

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

ФАКУЛЬТЕТ ПОЧАТКОВІ ОСВІТИ ТА ФІЛОЛОГІЇ

ФОРМА НАВЧАННЯ: ДЕННА

Кафедра: української мови та літератури

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

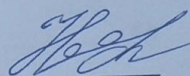
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

на тему:

АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 10-11 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

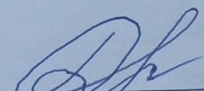
Виконала: магістрантка 2 курсу
спеціальності 014 Середня освіта (Українська
мова і література)

Дарина
НАГОРНЯК
(прізвище та ініціали)


(підпис)

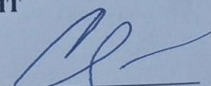
Науковий
керівник:

к.іст.н., доцент
Олеся
БАРТАШУК
(прізвище та ініціали)


(підпис)

Рецензент:

к.філол.н., доцент
Світлана
Маховська
(прізвище та ініціали)


(підпис)

Хмельницький – 2024 рік

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ЯК ПРОБЛЕМА ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	
1.1 Роль та значення аналізу й інтерпретації художніх текстів у формуванні компетентнісного читача.....	8
1.2 Сучасні підходи до визначення шляхів і видів шкільного літературного аналізу художніх творів.....	18
1.3 Інтерпретація як форма засвоєння, переосмислення та збагачення розуміння змісту художнього твору в шкільній літературній освіті	25
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РІЗНОВИДІВ АНАЛІЗУ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ІЗ ШКІЛЬНОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	
2.1 Методичні засади формування у здобувачів освіти 10-11 класів ЗЗСО умінь аналізувати різні жанрово-родові художні твори	36
2.2 Художньо-творча інтерпретація художніх творів зі шкільного курсу української літератури на уроках у старших класах ЗЗСО.....	53
2.3 Використання міжмистецької інтеграції української літератури з метою художньо-творчої інтерпретації творів у 10-11 класах ЗЗСО.....	63
ВИСНОВКИ	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	76
ДОДАТКИ	85

ВСТУП

Актуальність дослідження. Українська література як навчальний компонент і як невід’ємна складова національної культури володіє можливостями збагачення внутрішнього світу здобувачів освіти, вона покликана сприяти формуванню в них ціннісних орієнтирів, здатна розвивати інтелектуальний потенціал та естетичні смаки, спроможна активізувати їхні морально-етичні смаки та переконання.

Саме тому проблеми формування та розвитку читацьких інтересів здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) на сьогодні залишаються серед найбільш актуальних у шкільній літературній освіті і полягають у вихованні компетентного та уважного читача із низкою здібностей: розумових, пізнавальних, творчих та ін. Такий читач володіє уміннями наближатися до авторського задуму під час роботи над художнім текстом і водночас уміє використовувати власну виважену та критичну оцінку твору, спроможний висловлювати свою думку та позицію, однак при цьому може толерантно сприймати й інші погляди та точки зору.

З іншого боку, актуальність обраної теми дослідження «Аналіз та інтерпретація художнього твору при вивченні української літератури в 10-11 класах закладів загальної середньої освіти» визначається цілковито демократичною орієнтацією освітнього процесу. Зокрема, у Програмі з української літератури для 10-11 класів ЗЗСО зауважено, що її зміст «спрямовано на постійну творчу співпрацю, діалог учителя, учня з художнім твором, що дає широкий простір для самостійного сприйняття й осмислення літератури як явища мистецтва» [75, с. 14]. .

Фахівці наголошують, що в процесі розвитку читацької компетенції учнів провідна роль належить таким завданням, як-от: умінням викликати в них цікавість до читання художніх текстів як із навчальної програми, так і тих, що до неї не внесені, для чого важливо озброїти здобувачів освіти уміннями вибирати твори для читання, які б відповідали їхнім віковим та особистісним

інтересам. Також учителі-філологи повинні володіти уміннями налагоджувати спеціальні психолого-педагогічні умови, необхідні для розуміння, активного сприйняття та оцінки учнями художнього тексту. Не менш важливо також надавати увагу розвитку в здобувачів освіти умінь проводити дослідницьку роботу, надавати увагу удосконаленню навичок усного та писемного мовлення, розвитку естетичних смаків і, насамперед, найважливішим завданням літературної освіти школярів є формування навичок аналізувати художні твори різних родів та жанрів, творчо їх інтерпретувати в процесі пізнання.

Стан дослідження проблеми. Питання аналізу художніх творів традиційно перебувають в полі глибокого наукового аналізу низки провідних вітчизняних фахівців у галузі шкільної літературної освіти. Так, серед сучасних фахівців значну увагу шляхам аналізу художніх текстів на уроках літератури у ЗЗСО приділяють Л. Башманська [6], П. Білоус [7], Ю. Бондаренко [9; 10], Н. Волошина [51], О. Демчук [20], А. Лісовський [41], В. Марко [42], Н. Мещерякова [46], Л. Мірошніченко [48], Є. Пасічник [56], О. Поліщук [58], А. Ситченко [63; 65], Б. Степанишин [71; 72], Г. Токмань [73; 74], В. Шуляр [84; 85], Т. Яценко [87] та ін. Шкільному аналізу різножанрових прозових творів за шкільної Програми присвятила свої наукові дослідження Н. Гричаник [15; 16; 17].

Окремі аспекти аналізу художніх творів у руслі формування літературної компетентності здобувачів освіти ЗЗСО висвітлювали провідні вітчизняні методисти-науковці: Т. Алексеєва (в освіті старшокласників) [2], В. Захарова (особливості аналізу ліричних творів на уроках української літератури у ЗЗСО) [26], О. Ісаєва (проблеми шкільного аналізу художніх текстів в ракурсі вивчення всесвітньої літератури) [29]; Ж. Клименко (етнокультурологічний аналіз) [32], С. Ковпик (аналіз твору як основа філологічної освіти) [34], Н. Неділько (специфіка пізнання ліричних творів в умовах шкільної літературної освіти) [52], О. Приходько (аналіз художнього твору у процесі підготовки старшокласників до складання ЗНО) [52],

О. Сметюх (практичні аспекти аналізу художніх творів у шкільній практиці) [68], І. Хроменко (специфічні види аналізу текстів) [78], Б. Шалагінов (порівняння наукових та різних шляхів шкільного аналізу) [81; 82] та ін.

Інтерпретацію як один із ефективних видів пізнання художніх текстів аналізували О. Анхим (як чинник літературної творчості) [4], Н. Воронкова (в системі літературного аналізу) [12], О. Глеб (методика інтерпретації) [13], Т. Дятленко та І. Єфіменко (аналіз та інтерпретація у порівнянні) [23; 25], С. Жила (міжмистецька інтерпретація та інтеграція) [26], В. Іванишин (методика шкільної інтерпретації) [27], О. Міненко та О. Почапська (основи інтерпретації) [47; 60], Л. Фурсік та Л. Мельник (своєрідність художньої інтерпретації) [77], Т. Яценко (засоби міжмистецької та міжпредметної інтеграції в справі інтерпретації) [88] та ін.

В останні роки як досить дієвий спосіб художньої інтерпретації літературних творів у ЗЗСО досліджувала літературно-дидактичні ігри Н. Савчук, присвятивши цій темі дисертаційне дослідження [61].

Однак, не дивлячись на значний масив фахових праць та методичних порад, аналіз та інтерпретація художніх творів із Програми для 10-11 класів ЗЗСО не стали предметом окремого дослідження, що значно актуалізує обрану нами тему «Аналіз та інтерпретація художнього твору при вивченні української літератури в 10-11 класах закладів загальної середньої освіти».

Об'єкт дослідження – процес вивчення української літератури в 10-11 класах закладів загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – види й шляхи аналізу та інтерпретації художніх творів на уроках української літератури в 10-11 класах ЗЗСО.

Мета дослідження – визначити та описати методичний інструментарій актуальних шляхів та прийомів аналізу й інтерпретації художніх творів у шкільному курсі української літератури (на прикладі творів для 10-11 класів).

Завдання дослідження:

- з'ясувати роль та значення аналізу та інтерпретації художніх текстів у формуванні компетентнісного читача в умовах шкільної літературної освіти;
- проаналізувати сучасні підходи до визначення шляхів і видів шкільного літературного аналізу художніх творів та інтерпретації як форми засвоєння, переосмислення та збагачення розуміння змісту художнього твору в шкільній літературній освіті;
- акцентувати спільне та відмінне у двох методах пізнання художнього твору;
- описати методичні засади формування у здобувачів освіти 10-11 класів ЗЗСО умінь аналізувати різні жанрово-родові художні твори;
- визначити ефективні прийоми художньо-творчої інтерпретації художніх творів зі шкільного курсу української літератури на уроках у старших класах ЗЗСО засобами дидактичних літературних ігор та міжмистецької інтеграції.

Методи дослідження:

- *теоретичні*: вивчення науково-методичної літератури, аналіз, синтез, узагальнення для уточнення теоретичних основ вивчення проблем видів шкільного аналізу та інтерпретації художніх творів в курсі української літератури; визначення спільного та відмінного в двох методах пізнання літературного твору;
- *емпіричні*: спостереження, бесіда, вивчення педагогічного досвіду з метою з'ясування оптимальних шляхів, способів та прийомів аналізу й інтерпретації творів з української літератури для 10-11 класі під час проходження навчальної практики у Заміхівській ЗОШ I-III ступенів (з 22 січня по 9 лютого 2024 року) та виробничої практики у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії (з 2 вересня по 11 жовтня 2024 року).

Теоретичне значення дослідження полягає у розширенні науково-методичної бази означеної проблеми шкільної літературної освіти; в

акцентуванні спільного (мета) та відмінного в двох методичних підходах до пізнання художнього твору в умовах ЗЗСО (аналізу та інтерпретації).

Практичне значення дослідження та його результатів полягає в можливості їх використання у практичній роботі на уроках української літератури у 10 та 11 класах ЗЗСО з метою формування умінь ефективного пізнання літературних творів як мистецтва слова.

Методологічною основою дослідження є праці провідних методистів: Н. Волошиної, Н. Гричаник, Є. Пасічника, Б. Степанишина, Н. Савчук, Г. Токмань, В. Шуляра, Т. Яценко та ін., присвячені питанням пошуку та обґрунтування оптимальних шляхів та видів аналізу й інтерпретації художніх програмних творів з української літератури для 10-11 класів ЗЗСО.

Апробація результатів дослідження. Результати магістерського дослідження були висвітлені в публікаціях тез та оприлюднені під час участі в науково-практичних конференціях, а саме: II Всеукраїнська наукова конференція «Нові парадигми сучасної філології» (Кам'янець-Подільський, 22 листопада 2023 р.), III Всеукраїнська наукова конференція «Нові парадигми сучасної філології» (м. Кам'янець-Подільський, 8 листопада 2024 р.) та Всеукраїнська науково-практична конференція «Студентська молодь у науці» (м. Хмельницький, 13 травня 2024 р.). Також тему тез було оприлюднено у програмі Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасна дитяча література: реалії і перспективи» (м. Хмельницький, 17 травня 2024 р.).

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, що нараховує 88 найменувань та 9 додатків. Ілюстративний матеріал подано у чотирьох таблицях. Основний зміст роботи викладено на 75 сторінках. Загальний обсяг роботи 103 сторінок.

РОЗДІЛ 1

АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ЯК ПРОБЛЕМА ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1 Роль та значення аналізу та інтерпретації художніх текстів у формуванні компетентнісного читача

Серед науковців та методистів-практиків побутує думка про те, що у діяльності вчителя української літератури є два найважливіші моменти: навички виразного читання творів будь-якого жанру, і досконале володіння будь-якими шляхами шкільного лінгвістичного аналізу художнього тексту, який розуміють як «процес співтворчості (діалог) вчителя та учнів» [12, с. 410], і виділяють «основним в ході вивчення художнього твору» [12, с. 410]. Отже, саме проблема шкільного аналізу художніх творів і до сьогодні належить до невирішених і залишається однією із найважливіших у літературній освіті учнів

Особливої актуальності означена проблема набуває в руслі визначеної чинними документами головної мети літературної освіти у ЗЗСО, яка полягає у формуванні «читача з добре розвиненими творчими, розумовими, пізнавальними здібностями, який у процесі роботи над твором готовий до критичної і виваженої оцінки» [19]. Реалізація даної мети передбачає переорієнтацію навчання на компетентнісне спрямування, що, у свою чергу, й спонукає вчителів до формування у здобувачів освіти низки важливих ключових і предметних компетентностей, необхідних їм у подальшому житті як навчання і самореалізації, так і професійної реалізації.

