української літератури; тут проголошується принципи й методи їх реалізації; підкреслюється, що дуже важливо, щоб учні вчились аналізувати, зіставляти, порівнювати, робити власні арґументовані й виважені висновки.

8.Аналіз психолого-педагогічної літератури та методичних праць дає підстави зробити висновок про те, що успішність розуміння й засвоєння учнями авторської позиції в художніх текстах вимагає:

- гуманізації навчально-виховного процесу;
- врахування індивідуальних та вікових особливостей учнів;
- прогнозування й моделювання естетичної реакції учнів;
- поєднання репродуктивної і пошукової діяльності школярів.

РОЗДІЛ 2
Система вивчення авторської позиції художнього твору у загальноосвітній школі в процесі викладання української літератури

2.1. Теоретичне обґрунтування методичної системи вивчення авторської позиції на уроках української літератури в сучасній школі

Учні 10–11 класів є яскравим прикладом старшокласників, і саме вони, з точки зору психології, підлягають під визначення юнаки. Юнацький вік – це етап формування самосвідомості й особистого світогляду, етап прийняття відповідальних рішень, етап людської близькості, коли цінності дружби, кохання можуть бути первинними. Раннє юнацтво – це початок справжньої дорослої, складної як внутрішньо, так і зовнішньо адаптації до життя, включаючи прийняття багатьох умовностей, соціальних норм, ролей та форм поведінки, що не завжди відповідають актуальним внутрішнім установкам людини в даний момент часу і в даній ситуації. Усе це разом взяте представляє старшого школяра, з точки зору можливостей проведення психодіагностики, як достатньо зрілу людину. Та підбираючи потрібний комплекс методик, що передбачаються для старшокласників, необхідно орієнтуватися саме на те, що важливо і актуально саме для юнацтва. Наприклад, прагнення до поглибленого самопізнання, до самовдосконалення, до аналізу своїх почуттів та інтимних відносин – це найважливіші психологічні проблеми юнацтва.

Сучасні психологи зазначають, що у процесі формування світогляду старшокласника особливо важливою є проблема сенсу життя, яка займає все більше й більше місця в роздумах учнів про себе і своє призначення. Пошук сенсу життя допомагає молодій людині сприймати й чуже життя, в тому числі й долю літературного героя, не як послідовність розрізнених подій, вчинків, а як цілісний процес, а також максимально інтегрувати свої знання і досвід, активізувати власні здібності й можливості для розв’язання життєвих проблем та досягнення значущих цілей. Провідна роль у світогляді старшокласників належить ідеалам, які часто набувають імперативної, тобто спонукальної сили, стають мотивами їхньої діяльності. У старшокласників ідеал вже ґрунтується на загальних принципах, які можуть бути зреалізовані в різних ситуаціях і свідчать про чітко усвідомлювану моральну позицію. Перехід до узагальненого ідеалу є важливим етапом у розвитку особистості. У виховні та навчальні методики, що передбачені для юнаків і юнок, можна включати формулювання соціальних норм, деякі спеціальні наукові поняття. Але в більшості випадків ці норми повинні формулюватися конкретно, з використанням не стільки наукових, скільки життєвих понять, інакше вони можуть виявитися недоступними для багатьох підлітків. Добре, якщо ці норми або правила будуть проілюстровані прикладами з життя, що торкаються поведінки відомих підлітку людей: батьків, однолітків, вчителів, героїв книг або фільмів.

Заслуговують у цьому випадку на особливу увагу також напрацювання класиків психології: А.Адлера „Зрозуміти природу людини”, Б.Ананьєва „Про методи сучасної психології”, „Людина як предмет пізнання”, М.Вертгеймера „Продуктивне мислення”, Л.Виготського „Історія розвитку вищих психічних функцій”, О.Леонтьєва „Проблеми розвитку психіки”, А.Маслоу „Мотивація і

особистість", „Психологія буття", Е.Фромма „Мати чи бути?", праці з психодіагностики: Л.Бурлачука „Психодіагностика особистості", В.Дружиніна „Психологія загальних здібностей" та „Основи психодіагностики" під редакцією О.Шмельова, українських та зарубіжних вікових психологів: О. Асмолова „Психологія особистості", М.Савчина, Л.Василенко „Вікова психологія", З.Карпенко „Герменевтика психологічної практики", І.Кона „Психологія старшокласника", „У пошуках себе: Особистість і її самосвідомість", „Психологія особистості" під редакцією Ю.Гіппенрейтер і А. Пузирея, праці з педагогічної психології: О.Власової „Педагогічна психологія", Г.Мюнстерберга „Психологія та вчитель". Значне місце у нашій роботі знайшли праці відомих психологів, теоретиків, які вплинули на розвиток гуманістичного підходу до особистості (М.Вертгеймер, Г.Олпорт, К.Роджерс, Е.Фромм), зокрема А.Маслоу, який отримав всезагальне визнання як видатний представник гуманістичної теорії особистості та автор теорії самоактуалізації особистості.

У процесі вивчення літературно-художнього твору слід враховувати вікові та індивідуальні особливості психічного розвитку школярів. На органічну спорідненість психологічних знань і естетичної концепції автора вказував відомий американський психолог Г.Олпорт, який доводив, що психологічні методи дослідження близькі самій природі художньої літератури. Також цей же психолог стверджував, що „особистість – це не проблема виключно для науки або виключно для мистецтва, вона існує і для того, і для іншого [133, с.101]". Кожний підхід має свої переваги, але обидва вони потрібні для комплексного вивчення духовного багатства особистості.

Сучасний український психолог З.Карпенко визначає такі типові рівні естетичної реакції читачів на поетичний текст: екзистенціальний рівень, що орієнтовно відповідає двом найвищим ступеням суб'єктної ієрархії; морально-естетичний рівень, пов'язаний з полісуб'єктним рівнем функціонування людини; утилітарно-психологічний рівень, що відображає баланс взаємодії Я (моносуб'єкта) і соціуму; психофізіологічний рівень відносного суб'єкта, репрезентований елементарними емоціями і значними труднощами у їх вербалізації [133, с.105]. Інший науковець – О.Алферов вказує, що психолого-педагогічна компетентність учителя включає сукупність знань, умінь та навичок з психології, здатність використовувати їх у роботі з учнями, оцінювати педагогічну ситуацію та поведінку дитини з психологічної точки зору та обирати правильні способи діяльності. Науковець підкреслює важливість усвідомлення кожним педагогом ролі психології в професійній діяльності [6, с.86]. Н.Кузьміна, вивчаючи особливості діяльності педагогів з однаковим стажем роботи, дійшла висновку, що різниця між висококомпетентним та малокомпетентним учителем полягає саме в різній представленості в системі професійних знань психологічних компонентів. На думку цього науковця, психологічні компоненти слід поділити на три групи, а саме: диференційно-психологічний компонент (знання про особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями, з урахуванням індивідуальних та вікових характеристик школярів); соціально-психологічний

компонент (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності класу й окремих школярів); аутопсихологічний компонент (знання про власні психолого-педагогічні особливості). Високий рівень психолого-педагогічної компетентності дозволить учителю переструктурувати всю систему вже засвоєних знань та способів діяльності таким чином, щоб формувати у своїх вихованців диференційно-, соціально-, аутопсихологічні компоненти [133, с.25]. На думку В.Сластьоніна, психолого-педагогічними знаннями та вміннями повинен володіти кожен учитель, оскільки вони необхідні для реалізації виховних функцій [277, с.72].

Під час роботи над дисертаційним дослідженням, зокрема над його експериментальною частиною, ми вважали за доцільне повсякчасно брати до уваги наукові праці з загальної педагогіки Ю.Бабанського „Оптимізація процесу навчання", Н.Волкової „Педагогіка", В.Кащенка „Педагогічна корекція", К.Ушинського „Вибрані педагогічні твори", М.Фіцули „Педагогіка", В.Ягупова „Педагогіка".

Аналіз наукових робіт, присвячених проблемі професійної компетентності вчителя, засвідчували про складність даного явища та багатозначність його трактування. Т.Браже і А.Маркова включають у зміст поняття „компетентність" інтегративні показники культури вчителя, його особистісні та професійні якості; В.Кричевський, Н.Кузьміна і В.Стрельніков звертають увагу на присутність процесуального компоненту діяльності вчителя ; Л.Мітіна та О.Дубанесюк акцентують увагу на здатність педагога до саморозвитку; А.Маркова і Л.Фішман підкреслюють важливість результативних показників у змісті професійної компетентності.

У процесі дослідно-експериментальної роботи особливу увагу ми звернули на праці О.Алферова, М.Лук'янової, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, Г. Сухобської та інших учених, в яких психолого-педагогічна компетентність учителя розглядається як відносно самостійна й важлива підсистема професійної компетентності, адже сам по собі достатній рівень фахових і загальнопедагогічних знань, сформовані вміння та досвід ще не призводять до структурних змін діяльності вчителя. Г.Сухобська вважає, що саме психолого-педагогічне знання слід розглядати як конкретно-методологічний принцип аналізу практичних ситуацій та критерій оцінювання результативності діяльності педагога. Лише з психолого-педагогічної точки зору можна зафіксувати реальні зрушення в рівні знань та вихованості школярів та проаналізувати їхнє особистісне зростання [293, с.7].

Сучасний процес інтенсифікації навчання спонукає вчених, педагогів, психологів до перегляду традиційних та пошуку нових методів роботи. Постає головне питання, як допомогти старшокласникові проявити та вміло використати свої внутрішні ресурси, поліпшити пізнавальну активність. Безперечно, вчитель має розуміти сутність різних підходів до класифікації методів, але найперше – мати у своєму арсеналі велику кількість цих методів, аби вдало і ефективно використовувати їх у навчально-виховному процесі в залежності від дидактичної мети і функціональної спрямованості. Від методів навчання значною мірою залежить розвиток учнів, якість засвоєння ними знань,

набуття навичок самостійної роботи. Ми послуговувалися методами, які спеціально спрямовані на підсилення розвивального впливу навчання – проблемно-пошукові методи (М.Махмутов, І.Лернер, А.Матюшкін), теоретичні методи у навчанні (А.Заньков), методи моделювання (В.Мізінцев), репродуктивні і продуктивні методи (М.Левіна), дослідницький метод (М. Скаткін, І.Лернер), логічні методи навчання: метод виділення головного (В. Паламарчук) і метод аналогії (С.Бондар).

Слід звернути увагу на те, що вчитель повинен обирати таку послідовність форм і методів організації уроків, яка передбачає наростання активності пізнавальної діяльності учнів від заняття до заняття. З цією метою вже з перших уроків необхідно варіювати види робіт учнів як у ході підготовки до них, так і при їх проведенні, поступово скорочуючи види діяльності, які потребують простого репродукування навчального матеріалу і поширюючи діапазон робіт творчого характеру, можна створити оптимальні умови для розвитку пізнавальної активності кожного учня.

Інтеграція на уроках є не тільки одним із важливих шляхів поглиблення й осмислення знань учнів, а сприяє розвитку їхньої творчої думки та самостійності. Опираючись на здобуті знання, старшокласники вчаться встановлювати логічний зв’язок між елементами знань, самостійно розв’язувати поставлені проблеми, доводити правильність висунутого положення, трансформувати наявні знання в нових умовах. Засвоєння учнями системи знань, умінь та навичок на основі логічного порівняльного аналізу змісту різних дисциплін передбачає впровадження в навчальний процес системи інтеграції, яка, на нашу думку, є ще одним ефективним засобом управління продуктивною пізнавальною діяльністю учнів. Форми і методи роботи (традиційні чи інтерактивні), інші дидактичні засоби є допоміжними інструментами діяльності вчителя. Інтерактивне навчання можна визначити як діалогічне, за якого відбувається постійна активна взаємодія всіх, хто залучений до процесу навчання. При цьому ролі вчителя та учня перебувають у певній рівновазі: обидва працюють для того, щоб навчатись, ділитись своїми знаннями, досягненнями, певним життєвим досвідом.

У наш час нагромаджено достатній дослідницький матеріал, і тому з’явились реальні можливості для узагальнення та систематизації уявлень про методи і прийоми аналізу авторської позиції в художніх творах. Також встановлено, що усвідомлення вчителем цілісного підходу до класифікації методів навчання має особливе значення у здійсненні практичних завдань оптимізації їх вибору. Сучасна педагогіка пропонує вчителеві великий вибір методів, за допомогою яких він може ефективно розв’язувати найскладніші питання. Для кожної групи завдань існують деякі „свої” методи, які дають змогу отримати найкращі результати. Ефективність застосування методу залежить від того, чи підібраний він відповідно до тих завдань, які можуть успішно розв’язуватися з його допомогою, знаходяться в межах його впливу. Друга складова частина успіху – майстерність застосування методу безпосередньо у класі. Отже, немає методів ефективних чи неефективних, добрих чи поганих. Кожен метод ефективний за умови правильного вибору й

майстерного застосування.

Рівень і спосіб розв'язання проблеми з'ясування авторської позиції зумовлюється глибиною наукового осмислення фактів, механізмів і закономірностей розвитку психіки і особистості людини певного віку. Учні старших класів, як правило, мають досить розвинене абстрактне мислення, яке дає їм можливість залюбки впоратися із самостійним розв'язанням проблемних завдань і ситуацій, із самостійним оволодінням понятійним апаратом предмета. Вони здебільшого вже вміють узагальнювати програмний матеріал, формулюючи висновки, правила. Доцільнішим для вчителя та цікавішим для учнів є шлях від конкретного до абстрактного, від прикладу до правила, від досвіду роботи над книгою (енциклопедією, словником, вузівським підручником), де даний матеріал є узагальненим на вищому рівні, ніж це вимагає шкільна програма чи підручник. Така дедукція постає провідною лінією при поясненні нового матеріалу з більшості предметів. Диференційований підхід до учнів, які випереджають середній рівень класу, є подібним до педагогічної діяльності на молодших курсах ВНЗ: самостійні завдання, установка на випереджальне пізнання матеріалу, розвивальні вправи та тренування смислової пам'яті і мислення, розвиток творчої уяви, формування усвідомлених мотивів навчання.

Старшокласники виробляють власні оцінки та погляди на світ, які визначають їхню поведінку. Сучасні учні старших класів здатні аргументовано розмірковувати про моральні якості, критично переоцінюють та переосмислюють колись бездумно прийняті принципи. Однак високого рівня моральної свідомості досягають лише ті старшокласники, умови життя і виховання яких є особливо сприятливими для духовно-морального становлення і саморозвитку... У цьому віці учні здатні усвідомлено оволодівати логічними операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією, узагальненням) [261, с.248–252].

Суттєво підвищує рівень знань з літератури комплексне застосування оптимальних у кожному окремому випадку методів, прийомів, засобів, видів роботи. Це вимагає від самого вчителя філігранного вміння синтезувати матеріал, аналізувати педагогічні ситуації, вибирати засоби взаємодії. Вкрай необхідним є ліризм викладу навчального матеріалу з літератури, перейнятість долею митців й натхненність (висловлення власного погляду, розуміння проблеми, своїх міркувань).

Неодмінною умовою вибору того чи іншого методичного прийому є співпраця вчителя і учня. Педагогічна установка на співпрацю, що апелює до життєвого досвіду школярів, їхніх духовних запитів породжує співтворчість як емоційно насичений асоціативний процес, який пов'язує авторський задум з його сприйняттям конкретним читачем і сприятиме відкриття глибинного смислу художнього твору. При цьому літературознавчий аналіз має займати підлегле місце в системі роботи над розв'язуванням морально-смислових проблем учнів. Тільки такий підхід зможе забезпечити досягнення освітніх і виховних цілей уроків української літератури, сформувати цільний світогляд цілісної людини.

Наша експериментальна робота здійснювалася за принципом поєднання традиційних і новітніх технологій. Крім традиційних форм і методів занять, широко використовувалися і нетрадиційні: інтегровані й тематичні ігрові уроки , уроки-конкурси, ділові ігри, інтерактивний метод „мозкового штурму", уроки за опорними конспектами, урок-гра „Багата палітра прози М.Стельмаха". Кожному завданню можна надати проблемно-пошукового характеру, доповнити його проблемними питаннями: „Висловіть свої думки, чи можна стверджувати, що М.Коцюбинський по-справжньому знайшов себе тільки в імпресіонізмі? Чому, на ваш погляд, своїй новелі „Intermezzo" він надав „музичну" назву?"

Відомо, що художня вартість літературного твору залежить від масштабу особистості його автора. Наприклад, однією з наших пошукових бесід була „Чим виміряти розмірність внутрішнього ладу особи поета, щоб визначити його творчу потугу і глибину естетичного враження, що справляють його твори на читачів?" Попри всю різноманітність образно-символогічних систем, стильових особливостей, митець тяжіє до того чи іншого типу художньої творчості. Так, психологічний тип засновується на інтровертній настанові автора стосовно твору, який сам себе пояснює, оскільки виявляється замкнутою на собі свідомістю. Більшість віршів Т.Шевченка, І.Франка, Л.Костенко, Д.Павличка і ще великої когорти поетів минулого і сьогодення написана саме в такому ключі . Символіка поетичних образів при цьому „прозора", смислові ланцюжки вмотивовані, переконливі і доказові. Таким є в гранично чіткому варіанті дидактичний вірш.

Вибір методів навчання визначався змістом матеріалу, віковими особливостями старшокласників, особливостями їхнього сприймання, пам'яті, мислення, відчуттів, іншими психічними функціями та ставленням школярів до навчання. На уроках ми використовували активні форми навчання: урок-дискусія, урок-практикум, самостійна індивідуальна робота з виконання творчих вправ. Інтерес у класі викликали ситуаційно-імітаційні форми і методи навчання – ігрові (інсценування, ділові, рольові) та неігрові (аналіз конкретних ситуацій, круглий стіл, „мозковий штурм"). Вони найбільше забезпечили ефективність процесу навчання.

Під час використання ділової гри, дискусії, тренінгу учні особливо гостро відчувають необхідність міцних базових знань. Заняття-ділова гра допомагає подолати інертність у сприйнятті матеріалу з методики та вчить мислити і відшукувати правильні варіанти вирішення проблемних ситуацій на уроках. У таких випадках ефективним методом стає „мозковий штурм" – учні активно висловлюються стосовно того, як вони вирішать проблему.

Важливим при цьому є також мотивація навчання, розуміння необхідності для теоретика таких якостей і навичок: знання вікової психології, якісне володіння предметом та базовими знаннями з літератури і теорії літературознавства, знання ефективних методик і методів навчання, вміння чітко висловлювати основну думку або формулювання.

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми керувалися такими педагогічними принципами під час вивчення поняття „авторська позиція" у

старших класах: доступності, зрозумілості й посильності, науковості, наступності, об'єктивності, єдності психіки й діяльності, системності, особистісного характеру, співвідношення зі спадщиною митця, його життєвими поглядами й переконаннями, історизму, типологічних зв'язків української та зарубіжних літератур, інтеграції з іншими навчальними предметами та науками . Під час експериментального навчання знайшли системне застосування нетрадиційні активні методи навчання: імітаційні технології (ігрові та дискусійні форми організації), технологія „кейс-методу" (розгляд ситуацій, гранично наближених до реальних у науково-творчому процесі), методика відеотренінгу (моделювання на уроці відеозасобами ситуацій, уривків з кінофільмів, у яких подано осучаснене тлумачення й інтерпретацію старого сюжету, де в основі всім відома класика, наприклад, фільми „Кавказький полонений" та „Украдене щастя", які суттєво відрізняються від класичних першотекстів Л.Толстого та І.Франка).

Також хотілося б наголосити на одному цікавому методі – методі „вільної імпровізації". Він обирається тоді, коли вчителя не влаштовує жоден з усталених шляхів. Це, в нашому розумінні, метод новаторський, нешаблонний, творчий, такий, що враховує найтонші нюанси, яких жодна схематизована теорія виділити не може.

Результативність навчання підвищується за умови застосування завдань, що зацікавлюють учнів, зближують процес навчання з життям, показують практичне значення вивченого матеріалу. Ситуативні завдання покликані активізувати процес пізнання через моделювання ситуації. Так, на уроках літератури для розширення кругозору в учнів ми використовували метод ігрового моделювання педагогічних ситуацій – моделювання поведінки деяких героїв з творів та діяльність учнів класу в таких самих умовах.

Причиною того, що в окремих випадках авторська позиція належно не розглядається на уроках української літератури є аж ніяк не складність цього поняття, а елементарна неувага вчителів до художнього тексту, небажання вести пошукову й дослідницьку роботу, спонукаючи учнів глибоко вчитуватися в художній твір. Головні причини низького рівня знань з питання авторської позиції у всіх її проявах, на нашу думку, полягають у тому, що окремі вчителі не в змозі обрати найбільш раціональні методи навчання, необхідні для ефективного проведення навчально-виховного процесу, а значить, мають прогалини в знаннях методики викладання літератури. Їхні професійні недоліки й прорахунки, до того ж, вкотре засвідчують незадовільне методичне забезпечення навчального процесу, слабку навчальна матеріально-технічна базу таких шкіл. За таких умов зовсім не дивно, що й уроки цих учителів відзначаються низькою комунікативною спрямованістю, зате традиційністю використання пасивних методів навчання (розповідь, переказ тексту без розуміння змісту прочитаного), ці вчителі не підтримують мотивації навчання, арсенал їхніх методичних прийомів збіднений, відсутність емоційної гри на уроці. Ми переконалися, що лише правильне використання методів навчання в школі сприяє більш повному, глибокому і осмисленому засвоєнню учнями знань, умінь та навичок, підготовці їх до самостійного набуття знань, до

безперервної освіти.

Зате кращим учителям властиве науково-педагогічне мислення, яке характеризується здатністю аналізувати художній твір у сукупності змісту й форми, взаємозв'язку та взаємозалежності; простежувати генезу впливу взаємодій митців та їхніх творів у літературному процесі; співвідносити педагогічну дію з цілями і результатами навчання й виховання, тобто не просто вести мову про авторську позицію в художньому творі, а подавати її як взірець, нею виховувати; охоплювати всі типи і способи мислення; аналізувати і синтезувати педагогічні явища, розрізняти художню істину й істину життєву; відмовитися від усталених шаблонів і стереотипів пасивного навчання шкільного курсу літератури, шукати і знаходити нові підходи, дії, узагальнення ; використовувати нові ідеї в практичному і творчому пошуку; виявляти мислительну гнучкість і оперативність; співвідносити тактичні й стратегічні дії для послідовного навчання та виховання засобами рідної літератури.

2.2. Особливості сприймання авторської позиції школярами різного віку

Принцип „від простого – до складного" в шкільній педагогіці діє на всіх уроках, незалежно від навчального предмета, тому стосується й понять з теорії літератури, які входять в курс української літератури в школі. Як уже було сказано вище, авторська позиція в художньому тексті є одним з найвагоміших літературознавчих понять і завжди стає ключиком розуміння літературного твору. У школі на уроках літератури переважно використовують найбільш поширені класифікації методів за джерелом знань і логічним обґрунтуванням (Д.Ларкіпанідзе, Н.Верзилін та інші); за характером пізнавальної діяльності (І. Лернер); за рівнем проблемності засвоєння знань і рівнем ефективності учіння (М.Махмутов); на основі цілісного підходу до процесу навчання (Ю.Бабанський); за джерелами знань і рівнем самостійності учнів у навчальній діяльності (А. Алексюк, І.Звєрєв). Проте кожен учитель повинен пам'ятати, що методи навчання не є незмінними. Вони змінюються разом зі зміною і розвитком цілей і змісту навчання, освіти і виховання. Завдання педагога полягає в тому, щоб своїми вказівками скоротити шлях пошуків, кількість проб, дати можливість робити менше помилок при менший кількості вправ, досягти більшого ефекту в певній смузі навчання.

Уже в початкових класах учні знайомляться з таким літературознавчим поняттям, як „автор твору" й дають відповіді на запитання, хто написав той чи інший вірш, який вони вивчали на уроці читання. У середніх класах на належне розуміння авторської позиції в межах доступності цього поняття школярам такого віку націлені всі чинні програми й підручники. Безперечно, система питань з проблеми авторської позиції у програмах та підручниках для 5–6 класів має ознаки випереджуючого фактора: учням уже пропонується відповісти, що хотів той чи інший поет сказати своїм віршем, які почуття висловив поетичними рядками, але про ліричного героя даються найпростіші відомості: це образний двійник автора, який є носієм його почуттів і вражень. Цілком доступно трактуються й ремарки як один з видів вираження авторської позиції в драматичному творі: це – коротке пояснення автора про час і місце дії, про оздоблення сцени та про поведінку дійових осіб. З кожним навчальним

роком на уроках літератури авторській позиції на уроках літератури в школі приділяється все більше й більше часу. Якщо в 5–6 класах вчительське пояснення таких понять, як прототип, ліричний герой, ремарка займають 2–3 хвилини, то в 7–8 класах вчитель вже конкретно зупиняється на історії написання художнього твору, веде мову про реальних осіб, які стали прототипами, пояснює, чому автор обрав їх як прототипів. Під час вивчення ліричних за жанром творів учитель наголошує, що ці тексти, на відміну від ліро -епічних, дослівно переказати неможливо, що ліричний герой в них передає тонкі відтінки своїх почуттів і вражень, які читачі мають змогу зіставляти й порівнювати зі своїми власними, що ліричним героєм не обов'язково може бути людина, а й птах, як це властиво верлібрам В.Голобородька. Якщо в 5–6 класах вчитель розповідав лише про один цікавий епізод з життя письменника, то в 7–8 класах вже коротко подає учням відомості про все життя митця, причому обов'язково акцентує на світогляді письменника, його громадянській активності, улюблених темах у його творчості. Якщо в 5–6 класах під час вивчення п'єси учні зосереджувалися насамперед на її сюжеті, що розгортався за допомогою дій і вчинків героїв, а також монологів та діалогів, то у 7–8 класах учні вже студіюють п'єсу під керівництвом вчителя як особливий рід літератури, ведуть мову про двох авторів драматичного тексту – драматурга й режисера й належно аргументують свої висновки, від кого з цих двох авторів у кінцевому результаті (після постановки на сцені) залежатиме авторська позиція, чи змінюватиметься вона і чи може під час постановки взагалі змінитися.

Добрий ефект при вивченні понять з теорії літератури, які стосуються авторської позиції, дають ігрові форми роботи. Наприклад, учням можна запропонувати виготовити з кольорового паперу хатинку, в якій живе ліричний герой конкретного вірша. Стіни, дах, вікна, двері такої хатинки повинні бути складовими частинами авторської позиції ліричного героя: його світоглядом, рисами характеру, почуттями, мріями, причому кожну зі складових частин учні повинні належно аргументувати й на основі біографії митця й тексту поезії доводити, що вона таки притаманна цьому ліричному героєві як образному двійникові автора у творі.

Використовуючи на заняттях інтерактивні методи навчання, теж можна досягти реальніших результатів у навчанні та вихованні сучасного старшокласника. Саме активна, дійова позиція учня на занятті допомагає максимально засвоїти та використовувати знання, стимулювати розвиток мислення та уяви, викликати зацікавленість та позитивне ставлення до навчання.

У середніх класах школярі практично отримують всі основні поняття про авторську позицію в ліричному, прозовому та драматичному тексті, але в силу вікових особливостей і різного інтелектуального розвитку далеко не всі учні здатні пригадати й відтворити вивчене в середніх класах для того, щоб застосувати набуті знання й навики у старших класах. Принагідно зауважимо, що для роботи в класах з учнями невисокого рівня підготовленості ні в якому разі не можна практикувати методи, орієнтовані на знижений рівень активності, інтересу, працездатності учнів. Частина вчителів хибної думки, ніби методи

розвивального навчання (проблемні, евристичні, дослідницькі) розраховані і спеціально розроблені лише для сильних учнів. Звідси постійне вживання „спрощених" методів: розповідей, пояснень, інструктажів, які не є результативними. Отже, хоч рівень підготовленості учнів і треба враховувати, він у такому випадку має за мету виправдати застосування шляхів, орієнтованих на невисоку пізнавальну активність. Але ж учням невисокого рівня підготовки насамперед необхідні методи розвивального навчання, бо застосування методів, які вимагають зниженої розумової активності, ще більше „приземлює" розвиток учнів. До того ж, учитель повинен враховувати вікові особливості працездатності та уваги школярів.

У шкільній практиці майже завжди в 9 класі виникає крайня необхідність поновити раніше набуті знання з теорії літератури, причому насамперед ті, які стосуються авторської позиції. Запропоновані програмами художні тексти в цьому класі є благодатним ґрунтом для такої роботи, проте теорія без практики мертва, й ефективність кожного проведеного уроку залежить не тільки від потенційних знань учнів, закладених раніше, в середніх класах, а й від уміння вчителя активізувати ці знання. Наприклад, під час вивчення біографії й першого періоду творчості Т.Шевченка цілком доречно ставити запитання учням: „Що було б, якби Т.Шевченко писав не українською, а російською мовою? Чи його доля в цьому випадку була б такою самою? Чому?" Якщо вчитель просто вивчатиме ранню лірику Т.Шевченка, не торкаючись теми становища української літератури того часу, яку в Росії трактували як красне мистецтво, покликане лише викликати сльози з приводу нещасливого кохання або смішити й розважати, але зовсім неспроможне піднімати важливі проблеми, то учні ніколи не збагнуть величі й сміливості зовсім юного поета-романтика, який, на відміну від своїх попередників, які в романтичних баладах зверталися до любовних колізій і оспівували високі пориви окремих ліричних героїв, заговорив про криваву українську історію в „Гайдамаках", підняв проблеми жіночої недолі в „Причинній", „Тополі", а пізніше – в „Катерині" й „Наймичці" до рівня трагедій В.Шекспіра.

Коли приступаємо до аналізу творчості Т.Шевченка періоду „Трьох літ", виникає насущна потреба скерувати старшокласників на вирішення проблемного запитання: "Чи змінився ліричний герой Т.Шевченка? Як саме змінився? Чому змінився?" Ці ж самі запитання можна продублювати й під час вивчення циклу "В казематі", й під час роботи над лірикою періоду заслання і лірикою останнього періоду творчості Кобзаря, який повернувся із заслання.

Скрупульозної роботи потребує авторська позиція і під час аналізу роману П.Куліша „Чорна рада" в 10 класі. Сюжет цього роману не вичерпується лише реальними лініями подій – так званим „планом героїв". У ньому очевидно присутній і „план автора" – сукупність відступів від сюжетної оповіді, що зв'язані актом створення роману. Вчитель зобов'язаний не випускати з уваги, що для того, щоб усвідомити, як виражається позиція автора у творі, необхідно виявити той структурний елемент, в якому проявляється його інтенція. Зрозуміло, що цей елемент повинен мати характер образу, до того ж сукупного. Для епічних творів це насамперед сюжет, він же завершаюча

естетична форма усього твору, оскільки в епосі це єдиний сукупний образ, тому авторська позиція в „Чорній раді” втілена в сюжетно-композиційній, просторово-часовій та жанровій структурі тексту.

Сучасний читач-десятикласник і письменник, чиє життя припало на XIX століття, розуміють текст твору по-різному, в силу зрозумілих культурно-історичних причин. Текст, у тій чи іншій мірі, пишеться автором на інтуїтивному рівні. І авторський задум – річ досить гнучка. У тексті ми маємо справу з продуктом психічної діяльності автора, до того ж взаємодіємо з цим продуктом засобами власної психіки. Обидві психіки володіють масою своїх сенсів і мають досить мало точок перетину. У літературному творі відбивається психічний стан письменника, його внутрішні переживання. Читаючи художній твір, ми продовжуємо творчий акт, і це продовження буде різним у залежності від культурного та освітнього рівнів, життєвого досвіду, світогляду конкретних читачів. Потрапити письменникові у резонанс із читачем – це талант. Цікаво: книга написана однією людиною один раз, а читати її можуть тисячі різних людей протягом багатьох років. І щоразу читач буде знаходити в ній щось своє, рідне, а водночас типове й вічне. Розуміння життя змінюється з особистим досвідом: досвідом поколінь. Тому відповіді на поставлені питання у автора і читача будуть різні. Реальність мультиконтекстна, тому вона може бути проаналізована і витрактувана мільйонами способів у залежності від мети аналізу. Роман П.Куліша „Чорна рада” є саме таким твором, який можна зрозуміти лише після повторного чи навіть повторних прочитань, тому не можна нехтувати інтенсивною роботою учнів з художнім текстом: читанням в особах окремих епізодів, коментування вузлових подій із залученням цитат із твору, аналізом найбільш вдалих художніх деталей. Зауважмо: у будь-якому творі деталь виступає як особливо помітний мікроелемент художньої системи. Але тут інший, парадоксальний випадок: у „Чорній раді” П.Куліша функція деталі визначається тим, що деталь – непомітна, її поява здається випадковою, не мотивованою, тому вона на перших порах тільки супроводжує авторську позицію. Повтор деталі породжує прямі, повторні і асоціативні зв’язки, які формують авторську позицію. Саме такою художньою деталлю стає Череванів хутір, який спочатку засвідчує заможне життя господаря, згодом стає символом мирної і багатої України, а в кінці роману – тихою гаванню для тих, хто вцілів після Ніжинської ради, причому не тільки старих Череванів, а насамперед Лесі і Петра Шраменка.

Однією з основних характерних ознак авторської позиції є спеціальна авторська настанова на приховування якогось змісту, на який більшою чи меншою мірою натякається, але без цілковитої певності, так, що безпосередньо зображене у творі сприймається як самодостатня й самовичерпна „картина життя”, яка, проте, водночас породжує відчуття недостатності, недомовленості, зміст якої може бути дешифрований тільки при допомозі зіставлення даної конкретної фабульної ситуації (або образу) зі змістом твору в цілому і, ширше – історичним, біографічним, літературно-художнім контекстом життя і творчості автора. „В підході до історичної прози в російській і українській літературах спостерігалися дві основні лінії, які постійно змагалися між собою. Одна з цих

ліній репрезентована вальтерскоттівським типом роману чи повісті, де сюжетним стрижнем виступає герой, створений уявою автора або ж збережений народною пам'яттю чи зафіксований у документах, герой, який хоч і не був видатною історичною особою, але опинився у центрі важливих історичних подій [123, с.104]". Цей художній підхід дає можливість авторові широко змалювати тло, проникнути в різні прошарки суспільного життя, охопити різні соціальні верстви, створити цікаві сюжетні колізії, інтригуючі пригодницькі ситуації. Відомі історичні постаті в таких творах виступають переважно епізодично, автор дбає про достовірність не стільки епізодів, фактів, як загального тла, атмосфери часу в елементах побуту, психології персонажів тощо. Друга лінія в основу твору кладе історичну достовірність зображених подій та постатей, художньому домислові відводиться другорядна роль. Цей підхід передбачає охоплення таких фактів і постатей, які мали вплив на хід історії, на долю націй. Художність при такому підході полягає в інтерпретації фактів, подій мовою художніх образів.

У романі „Чорна рада" П.Куліша наявні саме ці два підходи. Автор характеризував свій роман як спробу „художественного воссоздания летописных наших приданий [171, с.482]", і як твір, в якому письменник „по возможности подчинялся тону и вкусу наших народных рапсодов и расскажчиков [171, с.481]". М.Ільницький підкреслює: „У „Чорній раді" зосереджені дві основні тенденції розвитку історичної прози в українській літературі, а саме тенденція історичної достовірності („літописності") й тенденція „фольклорності", коли ситуації та характери витворюються уявою автора на основі переказів і легенд, пісень і дум, що виражають погляд народу і наче із середини передають дух часу [123, с. 104]".

Пантелеймон Куліш був палким патріотом України, енциклопедично освіченою людиною. Він створив перший український історичний роман, дотримавшись усіх умов історичного жанру: показав історичну подію, вивів історичних героїв, зобразив дійсність такою, якою вона могла бути насправді. Щоб підкреслити, що його твір міцно зв'язаний з історією, П.Куліш зауважує, що це хроніка 1663 року, що вказує на спорідненість його твору з літописами. Дуже добрий ефект для розуміння авторської позиції в цьому випадку дає інтеграція з історією і написання учнями рефератів про Ніжинську раду як історичну подію. Якщо є можливість, варто застосовувати зв'язок з мультимедійними засобами й запропонувати десятикласникам в Інтернеті знайти відомості про історичних осіб цього роману: Івана Поповича, який став прототипом Івана Шрама, Якима Сомка, Івана Брюховецького.

Безперечно, у художньому творі мусить бути явний художній домисел. Та це не зобов'язує автора налаштовуватися на деякий відхід від історичної правди . Збірний образ може так само правдиво відтворювати певну епоху, як і конкретний історичний образ. Усе залежить від авторської позиції, погляду письменника, його світогляду. У романі подано реальні факти, наприклад, „чорна" рада 1663 року, та вигадані історії, наприклад, перипетії кохання Петра і Лесі, стосунків між Череванями й Гвинтовкою. Проте вигадані герої та ситуації не суперечать історичній правді, а навпаки розширюють знання про

побут козаків того часу, передають колорит епохи.

Художня істина далеко не завжди є копією життєвої істини. Бувають випадки, коли нетипове, виняткове в контексті художнього твору чинить справжній переворот, запам'ятовується більше, діє сильніше, ніж усі реалістичні сцени. І хай історія підкреслює, що й Сомко не був ангелом, як і Брюховецький та Золотаренко, теж писав доноси російському цареві, ми його запам'ятовуємо з художнього тексту справжнім лицарем, який не схотів купити своє життя ціною смерті вірного друга:

„– Е, ні, мій голубе! Сього не буде. Нехай той гине, на кого Господь показав перстом своїм! Чужою смертю я волі купувати не хочу...

– Як же ти вирвешся звідси?

– Як? Так як Бог дасть... Мені вже про те знати. Хіба не чував ти про наших характерників, що намалює углем на стіні човен, сяде та й попливе, неначе по Лиману? А Кирило Тур хіба вже дурніший од усіх, щоб і собі чого такого не видумав? [172, с.153]"

Авторська позиція Куліша у „Чорній раді" полягає в тому, що, зображаючи дійсність такою, якою вона була насправді, письменник подає своє трактування подій, свій погляд і коментар. У творі відбивається не тільки дійсність, а й особа самого автора: з його власним життєвим досвідом, мистецькими здібностями, розумінням суспільних функцій літератури і ставленням не тільки до персонажів і художнього світу, а й до прототипів із світу реального.

Оскільки самі учні старшого шкільного віку стоять на порозі дорослого життя, в художніх текстах їм найбільше імпонують їхні ровесники, молодь. Аналізуючи авторську позицію в „Чорній раді" П.Куліша вчитель зобов'язаний нагадати десятикласникам, що автор цього твору зневажливо відзивався про нереєстрових козаків, але запорізьке юнацтво в романі показав з любов'ю і захопленням. Автор наділяє молодих козаків, як січовиків, тобто сірому, вихідців з низів народу, так і реєстрових, що походили з козацьких заможних родин, особливою чуйністю, вразливістю, романтизмом, які, проте, не заважають цим особистостям вистояти в час найстрашнішої паніки, розчарування і загибелі мрій та не позбавляє їх рис трагічних постатей. Вони випробувані найстрашнішим гартом і набувають здатності бачити те катастрофічне становище, яке склалося. Ми бачимо козака-низовця Кирила Тура і реєстрового козака, сина полковника – Петра Шраменка. Обидва вони лицарі, герої, але Петро звик коритися моралі та закону, а Кирило вважає всіх людей рівними перед Богом. У той час, коли Петро безмовно відступився від нареченої гетьмана Сомка, Кирило з великої любові до Лесі викрав її, але Петро не дав завести світ за очі Череванівни і вступив з Туром у чесний поєдинок. В образі Кирила Тура ми бачимо козацьку чесність, мужність, розум, героїзм, побратимство. Це вписується у стереотип пісенних лицарів тієї доби. Батько Тура привіз єдиного свого сина Кирила на Запорізьку Січ, коли хлопчикові було всього три роки. Отже, Кирило виховувався в козацьких традиціях з раннього дитинства. З роману відомо, що він уже має авторитет серед запорожців, є їхнім курінним отаманом. Тур постійно ризикує в боях, вступає в

битви з ворогами навіть тоді, коли сили його воїнів значно менші від ворожих. Саме Кирило, ризикуючи головою, йде виручати Сомка, який, до речі, в цьому випадку теж виявився людиною порядною, розумною, яка не хотіла рік крові на Україні під час братовбивчої війни. Не врятувавши Якима Сомка, Кирило не забуває про Лесю, за допомогою хитрощів рятує її з рук Гвинтовки, а привізши на хутір, не домагається шлюбу, а дає дівчині право самій вибрати собі подружню пару за велінням серця. Кирило Тур поступово розчаровується в запорізькій вольності та в романтиці, чого не приховує Куліш. Це розчарування Тура певною мірою є розчаруванням і самого автора в героїці рідного народу.

Кирило Тур наділений українською ментальністю, добрим набором позитивних рис. У нього є повага до старших, він уміє контролювати свою поведінку, в його мисленні наявні філософські елементи. Згадаймо, Кирило був рятівником старого Шрама у часи Хмельниччини. Тому йому особливо боляче, коли ним врятований його ж і зневажає пізніше:

„– Перевелись тепер лицарі в Січі: зерно висіялось за війну, а в кошу осталась сама полова...

– Оввa, панотче!.. – Перевелись? – каже. – Де тобі перевелись? Хіба ж дармо співають: „Течуть річки з всього світу до Чорного моря”?..

– Іроде! – сказав Шрам, грізно насупивши на його білії брови, – коли б не таке місто, то навчив би я тебе шановатись!

– Себто вийняв шаблюку та сказав: „Ану, Кириле, поміряємось, чия довша?” Козацьке слово, я оддав би шалений свій пояс за таку честь! Та сього зроду не буде! Лучче, коли хоч, розрубай мене надвоє од чуба до матні, а я не зніму руки на твої шрами і на твою рясу! [172, с.52]”

На завершення роботи над авторською позицією в „Чорній раді” важливо зробити висновок, що автор роману „Чорна рада” П.Куліш не нав’язує читачам своєї точки зору на те, що відбувається в творі, він тільки пропонує читачам поставитися до описаних художньо подій по-філософськи, тому весь роман сприймається не як ідейне полотно чи хвала одному з героїв, а як матеріал для роздумів над долею всієї України.

У десятому класі найбільш продуктивним художнім текстом для роботи над авторською позицією є роман Панаса Мирного „Хіба ревуть воли, як ясла повні?” та поема І.Франка „Мойсей”. Під час роботи над романом є нагода повторити всі прояви авторської позиції в художньому тексті, в тому числі й через підтекст, адже ведучи мову про майже однакове дитинство Чіпки Вареничeнка й Грицька Супруненка, письменник натякає, що не тяжке дитинство стало причиною деградації Чіпки, адже Грицько теж набідувався не менше від нього, але зумів шляхом багаторічних заробітків стати заможним господарем, чого Чіпці теж вдалося шляхом грабунків, але багатство Грицька – тривке, бо чесно зароблене, а Чіпчине – минуще, бо на людських сльозах і крові .