Водночас, як свідчить аналіз фахових джерел та педагогічного досвіду вчителів-словесників, орієнтація на компетентнісні засади у вітчизняній літературній освіті на сьогодні ще не набула достатнього висвітлення у методичній літературі, оскільки в ній переважають знаннєві підходи. І, як можемо зробити висновок, сучасних ЗЗСО поступово прагнуть до такої

переорієнтації, проте фахівці цілком усвідомлюють, що лише оновлення навчальних Програм та підручників з української літератури не вирішує даних проблем. Вчителі потребують ґрунтовних методичних порад щодо викладання літератури й апробованих практичних зразків реалізації в шкільній літературній освіті компетентісно орієнтованого підходу: відповідних настанов, творчих завдань, апробованих зразків аналізу та інтерпретації художніх творів на основі діяльнісного підходу та ін.

Цілком логічно, що предметна літературна компетентність визначається низкою специфічних навичок та умінь, зокрема й пов'язаних із формуванням компетентісного читача, який володіє не лише прийомами творчого читання, здатністю будувати діалог із художнім текстом, але й на рівні емпатії здатний вловлювати та пояснювати почуття і думки персонажів художнього твору, розуміє своєрідність його будови чи жанрові особливості, уміє аналізувати художню мову тексту, послуговуватися літературознавчими термінами в обсязі шкільної програми. Тобто, вкотре зростає значення і роль шкільного аналізу літературних творів.

Однак досить часто життєві реалії свідчать, що сучасні здобувачі освіти, зокрема й старшокласники, набагато краще працюють із гаджетами, аніж із текстами, і це за тієї умови, що все-таки переважну частину інформації з будь-яких носіїв особа отримує через текст. Отже, на сьогодні в курсі літературної шкільної освіти формування умінь читати й осмислювати прочитане, тобто читачка компетентність, що передбачає вміння аналізувати прочитане, що є одним із найважливіших і, водночас, найскладніших завдань, є актуальною педагогічно-методичною проблемою, адже в умовах розвитку інформаційних технологій помітним є згасання інтересу учнів до художнього слова, що негативно позначається на їхньому подальшому житті.

Художній твір здатний допомогти людині самовдосконалитися, самоствердитися, самореалізуватися в житті. І відбувається це через красу, естетичні переживання, духовне збагачення. У творі зображені робота душі, людські характери. І щоразу читач начебто приміряє їх на себе, набуваючи при

цьому духовного досвіду. Книжка – то великий учитель, але щоб вона ним стала, треба до неї звертатися, любити, вміти вдумливо читати, мати певну читацьку культуру.

Найважливішим об'єктом вивчення української літератури у ЗЗСО визначено художні твори, вміщені у навчальних програмах із предмет (далі – Програма). Такий підхід породжує необхідність для учителя-словесника усвідомлення відмінностей між двома, на перший погляд, синонімічними поняттями зі сфери шкільної літературної освіти: художнього тексту і художнього твору. Зокрема, фахівці наголошують, що в питаннях встановлення фахової комунікації між учителем літератури та здобувачами освіти ЗЗСО найважливіше місце належить безпосередньо художнім текстам і якості полілогу «учня і учителя з автором» [86, с. 4].

Словники значення поняття «художній» розкривають через його стосунок до мистецького відтворення дійсності в образах (зокрема й художнє слово – наше уточнення); «твір» розуміють як наслідок творчої діяльності людини. «Текст» пов'язують із розумінням відтвореної праці автора. Також досить вдалим, як на наш погляд, є визначення тексту, як «тканини, сплетіння, структури; зв'язного висловлювання» [12, с. 409], тобто, словесним твором мистецтва, який завдяки своїй багатогранності у висвітленні життєвих реалій досить часто стає предметом аналізу не лише з точки зору лінгвістики, але й низки інших наук, зокрема найчастіше таких:

- літературознавства;
- семіотики;
- психології;
- історії, до складу якої входять палеографія і текстологія;
- юриспруденції, теології;
- етнографії та ін. [12, с. 409].

Отже, текстом є матеріалізований, закодований у словесній формі авторський твір, який насамперед спрямований на виконання ролі своєрідного повідомлення, котре адресант (письменник) робить доступним для

сприймання адресати (читача, реципієнта) [60]. Завдання учителя-словесника полягає в тому, щоб навчити учнів-читачів, занурюючись у зміст надрукованого тексту, створювати власний (читацький) твір.

На думку дослідників, якість такого утворення визначається двома умовами:

1) безпосередньо якістю самого тексту (тобто, майстерністю автора-майстра слова);

2) якістю та обсягом внутрішнього світу читача, його умінням «зчитувати» інформацію, передану в художньому тексті, сформованими у школі на уроках літератури навичками спілкування із художнім текстом і, що найголовніше – умінь «розбудовувати на його основі (в уяві) власний літературний твір» [60].

Отже, завдання учителя-словесника на уроках української літератури у ЗЗСО полягає в тому, щоб здобувачі освіти не лише уміли матеріалізувати авторський твір як певну знакову систему, але й на основі цього спонукати формування умінь будувати в своїй уяві читацького твору.

Проаналізуємо найбільш вдалі, як на наш погляд, наукові дефініції поняття «аналіз літературного твору». Так, найбільш чітким та всеохоплюючим серед них можемо визначити таке, за яким його розуміють як «осмислення художнього твору, розгляд його складових елементів, визначення тем, ідей, мотивів, способу їх образного втілення, а також дослідження засобів творення образів» [12, с. 409]. Як бачимо, таке визначення процесу аналізу художнього твору цілком співпадає із завданнями цієї операції у старших класах ЗЗСО, але має ще більш широку і складну основу, оскільки передбачає залучення здобувачів освіти до низки мисленнєвих операцій, таких, зокрема, як запам'ятовування думок персонажів чи автора, уявного малювання картин за словесним описом, візуалізації героїв чи пейзажів, уміння аналізувати композицію, сюжет чи жанрові особливості тощо.

Також досить змістовним є визначення аналізу художнього твору як певного роду низки уявних дій із художнім текстом, які полягають у його

поділі на складові за змістом та формою із детальним їх дослідженням щодо ролі означених частин у цілому творі та «встановлення характеру взаємодії з іншими його частинами» [12,с.409]. У фахових джерелах метод аналізу має низку синонімічних назв: «розчленування», «атомізація» твору, «вівісекції над живим організмом – художнім цілим» тощо [27].

Окрім того, як стверджують фахівці, до важливих завдань літературної освіти школярів у ЗЗСО належить також уміння відрізнити у художніх творах два мікрорівні: текстуальний (або актуальний) та підтекстовий (або потенційний прихований, неявний смисл висловлювання) [60]. Здобувачі освіти мають розуміти, що виникає цей підтекст завдяки здатності слів мати, окрім основного значення, ще інші, котрі з'являються у них у конкретному контексті зокрема й під впливом деяких позамовних факторів: життєвої ситуації, історичного тла, мети спілкування мовця тощо. До таких підтекстових значень художніх творів відносять його емоційно-експресивні, семантичні, стилістичні можливості. Прикладом художніх творів із підтекстом можемо вважати жанр байки та загадки, де по відношенню до байок використовують поняття сказано «езопівською мовою». Однак в українській літературі є низка інших жанрово-родових текстів, у яких також наявний виразний підтекст. Зокрема, до таких відносять твори «українських письменників періоду бездержавності: «Оргію» Лесі Українки, «Невеличку драму» В. Підмогильного, «За ширмою» Б. Антоненка-Давидовича, «На границі епох» П. Скунця та багато інших.

Для пізнання літературного твору, зокрема на рівні контексту та підтексту, на уроках у ЗЗСО використовуються наукові методи дослідження, але в адаптованому до вікових особливостей учнів, тобто, у значно спрощеному вигляді: аналіз, синтез та інтерпретацію.

Головне завдання аналізу як методу шкільного дослідження художніх творів (з грецької аналіз – розклад, розчленування) – це його поділ на окремі складові частини, дослідження яких сприяє усвідомленню особливостей усього твору в цілому як мистецького феномену.

Протилежним за змістом є синтез як метод шкільного аналізу художнього твору, оскільки навіть його переклад із грецької мови розуміється як з'єднання, складання, і тому передбачає роботу над цілісним твором: на фоні певного історичного часу, соціального оточення, загального емоційно-духовного настрою як того періоду, коли твір писався автором, так і того, за якого його сприймають читачі. Синтез також розуміють як таку стратегію пізнання художнього твору, на основі якої він досліджується «як неповторна цілісність в єдності та взаємозв'язку її частин» [27]. Синтез і аналіз перебувають у найтіснішому зв'язку, якщо перший (тобто синтез) проводять шляхом творення цілісного уявлення про літературний твір, базованому на дослідженні його складових частин, окремих складових, аспектів, рівнів, що, по суті, є основою аналізу. Також ми розуміємо, що саме завдяки операції синтезу художнього твору уможливорюється його аналіз у націокультурному контексті, на фоні історичних подій, у річищі певного соціального тла.

На основі аналізу низки фахових джерел ми усвідомили, що в сучасному шкільному літературознавстві існує метод роботи з художнім твором, який значною мірою об'єднує два попередні: Його зміст із латинської пояснюється як тлумачення, роз'яснення, а назва – інтерпретація, головне завдання якої в системі шкільної літературної освіти полягає в детальному розгляді смислового боку літературного твору із одночасною увагою до усіх його складових..

У вітчизняній літературній освіті термін «інтерпретація» традиційно має два основні значення: 1)тип, стратегія пізнання літературного твору через тлумачення його змісту і сенсу; 2)своєрідне виконання художнього твору, що ґрунтується на самостійному тлумаченні виконавця [27]. Наше завдання полягає в тому, щоб визначити особливості використання обох цих видів у літературній освіті здобувачів освіти-старшокласників у ЗЗСО.

Так, у руслі інтерпретації як шкільного методу дослідження художніх творів кожен із їх структурних елементів, як-от: особливості композиції, коло проблем, провідні мотиви, образи, художні тропи та ін., обов'язково

розглядаються на фоні цілісного контексту і навіть із його доволатекстовою інформацією (історичний час, соціальне становище, етнографічно-фольклорні елементи тощо).

І хоча обидві дії з твором (і аналіз, і інтерпретація) слугують одній меті – забезпеченню кращого пізнання здобувачами освіти літературного твору, шлях до цього пізнання в них різний: аналіз передбачає системне, комплексне та всебічне вивчення художнього твору як явища мистецтва слова, натомість його інтерпретація, за висновком вітчизняного науковця В. Іванишина, полягає у «вмотивованому та цілеспрямованому тлумаченні [27]. Також фахівець наголошує на певній спорідненості, але не повній смисловій та змістовій синонімічності цих понять, а отже – і наслідків та процесу їх виконання, що пояснює, зокрема, різними предметами дослідження цих двох операцій з художнім твором: «предметом аналізу є твір як цілісність і твір як елемент у системі культури; предметом інтерпретації є зміст і сенс твору» [27].

Суттєвою є також і різниця в меті аналізу та інтерпретації як двох граней пізнання художнього літературного полотна: аналіз виконується через наукове дослідження твору, що носить системний, комплексний та всебічний характер, орієнтований на вивчення й оцінку художнього тексту як явища мистецтва. Натомість мета інтерпретації полягає у глибині та оригінальності його тлумачення і розуміння читачем чи учителем-словесником.

Без сумніву, означені підходи мають вихід і в різній сутності завдань операцій дослідження художнього тексту: аналіз покликаний дослідити твір як естетичну систему, «у різних аспектах, на всіх рівнях, в усіх можливих контекстах» [27]. Ключове завдання інтерпретації полягає у визначенні найоптимальніших способів «допомогти адресату зрозуміти авторський задум, зміст і сенс твору» [27].

У свою чергу, різний ракурс завдань аналізу та інтерпретації літературних творів зі шкільного курсу української літератури впливає на виділення суттєвої різниці у характері проведення цих методів дослідження художніх творів: аналіз перебуває в рамках літературознавства, інтерпретація

здійснюється поза межами суто літературознавчого підходу, враховує міжпредметні зв'язки, інтеграцію, реалізується засобами інших мистецтв, орієнтуючись при цьому на вікові та інтелектуальні особливості читачів.

Суттєві відмінності виділяють фахівці також і щодо пріоритетності та обсягу пізнання: «аналіз передує інтерпретації; а вона неможлива без його аналізу, але пізнання твору не обмежується його інтерпретацією» [27]. Отже, різними є і засади цих двох процесів вивчення художніх літературних творів: базою аналізу є винятково наукова основа, натомість інтерпретація передбачає значний вплив «смаку та позалітературних чинників» [27]. Відповідно, будуть суттєвими відмінності також і у виборі провідних дієвих методів, способів, видів та рівнів аналізу та інтерпретації.

Як на нашу думку, в руслі реалізації обраного предмета дослідження варто осмислити думки провідних методистів-науковців та учителі-практиків щодо значення такої інтерпретації художніх літературних творів, яка подається у літературній критиці, зокрема й у так званих «критиках»-посібниках для ЗЗСО. Так, в огляді науковця В. Іванишина таку інтерпретаційну літературу названо низкою дефініцій: матеріали, що «супроводжують» художню літературу, «самосвідомістю» літератури, «думкою» про літературу», «знанням літератури», «мистецтвом читання» та ін., що, однак, «не входить у число літературознавчих дисциплін» [27].

У цілому, ми зрозуміли на основі опрацювання фахових джерел, що учителю-словеснику не варто беззастережно покладатися винятково на матеріали критичних статей, зокрема й із шкільних посібників «критики», оскільки «літературно-критичні праці – це, дуже часто, інтерпретація без вивчення, судження без доведення, вивищування без зіставлення, оцінка без аргументації; для них характерні образність, емоційність, суб'єктивізм, публіцистичність, іноді – відвертий дилетантизм, смаківщина, кон'юнктурність тощо» [27]. Саме тому завданнями учителя-філолога, особливо в практиці роботи зі старшокласниками, є залучати до їх уваги не лише чинні посібники-«критики», але й привчати до опрацювання різних

жанрів критичних документів: наукові праці, зокрема й дисертації, монографії, фахові статті, рецензії, анотації, огляди, рекомендації, літературні портрети, есе, фейлетони, репліки, пародії, інтерпретації у інших жанрах мистецтва тощо.

На основі аналізу фахових джерел, ми сформувавши висновок про те, що у сучасній шкільній літературній освіті визначено не лише перелік конкретних шляхів аналізу художніх творів як певної системи операцій, які мають за мету їх всебічне пізнання як мистецького твору з низкою конкретних різновидів (проблемним, пообразним, ідейно-тематичним та ін.), але низку видів інтерпретацій, які можливо та доцільно використовувати в ЗЗСО із врахуванням вікових особливостей учнів: архетипна, міфологічна, герменевтична, екзистенціальна, феноменологічна, структурно-семіотична та ін. Активне та методично правильне використання означених видів інтерпретації значною мірою сприятиме більш повному з'ясуванню ідейно-художніх особливостей кожного конкретного художнього твору, а також значно активізує процес формування та удосконалення умінь пізнавати і естетичну, і соціально-психологічну цінність літературного твору.

На сьогодні у вітчизняній літературній освіті та методиці вивчення літератури закріпилася думка про тісний зв'язок інтерпретації та аналізу художніх текстів. Зокрема, один із провідних методистів Б. Шалагінов із цього приводу досить слушно зауважує: «без інтерпретації не буває аналізу, і навпаки <...>. Між аналізом і інтерпретацією існує постійне, вічне напруження, яке рухає вперед процес осягнення твору мистецтва» [80]. Учитель-словесник значення цих понять повинен чітко з'ясувати в системі літературної освіти учнів у ЗЗСО, що, за визначенням методистів, перебуває в системі «літературно-художнього комунікативного акту: автор – авторський твір – художній текст – читач (реципієнт) – читацький твір» [60]. Дослідник В. Іванишин об'єднав аналіз та інтерпретацію в шкільній літературній освіті під одним поняттям «аналітико-інтерпретаційні методики» [27], виділивши такі: тематичний (ідейно-тематичний), композиційний (сюжетно-

композиційний), пообразний, версифікаційний, жанровий, біографічний, стилістичний аналіз твору [27]. Особливості авторського бачення означених методів ми винесли в додаток А, і вважаємо, що вони варті уваги учителів-словесників (Додаток А).

Водночас аналіз низки наукових фахових та методичних праць сприяв висновку про те, що якщо на результат аналізу художнього твору та його характер найбільш суттєвий вплив має рівень літературної компетенції (літературознавчі знання та уміння), то натомість хід і результативність його інтерпретації значною мірою залежать від шкали життєво-філософських та моральних цінностей інтерпретатора (у нашому випадку – учителя-словесника та учня-старшокласника), їхнього розуміння і усвідомлення змісту «Добра і Зла, про моральне й аморальне, про прекрасне і потворне тощо. Адже саме від цього буде залежати оцінка ним того, що утверджує, культивує чи заперечує автор аналізованого твору» [27].

Отже, не викликає сумніву думка про те, що художні твори в цілому, і зокрема й ті, що внесені до шкільного курсу української літератури, мають здатність сприяти розвитку у читачів умінь «самовдосконалення, самоствердження та самореалізації у житті через красу, естетичні переживання, духовне збагачення» [19]. Однак завдання вчителя-словесника – навчити школярів розуміти зображені автором у художніх текстах творі «роботу душі, людські характери» [19], розвинути потребу та озброїти навичками «начебто приміряти їх на себе, набуваючи при цьому духовного досвіду» [19]. Тобто, для того, щоб художній твір став життєвим учителем здобувачів освіти, учитель-словесник у ЗЗСО повинен виплекати у здобувачів освіти насамперед потребу до нього звертатися, а також – розвинути та закріпити уміння компетентнісного читача. Найбільш раціональним та продуктивним шляхом до реалізації цього завдання є ефективні прийоми шкільного аналізу та інтерпретації творів.

Водночас учитель-словесник повинен чітко усвідомлювати наявну різницю між шкільним аналізом художніх текстів та їх інтерпретацією, яка

полягає в тому, що предметом аналізу, насамперед, є твір художньої літератури як цілісність, а натомість інтерпретації – зміст і сенс твору.

1.2 Сучасні підходи до визначення шляхів і видів шкільного літературного аналізу художніх творів

Чинна Програма з української літератури для 10-11 класів наголошує на необхідності відходу від суто ідеологічного чи соціально заангажованого аналізу творів, від «невиправданого критерію міметичності (тобто буквального сприйняття його як відображення реального факту історичної чи просторової дійсності)» [75, с. 13], що значною мірою актуалізує необхідність формування у вчителів-словесників стійких знань про шляхи та способи аналізу й інтерпретації художніх текстів.

У вітчизняній методичній науці на сьогодні накопичено значну кількість авторських концепцій у підходах до визначення основних шляхів шкільного аналізу художніх творів. Зокрема зупинимося на тих, які є найбільш описаними у науково-методичній літературі та, відповідно, активно використовуються у шкільній літературній освіті. Так, однією із найзатребуваніших у ЗЗСО на уроках літератури є класифікація шляхів аналізу за В. Марко, тобто, класичні «услід за автором», пообразний, ідейно-тематичний та взаємодії змісту і форми» [42].

Деякі відмінності є у шляхах, виділених Є. Пасічником, який окрім за традиційними шляхами аналізу за розвитком дії та пообразним; акцентує на композиційному; проблемно-тематичному та структурно-стильовому [56]. Ще більш складним та розширеним є перелік шляхів шкільного літературного аналізу художніх текстів у авторському баченні одного з провідних сучасних вітчизняних методистів А. Ситченка, який у руслі власної авторської навчально-технологічної концепції літературного аналізу виділяє такі його види: уже відомі пообразний та проблемно-тематичний, а також авторські – це подієвий і комбінований. Основне, на що орієнтується науковець у своїх

авторських баченнях – це «розгалужена теоретико-методична модель вироблення в учнів умінь аналізувати художні твори» [84, с. 192].

Натомість у В. Пахаренка перелік шляхів дещо спрощений: сюжетний; проблемний; системний [84, с. 194].

Одним із видів шкільного аналізу художніх творів, який досить рідко використовується в цілому у ЗЗСО, частіше – його окремі елементи, є лінгвістичний, для якого характерні прийоми синтезу. Цей вид аналізу художніх творів має за мету формування у старшокласників, умінь усвідомити суть тексту засобами аналізу авторської мови, що і визначає його завдання: «виявити і пояснити використані у художньому тексті мовні факти різних рівнів з метою встановлення їх смислових і естетичних функцій» [12, с. 411].

Науковці виділяють такі складові лінгвістичного аналізу, які придатні до застосування на уроках української літератури у ЗЗСО: - поділ об'єкта аналізу на його складники; - визначення зв'язків між компонентами цілого [12, с. 410].

Серед основних завдань шкільного лінгвістичного аналізу художніх творів виділяють такі: дослідження

- 1) застарілих слів і зворотів, тобто лексичних та фразеологічних архаїзмів та історизмів;
- 2) незрозумілих фактів поетичної символіки;
- 3) застарілих і okazіональних перифраз;
- 4) незнайомих носієві мови діалектизмів, професіоналізмів, арготизмів, термінів [12, с. 410].

Цілком зрозуміло, що проведення лінгвістичного аналізу у ЗЗСО можливе лише старшокласниками, які мають знання з усіх розділів мовознавства.

Методисти зауважують, що усі здобувачі освіти здатні сприймати зміст художнього тексту, а от виконувати його аналіз (будь-якого виду), вдається не усім. Водночас учителі-словесники мають усвідомлювати та брати до уваги і той факт, що й сприйняття художнього твору також не є однорідним усіма

здобувачами освіти, оскільки в методичній науці офіційно виділяють три його рівні:

- 1) усвідомлюється експліцитний зміст (безпосереднє вираження);
- 2) засвоюється імпліцитний (глибинний, не виражений безпосередньо, підтекст):
- 3) сприймається естетичний рівень твору словесного мистецтва (властивий усім витворам мистецтва, який впливає на почуття прекрасного у людині) [12, с. 411].

Отож і завдання учителя-словесника в цілому полягає у підготовці такого компетентного читача, який володіє усіма трьома рівнями сприйняття, змісту художнього твору якнайближче до авторського задуму. За спостереженням учителів-практиків та науковців, розвитку навичок такого триєдиного сприйняття художнього твору значно сприяє лінгвістичний аналіз завдяки тому, що його проведення передбачає посилену увагу до всіх складових тексту і визначення серед них, «які в даному випадку володіють якимось особливим значенням, допомагають передавати імпліцитний та естетичний зміст» [12, с. 411].

До концептуальних основ шкільного аналізу художніх текстів ми на основі аналізу фахових джерел виділили такі:

- 1) шкільний аналіз формується безпосередньо під час читацького сприйняття твору;
- 2) шкільний аналіз художніх творів відрізняється від літературознавчого саме через свій прямиий вплив на процес читання;
- 3) під час читання та аналізу літературних творів кожен читач (здобувач освіти) вибудовує своє власне розуміння (бачення) прочитаного, або, іншими словами – власну інтерпретацію художнього твору.

Отже, на основі усвідомленого ми розуміємо інтерпретацію як процес розуміння кожним конкретним читачем авторського художнього тексту.