Ще під час викладу біографії письменника вчитель може запропонувати учнями підготувати невеличкі доповіді про історію написання роману та про прототипа Чіпки Вареничeнка – Василя Гнидку, про якого письменник детально розповідає в нарисі „Подорож з Полтави до Галича”. Добрий ефект

дає робота над проблемним запитанням: „Чи можна Чіпку вважати борцем за народні права? А „нещасливим дитям свого віку” за визначенням самого Панаса Мирного?”

Аналіз авторської позиції в поемі І.Франка „Мойсей” в 10 класі містить не лише навчальний, а й важливий розвиваючий і виховний фактор. Під час експериментальних уроків ми розпочинали роботу над поемою І.Франка з відзивів про цей твір сучасників поета. Особливо провокуючим учнів на дискусію був відзив галицького теолога й літературознавця Гавриїла Костельника, який у своїй праці „Ломання душ” підкреслював: „Передовсім треба зовсім різко відділити біблійного Мойсея від „Мойсея” Франка... Не вільно нам запозичати собі даних з Біблії, бо біблійний Мойсей зовсім інший характер, зовсім інша людина [122, с.20]”. На думку Г.Костельника, Франко знехтував найголовнішим – „се чудами, які Мойсей ділав, його непохитною, живою вірою в живого Бога, його великими ділами, його строгістю [122, с.20]”. Під умілим керівництвом учителя аналізуючи поему І.Франка, учні доходять висновку, що авторська позиція в цьому творі полягала не в намаганні прославити біблійного пророка, а показати, як в іудейському досі бездержавному народі зріють і набувають сили державотворчі фактори. У Старому Завіті Біблії, наприклад, нема епізоду, який би І.Франко міг розгорнути в таку картину інтуїтивної готовності молодого покоління до державницької праці: „Та дрібна дітвора по степу / Дивні іграшки зводить: То воює, мурує міста, / То городи городить. / І не раз напівсонні батьки / Головами хитають. / Де набрались вони тих забав? – / Самі в себе питають. – / Адже в нас не видали того, / Не чували в пустині! / Чи пророцькі слова перейшли / В кров і душу дитині? [331, с.527–528]”. Більше того, десятикласники вже здатні збагнути підтекст поеми „Мойсей”, адже веде в ній мову І.Франко не про іудейський народ, а про майбутнє українського народу. Належно простудіювавши текст власне поеми, вчитель і учні повертаються до вступу цього твору, адже саме пролог до „Мойсея” розкриває не тільки основну причину написання цього літературного шедевру, а й якнайкраще подає авторську позицію І.Франка як палкого вболівальника за завтрашній день України, її щирого патріота: „Народе мій, замучений, розбитий, / Мов паралітик той на роздорожжу, / Людським презирством, ніби струпом вкритий! / Твоїм будущим душу я тривожу, / Від сорому, який нащадків пізних / Палитиме, заснути я не можу, / Невже тобі на таблицях залізних / Записано в сусідів бути гноєм, / Тяглом у поїздах їх бистроїзних? / Невже повік уділом буде твоїм / Укрита злість, облудлива покірність / Усякому, хто зрадою й розбоєм / Тебе скував і заприсяг на вірність? [331, с.524]”

Учні випускних класів уже мають належний багаж знань і навиків, щоб справлятися з аналізом авторської позиції в найскладніших за жанрами і великими за обсягом художніми текстами. Вчителю треба тільки правильно скеровувати цю роботу у відповідне русло, а також задіювати всі важелі, які гарантують оптимальне висвітлення основних проблем і належну пошукову роботу. З цієї причини перед тим, як приступити до аналізу авторської позиції в кіноповісті О.Довженка „Україна в огні”, треба на попередніх уроках

скрупульозно простудіювати „Щоденник”, особливо ті його сторінки, які стосуються воєнних подій.

Уже під час вивчення біографії, а тим більше під час роботи над текстом „Щоденника” О.Довженка, доречно наголошувати одинадцятикласникам, що цей митець був винятком серед своїх сучасників, бо постійно порушував актуальні для України, але небезпечні для тоталітарної сталінської машини, проблеми у своїх кращих художніх творах, через що кілька разів його мало не розстріляли. Також варто зробити висновок, що творчість О. Довженка – золота сторінка в українській літературі ХХ століття. Цікаво, що навіть ті твори, які зараз дехто з літературознавців вважає компромісними, писаними на замовлення, далеко не такі вже й примітивні, щоб при належно глибокому прочитанні не знайти в них здорового зерна, бодай декількох цікавих характерів, висновків, думок. Про найкращі ж твори й говорити без благоговіння неможливо: вони зробили б честь найсильнішій літературі світу. До того ж, якби цей митець не написав нічого, крім свого „Щоденника”, то й тоді він увійшов би в когорту найталановитіших й найчесніших українських митців.

Ще на завершення роботи із закріплення вивченого під час лекційного викладу біографії О.Довженка, вчитель може запропонувати учням подумати над тим, чи мала уявлення влада про те, що Довженко веде „Щоденник” Якщо це запитання викличе труднощі, сам словесник повинен пояснити учням, що, безперечно, мала. Таку талановиту людину, як Олександр Петрович, тримали під кадебістською „лупою”, не раз і не два проводили обшуки в помешканні Довженка, не залишаючи й сліду по тому, що хтось, крім господарів, навідувався сюди. Та й сам Довженко мав нагоду переконатися, що його постійно тримали під негласним наглядом, посилали йому в друзі висококваліфікованих спецпрацівників, про що знаходимо згадку навіть у „Щоденнику”: „…Три роки ходив до мене в дім генерал С. під виглядом знайомого. На „ти” перейшов і, видно, людина добра була. Скільки він мені розповідав всіляких страхітливих речей про своє відомство, про свого шефа Берію. І потім одного разу раптом заявив: „Прощайте, я більше до Вас не прийду”. З тих пір я ніколи не бачив генерала… [96, с.511]” (18.VII.1954р.) Ми можемо тільки здогадуватися, що з ним сталося, адже за непослух в той час карали жорстоко.

„Щоденник” О.Довженка – звинувачувальний акт тоталітарній системі, жертовна спроба його автора осмислити себе й своїх земляків українців націю, а не стадом, примусити потенційних читачів цього твору поважати себе, а не лише лити сльози над минулим і сучасним. Закономірно, що така праця митця аж ніяк не могла викликати захоплення в системи, яка нав’язувала Україні роль довічного васала. Більше того, ніхто з Довженкових сучасників не посмів би вести подібного щоденника, настільки відверто твір знаходився в опозиції до влади і партійного режиму. Довженко ж навіть помимо того, що якусь частину записних книжок спалив, виявився „патологічним правдолюбом” (як називав тюремний лікар іншого українського митця – Василя Стуса) і насмілився казати правду, якщо вона йому й могла коштувати життя. Записи в „Щоденнику”

красномовні, тому учні аналізували тільки окремі з них. Під час роботи з текстом Довженкового „Щоденника" слід націлювати учнів на окремі підтеми. Наприклад, запропонувати їм знайти Довженкові роздуми про пересічну жінку, ту саму радянську колгоспницю чи робітницю, яку радянська влада в обов'язках дорівняла до чоловіка, а в правах не дозволила піднятися навіть до становища рабині. Довженко ж пише про неї на багатьох сторінках. Порівняймо:

„Велика і надзвичайна тема – українська жінка і війна. Хто виніс і винесе на своїх плечах найбільше лиха, жорстокості, ганьби, насильства? Українська мати, сестра, жінка, улюблена. Коло Запоріжжя німці посилали по воду голих жінок до Дніпра, щоб наші не стріляли [96, с.179]". (1941).

„*Найстрашнішим під час відступу був плач жінок.* Коли *я згадую* зараз *відступ*, я бачу довгі-довгі дороги, і численні села, і околиці, і *скрізь жіночий невимовний плач* [96, с.179]". (6.III.1942).

Навіть ці короткі й неповні уривки дають можливість учням твердити, що Довженкове розуміння ролі жінки в суспільстві йшло врозріз із думкою партії. Крамольними можна вважати роздуми Довженка і про суто політичні, а не морально-етичні, як питання про жінок, проблеми. Візьмемо для прикладу передвоєнне возз'єднання Східної України з Західною. Митець був у Чернівцях і Львові, бачив європейську культуру й не міг не співчувати західноукраїнцям. З гіркою іронією він писав: „І *одягнемо тебе, мальовнича Буковино*, *в церобкоопівську куфаєчку*, та стягнемо з твоїх ніжок зграбні чобітки, та *взуємо тебе*, *Буковино, в кирзаки, та дамо в руки грубу лопату*… [96, с.135]"

Учні переконуються, що Довженко неодноразово порушував питання мови й історії. Він прямо заявляє, що українцем бути невигідно й небезпечно: „Ніхто не хотів вчитися на історичному факультеті. Посилали в примусовому плані. Професорів заарештовували майже щороку, і студенти знали, що таке історія, що *історія – це паспорт на загибель* [96, с.209]". (14.IV.1942). Про українську мову письменник прямо пише, що навіть у Київському університеті нею ніхто не розмовляв, крім першокурсників і поетів.

Довженко розумів, що влада робить усе для того, щоб знищити інтелігенцію, вершки суспільства, сіль своєї землі: „*Наш народ* нагадує мені тютюн. Його *весь час пасинкують*. *У нього велике, дебеле листя, а цвіту де-не-де* [96, с.215]". (23.IV.1942). Митець вважав, що влада та її органи, зокрема міністерство культури, після війни повинні стати перед судом народу, адже не тільки нічого для нього доброго не зробили, а й нанесли цілеспрямовану найвідчутнішу шкоду, найстрашніший удар. У підтексті „Щоденника" йдеться і про суттєвіше – те, що значно пізніше зумів лаконічно висловити у статті „Я звинувачую КДБ" Василь Стус: „Я обвинувачую КДБ як організацію відверто шовіністичну й антиукраїнську тому, що вона зробила мій народ і без'язиким, і безголосим. Я певний того, що рано чи пізно КДБ будуть судити – як злочинну, відкрито ворожу народові поліційну організацію [292, с.144–145]". У Довженка такого прямого звинувачення нема, але воно звучить у підтексті, коли автор говорить про „зачаровану трибуну" та „державних дурнів". Саме таким всемогутнім дурнем й показаний чекіст і суддя Лиманчук з „України в огні".

Підводячи своєрідні підсумки про крамольність у радянські часи Довженкового „Щоденника", учні зроблять однозначний висновок, що на цей його „злочин" впливали насамперед суто індивідуальні особливості характеру, таланту та психіки.

Закономірно, що в складних ідеологічних умовах, коли навіть поїздка до України для Довженка ставала неабияким благом, він мусив іти на компроміси, й осуджувати генія за це не можна. Слушно писав В.Гончар: „Ясно лише, що зреалізував себе Довженко далеко не повністю. І не так, як хотів би… Все життя він змушений був відкуповуватись від режиму. За геніальну „Звенигору" мав платити антиукраїнським „Арсеналом", за мудру „Землю" – силуваним „Щорсом", за бунт „України в огні" – казенним „Мічуріним"… [80, с.3]". Архітвір О.Довженка – його писаний кров'ю серця „Щоденник" – дає можливість зрозуміти авторську позицію митця в багатьох художніх текстах цього митця, зокрема в кіноповісті „Україна в огні".

Після скрупульозної роботи над авторською позицією у „Щоденнику" О. Довженка кіноповість цього ж автора „Україна в огні" постає перед учнями в нестандартному ракурсі змальованих подій. Тим часом „Україна в огні" О. Довженка – це не роман-хроніка, хоч певні ознаки хроніки наявні, це вже глибоко поетичний, філософський та історичний твір водночас. Сутність погляду письменника на змальований ним період в історії полягає в тому, що він розглядає його як певну ланку у величезному ланцюзі всієї історії народу. У цій кіноповісті митець вдається до такого історіософізму, який ми спостерігаємо з українських письменників хіба що лише у М.Стельмаха.

О.Довженку не потрібно було використовувати архівні матеріали, щоб з'ясувати всі нюанси тогочасного буття. Письменник як кореспондент фронтової газети про це знав не з розповідей, а бачив на власні очі страхіття війни, народне горе. А тому митець прекрасно усвідомлював, що системи таким страшним винищенням і терором хочуть підкорити волелюбний український народ, зробити його своїм рабом.

Історія написання кіноповісті теж проливає світло на авторську позицію в цьому творі. Задум написати твір про перший, найтяжчий рік війни, рік відступу, з'явився у Довженка у той день, коли він довідався про здачу німцям Києва. Автор рвався на фронт, під кулі, бо там умирала, але не здавалася його Україна. 31 березня 1942 року на Південно-Західному фронті він написав статтю „Україна в огні" про воєнні злочини фашистів на території України. Кіноповість одержала її назву в спадщину, як одержала і її героїв – Лавріна Запорожця та Василя Кравчину. Твір писався швидко, уривчасто, великими шматками, адже матеріалу було доволі, майже не шліфувався і не переписувався автором. Кожне слово лягало на йому вготоване місце, як добірне зерно з руки вмілого сіяча у весняну ріллю. У 1943 році в газеті „Литература и искусство" під назвою „Возвращение" було опубліковано уривок із кіноповісті „Україна в огні", а радіостанція „Радянська Україна" у Ворошиловграді передала в ефір статтю Довженка „Душа народна неподолання". 25 жовтня 1943 року в Москві вийшов на екрани художньо-документальний фільм О.Довженка „Битва за нашу Радянську Україну", який

надзвичайно заімпонував тодішньому керівництву країни, проте через місяць кіносценарист записав у своєму „Щоденнику”: „...Моя повість „Україна в огні” не вподобалася Сталіну, і він її заборонив для друку і для постановки [96, с.54]” .

Заборону кіноповісті „Україна в огні” О.Довженка для друку і постановки можна пояснити виключно тим, що в цій кіноповісті письменник сказав відверту правду про тогочасні події, а це було сприйнято Сталіним як докір йому особисто як вождю і його ж владі. Саме з цієї причини Сталін безпідставно звинуватив митця в політичних помилках, надав можливість своїм слухняним підлеглим грубо паплюжити Довженка і не дозволити йому творчо працювати. У своєму виступі „Про антиленінські помилки й націоналістичні перекручення в кіноповісті Довженка „Україна в огні” на засіданні Політбюро ВКП(б) 31 січня 1944 року Сталін говорив, що О.Довженко „критикує роботу партії по розгрому класових ворогів радянського народу”, і так далі – аж до чіпляння ярлика „куркульський підголосок і відвертий націоналіст”. Сталін назвав Довженка автором „антирадянської повісті”, від злоби він не міг навіть вимовити ім’я митця [45, с.54–55], звинувачував у відсутності правди у кіноповісті „Україна в огні”. Але ж всемогутній гегемон якраз і боявся цієї істини! Отже, ми бачимо, як деспот не міг змиритися з тією чесною, незаангажованою картиною війни, яку показав О.Довженко у своєму творі. Митець у своїй кіноповісті порушив багато питань, які можна було трактувати як докір радянській системі. У жодній кіноповісті, а тим більше в „Україні в огні”, автор не змалював постать Сталіна привабливою, а навпаки, в підтексті та авторських відступах, як, до речі, й у „Щоденнику”, не втаював свого сумніву стосовно ідей вождя та передбачень, більше того, ніколи не співав Сталіну дифірамби. Згадаймо, що говорить портрету „батька народів” від свого імені (а в підтексті – від імені всього окупованого і залишеного напризволяще українського народу) Запорожець у спорожнілій сільраді: „Лишившись один, Запорожець зняв з покуття портрет Сталіна.

– Прощайте, товаришу. *Не думали ми з вами, що так вийде*, та сталося – *не малою, великою кров’ю на своїй території,* – тихо промовив він до портрета… Народ безсмертний, ви казали, товаришу мій. Ой, *важке наше безсмертя!* …Почувся стук у двері. – Прощайте, йдуть, – Лаврін *повернув портрета до стіни* й поставив долі [96, с.85]”. (виокремлення наші – Н.Т.).

Зрада, підступництво, смерть стали предметом зображення у всій кіноповісті О.Довженка не через те, що митця цікавили саме ці сторони життя, а для того, щоб показати, що робила з людиною, з сім’єю, з цілим народом командно-адміністративна система. Письменник намагався зробити замасковану правду емоційною, ліричною, для чого постійно звертався до власного життєвого досвіду. Підтекст як складовий елемент художнього твору знайшов своє втілення у своєрідності авторського мовлення, де яскраво видно, як слово автора не тільки описує певну подію, але й виражає своє ставлення до неї.

Переживання автора ідентичні відчуттям і пережитим бідам народу, але вони в ракурсі авторської позиції набагато трагічніші, ніж переживання персонажів, адже О.Довженко здогадувався, а скоріше всього, навіть не

здогадувався, а твердо знав про цілеспрямовану політику радянської системи, яка виявилася в геноциді, про запланованість усього, хоч нічого не міг вдіяти, нічим не міг допомогти своєму народові, бо й він сам якоюсь мірою уособлював цю владу. Здогадувався він, мабуть, і про те, що сам Сталін готувався до війни, та запізнився усього на один день, як свідчать теперішні політологи й дослідники цього історичного факту. Володимир Яворівський у статті „Брехня на крові" пише: „Сталін продумано заздалегідь, майже за три роки до нападу Гітлера, ...готувався до війни, до захоплення всієї Європи… Але до війни, в першу чергу, проти Німеччини, війни загарбницької, наступальної, війни на чужій території. І якби Гітлер не скомандував своїм військам перейти кордон вдосвіта двадцять другого червня сорок першого, то такий наказ віддав би Сталін своїм арміям буквально через кілька днів. І це була б, звичайно, не Велика Вітчизняна, а велика прогресивна війна „за визволення поневолених народів Європи від соціального та національного гніту". Про це знало лише найвужче оточення Сталіна, хоча здогадувалися сотні генералів, десятки тисяч старших, сотні тисяч молодших офіцерів та мільйони людей, які боялися в цьому зізнатися навіть собі самому. Знали про це точно, без здогадів, тільки Сталін, Молотов, Берія, нарком оборони Тимошенко, нарком державного контролю Мехліс, начальник генштабу Жуков. Гітлер просто змушений був випередити Сталіна [369, с.8]".

Через ліричність і емоційність словесного вираження знаходить свій вияв ставлення письменника до ним зображуваного, викликається у читача відповідний емоційний настрій, потрібний для осягнення авторської ідеї, її пафосу. Адже одна з основних умов створення підтексту – максимально повне залучення читача в сферу світовідчуття, світосприймання автора і його героїв, намагання натяком, якоюсь деталлю сказати більше, ніж самим текстом.

Ставлення автора до героїв свого художнього твору – теж прояв авторської позиції. Українців О.Довженко змальовує з величезною любов'ю і співчуттям. Батько п'яти синів, красуні-дочки і дід дрібних онуків, Лаврін Запорожець – монументальна фігура кіноповісті. У перший день війни він втратив нерозумного сина Савку, який, вихований пропагандою в армії про наступальну війну, соромився ховатися від бомби і безглуздо загинув, не зробивши для визволення України жодного пострілу в житті. До речі, Лаврін не тільки прізвище носить козацьке, в його статурі, помислах, вчинках, навіть хитрощах є щось запорозьке. Під час поневолення Лаврін втратив батька-пасічника Демида, сцену повішання якого фашистами О.Довженко подав теж у козацькому дусі. Сам Лаврін – позитивний, проте не агіттаційноно-пропагандистський герой, бо ж чинив він, як людина, а не як гвинтик тогочасної системи. Запорожця німці призначили старостою. Він погодився на це тільки заради громади. Лавріна Запорожця мудрим зробив досвід. Сам переживши подібне, він рятував Христю Хуторну від розстрілу, лікував добрим словом та порадою помститися ворогам, зневажав представника радянської влади, горе-прокурора Лиманчука. Автор підкреслює в образі центрального героя свого твору фізичну силу й внутрішню запеклість, непримиренність, що теж свідчить про міць, але вже духовну. Підтекст відповідних уривків досить

потужний і настільки майстерно вплетений у канву тексту, що зрозумілий пересічному читачу. Закономірно, що зрозумів його і Сталін і що, власне, на підтекст була спрямована його стаття, але вождь не був літературознавцем і не міг сказати, чим саме для нього страшна й небезпечна „Україна в огні".

Як уже було сказано раніше, старшокласників у художніх текстах цікавить доля насамперед їх ровесників, тому авторську позицію вони визначають через ставлення письменника саме до таких героїв. О.Довженко не приховує, що війна стала справжнім випробуванням для молоді, насамперед для дівчат і жінок. Він майстерно змальовує образ ліричної, здатної на самопожертву Олесі Запорожець. Олесине життя на окупованій території ускладнене і законами війни, і подвійним тягарем – тим, що вона дочка старости. Особлива увага відчувається до цієї героїні. Вона – центральна в цьому творі не стільки відведеною образу площею, скільки ореолом мучеництва, страждань і все-таки відродження. Автор увиразнив у ній взірцеве, притаманне всім українкам. Протягом віків багатостраждальної історії найбільший тягар лягав саме на жіночі плечі.

Українська дівчина Олеся звертається з такими словами до зустрінутого нею на дорозі незнайомого танкіста: „Слухай, – сказала Олеся, – переночуй зі мною. Вже наступає ніч… Коли ще можна, чуєш?.. – Вона поставила відро і підійшла до нього: – Я дівчина. Я знаю, прийдуть німці завтра чи післязавтра, замучать мене, поругаються наді мною. А я так цього боюсь, прошу тебе, нехай ти… переночуй зі мною [96, с.69]…". Змальована О.Довженком інтимна сцена нагадує якийсь прадавній язичницький обряд одруження, особливо коли йдеться про перевдягання у заздалегідь приготовлений дівчиною для весілля одяг та омивання.

Старшокласники розуміють, що Олеся вибирає Василя підсвідомо, аргументом їхньої рівності є слова дівчини: „Ти нещасний. І я нещасна" [96, с. 69]. На етапі відступу Василь – один із тисячі, сіра постать, але Олесин вчинок перетворює його в патріота, в героя, в захисника, високогуманну і високоморальну людину, здатну наперед простити все, бо війна – це бруд, і чистим з неї ніхто не виходить: „Яка б ти не була, я вернусь до тебе. Хай ти будеш чорна, і хвора, і понівечена ворогом, хай посивієш ти від горя і сліз і побіліє твоя коса, хай ритимеш ти шанці проти мене, і плестимеш колючі німецькі дроти проти мене, і сіятимеш для ворога хліб під нагаями, ти зостанешся для мене прекрасною, як і зараз прекрасна ти [96, с.73]".

„Вождь усіх часів і народів" Сталін же, як людина низького рівня сприймання і низької естетичної культури, у відповідному епізоді побачив тільки порнографічну сцену, подібно як у сцені прощання Яреми й Оксани в Шевченкових „Гайдамаках" це побачив В.Бєлінський. У виступі Сталіна читаємо: „Довженко в своїй кіноповісті зводить наклеп на український народ. Справді, здавна відомо, і про це, між іншим, говорить уся російська й українська література, настільки чистий, поетичний і благородний характер української дівчини. А як змалював Довженко українську дівчину? [251, с.5]" Проте навіть ця фраза вождя не може націлювати читачів на сприймання сексуального акту Олесі і Василя як падіння. Олеся поїть водою багатьох, а

запрошує переночувати лише Василя. Отже, юна українка чинить свідомий вибір: саме цей юнак їй особливо подобається, вона інтуїтивно відчуває в ньому свою Богом дану пару. Генетичні дослідження останніх років свідчать, що клітинна пам'ять жінки назавжди фіксує її першого сексуального партнера і що саме він стає батьком усіх її майбутніх дітей, незалежно від того, що вони можуть бути зачатими іншим чоловіком: „Той, хто порушив цноту, стає якби генним батьком майбутніх дітей жінки [112, с.3]". Василь же не сприймає Олесину пропозицію за щось брудне і гидке. Не з користолюбства він оволодіває незайманою юнкою, а виключно з жалю і співчуття до неї, з феноменального передчуття справжньої, великої й вірної, любові на перспективу.

Поряд з образом Олесі в процесі вивчення кіноповісті „Україна в огні" варто характеризувати образ Христі Хуторної, зіставляючи й порівнюючи не тільки цих двох літературних героїнь, а й авторське ставлення О.Довженка до кожної з них. Христя – фігура не менш трагічна, а одночасно більш типова, без ореолу пісенності. Душа Христі була зламана ще на початку війни, коли на очах у дівчини рідний брат Павло убив батька. Сімейна драма та її фатальний фінал призвели до того, що Христя зненавиділа всіх без винятку радянських полонених як дезертирів і боягузів. Суд над Христею в партизанському загоні – чи не найсильніше художньо місце в кіноповісті. Христю привселюдно в партизанському загоні судили за правду та добре слово про свого чоловіка, італійського офіцера. Але – в підтексті твору – ще й за те, що була на окупованій території. Що важливо, безневинну юну українку, яка зазнала такого страшного горя й випробувань, мало не розстріляв Лиманчук, який, власне, сам був найбільшим і боягузом, і зрадником, а в час відступу перед німецькими військами тікав аж до Москви, рятуючи власну шкуру. Суд Лиманчука важко назвати судом, адже це цинічна розправа багатьох винних, власне, їх сукупності – тоталітарної системи – над невинною, в окремому випадку – розправа ожирілого в тилах бюрократа з вкрай виснаженою нещасною простою жінкою. Христя не вчинила жодного злочину, а її обізвали найбруднішими словами: „Де *твоя національна гордість*, *де твоя людська гідність?* Де твоя дівоча честь у велику добу боротьби святої Батьківщини? Де? Нема? Кажи!

– Нема... Я знаю, що мені не вийти звідси живою. Щось мені тут ось, – вона поклала руку на серце, – каже, що прийшла моя смерть, що зробила я щось запретне, зле і незаконне, що *нема в мене ні отієї, що ви казали, національної гордості, ні честі, ні гідності*. Так скажіть мені хоч перед смертю, *чому ж оцього в мене нема? А де ж воно, людоньки? Рід же наш чесний… чому я виросла не горда, не достойна і не гідна?* Чому в нашому *районі до війни ви міряли дівочі наші чесноти головним чином на трудодень і на центнери бурякові… Націоналістка я?* Яка там?!. [96, с.138–139]"

У розумінні нинішніх одинадцятикласників у цьому напруженому діалозі з підсудної Христя стає обвинувачувачкою свого судді і засуджує його до вічної ганьби як несправедливу, брутальну, глибоко аморальну людину. Це учні вловлюють за допомогою підтексту, який сприймають уже як текст у тексті й в

основному зосереджують свою увагу на „крамольних” фразах. До того ж, як і кожен геніальний твір, кіноповість О.Довженка „Україна в огні” багатопланова, наділена потужним змістом. Цей твір – осуд системі за фашистську окупацію, коли Україну було кинуто фактично на поталу, на розправу німцям. Війна довела, що Україну терором можна тільки залякати, але не підкорити. Про це виразно сказав у своєму творі О.Довженко, але переважно не відкрито, а з допомогою підтексту, майстерно прихованого і закамуфльованого під соцреалістичний сюжетний каркас. Учні розуміють, що в ті часи автор кіноповісті „Україна в огні” не мав змоги писати по-іншому, не міг натякати на якийсь більш активний опір системі, бо внутрішній цензор попереджував, що твір не вийде друком взагалі, не буде шансу на фільм за цим кіносценарієм, якщо сказати всю правду.

Як бачимо робота над авторською позицією в художніх текстах на уроках української літератури в середній школі передбачає висхідний процес, поступове ускладнення завдань за принципом „від простого – до складного” й реалізації внутрішнього потенціалу сучасних школярів. Паралельно з навчальною метою, при цьому завжди успішно реалізується виховна мета, адже авторська позиція завжди спрямована на показ морально-етичних взірців для наслідування, й розвиваюча мета, яка передбачає розширення світогляду школярів.

2.3. Система методів, прийомів, засобів і принципів вивчення авторської позиції на уроках української літератури

Методи навчання – це способи тривалої взаємодії вчителя і учнів, в ході яких розв’язуються проблеми навчання. Слово „метод” означає „досягнення чогось”. У „Великому тлумачному словнику сучасної української мови” знаходимо таке визначення методу: „Метод (від грецького „шлях дослідження”, „спосіб пізнання”) – спосіб, прийом або система прийомів для досягнення якої-небудь мети, для виконання певної операції [42, с.522]” дають таке визначення навчального методу: „Метод – це вид взаємопов’язаної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на здійснення навчально-виховних завдань, що мають бути розв’язані при викладанні літератури в школі. Кожен метод передбачає ту чи іншу організацію роботи і вчителя, і учня, ставить певні вимоги до вчителя й до учнів як до активних учасників педагогічного процесу [42, с.314]”. Т.Бугайко та Ф.Бугайко виокремлюють такі найбільш продуктивні для навчання методи, як метод лекції [42, с.315–319], метод бесіди [42, с.319–320], метод коментованого читання [42, с.320–321] і метод демонстрації з використанням екранних засобів наочності [42, с.321–324]. К.Сторчак у поняття методів і прийомів, зважаючи на те, що в шкільній практиці їх часто плутають і вживають один термін замість іншого, вкладає таке значення в ці слова: „Ми користуємося словом „метод” в розумінні спосіб викладу матеріалу на уроці, а словом „прийом” – в розумінні окремої деталі уроку [290, с.73]”. На думку цього методиста, метод – це спосіб, „шляхи теоретичного або практичного здійснення певної мети. Метод викладання літератури являє собою спосіб прищеплення учням літературних знань [290, с.74]”. Методами він називає насамперед лекцію, бесіду, читання

текстів, опитування [290, с.74]. М.Кудряшов виокремлює п’ять методів: читання художнього тексту, читання коментоване, слово вчителя, бесіду, роботу за завданням учителя. О.Мазуркевич визнає метод лекції, метод бесіди, метод самостійної роботи. В.Голубков наголошує на методі лекційному, методі літературної бесіди та методі доповідей і творів (методі самостійної роботи). В. Неділько найбільш поширені методи ділить на метод лекції, метод евристичної бесіди, метод самостійної роботи [227, с.98–118]. Російські методисти А. Петровський і Є.Голант поділяють методи за джерелом передачі знань на словесні, практичні й наочні; М.Данілов та Є.Єсіпов в основу методів покладають етапи навчання, тому розрізняють метод формування умінь і навичок, метод набуття знань, метод закріплення знань, метод застосування знань, умінь і навичок, метод перевірки знань умінь і навичок. М.Скаткін і І. Лернер в основу навчальних методів ставлять характер пізнавальної діяльності, тому всі методи ділять на дві групи: пояснювально-ілюстративні та репродуктивні (методи відтворення). В.Паламарчук, О.Олексюк і І.Звєрєв при класифікації методів беруть до уваги пізнавальну діяльність учнів, тому розрізняють частково-пошуковий метод і дослідницький метод. Ю.Бабанський в основу методів навчання ставить діяльнісний підхід до процесу навчання. Але навіть при такій відмінності класифікацій не варто випускати з уваги, що всі методи взаємопов’язані, а тому розглядати їх треба в єдності.

Метод складається з прийомів і засобів навчання. Прийом навчання – це складова частина методу, одноразова взаємодія вчителя-предметника і учня. Прийом – певний захід для здійснення чого-небудь, засіб вираження, зображення [52, с.933]. Ще Т.Бугайко та Ф.Бугайко наголошували, що метод бесіди і прийом бесіди, метод коментованого читання і прийом коментованого читання, метод демонстрації і прийом демонстрації не тотожні, оскільки „метод – поняття складне. Він допускає ряд різних методичних прийомів [42, с.314]”. Пояснюючи різницю між методом і прийомом вони акцентували на тому, що прийом є складовою частиною навчального методу і що один такий метод може мати кілька прийомів: „Якщо, розповідаючи, скажімо, в 7 класі біографію Франка, учитель питає учнів про знайомі їм твори письменника, показує фотографії, читає напам’ять вірші, ставить учням запитання, на які вони відповідають, переглядаючи підручник, то на уроці використано метод лекції з застосуванням методичних прийомів: бесіди, демонстрації, виразного читання, самостійної роботи учнів з підручником [42, с.314]”. Прийомами, за В. Недільком, є: технічні засоби навчання, наочність, коментоване читання, учнівські реферати, літературні екскурсії, колективний перегляд кінофільмів і вистав [227, с.118–119].

Засоби навчання служать для кращої реалізації принципів і методів. Засіб – спеціальна дія, що дає можливість чогось досягти [52, с.326]. Найбільш поширеними в шкільній практиці вважаються засоби наочності та технічні засоби. У розділі „Наочність – стежка пізнання і світла, що осяває цю стежку” В.Сухомлинський детально аналізує всі типи наочності: натуральну (реальну засніжену галявину в парку, перший побачений по дорозі до школи лід на струмку, цвітіння вишні на шкільному подвір’ї), образотворчу (використання

картин майстрів пензля), словеснообразну (письменницькі описи пейзажів, малювання словами портретів літературних персонажів учнями), схематичну [294, с.111–116]. Використання наочності, як і всі інші методи, потребує неабияких умінь учителя передбачати, який результат цей дасть і чи є наочність доречною: „Застосування засобів наочності вимагає великої науково-педагогічної підготовленості учителя, знання процесу оволодіння знаннями [294, с.112]". В.Сухомлинський небезпідставно підкреслював, що добре продумана вчителем й гранично зрозуміла учням схема – це саме та наочність, яка допомагає школярам абстрактно мислити [294, с.114].

Крім навчальних методів, прийомів і засобів, учитель не повинен випускати зі своєї уваги на уроках застосування принципів навчання. Принципи навчання – це система правил, вимог, основних положень, яких повинен дотримуватися учитель під час організації процесу навчання. Принципами навчання і виховання є цілеспрямованість, зв'язок з життям, систематичність та послідовність, врахування вікових та індивідуальних особливостей, гуманізації, демократизації, народності, єдності виховання школи та сім'ї, активності учнів.

Для якнайкращого розуміння учнями авторської позиції в художніх текстах ми намагалися підібрати оптимальне поєднання прийомів та засобів і використовувати ті методи, які дають найкращий результат. Насамперед було поставлено завдання ліквідувати ті прогалини в знаннях старшокласників про авторську позицію, які виникли внаслідок неуваги вчителів до цього важливого поняття з теорії літератури в середніх класах, адже ще В.Сухомлинський наголошував: „Один з коренів відставання, неуспішності школярів – недостатнє перше вивчення матеріалу... Перше вивчення – це перший значний крок від незнання до знання, до розуміння суті фактів, явищ, якостей, ознак [294, с.54]". Коли ми вперше запитали учнів: „Що таке авторська позиція і від чого вона залежить?" – виявилося, що дати на нього відповідь, причому досить приблизну й неповну, спромоглися лічені старшокласники. З цієї причини вже на перших експериментальних уроках і впродовж усього експерименту ми почали практикувати наочність. Для ілюстрування авторської позиції та її складових, безперечно, не надавався жоден з інших типів наочності, крім схематичної, тому ми виготовили кілька кольорових схем.

Спочатку довелося виділити певний час на опрацювання Рисунка 2.1. „Основи авторської позиції".

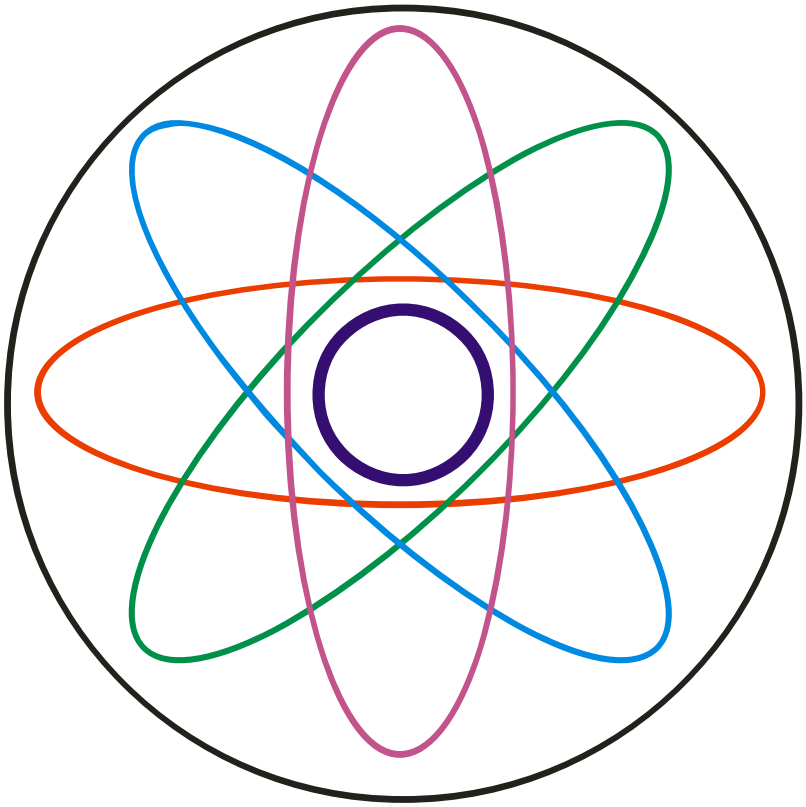


Рисунок 2.1. Основи авторської позиції

Завдяки цій кольоровій схемі учні легко збагнули, що авторська позиція залежить від мистецького таланту, морально-естетичних ідеалів, світогляду митця та його громадянської позиції. Згодом до цієї схеми ми поверталися кожного разу, коли працювали над біографією письменника. Прийомом бесіди визначали, настільки був талановитий митець, яке отримав виховання, які мав переконання, світогляд, які ідеї сповідував. Таким чином учні, ще не приступаючи до аналізу художніх текстів, могли передбачати певне русло тем, проблематики , ідей, конфліктів у творах митця. Оскільки під час викладу біографій ми найчастіше використовували метод лекції, то учитель старався окремими штрихами окреслити оригінальність митця, його місце в літературному процесі й авторську позицію.

Хоча в шкільній програмі переважають прозові тексти й серед методистів давно побутує думка, що проза дається школярам набагато легше від лірики й драми, при аналізі авторської позиції в прозових творах виявилося, що учні часто-густо авторську позицію плутають з позицією когось з героїв цього твору, здебільшого взагалі не помічають підтексту та його складників: важливої художньої деталі, натяків, підтекстової сюжетної лінії. Наприклад, під час опрацювання рекомендованого для позакласного читання роману М. Стельмаха „Чотири броди” старшокласники не надали відповідної ваги такій далеко не випадково розгорнутій колізії, чому добропорядний і високоморальний Стах зважився на крадіжку колгоспного хліба й зовсім обминули увагою вимушений на час виходу роману авторський трюк, що Стах повернувся з ув’язнення швидко; не зрозуміли художню деталь, якою є півмішка зерна, який Стах приніс Оксані та її голодуючим дітям, прирікши самого себе на голодну смерть; не взяли до уваги підтекстову сюжетну лінію про голодомор 1932–1933, про що в романі прямо не говориться. Та якщо підтекст – далеко не простий художній засіб і в пропонованих шкільною програмою текстах зустрічається рідко, то авторська позиція явна в кожному художньому творі й має певні шляхи свого вираження. Пояснюючи це дітям, ми неодноразово вдалися до схематичної наочності й на багатьох уроках, як тільки виникала заминка з виясненням авторської позиції, пропонували поглянути на Рисунок 2.2:

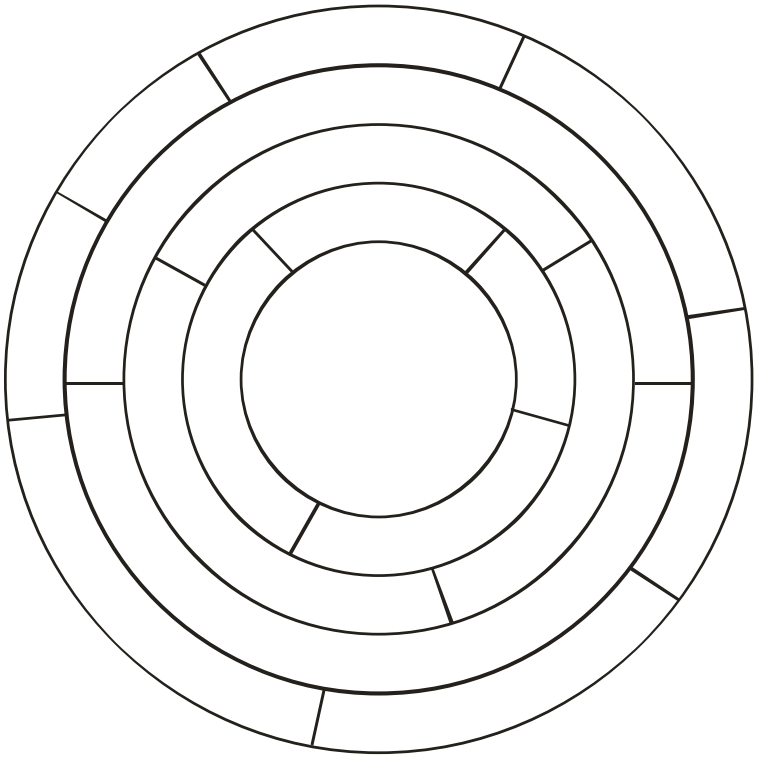


Рисунок 2.2. Шляхи вираження авторської позиції у прозовому художньому творі

Після цього учні відповіли на блок запитань, який передбачав евристичну бесіду й самостійну роботу з підручником:

1. Як авторська позиція у цьому творі виразилася через авторські відступи? А через ліричні? А через пейзаж? А через ставлення автора до кожного зі своїх героїв?
2. Чи підпорядковані авторській позиції композиція, сюжет, проблематика цього художнього тексту, тема, ідея? Як саме?
3. Хто був прототипом головного героя? Як на виборі теми твору та його головних колізіях відбилися приналежність автора до певного художнього напрямку, школи?
4. Чи є носієм авторської позиції оповідач, окремі герої художнього тексту?
5. Які персонажі цього художнього тексту не є носіями позиції, спорідненій авторській?
6. Як авторська позиція відбилася на концепції твору? Чому письменник для пропаганди своїх поглядів вибрав саме цей жанр?

Для вияснення авторської позиції художня проза виявилася найбільш благодатним матеріалом, тому ми могли спостерегти, як з кожним наступним художнім текстом учні старалися все глибше й краще його зрозуміти. Якщо спочатку прийом читання старшокласники не вважали важливим: читали тексти якнайшвидше, старалися вхопити лише зміст, не концентрували свою увагу на позасюжетних елементах: ліричних та авторських відступах, пейзажах, портретах, вставних розділах, – то згодом до читання почали ставитися по-іншому, почали читаючи думати, осмислювати прочитане в ході самого процесу читання. А ще В.Сухомлинський писав: „Учень, який уміє думати, читаючи, з будь-якою роботою справляється швидше, успішніше, ніж той, хто не оволодів не таким уже простим, як здається з першого погляду, умінням швидко читати... У школяра, який уміє читати, думаючи, й думати, читаючи, не буває відставання, а якщо немає відставання, – учителеві легко працювати [294, с.35]”.