У сучасних фахових джерелах укладено перелік основних принципів організації аналізу художніх творів у ЗЗСО, який містить такі підходи:

1. Цілісності;
2. Єдності змісту і форми;
3. Контекстності;
4. Культурологічний принцип;
5. Варіативності;
6. Вибірності (тобто, на основі цього принципу вибір шляху аналізу конкретного твору визначається такими чинниками: жанрово-тематичною приналежністю твору та його ідейно-художньої системи; опертя на рекомендації шкільної програми з літератури; орієнтація на індивідуальний стиль конкретного вчителя-філолога; типологічними (віковими) та начальними особливостями конкретного класу).
7. Діалогічності, за яким аналіз художнього тексту усвідомлюється як процес спілкування рівноправно важливих складових, якими є безпосередньо сам художній текст, його автор зі своєю інтерпретацію дійсності, інтерпретатора-вчителя та інтерпретатора-читача-учня;
8. Особистісний принцип (під час шкільного аналізу твору із Застосуванням будь-якого шляху учитель-філолог повинен враховувати «читацьке право» здобувача освіти на його власне ставлення до прочитаного);
9. Принцип толерантності передбачає відсутність будь-яких ідеологічних догм як під час аналізу, так і інтерпретації художніх текстів;
10. Принцип емоційності (робота з текстом вимагає емоцій як відгуку на вплив художніх творів, що є мистецтвом слова).

Сучасні фахівці-методисти в галузі шкільної літературної освіти сформували перелік функцій усіх відомих шляхів аналізу художнього твору у ЗЗСО:

- когнітивна;
- естетична;
- виховна;
- мотиваційна;
- аксіологічна (зосередження уваги здобувачів освіти на духовно-

ціннісному потенціалові художнього тексту будь-якої жанрово-рідової приналежності);

- рецептивна (усвідомлення світобудови та свого місця в ній на фоні інформації з прочитаного тексту);

- комунікативна (наявність та усвідомлення важливості постійно діалогу між автором, самим текстом та читачем-здобувачем освіти ЗЗСО, між читачами-учнями);

- проєктувальна (уміння учителя-словесника розуміти значення та власне і будувати як близькі, так і перспективні цілі аналізу художніх творів зі шкільної програми, здатність вибирати засоби їх досягнення);

- корегуюча (пов'язується із умінням учителя-словесника виділяти та долати негативні наслідки впливу на свідомість учнів-читачів низькопробної масової художньої літератури і проявляється в бажанні та умінні формувати у здобувачів освіти ЗЗСО умінь поцінювати високохудожні твори класичної та сучасної української та зарубіжної художньої літератури, уміти критично опрацювати та сприймати агресивні бездуховні потоки інформації) [3].

Основою будь-якого шляху аналізу художніх текстів на уроках літератури у ЗЗСО є прийоми аналізу, під якими вбачаємо безпосередньо «спосіб осмислення літературного тексту, входження в нього, тобто у який спосіб здійснюється робота над тестом. Він указує, які мають бути конкретні дії вчителя й учнів» [3].

Для ефективного аналізу твору зі шкільного курсу української літератури учителям-словесникам необхідно дотримуватися чіткої структури його проведення. Зокрема, першим етапом вивчення літературного твору, від якого залежить його якість, є етап підготовки до сприйняття , який полягає в тому, щоб зацікавити здобувачів освіти виучуваним твором, розвинути бажання його прочитати.

Методична наука та практика для зростання ефективності цього етапу рекомендують використовувати низку прийомів та форм роботи, які повинні чітко відповідати індивідуальним та віковим особливостям учнів: евристична

бесіда, елементи лекції, словникова робота, самостійне читання основної та додаткової літератури, аналіз ілюстративних матеріалів, віртуальні екскурсії, екскурсії до музеїв, пам'ятників чи пам'ятних місць, знайомство із музичними, образотворчими творами, слайдів, уривків із кіно- чи відеофільмів, ресурсів Інтернету тощо. При цьому це не обов'язково мають бути ілюстрації до конкретного художнього твору, але й матеріали про історичні, політичні, соціальні події певного часу, інформація про автора, про історію створення чи просування твору до читача тощо.

Не менш важливим є наступний етап шкільного вивчення художнього твору на уроках української літератури у ЗЗСО – читання тексту, який передбачає активне використання методу творчого читання та низку специфічних прийомів читання: індивідуального, групового, виразного, читання в ролях, презентація книги, інсценування, зустріч із автором, з бібліотекарем чи з батьками учнів для родинного читання, позакласне читання, конкурс на кращого читця, робота зі словником, з комп'ютером, іншими гаджетами тощо.

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти визначено основні вимоги до такого нетрадиційного виду шкільного аналізу художніх творів, який має назву культурологічного. Зокрема зазначено, що художні твори зі шкільного курсу української літератури повинні розглядатися «в контексті національної та світової культури, її взаємопов'язаність з релігією, філософією, естетикою, літературною критикою, різними видами мистецтв» [75]. Отже, можемо визначити головне завдання цього виду аналізу літературних художніх творів у ЗЗСО як таке, що полягає у дослідженні того, як у конкретному тексті відображено ментальність етносу, особливості національної культури. Під цим же кутом зору на прикладі кожного конкретного твору необхідно також звертати увагу здобувачів освіти на дотримання в них традиції чи демонстрацію новаторства в літературі та культурі. Також саме завдяки культурологічному виду шкільного аналізу стає можливим так званий діалог культур як на прикладі взаємозв'язку різних видів

мистецтва, так і в особливостях прояву у словесному творі мистецтва загалом мистецьких напрямків та течій, визначення морально-естетичних домінант певної епохи.

Значною мірою значення шкільного аналізу художніх творів зростає при врахуванні думки педагогів-практиків, які зауважують на важливій здатності цього виду роботи в ракурсі розвитку зв'язного мовлення здобувачів освіти ЗЗСО, «оскільки сприяє збагаченню активного словника, вчить правильно використовувати мовні засоби, що відповідають темі та змістові висловленого або написаного» [12 с. 110].

Зауважимо, що будь-який шлях аналізу художнього тексту за своєю суттю є явищем різностороннім, не статичним чи консервативним. Досвід та аналіз фахових джерел свідчить про те, що кожен учитель доповнює як традиційні, так і нетрадиційні шляхи аналізу своїми методичними знахідками, орієнтуючись на особливості класу, рівень їхнього літературного розвитку, загальний та емоційний стан. Учителі зі стажем здатні продукувати та використовувати у своїй роботі зі здобувачами освіти власні методи аналізу, побудовані на досвіді проведення та розуміння змісту того чи іншого шляху аналізу тексту. Однак при цьому необхідно опиратися на врахування головного завдання шкільного літературного аналізу художніх творів: «виявлення та пояснення використаних у художньому тексті мовних фактів у всіх значеннях і варіантах використання» [12, с. 111].

В основі вибору конкретного виду чи й шляху аналізу художнього твору на уроках української літератури у ЗЗСО, як ми усвідомили на основі опрацювання низки фахових джерел, на сьогодні покладено і безпосередню мету його вивчення, і предметну спрямованість свідомості вчителя-словесника, а також комплекс домінантних методів. Класичний поділ на шляхи аналізу (проблемно-тематичний, пообразний, цілісний, «за автором...»), застосовані при цьому методи визначають види аналізу літературного твору (естетичний, психологічний, соціологічний тощо), які можуть здійснюватися різними шляхами. Основним, рушійним механізмом при виборі підходів до

аналізу кожного конкретного твору зі шкільної Програми з літератури при цьому є саме вид аналізу, обраний учителем, і саме вид аналізу безпосередньо впливає на вибір конкретного шляху його проведення.

Отже, у нашому дослідженні ми під шкільними шляхами аналізу художніх творів розуміємо певну послідовність розгляду його окремих компонентів, визначення, через які структурні елементи твору (домінанти) будуть розглядатися інші компоненти літературного тексту [3]. У сучасній методиці літературної шкільної освіти їх традиційно розподіляють на дві групи: традиційні і новітні, які ми проаналізуємо у другому, практичному розділі нашого дослідження.

1.3 Інтерпретація як форма засвоєння, переосмислення та збагачення розуміння змісту художнього твору в шкільній літературній освіті

Серед низки причин зниження у здобувачів освіти у ЗЗСО інтересу до читання методисти та учителі визначають легку доступність інших видів мистецтв та джерел інформації: кіно, теле та відеопродукції, Інтернет із низкою його ресурсів тощо. Саме тому, як зауважують учителі-практики, «сучасний учень скоріше глядач, аніж читач» [25].

Тому багаторічні пошуки шляхів та засобів активізації інтересу учнів до уроків літератури та до аналізу художніх творів привели до розуміння того, що у цій справі доцільним може стати об'єднання читання художніх творів, аналізу художнього тексту з досвідом учнів у якості глядачів, тобто, варто звернути увагу на такий спосіб вивчення художніх творів зі шкільного курсу української літератури як інтерпретація. Інтерпретаці. Її розуміємо «як тлумачення літературного твору, своєрідне розуміння та розкриття його змісту та форми, або і як переоформлення художнього змісту твору через його виклад мовою інших мистецтв або мовою науки» [28].

На сьогодні у літературній освіті відсутній єдиний усталений підхід до визначення видів інтерпретації художніх текстів. До прикладу, три рівні

інтерпретації тексту: - репродуктивний (реакційний, відтворюючий), ґрунтується на описовій реконструкції текстів або його спрощеному переказі); - декодування (розпізнавання, дешифрування) образів та смислів, виявлення прихованих значень художнього твору; - рефлексивно-асоціативний, що полягає в осмисленні себе через текст (розуміння себе в тексті, себе в іншому) пропонує П. Білоус [7]. В. Іванишин виділяє у вітчизняному літературознавстві сім типів інтерпретації літературних текстів, зокрема виділяючи серед них і шкільну: наукова, христологічна, художня, політична, аматорська, аудіальна (декламаційна), шкільна [27]. Зрозуміло, що в руслі реалізації нашого предмета дослідження нас цікавить авторський погляд науковця власне на шкільну інтерпретацію.

Три види інтерпретації художніх творів виділяють за способом проведення без орієнтації на шкільну чи академічну інтерпретації:

- 1) первинну (на основі загального емоційного враження та усвідомлення змісту твору у процесі знайомства з ним через читання);
- 2) наукову, що базується на об'єктивних враженнях від сприйнятої інформації із художнього твору та опирається на фактичний, логічний та емоційний його аналіз;
- 3) творчо-образну (художньо-образку), що розглядається як своєрідний «переклад» художніх літературних творів на мову суміжних (музика, кіно, театр, балет, архітектура, танець тощо) мистецтв. Цей вид ще має назву методу художньої інтерпретації і має найбільше поширення у ЗЗСО, оскільки її зміст пояснюють як певного роду оприявлення літературного твору в інших видах мистецтва: переведення музичного образу у вербальний, переведення музики в образотворчі образи, моделювання відеороликів чи кіно епізодів до частин літературного твору, обговорення різних його кіноінтерпретацій; підбір або й самостійне портретів для «ролей» літературних персонажів; співвіднесеність образів персонажів літературного твору, створених різними видами мистецтв тощо. Досить часто цей вид інтерпретації, особливо в умовах ЗЗСО, учителі проводять засобами літературних ігор, спрямованих на якнайповніше

знайомство з різними рівнями художнього тексту (будовою, образами, проблематикою тощо).

Основою первинної інтерпретації є загальне враження і «розуміння художнього твору, який отримує читач при його прочитанні; первинна інтерпретація не завжди оформляється у свідомості читача в логічні конструкції, залишаючись часто у вигляді переживання, настрою, відчуття» [57].

У науковому осягненні, а значить і інтерпретації художнього тексту, розрізняють кілька видів:

- 1) усвідомлення твору не лише як сукупності, а саме як суми властивостей, як системної і функціональної цілості;
- 2) сприйняття твору через вияв його стану і змін у ньому;
- 3) добування інформації про твір як наслідок верифікації: із тезаурусом (попереднім знанням) чи уявленням реципієнта про об'єкт або із його попереднім станом; із дійсністю чи традицією, нормою чи ідеалом; з іншими аналогічними об'єктами тощо;
- 4) знання про об'єкт – як формулювання поняття про нього, його оцінка та його класифікація;
- 5) осмислення, класифікація і систематизація добутих знань» [27].