Особливу увагу під час вивчення авторської позиції в прозових художніх текстах нами було приділено, за рекомендацією О.Ісаєвої, виразному читанню в особах. Серед різних видів робіт з художнім текстом, які передбачають насамперед читання, О.Ісаєва називає читання в особах і рецензування виразно

прочитаного учнями їхніми ж однокласниками [125, с.17] й пропонує систему запитань, які завжди допоможуть учневі-рецензентові (а разом з ним і всьому класові) збагнути, чи зумів читець правильно інтонаційно відтворити те, що хотів сказати сам автор. Серед переліку запитань є й такі, які безпосередньо стосуються авторської позиції: „Чи правильно зрозумів виконавець тему та ідею твору?.. Чи цікава інтерпретація „бачення" твору, запропонована читцем? [REF _Ref146829810 \r \h 125, с.18]" Також було належно використано методичні настанови Б.Шалагінова, які допомогли забезпечити краще розуміння учнями художнього тексту: „Звернімося тепер до методики вивчення літератури. Перший висновок, який ми робимо з усього сказаного, це те, що літературний текст в момент його вивчення на уроці існує не просто у вигляді книжкової сторінки, але як феномен свідомості учня. Його треба перемістити зі сторінки у сприймаючу свідомість учня. З яким же текстом тепер має справу учень? Саме з тим, що є у його свідомості. Другий важливий висновок полягає в тому, що під час вивчення літературного тексту за допомогою правильних гуманітарних методів ми не маємо права ухилятися від встановлення „вищого" змісту літературного твору (мовою вчителів, його „ідейної проблематики"). Адже цей вищий зміст пов'язаний зі сферою розуму, про що говорилося раніше... Третій висновок полягає в тому, що літературний твір, навіть невеликий за обсягом, неможливо вивчити повністю. Адже він теж являє собою своєрідне „герменевтичне коло"... Четвертий висновок полягає в тому, що не може бути якогось одного універсального аналізу твору на всі часи. Ще один висновок – це діалог форми і змісту... Основний висновок – хоча їх можна зробити ще багато – свідчить про те, що вивчення літератури можливе лише як творче завдання в плані формування особистості [350, с.54]".

Працюючи над проблемою авторської позиції в епічних творах, ми також брали до уваги діалогічність цих текстів (за М.Бахтіним) і діалогічність уроку (за О.Ісаєвою), різне сприймання учнями героїв, подій, конфлікту в художньому тексті. Водночас при вивченні деяких творів, у яких авторська позиція в художньому тексті суттєво відрізняється від світогляду самого митця, як це, наприклад, дуже помітно в „Чорній раді" П.Куліша, де автор романтизує представників козацької вольниці батька Пугача, Богдана Чорногора, Кирила Тура, та негативній оцінці цим же автором Запорізької Січі й нереєстрового козацтва, треба пояснювати учням, що художня правда, а отже, й авторська позиція в художньому творі, інколи може вступати в конфлікт з переконаннями самого автора. Вслід за російським літературознавцем М.Бахтіним український літературознавець О.Білецький у праці „Про одне з чергових завдань історико-літературної науки: Вивчення історії читача" обстоював думку про те, що „твір є художнім чи нехудожнім тільки в свідомості тих, хто його читає; це вони відкривають у ньому красу, вони вловлюють його ідею, про яку часто й не підозрює той, хто пише [26, с.37]". Опираючись на це твердження як точку відліку, О.Ісаєва справедливо підкреслює високу актуальність діалогізму уроку в сучасній школі, а в праці „Діалог автора та читача у процесі вивчення літератури в школі" звертає увагу на художні тексти, подібні авторською позицією до „Чорної ради" П.Куліша. Аналізуючи думку німецького

літературознавця Роберта Яусса про закладену в художньому тексті провокативність, О.Ісаєва пише: „Змінюваність тексту, здатність збуджувати читача, викликати в нього певні емоції, почуття, що не пов'язані з письменницьким поглядом, а засновані на власному досвіді, – це, на думку німецького вченого, основне призначення твору. Цю думку слід взяти до уваги у процесі аналізу твору в школі [126, с.56]".

Закономірно, що лише тоді старшокласник здатний збагнути авторську позицію, коли її бачить не тільки узагальнено, а насамперед через складові частини композиції, які дають йому емоційну й естетичну наснагу: „Учителю літератури важливо, щоб учні розуміли образну природу та ідею твору як в цілому, так і окремих деталей. Досягти цього творчому педагогові допоможе клопітка робота над виразністю читання школярів, формуванням у них умінь і навичок знаходити інтонаційні варіанти прочитаного [125, с.17]". До того ж, працюючи над авторською позицією, ми домагалися не просто розуміння, що таке авторська позиція, а усвідомлення учнями того, чому авторська позиція в художньому тексті має таке величезне значення. Як справедливо колись акцентував В.Сухомлинський, „зрозуміти – це ще не означає знати, розуміння – це ще не знання. Щоб були тверді знання, необхідне осмислювання [REF _ Ref146829304 \r \h 294, с.57]". Прозові художні тексти якраз найбільше й надаються для свідомого осмислення авторської позиції. Більше того, саме під час роботи над прозовими текстами можна з великим успіхом для вияснення авторської позиції використовувати найбільш універсальні й результативні інтерактивні технології „рольові ігри", „семінар", „мозкову атаку", „дискусію", „засідання прес-клубу", як це пропонує О.Ісаєва [127, с.53–54]. Правда, Г.Токмань цілком справедливо зауважує, що при інтерактивному методі навчання учитель мусить бути готовим і завжди здатним застосовувати різноманітні технології викладання [307, с.182], в залежності від інтелектуальних можливостей учнівського контингенту.

Під час вияснення авторської позиції нами також було особливу увагу звернено на ті художні тексти, в яких розповідь ведеться від першої особи. Таким твором є насамперед новела „Я (Романтика)" М.Хвильового. На жаль, нам , як і це засвідчують багато вчителів, у контрольному класі довелося почути, що письменник застрелив свою матір. Таке нерозуміння художнього тексту засвідчувало не лише хибне розуміння певним контингентом учнів авторської позиції, а й того, що в окремих старшокласників навіть у випускних класах відсутнє вміння диференціювати поняття „автор" і „герой-оповідач", від імені якого ведеться розповідь у художньому творі. Щоб усунути подібні нерозуміння, було запропоновано одинадцятикласникам розглянути фотографію похорону Миколи Хвильового, де за труною йде його старенька мати.

Драматичні твори шкільна програма пропонує значно рідше, ніж прозові. Авторська позиція в цих художніх текстах більше прихована, ніж у епічних, тому для її вияснення вчителю й учням доводиться докладати чимало зусиль. Щоб осягнути авторську позицію в драматичному творі, на практиці прийшлося насамперед використати перелік особливостей драматичного тексту: драматичний твір призначений для постановки на сцені, тому в

кінцевому результаті він має двох авторів: драматурга, який написав п’єсу, й режисера, який її поставив; головним двигуном драми є яскраво виражений конфлікт (любовний, соціально-побутовий, психологічний, морально-етичний); сюжет у драмі розгортається за допомогою діалогів, монологів та вчинків дійових осіб; у драматичному тексті обов’язковим є список дійових осіб та ремарки; драма складається з дій, актів, картин та яв. Для скерування роботи над авторською позицією в п’єсах ми теж використовували схематичну наочність, зокрема Рисунок 2.3.

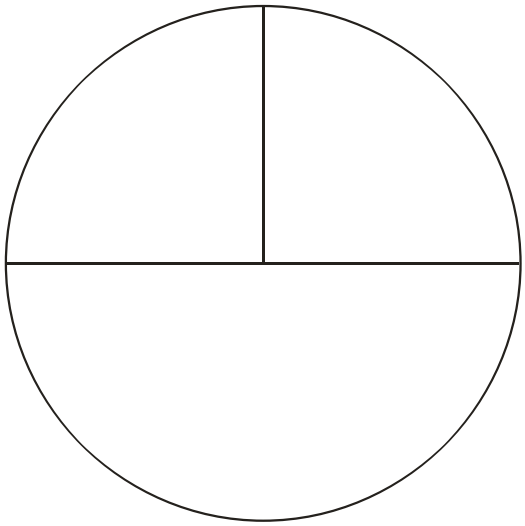


Рисунок 2.3. Шляхи вираження авторської позиції в драмі

Після уважного самостійного прочитання драми І.Котляревського „Наталка Полтавка” і належного аналізу кожної з названих позицій старшокласниками, їм було поставлено такі запитання:

1. Чи може авторська позиція виражатися через ремарки? Якщо так, наведіть приклади.
2. Чи може різновид конфлікту свідчити про авторську позицію? Якщо так, з цієї точки зору поясніть любовний конфлікт у драмі І.Котляревського „Наталка Полтавка”.

Учні знайшли ремарку „Наталка плаче, возний замислюється [158, с.263]” й, зіставивши цю вказівку з конкретним епізодом п’єси, дійшли висновку, що цією ремаркою І.Котляревський підказував режисерові, який ставитиме п’єсу на сцені, чи автору, який гратиме возного, що не треба спрощувати цього персонажа, адже возному не чужі співчуття і вміння передбачити результат події, в якій він задіяний, а саме – нещасливість коханої дівчини в силуваному шлюбі з ним.

Шукаючи відповіді на друге запитання, дев’ятикласники пригадали історію написання „Наталки Полтавки”. Поштовхом до створення п’єси стала розповідь селянина Мефодія Семижона, який працював підсобним робітником у театрі, директором якого був І.Котляревський. Як виявилося, до Семижона приїхала племінниця, яку мати вирішила силою видати заміж за писарчука, а вона любила хлопця, який чомусь на заробітках забарився на цілих чотири роки. Іван Петрович вирішив зустрітися з цією дівчиною, був вражений силою її почуттів, вірністю й вольовим характером [279, с.168–169]. У першій постановці вистави на сцені Полтавського театру Наталку грала актриса Тетяна Пряженківська, в

яку був закоханий І.Котляревський, отже, якоюсь мірою митець писав свою п’єсу, наперед уявляючи, хто буде грати головну роль, тому в образі Наталки прагнув показати прекрасну особистість.

Подібні методи й прийоми роботи над авторською позицією в драматичному творі було задіяно також під час опрацювання учнями трагікомедії М.Куліша „Мина Мазайло”. Одинадцятикласники детально проаналізували сцени перед дзеркалом усіх дійових осіб цього твору й дійшли висновку, що ремарками було дуже влучно націлено режисера й акторів на показ псевдоінтелігентності членів сім’ї Мазайла, їхніми монологами й поведінкою перед дзеркалом висвітлено дрімучу тупість, неуцтво, невміння шанувати ідеали предків. Учитель доречно зацитував думку Леся Танюка про блискуче скомпонований М.Кулішем епізод із дзеркалом: „Він умів домогтися на сцені майже неможливого. Його герої не просто дискутують, дошукуючись істини й справедливості, не просто живуть у певному просторі й соціальному часі – вони все це г р а ю т ь один перед одним. ...Грає... Мина Мазайло перед численними дзеркалами, які є для нього „той, інший світ, уявний [299, с.14]”. Втім, і всі представники сім’ї головного персонажа – Мазайлиха, Рина, Мазайло – перед тим, як остаточно прийняти рішення, яке назавжди перекреслює всі етнічні набутки власного роду, саме перед люстром приміряють до себе нову блюзнірську роль. А дядько Тарас, який необачно поступився своїми принципами заради збереження кореня колишнього чумацького прізвища, бачить себе у дзеркалі не тільки вкрай неприваблиро, а просто блазнем: „*Тоді дядько Тарас у люстро*: – А собі ти ще потрібний? (*Подивився і почав сам себе в люстро лаяти*). П’ять на п’ять, га! Ні, таки ти дурень, Тарасе! Бельбас! Бевзь! Недотепа! Кеп! Йолоп! Глупак! Телепень! Дурко! Дуропляс! Дурноверх! Дурепенко! Дурба! Дурило!.. [170, с.165]”

Одинадцятикласники зробили висновки, що поштовхом до написання „Мини Мазайла” стала „українізація” М.Скрипника й глибокі роздуми Миколи Куліша над проблемою масового переходу жителів крупних українських міст, насамперед Харкова, в ранг російськомовних, догідливо-пристосуванське намагання етнічних українців записатися росіянами за національністю. Отже, вибір теми, персонажів, проблематики, конфлікту були передбачені авторською позицією драматурга й віддзеркалювали його власні погляди на порушену проблему.

Для глибшого проникнення в авторську позицію двох інших драматичних творів, які ми винесли на обговорення на уроках з позакласного читання – водевілю Г.Квітки-Основ’яненка „Сватання на Гончарівці” у 9 класі й І.Франка „Украдене щастя” в 10 класі, ми використали методи демонстрації. Учні колективно відвідали виставу Івано-Франківського драмтеатру „Сватання на Гончарівці”, яку поставив режисер цього ж театру Ігор Борис, не змінивши жодного слова в тексті Г.Квітки-Основ’яненка, але подавши героїв п’єси по-сучасному: Стецько, наприклад, на сцені з’явився в блайзері, постійно слухав музику з плеєра; на зустріч з Уляною він приїхав на скутері, а до того ж, на голові витворив собі зачіску під „панка”. На уроці вчитель запропонував не тільки зіставити й порівняти власне водевіль і його постановку, а визначити, чи

не змінилася авторська позиція. І хоча деякі учні заявляли, що йдеться про двох різних Стецьків, у кінці уроку клас дійшов висновку, що авторська позиція залишилася незмінною: в обох випадках висміяно тупість, хизування багатством, а водночас взято за взірець високі почуття, вірність, людську гідність.

Учні 10 класу колективно переглянули фільм режисера Андрія Дончика „Украдене щастя". Головні ролі виконували: Наталя Доля (Ганна), Анатолій Пашинін (Михайло Гурман), Олексій Богданович (Микола Задорожний). Сценарій написали письменники Марина та Сергій Дяченки. Хоча кінокартину створено за мотивами драми Івана Франка, події у фільмі відбуваються не в XIX столітті, а в 90-х роках XX століття, Ганна – сучасна дівчина-вчителька, Михайло – її коханий, який з причини безробіття завербувався в миротворчий контингент на Балкани, Микола – безмежно закоханий простий хлопець, який зайнявся бізнесом і йому вдалося добитися перших успіхів. Зіставляючи й порівнюючи героїв, десятикласники теж дійшли до висновку, що незважаючи на зміни в репліках і сюжеті, авторська позиція обох творів залишилася незмінною: неможливо щастя відікрасти або відібрати, бо це призведе ще до більшої біди, не можна гратися чужою долею, не можна принижувати люблячу тебе людину, навіть якщо ти її не кохаєш.

Вияснення авторської позиції в ліриці, безумовно, потребувало особливого підходу. Якщо для ліро-епічних текстів годилися ті самі методи й прийоми, що до епічних творів, то для суто ліричних текстів вони не надавалися зовсім. Насамперед, безповоротно втрачався такий прийом, як переказування змісту, адже ще Т.Бугайко й Ф.Бугайко застерігали: „Ліричні вірші здебільшого зовсім не піддаються переказуванню. Вимога неодмінно переказати вірш „своїми словами" вбиває естетичний вплив поетичного твору, перетворює насолоду живою музикою вірша на нудну і важку до виконання вправу [42, с.74]". Натомість виразне читання, добре поставлена дикція вчителя й учнів тут відігравали першорядну роль. Недаром Олена Ісаєва наводить дуже важливе й доречне судження Ернеста Легуве й пропонує використовувати цю особливість читання вголос практично на всіх уроках: „Теоретик виразного читання француз Ернест Легуве зазначав: „Читання – не тільки вчитель дикції, а й професор літератури", адже саме процес читання вголос дає нам таку силу аналізу, якої нам ніколи не досягти в читанні про себе [125, с.18]", – й додає: „Скористаймося і ми виразним читанням художніх творів – цим важливим компонентом вивчення літератури [125, с.18]".

Вузловим елементом у виясненні авторської позиції в ліричному тексті є насамперед поняття ліричного героя. Цей літературознавчий термін вперше в обіг ввів російський літературознавець Ю.Тинянов у статті „Блок" у 1921 році. Відтоді термін „Ліричний герой" чітко диференціюється з поняттям „автор ліричного твору". Приступаючи до вияснення авторської позиції в ліричних творах, які вивчаються в старших класах, ми насамперед методом лекції давали старшокласникам найбільш доступні для них уявлення про ліричного героя і пропонували учням записати в зошити окремі визначення цих літературознавчих категорій.

„Лірика завжди змальовує лише сам по собі визначений стан, наприклад, порив здивування, спалах гніву, болю, радості і т.д. – дещо ціле, що власне не є цілим. Тут потрібна єдність почуття [360, с.62]". Чи не з цієї причини „предметом зображення у ліричному творі є не події та широкі картини життя, як у епічному творі, а почуття, переживання, настрої, думки автора. У вірші відображений не цілісний характер, а душевний стан героя у певний момент [239 , с.128]", а „ліричні твори пишуться здебільшого від першої особи, ніби від авторського *Я*. Проте не слід повністю ототожнювати поета і персонажа, від якого ведеться розповідь у вірші, – *ліричного* героя. Ліричний герой висловлює думки й почуття багатьох людей, а часом і всього суспільства. В ліричному творі , звичайно, можуть виступати й автобіографічні мотиви, але завжди поет за допомогою художнього вимислу через своє *Я* типізує найістотніші життєві явища, думки й почуття людини [228, с.167]". Також „ліричний герой прагне самоти, щоб віднайти душевну рівновагу, розібратися в тонкощах своїх відчуттів . Часом свідком його душевних мук є природа, яка сприймається поетом як світ, в якому можна знайти розуміння швидше, ніж серед людей [271, с.38]".

Всесторонньо висвітлюючи категорію ліричного героя на уроках української літератури, ми насамперед зауважували, що в літературознавстві найбільш вживаним є таке визначення терміну „ліричний герой": „Ліричний герой – друге ліричне „я" поета, його художній „двійник", образ тієї людини, думки і переживання якої висловлює автор. Ліричний герой є близькою авторові людиною, це певною мірою і авторська особа, і разом з тим – узагальнюючий характер. Ці поняття – автор і ліричний герой – співвідносяться приблизно так, як прототип і створений на його основі ліричний образ [206, с.6] ". При цьому літературознавці постійно наголошують, що образ ліричного героя не слід ототожнювати з особистістю поета, його біографією, тому що „ліричний герой – це завжди збірний художній образ, умовна літературознавча категорія. Почуття, переживання, спогади, вагання, сумніви, розпач, надія, кохання, радість ліричного героя матеріалізуються (втілюються) в образній системі твору. Образом у ліриці стають почуття і думки людини [84, с.14]". Після такої лекції ми пропонували учням перемалювати в зошити Рисунок 2.4:

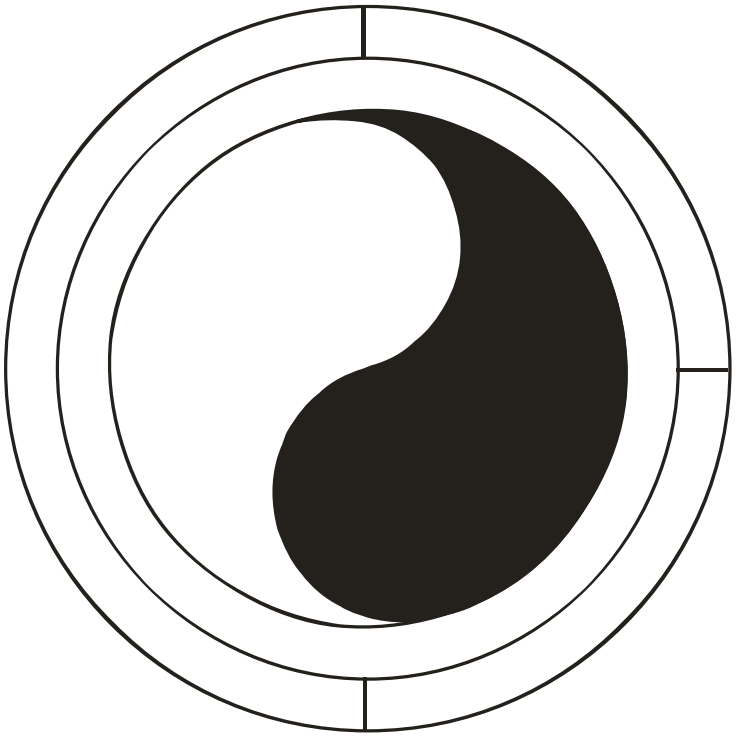


Рисунок 2.4. Шляхи вираження авторської позиції в ліриці

Ця схема допомогла учням зрозуміти й запам’ятати найсуттєвіше і не плутати поняття „автор вірша” з поняттям „ліричний герой вірша”.

Проте саме усвідомлення ролі й місця ліричного героя не вичерпує авторську позицію. Як справедливо зауважує А.Градовський, „лірика не зводиться лише до розмови від імені ліричного „я”. Авторський монолог є тільки однією з багатьох форм вираження свідомості поета. Крім цього, зустрічаються розмаїті типи – від масок ліричного героя до різних об’єктивних персонажів, речей, у яких так зашифровано ліричний об’єкт, що він відразу ж стає зрозумілим читачеві [84, с.14]. Ось чому під час роботи над авторською позицією в ліриці ми часто використовували прийом лінгвоаналізу, який водночас можна вважати й інтеграцією з мовою, оскільки під час такої роботи на першому місці ставиться лексичне значення слова та його внутрішня форма. Такий прийом полягає в колективній пошуковій роботі, коли учні спільними силами намагаються вияснити, що саме хотів сказати автор тим чи іншим словом, який зміст у нього вкладав, чому вживав саме цей художній засіб і які асоціативні ланцюжки він викликає у свідомості читачів.

Наприклад, під час аналізу вірша Ліни Костенко „Дощ полив, і день такий полив’яний” (текст поезії див. у *Додатку Б*) учні легко, без жодних підказок учителя, збагнули, що блискучості (полив’яності) всіх предметів надала волога, яка ще не встигла випаруватися. Як тільки виглянуло сонце – все навкруги видалося ніби полакованим. Від цього блиску навіть перехожі видаються молодшими свого віку: „люди як нові” за аналогією „як нова копійка”. Проте рядки „Лиш дідок старесенький, кропив’яний, / блискавки визбирує в траві” вже став каменем спотикання. Довелося запропонувати використати тлумачний словник Б.Грінченка. Як тільки старшокласники натрапили на словосполучення „кропив’яний мішок”, відразу ж дійшли висновку, що це мішок з грубих, неякісних, коричневих ниток. Такого кольору бувають обличчя лише в дуже старих людей – ось чому в Ліни Костенко „дідусь кропив’яний”. Стосовно блискавок, які цей чоловік нібито визбирує в траві, то учні здогадалися, що

дідусь налягає на палицю, а з-під неї за кожним рухом вискакують бризки, що у промінні сонця видаються маленькими блискавками. Слово „визбирує" тут вжито за асоціацією до поведінки грибників, які палицями теж ворушать траву чи листя, щоб назбирати грибів. До речі, лінгвоаналіз дуже продуктивний під час роботи над назвами художніх текстів. Наприклад, коли учні працювали над назвою повісті Івана Багряного „Тигролови", то порівнювали цю назву з чернетковою „Людолови", а також з тією назвою, яку цей твір отримав у німецькому перекладі – „Закон тайги". Також внутрішня форма слова допомогла учням краще збагнути назву ще одного твору цього ж письменника – „Людина біжить над прірвою". Слово „прірва" містить у собі інформацію не тільки про глибину провалля, а й про те, що тут щось „прорвано", „перервано". Таким „перерваним" може бути й життя смільчака, який замість того, щоб іти над прірвою обережно, зважиться бігти.

Досить продуктивним виявився принцип лінгвоаналізу під час роботи над іншим віршем – ліро-епічною поезією Ліни Костенко „Стара церковця в Лемешах" (текст поезії див. у *Додатку В*). О.Ісаєва про подібну роботу з художнім текстом пише: „Читач-учень – це активний учасник літературного процесу, який здатний сприймати та інтерпретувати художній твір залежно від багатьох чинників як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру [126, с.55]". Цей вірш Ліни Костенко має невеликий пролог, з якого постає село з давньою хліборобською назвою – Лемеші. Назва населеного пункту породжує в оповідача цілу низку асоціацій: це край хліборобів і пастухів, але водночас тут народився коханець російської цариці Єлизавети – майбутній граф Олексій Розумовський – та його брат – останній гетьман України Кирило Розумовський. Але авторка відразу не зосереджує увагу на цих відомих персонах, а тільки веде мову про їхню матір Наталку Розумиху. З 5 до 16 рядка вірша йдеться про важку долю селянки: раннє вдівство, силою відібрані від матері в російську капелу малолітні сини. Ніби мимохідь Ліна Костенко подає спогади Наталки про ті крихти радості, які випали козачці в молодості: зі своїм Грицьком Наталка пережила велику любов і справжнє щастя, хоч і „набралася з ним лиха, / такий він був п'яндига й гуляйда [155, с.384]". Свято дотримуючись народних звичаїв, Розумиха нічим ніколи не дорікнула покійному, доглядала його могилку й журилася, чи добре ведеться малим синам на чужині. Цей перший фрагмент вірша свідчить про всерозуміючу й співчутливу авторську позицію Ліни Костенко до героїні. Читач вже налаштований захоплюватися Наталкою Розумихою, він вірить, що ніяка сила в світі не зламає і не зігне цю жінку. Зате наступні строфи (від слів „Коли ж сини доскочили пошани..." й до „...та у хороми царські занесли") розкривають перед читачами всю глибину й ницість падіння її синів, і їхньої такої зразкової колись матері. Сини не заслужили, а „доскочили пошани", старший, Олексій, навіть ціною ганебного становища коханця, другий, Кирило, – не здобув у звитязі високе звання гетьмана, а просто „сподобився булави". Після таких авторських підказок не викликає в читачів ні замилування, ні довір'я й той факт, що Наталка з дорослими синами, нарешті, навідалася в рідне село й навіть збудувала тут простору церкву на місці чоловікової могили, а фраза „Мов янголи співали крилошани / за упокій

козацької душі [155, с.384]" переконує, що не одні Розумовські були обдаровані чудовими голосами – вся Україна славиться співаками. Та найстрашніше те, що молитва, яку нібито проказує Наталка, молитвою не є взагалі, скоріше святотатством й цинізмом, адже опанована гріхом гордині вчорашня селянка, а нині графиня Розумовська готова потривожити вічний спокій власного чоловіка , щоб похвалитися своїм багатством. Зміна імені Наталка на Наталія свідчить про зміни в світогляді й моралі новоспеченої російської графині. Останній фрагмент поезії поглиблює негативне звучання головного образу вірша. У збудованій за власні кошти церкві Розумиха цінує лише надмір багатства і зовсім не бере до уваги того, що Бог не приймає її жертви: свічки горять тьмяно , навколо – напружена тиша, з ікони безпорадно оглядається Лотова дружина. Кульмінаційним моментом стає хизування графині Розумовської родинними стосунками з покійним царем – катом України, який остаточно позбавив козацьку державу незалежності, що зовсім не додає Наталці честі. Саме від цієї похвальби шлюбної дружини перевертається в могилі Грицько Розум, а обмеженій і самовпевненій Наталії видається, що хитання храму – всього лише результат того, що вона спіткнулася і мало не втратила рівновагу. Отже, несподівана розв'язка вірша засвідчує остаточну авторську позицію як позицію категоричного несприймання таких компромісів, на які пішли сини та їхня мати , і які ніколи би не обрав відчайдушний, з далеко не ангельським характером, але чесний перед Богом і людьми Грицько Розум.

Як бачимо, вивчення авторської позиції в епічних, ліро-епічних, ліричних і драматичних текстах на уроках української літератури має певні відмінності, але водночас має й дуже багато спільного. Для досягнення результатів найчастіше використовуються методи лекції, евристичної бесіди й демонстрації , а також засоби наочності, ТЗН. Прийомів може використовуватися дуже багато, в залежності від самого тексту, особливостей учнівського контингенту й творчої обдарованості вчителя.

2.4. Експериментально-дослідне навчання за розробленою методичною системою

Серед великої кількості методів навчання в сучасній педагого-методичній науці розрізняють три основних категорії: методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності; методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності. Ця класифікація методів навчання є насамперед відносно цілісною тому, що враховує всі основні структурні елементи діяльності шкільного навчання – її організацію, стимулювання і контроль, а також активно задіює такі важливі аспекти пізнавальної діяльності, як сприймання, осмислення і практичне застосування, враховує всі основні функції і сторони методів, виявлені педагогічною наукою, не відкидаючи жодну з них. Водночас за такої класифікації не просто механічно поєднано всі відомі підходи, а вони розглядаються у взаємозв'язку і єдності, на практиці спонукаючи вибору свого оптимального поєднання, а також не виключають можливості доповнення новими „приватними" методами, що виникають в ході

вдосконалення процесу навчання в сучасній школі. Усе це було взято до уваги під час проведення експериментальних уроків, тим більше, що значна їх кількість за типом були диспутами або комбінованими уроками, на яких розглядалися проблемні запитання й аналізувалися проблемні ситуації в художніх текстах. У ході таких диспутів без особливих зусиль і спонукань використовувалися прийоми усного викладення інформації, проблемні запитання, аргументи й контраргументи для підтримання уваги протягом тривалого часу, активізації мислення слухачів, прийоми забезпечення логічного запам'ятовування, переконання, доказова база, якою є сам художній текст і його добре знання учнями, систематизація і узагальнення раніше вивченого насамперед з теорії літератури, в тому числі й авторської позиції в усьому її спектрі. До того ж, як один з насичених словесними методами навчання, урок-диспут припускає усне викладення матеріалу, яке вигідно вирізняється великою складністю логічних побудов, образів, доказів і узагальнень.

Приступаючи до практичного проведення необхідного для нашого наукового дослідження експерименту з проблеми автора у художньому творі, формування авторської позиції на уроках літератури в старших класах протягом 2002–2006 років у Івано-Франківській ЗСШ-інтернаті №1, Павлоградській ЗСШ №9, Української гімназії №1, Чернігівському ліцеї №15 ми апробували систему уроків у експериментальних і контрольних класах з приблизно однаковою кількістю учнів та їхнім інтелектуальним рівнем. У 9-х класах такі уроки були проведені на матеріалі біографії і художніх текстів І. Котляревського, які пропонує чинна шкільна програма, у 10-х класах було проведено відповідний тематичний цикл уроків за романом Панаса Мирного та Івана Білика „Хіба ревуть воли, як ясла повні?" та за біографією і творчістю О. Кобилянської „Земля", в 11 класах – за творчістю Миколи Хвильового та Валер'яна Підмогильного. Загалом експериментом було охоплено 1006 учнів і проведено з 21 теми уроки в експериментальних і з 21 теми уроки у контрольних класах. З них – по 12 уроків в контрольних та експериментальних 9-х класах, по 17 уроків у контрольних та експериментальних 10-х класах, по 19 уроків у контрольних та експериментальних 11-х класах.

Ні для кого також не секрет, що важливими умовами ефективного уроку є ретельне продумування теми, вдалий підбір прикладів та ілюстрацій, підтримання належного емоційного тонусу викладання, використання навчаючих запитань-підказок, створення проблемних ситуацій на основі літературних колізій та проблематики художнього тексту. Тож насамперед було належно продумано тематичне планування, яке суттєво відрізнялося в експериментальних класах від того, що практикувалося в контрольних класах. Наприклад, під час роботи над творчістю І.Котляревського в 9-х контрольних класах використовувалося типове тематичне планування:

Урок 1. Іван Котляревський: Життя і творчість.

Урок 2. Бурлескно-травестійна поема „Енеїда" І.Котляревського – перший твір у нашій літературі, написаний живою українською мовою.

Урок. 3. Образи троянців, Енея, Низа, Евріала. Сатиричні образи античних богів у поемі.

Урок 4. П’єса „Наталка Полтавка” І.Котляревського. Особливості жанру, народність твору. Проблематика драми.

Урок 5. Образ Наталки. Краса почуття вірності у п’єсі.

В експериментальних класах тема кожного уроку була заздалегідь продумана й передбачала логічний акцент на авторській позиції:

Урок 1. Іван Котляревський – зачинатель нової української літератури. Світогляд, патріотизм і творчі здібності митця.

Урок 2. Палімпсестичність „Енеїди” І.Котляревського і постановка у бурлескно-травестійній пародії на поему Вергілія животрепетних проблем свого часу. Патріотичні образи троянців, слава Запорозькій Січі в поемі „Енеїда”. Ставлення письменника до своїх героїв.

Урок 3. Образи Енея, Низа та Евріала як морально-естетичних взірців для наслідування, національних ідеалів козацької доби.

Урок 4. Народність драми І.Котляревського „Наталка Полтавка”. Відсутність негативних персонажів у творі як свідчення ставлення автора до українців. Колоритність образів возного, виборного, старої Терпелихи.

Урок 5. Наталка – збірний образ української дівчини XIX століття. Краса і сила характеру героїні. Ставлення автора до дійових осіб драми „Наталка Полтавка”.

Закономірно, що правильно сформульовані теми, націлені на розгляд авторської позиції в художніх текстах теми в експериментальних класах ставали двигуном для роботи на уроці, коли в контрольних класах теми були націлені на знання тексту й аналіз його змісту й образів героїв без належного врахування авторської позиції. Учні експериментальних класів Української гімназії №1 також відвідали постановку „Наталки Полтавки” І.Котляревського трупою Івано-Франківського драмтеатру й цей метод демонстрації теж суттєво вплинув на їхнє розуміння авторської позиції в творі І.Котляревського.

Під час роботи над романом „Хіба ревуть воли, як ясла повні?” в експериментальних і контрольних десятих класах теми уроків теж суттєво відрізнялися. У контрольних класах вони мали таке формулювання:

Урок 1. Життєвий і творчий шлях Панаса Мирного.

Урок 2. Історія написання роману „Хіба ревуть воли, як ясла повні?” та прототипи головних персонажів твору.

Уроки 3-4. Проблематика роману. Насущне питання „пропащої сили” в пореформеній сільській громаді.

Урок 5. Злочин і кара як причинно-наслідковий зв’язок одного ланцюга людської долі (на прикладі Максима Ґудзя та Чіпки Варениченка).

В експериментальних класах тематика уроків характеризувалася постійним акцентуванням на авторській позиції у художньому тексті.

Урок 1. „Писав про те, що хвилювало, і тому з усіх письменників свого покоління спромігся найближче підійти до проблеми цінності людського життя і жертовності людської душі”: Життя Панаса Мирного в контексті творчого доробку письменника.

Урок 2. Від нарису „Подорож з Полтави до Гадяча” до роману „Хіба ревуть воли, як ясла повні?”: еволюція жанру, історія написання, інтерпретація

дійсних фактів на новий лад та спроба літературної версії кримінального злочину Василя Гнидки.

Уроки 3-4. Роль спадковості і виховання у непересічних долях представників роду панів Польських, Івана Вареника, Мотрі Жуківни, Максима Ґудзя, Чіпки Варениченка, Матні, Лушні і Пацюка.

Урок 5. Інтерпретація причинно-наслідкових зв'язків внаслідок порушення людиною головних біблійних заповідей через призму роману „Хіба ревуть воли , як ясла повні?"

Практичні методи навчання охоплюють дуже широкий діапазон. Під час їх використання найчастіше застосовуються такі прийоми: постановка завдання, шляхи його виконання, засоби оперативного стимулювання, регулювання і контролю, аналіз підсумків практичної роботи, виявлення причин недоліків, коригування навчання для повного досягнення мети. Як практичні методи, нами використовувалися вправи з різними видами роботи. Під час уроків з української літератури в старших класах такі вправи ми групували в окремі блоки. Наприклад, „*Опрацюйте прочитане", „Поміркуйте і дайте відповіді", „Пофантазуйте", „Спільно, з усім класом, зробіть висновок", „Належно проаргуметуйте таку позицію автора", „Прокоментуйте таку позицію героя твору", „Робота з ілюстраціями", „Запам'ятайте", „Порівняйте"*.

Також на уроках у експериментальних класах широко застосовувалися індуктивні й дедуктивні методи роботи, які найповніше характеризують надзвичайно важливу особливість методів – спроможність розкривати логіку руху змісту навчального матеріалу. Індуктивне вивчення теми особливо корисне, коли матеріал, що вивчається на уроці, пов'язаний з формуванням понять, сенс яких може стати ясним лише в ході індуктивних міркувань. У своїй практиці ми широко застосовували індуктивні методи під час виконання практичних завдань: виписуванні цитат, аргументації висновків, складанні планів до образів літературних персонажів. Проте індуктивний метод навчання забирає дуже багато часу при вивченні нового матеріалу, тому в таких випадках переваги надають дедуктивному методу, який, проте, значно менше сприяє розвитку абстрактного мислення, бо опирається на конкретні факти, досвід та інші дані. Дедуктивний метод має свої переваги: саме він сприяє швидкому проходженню навчального матеріалу. Застосування його особливо корисне при вивченні теоретичного матеріалу, під час пошукової роботи, так званого „дошукування художньої істини".

І в експериментальних, і в контрольних класах старшокласникам було ще раз наголошено, що кожен митець у своєму творі ставить проблеми, важливі для його часу та епохи, свідком яких є, висловлює сумніви, радощі, болі, розчарування і надії цілого покоління. Через авторську позицію виражається концептуальність твору, суспільний характер його звучання. Постійно велася мова про те, що, читаючи роман Панаса Мирного „Хіба ревуть воли, як ясна повні?", зустрічаємо авторські характеристики та описи героїв, різні коментарі автора. Мозаїчність композиції роману „Хіба ревуть воли, як ясна повні?" дозволяє авторові змішувати часові пласти, то забігати наперед, то вдаватися до вставних розділів, а крізь усі ці відступи і вставні епізоди проходять сюжетні

лінії, спочатку – паралельно, а потім кожна з них починає відгалужуватися й переплітатися з іншою.

Перед текстуальним аналізом роману було з'ясовано, що прототипом Чіпки Варениченка був полтавський розбійник Василь Гнидка, який тричі втікав з каторги з єдиною метою: вбити матір, яка донесла на нього. Про Гнидку автор роману розповів ще у нарисі „Подорож з Полтави до Гадяча".

Старшокласники як контрольних, так і експериментальних класів отримували інформацію, що в романі має місце не тільки реальний факт, а й художній домисел автора. Наприклад, у нарисі Панаса Мирного сказано, що гроші старого Хоменка знайшлися і врятована дівчина має шанс добре вийти заміж. У романі злочинці спалюють хату Хоменків, тобто замітаючи сліди злочину, а не залишаючи їх по собі, як у нарисі. Та й врятована дівчинка у романі – це внучка Хоменка, а не дочка.

Репродуктивні і проблемно-пошукові методи навчання стосуються насамперед ступеня творчої активності школярів в пізнанні нових понять і явищ. Практичні роботи репродуктивного характеру відрізняються тим, що їх застосовують за зразком раніше або щойно придбання знань. У такому випадку в ході практичної роботи не здійснюють самостійного прирощування знань. Саме робота над авторською позицією в художніх текстах, які вивчаються за шкільною програмою в старших класах, містить репродуктивний характер, адже основні знання з теорії літератури про ліричного героя, авторську позицію і підтекст старшокласникам уже відомі.

Учні підкріплювали ті чи інші твердження про роман цитатами з твору, зосереджували увагу на тому, як митець час від часу приховано чи явно співчуває героям у творі, як письменник дуже толерантно ставиться навіть до своїх негативних образів-персонажів. Панас Мирний уважний до внутрішніх пружин, на основі яких розвивається його художній інтерес до життя, далі ж – до злочинів персонажів, адже автор роману „Хіба ревуть воли, як ясла повні?" не приховує свого погляду на те, що, аналізуючи початок життя людини, завжди важко сказати, який буде життєвий підсумок, що переможе в людині: добро чи зло. Проте в експериментальних класах завдяки відповідним методам і прийомам зав'язалася дискусія, а проблемні питання вчителя спонукали учнів постійно звіряти авторську позицію зі своїми власними висновками (уривки стенограми уроків у експериментальних класах подаємо в *Додатку Ґ*).

Також в експериментальних класах, крім усіх тих вимог, які ставляться до грамотно і якісно проведеного уроку, учнів було націлено насамперед на виявлення особистісного ставлення митця до поставлених ним у творі проблем, до героїв, змальованих життєвих ситуацій. Ведучи мову про авторську позицію, ми не пропонували учням дошукуватися тієї художньої істини, яка до них уже давно знайдена і яку можна вичитати з підручника-критики, різних посібників, літературознавчих статей. Школярі повинні були самі докласти зусиль і задіяти своє логічне мислення. Новаторський підхід передбачав опрацювання цілини в художньому тексті, причому саме такого її пласту, який найбільш цікавий учням 10-го класу. З цієї точки зору розглядали й аналізували родовід Чіпки Нечипоренка. Старшокласники дійшли висновку, що простежуючи долю

персонажів у романі, читач постійно відчуває присутність самого автора. Автор глибоко переживає все те, про що пише. Однак його ставлення до того, що відбувається у романі, неоднозначне і не таке уже просте, як це може здатися на перший погляд.

Учитель наголошував, що автор у романі не займає привілейованого становища, не володіє привілейованим простором: „Авторська позиція в романі характеризується такими ознаками: по-перше, як суб'єкт, представлений у самому творі („знайомий", „приятель" героя), „автор" справді здатний вступати у „фамільярний" контакт з персонажами. Але це лише композиційний прийом, який зовсім не випливає із жанрової сутності роману і який застосовується в інших жанрах. Зі змістової точки зору автор завжди відокремлений від авторського образу і від усієї зображуваної дійсності величезною дистанцією. По-друге, ця дистанція може виникати найрізноманітнішими шляхами. У романі необхідно розрізняти авторський *голос*, пряме авторське *слово* про світ і авторську *позицію* щодо цього світу. Авторський „голос" може вступати в найрізноманітніші стосунки з „голосами" персонажів або навіть бути зовсім відсутнім. Авторська ж позиція, яким би способом вона не була виражена, завжди присутня у романі, будучи важливим способом реалізації його жанрового завдання. Нарешті, по-третє, сама ця позиція втілюється в романі двояко: стосовно персонажів, які оточують героя, і щодо самого героя. Сутність її в тому, що вона спрямована *критично* на існуючий життєвий устрій та *іронічно* (в широкому сенсі слова) на героя, який не знає всієї правди про життя . Яким би способом не була виражена авторська позиція, вона заявляє про себе щоразу, коли реалізується ця двояка її функція [153, с.69–70]".

Старшокласників у експериментальних класах було націлено на розуміння того, що в кожного письменника свій принцип підходу до життєвого матеріалу, свій спосіб узагальнення того, про що митець думає писати. „Треба знати, яке воно, твоє світорозуміння і світовідчування. По-перше, письменникові все це потрібно для того, щоб керувати собою, цілеспрямовано виховувати себе як громадянина і творця художніх цінностей, бо творення художніх цінностей неможливе без усвідомлення громадянської відповідальності. По-друге, самопізнання – це професіональна вимога до письменника в тому розумінні й значенні, що він у процесі роботи над твором олюднює зображуване, вживається в життя інших людей [48, с.184]". В основі роману „Хіба ревуть воли, як ясна повні?" – одна з найстрашніших життєвих драм, пов'язаних з розбійництвом. Поштовхом до написання цього твору послужила розповідь хлопчика-візника про полтавського розбійника Василя Гнидку, який без жодної причини вирізав цілу козацьку сім'ю, не помилувавши навіть немовлятко, і народний погляд на подію та оцінка злочину. Панас Мирний зафіксував почуте у нарисі „Подоріжжя од Полтави до Гадячого", але художньо трансформував подію у романі „Хіба ревуть воли, як ясла повні?", написаному у співавторстві зі своїм братом Іваном Біликом.

Висновки старшокласників з експериментальних класів були добре аргументовані цитатами з тексту, логічні, вмотивовані: і Чіпці, і Максиму був даний вибір життєвої дороги, але обидва обрали шлях наживи, ледарства,

аморальності. Потяг до збагачення, породжений заздрістю і ледарством, деформував їхні людські душі, характери. У них не було розвинених почуттів міри і гідності. Вчинки Чіпки і Максима не випадкові, одномоментні, вони – система, яка складалася протягом тривалого часу. Письменник показує недоліки, аналізує витоки й причини такого антиморального явища. Люди з низьким духовним рівнем не розуміють краси цього світу, свого призначення на землі, не відчувають щастя, коли радіють інші.

Завершуючи вивчати творчість Панаса Мирного, учні експериментальних класів уже добре орієнтувалися в аспектах авторської позиції та в понятті „автор у художньому творі", визначали явну й приховану авторську позицію. Вони заявляли, що авторська позиція Панаса Мирного та його брата-співавтора Івана Білика у романі „Хіба ревуть воли, як ясла повні?" здебільшого не є прихованою. Письменник свідомо стає на позицію тритейського судді, який виголошує остаточний вирок.

Оскільки твір письменника багатопроблемний, експериментальні уроки будувалися так, щоб учні могли повною мірою обговорити ці проблеми. З цією метою проводилися уроки як семінарські заняття; уроки передбачали і елементи диспутів.

У цих же десятих класах, тільки трохи пізніше, згідно з календарним плануванням було проведено контрольні й експериментальні уроки за творчістю Ольги Кобилянської.

У контрольних класах теми уроків були такими:

Урок 1. Ольга Кобилянська – гірська орлиця української прози, яскрава представниця неоромантизму: життя і творчість. Оглядово: естетична цінність повістей „Некультурна", „Людина", „Вона вийшла заміж".

Урок 2. Повість Ольги Кобилянської „Земля". Історія написання. Сюжет. Композиція.

Урок 3. Психологічний конфлікт у творі. Образи Марійки та Івоніки, Сави та Михайла. Гріх Каїна та його трактування письменницею.

Урок 4. Інтерпретація теми землі і селянина Ольгою Кобилянською.

В експериментальних класах треба було всю увагу зосередити на світогляді письменниці, авторській позиції та підтексті повісті „Земля", а тому теми уроків у цих класах суттєво відрізнялися:

Урок 1. Ольга Кобилянська – емансипантка, феміністка, тонка дослідниця людської душі і феноменальна українська письменниця. Оглядово: неперечісна особистість і світ у романах письменниці „Апостол черні" та „Людина".

Урок 2. Повість „Земля" О.Кобилянської як яскраве художнє полотно в українській літературі ХХ століття. Багатогранність поняття землі й багатовекторність теми „земля і господар на ній" у повісті О.Кобилянської.

Урок 3. Авторське розуміння письменницею домінуючих проблем у творі: проблеми батьків і дітей, проблеми любові й особистого щастя, проблеми злочину і кари. Неперечісні образи-характери персонажів твору.

Урок 4. Підтекст у повісті О.Кобилянської „Земля" як благотворне цілинне поле для дослідження цього художнього твору.

Як бачимо, вже на уроках вивчення біографії письменниці в контрольних і в експериментальних класах було взято до уваги різні грані творчості великої майстрині слова. Хоча оглядово і в першому, і в другому випадку вчитель торкався тих позапрограмних творів, у яких О.Кобилянська висвітлювала „жіноче питання", у контрольному класі письменниця поставала перед учнями як рафінована емансипантка, а в експериментальному класі під кутом зору скалічених доль двох яскравих представниць жіночої статі – Єви-бабусі і Єви-внучки – було розглянуто аспект не тільки позитивного результату боротьби жінок за свої права, а й негативний ракурс деградації жінки, яка внаслідок войовничого фемінізму набуває маскулінних, чоловічих рис і перестає бути собою взагалі.

Уроки, відведені для аналізу повісті О.Кобилянської „Земля", теж суттєво відрізнялися. Аналізувати їх у контрольних класах нема потреби – стандартна схема, традиційне трактування образів, проблеми землі і братовбивства. Проблематика творчого набутку О.Кобилянської різноманітна й актуальна. Письменниця порушувала такі злободенні питання, як бездуховність, сімейні негаразди, відступ від християнських норм. Яскраві літературні характери героїв цієї письменниці спонукають до роздумів, зіставлення з реальним життям. Проблеми, які порушені в повісті, – а це насамперед проблема землі і господаря на ній; проблема родини, батьків і дітей; проблема відповідальності за любовні стосунки – вирішені не стільки в дусі того часу, коли писався твір, скільки в дусі народної моралі і авторського бачення проблеми.

У традиційному плані вивчалася й історія написання твору, наголошувалося, що в основу для написання повісті „Земля" О.Кобилянської лягла трагічна життєва подія з реального життя села Димки – братовбивство. Цей конфлікт головний не тільки в основі сюжету твору в цілому, але й в основі сюжетних ліній, яких у творі є декілька. І саме вони творять художнє тло. У сюжеті розвивається зміст літературного твору: особистісне, ідейно-емоційне ставлення автора до зображуваного. Можна сказати, що *для письменника сюжет є освоєнням життя. Митець, творячи сюжет, досліджує дійсність, певні її закономірності, з'ясовує їх і для себе, і для читачів.*

У експериментальному класі все, про що вже йшла мова в контрольних класах, теж бралося до уваги, але водночас учитель постійно підкреслював, що авторська позиція у повісті цієї письменниці належить до тонких структур архітектоніки, тому часто знаходиться на рівні підтексту й при недолугому втручанні в художній твір піддається руйнуванню або викривленню. Радянські дослідники цієї повісті свідомо спотворювали її зміст, зміщували наголоси, пояснювали братовбивство виключно мотивами володіння землею. Класовий підхід у літературі не допускав іншого трактування. Але ж конфлікт у творі набагато глибший, набагато ширша проблематика. Крім того, письменниця замислювала дописати другу частину повісті, яка є лише в уривках і яка повністю спростовує радянську версію злочину виключно через бажання заволодіти батьківською землею.

До того ж, учнями експериментального класу було прочитано й перші розділи незакінченої другої частини повісті „Земля" О.Кобилянської, з яких

однозначно випливало, що праця на землі благотворно впливає на селянина і робить порядними людьми навіть учорашніх покидьків і нероб, таких, наприклад, як Рахіра Чункач.

Відзначимо, що в експериментальному класі вже під час першого уроку вивчення повісті було розглянуто питання оповідача в цьому художньому тексті. У міні-дискусії старшокласники дійшли висновку, що найчастіше поняття „авторської позиції" та „позиції оповідача" дуже близькі, хоча загалом не тотожні речі. Жива людина реалізує себе в ролі письменника як в одній із безлічі можливих професій. Проте автор твору, як одна з реалізацій амплуа письменника, в свою чергу, не є однією з іпостасей ролі оповідача. Навіть за умови, що розповідь ведеться від першої особи, голос автора і голос оповідача не завжди збігаються, тобто збігаються майже повністю лише в автобіографічних творах.

Далеко не кожен художній текст виявляється благодатним для глибокого і серйозного дослідження авторської позиції. „Образом автора називається відображена у творі особистість автора-творця, яка знаходить свій вияв у формі певної світоглядної позиції (точки зору), що стоїть за всім зображеним у творі і зв'язує його вираженням певної концепції світу й людини [67, с.153]". Цей образ особливий, його природа відмінна від природи образів героїв твору. Насамперед він не має ні пластичної оформленості, ні характерологічної закінченості. З художнього тексту ми не можемо не лише отримати якихось відомостей про зовнішній вигляд його автора, а й зробити більш-менш певні висновки про його емпіричний характер. Але у творі відбивається не тільки дійсність, а й особа самого автора: з його власним життєвим досвідом, мистецькими здібностями, розумінням суспільних функцій літератури і ставленням не тільки до персонажів і художнього світу, а й до прототипів та світу реального.

Учнів було зорієнтовано на сприйняття того, що авторська позиція невіддільна від мовленнєвого устрою твору, який закріплюється в сюжеті. Як зауважив М.М.Гіршман, „сюжет є відображенням слова, він створюється словом і живе в слові. Взаємопроникнення сюжету і слова – це не тотожність, а діалектична протилежність єдності. Вчинок, слово про подію не є самою подією. Ставши взаємодіючими сторонами художньо-мовленнєвої єдності (твору), та сама подія, втілюючись у слові, а саме в словесно-естетичній реальності, відшукує свій внутрішній смисл, стає сама собою [177, с.133]". О. Кобилянська визначила жанр „Землі" як оповідання, хоч цей текст має всі ознаки повноцінної і великої за обсягом повісті. Образно кажучи, О. Кобилянську ми можемо назвати автором величезного „літературного речення" „Земля", в основі якого явне чи приховане спрямування викликати у читача саме ті почуття, які відчувала письменниця, створюючи цей твір.

Учні повинні були усвідомити, що авторська позиція в „Землі" не протиставляється ані сюжетові, ані композиції, а саме через них вона здійснює свої ідейно-естетичні функції. Причини виникнення і розвитку форм прихованого змісту в творах художньої літератури зумовлені самим ходом історії, еволюцією та закономірностями загального процесу літературного розвитку і насамперед – активним відображенням у художньому змісті

літературних творів злободенних питань сучасності, ідеологічних конфліктів, літературно-художньої полеміки, зростанням художності, у тому числі і прихованих форм вираження індивідуально-авторського світогляду. Розуміння цього явища добре виявилося в учнівських судженнях, які подаємо в *Додатку Д*.

Зрозумівши, що учні опанували ази авторської позиції, вчитель скеровував їхню роботу в потрібне русло, подаючи певні уточнення й пояснення: „Велике значення для характеротворення має оцінка конкретного героя іншими у контексті одного твору. Ця оцінка може бути позитивною, негативною чи змішаною. Дві перші зустрічаються дуже часто, тому що авторові набагато легше вивести прихильників чи антиподів певного персонажа . А ось змішана оцінка свідчить, по-перше, про те, що оцінювати героя й самому письменникові нелегко, він, виявляється, неоднозначний, а по-друге, сам оцінювач не просто робить висновок, а пробує розібратися в чужій долі, в чужому житті, в складній ситуації. Саме через таку оцінку авторська позиція проступає двозначно, змушує читача самого мислити, зіставляти, робити висновок. Згадаємо, для прикладу, такий епізод: „Се *він неправду говорив вам,* бадіко, коли казав. *Рахіра добра ґаздиня, і нехай* собі він *її не кривдить.* А шмаття на ньому я все виджу чисте. Що до роботи не дасть святочну сорочку – то, мабуть, і сам знає, що не треба. Він не бояр. – Івоніка зітхнув. Проти жінки він не сказав, як і перше, нічого”.

Також на уроці детально було розглянуто той епізод, коли батьки рятували Саву від шибениці, бо не хотіли, щоб звівся рід, не могли допустити, що не стане спадкоємця і господаря на їхньому полі. Вони були готові на все, лише не на страшні, на їхній погляд, слова: „*Ви гадаєте, що я стою о вашу землю?* – спитав він сам, перериваючи тяжку хвилю мовчанки. – *Я вашої землі не потребую!* [138, с.268]” Цих слів Марійка та Івоніка не могли простити молодшому синові. Братовбивство простили, а зневагу до землі – ні. І в цьому конфлікті ми теж відчуваємо авторську позицію: О.Кобилянська розуміє Івоніку та Марійку, та не розуміє, як і вони, Саву.

В експериментальних класах учитель звернув увагу школярів на записані на дошці слова Г.В’язовського: „Зображаючи героїв твору, як, зрозуміло, і всі ті конкретно-історичні обставини, у яких вони живуть і діють, письменник не уподібнюється холодному й безпристрасному реєстраторові ним побаченого, обдуманого і узагальненого. Навпаки, в кожному творі він то явно, то приховано присутній як активна діюча сила, від якої залежить весь створений ним художньо-образний світ [48, с.178]”. У ході роботи учнів над проблематикою „Землі” О.Кобилянської словесник неодноразово націлював старшокласників, що поза ситуаціями неможливо думати про розкриття й тлумачення характеру. Ситуація в художньому творі – це не просто співвідношення персонажів. Ситуація як момент руху сюжету містить у собі загальне й окреме, протистояння і зіткнення, колізію і діяльність – предметну і духовну. Для художнього осягнення людини в конкретно-історичних обставинах митець виділяє індивідуальну для неї ситуацію, в котрій поєднується своєрідне й типове. У О. Кобилянської предметом аналізу обрана макроситуація (центральний конфлікт твору), яка складається з ланцюга мікроситуацій, що більше або менше

підпорядковуються загальній колізії.

З цієї причини такий художній текст, як „Земля” Ольги Кобилянської стає благодатним для постановки проблемних питань учителем і їх творчого самостійного вирішення учнями, а сучасні методисти твердять, що в ході проблемного навчання застосовуються насамперед проблемно-пошукові методи. При використанні проблемно-пошукових методів навчання учитель використовує насамперед такі прийоми: створює проблемну ситуацію (ставить запитання, пропонує за своєю суттю провокативний висновок якогось літературознавця), організовує колективне обговорення можливих підходів до вирішення проблемної ситуації, стимулює висування гіпотез тощо. У ході роботи над проблемною ситуацією учні роблять припущення про шляхи її вирішення, узагальнюють раніше набуті знання, виявляють причини явищ, пояснюють їхнє походження, вибирають найбільш раціональний варіант вирішення проблемної ситуації. Учитель обов’язково керує таким процесом за допомогою запитань-підказок чи навідних запитань скеровуючи роботу класу в правильне русло. Окремими випадками проблемно-пошукового методу частково є запропоновані М.І.Махмутовим бінарні методи: пояснювально-спонукальний і частково-пошуковий, спонукальний і пошуковий [205, с.46]. У експериментальних класах цитатами з повісті „Земля” учні доводили, що виразна авторська позиція дуже добре проглядається у повісті стосовно проблеми батьків і дітей. Сімейні драми через призму конфлікту старшого й молодшого покоління явно прочитуються у творі. Авторка показує читачеві заяложені, засовгані від частого вжитку стандартні конфлікти, але повертає їх такою гранню, що в читача з’являється неабияке захоплення сміливістю О. Кобилянської як письменниці і здивування її непересічним талантом.

Учитель доречно зауважував десятикласникам, що ставлення до героїв у автора, оповідача або інших персонажів протягом твору може змінюватись. Отже, самі характери основних осіб, яких ми аналізуємо, теж мусять через певні причини терпіти зміни. Авторська позиція у повісті передана пейзажами, портретами, відступами. Саме у відступах виявляється одна з форм вираження авторської позиції – голос автора. Повість „Земля” Ольги Кобилянської – це твір з виразною авторською позицією. Письменниця у своїй творчості була щедрою на літературні характери. Кожен з них у творі є глибоко індивідуальний, а тому з повісті перед нами постають не манекени, а живі люди з їхніми насущними проблемами, болями, трагедіями і таким ненадійним щастям та короткочасністю земного перебування. Проте авторська позиція переконує нас у вічності хліба насущного і праці на землі-годувальниці, у тих вічних істинах, на яких тримається світ хліборобської нації.

Також старшокласники дійшли самостійних висновків, що Марійка та Івоніка Федорчуки неправильно виховували своїх синів. Сава не зумів простити батькам, що раніше любили виключно Михайла. Батьки навіть ніколи не хвалили його, ніколи не були молодшим сином задоволені, та й взагалі не розуміли його. Марійка належно не зреагувала, коли Сава зробив тяжкий дитячий гріх, кинувши джмеля своєму кривднику за пазуху, а той від укусів помер. Мати лише насварила сина, не покарала, не примусила спокутати і

усвідомити страшний вчинок; отже, момент для виховання втратила. Тоді у Марійки переважила материнська любов над почуттями обов'язку. Пізніше з любов'ю сталися метаморфози: Сава став нелюбим сином, ніби рідним пасинком, до якого можна ставитися так, як ставилася б зла мачуха. Михайлові мати і білий хліб, і курку посилала до війська, а Саву годувала позавчорашньою кулешею з олією. А тим часом, на думку учнів з експериментальних класів, Михайло аж ніяк не був ангелом, як його уявляли старі Федорчуки, адже й Михайлові були властиві негативні риси характеру. Він зневажливо ставився до Рахіри, обмовляв свою двоюрідну сестру. Якщо Михайло так любив батьків, то хіба б підставляв їх під ганьбу, звівши убогу дівчину? Він зволікав зі шлюбом, боявся осуду односельців, та найбільше переживав не за долю Анни, а за те, що батьки можуть його покарати за гріх – не дати землі. У своїй передчасній смерті й поламаному житті Анни винен насамперед Михайло. О.Кобилянська про це пише прямо: якби він, як поклявся Анні, пішов тієї ночі з батьком, щоб по дорозі розповісти, що хоче одружитися з Анною і це одруження вже обов'язкове, вбивства би просто не відбулося. Та Михайло знайшов чергову причину відкласти розмову. У вирішальній життєвій ситуації Михайло вчинив, як боягуз і зрадник. Він утік від обов'язку, зрадив зі страху. Анна заради Михайла пішла у місто, де найнялася служницею. Саме у місті вона опинилася на становищі покритки. Щодо міста і його впливу на вихідців із села, то О. Кобилянська була вороже настроєна проти нього у дусі того часу.

Під час розгляду питання авторської позиції в „Землі" О.Кобилянської враховувався світогляд авторки цього твору, особливості її художнього мислення, особливості побудови творів, адже творчість письменника – це ж не просто хроніка подій, а роздуми над долею народу, пошуки шляхів до кращого майбутнього, вияв громадянської активності. Істинний письменник завжди творить так, як йому підказує совість, вимоги часу, незалежно від жодних обмежуючих обставин.

В 11-х класах з метою вивчення рівнів сформованості умінь учнів визначати авторську позицію в художньому творі був проведений констатувальний експеримент серед учнів одинадцятих класів Івано-Франківської школи-інтернату №1, Павлоградської ЗСШ №9, Української гімназії №1 м.Івано-Франківська, Чернігівського ліцею №15. Учні відповідали на такі запитання:

3.Який зміст ви вкладаєте в поняття „авторська позиція в художньому творі"?
4.Якщо розповідь у творі ведеться від першої особи, то чи збігаються голос оповідача і голос автора?
5.Якщо письменник не безпосередньо виражає свою оцінку того, що ним зображується, то за допомогою чого така позиція може виражатися?
6.Що таке підтекст твору і з якою метою він вживається?

На жаль, на перше запитання 8% учнів не дали відповіді зовсім. Ще 11% дали неправильну відповідь, оскільки вели мову не про авторську позицію, а про те, якому письменникові належить твір, коли він його написав і як цей твір був поцінений державною нагородою. Правильні відповіді, на жаль, далеко не завжди відзначалися глибоким розумінням того, про що йде мова. Відповідям

учнів не вистачає аргументації, конкретності вираження: „Авторська позиція – це ставлення автора до свого героя чи до події”, „Авторська позиція – це те, що автор схвалює”, „Авторська позиція – це спроба автора накреслити правильні шляхи розв’язання проблеми, яка описана в художньому тексті” і т.п.

Друге запитання виявилося старшокласникам більш зрозумілим, тому на нього відповідь дали всі. Правда, 3% опитуваних у своїх відповідях хибно вважають, що коли у творі ведеться розповідь від першої особи, то цю особу можна сміливо ототожнювати з автором. На третє запитання не відповіло 22% старшокласників. 12% дали неправильні відповіді, серед яких зустрічалися й такі: „За допомогою алегорії”, „За допомогою художніх засобів”, „У передмові” . Серед відносно правильних відповідей ми натрапляли на особистісне, мало не дилетантське розуміння учнями підтексту: „За допомогою натяків”, „За допомогою підказки”, „За допомогою контрастів”.

Шляхом анкетування і спостережень за розумінням авторської позиції під час роботи учнів над художніми текстами ми виявили, що найпростіше уявлення про підтекст мають 66% одинадцятикласників, але правильно сформулювати, що це таке, як і для чого він функціонує у творі, спромоглися дати належну відповідь лише 33% анкетованих. Серед кращих відповідей відзначаємо такі: „Підтекст – це те, що під текстом, на глибині”, „Те, що прочитується поміж рядками вірша”, „Те, що автор чомусь не хоче сказати прямо”, „Те, про що говорити у творі відверто було для автора небажано”, „Те, що існує лише для вдумливого читача й не схоплюється кожним читачем”.

Результати констатувальних зрізів, які ґрунтувалися на учнівських анонімних анкетах, усних відповідях і контрольних творах відповідної тематики, дали можливість встановити три рівні сформованості умінь учнів визначати авторську позицію в художніх творах.

Високий рівень сформованості умінь визначати авторську позицію художніх творів характеризується тим, що учень правильно і вмотивовано, самостійно без сторонньої допомоги може дати оцінку авторській позиції письменника на ту чи іншу проблему. Такі респонденти аналізують твори з урахуванням специфіки мистецтва, розуміють підтекст твору, мають достатні, ґрунтовні знання літературознавчих понять про способи вираження життєвої позиції письменника в художній літературі.

Середній рівень свідчив, що учні в основному правильно визначають авторську позицію, якщо вона виражена безпосередньо письменником, і відчувають труднощі лише тоді, коли авторська позиція митця прихована, якщо вона існує як підтекст. Учні з середнім рівнем мають дещо поверхові знання стосовно форм вираження цієї позиції у творах різних жанрів.

Низький рівень констатував, що учні виявляють наївно-реалістичне сприйняття твору; аналіз твору відбувається переважно на рівні поверхневого змісту тексту, його сюжетно-композиційної схеми. Оцінка авторської позиції не вмотивована. Поза увагою залишається художня структура тексту. Іншими словами, учні з низьким рівнем замість визначати авторську позицію, називають автора твору, в автобіографічному тексті ототожнюють героя з письменником, у неавтобіографічному присутності автора не вловлюють і

ліричниц герой для них – це завжди поет, що написав цей твір.

Експеримент з апробації дослідної методики проводився у тих же школах і класах, що й діагностичний зріз. Класи були розподілені на контрольні та експериментальні. Експериментом було охоплено чотири класи (два контрольні й два експериментальні) учнів Івано-Франківської школи-інтернату №1 та два класи (один контрольний і один експериментальний) Івано-Франківської Української гімназії №1. Експериментально-дослідне навчання проводилося у двох варіантах: у контрольних класах – за традиційною методикою, в експериментальних – за дослідною програмою дисертанта.

Формувальний експеримент проходив у два етапи. Спочатку була проведена індивідуальна бесіда з кожним учителем літератури, який мав працювати за пропонованою методикою. Учителів-словесників було ознайомлено з метою експерименту. Другий етап експериментального дослідження включав у себе суто практичну сторону, тобто впровадження пропонованої методики в життя. У процесі проведення експериментальних уроків широко практикувалися завдання, що сприяють виявленню самостійності думки, формуванню умінь аргументувати її, вести дискусію, робити потрібні висновки та узагальнення.

Проводячи експериментальні уроки, ми виходили з того, що кожен твір, як і кожен письменник, неповторний у плані образного бачення світу і тому не може бути раз і назавжди даних схем аналізу авторської позиції митців. У процесі змістовних узагальнень враховувалося і те, що кожен учень має право і на свою думку, адже кожен читач сприймає художній твір у контексті своєї життєдіяльності. Оскільки читацька діяльність є своєрідною співтворчістю з письменником, проектування аналітико-творчої діяльності учнів планувалося в нерозривному взаємозв’язку з такими видами роботи, що забезпечують єдність думки і почуття, змісту і форми художнього твору.

Вибір новели Миколи Хвильового „Я (Романтика)” для проведення уроків у контрольних та експериментальних класах був зумовлений тим, що саме на матеріалі цього твору легко систематизувати в учнів розрізнені знання про авторську позицію письменника.

Насамперед учням було запропоновано уважно вчитатися в текст новели і зосередити увагу на тому, як автор приховано втілює свій задум, даючи оцінку ситуаціям психічної трансформації, тобто сукупності обставин (зовнішніх, внутрішніх, психологічних), які визначають хибне сприйняття дійсності персонажем.

Заняття в експериментальних класах розпочалося із вступного слова вчителя, в якому було наголошено, що, оскільки ми маємо справу з високохудожньою психологічною новелою, то в такому творі основне навантаження несе не сюжет, перипетії, фактологія (вчинки, характери, ситуації), а свідомі й підсвідомі порухи душі персонажів. Авторська позиція у новелі „Я (Романтика)” є прихованою і теж може бути розкрита виключно на рівні горизонту психічних і психологічних чинників у характерах і процесах віртуальної життєдіяльності літературних персонажів.

У вступному слові вчитель вів мову про історичну епоху, відтворену автором у новелі „Я (Романтика)”, про революційний романтизм, віру у високі ідеали, в „нагірну комуну” як нібито щасливе майбутнє для трудящих, в ідею, яка на ділі розбивалася об жорстоку дійсність й високих романтиків перетворювала в садистів та оскаженілих псів революції. На цьому етапі уроку одинадцятикласники використали досить багато цікавих суджень як професійних науковців, так і своїх власних міркувань про членів „чорного трибуналу” і про головного персонажа – безіменного чекіста. Стенограму уривків уроку подаємо в *Додатку Е.*

За допомогою навідних запитань у експериментальних класах ми домоглися, що заняття не пішло в проторене русло типового шкільного аналізу, коли авторська позиція майже не враховується або подається вкрай спотворено (в шкільній практиці трапляються часто випадки, коли учні чи й навіть учителі Хвильового ототожнювали з його безіменним героєм і навіть твердили, що сам письменник холоднокровно розправився з рідною матір’ю). Аналіз процесу мислення центрального персонажа у новелі „Я (Романтика)”, як виявилося під час обговорення новели, займає домінуюче місце, а тому його треба враховувати особливо. Що цікаво, інші герої твору діють (воюють, ходять, пиячать, зачитують вироки, розстрілюють винних і невинних), але практично не мислять. Це ж робить і голова трибуналу, але найчастіше він подумки розбирається у правоті чи неправоті своїх поглядів, уподобань, зіставляє пережите, робить припущення і висновки. Чи чесний він перед собою у цих судженнях, чи не підміняє правду брехнею, чи не обдурює самого себе? Таке питання і написане на дошці визначення ситуації психологічної трансформації спонукало вчителів прискіпливіше вчитуватися в текст і знаходити ті факти, які досі не були помітними. Для цього виявилося достатнім простежити за логікою поведінки персонажа на матеріалі новели Миколи Хвильового „Я (Романтика)”. Вже з самого початку тексту зрозуміло, що безіменний чекіст вважає себе сильною особистістю: „Я дивлюсь на портрети: князь хмурить брови, княгиня – надменна зневага, княжата – в темряві столітніх дубів... І я, зовсім чужа людина , бандит – за одною термінологією, інсургент – за другою, я просто і ясно дивлюсь на ці портрети і в моїй душі нема й не буде гніву. І це зрозуміло: – я – чекіст, але я і людина [337, с.269]”. З його вчинків стає однозначно зрозуміло, що руки голови трибуналу, як і всієї йому підлеглої братії (дегенерата, доктора Тагабата і Андрюші (останнього – значно меншою мірою), обагрені кров’ю по лікті. Підсвідомо безіменний чекіст уже давно поділив людей на „наших” і „ненаших”, на фанатиків революції і „версальців” – тих, хто проти кровопролиття, мирних громадян. Закономірно, що явні садисти-друзі голови трибуналу потрапляють у перший розряд, мати, знову ж таки, – в другий, як і інші мирні жителі та черниці, яких безпідставно розстріляли. Свій вчинок – убивство матері – ще задовго до виконання вироку син обґрунтовує лжелогічними умовиводами: спочатку лише ставить перед собою питання, чи міг би віддати матір на олтар революції, згодом отримує реальний шанс це зробити, але ще вагається, ще пізніше – не випускає невинно ув’язнених і серед них власну матір з підвалу, бо пасує перед „сторожовим псом революції” –

дегенератом, і насамкінець – розстрілює матір без жодної в цьому революційної потреби, виключно для того, щоб довести самому собі, що є сильною особистістю. Іншими словами, безіменний чекіст з новели „Я (Романтика)" Миколи Хвильового ставить перед собою ідентичні завдання до тих, що їх ставив і так само скрупульозно виконував Родіон Раскольніков із повісті Ф. Достоєвського „Злочин і кара".

Щоб збагнути ситуацію психологічної трансформації у новелі Хвильового, ми запропонували учням ряд умовиводів, які записали на дошці:

1. **Суб'єкт осмислення – людина: світ належить сильним людям, революційним романтикам.**

Перше посилання голови трибуналу: мати – вчорашній день, всепрощаюча, слабка істота, отже, поза законом, поза ходом історії.

Друге посилання голови трибуналу: епоха Марій-Богородиць, мучениць і всепрощальниць минула, такі м'якосердні і високоморальні персоналії для нового суспільства вже не мають ваги і вартості.

2. **Суб'єкт судження – дія стосовно інших.**

Перше посилання безіменного чекіста: герой відчуває велику любов до матері.

Друге посилання безіменного чекіста: герой віддав би своє життя за революцію, але чи віддав би життя матері – дуже й дуже сумнівається.

Третє посилання безіменного чекіста: інші революційні романтики, зокрема і йому підлеглі члени „чорного трибуналу", кращі від нього, бо розстріляли б власну неньку без жодних вагань.

Четверте посилання безіменного чекіста: голова трибуналу не гірший від „сильних постатей": „сторожового пса революції" дегенерата і колишнього лікаря Тагабата, який дав клятву Гіпократа, а тепер щодня убиває десятками ні в чому не винних людей і від цього не відчуває мук совісті.

Така опорна схема спонукала учнів експериментальних класів не тільки до власного розуміння змісту й оригінальних інтерпретацій поведінки героя, а як зорова наочність добре запам'ятовувалася, тому її ключові моменти на перспективу вже могли бути використані старшокласниками самостійно під час роботи над іншими художніми текстами. До того ж, особливістю наочності як засобу є те, що вона обов'язково пропонується в тій або іншій мірі, сполучаючись зі словесними методами. Тісний взаємозв'язок слова і наочності випливає з того, що таке пізнання об'єктивної реальності припускає застосування в єдності живого споглядання і водночас абстрактного мислення. Існують різноманітні форми зв'язку слова і наочності. Віддати якійсь із них повну перевагу було б помилковим, бо в залежності від особливостей завдань навчання, змісту теми, характеру наявних наочних методів, а також рівня підготовленості учнів, необхідно в кожному конкретному випадку обирати найбільш раціональне поєднання. Наочність при репродуктивному методі навчання застосовувалася на уроках з метою кращого і більш активного засвоєння і запам'ятовування інформації. Прикладом такої наочності стали наші кольорові *Рисунки (див. Рисунок 2.2, Рисунок 2.3, Рисунок 2.4 – с.144, 149, 155)* на яких графічно показано всі складники авторської позиції в ліричних,

драматичних та прозових творах.

Аналізуючи умовиводи і посилання персонажа, учні експериментальних класів дійшли висновку, що три складники людської діяльності – емоція, роздум, дія – в психіці голови трибуналу не узгоджені між собою, а підмінені сурогатами. Саме з цієї причини він втрачає останні залишки совісті, порядності, людяності, чесності. Авторська позиція Миколи Хвильового, незважаючи на всю її прихованість у тексті перед оком пересічного читача, проступає як осуд кровопролиття взагалі і як повне несприймання підміни поняття „реальне благо для людини із гарантією її права на життя" поняттям „ілюзорне благо для всіх людей у невизначеному майбутньому без жодної гарантії для більшості з них уціліти в конкретному теперішньому часі".

Під час роботи над романом „Місто" В.Підмогильного в 11 класі для учнів експериментальних класів тема одного з найважливіших уроків для розуміння авторської позиції В.Підмогильного в романі „Місто" була сформульована так: „Інтелектуальні і моральні підвалини життєвих здобутків і духовних втрат Степана Радченка у романі „Місто".

На початку уроку ми підказали учням думку про те, що для проникнення в умови й особливості функціонування персонажів письменники часто моделюють ситуації, зокрема ситуацію побутової визначеності, ситуацію інтелектуального переживання, ситуацію інтриги, ситуацію психічної трансформації. Для аналізу авторської позиції під час нашого практичного заняття особливо благотворною є робота над ситуацією інтелектуального переживання персонажа. Варто взяти до уваги, що ця ситуація в художньому тексті формується за наявності таких умов:

1) події у її художній просторово-часовій послідовності;

2) спрямованості розумових здібностей суб'єкта мови (його суджень) не тільки і не стільки на подію, як на власну інтелектуальну сферу;

3) емоційного переживання та емоційної самооцінки „сили" чи „слабкості" інтелектуальних можливостей персонажа.

Також нами заздалегідь було зауважено, що не слід у пошуковій роботі під час практичного заняття нехтувати й тим, що в українській літературі початку XX століття герой-селянин поступився місцем герою-письменнику, який із глухого закутка їде „завойовувати" місто як ту обітовану територію, яка дасть йому насамперед можливість розвинути талант, утвердитися, самореалізуватися, стати відомим, визнаним. Отже, своїми витоками, мисленням, мораллю такий персонаж нібито закорінений в село, але своїм адаптативним становищем свідомо чи підсвідомо мусить приймати ті правила гри, які диктує місто. Власне, не тільки для літературного героя, а й для самого автора „Міста" пекучі проблеми урбаністичного стилю існування людини були першорядними. В.Шевчук не випадково пише: „Свій родовід В.Підмогильний як письменник веде, безперечно, від Володимира Винниченка... Пильна увага до людей міста, зокрема міського дна, до проблем „статі", як тоді казали, інтерес до найдокладнішого й найвідвертішого психологічного аналізу – все це безпосередньо від В.Винниченка... Близький йому був, крім французьких письменників (Гі де Мопассана й Анатоля Франса – Н.Т.), і Михайло

Коцюбинський [354, с.9]". Цікаво також, що автор і персонаж у художньому тексті В.Підмогильного мають один горизонт вираження, а саме: властивість, здатність мислити, бути інтелектуалами.

На дошці було записано розлогу цитату Умберто Еко з його праці „Роль читача": „Автор може передбачати „ідеального читача з ідеальним безсонням..., читача, який здатний керувати різними кодами і який прагне мати справу з текстом як із лабіринтом багатьох запитань. Однак врешті-решт мають значення не різноманітні питання самі собою, а лабіринтноподібна структура тексту. Ви можете використовувати текст не так, як ви хочете, а лише так, як сам текст хоче, щоб ви його використали. Відкритий текст, хоч яким він буде „відкритим", не може дозволити будь-якої інтерпретації [100, с.31]". Ця цитата була зачитана на початку уроку, оскільки мала активізувати одинадцятикласників з експериментальних класів у необхідному руслі роботи.

Сучасними старшокласниками без особливих труднощів було визначено, що головний герой роману „Місто" – Степан Радченко – не виняток, а один із тих сотень виходців із пореволюційного села, які подолали свої комплекси неповноцінності, занижену самооцінку, але, так би мовити, потрапили з-під ринви на дощ, адже подолання комплексів виходця з села обернулося автоматичним набуттям далеко не кращих комплексів міського жителя, занижена самооцінка підмінилася самооцінкою завищеною, зверхністю, пихатістю, відвертою зневагою до своїх учорашніх односельців. У *Додатку Ж* подаємо судження одинадцятикласників з експериментальних класів про роман В.Підмогильного „Місто" та його головного героя Степана Радченка.

Підводячи підсумок дуже цікавої роботи над текстами, зі старшокласниками в експериментальних класах було проведено бесіду про доцільність аналізу питання авторської позиції в художніх творах на шкільних уроках. Учні всіх експериментальних класів, від дев'ятих до одинадцятих, самі дійшли висновку, що без врахування авторської позиції неможливо глибоко аналізувати „Енеїду" чи „Наталку Полтавку" І.Котляревського, образ Чіпки з роману Панаса Мирного та Івана Білика „Хіба ревуть воли, як ясла повні?", а також практично неможливо розкрити проблему землі в однойменній повісті Ольги Кобилянської, як і неможливо глибоко зрозуміти підтекст у новелі М. Хвильового „Я (Романтика)" та романі В.Підмогильного „Місто".

2.5. Аналіз результатів експериментальних даних

Методи навчання суттєво відрізняються від методів дослідження результативності і якості проведених уроків з метою виявлення розуміння старшокласниками авторської позиції. Для вивчення педагогічних явищ прийнято використовувати не менше 5 методів, щоб результати були об' єктивними. Розрізняють такі методи дослідження, як загально-наукові – емпіричні й теоретичні, серед яких особливо часто використовувані метод математичної статистики, експериментальний метод і специфічні методи науково-педагогічного дослідження. До другого типу, який для нас особливо важливий, належать метод спостереження, анкетування, ознайомлення з результатами діяльності учнів, вивчення шкільної документації. Принципами

дослідження є цілісність, єдність виховання і навчання в різних видах діяльності, оптимістичність.

Зіставляючи рівень знання й розуміння художнього тексту з врахуванням авторської позиції у контрольних та в експериментальних класах на основі спостережень та анкетування, ми отримали право стверджувати, що в опануванні навиками розуміння підтексту й позиції автора та ріст ефективності відповідних умінь учнями контрольних і експериментальних класів виявилися суттєві відмінності.

Наприклад, анкета, яку ми запропонували у контрольних та експериментальних одинадцятих класах Івано-Франківської школи-інтернату, Української гімназії №1 м.Івано-Франківська, Чернігівського ліцею №15, Павлоградської ЗСШ № 9, для з'ясування авторської позиції того чи іншого образу, вчинку, епізоду в повісті М.Хвильового „Сентиментальна історія", передбачала дати своє власне розуміння або підкреслити ту відповідь, яку вважали правильною старшокласники. Вона мала такий зміст:

7. Як ви вважаєте, авторська позиція до головної героїні в цьому творі ***відверта чи прихована***? Чому саме така?

8. Чи авторська позиція тут у творі схвальна, осудлива, така, що несе критичний аспект, співчутлива чи байдужа до головного персонажа? На чому ви ґрунтуєте своє розуміння авторської позиції?

9. Чи не є автор упередженим до жіночих образів, коли в їх змалюванні використовує гумор або сатиру: ***так*** чи ***ні***? До кого саме зі своїх героїнь він ставиться саме так?

10. Чи визнає автор традиційні ролі жінки й чоловіка в цьому творі: ***так*** чи ***ні***? Чому, на ваш погляд?

11. У процесі змалювання нерівності жінок і чоловіків у своєму художньому тексті автор апелює до: ***релігії, народних традицій, моралі патріархального суспільства***?

12. Чи можна вважати Миколу Хвильового яскравим противником фемінізму: ***так, ні***? Чому?

У контрольних класах відповіді анкети на матеріалі повісті Миколи Хвильового „Сентиментальна історія" не відзначалися оригінальністю. Учні твердили, що Хвильовий явно співчутливо ставиться до Б'янки, не є упередженим до цієї героїні й усіх інших жінок у творі, але при цьому визнає традиційно різні ролі жінки й чоловіка у суспільстві, а на підтвердження своєї правоти апелює до народних традицій. Наприклад, на перше запитання анкети найбільш цікавими виявилися такі відповіді учнів з контрольних класів:

Учасник анкети № 15: „Авторська позиція є різносторонньою, немає ставлення до головної героїні однакового. Воно залежить від ситуації. Позиція автора щодо головної героїні різна, оскільки автор вимагає від читача розуміння головної героїні і його власного, авторського, ставлення до неї".

Учасник анкети № 16: „Автор надає можливість читачеві самому обґрунтувати вчинки героїні, не нав'язує свої позиції, а тому ніде прямо не дає оцінку головній героїні, до того ж, у повісті немає авторських відступів чи інших елементів, які дали б змогу чітко виокремити у тексті думку автора".

В експериментальних класах учні ще раніше, при вивченні новели Миколи Хвильового „Я (Романтика)”, на практиці добре засвоїли і для себе на перспективу усвідомили, що авторська позиція передбачає і виражає ту систему цінностей, згідно з якою зображені у художньому тексті стосунки розглядаються як нормальні і навіть закономірні. Проте нормальними і закономірними такі стосунки видаються насамперед для героїв певного художнього твору, але аж ніяк не для автора і не для читача. Якщо ж читач має право осуджувати чи схвалювати думки і вчинки героїв, то в автора залишається єдиний спосіб виразити своє ставлення власне у тексті – авторська позиція в сукупності всіх її різновидів. Цю авторську позицію учні різного рівня підготовки розуміють далеко не рівноцінно навіть у межах одного класу, не говорячи про те, що в експериментальних класах додається ще й особливий фактор впливу – всі засоби , прийоми, методи націлені виключно на відповідний результат.

До того ж, в експериментальних класах нами використовувалися не тільки набутки традиційної педагогіки, яка у передачі знань учням надає перевагу вчителеві. У центрі уваги й на перехресті різних думок, які виникали у процесі роботи з художнім текстом, перевага надавалася учню як суб’єкту навчального процесу, а вчитель лише спрямовував роботу у відповідне русло. У цій ситуації доводилося брати до уваги таку важливу особливість людської діяльності, як пізнання. Пізнання як процес відображення і відтворення дійсності в свідомості людини – вічне, нескінченне наближення мислення до об’єкта, що вивчається, пов’язане з предметно-практичною діяльністю. За своїм характером розрізняють теоретичне й емпіричне, навчальне і наукове пізнання. Пізнавальна діяльність ґрунтується на предметно-чуттєвій, наочно-образній, словесно-мисленнєвій основі в нерозривній єдності з емпіричною і теоретичною. Навчальне пізнання окреслюється як таке, в якому використано в єдності емпіричне і теоретичне, інтуїтивне і логічне в умовах співпраці з учителем, на базі розроблених дидактичних технологій. А тому, щоб організувати пізнавальну діяльність учнів з метою підвищення розумової і фізичної культури , слід враховувати її багатогранність.

Як свідчать анкетні відповіді, на думку одинадцятикласників з експериментальних класів, Хвильового можна вважати неоднозначним прихильником фемінізму, який і визнає право жінки на рівність з чоловіками, й водночас чітко бачить ту небезпеку для жінок, які надто переймаються цим явищем, прагнуть будь-якою ціною мислити, чинити, діяти, як чоловіки. Дуже доречним стало несподіване порівняння поведінки Степана Радченка з роману „Місто” В.Підмогильного й Б’янки з повісті „Сентиментальна історія”. Щоб не обтяжувати дисертаційне дослідження цитуванням, витяги з анкет у експериментальних класах ми помістили в Додатках (див. *Додаток З*).