Звичайно, в шкільній літературній освіті говорити про чистого виду глибоку наукову інтерпретацію художнього твору не варто, можна помітити окремі елементи такої дії. Проте в літературознавстві та методиці викладання шкільного курсу літератури прийнято виділяти кілька видів наукового пізнання літературних творів:

- 1) початковий (дескриптивний, «графічний», оглядово-описовий), що ґрунтується на зборі та описі інформації як про автора в цілому, так і про конкретний твір;
- 2) дискурсивний (логічний, науково-пізнавальний, «знавчий», аналітично-логічний, системний, комплексний, всебічний), який характеризується посиленою увагою учнів до окремого твору на фоні

широкого контексту, літературних періодів, мистецьких течій, епох, діяльності знакових творчих особистостей, закономірностей суспільно-історичних подій і категорій тощо;

3) теоретичний – підсумково-узагальнюючий, евристичний;

4) «софічний» етап осмислення явищ і проблем літератури, ґрунтований на філософському (онтологічному, гносеологічному, соціологічному, метафізичному, онтософічному) рівні і становить історіософію та філософію літератури [27].

Отже, як бачимо, через аналіз цих етапів, їх використання в шкільній літературній освіті також можливе лише фрагментарно, на несистемній основі через складність та глибинність визначених етапів наукової інтерпретації літературних творів.

На основі аналізу сучасних тенденцій розвитку літературної освіти у ЗЗСО ми зробили висновок про те, що в руслі її орієнтації на компетентнісний підхід щодо розвитку здобувачів освіти саме інтерпретація розглядається як найбільш перспективний напрям роботи з літературним твором. До прикладу, використання літературно-творчих завдань під час роботи з інтерпретації художніх текстів матиме значний позитивний вплив щодо розвитку в учнів «умінь створювати власні тексти, краще усвідомлювати підтекст, моральну та художню цінність, позитивно впливатимуть на розвиток словника, мислення, уяви, пам'яті, на розвиток оцінних суджень» [87].

Серед основних завдань шкільної літературної освіти на сьогодні, зокрема у старших класах, є формування умінь аналізувати художній твір, і при цьому цей процес розглядають як співтворчість, як своєрідний діалог учителя-словесника та здобувачів освіти, що є основою засвоєння тексту. Фахівці характеризують даний діалог як такий, що має характер взаємодії «картин світогляду автора і інтерпретатора» [12, с 110], аргументуючи такий стан речей тим, що, зокрема, усвідомлення особливостей кожного окремого художнього твору уможлиблюється «комплексом факторів соціально-

психологічного і культурно-мовного характеру, контекстом буття реципієнта» [12, с. 110].

Механізмом запуску діалогу митця та читача є поява в уяві останнього під засвоєння змісту авторського «власного читацького твору» [12, с. 110], результативність якого визначається двома умовами: 1) якістю художнього тексту; 2) обсягом внутрішнього світу читача, його умінь спілкуватися з художнім текстом, розбудувати на його основі власний літературний твір [12, с. 110]. Отже, стає зрозумілим механізм формування у здобувачів освіти умінь розкриття змісту та розуміння літературного твору у ЗЗСО: найважливіше – озброїти учнів стійкими та усвідомленими навичками його інтерпретації, яка в умовах шкільної літературної освіти повинна будуватися через засвоєння наступних кроків: «здогадки, припущення, гіпотези; висновків та її співставлення із загальновідомими даними; узгодження перших двох етапів, внаслідок чого вдається осягнути зміст тексту» [12, с. 410]. З огляду на такі підходи інтерпретацію художніх текстів у змісті шкільної літературної освіти розуміємо, насамперед, як процес взаємодії змісту літературного твору, тобто його художнього світу, та світу у цілому через призму читача. Іншими словами, завданнями вчителя-словесника у руслі формування інтерпретаторських умінь у старшокласників є розвиток у них умінь володіти низкою аналітичних контекстів існування художнього полотна, складовими яких визначено такі: місце виучуваного твору в житті і творчості автора; у письменницькому контексті певного мистецького угруповання, течії, напрямку, школи чи стилю; у мистецькій та культурологічній діахронії (історико-літературній) та синхронії (значення для сучасного вітчизняного літературного процесу); та навіть у широкому субкультурному, соціокультурному, націокультурному контексті; у контексті регіональної (регіон України), чи й світової літератури.

У сучасній національній методичній науці інтерпретацію розглядають у якості «необхідного і невід'ємного продовження аналізу» [44], розуміючи її, насамперед, як певну форму засвоєння чи переосмислення твору. Іноді, як

зауважують дослідники, аналіз та інтерпретацію як процес роботи з текстом важко розрізнити, так що часто використовують на позначення такого дослідження термін «аналітико-інтерпретаційне дослідження». Зокрема, розділяємо думку вітчизняного методиста-науковця Б. Шалагінова, який вважає, що кожен вид аналізу передбачає інтерпретацію, а сама інтерпретація власне неможлива без аналізу, і ці погляди уможливають висновок про те, що й поділ на аналіз та інтерпретацію є дещо умовним, певною «абстракцією, необхідною для руху вперед. Між аналізом та інтерпретацією існує постійне, вічне напруження, яке рухає вперед процес осягнення твору мистецтва» [80, с. 8].

У руслі дослідження проблеми полегшення розуміння художнього твору читачем виділяють три рівні такого розуміння, необхідні для успішної інтерпретації:

1) синтезуюче, яке головним завданням вбачає розуміння мовних знаків тобто, зчитування їхньої семантики. При цьому фахівці зауважують, що нерозуміння змісту слів унеможливує «естетичну діяльність і художнє сприйняття» [46].

2) когнітивне, котре передбачає усвідомлення цілого комплексу «психологічних, етичних, моральних, історичних, культурних, політичних та інших подій» [46].

Цей рівень є найвищим, має назву «розпредмечування» та передбачає особливу компетентну активність читача, «спрямовану на дешифрування, розгадування знаків авторської присутності, його суб'єктивного бачення світу» [46].

Також вітчизняні науковці в процесі інтерпретації художніх текстів радять виділяти реінтерпретації та постінтерпретації, де під першим поняттям розуміють тісний зв'язок між низкою понять: «текст - підтекст - контекст - художній твір - художній світ - поетика - читання (сприйняття) - оцінка - інтерпретація - невичерпність та неоднозначність інтерпретації - переосмислення (реінтерпретації)» [30, с. 31].

Значення та роль інтерпретації художніх текстів у шкільній програмі для старшокласників підсилюються також вимогами чинної Програми з української літератури, де наголошується на необхідності «потрібного історико-літературного і соціокультурного контекстів до урізноманітнення його інтерпретування» [75, с. 13]. Тобто розуміння не лише згідно із задумом автора, а й із виявленням тих смислів, які твір набуває в процесі історичного функціонування; урахуванні значної ролі читача як співтворця тексту; пріоритетній ролі творчих підходів під час аналізу творів, тобто в руйнуванні усталених застарілих схем.

Однією з переваг інтерпретації як способу опрацювання художніх текстів на уроках літератури у ЗЗСО на основі опрацювання низки праць (С. Жила, Г. Ісаєва, Н. Мещерякова, Г. Токмань, Н. Яценко та ін.) можемо виділити можливість проводити за її посередництва корегування поглядів та кута зору сприйняття певного тексту, тобто – відбувається залучення механізму переосмислення мистецького твору, його реінтерпретація. Однак на цьому етапі роботи з художнім текстом вчителю варто, зважаючи на поліфонічність будь-якого мистецького твору, його певну мистецьку «незавершену завершеність» [46], залишити не всі аспекти твору проаналізованими чи інтерпретованими, тобто, доцільно залишити «стимули до подальшого самостійного осягнення літературного тексту». Науковці пояснюють таку необхідність, посилаючись на статистику, за якою майже усі дорослі ніколи не звертаються до перечитування творів зі шкільної програми з української літератури. Вітчизняна науковиця Н. Волошина причину цього явища трактує саме так: «...надмірна увага до всіх сторін твору викликає в учнів відразу до аналізу, нерідко й до твору» [51, с. 62].

Науковці дотримуються думки про те, що основою інтерпретації художнього тексту, зокрема і в старших класах ЗЗСО, є вміння здобувачів освіти (реципієнтів) вибудувувати власну проєкцію твору, що розуміється комплексом здатностей засвоювати його як ідеальний витвір мистецтва із одночасним порівнянням з іншими ідеальними творами мистецтва, а також

аксіологічна інтерпретація як здатність читача здійснювати інтегральну оцінку тексту художнього твору. Тобто, читач у процесі інтерпретації текстів відіграє активну роль, зокрема й через трансляцію власних уявлень про світ, про цінності життя. Також за такого підходу уможлиблюється дискусія між реципієнтами через можливість існування кількох точок зору на ці істини, тобто – наявність кількох інтерпретацій одного й того ж художнього твору, що також пояснюється низкою суто об'єктивних причин: індивідуальними рівнями умінь сприймати різні рівні тексту, розуміти їх, пояснювати та різними мовленнєвими якостями (розвитком словника та володіння літературознавчою термінологією). а також різним життєвим досвідом і, зокрема, уявленнями про зміст морально-етичних цінностей.

Свідченням важливості інтерпретаційних умінь здобувачів освіти під час роботи з художніми текстами на уроках української літератури у ЗЗСО є визначена фахівцями мета шкільного аналізу художнього твору, яка найтіснішим чином пов'язується із «формуванням інтерпретаційної свідомості юного читача» [3]. Тобто, по суті, завдання учителя-словесника на уроках української літератури полягає, насамперед, у тому, щоб навчити кожного здобувача освіти ЗЗСО «як реципієнта у процесі читання та аналізу літературного тексту вибудовувати своє бачення прочитаного, створювати власну інтерпретацію твору» [3]. Тому спробуємо ще раз визначити найважливіші точки дотику і ті аспекти, які відрізняють аналіз художніх творів на уроках української літератури та його інтерпретацію. Зокрема, щодо особливостей шкільного аналізу художнього твору в методичній літературі склалися погляди на нього як на його дослідження в цілому через увагу до окремих його складових «з метою власного естетичного сприйняття твору в єдності його змісту і форми і формування його особистісної аргументованої критичної оцінки» [3]. Натомість інтерпретацію (від лат. *interpretatio* – тлумачення, роз'яснення) розуміють як дослідницьку діяльність, пов'язану з тлумаченням літературного твору на різних його структурних рівнях через співвіднесення з цілісністю вищого порядку [3]. На думку фахівців

(Т. Алексєєва, Н. Воронкова, Г. Токмань та ін.), інтерпретації підлягають: будь-які елементи літературного твору (фрагменти, сцени, мотиви, персонажі, символи, тропи тощо, навіть окремі речення та слова); літературний твір як цілісність; літературна цілісність вищого порядку, ніж літературний твір, наприклад, творчість письменника, літературна школа, літературний напрям, літературний період [3].

У цілому, інтерпретацією або тлумаченням художніх текстів, як і інших видів мистецтва, займається наука герменевтика (від імені давньогрецького бога Гермеса, чийм завданням від верховного бога Зевса було доносити до розуміння смертних волю олімпійських богів). Тому герменевтика як наука і як мистецтво своїм завданням має «тлумачити щось незрозуміле чи навіть викривлене, пояснювати сенс чужої мови чи знака» [3].

Проведений аналіз фахових джерел засвідчує, що на сучасному етапі розвитку шкільної літературної освіти найбільшою прихильницею концепції інтерпретації художніх текстів є Г. Токмань. Науковиця, у цілому не применшуючи важливості традиційних шляхів аналізу художніх творів зі шкільної програми, надає перевагу формуванню умінь їх інтерпретувати, вважаючи цей метод діяльності з текстом більш дієвим і використовуючи при цьому інші його види: біографічний, культурно-історичний, еволюційний, компаративний, духовно-історичний, міфологічний, структуральний, деконструктивістський та феміністичний [87].