Після опрацювання анкетних даних ми так графічно відобразили розуміння учнями у конрольних і експериментальних класах авторської позиції:

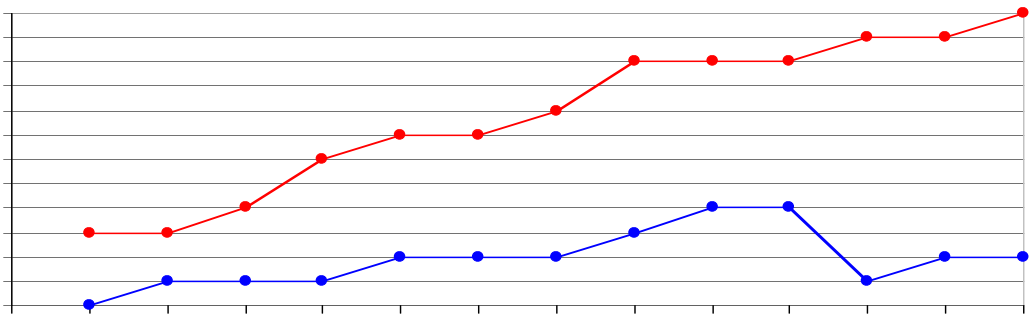


Рисунок 2.5. Рівні ефективності в розумінні підтексту й позиції автора

Примітки:

1.Шкала абсцис (х) – номер запитання, шкала ординат (у) – набрані учнями бали за певне запитання.

2.Синім кольором позначено досягнення в контрольних класах, червоним – в експериментальних.

І в експериментальних, і в контрольних класах був застосований чотирирівневий підхід до інтелектуальних можливостей старшокласників, адже аналіз репродуктивної і творчої діяльності за видами виконуваних робіт вказує саме на чотири основні рівні готовності учнів до розв'язування нестандартних завдань:

1.Самостійне розв'язування усвідомленої задачі, проблеми, а також досягнення пізнавальної мети за відомим зразком, алгоритмом (репродуктивний рівень). Основою її є асоціативно-рефлекторна теорія навчання і виховання.

2.Самостійне розв'язання усвідомленої проблеми і досягнення пізнавальної мети за відомою загальною схемою дій, визначеними етапами, окремими вказівками, що складають орієнтовну основу діяльності (частково творчий рівень діяльності). На цьому етапі використовується метод від абстрактного до конкретного.

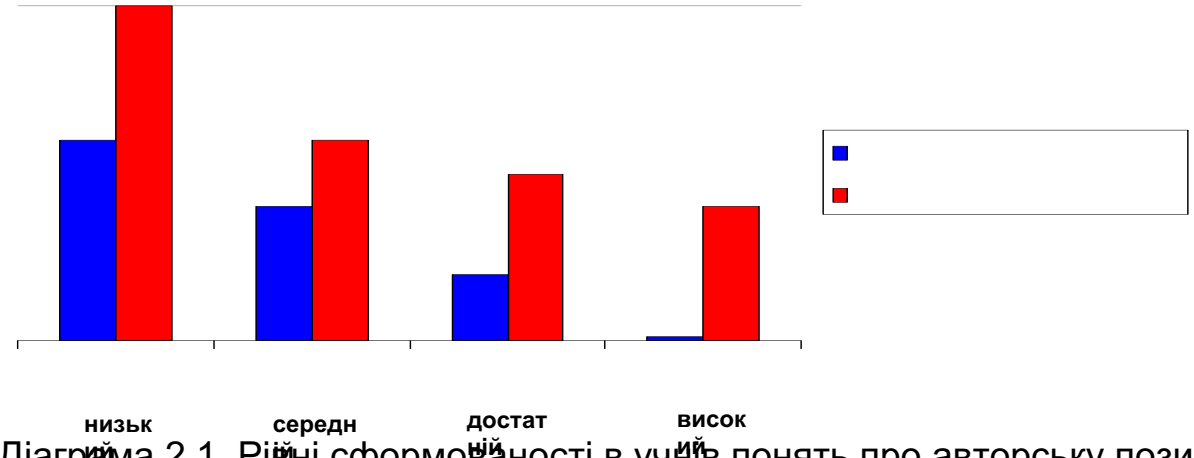
3.Самостійне розв'язання усвідомленої проблеми, досягнення пізнавальної мети, розв'язування суперечностей, побудова теорії та технології розглядуваного явища і процесу (творчий рівень).

4.Самостійне формулювання ідеї, задачі, проблеми, мети в даній ситуації і самостійне їх розв'язування; розробка гіпотез, концепцій, теорій і технологій процесів (самодіяльний, ініціативний рівень).

Перший і третій рівні характеризують навчальну діяльність, а другий і четвертий – творчу. Між визначеними етапами існує діалектичний зв'язок. Якщо учень розв'язав проблему, то розв'язання аналогічної проблеми буде вимагати від нього репродуктивної діяльності. Пізнавальна діяльність міститиме пошукову, дослідницьку, прогностичну, тобто пошук ключа до іншої проблеми, дослідження ситуації, передбачення шляхів її продовження, системно-структурний аналіз. Загальними компонентами наукового пізнання явища чи процесу є опис, пояснення і прогнозування розвитку їх. Без прогнозу неможливо керувати

процесом. Слід враховувати, з одного боку, загальний підхід до розв'язування нестандартних завдань, а з другого – зв'язки між задачами , проблемами, що виникли в процесі їх розв'язування. Процес засвоєння знань характеризують такі основні етапи: сприймання інформації; творче усвідомлення; просте та творче відтворення; самоконтроль і контроль; творче застосування на практиці. Якщо ці загальні позиції використані як основа організації навчально-виховного процесу в школі на уроці літератури, то вони забезпечать розумове виховання учнів відповідно до вимоги належно усвідомити авторську позицію і вміти її практично вловлювати й аналізувати в художньому тексті.

Звичайно, що перелічені вище способи пізнавальної діяльності (загальні й окремі) зовнішньо „невидимі". Вони проявляються у процесі виконання людиною тих чи інших робіт у певній системі. Наприклад, відповідь на локальне запитання чи розв'язання вправи може містити використання одного-двох способів пізнання; розв'язання простого завдання – одну систему, а складного – іншу систему способів і прийомів . Тому рівень культури пізнавальної діяльності, „мудрість" індивіда визначається виконаними самостійно творчими роботами різної складності. Та якщо у контрольних класах учні в основному осилювали тільки три перші рівні, причому перший 3/5, другий – 1/5, третій – 1/5 контингенту старшокласників, то в експериментальних класах значна частина контингенту без особливих зусиль опановувала й третій (2/5 учнів), і четвертий рівень (2/5 старшокласників), оскільки перший рівень ставав посильним для всіх, без винятку, на рівні другого зупинилися 1/5 сташокласників. Цей процес графічно можна зобразити так:



Діаграма 2.1. Рівні сформованості в учнів понять про авторську позицію письменника

Примітка.

З 502-х учнів контрольних класів тільки 3 учні осилили 4-й рівень.

Шляхом аналізу письмових відповідей на запитання і творів, написаних за художніми текстами, які аналізувалися на уроках, причому теми таких творів передбачали розуміння авторської позиції, виявилося, що учні контрольних класів часто плутали поняття „авторська позиція" з тематикою, проблематикою, ідеєю твору, позицією окремих персонажів,

а авторське розуміння зображеної у творі події чи явища – з грубим фактажем тексту. Але ж авторська позиція в художньому творі, далеко не завжди виявляючись безпосередньо, а здебільшого існуючи й функціонуючи в ньому приховано, спрямована насамперед на правильне сприймання читачем сказаного письменником, розуміння недомовленого , вловлювання нібито натякнутого мимохідь, а в дійсності дуже важливого, а не для підтасування зображуваного під класові стандарти чи інші неправильні псевдонаукові трактування.

Учні як контрольних, так і експериментальних 9-х, 10-х, 11-х класів, отримали завдання написати твори, які передбачали розуміння авторської позиції старшокласниками: „Україна та українці в бурлескно-травестійній поемі І.Котляревського „Енеїда”, „Чіпка Варениченко – „пропаща сила” чи „нещасливе дитя свого віку”?”, „Війна і люди в кіноповісті „Україна в огні” О.Довженка”, „Проблеми новели М.Хвильового „Я (Романтика)” та роману В.Підмогильного „Місто” колись і в наш час”. У контрольних класах творчі роботи свідчили більше про знання змісту, ніж розуміння авторської позиції. Наприклад, один із кращих творів за кіноповістю О.Довженка „Україна в огні” був такий:

Світлана Ц.: „Друга світова війна – страшна руйнівна сила. О. Довженко у кіноповісті „Україна в огні” показав, як у вирі воєнних подій ламалися або гартувалися людські особистості. Лаврін Запорожець віддав для боротьби усіх своїх синів і дочку, в партизанському загоні воював сам. Але були люди, які стали на сторону німців. Мені дуже не сподобався Максим Заброда, який повернувся з Сибіру не для того, щоб боронити Україну, а щоб разом з фашистами знущатися з її народу. Саме таких, як Заброда, мав би судити прокурор Лиманчук. Те, що він судить Христю Хутірну, свідчить не про те, що ця дівчина винна перед Батьківщиною, хоч, звичайно, їй не треба було виходити заміж за ворога, а свідчить про те, що під час війни з’явилося багато прихильників німців, тому з цими людьми Лиманчук і вів безпощадну боротьбу. З тими, хто чесно воював з німцями, був відданим своєму народу, ніхто не поводився погано. Наприклад, Лиманчук не судить Лавріна Запорожця або Василя Кравчину, бо це справжні герої”.

У творах учнів з експериментальних класів ми віднайшли уривки, які повністю розбивають версію розуміння „України в огні” учня з контрольного класу. Наприклад, Влада Л. підкреслила: „Друга світова війна застала Україну зовсім не готовою до оборони. У цьому був винен Сталін, який, як і Гітлер, виношував загарбницькі плани і пихато заявляв, що радянські війська будуть воювати на чужій території, а про оборону власної держави зовсім не думав. Згадаймо монолог старого Запорожця перед портретом Сталіна: який розпач, який відчай, які дорікання вождю охоплюють гнівну душу простого українця!” Денис А. зосередив свою увагу на питанні людської гідності: „Перед судом Лиманчука Христя постає особистістю з високою людською гідністю. Вона заявляє йому, що в Радянській Україні дівочу цноту вимірюють рядками просапаних буряків

, а не гідністю. Смерті Христя не боїться, тому каже всю правду і на якомусь етапі зі звинуваченої прокурором перетворюється у звинувачуючу прокурора. Ми прекрасно розуміємо, що те, що Христя залишається живою, – лише художній факт. У реальному житті цю нещасну юнку від Лиманчукових звинувачень не врятував би ніхто”.

Усі твори-мініатюри, в яких аналізувалося розуміння авторської позиції, як у контрольному, так і експериментальному класах, ми поділили за рівнем виявлених учнівських здібностей на три групи. Визначили високий рівень (В), середній рівень (С), низький рівень (Н). Наведені в таблиці дані промовисто свідчать про те, що без належної скрупульозної роботи учнів під керівництвом добре методично підготовленого вчителя над авторською позицією, її розуміння і розкриття практично малоефективне.

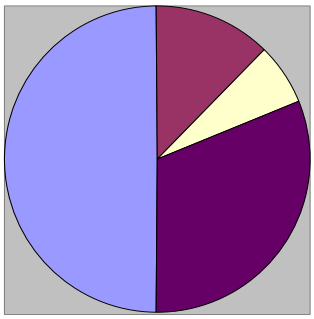
Таблиця 2.1

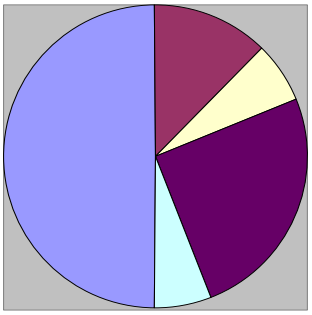
Співвідношення (у відсотках) рівнів сформованості авторської позиції та підтексту

Сформовані властивості	високий рівень		середній рівень		низький рівень	
	Е-класи	К-класи	Е-класи	К-класи	Е-класи	К-класи
Розуміння авторської позиції	15%	3%	62%	27%	23%	70%
Розуміння підтексту	12%	–	52%	12%	36%	88%

Е-класи – експериментальні класи К-класи – контрольні класи

Узагальнивши результати усних, письмових робіт й анкетування, ми побачили, що при порівнянні здобутків і досягнень у контрольних і експериментальних класах маємо таку картину: 1) приблизно 1/2 тексту розуміється читачами підсвідомо, навіть без осмисленого з’ясування авторської позиції, адже таке розуміння стосується змісту, сюжету, композиції й того підтексту, який доступний усім читачам; 2) навіть в оптимальному випадку 1/8 даних про авторську позицію в тексті на уроках завжди залишається поза увагою учнів, бо на шкільних уроках неможливо повністю проаналізувати авторську позицію, адже для повного її розуміння потрібні солідні наукові дослідження фахівців-літературознавців; 3) у стандартній ситуації старшокласники контрольних та експериментальних класів підсвідомо черпають ще 1/16 відомостей з розуміння підтексту й авторської позиції, а в найкращому випадку учні експериментальних класів на основі чіткого з’ясування авторської позиції і роботи над текстом можуть осягнути 1/4 тих відомостей, які містяться на рівні підтексту або стосуються авторської позиції.





Контрольні класи Експериментальні класи

Рисунок 2.6. Структура розуміння учнями авторської позиції

Примітки:

– розуміння тексту читачами без з'ясування авторської позиції

– авторська позиція в тексті залишається поза увагою

– підсвідоме розуміння підтексту й авторської позиції

– з'ясування авторської позиції і роботи над текстом на рівні підтексту

– елементи авторської позиції, які не здатні охопити учні на уроках

Статистичні дані дають підставу стверджувати, що отримані результати проведено експерименту не випадкові, а істинні. Проте наше дослідження не претендує на всебічний розгляд проблеми підтексту й авторської позиції, оскільки всебічне висвітлення можливе тільки дипломованими літературознавцями, а не учнями, тому не вичерпує всіх можливостей, а стосується виключно найефективніших шляхів вирішення порушуваної у дисертаційному дослідженні проблеми. Порівняння результатів, отриманих у експериментальних і контрольних класах, тільки підтверджує ефективність запропонованої методики. Цифрові дані про рівні сформованості вмінь правильно визначати авторську позицію художніх творів представлені у Таблиці 2.2, поданій нижче.

Таблиця 2.2

Показники сформованості вмінь учнів визначати авторську позицію художніх творів

Класи		Контрольні		Експериментальні	
Кількість робіт		502		504	
		учнів	%	учнів	%
Рівень сформованості умінь	високий	122	24, 3	189	37, 5
	середній	286	57, 0	160	31,7
	низький	94	18,7	155	30,8

Результати експерименту наглядно засвідчили зростання рівнів сформованості умінь учнів експериментальних класів аналізувати

авторську позицію в художніх творах, глибоко проникати в розуміння змісту, концепції та ідейно-тематичного навантаження літературних текстів. Крім цього, в багатьох старшокласників виробилися навики й уміння самостійно аналізувати навіть ті художні твори, які текстуально не вивчалися на уроках, а тільки були рекомендовані для самостійного й позакласного читання.

Висновки до другого розділу

Експериментально-дослідне навчання відповідно до розроблених нами методичних рекомендацій показало ефективність запропонованої системи уроків з вивчення авторської позиції у старших класах загальноосвітньої школи .

Провідною ідеєю системи вивчення авторської позиції у старших класах стало формування в учнів уявлення про всі види авторської позиції. Із зазначеної ідеї випливають стрижневі проблеми системи, навколо яких і відбувалася концентрація навчального матеріалу:

1. З'ясування сутності та значення авторської позиції у творчості письменників, що вивчаються у старших класах.
2. Формування уявлення учнів про специфіку різновидів авторської позиції: явної, прихованої, власне підтексту.
3. Формування у старшокласників умінь належно аналізувати авторську позицію.

Система нами запропонованих уроків забезпечила належні умови для розвитку самостійності, творчого мислення, дослідницьких здібностей учнів. Для того, щоб робота відповідно до запропонованої методичної системи стала ефективною, створювала умови для розвитку учнівської самостійності, творчого мислення, дослідницьких здібностей учнів, пошукової роботи на уроці ми рекомендували вчителям-словесникам насамперед осмислити специфічні для вивчення авторської позиції принципи, до яких можна віднести:

- принцип контекстового розгляду творів української літератури;
- принцип інтегрованості.

З метою виявлення стану вивчення авторської позиції, а також чинників, що сприяли б ефективному її засвоєнню, було проведено констатувальний експеримент, який передбачав проведення лекцій-бесід , лекцій-дискусій, семінарів, виконання різного виду усних і письмових робіт: анкетування, творчі письмові роботи в 10-х–11-х класах, а саме твори-мініатюри і твори-відгуки, орієнтовані на з'ясування рівня знань про специфіку авторської позиції певних письменників, а також на виявлення вмінь самостійно аналізувати художні твори і аргументовано висловлювати особистісне ставлення до порушених автором проблем. Вчителі-філологи, які працювали за нашою методикою, в групових та індивідуальних бесідах однозначно дійшли висновків, що після запропонованої нами системи уроків в учнів посилилася увага до аналізу , вміння робити висновки й узагальнювати; підвищився рівень зв'язного мовлення, збагатився словниковий запас; зросло вміння творчого опрацювання художніх текстів, тобто уявний діалог між письменником і читачами став ефективнішим. Проведений нами експеримент, свідками якого стали 11 учителів-словесників різних шкіл України, був високо поцінований ними й взятий до уваги як цінний педагогічний досвід.

Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив ефективність застосованих методів і прийомів роботи в системі вивчення авторської позиції у старших класах, показав, що відповідна методика

дає учням можливість глибоко і цілісно усвідомити всі доступні їхньому рівню знань і умінь особливості авторської позиції. Це переконує в достовірності гіпотези дослідження й свідчить про успішну реалізацію поставлених завдань.

Висновки

Результати дослідження дають підставу стверджувати:

1. У межах шкільної методики викладання української літератури питанню авторської позиції письменників досі приділено недостатньо уваги, оскільки ще зовсім недавно це питання або не розглядалося, або обминалося увагою фахових методистів та вчителів-філологів. Аналіз наукових досліджень та шкільної практики підтвердив потребу в розробці науково обґрунтованої системи роботи з усвідомлення старшокласниками авторської позиції, яка б сприяла формуванню інтересу до вивчення української літератури, тим більше, що кожен високохудожній твір, як і кожен його автор, відзначається своєю неповторністю і своєрідністю бачення життя, а тому не може бути одних і тих же схем аналізу мистецьких явищ. Питання авторської позиції в українській літературі настільки цікаве й складне, що без нього вже не обійтися в сучасній середній школі. Відповідне дослідження відкриває завісу цікавих і вельми важливих сторінок творчості українських письменників, а тому не варто спонукати учнів тільки переповідати зміст їхніх художніх творів і схематично характеризувати образи головних героїв, а потрібно вчити творчо працювати над мистецьким доробком, мислити, вдумуватися, зіставляти й брати глибоко до серця те, що хотів сказати письменник, задіюючи своїх читачів до співпраці і співтворчості.

2. Формування в учнів теоретико-літературних понять про авторську позицію художнього твору як основу концептуальності твору будується з врахуванням таких закономірностей:

а) практичних спостережень учнів у процесі аналізу тексту художнього тексту;

б) акцентування їхньої уваги на виражених у ньому думок письменника, способах реалізації авторської позиції;

в) теоретичного узагальнення спостережень, визначення теоретико-літературних понять;

г) поглиблення понять на основі нового матеріалу під час аналізу художніх творів.

3. Застосування експериментальної методики вивчення авторської позиції дало можливість сформувати в старшокласників найважливіші поняття про різні форми присутності автора в тексті. Учні, які навчалися за такою методикою в експериментальних класах, глибше аналізували твори, вникали у способи вираження авторської позиції, у зміст тексту, мали власні думки про рівень художності літературного твору, прагнули до самостійних творчих пошуків при аналізі і були готові до своєрідного співавторства з письменником під час прочитання, щоб внаслідок цього отримувати естетичну насолоду й змогу якнайглибше самостійно осягати мистецький задум і авторську концепцію, а для тих учнів, які навчалися за традиційною методикою, авторська позиція не випливала із змісту твору, а йшла ззовні як учительський імператив.

4. Дослідження проблеми усвідомлення авторської позиції письменника дає підстави для висновків, що без належної скрупульозної роботи учнів під керівництвом добре методично підготовленого вчителя питання позиції автора, різноманітних її проявів і підтексту художнього твору як одного з найскладніших її різновидів, розуміння і розкриття авторської позиції практично неможливе, адже кожного разу і в кожному окремому випадку не просто існує, а ще й завжди функціонує як підтекст чи виражена явно безпосередньо або опосередковано авторська позиція , тільки треба її вловити, відчути, збагнути.

5. Проводячи експериментальні уроки, ми виходили з того, що кожен літературний твір, як і кожен письменник, що його написав, неповторні у плані образного бачення світу, а тому не може бути раз і назавжди даних схем аналізу авторської позиції митців. У процесі змістовних узагальнень враховувалося також те, що окремо взятий учень має право на власну думку, адже кожен читач сприймає художній твір у контексті своєї життєдіяльності й світогляду. Оскільки читацька діяльність є своєрідною співтворчістю з письменником, проектування аналітико-творчої діяльності учнів планувалося в нерозривному взаємозв’язку з такими видами роботи, що забезпечують єдність думки і почуття, змісту і форми художнього твору.

6. Зважаючи на присутність творчого читача на уроці, було створено належні психолого-педагогічні умови, що забезпечило мотивацію до вивчення авторської позиції учнями старших класів; моделювалися такі навчальні ситуації, які сприяли активізації ціннісних орієнтирів школярів; надавалася перевага застосуванню завдань і запитань евристичного характеру, спонукали учнів до самостійної роботи при здобутті знань, а також умінь переносити отримані знання на нові ситуації, як літературні, так і життєві. Така робота, що проводиться із урахуванням особливостей психології юнацького віку, виявилася особливо актуальною, зважаючи на зменшення читацької активності школярів.

7. У процесі проведення експериментальних уроків широко практикувалися завдання, що сприяли виявленню самостійності думки, формуванню умінь аргументувати її, вести дискусію, робити висновки та узагальнення. Результати експерименту дали напрочуд гарний результат і переконали вчителів, що розгляд питання авторської позиції та підтексту на уроках літератури – важлива ділянка роботи, яку не можна обминати увагою.

8. Нові підходи до організації навчальної діяльності відповідали гуманістичній парадигмі освіти і сприяли вихованню толерантного ставлення до різних точок зору при обговорюванні проблем, порушених у творах, орієнтували на самопізнання, спонукали до зіставлення своєї світоглядної позиції з позиціями інших учасників обговорення під час дискусії, диспуту, фронтальної бесіди або групової роботи.

9. Проведене дослідження суттєво підвищило рівень теоретичних знань старшокласників, сприяло розвитку практичних умінь і навичок аналізувати авторську позицію, зацікавило учнів порушеними у творах проблемами.

Школярі перестали плутати поняття „авторська позиція” з тематикою, проблематикою, ідеєю твору, позицією окремих персонажів, а авторське розуміння зображеної у творі події чи явища – з грубим фактажем тексту. Це важливе досягнення, адже авторська позиція в художньому творі, далеко не завжди виявляючись безпосередньо, а здебільшого існуючи й функціонуючи в ньому приховано, спрямована насамперед на правильне сприймання читачем-реципієнтом сказаного письменником, розуміння недомовленого, вловлювання нібито натякнутого мимохідь, та в дійсності дуже важливого, а не для підтасування зображуваного під класові стандарти чи інші неправильні псевдонаукові трактування. Отримані на основі аналізу відповідей і творчих робіт старшокласників показники свідчать про ефективність і результативність розробленої методичної системи вивчення авторської позиції у старших класах загальноосвітніх шкіл.

Узагальнення викладеного вище дає нам підстави стверджувати, що поставлені завдання розв’язано, мету дослідження досягнуто.

Пропонована методика з’ясування старшокласниками авторської позиції у процесі вивчення художніх творів на уроках української літератури виявилася ефективною, оскільки дала загальні орієнтири, як саме варто вивчати літературу. Отримані в результаті експериментального навчання дані і зроблені висновки можуть бути орієнтиром для створення експериментальних програм з літератури для шкіл різних типів, для написання шкільних підручників з літератури, посібників нового типу з української літератури, з яких учителі могли б більше довідуватися про авторську позицію та шляхи її реалізації в художньому тексті, а також про методи і прийоми, які варто використовувати на уроках літератури для з’ясування учнями авторської позиції у творі, що аналізується на уроках літератури за чинною програмою.

Проте дана проблема не вичерпується результатами виконаного дослідження, яке рекомендуємо розглядати як один із можливих підходів до її розв’язання. Предметом подальших наукових праць можуть стати дослідження авторської позиції на матеріалі творчості сучасних українських письменників та письменників української діаспори, творчість яких українському материковому читачеві стала доступною лише з недавніх пір.

Список використаних джерел

13.Аверинцев С.С., Роднянская И.Б. Автор // Краткая литературная энциклопедия: В 9т. / Гл. ред. А.А.Сурков. – М.: Сов.энциклопедия, 1978. – Т . 9. – 852 с.
14.Аветисян В.А. Гете и Байрон (в связи с концепцией мировой литературы) // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1986. – Т.45. – № 5. – С. 378–389.
15.Автор у художньому творі: „деміург” чи „фантом”? // Літературна Україна. – 1999. – 22 квітня. – С. 3.
16.Агеєва В. Автор і герой як виразники оцінки зображуваного у прозі Г. Косинки // HYPERLINK "http://memorial.org.ua/education/write/kosynka/14.htm" http://memorial.org.ua/education/write/kosynka/14.htm
17.Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. – К.: Рад. школа, 1981. – 206 с.
18.Алферов О.Д., Осовский Е.Г. К вопросу о профессиограмме советского учителя // Советская педагогика. – 1971. – № 2. – С. 83 – 90.
19.Анализ литературного произведения / Под ред. Л.И.Емельянова, А.Н. Иезуитова. – Л.: Наука, 1976. – 236 с.
20.Анализ художественного произведения / Под ред. М.Л.Семановой. – М.: Просвещение, 1987. – 198 с.
21.Анализ эпического произведения в школе: Метод. рекомендации к спецкурсу / Сост. И.В.Рогожина. – Самара: Изд-во СГПИ, 1993. – 29 с.
22.Андрусів С. Вогонь нашої пам’яті. Історична проза в контексті сьогодення // Київ. – 1990. – № 1. – С. 125–127.
23.Андрущенко В. Вища освіта в контексті глобалізації // Дзеркало тижня. – 2002. – 26 січня.
24.Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – 633 с.
25.Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
26.Багрій Р. Шлях сера Вальтера Скотта на Україну. – К.: Всесвіт, 1993. – 288с.
27.Балаев А.А. Активные методы обучения. – М.: Высшая школа, 1986. – 176 с.
28.Бандура О., Волошина Н. Українська література. 8 клас. – К.: Освіта, 1998. – 384 с.
29.Баран Є.М. Звичайний читач. – Тернопіль: Джура, 2000. – 138 с.
30.Барахов В.С. Литературный портрет: Истоки, поэтика, жанр. – Л.: Наука, 1985. – 312 с.
31.Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Пер. с фр. Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К.Косикова. – М.: Прогресс, 1994. – 616 с.
32.Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит., 1975. – 504 с.
33.Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского – М.: Сов. Россия, 1987. – 420 с.
34.Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424с.
35.Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
36.Безпечний І. Теорія літератури. – Торонто: Молода Україна, 1984. – 304с.

37.Беленький Г.И.Теория литературы в средней школе. – М.: Просвещение, 1976. – 222 с.
38.Белецкий А. Об одной из очередных задач историко-литературной науки: Изучение истории читателя // Белецкий А. Избранные труды по теории литературы. – М.: Просвещение, 1964. – С. 25 – 41.
39.Белецкий А.И. В мастерской художника слова. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.
40.Білецький Д.М. Позакласна і позашкільна робота з літератури. – К.: Рад. школа, 1962. – 127 с.
41.Богданов А., Юдкевич Л. Методика литературоведческого анализа. – М.: Просвещение, 1969. – 205 с.
42.Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону: Издательство РГУ, 1983. – 173 с.
43.Бонецкая Н. Образ автора как эстетическая категория // Контекст–1985: Литературно-теоретические исследования. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 364с.
44.Бочаров С.Г. О художественных мирах. – М.: Худож. лит., 1975. – 207 с.
45.Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89–94.
46.Браже Т.Г. Целостное изучение эпического произведения в школе. – СПб.: Глагол, 2000. – 272 с.
47.Брандес Г. Шекспир: Жизнь и произведения. – М.: Алгоритм, 1997. – 734 с.
48.Брюховецький В. Ліна Костенко. – К.: Дніпро, 1990. – 262 с.
49.Брюховецький В., Гром'як Р., Мельник В., Шпилева Е. Дійсність художнього слова. – К.: Дніпро, 1989. – 245 с.
50.Буало Н. Мистецтво поетичне. – К.: Мистецтво, 1967. – 133 с.
51.Бугайко Т., Бугайко Ф. Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5 і 6 класах – К.: Радянська школа, 1967. – 264 с.
52.Бугайко Т., Бугайко Ф. Майстерність учителя-словесника. – К.: Радянська школа, 1963 – 188 с.
53.Бугайко Т., Бугайко Ф. Навчання і виховання засобами літератури. – К.: Радянська школа, 1973. – 176 с.
54.Бугайко Т., Бугайко Ф. Українська література в середній школі: Курс методики – К.: радянська школа, 1962. – 391 с.
55.Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Навчання і виховання засобами літератури. – К.: Рад. школа, 1973. – 176 с.
56.Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика личности. – К.: Здоров'я, 1989. – 168с.
57.Бурундукова М. Довженко і Сталін: До 100-річчя від дня народження Олександра Довженка // Золоті Ворота. – 1994. – № 3 (9).– С. 51–58.
58.Буслаев Ф.И. О литературе: Исследования. Статьи. – М.: Художественная литература, 1990. – 512 с.
59.В'язовський Г.А. Світ художньої літератури. – К.: Дніпро, 1987. – 252 с.
60.В'язовський Г.А. Творче мислення письменника: Дослідження. – К.: Дніпро, 1982. – 335 с.
61.Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – К.: Школяр, 1997. – 414 с.

62.Введение в литературоведение: Учеб. пособие для студ. филол. спец. ун-тов / Сост. и ред. П.А.Николаев. – М.: Высшая школа, 1979. – 300 с.
63.Введение в литературоведение: Учеб. пособие для филол. спец. ун-тов и пед. ин-тов / Под ред. Г.Н.Поспелова. – М.: Высшая школа, 1976. – 422 с.
64.Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Київ – Ірпінь: Перун, 1991 – 2001. – 1426 с.
65.Вечные мысли о главном. Мудрость Востока. Мудрость России. Мудрость Запада / Авторы-составители А.Ю.Кожевников, Т.Б.Линдберг. – СПб.: Нева, 2005. – 592 с.
66.Виноградов В.В. О теории художественной речи. – М.: Высшая школа, 1971. – 238 с.
67.Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М.: Наука, 1963. – 364 с.
68.Вінграновський М. Всі ми з одного часу і з одного народу // Київ. – 1989. – № 3. – С. 8 – 9.
69.Власова О.І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
70.Волков И.Ф. Теория литературы. – М.: Искусство, 1995. – 250 с.
71.Волошина Н.Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури.– К.: Рад. школа, 1985. – 102 с.
72.Волошина Н.Й. Уроки позакласного читання у старших класах. – К.: Рад. школа, 1988. – 174 с.
73.Вопросы анализа литературного произведения в школе / Под ред. Л.И. Тимофеева. – М.: Мысль, 1962. – 235 с.
74.Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: Монография. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. – 412 с.
75.Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
76.Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Пер. с нем. – М.: Искусство, 1991. – 366 с.
77.Гадамер Г.-Г. Про вклад поезії у пошук істини // Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – С. 216 – 222.
78.Гайдегер М. Навіщо поети // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. М.Зубрицької – Львів: Літопис, 1996. – С. 182 – 191.
79.Галич О.А., Назарець В.М., Васильєв Є.М. Теорія літератури: Підручник для студ.філол.спец.вищ.закладів освіти.– К.: Либідь, 2001. – 487 с.
80.Галкин А. Пространство и время в произведениях Ф.М.Достоевского // Вопросы литературы. – 1996. – № 1. – С. 32 – 38.
81.Гегель Г. Лекции по эстетике // Гегель Г. Сочинения: В 14 т. – М.: Изд-во социально- экономической литературы, 1958. – Т. XIV. – 440 с.
82.Герасимчук В. Оббиті пелюстки. Думки про літературу // Київ. – 1991. – № 9. – С. 118–120.
83.Гинзбург Л.Я. О лирике. – Л.: Сов. писатель, 1974. – 407 с.
84.Гинзбург Л.Я. О литературном герое. – Л.: Сов. писатель, 1979. – 222 с.
85.Гинзбург Л.Я. О психологической прозе. – Л.: Сов. писатель, 1971. – 228с.

86.Гиршман М.М. Литературное произведение: Теория и практика анализа. – М.: Высшая школа, 1991. – 160 с.
87.Гиршман М.М. Ритм художественной прозы: Монография. – М.: Сов. писатель, 1982. – 368 с.
88.Глинин Г.Г. Автор и герой в поэмах А.Блока. – Астрахань: Издательство Астраханского гос. педагогического ун-та, 2000. – 409 с.
89.Гнатюк М. Навчити вчителя // Жовтень. – 1988. – № 6. – С. 66–70.
90.Голомб Л. Психологічні засади лірики Б.Грінченка // Грінченко Б. Літературні розвідки, бібліографічні нариси // Літературно-краєзнавчі студії. // HYPERLINK "http://www.library.kherson.ua/young/tavrica/grinchenko/grinchenko_2.htm" www.library.kherson.ua/young/tavrica/grinchenko/grinchenko_2.htm
91.Голубков В.В. Методика преподавания литературы.– М.: Просвещение, 1962. – 496 с.
92.Гончар В. Про О.Довженка. Із „Щоденника”: запис від 5 січня 1994р. // Літературна Україна. – 1997. – 12 вересня. – С. 3.
93.Гончаренко С. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / Під ред. І.А. Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000. – 636 с.
94.Гордасевич Г. Під галактик очима карими. Штрихи до портрета Ліни Костенко // Жовтень. – 1989. – № 4. – С. 114 – 127.
95.Грабович Дж. Автобіографія – омана чи сповідь? // Київ. – 1989. – № 8. – С. 98 – 101.
96.Градовський А. До аналізу лірики // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2005. – № 9. – С. 14 – 15.
97.Грачова Т.М. Формування в учнів поняття про майстерність письменника у процесі вивчення української літератури в загальноосвітній школі: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
98.Грехнев В.А. Словесный образ и литературное произведение: Книга для учителя. – Нижний Новгород: Изд-во НН, 1997. – 190 с.
99.Грудницька М., Курашова В. Степан Васильченко: Статті та матеріали. – К.: Видавництво АН УРСР, 1950. – 336 с.
100.Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. – М.: Народное образование, 2001. – 178 с.
101.Гуманитарная культура учителя: Сборник статей / Сост. Н.И.Элиасберг. – СПб: СПбГУПМ, 2002. – 104 с.
102.Гумницька А., Кучеренко Є. Українська література. 6 клас – К.: Світ, 1993. – 287 с.
103.Гусев В. Герой и стиль. – М.: Худож. лит., 1983. – 286 с.
104.Дацюк С. Горизонт событий // Непогода. – 1997. – 16 ноября. // www.zhurnal.ru/nepogoda/horizon.html
105.Дворцова Н.П. Личность писателя и традиции ее изучения в литературоведении 20 века // 21 – 25 мая. МГУ. Международная научная конференция „Литературоведение на пороге XXI века”. – М.: Изд-во МГУ, 1997

. – 540 с. // HYPERLINK "http://vestnik.rsuh.ru/36/hr36.htm" http://vestnik.rsuh.ru/36/hr36.htm
106.Денисова Т. Секрет „айсберга”: О художественных особенностях прозы Э. Хемингуея // Литературная учёба. – 1980. – № 5. – С. 203 – 208.
107.Денисюк І., Корнійчук В. Подвійне коло таємниць. Нові матеріали до історії „Зів’ялого листя” // Дзвін. – 1990. – № 8. – С. 126 – 133.
108.Довженко О.П. Зачарована Десна. Україна в огні. Щоденник. – К.: Веселка, 1995. – 576 с.
109.Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. – Л.: Сов. писатель, 1979. – Т. 9. – 574 с.
110.Драгомирецкая Н.В. Автор и герой в русской литературе XIX–XX вв. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
111.Еко У. Поетика відкритого твору // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – С.410–417.
112.Еко У. Роль читача: Дослідження з семіотики текстів. – Львів: Літопис, 2004. – 382 с.
113.Есин А.Б. Подтекст // Литературная учеба. – 1983. – № 1. – С. 112 – 116.
114. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературных призведений: Учебное пособие. – М.: Флинта, 2000. – 248 с.
115.Євшан М. Критика. Літературознавство. Естетика. – К.: Основи, 1998. – 658с.
116.Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. – Л.: Наука, 1977. – 407 с.
117.Жолдак О. Останній приїзд // Літературна Україна. – 1994. – 8 вересня. – С. 2.
118.Завельский А.А., Завельская Д.А., Платонов С.И. Текст и его интерпретация // Словарь литературоведческих терминов – новое и интересное. – 2005. – Вып. 5. – 11 сентября. // HYPERLINK "http://slovar.lib.ru" http://slovar.lib.ru
119.Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв.: Трактаты, статьи, эссе / Сост., общ. ред. и вступит. ст. Г.К.Косикова. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 512 с.
120.Зарубіжна література. 5 – 11 класи. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання / за ред. Д.Затонського; укладачі Н.Дорофеєва, О.Ісаєва, Ж.Клименко, О.Корнієнко, Л.Мірошниченко, С.Рудаківська, Б.Шалагінов (керівник авторського колективу). – К.: Шкільний світ. – 2001. – 79 с.
121.Зарубіжна література. 5 – 11 класи. Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання / Укладачі Д.Наливайко, Ю.Ковбасенко, К.Шахова, М.Борецький, Н.Нагорна, Л.Мірошниченко, Л.Ковбасенко, Л.Білань, учителі зарубіжної літератури. – К.: Перун, 1998. – 60 с.
122.Зарубіжна література. 5 – 12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / За ред. Д.Наливайка; укладачі Ю.Ковбасенко (керівник авторського колективу), Г.Гребницький, Н.Півнюк, К.Баліна, Г.Бітківська. – Київ – Ірпінь, 2005. – 112 с.
123.Зарубіжна література. 5 – 9 класи шкіл з українською мовою навчання. Програми для спеціальної школи інтенсивної педагогічної корекції / Укладач Л. Вавіна. – К.: Богдана, 2003. – 46 с.

124.Зоц Н. Цнота – запорука здоров'я нації // Молодь України .– 2001. – 10 серпня. – С. 3.
125.Зязюн І. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / Під ред. І.А.Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000. – 636 с.
126.Изер В. Вымыслообразующие акты / Пер. с нем. Г.Дашевского // Новое литературное обозрение. – 2001. – № 47. – С.79 – 95.
127.Ильенков А.И. Лирический герой и лирический персонаж в „Стихах о прекрасной даме Александра Блока" // http://proceedings.usu.ru/ proceedings/№17 _04koi8/07.html
128.Ильин И.П. Постмодернизм. Словарь терминов. – М.: Интрада, 2001. – 384 с.
129.Ильин И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М.: Интрада, 1996. – 253 с.
130.Искусство анализа художественного произведения / Сост. Т.Г.Браже. – М.: Просвещение, 1971. – 238 с.
131.Іванишин В., Іванишин П. Пізнання літературного твору: Методичний посібник для студентів і вчителів. – Дрогобич: Відродження, 2003. – 80 с.
132.Ілляшенко В. До вершини нескінченної піраміди // Київ. – 1989. – № 5. – С. 151 – 154.
133.Ільницький М. Богдан-Ігор Антонич: Нарис життя і творчості. – К.: Радянський письменник, 1991. – 207 с.
134.Ільницький М. В атмосфері ідейних протистоянь // Ільницький М. Критики і критерії. – Львів: ВНТЛ, 1998. – С. 4 – 32.
135.Ільницький М. Людина в історії. Жанрові структури сучасної історичної прози // Жовтень. – 1988. – № 2. – С. 104 – 112.
136.Ільницький М. У фокусі віддзеркалень. – Львів: Львівський національний університет ім.Івана Франка, 2005. – С. 262 – 272.
137.Ісаєва О. Виразне читання: Методичні поради щодо його проведення та оцінювання за 12-бальною системою // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2001. – № 4. – С. 17 – 18.
138.Ісаєва О. Діалог автора та читача у процесі вивчення літератури в школі // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 10. – С. 55 – 56.
139.Ісаєва О. Інтерактивні форми та види роботи при вивченні зарубіжної літератури в школі // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2002. – № 3. – С. 53 – 55.
140.Калениченко Н.Л. Українська література кінця XIX – початку XX ст.: Напрями, течії. – К.: Наукова думка, 1983. – 256 с.
141.Камчатов А. Подтекст: термин и понятие // Филологические науки. – 1983. – № 3. – С. 48–55.
142.Кант И. Аналитика возвышенного // Кант И. Сочинения: В 6 т. – М.: Мысль, 1966. – Т. 5. – С. 249–379.
143.Каплан И.Е. Анализ языка художественных произведений. – М.: Новая школа, 1993. – 312 с.