Беручи за основу погляд на інтерпретацію художнього тексту дослідниці О. Анхим, яка радить розуміти її як процес надання тексту «нового життя із накладанням на нього особистого досвіду інтерпретатора» [4, с. 4], ми чітко усвідомлюємо, що завдання учителя літератури, власне й полягає в тому, щоб навчити здобувачів освіти ЗЗСО цей досвід перекладати на виучуваний художній твір. О. Колесник інтерпретацію радить розуміти як поєднання кількох творчих процесів, до яких відносить сприйняття, розуміння, оцінку, тлумачення і вираження [36].

Дослідниця Н. Воронкова радить інтерпретацію художнього твору співвідносити із тісно пов'язаною «з тлумаченням змістової, смислової сторони літературного твору на різних його структурних рівнях через співвіднесення з цілістю вищого порядку дослідницькою діяльністю» [12, с. 409]. У цілому, науковиця відносить інтерпретацію до найважливіших галузей літературної освіти та вважає, що саме від неї залежить якість спілкування з текстом та його розуміння здобувачем освіти. Водночас, на її думку, процес інтерпретації супроводжується низкою об'єктивних труднощів, пов'язаних із «складністю сенсу структури такого тексту, що вимагає певних зусиль для розуміння» [12, с. 409], і тому вона радить розуміти та сприймати цей метод пізнання художнього твору як особливий вид мисленнєвої діяльності, суть якої в сприйнятті та усвідомленні «сенсу, схованого за очевидним сенсом, в розкритті рівнів значення, що приховані в буквальному значенні» [12, с. 409].

У цілому, проведений аналіз фахових джерел та педагогічного досвіду свідчить, що у відношенні інтерпретації, не дивлячись на побутуючу у цьому питанні концепцію множинності, учителям-філологам важливо дотримуватися розуміння того, що «інтерпретація ні в якому разі не тотожна концепції довільності та вседозволеності тлумачення твору» [3]. Тобто, практично в умовах шкільної літературної освіти ми розуміємо цю думку як таку, що неоднозначність та значну кількість індивідуальних інтерпретацій учитель повинен стримувати та корегувати безпосередньо в процесі роботи з текстом, «що буде сприяти можливому переосмисленню в учнів їхньої оцінки прочитаного (появі реінтерпретації та постінтерпретації)» [3]. По суті, дослідники в умовах ЗЗСО межі інтерпретації художніх текстів на уроках літератури пов'язують із важливістю «збереження об'єктивного ядра художнього твору» [3].

Завдання вчителя-словесника при навчанні старшокласників сприйняттю та інтерпретації літературних творів полягає у навчанні їх осмисленому критичному ставленню не лише до явищ мистецтва, зокрема й словесного, але

й до дійсності загалом, тобто, учитель реалізує ширші загальноосвітні та загальнолюдські знання.

Отже, беручи до уваги думку про те, що на сьогодні основним завданням шкільної літературної освіти визначено формування в здобувачів світи умінь «вчитуватися в художній твір, пізнавати багатозначний безмежний світ літературного мистецтва» [40], ми розуміємо, що основний шлях їх розвитку пролягає через використання різних інтерпретацій художнього твору як мистецтва слова, які, насамперед, визначаються рівнем освіченості кожного учня та класу в цілому, залежать від рівня загальнолітературної освіти, а також, значною мірою, загальним життєвим досвідом, рівнем розвитку. Головне, про що повинен пам'ятати учитель-словесник під час інтерпретації художніх творів: «потрібно розмежувати поняття звичайного розуміння, яке зводиться до переказу тексту, та інтерпретації» [38], у чому й полягає завдання вчителя-словесника щодо озброєння здобувачів освіти-старшокласників уміннями інтерпретувати.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РІЗНОВИДІВ АНАЛІЗУ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ІЗ ШКІЛЬНОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1 Методичні засади формування у здобувачів освіти 10-11 класів ЗЗСО умінь аналізувати різні жанрово-родові художні твори

Аналіз видів та шляхів аналізу художніх творів з курсу української літератури для 10-11 класів ЗЗСО засвідчує, що в цілому не існує єдиних норм чи вимог до вибору того чи іншого шляху щодо конкретного твору, це залежить від досвіду та компетентності вчителя-словесника, рівня літературної освіти конкретного класу. Основне, про що варто пам'ятати, це не допускати заміни аналізу поверховою описовістю, так званим «ковзанням по поверхні», аматорсько-дилетантськими думками, які стають можливі через нездатність учителя-словесника самому усвідомити та навчити своїх учнів усвідомити складність цілості художнього твору як мистецтва слова, невміння бачити, зрозуміти, усвідомити та пояснити кожен із його структурних елементів.

Уміння обирати найбільш ефективний вид та шлях аналізу конкретного художнього твору визначається насамперед, його жанрово-родовими особливостями, а самі аналітичні уміння, як свідчить аналіз фахових джерел та педагогічного досвіду, є «обов'язковою передумовою й ознакою професійно-наукових (літературознавчих) суджень про твір» [27].

Як свідчить аналіз фахових джерел та педагогічного досвіду, визначальним фактором у виборі шляхів та способів аналізу літературних творів з Програми є їх жанрово-родова приналежність. Тому саме з цієї позиції і проаналізуємо основні методичні засади формування у здобувачів освіти 10-11 класів ЗЗСО умінь аналізувати твори.

Розпочнемо з визначення шляхів та методів аналізу ліричних творів через їхню переважаючу більшість у Програмі для 10-11 класів (52 різножанрових ліричних творів із 76, уміщених у Програмі).

Фахівці зауважують, що досить часто завдяки посиленій емоційності та ліричності, тобто художнім жанровим особливостям, при вивченні поезії педагоги та учні обмежуються виразним читанням, не надаючи належної уваги фаховому аналізу. Однак, як наголошує провідний вітчизняний методист Є. Пасічник: «не проаналізувати вірш – це те саме, що взагалі його не вивчати» [56]. Отже, рівень пізнання поезії, як і творів інших жанрово-родових видів у ЗЗСО, залежить від обраного учителем шляху його аналізу.

У цілому, ми визначили такі труднощі аналізу ліричних творів у ЗЗСО:

- 1) розуміння жанрових та тематичних особливостей кожної окремої поезії, що вивчається за Програмою;
- 2) оперування тезаурусом поетичного мовлення;
- 3) уміння вирізняти та характеризувати художньо-поетичну манеру автора;
- 4) орієнтація у художніх стилях та напрямках;
- 5) розвиток навичок визначення ідейного змісту поезії та мотиву;
- 6) опертя на загальнокультурний та літературний розвиток здобувачів освіти, морально-етичні цінності, рівень емпатії та ін.

Опрацювавши низку фахових досліджень, ми окреслили умови, які мають вплив на ефективність аналізу ліричних творів старшокласниками:

- 1) сформовані уміння аналізувати художню поетичну мову;
- 2) заглиблення в поетичні образи, картини, авторську ідею;
- 3) не допускати звичайного переказування поезії замість її аналізу;
- 4) особлива увага ритму та римуванню;
- 5) єдність аналізу картин життя та поглядів автора;
- 6) аналіз художніх образів на тлі головної ідеї та з урахуванням форми.

Виділяють методичні прийоми, які сприяють розвитку у старшокласників умінь аналізувати поетичні твори:

- 1) навички визначати життєві явища, відтворені поетом у творі;
- 2) сформована здатність акцентувати увагу на настроєвих нюансах поезії та уміння характеризувати почуття й переживання, причини їх появи та зміни;
- 3) розвинені уміння відчувати та давати оцінку авторському поетичному відчуттю та сприйняттю світу; виділяти головні мотиви та образи твору;
- 4) увага до композиції поезії як визначального чинника вибору стратегії його аналізу;
- 5) комбінування текстуального вивчення хрестоматійних творів із панорамним знайомством з творчим спадком автора.

Сформовано дидактичну модель ефективного пізнання поезій, що містить такі складові: принципи групування поезій, система уроків на основі цієї класифікації, визначення шляхів та методів аналізу ліричних текстів, які опираються на основні етапи та принципи аналізу поезії [21]. На успішне впровадження цієї моделі значний вплив, як на нашу думку, має вирішення учителем-словесником таких проблем:

- 1) чітка та логічна системи уроків за творами конкретного автора на основі одного принципу (за тематикою, жанром, мотивом тощо):
- 2) використання таких підходів до побудови даної системи: хронологічний; за належністю до однієї поетичної збірки, тематичний, жанровий та комбінований;
- 3) хронологічний принцип ефективний за умови широкого представлення в Програмі та посібнику поетичної спадщини митця на базі періодів життя чи творчості. Ми визначили, що саме за цим принципом в 11 класі вивчають творчість Василя Симоненка та Ліни

Костенко, на які виділено по п'ять уроків і достатню кількість поетичних творів, на відміну від інших поетів [74,с.33].

- 4) ефективно використовувати принцип пізнання творчості автора, в основі якого знайомство зі збірками (Івана Франка, Лесі Українки, Павла Тичини, Івана Драча та ін). Таку роботу з поезіями доцільно поєднувати з більш детальним аналізом життєвих віх митця та обов'язковою оцінкою кожної збірки.
- 5) тематичний принцип дає можливість пізнавати лірику, погруповану на основі домінуючого мотиву: пейзажна, філософська, громадянська, інтимна. Приклади тематичного принципу аналізу поезій із Програми для 10-11 класу ми винесли у додаток Б.
- б) жанровий принцип групування поезій одного митця найчастіше слугує для проведення окремих уроків вивчення творчості поета, де, відповідно, вивчається один-два його твори. Приклади реалізації даного принципу винесено в додаток Б.
- 7) комбінований принцип подачі матеріалу для пізнання творчості поета. Приклад такого групування винесли в додаток Б.

Аналіз ліричних жанрів передбачає кілька етапів підготовчої роботи:

- 1) психологічна підготовка (інтелектуальне, емоційне та мотиваційне налаштування за посередництва бесіди, розповіді, самостійного пізнання);
- 2) словникова робота;
- 3) первинне сприйняття поетичного твору, яке можливе у двох варіантах: виразне читання учителя, учня, автора, артиста через ТЗН та мовчазне самостійне сприйняття.

Аналіз фахових джерел уможливив висновки про те, що найбільш затребуваними серед учителів-словесників у ЗЗСО є такі види аналізу поезії:

- а) послідовний або строфічний (услід за плином почуттів ліричного героя);
- б) пообразний, базований на важливості художньої ролі образів);
- в) проблемно-тематичний; г) жанровий; г) структурно-стильовий.

Найважливішим етапом пізнання ліричних жанрів є дослідження поетичної мови: ритму, римування, образності, виділення художніх тропів, стилістичних фігур, лексичних особливостей. Для ефективності цієї роботи методисти та вчителі-практики радять використовувати низку специфічних прийомів: перекласти поезію прозою і порівняти результат; використовувати алгоритм аналізу поезії Б. Степанишина (Додаток В).

На сьогодні у вітчизняній методиці літературної освіти накопичено низку авторських алгоритмів ефективного аналізу ліричних різножанрових творів, які ми помістили у таблицю 2.1

Таблиця 2.1

Авторські алгоритми аналізу ліричних творів у старших класах ЗЗСО

№ п/п	Автори	Перелік рекомендованих прийомів
1	О. Бандура, Н. Волошина [51]	1. Спостереження над поетичним текстом 2. Усне малювання 3.Складання плану 4.Виразне читання
2	А. Ситченко [64, С. 15-16]	1.Аналіз образу ліричного героя 2.Робота над віршованою мовою 3. Робота над трактуванням мотиву
3	Г. Токмань [73, С. 236-248]	1. Історія написання 2. Історична (життєва основа). 3. Літературний рід, жанр 4. Текстуальний аналіз 5. Висвітлюється розуміння таких худож. явищ: - художній образ; - почуття і думки в їх перебігу;

		<p>- виражальні засоби мови (тропи, стилістичні фігури, засоби звукопису, лексичні засоби).</p> <p>6. Особливості віршування</p>
--	--	--

Необхідність шкільного аналізу поетичних творів, на думку А. Ситченка, визначається, насамперед, його метою, яка полягає у розумінні «незвіданих сторін» [64] поетичного твору, однак учителі-словесники повинні «знати міру і не надто захоплювалися аналізом, оскільки в учнів може зовсім зникнути інтерес до твору» [64].

Отже, в пізнанні поезії у старших класах ЗЗСО необхідно дотримуватися трьох найважливіших етапів: 1) виразне читання твору; 2) обговорення композиції та поетичної мови; 3) визначення особливостей поетичного відтворення життєвих реалій та засоби цього творення.

Головне правило щодо пізнання та аналізу ліричних творів закликає учителів-словесників до роботи з текстом твору: «поезію треба читати, декламувати, аналізувати, але не переказувати своїми словами. Це може знизити в учнів відчуття її неповторної краси» [21].

Визначаючи основні нюанси, пов'язані із особливостями шкільного аналізу різножанрових епічних творів із Програми для 10-11 класів, ми виділили їх кілька груп. Зокрема, помітили, що досить часто фаховий аналіз епічних творів в умовах ЗЗСО вчителі-словесники зводять або до скороченого (спрощеного) переказування змісту, або замінюють прочитуванням окремих уривків тексту, або переглядом кінофільмів чи телевістав за художнім твором.

Шкільний аналіз епічних творів різних жанрів залежить від вікових особливостей та загальнолітературної підготовки учнів конкретного класу. На етапі формування інтересу прийнято акцентувати увагу на аналізі розвитку сюжетних ліній, деталізації дій персонажів, поділу їх на позитивні

та негативні, визначенні своєрідності відтворення в творі подій, співставляючи поняття художнього часу і простору, що, власне, і формує в учнів уміння давати оцінку (пізнавати) змальовані митцем події. Доречно також акцентувати увагу здобувачів освіти на розшифруванні авторського задуму, що ховається за діями, тобто, бачити і пояснювати позасюжетні складові. Найголовніше на початковому етапі формування у здобувачів освіти уміння аналізувати різножанрові прозові твори зі шкільної програми – закріпити у їх свідомості розуміння генетичного взаємозв'язку складових художнього тексту, уміння зчитувати своєрідність композиції кожного програмного твору, а в подальшому – прочитаного й поза межами Програми, трактувати дії і вчинки усіх дійових осіб твору.

У прагненні учителів-словесників навчити учнів правильного аналізу різножанрових епічних творів їхня увага та практичні дії повинні знаходитись, насамперед, довкола врахування жанрових особливостей твору (розміру) та його змісту, і відповідного уміння виділяти етапи шкільного аналізу та змісту, що вимагає від учителя-словесника умінь розділяти аналіз на кілька взаємозалежних етапів. Аналіз фахових джерел уможливорює висновок про те, що на сьогодні у вітчизняній літературній освіті відсутні єдині критерії такого поділу, однак провідні фахівці методичної галузі висловлюють свої погляди, які ми винесли в таблицю 2.2

Таблиця 2.2

Погляди вітчизняних фахівців щодо етапів шкільного аналізу
різножанрових прозових творів

№п /п	Автор	Складові алгоритму шкільного аналізу прозов твору
1	Л. Мірошніченко	1) підготовка до сприйняття твору; 2) читання твору; 3) підготовка до аналізу; 4) аналіз твору;

		5) підсумки; 6) творчі усні та письмові роботи
2	Н. Гричаник	1) вступне заняття 2) читання 3) аналіз 4) підсумкове заняття
3	Є.Пасічник	1) повторне перечитування твору, його окремих епізодів, сцен; 2) зіставлення елементів художньої структури одного і того ж твору; зіставлення творів, близьких за характером, сюжетом, образами, проблемами, способами типізації дійсності; 3) зіставлення змісту твору з життєвими фактами, які покладені в його основу; 4) зіставлення художніх творів з фактами нашої дійсності; 5) зіставлення літературного твору з витворами інших видів мистецтв; зіставлення художнього твору з особистим досвідом учнів

Як бачимо, підходи методистів різняться кількістю етапів, однак вони мають спільне – реалізацію функцій шкільного аналізу прозових жанрів, серед яких Н. Гричаник виділяє такі: 1) визначати структуру та складові змісту (тему, коло проблем, фабулу, характер, пафос, ідею); 2) аналізувати структуру та складові внутрішньої форми твору (систему образів, сюжетні лінії); 3) оцінювати зовнішню форму твору (художньо-мовленнєва організація та композиція) [16].

Ефективність реалізації означених функцій в літературній шкільній освіті, зокрема й на кожному конкретному уроці вивчення прозового твору, залежить від обраного учителем-словесником шляху проведення аналізу твору. На основі аналізу фахових джерел можемо констатувати відсутність у сучасній шкільній літературній освіті єдиних підходів до їх визначення та класифікації. На основі існуючих класифікацій різних науковців до означеної проблеми ми уклали узагальнюючу таблицю 2.3

Таблиця 2.3

Авторські концепції визначення шляхів шкільного аналізу різножанрових прозових творів у ЗЗСО

№п/п	Автор	Шляхи аналізу
	Н. Гричиник	1) за розвитком дій (або «слідом автором»); 2) пообразний; 3) проблемно-тематичний;
	Є. Пасічник	1) цілісний; 2) композиційний; 3) пообразний; 4) проблемно-тематичний; 5) структурно-стильовий;
	Б. Степанишин	1) проблемно-тематичний; 2) пообразний; 3) цілісний (комплексний).

Варто зауважити, що вибір шляху аналізу для кожного конкретного уроку, твору, віку здобувачів освіти відбувається індивідуально і визначається низкою чинників:

- 1) обсягом, змістом, виховною спрямованістю твору та ін.;

- 2) глибиною та різнобічністю рівня його пізнання;
- 3) рівнем залучення необхідного літературознавчого матеріалу;
- 4) якістю перекладу [16], що ми розуміємо також як і його інтерпретацію.

В умовах ЗЗСО найчастіше обирають шлях «слідом за автором» (за розвитком дії), який передбачає виконання двох обов'язкових дій: 1) попередній поділ виучуваного твору на логічно завершені змістові частини; 2) формування запитань до них [15], котрі орієнтуються на посилення усвідомлення здобувачами освіти єдності змісту та форми, формують навички розуміти перипетії, виділяти кульмінацію, давати оцінку вчинкам героїв твору та ін.

Результатом ефективного використання шляху «услід за автором» вважають сформовані у здобувачів освіти такі уміння, наприклад, бачити як явний, так і прихований задум автора (підтекст), його образ на основі розгляду сюжетних ліній, перипетій, художньої мови твору. Приклад використання шляху «за розвитком дій» на уроці літератури в 10 класі ми винесли в додаток Г.

Пообразний шлях аналізу в практиці роботи ЗЗСО є більш затратним щодо часу попередньої підготовки, оскільки він передбачає низку превентивних кроків:

- 1) усвідомлення суті означеного шляху шкільного аналізу;
- 2) проведення підготовчої роботи;
- 3) відбір найбільш ефективних методів і прийомів проведення аналізу;
- 4) адаптація саме цього шляху для конкретного твору [48, с. 219].

Завдання словесника в руслі реалізації саме цього шляху аналізу в старших класах ЗЗСО – це акцентування уваги учнів на образах героїв, через яких автор передає ідею твору та уміти давати характеристику найяскравіших рис їхнього характеру, тлумачити їх відносини з іншими

персонажами; «акцентувати суперечності в характері героя, діалектику його розвитку і саморозкриття» [16].

До умов підвищення ефективності пообразного шляху аналізу в старших класах ЗЗСО віднесено такі:

- 1) увага до персонажів як до найважливішої складової твору;
- 2) їх характеристика через активне звернення до художнього тексту;
- 3) важливою є система логічно та послідовно сформульованих запитань;
- 4) постійне акцентування на об'єднанні через систему образів твору його змісту і форми в ціле [16].

Значним недоліком пообразного шляху аналізу є тяжіння до банального «поділу героїв на головних і другорядних, позитивних і негативних, до назви рис героїв і їх ілюстрації низкою цитат» [2].

Приклад використання пообразного аналізу в 11 класі ЗЗСО ми винесли в додаток Г.

Ефективність наступного шляху шкільного аналізу художніх творів на уроках української літератури, що має назву проблемно-тематичного, який передбачає «аналіз шляхів вирішення проблем, порушених автором у творі» [23], визначається чітким дотриманням таких кроків:

- 1) оголошення теми твору;
- 2) робота із означеним колом проблем;
- 3) з'ясування авторської позиції [16].

Головними умовами забезпечення ефективності даного шляху шкільного аналізу також виділяють такі:

- 1) проводити у класах із достатнім та високим рівнем літературної освіти;
- 2) опертя на глибоке знання змісту твору, уміння співставляти і порівнювати твір із життям; сформовані навички дискутувати, відстоювати свою точку зору і сприймати інші;

- 3) учитель спрямовує, вказує, допомагає, стимулювати; здобувачі освіти у висновку отримують нові знання та навички;
- 4) увага до усіх частин твору змісту та форм;
- 5) запитання за твором мають бути зрозумілими, відповідати віковим можливостям, стимулюючими, мати зв'язок із гранями художнього тексту.

Авторський алгоритм впровадження проблемно-тематичного шляху аналізу епічних творів різних жанрів, який ми винесли в додаток Д, пропонує Л. Мірошниченко.

Попри поширене використання усіх трьох шляхів шкільного аналізу, ми на основі дослідження фахових джерел та педагогічного досвіду можемо зауважити, що найбільш затребуваним в умовах ЗЗСО, особливо на уроках у старших класах, є комбінований шлях, який окрім пообразного, «услід за автором» чи проблемно-тематичного, досить часто містить елементи і нетрадиційних, сучасних видів літературного аналізу художніх текстів: філологічного, композиційного, стилістичного, лінгвістичного, системно-структурного, компаративного тощо [17]. Опис змісту деяких із них ми винесли в додаток А.

За словами вітчизняної дослідниці Т. Алексєєвої, стильовий (структурно-стильовий) аналіз модерністських творів, якщо він адаптований під шкільну літературну освіту у старших класах ЗЗСО, досить ефективний під час вивчення модерністських (та постмодерністських творів – наше уточн.), оскільки він заточений на концентрацію уваги читачів безпосередньо на стильових домінантах художнього тексту та допомагає «здійснювати вихід на тему, ідею, сюжет, образи, композицію, мову» [2].

Цілком зрозуміло, що найбільші труднощі у здобувачів освіти та у вчителів-словесників виникають під час аналізу великих прозових жанрів (романів та повістей), яких, зокрема, у 10-11 класах за Програмою вивчають дев'ять. Ми, проаналізувавши низку фахових праць, досвід учителів-словесників та власні напрацювання, визначили кілька попутних труднощів,

які впливають на зниження ефективності аналізу прозових творів великих жанрів у ЗЗСО, серед яких такі:

- 1) такі твори практично неможливо детально проаналізувати упродовж 1-2 уроків, відведених Програмою; отже, учитель змушений активно використовувати самостійну роботу та різні види інтерпретації; контролювати знання змісту художніх текстів різними методами та прийомами (бесіди, тестування, перевірки читацького щоденника тощо);
- 2) відповідно зростають вимоги до критичного мислення і визначення ідейно-тематичного змісту прочитаного;
- 3) така діяльність здобувачів освіти вимагає озброїти їх навичками ефективної самостійної роботи з текстами, а також вироблення умінь критично аналізувати прочитане;
- 4) необхідно залучати знання з історії України, географії, психології, культури, міфології, етнографії тощо.

Посутні відмінності у пізнанні прозового твору від ліричного ми виділили такі:

– більше годин на вивчення творів і, відповідно, прискіпливіша увага до композиції твору, сюжетних ліній, образів;

– мають бути сформовані уміння встановлювати зв'язок між авторським задумом із реалізацією та широтою охоплення реалій життя, визначати глибину занурення у життєві проблеми: старшокласники мають розуміти поняття ідіостилю письменника.