144.Карельский А.В. От героя к человеку: Два века западноевропейской литературы. – М.: Сов. писатель, 1990. – 400 с.
145.Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики. – К.: РУТА, 2001. – 160с .
146.Карпов И.П. Авторология русской литературы (И.А.Бунин, Л.Н.Андреев, А.М .Ремизов): Монография. – Йошкар-Ола: Марево, 2003. – 448 с.
147.Карпов И.П. Словарь-справочник литературоведческих терминов. Авторология. Автор и эпическое произведение. – Йошкар-Ола: ЛИН ПРЕСС, 2004. – 280 с.
148.Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 223 с.
149.Кессель Л.М. Гете и „Западно-восточный диван". – М.: Наука , 1973. – 254 с.
150.Кобилянська О.Ю. Твори: Земля, „В неділю рано зілля копала...". – Сімферополь: Крим, 1971. – 464 с.
151.Кожевникова Н.А. Типы повествования в русской литературе XIX–XX веков. – М.: Мысль, 1994. – 351 с.
152.Комаровский Е.О. Здоровье ребенка и здравый смысл его родственников. – Харьков: Фолио, 2006. – 542 с.
153.Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984 . – 335 с.
154.Кон И.С. Психология старшекласника. – М.: Просвещение, 1980. – 192с.
155.Корман Б.О. Из наблюдений над терминологией М.Бахтина // Проблема автора в русской литературе XIX – XX веков. – Ижевск: Изд-во Удмуртского государственного ун-та, 1978. – С.190 – 199.
156.Корман Б.О. Изучение текста художественного произведения. – М.: Просвещение, 1972. – 164 с.
157.Корман Б.О. Итоги и перспективы изучения проблемы автора // Страницы истории русской литературы. – М.: Просвещение, 1971. – С.199–207.
158.Корман Б.О. Литературоведческие термины по проблеме автора. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 1978. – 224 с.
159.Корман Б.О. Практикум по изучению художественного произведения: Учебное пособие. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 1978. – 384 с.
160.Кормановские чтения. Материалы Международной конференции „Текст – 2000" (апрель 2001): К 80-летию со дня рождения Б.О.Кормана (1922–1983). Вып.4. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2002. – 352 с.
161.Корнєєв В.М. Текстова локалізація прихованого впливу у літературі й публіцистиці. Наукові записки. – Випуск 50. – Серія: Філологічні науки (літературознавство). – Кіровоград: РВГ ІЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2003. – 410 с.
162.Корогодський Р. Хресна дорога до „Зачарованої Десни" // Довженко Олександр. Господи, пошли мені сили. Щоденник, кіноповісті, оповідання, фольклорні записи, листи, документи. – Харків: Фоліо, 1994. – С. 3 – 28.
163.Корст Н.О. Очерки по методике анализа художественных произведений. – М.: Мысль, 1963. – 188 с.
164.Косиков Г.К. К теории романа (роман средневековый и роман Нового времени) // Проблемы жанра в литературе средневековья / Литература Средних веков,

Ренессанса и Барокко. Вып. І. – М.: Наследие, 1994. – С.45– 87.
165.Косиков Г.К. О принципах повествования в романе //Литературные направления и стили: Сборник статей, посвященный 75-летию профессора Г.Н. Поспелова. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – С. 65 – 76.
166.Косів М. Творити людину // Жовтень. – 1988. – № 11. – С. 68 – 75.
167.Костенко Л. Вибране. – К.: Дніпро, 1989. – 559 с.
168.Костенко Л. Геній в умовах заблокованої культури // Літературна Україна. – 1991. – 26 вересня. – С. 1, 3.
169.Костенко Л.В. Гуманітарна аура нації, або Дефект головного дзеркала. – К.: Видавничий дім КМ Academia, 1999. – 31 с.
170.Котляревський І. Наталка Полтавка // Котляревський І. Твори. – К.: Молодь, 1965. – С. 227 – 266.
171.Коцюбинська М. Етюди про поетику Шевченка. – К.: Радянський письменник, 1990. – 272 с.
172.Кошелівець І. Можна одверто? // Сучасність.– 1997. – № 10.– С.119–125.
173.Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Диалог. Карнавал. Хронотоп. – 1993. – № 3. – С. 5 – 16.
174.Крупнова Г.А. Понимание художественных произведений // Форумы методико-литературного интернет-сервера „Урок литературы”. – 2004. – 1апреля. // http://mlis.ru/forum/index.php
175.Кудина Г.Н. Критерии оценки результатов обучения литературе в школе // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 50 – 57.
176.Кудряшев Н.И.Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.
177.Кузнецов И.В. Проблема жанра и теория коммуникативных стратегий нарратива // Критика и семиотика. – 2002.– Вып. 5. – С. 61 – 70.
178.Кузнецов И.В. Техника анализа эпического произведения // Сибирский учитель. – 2000. – Август-сентябрь. – № 4(8). – С. 47 – 52.
179.Кузнецов И.В. Художественный текст как источник познавательного интереса // Сибирский учитель. – 2000. – Февраль. – № 1(5). – С. 59 – 65.
180.Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ им. А.А.Жданова, 1970. – 114 с.
181.Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способности учащихся // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20 – 26.
182.Куліш М. Мина Мазайло // Куліш М. Твори в двох томах. – Т. 2. – К.: Дніпро, 1990. – С. 85 – 171.
183.Куліш П.О. Вибрані твори. – К.: Дніпро, 1969. – 559 с.
184.Куліш П.О. Чорна рада. Хроніка 1663 року: Роман. – К.: Котигорошко, 1993. – 160 с.
185.Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. – СПб: СПбГУПМ, 2002. – 84 с.
186.Кухаренко В.А. Интерпретация текста. – М.: Просвещение, 1988. – 268с.
187.Ларин Б.А. О лирике как разновидности художественной речи: Семантические этюды // Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя. – Л.:

Худож. лит., 1974. – 285 с.
188.Левидов А.М. Автор – образ – читатель. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1983. – 420с.
189.Левитан Л.С., Цилевич Л.М. Основы изучения сюжета. – Рига: Звайгзне, 1990. – 187 с.
190.Левитан Л.С., Цилевич Л.М. Сюжет в художественной системе литературного произведения. – Рига: Зинатне, 1990. – 520 с.
191.Лейдерман Н.Л., Барковская Н.В. Теория литературы: Вводный курс. – Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2002. – 336 с.
192.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 307 с.
193.Лисовский А.М. Изучение лирики в школе. – К.: Рад. школа, 1982. – 191с.
194.Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н.Николюкина. – М.: Интелвак, 2001. – 1600 с.
195.Литературный энциклопедический словарь / Под ред. В.М.Кожевникова и П. А.Николаева. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 751 с.
196.Література польська та зарубіжна. 5 – 12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з польською мовою навчання / Укладачі Р.Лебедь, О. Біленька. – Львів: Світ. – 2005. – 175 с.
197.Літературознавчий словник-довідник / Р.Т.Гром’як, Ю.І.Ковалів та ін. – К.: Академія, 1997. – 752 с.
198.Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство: Параллель между великими людьми и помешанными. – К.: Україна, 1995. – 276 с.
199.Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Структура стиха. – Л.: Просвещение, 1972. – 271 с.
200.Лотман Ю.М. Биография – живое лицо // Новый мир. – 1985. – № 2. – С.48 – 54.
201.Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
202.Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56 – 61.
203.Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
204.Лурье Я.С. Введение // Истоки русской беллетристики: Возникновение жанров сюжетного повествования в древнерусской литературе. – Л.: Наука, 1970. – 335 с.
205.Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. – М.: Просвещение, 1980.– 192 с.
206.Мазуркевич О.Р. Нариси з історії методики української літератури. – К.: Рад. школа, 1961. – 376 с.
207.Макаренко А.С. С любовью и тревогой. – К.: Рад. школа, 1989. – 248 с.
208.Манн Ю.В. Историческая поэтика: Литературные эпохи и типы художественного сознания. – М.: Худож. лит., 1994. – 519 с.
209.Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. – Л.: ЛГПИ, 1974. – 176 с.

210.Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 208 с .
211.Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Сов.педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82 – 88.
212.Мароши В.В. Автор как герой в романе А.Битова „Пушкинский дом” // Дискурс. – 1997. – № 3 – 4. – С. 11 – 15.
213.Марьина Л.П. Виртуальный модус культуры: текст как специальная форма выражения авторского сознания // Виртуальное пространство культуры. Материалы научной конференции 11 – 13 апреля 2000. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. – С. 108 – 111.
214.Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. – М.: Ваклер, 1997. – 304 с.
215.Матчук А.Л. Подтекст литературного произведения: Дис. ... канд. филол. наук: 10.01.08 / АН Украины; Институт литературы. – К., 1992. – 147 л.
216.Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
217.Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 244 с.
218.Мацапура В. Особливості лірики та різні підходи до її аналізу // Зарубіжна література. – 1996. – № 11. – С. 6 – 11.
219.Мельник Б. Чи Микола Гоголь український патріот? // Літературна Україна. – 2004. – 22 липня. – С. 1.
220.Мельник В. Валер’ян Підмогильний повертається // Київ. – 1989. – №10. – С. 35 – 38.
221.Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я.Рез. – М.: Просвещение, 1977. – 383 с.
222.Милюгина Е.Г. Введение в литературоведение. – Тверь: ТвГУ, 1999. – 272с.
223.Милюгина Е.Г. Основы литературоведения. WEB-учебник для студентов педагогических факультетов университетов. – Тверской гос. университет, 2001. // http://www.region.tver.ru/pu/slovesn.htm
224.Мирний Панас. Зібрання творів у 7 т. – К.: Наукова думка, 1969. – Т. 2. – 452 с .
225.Мирний Панас. Твори: В 2 т. – К.: Дніпро, 1985. – Т. 1. – 552 с.
226.Михайлов А.В. Роман и стиль // Теория литературных стилей. Современные аспекты изучения. – М.: Искусство, 1982. – 255 с.
227.Мірошник С.І.Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури: Автореф. дис. ...канд. пед.наук: 13.00.02/ Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004. – 22 с.
228.Мовчан Р. Українська література. 5 клас. – К.: Генеза, 2005. – 239 с.
229.Мовчан Р. Українська література. 6 клас. – К.: Генеза, 2006. – 238 с.
230.Мовчан Р., Ковалів Ю., Погребенник В., Панченко В. Українська література. 11 клас. – К. – Ірпінь: Перун, 1998. – 493 с.
231.Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1976. – 224 с.

232.Монастырская И.А. Новое понимание человека в философии и эстетике романтиков //Этическое и эстетическое: 40 лет спустя. Материалы научной конференции: Тезисы докладов и выступлений. 26 – 27 сентября 2000. – Спб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000.– С. 97 – 101.
233.Моренець В. Володимир Сосюра. – К.: Дніпро, 1990. – 262 с.
234.Мухина И.А., Еремина Т.Я. Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта. Книга для учителя. – СПб: СПбГУПМ , 2002. – 210 с.
235.Мушкетик Ю. Добро та істина // Літературна Україна. – 1976. – 12 листопада. – С. 4.
236.Наєнко М.К. Інтим письменницької праці. – К.: Педагогічна преса, 2003. – 277 с.
237.Наєнко М.К. Українське літературознавство: школи, напрями, тенденції. – К.: Академія, 1997. – 315 с.
238.Назарець В.М. Підтекст як смисловий феномен та художнє явище: Дис. …канд. філол. наук: 10.01.08. – теорія літератури. – Рівне, 1994. – 153 л.
239.Неділько В.Я. Методика викладання української літератури в середній школі. – К.: Вища школа, 1978. – 248 с.
240.Непорожній О., Семенчук І. Українська література. 11 клас. – К.: Освіта, 1995. – 544 с.
241.Нетаврована У.М.Формування національної самосвідомості учнів у процесі вивчення біографії письменника в старших класах: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02/ Інститут педагогіки АПН України. – К., 1994. – 23 с.
242.Неустроев В.П. Гете. Классическая эстетика: путь к синтезу // Неустроев В.П. Литературные очерки и портреты. – М.: Наука, 1983. – 386с.
243.Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. – М.: Книга, 1972. – 152 с.
244.Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. – М.: Просвещение, 1971. – 256 с.
245.Ницше Ф. Сочинения: В 2 т. – М.: Мысль, 1990. – Т.2. – 492 с.
246.Одарченко П. Українська література: Збірник вибраних статей. – К.: Смолоскип, 1995. – 407 с.
247.Оліфіренко В.В. Формування уявлень школярів про особистість письменника: Дис. …канд. пед.наук: 13.00.02. – К., 1990. – 165 л.
248.Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
249.Пасічник Є. Українська література в школі. – К.: Радянська школа, 1983. – 176 с.
250.Пасічник Є., Слоньовська О. Українська література. 5 клас – К.: Освіта, 1998. – 352 с.
251.Пасічник Є., Слоньовська О. Українська література. 6 клас. – К.: Освіта, 2002. – 319 с.
252.Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти . – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.

253.Пасічник Є.А. Українська література в школі. – К.: Рад. школа, 1983. – 318 с.
254.Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. С.П.Баранова, В.А Сластенина. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.
255.Педагогика: Учеб. пособие для институтов / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 478 с.
256.Педагогіка: Навч. посібник / За ред. А.М.Алексюка. – К.: Вища школа, 1985. – 296 с.
257.Педагогіка: Навч. посібник / Упоряд. І.М.Богданова та ін. – Харків: Одіссей, 2003. – 351 с.
258.Педагогічна майстерність: Підручник / Ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 348 с.
259.Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. В.А. Ротенберг, В.М.Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 2. – 336 с.
260.Підмогильний В.П. Місто. – К.: Наук. думка, 1993. – 351 с.
261.Платон. Апология Сократа // Платон. Сочинения: В 3 т. – М.: Мысль, 1968. – Т. 1. – 623 с. – С. 81 – 130.
262.Правда про смерть Миколи Гоголя: Фрагменти з унікального дослідження лікаря-психіатра Миколи Коструби „Історія хвороби й причини смерті М.В. Гоголя”//Літературна Україна.–2001.–22 лютого.– С.8.
263.Про антиленінські помилки й національні перекручення в кіноповісті Довженка „Україна в огні”. Виступ Й.В.Сталіна 31 січня 1944 р. // Літературна Україна. – 1990. – 5 липня. – С. 5.
264.Проблема автора в русской литературе XIX–XX веков. – Ижевск: Профиздат, 1978. – 464 с.
265.Психология личности / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 336 с.
266.Пути анализа литературного произведения. Пособие для учителя / Под ред. Б. Ф.Егорова. – М.: Просвещение, 1981. – 284 с.
267.Роднянская И.Б. Художник в поисках истины. – М.: Современник, 1989.– 382 с.
268.Російська мова. Література: російська та зарубіжна. 10–11 класи. Програми для профільних класів / Укладачі З.Барабанщикова, В.Силантьєва. – К.: Педагогічна преса, 2005. – 259 с.
269.Рымарь Н.Т. Реалистический роман XIX века: поэтика нравственного компромисса // Поэтика русской литературы. К 70-летию профессора Ю.В. Манна: Сб. статей. – М.: Наука, 2001. – С. 9 – 21.
270.Рымарь Н.Т. Современный западный роман: Проблема эпической и лирической формы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1978. – 298 с.
271.Рымарь Н.Т., Скобелев В.П. Теория автора и проблема художественной деятельности. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1994. – 422 с.
272.Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. 23–25 квітня 2001 р. / АПН України; Інститут педагогіки; Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г.

Короленка. – Полтава: ПДПУ, 2001. – 202 с.
273.Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
274.Салига Т. Поема: шлях крізь досвід // Жовтень. – 1988. – №5. – С. 110–117.
275.Самойлов А.В. Автор и герой как субъекты поэтического бытия: Дис... канд. филол. наук: 10.01.06 / Донецкий национальный ун-т. – Донецк, 2000. – 194 л.
276.Саморукова И.В. Художественное высказывание и литературное произведение: несколько замечаний к проблеме автора // Смысл и выражение: Контроверзы современного гуманитарного знания. Российская научная конференция. Статьи и выступления. – Самара: Изд-во Самарского государственного ун-та. – 2001. – 13 ноября. – С. 82 – 88.
277.Сартр Ж.-П. Что такое литература? // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 313 – 334.
278.Сафонова Н.М. Воспитание читательских навыков. – К.: Рад. школа, 1983. – 262 с.
279.Сверстюк Є. Блудні сини України. – К.: Знання, 1993. – 256 с.
280.Сверстюк Є. Розіп’ятий праворуч: До 100-річчя від дня народження О. Довженка // Літературна Україна. – 1994. – 8 вересня. – С. 3.
281.Світ про генія // Тичина П. Вітер з України. – К.: Український письменник, 1993. – С. 7–18.
282.Семенчук І.Р. Життєпис Олександра Довженка. – К.: Молодь, 1991. – 284 с.
283.Сердюк Г. Сонети закоханого серця // Всесвітня література та культура. – 2003. – № 5. – С. 36 – 39.
284.Сильман Т.И. Подтекст – это глубина текста // Вопросы литературы.– 1969.– № 1.– С. 93 – 99.
285.Сисоєва С.О. Діяльність керівника загальноосвітньої школи в розвитку педагогічної творчості вчителів: Методичні рекомендації. – К.: РНМК по ССо Мінвузу УРСР, 1991. – 20 с.
286.Ситченко А.Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: Монографія. – К.: Ленвіт, 2004. – 304 с.
287.Скобелев В.П. Поэтика рассказа. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1982. – 174 с.
288.Сковорода Г. Пізнай людину в собі. – Львів: Світ, 1995. – 527 с.
289.Сластенин В.А. К вопросу о профессиограмме учителя общеобразовательной школы // Советская педагогика. – 1973. – № 5. – С.72– 80.
290.Словник психолого-педагогічних термінів і понять / Упоряд. Ю.В.Буган, В.І. Уруський. – Тернопіль: Астон, 2001. – 176 с.
291.Слоньовська О. Конспекти уроків з української літератури. Нове прочитання творів. 9 клас. – Кам’янець-Подільський, 2002. – 510 с.
292.Слоньовська О., Пасічник Є. Українська література. 7 клас. – К.: Освіта, 2002. – 351 с.
293.Слоньовська О.В. „Але душа моя вільна”: О.Довженко через призму його „Щоденника” // Дивослово. – 1996. – № 9. – С. 39 – 42.
294.Слоньовська О.В. Конспекти уроків з української літератури. Нове прочитання творів. 11 клас. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2003. – 640с.

295.Смілянська В. „Святим огненним словом”: Тарас Шевченко. Поетика. – К.: Дніпро, 1990. – 290 с.
296.Современное зарубежное литературоведение (страны Западной Европы и США): концепции, школы, термины. Энциклопедический справочник / Науч. редакторы И.П.Ильин, Е.А.Цурганова. – М.: Просвещение , 1999. – 772 с.
297.Соловьева А.В. Автор и герой в автобиографических романах И.Бунина „Жизнь Арсеньева” и М.Осоргина „Времена” // Вестник Башкирского университета. Науч. статьи и доклады. – 2001. – № 4. – С. 34 – 39.
298.Старовойт І. У пошуках утраченого часу: Мемуари як спосіб критичної рецепції сучасності // Україна: Культурна спадщина. Національна свідомість. Державність: Ювілейний збірник на пошану члена-кореспондента НАН України Миколи Ільницького. – Львів, 2004. – С. 405–410.
299.Стельмах М.П. Твори: В 7 т. – К.: Дніпро, 1983. – Т. 6: Чотири броди. – 606 с.
300.Степанишин Б.І. Українська література. 9 клас. – К.: Освіта, 2000.– 336с.
301.Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі. – К.: Проза, 1995 . – 254 с.
302.Сторчак К. Основи методики літератури. – К.: Радянська школа, 1965. – 418 с.
303.Стрельцова Л.Е., Тамарченко Н.Д. К вопросу о стратегии учебного предмета (литературное образование в начальной школе) // Дискурс. – 1997. – № 3 – 4. – С. 6 – 9.
304.Стус В.С. Я звинувачую КДБ // Стус В.С. Під тягарем хреста: Поезії. – Л.: Каменяр, 1991. – С. 144 – 157.
305.Сухобская Г.С. Творческий потенциал учителя и его потребность в психолого -педагогических знаниях // Профессиональные потребности учителя. – СПб: СпецЛит, 2000. – С. 5 – 17.
306.Сухомлинський В. Сто порад учителеві. – К.: Радянська школа, 1988. – 304с.
307.Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 4. – 640 с.
308.Сухомлинський В.О. Роль особи вчителя в духовному житті колективу та особистості // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.
309.Тамарченко Н.Д. Теория литературных родов и жанров. Эпика. – Тверь: Изд-во ТвГУ, 2001. – 285 с.
310.Тамарченко Н.Д. Типология реалистического романа. – Красноярск: Знание, 1988. – 192 с.
311.Танюк Л. Драма Миколи Куліша // Куліш М. Твори в двох томах. – Т. 1. – К.: Дніпро, 1990. – С. 3 – 35.
312.Тарнашинська Л. Народжений для краси // Літературна Україна. – 1994. – 29 вересня. – С. 1.
313.Телехова О.П. Вивчення літературно-критичних праць у школі: Посібник для вчителів. – Харків: Гриф, 1999. – 131 с.
314.Телехова О.П. Вивчення теорії літератури в школі: Посібник для вчителів. – Харків: Гриф, 1999. – 175 с.
315.Теоретическая поэтика: понятия и определения. Хрестоматия для студентов филологических факультетов / Автор-составитель Н.Д.Тамарченко. – М.: РГГУ,

1999. – 286 с.
316.Теория литературы в связи с проблемами эстетики / Н.А.Гуляев, А.И. Богданов, Л.Г.Юдкевич. – М.: Наука, 1970. – 378 с.
317.Тимофеев Л.Н., Поспелов Г.Н. Устные мемуары. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 224 с.
318.Ткаченко А. Василь Симоненко: Нарис життя і творчості. – К.: Дніпро, 1990. – 312 с.
319.Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – К.: Міленіум, 2002. – 320 с.
320.Толстой Л. Собр. соч.: В 22 т. – М.: Худож. лит., 1982. – Т.15. – 684 с.
321.Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. – М.: Мысль, 1996. – 264 с.
322.Тюпа В.И. Аналитика художественного произведения. Введение в литературоведческий анализ. – М.: Высшая школа, 2001. – 320 с.
323.Тюпа В.И. Художественность литературного произведения. – Красноярск: Изд-во КГУ, 1987. – 133 с.
324.Удодов Б.Т. Проблема автора и героя в творчестве Ф.Достоевского (к теории литературно-художественной полифонии) // 31 октября – 1 ноября. Воронежский государственный педагогический университет. Региональная научная конференция „Творчество Ф.М.Достоевского вчера и сегодня”, посвященная 175-летию со дня рождения писателя. – Воронеж: Родная речь, 1996. – 340 с. // http://vestnik.rsuh.ru/36/hr36.htm
325.Українка Леся. Вибране. – К.: Держ. вид-во худ. літ., 1963. – 548 с.
326.Українська література XVIII ст. Поетичні твори, драматичні твори, прозові твори. – Київ: Наук. думка, 1983. – 696 с.
327.Українська література. 5 – 11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання / Керівник авторського колективу М.Жулинський; загальна редакція Р.Мовчан, укладачі: Р .Мовчан, Н.Левчик, О.Камінчук, М.Боднар, М.Сулима, І.Сулима. – К.: Генеза, 2004. – 135 с.
328.Українська література. 5 – 11 класи. Програма Інституту педагогіки АПН України / Укладачі Н.Волошина, О.Бандура // Українська література для шкіл з українською і російською мовами навчання. 5 – 11 класи. 8 – 11 класи. – К.: Освіта, 1995. – С. 3 – 125.
329.Українська література. 5 – 11 класи. Програма Київського університету ім. Тараса Шевченка, Інституту українознавства / Укладачі П.Кононенко, В. Неділько // Українська література для шкіл з українською і російською мовами навчання. 5 – 11 класи. 8 – 11 класи. – К.: Освіта, 1995. – С. 210 – 319.
330.Українська література. 5 – 11 класи. Програми для загальноосвітніх закладів з українською і російською мовами навчання / Укладачі О.Бандура, Н.Волошина. – К.: Шкільний світ, 2001. – 159 с.
331.Українська література. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Керівник проекту М.Жулинський; загальна редакція Р.Мовчан; укладачі: Р.Мовчан, Н.Левчик, О.Камінчук, М.Бондар, О.Поліщук, М.Сулима, Л.Шабельникова, В.Садівська. – Київ – Ірпінь, 2005. – 201 с.

332.Українська література. 5–9 класи. Програми для спеціальної загальноосвітньої школи інтенсивної педагогічної корекції / Укладач Л.Вавіна. – К.: Богдана, 2003 . – 71 с.
333.Українська література. 8–11 класи. Програма Інституту літератури імені Т. Шевченка НАН України / Укладачі О.Гончар, Т.Гундорова, Ю.Ковалів, А. Кравченко, Р.Міщук, Н.Шумило, В.Дончик, Т.Яценко (керівник авторського колективу) // Українська література для шкіл з українською і російською мовами навчання. 5–11 класи. 8–11 класи. – К.: Освіта, 1995. – С. 126 – 209.
334.Українська література: Програма для 5–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин / Укладачі О.М.Івасюк, Н.В .Гуйванюк, В.Є.Бузинська.– Чернівці: Букрек, 2005.– 136с.
335.Уоррен О., Уэллек Р. Теория литературы. – М.: Прогресс, 1978. – 325 с.
336.Фаустов А.А. Авторское поведение в русской литературе. Середина XIX века и на подступах к ней. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1997. – 108с.
337.Фаустов А.А. Авторское поведение Пушкина: Очерки. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2000. – 322 с.
338.Фаустов А.А. К вопросу о концепции автора в работах М.М.Бахтина // Формы раскрытия авторского сознания (на материалах зарубежной литературы). – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1986. – 375 с.
339.Фащенко В.В. У глибинах людського буття: Етюди про психологізм літератури. – К.: Дніпро, 1981. – 279 с.
340.Федотов О.И. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1998. – 464 с.
341.Фіцула М.М. Педагогіка: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 527 с.
342.Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. – М.: Мысль, 1993.– 254с.
343.Франко І. Мойсей // Франко І. Твори в трьох томах. – Т.І. – К.: Наукова думка, 1991. – С. 525 – 572.
344.Франко І. Поет зради // Франко І. Мозаїка. – Львів: Каменяр, 2001.– С.201 – 213.
345.Фройд З. Поет і фантазування // Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. Зубрицької М. – Львів: Літопис, 1996. – С.83 – 90.
346.Фролова К.П. Аналіз художнього твору. – К.: Рад. школа, 1975. – 174 с.
347.Хализев В.Е. Драма как род литературы: Поэтика, генезис, функционирование . – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 260 с.
348.Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 390 с.
349.Хвильовий Микола. Новели, оповідання. „Повість про санаторійну зону”. „Вальдшнепи”. Роман. Поетичні твори. Памфлети.– К.: Наук. думка, 1995. – 816 с.
350.Храпченко М.Б. Художественное творчество, действительность, человек. – М. : Сов. писатель, 1982. – 416 с.
351.Хропко П. Українська література. 10 клас. – К.: Освіта, 1998. – 528 с.
Цимбалюк В. Українська література. 7 клас. – К.: Освіта, 1995. – 543 с.

352.Худаш Л.С. Підвищення ефективності уроку з літератури. – К.: Рад. школа, 1974. – 141 с.
353.Цимбалюк В. Українська література. 7 клас. – К.: Освіта, 1995. – 543 с
354.Цимбалюк В. Українська література. 8 клас. – К.: Освіта, 2001. – 511 с.
355.Чепелєва Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів. – К.: Либідь, 1990. – 100 с.
356.Чернец Л.В. Герой и героиня в литературном произведении // Русская словесность. – 1995. – № 3. – С. 24 – 29.
357.Чернец Л.В. Литературные жанры (проблемы типологии и поэтики). – М.: Изд -во МГУ, 1982. – 192 с.
358.Чернец Л.В. Персонаж и характер в литературном произведении и критических интерпретациях // Принципы анализа литературного произведения . – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 496 с.
359.Чернец Л.В., Хализев В.Е., Бройтман С.Н., Гиршман М.М., Дарвин М.Н. Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины. – М.: Высшая школа, 1999. – 556 с.
360.Читанки для дітей і дорослих у Наддніпрянській Україні // http://www.ukrlib.com.ua/referats/zip/usag80.zip
361.Чудакова М.О. Автор и герой в отечественной литературе советского периода // http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse34_9.htm
362.Шалагінов Б. Герменевтичний діалог як дидактичний фундамент шкільного викладання літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 10. – С. 53 – 54.
363.Шартье Р. Автор в системе книгопечатания // Новое литературное обозрение. – 1995. – № 13. – С. 188 – 193.
364.Шевченко М. Відбитий атлант України: До 100-річчя від дня народження О. Довженка // Літературна Україна. – 1994. – 8 вересня. – С. 2.
365.Шевченко Т.Г. Кобзар. – К.: Дніпро, 1984. – 606 с.
366.Шевчук В. Екзистенціальна проза Валер’яна Підмогильного // Підмогильний В. Місто. – К.: Наук. думка, 1993. – С. 3 – 17.
367.Шелестова З.А. Особенности чтения художественной прозы // Литература в школе. – 2000. – № 3. – С. 71 – 78.
368.Шеллинг Ф. Об отношении реального к идеальному в природе // Шеллинг Ф. Сочинения: В 2 т. – М.: Мысль, 1987. – Т.1. – С. 227 – 488.
369.Шеперд Д. К вопросу о кризисе авторства // Дискурс. – 1997. – № 3– 4. – С. 18 – 23.
370.Шерех Ю. Поза книжками і з книжок. – К.: Час, 1998. – 447 с.
371.Шиприкевич В.В. Авторський підтекст і його мовно-виражальні засоби // Українська мова і література в школі. – 1967. – № 6. – С. 5 – 20.
372.Шлегель Ф. Эстетика. Философия. Критика: В 2-х т. – Т.2. – М.: Правда, 1983. – 369 с.
373. Шмид У. Субъективность как обыкновенная история: игра авторского „я” у Гончарова // Логос. – 2001. – №3. – С. 127–134.
374.Щербина И. Проблемы литературного образования в средней школе.– М.: Просвещение, 1978. – 270 с.

375.Щербина И. Некоторые подходы к анализу небольшого эпического произведения и эпизода // Литература. – 2000. – № 12. – С. 44–50.
376.Эйхенбаум Б.М. О литературе: Работы разных лет. – М.: Сов. писатель, 1987. – 541 с.
377.Эйхенбаум Б.М. О прозе: Сб. статей. – Л.: Сов. писатель, 1969. – 503 с.
378.Эсалнек А.Я. Основы литературоведения. Анализ художественного произведения. Учебное пособие. – М.: Флинта, 2003. – 111 с.
379.Эсалнек А.Я. Типология романа: теоретические и историко-литературные аспекты. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 156 с.
380.Юнг К.Г. Об отношении аналитической психологии к поэзии // Юнг К.Г. Избранное. – Минск: Попурри, 1992. – С. 355 – 379.
381.Яворівський В. Брехня на крові // Літературна Україна. – 2001. – 20 вересня. – С.8.
382.Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. – М.: Искусство, 1964. – 86 с.
383.Якобсон Р.О. Вопросы поэтики: Постскриптум к одноименной книге // Якобсон Р.О. Работы по поэтике. – М.: Прогресс, 1987. – С. 80 – 98.

ДОДАТКИ

Додаток А

Огляд дидактичного матеріалу з української літератури для вивчення авторської позиції у підручниках для 5 – 8 класів

Скрупульозний аналіз методичного апарату підручників дає можливість виокремити особливості запропонованої авторами підручників роботи над авторською позицією у певному класі. Наприклад, у підручнику Р.Мовчан „Українська література. 5 клас" так подано одне з важливих для розуміння авторської позиції поняття: „Мова автора – розповідь про події та героїв (персонажів) від імені оповідача [216, с.61]". А в рубриці: „Чи знаєш ти, що?" Р. Мовчан ненав'язливо пропонує учням запам'ятати, що в ліричних текстах кольористика стає одним з параметрів авторської позиції: „...Підсвідомо кольором автор видає себе, розкриває свої почуття, емоції, відчуття, настрій, те основне, що хотів повідати, виразити за допомогою образу кольору [216, с.199] ". У цьому ж підручнику після багатьох художніх текстів знаходимо запитання, які допоможуть учням зрозуміти авторську позицію: після казки В.Короліва-Старого: „Як розгортаються події в казці „Потерчата": в одному місці чи кількох? Як передає автор зв'язок між ними? Як створює В.Королів-Старий своїх фантастичних персонажів? Що бере за основу, а що додає своє? [216, с.79]"; після казки І.Липи „Близнята": „Твір „Близнята" – літературна казка? Доведи свою думку [216, с.89]", після віршованої казки Василя Симоненка „Цар Плаксій та Лоскотон": „Визнач, де реальне у казці, а де – вигадане, нафантазоване. Як автор намагається стерти межу між ними? [216, с.95]"; після алегоричного жарту Л.Глібова „Квіткове весілля: „Як використовує автор у своїх творах народну спостережливість, доброту, лагідність, мудрість, гумор? Добери найяскравіші приклади [216, с.104]"; після літописних оповідей: „Знайди уривки, де Нестор коментує події [216, с.118]"; після прочитання рекомендованих програмою віршів П.Тичини: „Яким зором бачить поет красу довкілля (захопленим, піднесеним, радісним...)? Як ти вважаєш, у якому віці П. Тичина написав ці вірші? [216, с.200]"; після віршів Б.-І.Антонича: „Визнач головну ідею у кожному з віршів [216, с.213]"; після поезій М.Вінграновського: „Вдумливо прочитай рядок „Сама собою річка ця тече..." Чому ліричний герой зізнається, що любить її, як маму, тата?.. Які почуття ліричного героя тут передано? Як міркуєш, які почуття переживав автор, коли писав цей вірш? [216 , с.225]".

У експериментальному підручнику для учнів цього ж 5 класу Є.Пасічника і О.Слоньовської вміщено пояснювальні статті „Мова автора і мова дійових осіб [238, с.22]", „Дійові особи [238, с.11–12]", „Художній домисел у творі [238 , с.84–85]", „Художня біографія [238, с.118–119]". Після цих статей на закріплення вивченого подаються відповідні запитання: „Чи є різниця між поняттями герой і персонаж? Яка саме? [238, с.12]", „Що таке художній домисел? Для чого він служить у творі? [238, с.85]", „Який зміст вкладаємо у поняття „художня біографія"? [238, с.117]". Подібного роду запитання є також після інших статей, у яких автори підручника пояснюють учням художні тексти: після статті „Загадки дідуся Кенира" – запитання „Що таке фольклорна

, а що таке авторська загадка? [238, с.100]”; після статті „Як складати план до твору” (на основі оповідання Марка Вовчка „Горпина”) – запитання: „Чому Марко Вовчок розпочинає свій твір „Горпина” розповіддю про веселу вдачу героїні? З чого видно, що письменниця симпатизує Горпині? [238, с.137]”, а після статті „Зелена маківочка” – завдання і запитання: „Порівняйте образ Горпини на початку і в кінці твору. Для чого письменниця зіставляє щастя з трагедією? Чи помітили ви зміну в авторському ставленні до героїні? Яку саме ? [238, с.138]”, після статті „Незвичайна пригода” до оповідань Григора Тютюнника „Лісова сторожка”, „Бушля” й „Однокрил” – для кращого розуміння авторської позиції пропонується дати відповідь на такі запитання: „Одна з активних дійових осіб – природа. Доведіть, що письменник був надзвичайно спостережливим, умів уловити багатогранність її барв і переливи звуків. Знайдіть найяскравіший, на ваш погляд, опис природи. Чим він привабив вас? Завдяки чому письменник досягає такої дивовижної виразності у змалюванні явищ життя? [238, с.267]” Також доречні запитання, спрямовані на повторення й закріплення розуміння авторської позиції виявляємо практично майже після кожного художнього тексту: після опрацювання фольклорних легенд: „Яка головна думка легенди? [238, с.76]”; після вивчення вірша Л. Глібова „Котилася тарілочка” – запитання: „Чи викликає у вас симпатію жартівливий дідусь, що постає у вірші як оповідач? Чим саме? [238, с.95]”; після вірша Олени Пчілки „Маленька українка” – завдання: „Визначте головну думку твору [238, с.140]”; після роботи над уривками з повісті А.Чайковського „Украдений син” – запитання: „Чи виправдує цю збройну боротьбу сам письменник? Обґрунтуйте свою думку [238, с.185]”; після вивчення вірша „Чом, чом, чом, земле моя?” – „Поясніть назву твору. Які запитання ставить Костянтина Малицька у вірші? [238, с.188]”

До вірша „Юнацька пісня” Олександра Олеся автори пропонують такі завдання і запитання: „Чи можна сказати, що слова „воля” і „Україна” у контексті цієї поезії є синонімами? Чому? Відповідь обґрунтуйте... Для чого письменник вводить у поезію образи патріотів-державників Богдана Хмельницького, Івана Мазепи, Івана Богуна? Чому саме цим людям доручена честь зняти кайдани з Волі, яка символізує Україну? [238, с.195]”, а до поезії Б. Лепкого „І в мене був свій рідний край” – завдання і запитання: „Знайдіть у вірші рядки про те, яким був рідний край раніше і яким він став під час Першої світової війни? Прочитайте ці рядки. Що дало підставу поетові називати рідну землю раєм? [238, с.199]”, „Чому автор звертається до Бога із палкими проханнями. Що саме він просить? [238, с.200]”. На закріплення роботи над поезією П.Тичини „Не знаю і сам я, за що так люблю” – „Вірш „Не знаю і сам я , за що так люблю” Павло Тичина написав ще зовсім юним – у 18 років. Якою бачив поет Україну, її народ? [238, с.210]”, а після вірша „Я люблю казки чудові” цього ж автора – „Над чим задумується поет і що його приваблює? [238 , с.211]”. У методичному апараті для опрацювання поезій В.Сосюри „Люблю весну”, „Літо”, „Осінь”, „Зима” є й такі запитання, відповідь на які передбачає тонке розуміння авторської позиції: „Який настрій передано письменником у поезії і чим такий настрій зумовлений?.. Поясніть, який зміст вкладає автор в

останні рядки твору? [238, с.220]”, а для опрацювання віршів Ліни Костенко „Шипшина важко віддає плоди” й „Перекинуті шпаківні” – проблемні запитання, які заставляють учнів під час своїх висновків насамперед звертати увагу на думку авторки: „Як саме закликає у своїх віршах Ліна Костенко любити й берегти природу? Чому авторка наділяє навколишній світ людськими рисами? [238, с.228]”. Для глибшого опрацювання оповідання „Лось” Євгена Гуцала автори системою запитань і завдань стараються приспонукати учнів уважно читати текст, вловлюючи натяки підтекстової інформації, які дають підстави правильно розуміти авторську позицію: „Яке порівняння дібрав автор для показу зовнішнього вигляду хлопчиків? Чи порівняння допомагають визначити ставлення письменника до своїх героїв? Яке воно?.. Автор кілька разів порівнює роги лося з кущиком, але щоразу по-іншому. Як ви вважаєте, чому? Знайдіть ці порівняння в тексті оповідання і зіставте їх [238, с.275]”. Для аналізу оповідання Валентина Чемериса автори підручника серед інших запитань пропонують і такі, які прямо стосуються авторської позиції: „Чому оповідач не розповів дідові, що Аравійська пустеля – дуже небезпечне для лелек місце? [238, с.304]”, „Якими словами письменник утверджує думку, що життя продовжується і нікому його не спинити? [238, с.308]”. Розуміння авторської позиції передбачають запитання і до віршів Миколи Сома „Відповідь на анкету” („Хто я такий? Пишу: Микола Сом”), „Я на батька схожий”, „Учитель”: „Яким постає у вірші Микола Сом як поет і громадянин? [238, с.323]”, „Як ставиться герой вірша до вчителя?.. Автор ставить поряд слова „пісня”, „хліб” і „вчитель”. Чи доречне таке поєднання? Чому? [238, с. 324]”, а також до поезії М.Вінграновського: „Який настрій охоплює героя вірша Миколи Вінграновського „Перша колискова”, коли молодий батько вперше бачить свого сина, відчуває його ще однією гілочкою на дереві роду? Як про це сказано в поезії? [238, с.329]” й до поезії Бориса Олійника „Мамо, вечір догоря”: „Поет називає матір „сивою ластівкою” і „сивим сонечком”. Про що це свідчить? Якими художніми засобами є ці слова? Чи вдало вони дібрані? [238, с.339]”.

У 1993 році вийшов друком підручник „Українська література. 6 клас” А. Гумницької, Є.Кучеренко. У статті „Легенди та перекази. Твори письменників за мотивами легенд та переказів”, вміщеній у цьому підручнику, є така атестація авторської позиції фольклорних творів: „Автори народних легенд і переказів щиро вірили, що кращих річок, озер, гір, степів, відважних лицарів, таких, як у рідному краю, нема в цілому світі. Народні творці надавали особливої цінності всьому, що їх оточує, і створювали про це поетичні твори [90, с.11–12]...”. А серед запитань до художніх текстів знаходимо теж немало таких, які безпосередньо чи опосередковано торкаються авторської позиції: до уривка з повісті Марка Вовчка „Маруся”: „Чи співчувають автори – Марко Вовчок і Ж.-П.Сталь – українському народові? У чому це співчуття виявляється ? [90, с.9]”; до літописного оповідання: „Визначте тему та ідею цього твору [90, с.27]”, до вірша Олександра Олеся „Печенізька облога Києва”: „Які художні засоби використовує поет для характеристики хлоп’яти, Претича, печенігів? [90 , с.41]”, до думи „Втеча трьох братів з Азова”: „Визначіть ідею твору [90, с.84]”

, до вірша Т.Шевченка „До Основ'яненка": „Що говорить поет про українську пісню, думу?.. З яким закликом звертається поет до Основ'яненка? Чому він радить оспівувати козацьку славу? [90, с.196]", до вірша І.Франка „Строфи": „1. Чому поет порівнює мужню силу людини зі світлом свічки? 2. Яку науку автор закликає приймати, а яку засуджує? [90, с.258]", до поезії О.Козловського „Будь кришталем": „1. Чому автор дає побажання каменю – бути кришталем, рослині – фіалкою, пташині – солов'єм? 2. Що він бажає людині? Чому? [90, с.261]"

У експериментальному підручнику для 6 класу Є.Пасічника, О. Слоньовської на сторінці 128 вміщено статтю „Ліричні твори", де подано найпростіші уявлення про ліричного героя: „Предметом зображення у ліричному творі є не події та широкі картини життя, як у епічному творі, а почуття, переживання, настрої, думки автора. У вірші відображений не цілісний характер, а душевний стан героя у певний момент [239, с.128]". Система запитань, які стосуються вияснення авторської позиції в художніх текстах цими авторами дуже вдало методично вирішена: збережено принцип доступності, цікавості, „від простого – до складного". Так, наприклад, після аналізу вірша О. Конисього „Молитва", який став піснею, – поставлено запитання: „Які почуття виникають при виконанні або прослуховуванні цієї пісні? Чого бажає поет рідному народові? [239, с.46]", а після вірша І.Франка „Не пора, не пора, не пора" – „Коли виникла пісня „Не пора, не пора, не пора". Хто написав до неї музику? У яких словах поета наголошується на потребі єдності в боротьбі? Чому автор, характеризуючи боротьбу народу, в один ряд ставить слова: „воля" , „щастя", „честь"? [239, с.47]". Після аналізу тексту „Гімну України" – „Чому в пісні наголошується, що ми – „козацького роду"? [239, с.54]". При аналізі вірша Спиридона Черкасенка „Дві матері" – запитання „Яка головна думка твору? [239, с.105]" При підведенні підсумків і висновків після аналізу поеми „Євшан-зілля" Миколи Вороного – „До кого звернені останні рядки вірша? Чим зумовлені болісні переживання й гнітючі думки поета? Що ви могли б відповісти авторові з позиції сьогодення?", „До кого звернені останні рядки вірша? Чим зумовлені болісні переживання й гнітючі думки поета? Що ви могли б відповісти авторові з позиції сьогодення? [239, с.123]"

Увагу школярів до авторської позиції в поезіях Т.Шевченка „Іван Підкова" й „Тарасова ніч" автори підручника привертають навідними запитаннями: „З якою метою Шевченко нагадує читачеві про славну історію козацтва? Як поет пов'язує минувшину із сучасністю? [239, с.60]", „З якою метою автор згадує попередників Тараса Трясила – козацьких ватажків Северина Наливайка, Івана Кравчину, Павлюка (Павла Бута), які загинули за Україну? [239, с.63]" Для кращого розуміння учнями категорії комічного після прочитання усмішки Остапа Вишні „Море" методисти також торкаються питання авторської позиції у творі, в якому присутні засоби сміху: „Чи подобається вам, що письменник навмисно наївно і неправдиво розповідає про море, його мешканців? Як ви вважаєте, Остап Вишня справді так сприймав світ чи розігрував читача? [239, с. 136]", а для усвідомлення основних ознак жанру усмішки „Каченята плачуть" – ставлять запитання: „Чи вдалим вам видається те, що усмішка написана у формі листа? Чому саме таку форму обрав автор? [239, с.141]". Під час роботи над

текстами гуморесок Степана Олійника й Павла Глазового Є.Пасічник та О. Слоньовська теж не обминають авторської позиції у цих творах: „Чи згодні ви з твердженням автора гумореcки, що „всі ледачі ждуть легенької удачі”? [239, с. 149]”, „Доведіть на основі тексту, що автор твору „Мамина хата” вдається до сатири [239, с.151]”, „Чи доброзичливий гумор у цьому творі? А який сміх використовує Павло Глазовий в інших гумореcках? [239, с.154]”. Коли ж автори підручника пропонують запитання і завдання до байок Леоніда Глібова („Жаба й Віл”), Микити Годованця („Сатира”) й Анатолія Косматенка („Черепаха в небі”), то в них торкаються не тільки авторської позиції у ставленні до алегоричних персонажів, а й оцінюють авторську потенцію в опануванні певного жанру: „Кого зобразив автор в образі Жаби? Чи є такі люди серед ваших знайомих? Чому ви дійшли до такого висновку? [239, с.158]”, „Доведіть, що й сміхом можна „лікувати” людину. Але коли, за яких умов? Чи завжди критика буває корисною? Свою відповідь аргументуйте [239, с.159]”, „Проти кого спрямована байка „Черепаха”? [239, с.160]”

За нині чинною програмою цього року вийшов друком підручник Р. Мовчан „Українська література. 6 клас” (2006). Уже з перших сторінок цієї навчальної книги авторка зосереджує увагу учнів на авторській позиції шляхом продуманої системи запитань: „Що тобі відомо про перших творців книг?.. 1. Яку роль відіграють книжки в інформаційному просторі (поряд із радіо, телебаченням, пресою, кіно, відео, Інтернетом? 2. А яке місце у ньому художньої літератури? Вона потрібна сучасній людині? 3. Легка чи важка праця письменника? 4. Чи хотілося б тобі ним стати? [217, с.7]”. Під час роботи над поезіями Т.Шевченка ліричний герой теж не залишається поза увагою: „1. Коли і де був написаний цей твір? 2. Чому вірш має таку назву? Який настрій у ньому переважає? На твою думку, настільки він співвідносний з авторським? [217, с. 45]”, „Яким постає у творі народний співець? До кого він звертається і чому? [217, с.49]”, „Коли і де була написана поема? Поміркуй, чому поет звертається до подій 300-літньої давності? Знайди підтвердження у тексті [217, с.51]”. Під час роботи над гумористичними текстами Р.Мовчан спонукає шестикласників порівнювати авторську позицію в різних творах різних гумористів: „1. Прокоментуй застосовані письменниками засоби гумору. 2. Порівняй гумореcки С.Олійника і П.Глазового. Чим вони подібні, а чим різні? 3. Чим нагадують гумореcки П.Глазового співомовки С.Руданського? Доведи свої міркування, звертаючись до текстів [217, с.221]”.

Крім системи запитань і завдань, у підручнику вміщені відомості з теорії літератури, які дають можливість учням глибше аналізувати тексти художніх творів. Усі необхідні літературознавчі поняття (нові й ті, що вивчалися у 5 класі) систематизовано в „Словнику юного літературознавця” в кінці підручника. Тут знаходимо й такі важливі для визначення авторської поняття, як „Ліричний герой – образний двійник автора у творі (найчастіше поезії), який є носієм його емоцій, почуттів, думок тощо [217, с.228]”, „Прототип – конкретна особа, факти життя або риси характеру якої покладено в основу образу літературного персонажа [217, с.229]”, „Ремарка – коротке пояснення автора у драматичному творі про час, місце дії, портрети дійових осіб, їхню поведінку [217, с.230]”,

„Художній опис – опис чогось або когось, у якому використано художні засоби – епітети, порівняння, метафори. Через художній опис можна висловити своє ставлення до зображуваного [217, с.231]”.

Для 7 класу в незалежній Україні з української літератури вийшов підручник В.Цимбалюка. Знахідкою цієї навчальної книги вважаємо статтю Лариси Мороз „З любові й доброти”, де наведено слова Григора Тютюнника про російського письменника В.Шукшина, слова, які такою ж мірою самою пояснюють й особливості авторської позиції й українського новеліста: „Народ. Це головний герой і літературних і кінематографічних творів Василя Шукшина. Народ – не як безлика маса, а як сукупність неповторних індивідуальностей. Добрих душ і ниць. Щасливих і нещасливих. Різних [341, с.449]”. Правда, у своєму підручнику В.Цимбалюк, порівняно з авторами інших підручників, подає значно менше запитань, в яких торкається авторської позиції: після вірша Т.Шевченка: „Вчитайтеся у перші рядки „Заповіту”. Яка основна думка в них висловлена і якими художніми засобами? [341, с.112]”, після вірша „І виріс я на чужині”: „Поясніть, чому ліричний герой, називаючи село „найкращим”, „хорошим”, почуває себе у ньому „страх погано”? [341, с.116]”, після поезії „Сонце заходить”: „Які настрої і почуття поета переважають у вірші „Сонце заходить, гори чорніють”? Чим вони зумовлені? Чому цей вірш можна назвати елегією? [341, с.116]”, після прочитання повісті І.Франка „Захар Беркут”: „Порівняйте, як Іван Франко змальовує у повісті тухольців, а як – завойовників [341, с.272]”. Після прочитання поезії П.Грабовського „не раз ми ходили в дорогу”: „До чого закликає поет у вірші? Визначте головну думку поезії [341, с. 290]”, після лірики М.Рильського: „Якими почуттями пройнятий вірш Рильського „Розмова з другом”? Яка його основна думка? Які звукові й зорові образи використовує поет для змалювання лісу у вірші „Розмова з другом”? [341, с.362]”, „У яких рядках вірша „ви багато знаєте, нівроку” ви відчули найбільшу радість ліричного героя від споглядання краси природи? [341, с.363] ”, після поезії М.Стельмаха „Березень”: „Визначте ідею вірша [341, с.410]”.

У експериментальному підручнику „Українська література. 7 клас” О. Слоньовської, Є.Пасічника, який вийшов у 2002 році, автори-методисти практикують пояснення різновидів авторської позиції та шляхів її прояву в художньому тексті за допомогою пояснювальних статей. У їхній статті „Групування персонажів [280, с.79–80]” маємо нагоду виявити досить цікаві думки про авторську позицію через характеротворення письменником персонажів своїх творів: „Цінність художнього персонажа полягає в тому, наскільки правдиво він зображений автором, чи вірить читач, що такий герой міг існувати. З такого погляду навіть дійова особа, що у творі відіграє роль ворога, може вважатися високохудожнім образом [280, с.79–80]”. Після „Казки мойого життя” Б.Лепкого автори підручника розміщують статтю „Автобіографічний твір”, а також пропонують учням подумати над таким запитанням: „Як у творі змальовано Бережани і чому письменник називає це місто найкращим у світі? [280, с.131]”. Подаючи „Зачаровану Десну” О. Довженка, автори підручника вводять статтю „Жанр кіноповісті”, а під час аналізу художнього тексту також торкаються проблеми авторської позиції у

творі: „Якими рядками О.Довженко співає гімн річці свого дитинства? Які художні засоби вжито, на вашу думку, особливо влучно?.. Як ви розумієте твердження, що духовно багата людина бачить зорі навіть у калюжах? [280, с. 181]”. У статті „Художні твори на історичну тему”, в якій йдеться про особливості жанру повісті С.Плачинди „Роксолана”, ненав’язливо сказано про особливості роботи письменника над творами історичної тематики: „Автор художньо-історичного твору не має права міняти вузлових епізодів. Добре, якщо він консультується з істориками, етнографами, мовознавцями, бере до уваги важливі чинники: історичну обстановку, мову того часу, архітектуру храмів, одяг, страви, вірування, звичаї [280, с.269]”. Та головну роль закріплення вивченого про авторську позицію все-таки відіграють запитання до художніх текстів, і серед цих запитань чимало проблемних. Для аналізу поеми „Давня казка” Лесі Українки автори підручника пропонують учням звернути увагу, як за допомогою художньої деталі чи просто натяку автора можна виявити й авторське ставлення до персонажа: „Описуючи весілля Бертольда з Ізідорою, Леся Українка наче мимохіть зауважує:

Всіх приймали, всіх вітали.
Всім уміли догодити,
Тільки нашого поета
Пан забувся запросити.

Про що свідчить така „забудькуватість” Бертольда?.. Як саме пояснює Леся Українка перетворення „доброго пана” у злого визискувача? Чи виправдовує поетеса Бертольда? Якими словами передано авторську оцінку цього персонажа? [280, с.79–80]”, а для кращого розуміння підтексту вірша „Слово, чому ти не твердая криця” пропонують прискіпливо розглянути порівняння, яке несе навантаження слова-символа: „Чому Леся Українка зіставляє поетичне слово з „твердою крицею”, називає своєю єдиною зброєю? [280, с.108]” При аналізі лірики Якова Щоголіва О.Слоньовська та Є.Пасічник теж не випускають зі своєї уваги підтекстових натяків й стараються привернути певними завданнями й запитаннями учнів до розуміння авторської позиції у творах „Тестамент” і „Чайчині діти”: „Як саме, на думку автора, природа впливає на людину? Зацитуйте відповідні рядки на підтвердження свого судження [280, с.112]”, „Якою зображена поетом чайка? Чим викликає вона у вас захоплення і чому? [280, с.113]”. Під час вивчення патріотичних віршів В. Сосюри „Любіть Україну”, „Юнакові”, „До брата” й „Що сили дає твоїй пісні, поет” автори підручника в методичному апараті особливу увагу приділяють світогляду митця й реалізації його мрії про Українську державу: „Уважно прочитайте дві перші строфи вірша „Любіть Україну” і розкрийте їх зміст. Чому автор називає Україну вишневою, а її мову солов’їною? Які порівняння використовує поет, щоб передати свою любов до рідного краю? [280, с.137]”, „Що говорить Сосюра про роль рідної мови в житті кожної людини? [280, с.139]”, „Чому, на вашу думку, Володимир Сосюра назвав цю поезію „До брата”?.. Чи правильно визначив поет, хто саме зазіхає на наш скарб, видаючи свою зневагу до рідної мови за рішення всього народу? Чи доводилося вам у реальному житті зустрічатися з подібним явищем і за яких обставин?.. Вірш

написано в 1960 році. Він належав до заборонених у тоталітарні часи й не публікувався десятиліттями. Поясніть причину заборони в минулому та актуальність поезії „До брата" в наш час [280, с.140]", „Чому любов до Вітчизни Сосюра вважає необхідною умовою творчого зростання поета? [280, с .141]". Для аналізу поезій А.Малишка, які стали відомими піснями, в блоці запитань до поезії „Вчителька" методисти розробляють й такі, які мають безпосереднє відношення до авторської позиції: „Як ставиться автор до героїні свого вірша? Чому називає її зорею світовою та єдиною порадницею у рідному краю? [280, с.201]".

Та особливу увагу аналізу авторської позиції у підручнику О.Слоньовської , Є.Пасічника „Українська література. 7 клас" приділено під час роботи над уривками з повісті А.Дімарова „Блакитна дитина": „Чим одразу захоплює початок повісті Анатолія Дімарова „Блакитна дитина"? Як ви вважаєте, старше покоління в дитинстві справді було кращим за вас чи дорослі лише з виховною метою намагаються в очах дітей виглядати взірцевими людьми?.. Прочитайте авторський відступ від слів „Батьки наші були скупими на ласку" до слів: „…нелаяні діти" і поясніть його значення у творі [, с. 228]", „У чому полягають секрети творчості Дімарова? [280, с.230]". Також пропонуючи до розгляду й аналізу поезії І.Драча „Лист до калини, залишеної на рідному лузі в Теліженцях", „Самотня ластівка", „Я хочу бачити світ розплющеними очима", автори підручника ставлять перед семикласниками саме такі проблемні запитання, які передбачають аналіз авторської позиції в художніх текстах: „Як ставиться автор до трагічної долі пташини? Прокоментуйте рядки, якими закінчується вірш... Чому, на вашу думку, автор вдався до розповіді від першої особи? [280, с.275]" При аналізі повісті Катерини Мотрич „Політ журавлів над нетолоченими травами" та „Молитви до мови" цієї ж авторки теж широко використовуються питання й завдання, які проливають світло на авторську позицію в даних художніх текстах: „Твір має присвяту. Поясніть її зміст. Чому присвята у даному разі дуже доречна?.. Для чого авторка вводить образ маленької дитини? Що саме, на вашу думку, художньо втратив би цей твір, якби в ньому не було образу немовляти? З якою метою немовля в оповіданні фігурує і в сні, і в дійсності?.. Чому авторка називає свою героїню старою журавкою, що відстала від ключа? [280, с.342]", „Чому Катерина Мотрич назвала свій твір молитвою? Чи вдало, на ваш погляд, обрано жанр твору?.. Чому письменниця порівнює нашу мову з убогою прочанкою з простягнутою рукою? [280, с.346]"

Досить довгий час у практично всіх школах України учні 8 класів вчилися за підручником з української літератури О.Бандури та Н.Волошиної, який отримав чимало схвальних відгуків. Основною заслугою в цьому був методичний апарат підручника, вдало підібрані цікаві запитання після художніх текстів. Стосовно запитань, які стосуються авторської позиції, то ми знайшли їх досить багато. Значна частина цих запитань стосується біографій митців, оскільки світогляд, морально-етичні ідеали, активна громадянська позиція завжди безпосередньо пов'язані з авторською позицією: до біографії Л.Глібова: „Назвіть першу збірку творів Леоніда Глібова. Під впливом яких майстрів слова

він почав писати українською мовою? [16, с.69]”; до біографії С.Руданського: „Під впливом яких факторів розвивався талант поета? [16, с.82]”; до біографії Володимира Самійленка: „Коли й під впливом яких обставин Самійленко почав писати українською мовою? [16, с.191]”; до біографії Лесі Українки: „Що спонукало Лесю написати свій перший твір? [16, с.200]”; до біографії Бориса Антоненка-Давидовича: „Поясніть, у чому виявилася мужність письменника-громадянина [16, с.258]”; до біографії Івана Багряного: „Розкажіть про літературну та політичну діяльність письменника в еміграції. Якою була основна тема його творів? Де він брав матеріал для їх написання? Чому його романи популярні в усьому світі? [16, с.271]”; до біографії Олеся Гончара: „Перечитайте роздуми Гончара про письменницьку працю. Що він вважав в ній найголовнішим? У чому полягає робота художника слова?” [16, с.300]; до біографії Василя Стуса: „Пригадайте, в яких соціальних умовах формувався талант і особистість Стуса. Чому його життя й творчість оцінені нашими сучасниками як подвиг? Чого вони нас навчають? [16, с.338]”; до біографії Є. Гуцала: „З яких джерел черпав він теми, сюжети, відомості про людські долі для своєї творчості? Наведіть приклади [16, с.344]”.

У запитаннях і завданнях до художніх текстів домінують запитання, які розвивають логічне та образне мислення, спонукають уважно перечитувати текст, щоб знайти в ньому відповіді. До тексту байки „Пан та Собака” О. Бандура та Н.Волошина ставлять такі запитання: „У чому проявилася громадянська мужність Петра Гулака-Артемовського? [16, с.40]”; до вірша „Човен” Є.Гребінки – „Поясніть до яких художніх засобів звертається автор, зображуючи море і небо. Виділіть рядок з алітерацією „р”. Яке її образотворче значення? [16, с.45]”; до байки „Ведмежий суд” – „Які пороки тогочасного устрою критикував байкар? [16, с.48]”; до поеми „Гамалія” Т.Шевченка – „Поясніть, як автор ставиться до зображеної події та героїв. Доведіть свою думку [16, с.61]”; до вірша „Минають дні, минають ночі” – „По закінченні Академії мистецтв у Петербурзі Тарас Шевченко навесні 1845 року повернувся в Україну. Які картини народного життя він тут побачив? Які почуття й настрої вони викликали в нього? [16, с.64]”; до байки „Мірошник” Л.Глібова – „Які явища суспільного життя 50-х років XIX століття відобразив Леонід Глібов у байці „Мірошник”? У чому полягала актуальність цього твору для свого часу? [16, с.73]”; до байки „Цуцик” Л.Глібова – „Що можна сказати про ставлення автора до Цуцика? [16, с.74]”; до вірша Л.Глібова „Журба” – „Які засоби художньої мови використав поет, щоб передати своє замилування природою? Чого сумує поет? Що викликало ці переживання? Визначіть настрої, що проймають поезію „Журба”. Який з них панівний? [16, с.77]”; до вірша „Пісня” („Повій, вітре, на Вкраїну”) – „Які почуття і переживання вилив у вірші поет? Що можна сказати про вдачу автора на основі його вірша? [16, с.83]”; до комедії Івана Карпенка-Карого „Сто тисяч” – „Чому, на вашу думку, Карпенко-Карий замінив назву п’єси „Гроші” на „Сто тисяч”? [16, с.114]”; до вірша І. Франка „Моя любов” – „В яких рядках поет висловлює синівську любов до матері-Вітчизни? Виділіть слова й словосполучення, які яскраво відтворюють його почуття? [16, с.121]”

До того ж, ставлячи певні запитання, методисти цієї навчальної книги передбачають особистісне сприймання художніх текстів учнями, їхні інтерпретації прочитаного. Такими є запитання й завдання до вірша Бориса Грінченка „Доки?”: „Яким настроєм пройнята ця поезія? Чим він викликаний? [, с. 139]”; „Чи сподівається автор на прихід волі? Обґрунтуйте свою думку посиланнями на текст [16, с.140]”; до вірша Бориса Грінченка „Під вербами”: „Дослідіть, до яких поетичних засобів звертається автор, малюючи кожну з деталей літнього дня та дійову особу [16, с.141]”; до вірша В.Самійленка „Українська мова”: „До чого закликає поет? Перечитайте ці рядки [16, с.192]”; до вірша Лесі Українки „Скрізь плач, і стогін, і ридання”: „Як ставиться поетеса до своїх сучасників, які тужать над важкою долею рідного краю, але нічого не роблять для її поліпшення? До чого закликає авторка? Доведіть, що цей заклик перегукується з нашим часом [16, с.202]”; до поезії „Досвітні огні”: „Чому авторка наголошує на тому, що досвітні огні засвітили „люди робочі”? Перечитайте рядки, в яких висловлено заклик до боротьби проти гнобителів [16 , с.203]”; до поеми Лесі Українки „Давня казка”: „Визначте головну думку поеми. Прочитайте строфи, в яких вона найвиразніше висловлена... Чому Леся Українка своїй поемі дала назву „Давня казка”? [16, с.219]”; до поеми Миколи Вороного „Євшан-зілля”: „Зіставте епіграф до поеми з висловлюванням юнака? Що в них спільне? Яка головна думка цього твору? [16, с.235]”; до поезії „Айстри” Олександра Олеся: „Які настрої поета виражено в цьому творі? Чим вони викликані? [16, с.241]”; до вірша П.Тичини „Україно моя, моя люба Вкраїно”: „До чого прагне поет? Які почуття виразив він? За допомогою яких образотворчих засобів? [16, с.247]”; до вірша „Я утверждаюсь”: „Яка історична подія зумовила написання вірша „Я утверждаюсь”? [16, с.248]”; „Поясніть, якими поетичними образами відтворено страждання людей на окупованій території. А зростання життєвих сил народу? З якою метою Тичина вживає поряд по два і три синоніми? [16, с.249]”; до вірша Тодося Осьмачки „Україна”: „Які почуття до рідного краю виражені в цьому вірші? За допомогою яких художніх засобів художньої мови? [16, с.253]”; до вірша Тодося Осьмачки „Незмінність”: „Що поетові нагадало рідний край? Які почуття і роздуми викликало? [16, с.254]”; до вірша Василя Стуса „Як добре те, що смерті не боюсь я”: „Одні борці за визволення України керувалися в своїх діях ненавистю до гнобителів рідного народу, інші – любов’ю до нього. Перші готувалися до збройної боротьби, другі – до здобуття самостійності батьківщини шляхом реформ, цуралися злоби, людиноненависництва, кровопролиття і мужньо йшли цим шляхом, незважаючи на утиски й переслідування. Який шлях обрав Стус? Чому? Чи правильним, на вашу думку, був його вибір? Обґрунтуйте свою думку посиланням на текст і факти нашого сьогодення [16, с.339–340]”; до вірша В.Стуса „На колимському морозі калина”: „Що поетові ввижається „на мурах тюрми”? Про що це свідчить? [16, с.341]”; до оповідання Є.Гуцала „Хто ти?”: „У чому виявилося іронічне ставлення автора до Нестора Минайленка? Позитивний цей персонаж чи негативний? Обґрунтуйте своє твердження посиланням на текст [16, с.357]”.

Ще одним підручником з української літератури для 8 класу є підручник В. Цимбалюка. Уже на самому початку підручника В.Цимбалюка „Українська література. 8 клас" вміщено літературознавчу статтю Клавдії Фролової „Матерія художності", в якій є кілька доступно пояснених учням такого віку секретів авторської позиції. У першу чергу це стосується втілення митцем через свої художні тексти власних ідеалів: „Письменник насамперед прагне, щоб якомога більше людей співчували йому – його ідеалам, прагненням, болям і радощам, щоб читач захоплювався тим, чим захоплюється він, любив те, що він любить, і ненавидів те, що він ненавидить, щоб, нарешті, думав про те, що письменник вважає важливим [342, с.7]". Також К.Фролова дає ясно зрозуміти, що художній текст – не фотографія реального життя, а уявлення митця про світ, тобто художня правда: „Треба, по-перше, пам'ятати, що при всій достовірності й глибині художньої правди перед нами – плід творчої фантазії письменника, навіть якщо він пише про найреальніші, а не фантастичні речі. По-друге, все, що зображено в художньому творі, – люди, природа, те, що відбувається з людьми, і те, які вони є, деталі і штрихи, необхідні для змалювання людей і обставин, в яких вони діють, – це узагальнене уявлення письменника про світ в даний час [342, с.7]". Також дуже доречною і доступно поясненою в цій статті є роль художньої деталі у творі: „Нагадаємо А.П.Чехова, що „коли хочеш передати картину місячної ночі, то не треба описувати всю ніч – це неможливо та й не справить враження, досить сказати про шматочок скла, який блищить під місячним сяйвом, або про тінь від млинового колеса". І це дуже точно: решту домалює наша уява, яка буде живитися нашими власними спостереженнями місячної ночі [342, с.8]".

Запитань про авторську позицію і завдань на її виявлення в художніх текстах у підручнику В.Цимбалюка значно менше, ніж у О.Бандури та Н.Волошиної, але ці запитання досить вагомі: до вивчення поезії „У степу" Якова Щоголіва – „Які спогади викликають у ліричного героя козацькі могили в степах України? Чому він прагне самотності? [342, с.105]"; до вірша С.Руданського „Гей, бики!" – „До чого закликає поет у цьому вірші? Розкрийте його алегоричний зміст [342, с.127]"; до вірша „Каменярі" І.Франка – „Чому Франко, розкриваючи тему поступу, обрав форму сну? Обґрунтуйте свою думку. Визначте основну думку вірша. В яких рядках вона виражена? [342, с.165]"; до вірша І.Франка „Гріє сонечко!" – „Сформулюйте ідею твору [342, с.166]"; до оповідання „Сам собі пан" Б. Грінченка – „Яка основна думка оповідання? Сформулюйте її цитатою з твору [342, с.187]"; до вірша П.Тичини „Світає" – „Як у вірші передано захоплення ліричного героя красою навколишнього світу і якими художніми засобами це передає автор? [342, с.308]"; до вірша В.Стуса „Весь обшир мій – чотири на чотири" – „Де перебуває ліричний герой поезії? Які художні деталі це засвідчують ? [342, с.467]"; до вірша Д.Павличка „Дощ" – „Розкажіть, як у вірші передано складні почуття і переживання ліричного героя з приводу екологічної трагедії в Україні. До яких художніх засобів вдається поет?.. Як ви розумієте слова ліричного героя: „Я вийду на той дощ, я вийду, я вже йду"? [342, с.500]".

Додаток Б

Ліна Костенко

Дощ полив, і день такий полив'яний

* * *

Дощ полив, і день такий полив'яний.
Все блищить, і люди як нові.
Лиш дідок старесенький, кропив'яний,
блискавки визбирує в траві.

Струшується сад, як парасолька.
Мокрі ниви, і порожній шлях...
Ген корів розсипана квасолька
доганяє хмари у полях.

Додаток В

Ліна Костенко

Стара Церковця в Лемешах

Стара церковця в Лемешах
Історія стоїть біля дороги
та й дивиться, хто їде по соші.
Йде череда, туман взяла на роги.
А он село, що зветься Лемеші.
Десь там жила Наталка Розумиха,
Грицькова жінка, гарна й молода.
Як ще був жив, набралася з ним лиха,
такий він був п'яндига й гуляйда.
Але й козак! Просмолений, як човен.
Жагучо любий до безтями рук.
Як він умер, весь світ, сльозами повен,
в дощах стояв по самий Базавлук!
Вона ж його ні словом не вкорила.
Ходила до могили припадать.
А двох синів, Олексу та Кирила,
в капелу царську мусила оддать.

Коли ж сини доскочили пошани,
приїхала вона у Лемеші.
Мов янголи, співали клирошани
за упокій козацької душі –
в тій церкві, що Наталка спорудила
на тому місці, де Грицьковий гріб.
А двох синів, Олексу та Кирила,
у тій же церкві висповідав піп.

Один був мужем вінчаним цариці,
сподобився другий навіть булави.
Вона молилась: – Грицю, чуєш, Грицю!
хоча б на мить устань та оживи!
Та подивися на свою Наталку,
що за твої одмолені гріхи
яку он долю виспівали змалку
підпаски наші, наші пастухи!

Вони ж гусей тут пасли в конюшині,
вони ж тут руки дряпали в шипшині,
вони ж на цьому вигоні росли.
А ті ж то гуси, гуси-лебедята,
та й узяли підпасків на крилята,
та й у хороми царські занесли!..

Лампадка тьмяно блимала в кіоті,
стояла в церкві дивна тишина.
Блищали скрізь оправи щирозлоті,
і озиралась Лотова жона.
Чекали слуги десь аж біля брами.
Наталія молилась гаряче.
І синя стрічка царської статс-дами
текла, як річка, їй через плече.
Вона полилась: – Встань та подивися,
що я вже стала свахою Петра.
Що грошей в нас тепер хоч подавися,
невістка в мене царського ребра.
Тепер уже не плачу я ночами.
Невістка гарна, що там говорить.
Вже як вони, хоч тайно, обвінчались,
то це ж таки уже не фаворит.
Буваю на балах і на прийомах,
бо я графиня, а Олекса граф.
Він при дворі, а я уже при йому,
спокійно хай покоїться твій прах!..

З колін звелась графиня Розумовська,
зашарудів широкий кринолін,
Чи то спіткнулась, чи на плитах ковзько,
чи на дзвініці хилитнувся дзвін –
і задвигтіла церква-кам’яниця,
і хрест на церкві також хилитавсь,
і хилиталась паперть і дзвініця...

Мабуть, Грицько в землі перевертавсь.

Додаток Ґ

Стенограма фрагменту уроку в експериментальних класах за романом Панаса Мирного, Івана Білика „Хіба ревуть воли, як ясла повні? ”

Учитель: „Як розгорталася доля Чіпки від дитинства до зрілого віку? Які фактори впливали на цю долю?”

Анатолій Р.: „Письменник зумів показати атмосферу, в якій виховувався малий Чіпка. Відторгнутий селом і однолітками, часто битий вічно втомленою матір’ю, Чіпка ріс далеко не звичайною дитиною. Від батька-двужона він перейняв волю і відсутність страху, від матері – байдужість. Втративши землю, Чіпка страшно запив, скотився до злодійства, згодом до вбивства сторожа, а там став і керівником банди”.

Мар’яна Б.: „Кохання до Галі на деякий час зупинило деградацію Чіпки, але позбавлення посади у земстві озлобило його ще більше, і він почав мстити винним і невинним. Чіпка не доріс до месника, він ніколи не боровся за чиїсь права, окрім своїх. Ми могли б зрозуміти його лють як помсту ладові, якби він у своєму гніві піднявся б хоча проти Кряжова, а не проти мирної сім’ї, яка не мала ніякого стосунку до його страждань”.

Неоніла Ц: „Не відступаючи від страшної правди, Панас Мирний розповідає про здібного селянина із Заїчинців, який без поважних на те причин створив банду і страхав людей чотирьох повітів декілька років. Ще в нарисі автор називав Гнидку „безталанною дитиною свого віку”. Свої роздуми над проблемою, звідки беруться страшні розбишаки, як з доброго хлібороба робиться вбивця, автор виклав у нарисі „Подоріжжя од Полтави до Гадячого”: „На все вдатний, до всього здався, чи до ремества, чи до роботи якої – його пошли, йому дай. Сам чоботи шив, у млині знав діло, і стрілець з нього запаленний був!” Письменник цікавився, які фактори змусили цю людину піти на такий страшний злочин: „Як такий мирний пахарський побит з його поетичним почуттям, з людяністю викинув з себе такого злющого зарізяку, котрому нічого проткнути ножем горло маленькій дитині, коли воно, прокинувшись, начало у колисці кричати... ”. Прозаїку здавалося, що головна причина такого переродження у тяжкому дитинстві, тому він почав писати повість „Чіпка”. Брат письменника, літературний критик Іван Білик, прочитавши повість, наполіг, щоб її розширити, ввести нові розділи, показати державне зло. Повість стала романом. Перша назва цього великого полотна була більш вдала – „Пропаща сила”, але брати дійшли до думки змінити її і назвали роман „Хіба ревуть воли, як ясла повні?” В обох назвах відобразилася авторська позиція. Але якщо в першій назві авторська позиція більше осудлива, ніж співчутлива, то у другій Панас Мирний та Іван Білик більше співчувають, ніж осуджують, вважаючи, що до злочину їхніх героїв Максима Ґудзя і Чіпку Варениченка підштовхнули виключно обтяжливі обставини життя, а не особистісний вибір кожного. Проте сам текст вступає в конфлікт з назвою, а отже, і з авторською позицією”.

Катерина І.: „У розкритті літературного характеру і вияві авторської позиції особливо суттєву роль відіграє портрет персонажа. Цей засіб

характеротворення дуже важливий, адже невиразність у зображенні зовнішності героя – це хіба що відхід від норми, аномалія. Основне завдання портрета – дати зорове уявлення про той чи інший персонаж, а також підкреслити найважливіші деталі, які є потрібними для створення характеру. Це все письменник робить для того, щоб герой твору ожив і почав, так би мовити, самостійно існувати у свідомості читача. Читач за допомогою портрета повинен уявити собі героя як реальну людину. У романі Панаса Мирного портрети персонажів не статичні, не фотографічні, а здебільшого психологічні, хоч автор й не цурається уважного ставлення до фізичних рис своїх персонажів. Пильна увага до портрета персонажа ґрунтується на загальній закономірності, згідно з якою внутрішній психічний стан людини відбивається в міміці, динаміці мовлення і т.п., що допомагає в процесі спілкування глибше розуміти внутрішній світ один одного".

Богдан Т.: „Закономірно, що в кульмінаційній частині художнього тексту виринає питання добра і зла. Що ж стає вирішальним у виборі людини між добром і злом? Напевно, вчинки, помисли, ідеали. Це добре видно на прикладі Чіпки. Він мужніє, а разом з ним укорінюються паростки зла у його душі. Прекрасний розбишацький отаман – це аж ніяк не народний месник, а тільки сіяч зла. Чіпка робиться страшним навіть у побутових справах. Ще парубком довідавшись, що Галя просватана за Сидора, Чіпка не втаює перед дівчиною, що вирішив його вбити. Це, звичайно, не оптимальний варіант позбутися суперника, зате, знову ж таки, типова колізія розбійницьких порахунків зі слабшим, що не сподівається нападу, а тому беззахисним супротивником. Чіпка не доріс і дорости не міг до месника, він ніколи не боровся за чиїсь права, окрім своїх прагматичних інтересів, отже, був сіячем зла, а не захисником народу. В цей момент Чіпчина душа ще знаходить допомогу у Бога. Знаходитиме також навіть тоді, коли це читачам здається малоймовірним. Завдяки жертовності Максима, який на старості знову став отаманом банди, Чіпка виходить із розбійницького кодла і навіть стає представником громади у земстві. Та вже перше розчарування повертає Чіпку на слизьку дорогу. Цікаво, що в цей момент він все прекрасно розуміє, навіть Божу пересторогу, яка виявилася в мученицькій смерті Максима, але йде на дно безповоротно. Чіпка вдруге заплямовує свої руки кров'ю. Колись він убив одну людину (сторожа), а тепер вирізує цілу сім'ю невинних людей і навіть немовлятко. Після суду, який визнав Чіпку винним і виніс тяжкий вирок, Чіпка не збагнув, що він сам у всьому винен, а далі ненавидить людей, викохує в своїм серці злість до них. Особливо страшний і небезпечний Чіпка в останню хвилину. Люди бояться до нього підійти, і недарма, адже він присягається Грицьку, що повернеться і відомстить матері за те, що видала сина-зарізяку".

Мирослав К.: „Максим Ґудзь, нащадок запорожця, теж мав усі шанси захищати добро і сповідувати народну мораль. Але самовпевненість у собі, у своїх силах призвели до деградації юної особистості. Максим не доріс до розуміння, що таке сила, а що таке буйність, що таке геройство, а що таке хуліганство. Уже в юності від обурених односельців Максим отримує прізвисько Махамед за небачену в ті часи розгнузданість поведінки. І

промовисте прізвисько, й осудлива констатація автором наруги вродливого парубка над довірливим жіноцтвом – яскраві приклади неприхованої авторської позиції: „Хто у Тхорихи-вдови вимазав дьогтем ворота? Не хто, як не Максим ... Чиїх рук не втекла Хоменкова дочка Хвеська?.. Не втекла Максимових рук! Хто пустив славу на багатирку Шрамченкову дочку? У кого ж язик довший, як не в Максима! Сам устряне, зведе дівчину, – сам перший і насміхається... Не одна їх і не дві наробило стида-сорому батькові й матері". Що цікаво, авторська позиція може виражатися навіть через світобачення героя, якого осуджує письменник. Наприклад, спізнавши смак продажної любові, Максим-солдат збагнув, що зведені ним у рідному селі дівчата були щирими у своїх почуттях, кохали по-справжньому, чого годі було чекати від продажних міських повій: „Ляже тобі, як колода, – ні пригорнути, ні поцілувати незугарна! Жалкував він тепер за своїми Марусями, Горпинами, Пріськами, Мелашками – часом і геть-то чорнявими та палкими дівчатами, котрих він змолоду так безжалісно з ума зводив ". Одруження Максима з гулящою Явдохою, чия „почала вже й краса осовуватись, спадати" – це, як і в ситуації Мотрі та Вареника, теж шлюб ні з любові, ні за розрахунком, а тільки відчайдушна спроба створити сім'ю як прихисток від зовнішнього ворожого світу, де єдиною втіхою виявилося те, „що пили та гуляли нишком та тишком, щоб, бува, начальство Максимове не дізналося". Повернення Максима з дружиною та маленькою дочкою в рідне село також не віщувало цій сім'ї нічого доброго: ні Максим, ні Явдоха не могли жити за законами української сільської моралі. Авторська позиція стосовно укладу такої нетипової для України сім'ї однозначна: „...спродав дворище, будинок, забрався, – та й виселився на хутір". На хуторі, звичайно, було менше помітно, з чого Максим живе, а багатіє він з не з чого іншого, як з грабунків, якими промишляє давно і систематично. Мученицька страшна смерть Максима була розплатою за його гріхи уже на цьому світі. Авторська позиція стосовно такої загибелі проявляється, коли Чіпка зіставляє тестеву передсмертну агонію й тиху, безболісну смерть власної бабусі: „Чіпка зиркнув – і затрясся... Він ніколи не бачив такого страшного, холодного погляду. Перед ним війнула друга смерть – бабина. Там – тихо, наче забуваючись або засипаючи, упокоювалась добра душа. Тут – з страшним болем, муками та прокльонами покидала вона землю".

Старшокласники детально зупинилися на розгляді персонно-оцінкових позицій автора за принципом найбільш уживаних векторів „чоловік – жінка" або „син – батько – сім'я".

Павло Н.: „Образ жінки Василя Гнидки Панас Мирний використав як прототип Явдохи. Між Гнидихою та Ґудзихою є багато спільного. В нарисі читаємо: „Живе тепереньки тута, з одним чоловіком тягається. У чоловіка й жінка є, а вона одбила та й живе з ним. П'янують вдвох, розпутствують". Явдоха в романі – дитина притону. Вона вела розпусний спосіб життя, ніколи не могла спокійно жити і завжди спонукала Максима красти. Поведінка на старості цієї хижої жінки – наслідок її довгого аморального життєвого падіння" .

Ярина З.: „На противагу їй, некрасива Мотря, яка засиділася в дівках, убога жінка. Дитина для неї з волі несприятливих обставин стає уособленням гріха. Для Чіпки мати – чужорідне тіло. Для розуміння такого ставлення героя до матері потрібно знати внутрішньо сімейні взаємини, те мікросоціальне та побутове середовище, на якому ґрунтуються самосвідомість, емоційний світ, моральні засади дитини. Людина народжується чистим полем для удосконалення, для набуття умінь, знань, цінностей і всього, що стосується ідеального, свідомості. Що буде посіяно – то й зійде і виросте. Так, важка випала доля Чіпці – доля безбатченка. Люди його і виродком, і чортеням називали. Можливо, тому і виріс він зі злобою на односельців. Через безгосподарність Мотрі іноді не було що їсти, чим обігрітися. Виховувала Чіпку фактично баба Оришка. Через цей образ Панас Мирний проводить ідею етнопедагогіки. Бабуся вчить онука тільки всьому доброму, застерігає від зла, прищеплює релігійний світогляд. Інша річ, що Чіпка кожне слово Оришки ставить під сумнів. Досить своєрідними є роздуми онука про гріховність: „А мати моя грішна, бо вона мене била малого, вона мене серед зими на шлях викидала, щоб не просив хліба... А баба не грішна: вона мене ніколи не била; вона мені усього давала, жалувала мене, вговорювала...” Смерть бабусі породжує в душі Чіпки не смуток і жаль, а несподівану зневагу (мовляв, чесно жила – а яка з того користь): „Кидають у землю, – темнота непривітная, німота непробудная, нерозгаданий холод та морок! Ось і черв’як плазує... І від кого се? Кажуть, від Бога?.. Смерть від Бога?.. темна німота... черви... все від Бога??! І для лихого його багато, а то ж для доброго?.. А баба така добра була, до всіх добра... І так каратися?..” Для такої малої дитини яскраво виражені примітивні матеріалістичні погляди стають тією отруйною речовиною, яка роз’їдає душу”.

Як ілюстрацію авторської позиції учні сприйняли проблему виховання дитини у романі і розв’язання письменником проблеми повноцінної, повної сім’ї.

Учитель: „У дусі народної педагогіки хоче виховати Чіпку і дід Улас. Старенький не міг і близько припустити, що розповідь про Чіпчиного батька, про те, що громада надто жорстоко оцінила його втечу від пана і двужонство, буде сприйнята Чіпкою неадекватно: „Чому він їх не вирізав, не випалив?..” Як ви розцінюєте той факт, що з малих літ Чіпка бачив тільки зло в людях та їхніх вчинках, а ніколи не помічав добра, хоча мав бабу Оришку, діда Уласа, з життєвих прикладів міг оцінити людське милосердя й доброту, наприклад, той факт, коли громада безплатно віддала його матері землю бездітного односельця ?”

Ігор П.: „Письменник, вкладаючи в уста малого Вареничeнка вислови про пекло, черв’яків, здивування, чому батько не помстився громаді і своєму батькові-панові, намагається підвести читачів до думки, що в цієї дитини нема добра і спокою в серці, що його душею володіє не милосердний Ісус, а страшна зла сила, яка рано чи пізно штовхне Чіпку на кривавий злочин. І дійсно, після безглуздого вбивства сторожа Чіпка відчуває насолоду від скоєного, а не муки совісті. Тільки в гарячці, після побоїв, до нього доходить, що вбивати сторожа було не тільки помилкою, а страшним злочином”.

Алла К.: „Чіпчина ж мати не була ніжною із сином. Дивною була материнська любов Мотрі. Не можна сказати, щоб вона не любила сина, бо як він захворіє, то вона ночей не спала – лікувала, молилася. Але й била Мотря сина так, що синяки місяцями не сходили. І проклинала, вважаючи, що через нього пішло нанівець її життя. І якнайшвидше відправила в найми до Бородая зовсім малолітнім. Письменник не втаює, що якби Іван Вареник і не виявився двужоном, і залишився у Пісках, навряд чи був би щасливий з Мотрею. Мотря та Іван (Остап) – незіставні натури. У Мотрі домінує ледарство, байдужість, прагнення перекласти на чужі плечі свою працю, відповідальність, усі життєві тягарі. Іван завжди все вирішує сам, причому з малолітства. Він не боїться змін, має авантюрний характер. Такому яскравому чоловікові жити з примітивною Мотрею було б справжнім пеклом. Рано чи пізно він покинув би її".

Данило Ф.: „У кожній сім'ї є свій глава, свої порядки, звичаї, проблеми. Чим краща в сім'ї обстановка, тим сім'я міцніша, у ній панує мир і злагода, духовна і душевна гармонія, єдність інтересів, домашній затишок, взаємне кохання і радість буття. Христя-сирота була вихована в праці та наймах. Вона зуміла побудувати справжню сім'ю. Галя для Чіпки не так уже й багато зробила , адже лише на короткий час зуміла витягнути свого чоловіка з банди, а дати простір для гідного існування ще не достатньо, треба було цей простір цивілізувати, упорядкувати. Та й взагалі, у Галі та Чіпки якась ідеалізована ними обома любов, а жити довелося не в королівському палаці, а в жорстокому світі, не в безлюдному Едемі, а в середовищі села, де кожен про всіх усе знає".

Олена Ю.: „Справді повноцінною вважається та сім'я, у якій ростуть і виховуються діти. Вони зміцнюють сім'ю і є її опорою. У Грицька й Христі кожного року народжувалася дитина. У Чіпки й Галі дітей не було зовсім. Кажуть, бездітна сім'я скривджена долею. Ця думка й звучить у підтексті роману. Садистське вбивство багатодітного сторожа доводить, що, позбавивши його сиріт годувальника, Чіпка втратив право стати батьком сам, був недостойний відчувати радість батьківства".

Таким чином старшокласники збагнули, що автор – письменник і оповідач, зі своїм складом думок, своєю літературною та естетичною позицією нібито поселяється на сторінках свого твору як своєрідний герой оповіді. Учитель підсумовує їхні висновки й додає, що роман Панаса Мирного „Хіба ревуть воли, як ясла повні?" певною мірою нагадує житіє. У ньому наявні деякі атрибути житія: одинокість, віра, поривання до Бога. Окремих героїв теж можна віднести до розряду житійних: їхній шлях описується протягом довгого відрізку часу, деяких від початку життя і до смерті. Але саме життя окремих героїв суперечить усім житійним канонам. У житійній літературі в описі життя її героїв наявний обов'язковий елемент – високе призначення життя, подвиг. У Панаса Мирного цей елемент дещо змінений. Чіпка складав якісь плани щодо земства, проте для своїх односельців нічого не зробив. Більше того, підозра в членів земства, що Чіпка – вбивця сторожа, не є безпідставною, і хто-хто, а Чіпка прекрасно знає, що на його руках – кров невинної людини. Отже, мав би своє вигнання із земства сприймати за заслужену кару, а не образу. До того ж, Чіпку постійно притягає магніт банди. Чи дозволяла б Галя, чи була б

категорично проти – в банду він все одно б вернувся, адже тільки там почував себе в природному для своєї чорної душі середовищі. Епізод повернення Чіпки на слизький шлях виписаний автором філігранно: „Настали часи інші, завелись порядки другі у Чіпчиній хаті... Горілка, кажуть, усьому злому злодійка. А у Чіпки в хаті горілка тепер господиня. Рідко проходив той день, щоб п'яне гульбище не збиралося, не гуло, не кричало... Без гульні Чіпці нудно, сумно... А прийде ввечері товариство, вродиться боклаг – прощай, розуме! Наїдяться, нап'ються, погуляють – та й з двору... і Чіпка з ними! А перед світом – везуть повну повозку всякої всячини..." Чіпка знає, куди повертається і з якою метою повертається. І взагалі, в його житті нічого не відбувалося випадково – надто розумний цей герой, щоб не усвідомлювати, що і чому саме трапиться. Яка є людина, у такому світі їй і доведеться жити і вмерти.

Цей висновок – також свідчення авторської позиції. І зовсім не випадково, що в той самий день, коли Чіпку женуть на каторгу, Грицько повертається з поля повним возом – символом достатку, поваги в громаді, повертається з сином-спадкоємцем, якого змалку привчає до хліборобства. На відміну від інших односельців, які цураються Чіпки, Грицько поводиться з ним, як істинний християнин: не осуджує, не відвертається, а лише співчуває: запитує, що передати матері, яку він, Грицько, взяв догодовувати до смерті. Безперечно, з уст свого товариша дитинства і рідного сина Мотрі Грицько аж ніяк не сподівався почути погрози на адресу матері.

Додаток Д

Стенограма учнівських суджень в експериментальних класах під час вирішення проблемних питань при аналізі повісті „Земля” О.Кобилянської у 10 класі

Олександра С.: „Земля для селянина в усі віки значила дуже багато. Вона годувала його і його сім’ю цілий рік, вона милувала красою урожаю, вона ж і виховувала кожну людину мало не з пелюшок, спонукала до праці, давала змогу відчути насолоду від трудового дня. Земля виховувала, пригнічувала негативні риси характеру й плекала позитивні”.

Орися Я.: „Проблема людини і землі – вічна. В українській літературі, мабуть, нема жодного твору про село, де б не йшлося про землю. О.Кобилянська, пишучи соціально-психологічну повість „Земля”, й у думці не могла припустити, що цей її твір у радянські часи трактуватимуть однобічно, фальшиво наголошуватимуть, що саме через землю брат убив брата, отже, втовкмачуватимуть „щасливим” убогим колгоспникам, що те, що радянська влада позбавила їх права приватного користування власною землею, є величезним благом. Поняття землі в однойменній повісті Ольги Кобилянської дуже широке. Земля тут є стрижневою темою. Вона показана і красивою, і жорстокою, і пророчою, але обов’язково всім потрібною. Земля у творі несе багато функцій: земля-ґрунт, земля-годувальниця, земля-спадок, земля-вихователь, земля-вища інстанція, земля-мрія, земля-мораль”.

Ліда Р.: „Марійка не раз погрожувала Саві, що всю землю батьки віддадуть Михайлові. Ця погроза діяла на молодшого сина як удар батогом. Авторська позиція тут однозначна – Ольга Кобилянська не виправдовує такого цькування молодшого сина матір’ю, а таке виховання не вважає оптимальним: „Як *не кинеш Рахіру,* то *не дістанеш ані грудки землі!..* А *що ти варт без землі?..* Ми тяжко працювали, заки доробилися сеї землі... А тепер... *мало б таке чортище, як Рахіра, топтати ту землю і годуватися нею?..* Ади, видиш мої руки? – *сказала, піднявши дико свої худі, як патики, руки.* – Які вже слабі та недужі; але *оцими руками задавила б я її на місці, якби вона поважилася ступити на ту землю*”. Ледачій людині не треба землі. З цим би Сава змирився. Але ґрунту хотіла Рахіра, вона бачила з малих літ, що таке безземелля і обов’язкові при цьому злидні. Саме вона спонукала Саву і до непокори батькам, і до вбивства з метою усунення небажаного конкурента-спадкоємця. Рахірі земля була вкрай потрібна насамперед для того, щоб село визнало її господинею, тому вона й використовувала Саву для здійснення своїх намірів”.

Лариса Т.: „Я не зовсім погоджуюся з негативним трактуванням образу Рахіри. Досить цікавою постає кохана Сави у другій частині твору О. Кобилянської, який зберігся лише у незначних уривках. Тут Рахіра подана як одна з найкращих господинь у селі. Отже, позитивно вплинула на неї отримана земля, і вона із злодійки, легковажної дівки зробила першу в селі ґаздиню. Авторська позиція – співчуття, розуміння вчинків, похвала – допомагає читачеві збагнути істину неперехідних цінностей: землі, дітей, для яких живемо, авторитету в громаді”.

Учитель: „Земля була святою для Івоніки і після страшного злочину молодшого сина. Він не спродав її, не занедбав, а продовжував далі працювати. Саме Михайловою часткою землі Івоніка намагається спокутувати свій гріх перед Анною, тому переписує землю на її і Петрового сина. Батько не дає Саві ані клаптика землі. Це надзвичайно розумне рішення і справді велика кара для сім'ї молодшого сина, зокрема Рахіри. Цікаво, що розчаровані в Саві батьки вирішують решту поля віддати молодій чужій сім'ї, бо руками, омитими кров'ю, Сава не має права торкатися спадщини. До того ж, позбавлення спадщини стає карою і спокутою, які теж виховують і очищають від гріха". При цьому учні легко вклинюються в роботу й розгортається дискусія:

Роберт О.: „Працьовита і красива Анна теж розуміє цінність землі. Вона прямо нагадує закоханому Михайлові, що безземельна, а тому йому не пара. Пізніше Анна не відмовляється, хоч могла би це зробити з образи і жалю, від справді царського дарунку Івоніки – половини всієї його землі, бо вірить, що, працюючи на власному полі, житиме в достатку і зможе вчити єдину свою дитину у високих школах".

Учитель: „На різних долях простежує письменниця оту давню, як світ, проблему переступу моралі та її наслідки, що впливають на буття героїв. „Він не знає Страху Божого", – говорили в народі про людину беззаконну і зовсім не відшліфовану морально. Людину, в якій нема чистого дна, і чим далі копнеш, тим більше мулу... Страх Божий задавав міру, нагадував межі, диктував дії і застерігав перед певними діями людей навіть безстрашних". Учні роблять правильні висновки:

Романія П.: „Сава зневажав матір, осоромив рід. Він насмілився відступити від великої Божої заповіді: „Не убий". Михайло зрадив кохану. Марійка ненавиділа рідного сина. Івоніка здогадувався, що Аннині діти – його рідні внуки, але не прийшов покритці-вдові на допомогу в найтяжчий для неї час. Міра вини в кожного персонажа різна. Спільним знаменником цих різновидів вини є гріх".

Василь М.: „Стосовно родинних стосунків, то особливу увагу О. Кобилянська приділяє проблемі близьких родичів: Марійки і Тетяни, Рахіри і Марійки, Михайла і Рахіри. Письменниця не наділяє Марійку чуйністю, добротою, милосердям. У Федорчучки нема співчуття навіть до сестри Тетяни, біда якої в тому, що вона без ока і малоземельна. Марійка була дуже скупою і сварливою, ніколи б не дала нічого тому, хто дійсно потребував, навіть якщо цим потребуючим була рідна людина".

Учитель зауважує, що ми приходимо у світ без моральних та естетичних орієнтирів, наше серце вчиться любити й бути відповідальним за вчинене впродовж усього життя. Кожна людина, якою б вона доброю і глибоко духовною не була, не може не вчинити зло, бо на зло і на випробування запрограмована гріхопадінням Єви. І лише після заподіяного лиха та відповідного очищення власної душі людина має шанс викорінити зло. Церква до питання злочину ставиться досить милосердно і розумно: навіть найстрашніший гріх може бути прощений за умови справжнього каяття і щирої спокути. Зате зло завжди повертається до того, хто його зробив, не кається і цим завдає страшного

сум’яття своїй душі. І Михайло, і Сава не були безгрішними. В цьому їхня і вина, і біда. Та каяття Сави страшне. Виявляється, шибениця, від якої вдалося врятуватися, була б кращим виходом, ніж муки совісті, які Сава терпить безмежно довго і від яких поволі божеволіє. Його стражданнями авторка перестерігає читачів від подібних вчинків.

Додаток Е

Уривки стенограми бесіди в 11 класі за новелою Миколи Хвильового „Я (Романтика)”

Учитель: „Герой новели вважає себе сильною особистістю. Знайдіть у тексті слова, що обґрунтовують таку думку. Чи поділяє її письменник? Обґрунтуйте”.

Оксана С.: „Безіменний чекіст відчуває, що без докорів сумління заради високої ідеї скоїв би найстрашніший злочин. Він переконаний, що таке відчуття є ознакою надлюдини”.

Світлана В.: „Сам Хвильовий не поділяє поглядів і вседозволеності у вчинках свого героя. Навпаки, засобами підтекстової авторської позиції він дає зрозуміти читачам, що така поведінка голови трибуналу хоч типова в революційні часи, але ненормальна з погляду моралі”.

Учитель: „Чим оправдує свої дії герой твору? Чи справді можна знайти оправдання його вчинкам?”

Віта В.: „Безіменний голова трибуналу всі свої злочини виправдовує високою метою нагірної комуни, але ж це ілюзія! Текст новели свідчить, що голова не є людиною з таким примітивним мисленням, як, наприклад, дегенерат, отже, має здібності відрізнити біле від чорного”.

Микола І.: „Виправдування вчинкам безіменного голови трибуналу нема і бути не може. Це прекрасно розуміє і він сам, але, як кажуть психологи, люди найчастіше вірять у те, в що хочуть вірити. Чекістові здається, що безглузді жертви його суду „час спише”. Так думали і в роки Другої світової війни й рядові німецькі солдати, розстрілюючи на окупованій ними території жінок і дітей. Та час нічого не списує. За все треба відповідати й перед своєю совістю, й перед Богом”.

Учитель: „Що засуджує Микола Хвильовий своєю новелою?”

Марія І.: „Насамперед засуджує фанатизм, підпорядкування ідеї свого життя, вчинків, навіть якщо ця ідея вимагає злочину й аморальності”.

Василь В.: „Це, що сказала Марія, правильне у вузькому розумінні осуду. А в глобальному розумінні – письменник осуджує всю тоталітарну систему, яка й породила таких „сторожових псів революції”.

Учитель: „Кожний художній твір завжди виражає погляди письменника на явища життя. Авторська позиція як основа його концептуальності – це своєрідний ключ до розуміння твору, іншими словами – це те, заради чого пишеться твір, тобто його ідейно-художній задум. Сьогодні на матеріалі твору „Я (Романтика)” Миколи Хвильового з’ясуємо, як виражається позиція митця, в чому полягають її особливості. В новелі розповідь ведеться від першої особи. Її герой дає свою оцінку явищам дійсності. Чи завжди збігається ця оцінка з оцінками тих же явищ письменником? Давайте перш за все з’ясуємо, як починається твір. Яку роль відіграє вступ до твору?”

Люба Б.: „Розповідь від першої особи дає можливість читачеві зазирнути в таємницю таємниць: свідомість і підсвідомість героя. Авторська позиція в такому випадку знаходиться ніби всередині позиції героя, а тому завжди для читачів більш природна, ніж тоді, коли б автор оповідав про думки чи мрії

свого героя. До того ж, у випадку розповіді від першої особи ми дивимося на світ й події, описані в книжці, не стільки очима автора, скільки очима персонажа. Вступ у новелі „Я (Романтика)” романтичний, високий, патетичний, але завідомо штучний, як і штучна ідея „надлюдини”, що її плекав і так по-злочинному зреалізував голова трибуналу проти найдорожчої для себе людини” .

Додаток Ж

Стенограма дискусії під час уроку за романом В.Підмогильного „Місто” в 11 класі

Віра Н.: „Уже на початку твору автор підкреслює болючий розрив свого героя з селом. Київ його лякає, приголомшує, жителі столичного міста викликають огиду й ненависть (Про киян на пляжі: „З жиру це все”, про міську інтелігенцію: „От вони, ці горожани! Все це – старий порох, що треба стерти. І він до цього покликаний”, про своє незавидне становище на перших порах: „Навіщо було сюди забиватись? Що буде далі, як він житиме? Він пропаде, він старцем вертатиме додому. До чого ці хлоп’ячі вигадки з інститутом і Києвом?”)

Надія Я.: „Автори дуже часто за допомогою різних способів характеристики визначають кожного свого персонажа як дурня чи інтелектуала, ледацюгу чи трудоголіка, чесну людину чи пройдисвіта, за допомогою власних письменницьких думок у авторських відступах чи за допомогою думок, реплік або висновків інших персонажів про власне того героя, про якого йде мова. Згадаймо, яку хорошу, на перший погляд, думку має Степан Радченко про Надійку („Хай тільки вона схилиться до нього – вони вдвох переможцями ввійдуть у браму міста!”). Та як тільки дівчина щиро закохується в Степана, довірливо погоджується на зустрічі на схилах Дніпра, понадіявшись, що це свій , сільський, а отже, високоморальний, чесний, а тому не зрадить й не покине, Радченко підло використовує дівоче кохання. Практично згвалтувавши Надійку в гущавині міського парку, він ще й звинувачує її в тому, що сталося: „Ти, ти винувата!” До того ж, статевий акт, виявляється, був викликаний у Степана зовсім не любов’ю, а став для нього лише сублімацією, зриванням злості за те, що критик не тільки не прийняв його перший твір, а й навіть розмовляти з ним не захотів. Слабка фізично, добра й лагідна дівчина стала для Радченка тим суб’єктом, на якому можна було відігратися, кого можна було принизити, розтоптати, морально вбити, щоб заглушити образу в собі, завдану іншим: „Він почував свою владу над нею і хотів, щоб вона корилась. Вся прикрість його на ній зосереджувалась, і він, може, вдарив би її, коли б вона надумала сперечатись. Але вона покірно пішла...”. Авторська позиція в тексті у цьому випадку однозначна: письменник осуджує свого персонажа за грубість, віроломність, безвідповідальність і жаліє його безневинну жертву. В художньому творі моральний вчинок такого персонажа – любов, ненависть, народження, спонукання до самовбивства, вина в чиємусь самогубстві – практично завжди переноситься у сферу мислення і вже цим його логіка нібито остаточно відривається від моралі. „Логіка” персонажа у відповідних ситуаціях має величезну роль. Це слово ми зумисно беремо в лапки, оскільки йдеться не про власне логіку як здатність тверезого мислення і об’єктивної оцінки, а про спробу персонажа підігнати під свої вчинки, часто далеко не моральні, певні оправдання, створити видимість того, що персонаж мусив так чинити, бо в нього не було вибору, бо він значно кращий від оточуючих чи від тих, кого підло підвів”.

Ганна Г.: „Ставлення Степана Радченка з роману В.Підмогильного „Місто” до жінок автентичне ставленню до зраджених коханих Валерієм Голиком у „Поемі про море” О.Довженка, особливо якщо взяти до уваги, що Голик уже вибудував свою „логіку” – він росте, жінки за ним не встигають: „Головне в тому, що комунізм будується, гребля росте, море наближається, і все це прекрасно, все чудово. І я адже росту, я дію в цьому великому могутньому потоці. Да! Частково я, звичайно, аморальний. Але – що моя аморальність?! Ніщо. Крапля в морі... Треба ширше дивитись... Ширше і вище”.

Марія М.: „Несподівана Радченкова кар’єра як закономірне сходження вгору багатообіцяючого талановитого письменника – лише видимість справедливої закономірності. Успіх криється в тому, що Степан пише художні тексти про класову боротьбу, а така тема в період 20-х–30-х років вважалася індульгенцією і пропуском у літературу. Щоб збагнути це, досить лише уважно вчитатися у відповідні розділи „Міста”. В.Підмогильний не випадково зосереджує свою увагу на першому творі героя, який він скомпонував із простенької ситуації з власного життя: денікінець конфіскував у Степана бритву, а згодом Радченкові довелося побачити кривдника мертвим і витягнути в нього з кишені свою річ. Цей життєвий епізод персонаж „класово підкував”: „Бритва, в його композиції, належала спочатку фронтовому офіцерові, як втіленню царату, але на початку революції його вбито, і бритва перейшла до переможця – прихильника Тимчасового уряду. Від нього її здобув петлюрівець, поступившись нею незабаром червоному повстанцеві, що на мить впустив її перед денікінцем, але зразу ж забрав назад, уже назавсігди, як законний власник. Долю своєї бритви він підніс до історії громадянської війни, зробив її символом виборюваної влади”. Про інші художні твори персонажа не сказано нічого, лише згадано високі гонорари й те, що Степан отримує замовлення. Підтекст цих фактів художнього полотна Підмогильного однозначно свідчить, що його герой-письменник пише на замовлення, а у вільний час ламає життя довірливим київським дівчаткам, уявивши себе „божественним”. Легка можливість жити безбідно й мати чимало вільного часу спонукає персонажа до духовного ледарства: він покидає інститут, пересичується плотськими розвагами, а тоді ще й обурюється, що кругом нього примітивні й неглибокі люди. Та якщо досить порядні й чесні жертви Радченкового себелюбства спромагаються лише на пасивний протест, то повія, якою не погребував наш „високоінтелектуал” прямо каже йому те, що вже давно заслуговував почути Степан: „І раптом урвала його на слові: – Що це ти розпитуєш мене? Ти чого сюди прийшов?.. – Душі йому треба! За рубля йому душу вивертай! Для тебе моя душа під спідницею... За що платиш – бери, а душу не трогай”. Персонно-оцінкові позиції автора за принципом найбільш вживаних векторів „чоловік – жінка” або „син – батько – сім’я” Підмогильним у романі „Місто” розробляються лише в першому формулюванні”.

Віталій І.: „Степан Радченко – сирота, але сирота не стільки за соціальним статусом, стільки за статусом моральним, оскільки не вміє і не хоче нести відповідальності за жодну йому близьку людину. Брутально відштовхнута Надійка знаходить себе завдяки щасливому збігові обставин:

зустрічі з Борисом та якійсь просто випадковій ситуації, коли Степанові перехотілося відбити її в цього хлопця, щоб не дісталася ні йому, ні другому. Її життя у Києві матеріально забезпечене: Борис курить дорогі цигарки, найняв для дружини прислугу. Але моральна сторона Надійчиного існування далеко не найкраща: той же люблячий її Борис хизується перед Степаном, що є сучасним чоловіком і при необхідності пошле дружину на аборт, якщо остаточно не визначиться, чи треба йому „заводити пацанчика".

Софія Т.: „Авторська позиція Підмогильного стосовно Надійки – виключно співчутлива. Письменник не осуджує вчорашню селючку за наївність , кілька разів у творі називає „білявою дівчинкою". Виводячи в останній сцені, де читачі зустрічаються з Надійкою, свою героїню вагітною, автор змальовує її в накинутій на плечі великій червоній хустці, яка трохи відсвіжує і робить вродливішим землисте обличчя майбутньої мами, яка з дня на день розродиться . Зате Степан Радченко, який приходить у гості до Бориса, щоб відібрати Надійку, брутально втрутившись у чужу сім'ю, несподівано для себе заставши колишню кохану вагітною, раптово починає люто ненавидіти її. Гостинні запросини Надійки випити чаю породжують у душі естета і письменника Степана бурю брутальних асоціацій, зневагу до материнства в цілому й дику, несамовиту злобу до тієї, якій надламав, але таки не зломив повністю життя: „На сходах він дав волю своєму гніву. Яке нахабство! І хто? Хто, питається? Чи не та, що він прогнав від себе, як повію? Думає, як чоловік у неї, так вона цяця ... А сама вона – пузата міщанка! Він сласно прошепотів кілька разів це назвисько...".

Юлія Є.: „Значно гірші від Надійчиних життєвих справ справи Зосьчині. Наївно повіривши, що Степан Радченко – геній, юна кияночка закохалася в нього з першого погляду. Безперечно, що від генія вона чекала й відповідної делікатної поведінки, а отримала постійний пресинг, підпорядкування, нівеляцію будь-якого права на власне рішення. Гідність дівчини внутрішньо бунтує проти такого становища, Зоська, образно кажучи, одягає маску, коли шпигає Степана відповіддю, що зустрічається з ним тому, що він її в кіно водить за свої гроші. Цікаво: Степан сприймає це твердження за чисту монету, хоч витрачені кошти копійчані, не він, а батьки Зоськи забезпечують дівчину всім необхідним, що не важко помітити з її одягу, вміння танцювати наймодніші танці, досі не залежної поведінки, присутності в богемних місцях. Зате іронічна відповідь Зоськи породжує в Степанові аж занадто як для інтелектуала прагматичні думки: „Чого ж їй зі мною не ходити? Я воджу її в кіно і годую цукерками. Справді, я дурний". Це і є авторською відповіддю на справжній стан душі героя. Через багато сторінок В.Підмогильний зумисно ще раз повернеться до питання видатків у житті Радченка. Після зустрічі з вагітною Надійкою Степана обурить те, що візник його чекав, як було домовлено, а тому вимагає грошей: „Коли платив йому гроші, жаль згнітив хлопцеві серце. Ну навіщо цей візник чекав його тут? І сам він навіщо сюди приходив?" Звернімо увагу: Радченко вже купається в грошах, для нього шукають престижну дорогооплачувану квартиру в престижному районі Києва – в Липках, а він за кілька витрачених марно монет від скнарості мало не плаче".

Ірина В.: „Інтелектуальна обмеженість, моральна ницість, кар'єризм Степана Радченка випливають, до речі, не стільки з його далеко не зразкових вчинків, а саме з його поглядів на світ і думок про інших персонажів. Оточуючі його люди здаються йому добрими, розумними, хорошими лише до того моменту, поки не виникає питання відповідальності за їхню долю. У ситуації з Зоською такий аспект проглядається якнайтрагічніше. Приспонукавши дівчину стати його коханкою, Степан не цікавиться, як вона сприймає свій статус. Підмогильний же однозначно підкреслює, що для самої Зоськи статус коханки страшний, але Степан уже в перші хвилини після близькості з нею і її розпачливого зойку „Ти попсував мене. Тепер я вже попсована" лише втішається, що всі його „острахи за діяльність організму" через тривале утримання від контактів з жінками „не мають жодної підстав", а до того ж, як і в ситуації з Надійкою, знімає будь-яку вину з себе: „Сама винна". Відчувши, що через деякий час любовних зустрічей у порожній квартирі подруги стала Степанові нецікавою, Зоська підупадає духом. Одна з версій автора – небажана вагітність дівчини: „Вона мовчала. – Може, в тебе щ о с ь сталося? – Це „щось" в інтимній їхній мові означувало той викуп, що природа прагне стягти за посідання втіхи попри всі хитрощі користувачів. Вона підвела журний погляд. – Ми всі помрем? – спитала вона. – Звичайно, – відповів він полегшено. – Всі помрем. – А не вмерти не можна?.. Він цілував її, пестив, зайнявшись сумним співчуттям до неї і до себе. – Не треба про це думати, – сказав він". Вчитуючись у цей уривок тексту, не важко передбачити майбутній вчинок дівчини: вона вже готова до самогубства. Втім, самогубство у творі відкладається. Але чому? Степан вирішив одружитися! З любові? Ні! З відповідальності? Ще раз ні! З почуття обов'язку? НІ! Ні! Ні! Виявляється, йому в голову засіли Борисові слова про чудові кулінарні здібності дружини і захотілося господині в хаті теж: „З Надійки чудова господиня. Борис не нарадується". І ця думка була йому страшенно прикра, немов від позаколишнього знайомства з тією дівчиною в нього ще лишився неперетравлений камінь... Коли він побовтався в борщі, лишивши його майже половину, почав задумливо колупатись у варениках з м'ясом". Як бачимо з наведених у тексті художніх деталей, Степан висококалорійно харчується у фешенебельному ресторані, отже, персональна домашня куховарка йому не потрібна, але за характером душі він – власник, йому знічев'я стала потрібною дружина, яка б вгадувала його забаганки, дружина-наймичка, дружина-рабиня".

Любомира В.: „Прихід весни лише упевнює Степана в тому, що все оновлюється не лише в природі, а й в особистому житті і треба жадати змін. Несподівана зустріч із Зоською, яка не помітила Степана, але виглядала дуже марною, сумною і нещасною, пробудила в Радченку несподівано справжній жаль і співчуття. Незважаючи на сумбурність Степанових вражень від вигляду Зоськи, читач прекрасно розуміє, що цього разу Радченко чесний з собою, він констатує скоєне, а не прикривається вже не один раз випробуваною „логікою" для оправдання своїх підлих вчинків. Майже дитяча постать Зоськи в Степана викликає закономірне бажання захистити, породжує симптом „старшого брата" стосовно нещасної дівчини. У цей момент твору і автор, і головний персонаж

його тексту мають одну позицію, яку легко вкласти в репліку, адресовану Зосьці: „Соска їй личить". Як бачимо, Степан Радченко повертається новою гранню своєї душі, можливо, ще єдиною людяною гранню. Не дивно, що після такої авторської підготовки до сприймання персонажа кращим, ми, як, до речі, й Зоська, віримо в благі наміри Степана одружитися з цією дівчиною. Цю пропозицію дівчина зустрічає не просто із захопленням, а й з терпким зізнанням тягару, пережитого нею: „Якби ти знав, як важко бути коханкою. Скільки я перемучилась!" Здається, ці слова зворушили б і кам'яну стіну. Та не Степана. Він, той, який напередодні вже дав розпорядження підшукати для нього, сімейного, велику квартиру в Липках, а ще за хвилину до освідчення Зосьці „спокійно зважував міркування „за" й не знаходив жодного „проти", тепер внутрішньо безжально розпинає себе за цю пропозицію: „Має женитись! Чи ба, де там має – мусить, бо сам напросився, сам набився, як останній йолоп, із цим безглуздим бажанням, що, здійснившись, поневолить і скує його". Втім, Радченко не особливо здатний на самотортури. Для нього набагато легше перекласти вину на іншого, найпростіше піти протореним шляхом – у всьому винною зробити жінку: „Але як в о н а могла так зрадливо скористуватись його шляхетним поривом? Невже їй не стало такту відмовитись, зрозуміти, що такі пропозиції хіба що з розпачу робляться?" З цієї хвилини Степан починає чинити як справжній підлий боягуз, якого панічно лякає перспектива діяти згідно з даним словом. Він плекає в собі жовчну іронію проти Зоськи, штучно перетворює складну життєву ситуацію в дріб'язкову „хохму": „Службовці, розходячись, кивали йому й тиснули руки, а йому хотілося казати кожному, як приємний жарт: „– Знаєте, я трохи не женився! Комедія, правда?" Зустрівшись із Зоською на вечірці, Степан аж занадто грубо пориває з дівчиною, вклавши в розмову весь негативний заряд нікчемного самолюбства й самовпевненості: „Зосько, ...вчора я дурниць тобі наплів. Визнаю свою помилку. Але забудь про них, раз назавжди…–Ти ж сам усе вигадав... Що ж, хай буде, як раніше...–Та не як раніше, а ніяк! Розумієш?.. Обридла ти мені. Відчепись від мене, от що!" Те, що Зоська після конфлікту зникає з вечірки, не бентежить Степана. Згодом він лише ревниво стежить, що вона повернулася і сіла поряд із тендітним незнайомим юнаком. Щоб ще більше дошкулити ні в чому не винній ним покинутій дівчині, Радченко починає терміново шукати новий любовний об'єкт для себе і не бариться підсісти до Рити, яка вирізняється яскравим одягом. Застигле обличчя цієї жінки, „щось інертне, до краю байдуже в її рисах" не гармоніює з розпусними манерами очей гулящої кицьки. Але Степана це тільки підштовхує до ближчого знайомства і проголошення досить непристойних двозначних фраз: „Шлях до душі веде крізь тіло", „Вогонь любові запашний тільки мить! Потім на ньому починають варити борщ", а також до відверто фривольних, брутальних залицянь: „Він знайшов своєю ногою сусідчину й шалено потиснув. – Обережніш, панчоху забрудните, – спокійно сказала вона. – Я виперу її у власній крові, – відповів він. – У вас так багато зайвої крові? – Вдвічі більше, ніж належить".

Валентин Б.: „Коли в кінці вечірки несподівано виявляється, що Зосьці чомусь стало погано, Степан заледве спромагається на те, щоб дати три

карбованці візникові, який відвезе її додому. Про те, щоб самому відвезти дівчину, насторожитися, чому вона захворіла, чи це не є для неї небезпечно, Степанові навіть на думку не спадає. Така поведінка свідчить про черствість душі й абсолютну байдужість Радченка до кого б то не було, крім самого себе. Себе ж Степан любить непомірно. Коли йому несподівано перестало писатися, коли чомусь збайдужіли прихильниці й відійшли в тінь своїх клопотів друзі й знайомі, Радченко згадав про Зоську, з якою можна й надалі проводити чудові хвилини, ні за що не відповідаючи. Те, що недавно так брутально й жорстоко відштовхнув дівчину, Степан до уваги не брав: „*Та коли вона справді любить мене,* – подумав він, – *то не повинна дуже гніватись*". Звістка про самогубство Зоськи Голубовської вибило Радченка з наїждженої колії самовдоволення і самозакоханості ненадовго. В хід пішла та ж багаторазово випробувана „логіка": а раптом вона отруїлася не через нього, а випадково; втім, все можна спокутати, щороку приходити на її могилку і нарешті – спроба попросити прощення в мертвої Зоськи у своєму чудовому помешканні в Липках й радість від того, що прощений: „Він розпачливо стиснув руки й мимоволі, майже вголос промовив – Прости, Зосько! – Все мовчало навкруги. *Але ж мовчання – знак згоди*". Підводячи підсумок про моральний рівень світогляду Радченка, можемо успішно використати напрочуд вдалий висновок Зоськи: „Душа в тебе погана. Погана якась душа". Аналізуючи авторську позицію у романі „Місто" В .Підмогильного, вчителі зробили багато таких відкриттів, про можливість існування яких у творі навіть не здогадувалися. Шкільна програма вимагає трактувати цей твір, як роман про письменника, який підкоряє місто і стає відомим у столиці. Але ж це надто спрощене розуміння естетичної цінності високохудожнього тексту В.Підмогильного, адже у кожному творі йдеться насамперед про людину як носія моральних цінностей, багатогранну й багатовекторну особистість, а вже потім про літературного персонажа як про спеціаліста в певній галузі, в тому числі й літературній. Але й про Радченка-письменника у вчителів знайшлося багато чого сказати такого, про що не знайдемо в жодній критиці. Робота над підтекстом, репліками-натяками, авторськими відступами у романі „Місто" дала можливість зрозуміти, що опановане Степаном ремесло – не його Боже покликання, а просто реальний шанс залишитися в Києві, безбідно жити в найпрестижнішому мікрорайоні, користуватися послугами навкололітературних дам і прихильниць його таланту , купатися в променях слави. Той, хто приїхав до столиці виключно з метою отримати вищу освіту, щоб повернутися в село і піднімати там цілину духовності, дуже швидко вирішує для самого себе залишитися в Києві будь-якою ціною. На шляху до кар'єри Степан не гребує нічим: „Мусінькою", покинутим інститутом, навіть йому ненависною працею письменника: „Так, Степан мусив стати письменником. Нічого страшного, ні незвичайного він не почував у цьому жаданні", „Хай усі знають, що Степан Радченко пише оповідання, що він письменник, виступає в Академії і дістає оплески. Хай у сільбуді буде його книжка, і товариші, що він покинув, хай дивуються й заздрять йому!" „В село я не поїду, ніколи не повернуся... Хіба мало людей покидає село? Місто призначено йому за оселю". Уважно прочитавши останню

цитату, збагнемо дуже багато: Степан на замовлення без зусиль штампує свої оповідання про класову боротьбу, Головліт – літературна цензура, якої в СРСР боялися не тільки в 30-х, а й у 60-х, 70-х чи й 80-х, його книжкам не чинить жодних перепон, отже, шанс опинитися в когорті митців Розстріляного Відродження Радченкові не загрожує навіть найменшою мірою, гонорари за ним написане ростуть – чого ще треба новоявленому літературному генієві з партійної підворітні?”

Додаток З

Фрагменти відповідей на анкету учнів з експериментальних класів

Учасник анкети №18: „Радченко, як і Б'янка, – виходець із провінції. На початку нас вражає природна чистота помислів і вчинків цих героїв. Адаптація у великому місті, можливо, навіть тому самому, на той час столичному (Харкові) і Радченка, і Б'янку вимушує не просто маневрувати, а й експериментувати. Ці експерименти героїв стосуються насамперед статевого життя. Та якщо Радченко виходить із життєвих перипетій як не переможцем, то й непереможеним, залишається при всіх явних програшах все-таки людиною без суттєвих моральних втрат, то Б'янка деградує, скочується до рівня тих повій, якими вона була так неприємно вражена відразу ж після приїзду в місто".

Учасник анкети №20: „Радченко – виходець із сірої маси, але це особистість, яка в процесі самовдосконалення набуває переваг над іншими. Б'янка ж робить усе для того, щоб уподібнитись до інших, стати однією з багатьох сірих, типових істот, стандартною одиницею з певної суми таких же одиниць у натовпі, не особистістю, а лише індивідуумом".

Інші відповіді на перше питання, хоч і не відзначалися асоціаціями і порівняннями з іншими творами чи героями, теж характеризувалися глибоким розумінням авторської позиції у творі:

Учасник анкети №21: „У різних моментах автор по-різному ставиться до своєї героїні. В одному випадку його позиція явно простежується, в інших – прихована. У творі ведеться розповідь від першої особи, тобто розкриваються усі переживання та думки героїні у кожній певній ситуації, змальовуються відкрито перепади у настрої, ставлення до навколишніх, тому авторові легко показати свою позицію. Та коли маскулінний автор починає описувати фемінні переживання, то більшою чи меншою мірою перевтілюється в героїню, намагається описати її мотиви поведінки, бажання і особливості мислення. Але автор – чоловік, а не автор – оповідач-жінка не може належно опанувати поняттям жіночого мислення і жіночого діяння. Тому навіть неозброєним оком помітно, що Б'янка Хвильового не завжди веде себе адекватно".

Учасник анкети №29: „У різних ситуаціях автор виявляє різне ставлення. Варто зазначити, що це насамперед ставлення чоловіка (автора) до жінки (гендерної проблематики). З цієї причини жінка у творі – це половина людства, яка не є самостійною, „не дотягує" до чоловіка".

На друге запитання учні контрольних класів відповіли в основному правильно, бо питання передбачало аналіз емоцій, а не підтексту.

Учасник анкети №23: „Автор деякою мірою критично ставиться до героїні, але це у глибокому підтексті, та найбільше він співчуває цій юній сентиментальній душі, яка мріє про „голубу даль", про недосяжну водночас „правильну" країну. Наприклад, автор настільки нейтрально описує різні людські погляди і вчинки, що у читача може викликати обурення до цих вчинків (випадок із журналісткою і Б'янкою)".

Учасник анкети №25: „Автор не осуджує, не схвалює, не критикує, навіть не співчуває головному персонажеві. Немає коментарів автора після кожного вчинку Б'янки".

В експериментальних класах учні намагалися проникнути в таємницю прихованої авторської оцінки, а також збагнути підтекст твору, як ключ до оцінки героїв і правильного висвітлення ідеї повісті. Тому, даючи відповідь на друге питання, вони прагнули наголосити, на чому базується їхнє особистісне розуміння авторської позиції Миколи Хвильового:

Учасник анкети №20: „Автор по-різному ставиться до героїні залежно від ситуації. Він схвалює її рішучість, але осуджує певною мірою її невігластво. Критично і співчутливо автор ставиться до її ініціативи щодо статевих стосунків. А десь і байдуже. Загалом психологічний тип цієї героїні дуже складний".

Учасник анкети №19: „Авторська позиція є критичною. Автор розсудливо дивиться на вчинки Б'янки, хоча і засуджує її відхід від релігії в кінці твору, але при цьому й належно пояснює, чому так сталося".

Третє питання стосувалося засобів сміху як способу проявлення і вираження авторської позиції. Учні контрольних класів не зрозуміли питання і у відповідях вели мову виключно про осудливу авторську позицію:

Учасник анкети №25: „Нещасна Уляна змальована іронічно за свою закомплексованість щодо зовнішності. Вона мені нагадує тих учениць ПТУ, які не можуть прижитися у великому місті".

Учасник анкети №23: „Мені особисто образливо, що Хвильовий насміхається над проблемами своїх героїнь. Жінка у цього письменника чомусь постійний предмет сатири, що, на мій погляд, є ознакою „чоловічого" письма" і „чоловічої зверхності".

В експериментальних класах учні виявили розуміння, що гумор і сатиру Микола Хвильовий часто використовує і для змалювання чоловічих персонажів, але для жіночих їдкої сатири буває занадто:

Учасник анкети №19: „Автор насамперед упереджено ставиться до головної героїні – Б'янки, потім до товаришки Уляни, яка дуже переживає через свою зовнішність, а також до сіроокої журналістки, життя якої зіпсовано до крайнощів . До всіх він використовує сарказм та сатиру більше тоді, коли боязкий художник і нікчемний діловод зображені лише з теплим гумором. Це несправедливо!"

Учасник анкети №16: „Це лише дівчатам здається, що Хвильовий ставиться до жіночої статі упереджено. Насправді автор співчуває своїм героїням, але це співчуття приховує за допомогою засобів сміху".

Четверте запитання анкети для одинадцятикласників і контрольних, і експериментальних класів виявилося дуже цікавим, а тому вони дали оригінальні відповіді. Учні контрольних класів зосередили свою увагу на чоловічих рисах у жіночих персонажів і жіночих рисах у чоловічих:

Учасник анкети №26: „Для автора традиційно стереотипним є „чесність" (моральність) жінки і необов'язковою „чесність" (моральність) чоловіка".

Учасник анкети №23: „Автор не визнає традиційні ролі жінки і чоловіка, бо міняє їх рисами характеру (Б'янка виявляє маскулінні нахили, а Чаргар надто м'який і безвільний). Б'янка освідчується Чаргару першою: „Міщанська умовність не дозволяє жінці першій заговорити про кохання. Я від цієї умовності далеко стою й тому кажу тобі: я безумно кохаю тебе". На мій погляд, Б'янка видається незалежною агресивною жінкою з чоловічою психологією".

Учні експериментальних класів у своїх відповідях торкалися не стільки проблеми взаємовідносин між літературними героями різних статей, скільки, як того вимагала відповідь, авторської позиції і ставлення Миколи Хвильового до традиційної ролі чоловіка і жінки:

Учасник анкети №20: „Автор вважає чоловіка вищим над жінкою, вищим у всьому, і тому, на його думку, будь-який непослух чи відхід від загальноприйнятих правил жінки обов'язково має бути покараний якщо не самим чоловіком, то її нещасливим життям".

Учасник анкети №18: „Здавалось би, що автор спершу дає повну свободу дій головній героїні, змальовує її як самостійну жінку, але згодом бачимо, що її життям значною мірою все-таки керують чоловіки. Автор визнає тільки верховенство чоловіка над жінкою, не залишаючи при цьому жінці можливостей щасливого життя без верховенства чоловіка".

П'яте запитання стосувалося національних, соціальних і духовних, причому більше підсвідомо, ніж свідомо письменником виведених колізій. Відповіді учнів з контрольних класів свідчили, що ними було помічено в тексті тільки ті ситуації , які не несли підтекстового навантаження:

Учасник анкети №25: „Нерівність чоловіків і жінок базується у творі на моралі патріархального суспільства (наприклад, епізод, коли Б'янка „опускає вії" при зустрічі з Чаргаром)".

Учасник анкети №34: „Журналістка, яка заохочує Б'янку до розпусти, є продуктом радянської теорії вседозволеності. Її поведінка цілком вкладається в популярну в 20-х–30-х роках думку, що жінці переспати з будь-ким так само просто, як випити склянку води. Якщо ж говорити про мораль патріархального суспільства, то радянська влада цю мораль ще більше викривила. Прикладом такого явища є в „Сентиментальній історії" садистське вбивство чекістом власної дружини".

Учні з експериментальних класів зрозуміли відповідне запитання значно глибше від своїх ровесників з контрольних класів, про що свідчать їхні відповіді:

Учасник анкети №20: „Напевно, автор вважає, що в українців надто сильні патріархальні традиції, які жінка зламати не може, бо тоді вона стає повією. Тобто звільнитись від патріархальної влади вона може тільки через аморальну свободу. Про патріархальне підпорядкування жінки свідчить те, що Уляна роками повністю підкоряється чоловікові, незважаючи на те, що той її систематично кривдить. Покора жінки її ж і губить: відчувши безнаказаність, „товариш Бе" сокирою зарубує дружину. Стосовно релігії дуже суперечливе ставлення. Б'янка спочатку фанатично починає вірити у Бога і ревно йому молитися, а потім, розгнівавшись, з такою самою фанатичністю відкидає Христа, при цьому плюнувши в обличчя Спасителеві і порізавши його ікону на тріски".

Учасник анкети №29: „Автор апелює до релігії: Б'янка вважає, що Бог винен у всьому, в тому числі й у тім, що чоловіки жорстокі. Наприклад, Чаргар Б'янкою знехтував, а чоловік Уляни бив її, поки й насмерть не вбив свою жінку. З розпачу Б'янка хапає ікону й плює в очі Богові за те, що той таке допустив. Це, до речі, сліпий бунт атеїстки, а не християнки".

Останнє запитання в анкеті передбачало для потенційної відповіді можливість висновку, узагальнення, але учні контрольних класів цього не зрозуміли і у відповідях аналізували лише окремі епізоди повісті:

Учасник анкети №23: „Автор проти того, щоб жінка була незалежною. Свій головний персонаж Хвильовий показує з точки зору чоловічого поводження, а не жіночого. Б'янка є самовпевненою як чоловік, а не як жінка".

Учасник анкети №31: „Автор вважає, що жінка хоч і має бути вільною, але не повинна переходити рамки дозволеного, рамки своєї чистоти і доброти і не бути надто поспішною у вчинках. У неї повинна залишатись якась, образно кажучи, гравітаційна тяга до традицій. Жінка не повинна переступати межі вседозволеності. Уляна і Б'янка – два протилежні типи. Уляна – покірна аж до спротиву. Б'янка – ревна феміністка. Але ж обидві нещасливі!"