Умовою ефективного аналізу епічних творів вважаються також випереджувальні роботи над текстом, яку доцільно поєднувати з домашнім завданням, спрямованим на прочитання прозового твору з акцентуацією на ключові епізоди, пейзажі, діалоги, описи головних персонажів тощо.

Квінтесенцією аналізу різножанрових прозових творів, особливо у старших класах ЗЗСО, вважаються самостійні письмові роботи, покликані

перевірити глибину пізнання художнього тексту як мистецтва слова, а не лише транслятора певних життєвих проблем. Це можуть бути мінітвори, есе, сенкани, твір-міркування, лист до автора чи персонажа, продукування альтернативних розв'язок тощо.

Досліджуючи особливості шкільного аналізу драматичних творів, уведених до Програми вивчення в 10-11 класах ЗЗСО, ми познайомились із зауваження провідних методистів про те, що серед інших жанрів саме драматичні найважчі для вивчення: «завдання, що стоїть перед учителем на уроках опрацювання драми, набагато складніші» [8]. Отже, хоча таких творів в 10-11 класах за вимогами Програми вивчають лише 3 із 76 (І. Карпенко-Карий «Мартин Боруля»; Леся Українка «Лісова пісня»; М. Куліш «Мина Мазайло») [75], та їх вивчення викликає значні труднощі, насамперед вони пов'язані із жанрово-родовими особливостями: оскільки драма є «своєрідним за будовою літературним твором, побудованим на діалогах і створеним для сценічного виконання» [69], то й, відповідно, старшокласники мають розуміти цю «подвійність» драматичного художнього твору: літературну та театральну. У порівнянні з ліричними та епічними жанрами змін зазнають і етапи аналізу драм.

1) підготовка до сприйняття твору: інформація про історію написання драматичного твору; фахова оцінка творчості автора; історія сценічного життя драми; фотоколекції, кіно- та театральні афіші тощо для емоційного сприйняття;

2) знайомство з твором методом творчого читання самим учителем, підготовлене та виразне читання із «навчальним характером», «кваліфіковане» [69] у супроводі словникової роботи. Завдання даного етапу полягає у переконанні читачів у тому, що оцінка драматичного твору зі шкільної програми, як і театральної вистави «уважно прочитаний і зрозумілий як за змістом, так і за художньою формою авторський текст» [69].

3) підготовка до аналізу, котра має містити такі види роботи: а) діагностика перевірити якість усвідомлення прочитаного; б) повторне читання тексту у ролях; в) фронтальна бесіда за змістом кожної дії;

4) аналіз твору, якість та ефективність якого залежить від черговості дій, спрямованих на досягнення основної мети шкільного аналізу художніх текстів – усвідомлення єдності змісту та форми. Для п'єс доцільною є така черговість: виділення теми, ідеї, п'єси, обговорення художніх засобів як з точки зору автора, так і режисера.

5) підсумкове заняття, основа якого полягає в деталізації драматичного конфлікту, визначенні його суті: соціальний, конфлікт, психологічний, побутовий тощо; прискіплива увага до сюжету, до позасюжетних елементів;

б) творчі роботи [69].

У фахових джерелах ми натрапили на досить раціональну пораду щодо особливостей формування у старшокласників ЗЗСО навичок аналізу драматичних текстів: перший із таких творів – це за Програмою комедія І. Карпенка-Карого «Мартин Боруля», яку варто аналізувати із використанням шляху «услід за автором» (за розвитком подій), оскільки він уможлиблює одночасне уважне прочитання твору на уроці та «спостереження за розвитком дії, конфлікту, персонажами, що сприятиме усвідомленню головної думки твору, його художніх особливостей» [69] та враховує авторську будову п'єси.

Окрім означеного шляху доречними будуть і решта найпоширеніших у шкільному аналізі (пообразний, проблемно-тематичний та комбінований), а також і більш нетрадиційні. Зокрема, під час вивчення сатиричної комедії М. Куліша «Мина Мазайло» методисти радять застосувати частково компаративний аналіз із драмою Ж.-Б. Мольєра «Міщанин-шляхтич», що пояснюється схожістю «філологічного» конфлікту обох п'єс [2]. Доцільними прийомами такого аналізу буде робота із мовною своєрідністю художніх полотен, а також побудова порівняльної узагальнюючої таблиці,

яка б наочно відбивала спільне та відмінне в темах творів, порівнювала жанрову особливість, поетичні засоби творення художнього твору, зокрема й комічного та сатиричного в обох творах.

Найважливішим складником ефективного аналізу драматичних творів, як і інших жанрово-родових творів зі шкільної Програми, фахівці визначають, поруч із роботою щодо виразного читання та визначення особливостей драматичного жанру, систему запитань та завдань, покликаних продіагностувати рівень усвідомлення твору в тісному тандемі змісту та форми.

Значно виграє будь-який із обраних учителями-словесниками шляхів аналізу драматичних творів зі старшокласниками за умови проведення етапу творчого читання підготовленими учнями у ролях. Прихильниками такого підходу до аналізу п'єс є провідні вітчизняні методисти Н. Падалка та В. Цимбалюк, які відзначали важливість розвитку у здобувачів освіти умінь входити у роль глядачів драматичного твору із одночасними уміннями обговорення прочитаного та побаченого, умінь «вживання» в роль, яке потребує і розігрування певних мізансцен у ролях [54, с. 13].

Сформовані нами методичні поради щодо організації аналізу драматичних творів у ролях ми винесли в додаток Е.

Опрацювавши низку методичних праць щодо ефективності шкільного аналізу драматичних творів [8; 10; 30; 41; 42; 46; 54; 56; 59; 63; 65; 66; 68; 69; 80], ми уклали перелік таких кроків, які сприяють кращому їх пізнанню здобувачами освіти на уроках української літератури, оформивши додаток Ж.

Труднощі в процесі аналізу драматичних творів на уроках у ЗЗСО, визначаються подвійною природою, адже учителі-словесники покликані на таких уроках формувати одночасно і кваліфікованого глядача, і компетентного читача. Успішно долати таке завдання допомагають,

зокрема, різні види творчої інтерпретації засобами суміжних мистецтв, а також методичний прийом «режисерський та акторський коментар» [8].

Методист Є. Пасічник щодо таких поглядів зауважував: «якщо ставити учнів у позицію режисера, це сприятиме розвитку відтворюючої уяви, виявленню читацьких образів, які склалися у них після ознайомлення з п'єсою» [56, с. 312].

У додаток 3 ми помістили завдання до аналізу в 11 класі ЗЗСО комедії М. Куліша «Мина Мазайло» з точки зору «режисера».

При пізнанні драматичних творів доцільними будуть такі види завдань за їх змістом: 1) усне малювання окремих мізансцен; одягу, мови персонажів, декорацій тощо; 2) випереджувальні завдання для перегляду кіно- чи театральних вистав, фотоматеріалів тощо; 3) опрацювання додаткової літератури.

Отже, можемо узагальнити, що у роботі над аналізом драматичних жанрів на уроках української літератури у ЗЗСО найбільш поширеними є такі форми:

- 1) самостійне прочитання драми;
- 2) отримання відомостей про її сценічне життя;
- 3) коментоване читання або в ролях;
- 4) розігрування окремих мізансцен;
- 5) історичний коментар;

Також учителям-словесникам варто брати до уваги визначені дослідниками фактори впливу на зростання ефективності шкільного аналізу драматичних творів:

- 1) сформовані навички визначити основну дію, важливі етапи її розвитку, роль персонажів твору у розгортанні дії;
- 2) детальне прочитання тексту драматичного твору;
- 3) важливо проводити різні види роботи зі старшокласниками за змістом драматичного твору з метою розвитку відтворюючої уваги та пам'яті [45].

Отже узагальнимо: вибір шляху аналізу будь-якого твору художньої літератури у старших класах ЗЗСО визначається його жанрово-родовими особливостями та метою пізнання. Метою аналізу різножанрових драматичних творів у шкільному курсі української літератури є формування у здобувачів освіти, власне старшокласників, умінь пізнавати такі твори, з одного боку, як зразки мистецтва слова, а з іншого – як твір, створений для сценічного втілення, через яке і транлюються найбільш виразно і особливості будови, і коло проблем, і характери персонажів, і мовне багатство твору тощо.

Особливості аналізу драматичних творів із Програми для 10-11 класів пов'язані, насамперед, із їх літературознавчим змістом: і як літературного твору, і як твору сценічного та будовою – діалогічна мова із ремарками автора. Отже, у літературній шкільній освіті аналіз драматичних творів найчастіше відбувається пообразним шляхом або «услід за автором», однак також досить часто учителі-практики віддають перевагу комбінованому та вдаються до елементів нетрадиційних (етнографічного, культурологічного, міфологічного тощо). Зокрема, важко учителю-словеснику проаналізувати драму-феєрію Лесі Українки без залучення елементів етнографічного та міфологічного аналізу. Доречно також буде застосувати компаративні паралелі із німецькою філософською драмою-казкою Г. Гауптмана «Затоплений дзвін».

Також специфікою аналізу драматичних творів вважається врахування у контексті пізнання ремарок, які розглядаються у якості авторських коментарів до кожної з частин твору-дій, і які розподіляють за змістом на три види: історико-побутові, лексико-фразеологічні та літературознавчі [45] Усі вони важливі для пізнання твору як мистецького явища у єдності змісту та форми, однак у літературній освіті школярів педагог має акцентувати особливу увагу на власне літературознавчих коментарях, через які розкодовуються, зв'язок між частинами п'єси, отже – проглядається

композиція; визначаються сюжетні лінії. Історико-побутовий коментар – це ключ до місця і часу дії твору, фольклорний – допомагає препарувати його мову. Отже, вони важливі в сукупності, оскільки відбивають художню специфіку драматичних жанрів.

Натомість під час аналізу ліричних творів із Програми учитель має пам'ятати про те, що одним із провідних завдань вивчення їх будь-якого жанру і що в цілому впливає на вибір траєкторії його аналізу, є акцентуація уваги здобувачів освіти ЗЗСО на головну художню особливість лірики – можливості «навіювати читачам відповідний настрій» [79]. У наукових колах це називається сугестивністю (в перекладі з латинського – навіюю). Отже, усі види робіт і прийомів щодо їх аналізу (вступне словом учителя, перше виразне читання, і можливості сучасних ТЗН) та інтерпретації (художньо-творчої чи засобами міжмистецької інтеграції тощо), підпорядковані цій особливості – підсиленню художнього впливу через навіювання, емоційний вплив, створений ним. У цьому, власне, і полягає суттєва різниця в стратегії аналізу інших жанрово-родових творів зі шкільного курсу української літератури для ЗЗСО.

При виборі стратегії аналізу епічних творів учителю-словеснику варто брати до уваги два основні нюанси: жанр прозового твору, отже і його розмір, Умовою ефективного аналізу епічних творів вважається попереднє знайомство з твором із використанням завдань а також виконання на закріплення самостійних письмових робіт.

У цілому, шляхи та види аналізу літературних творів творів зі шкільної Програми з української літератури визначаються метою вивчення та жанрово-родовою приналежністю.

2. 2 Художньо-творча інтерпретація художніх творів зі шкільного курсу української літератури на уроках у старших класах ЗЗСО

У шкільній Програмі з української літератури для 10-11 класів наголошується на «пріоритетній ролі творчих підходів під час аналізу творів, руйнуванні усталених застарілих схем вивчення художніх творів» [75, с. 13].

Традиційно одним із найбільш визнаних та ефективних засобів підвищення якості сприймання та пізнання художніх творів здобувачами освіти різного віку на уроках літератури у вітчизняній дидактиці вважається ігрова діяльність, яка розуміється, насамперед, як застосування дидактичних ігор, ігрових ситуації, прийомів або окремих вправ. Як зазначено у чинній програмі з української літератури для базової школи «У пам'яті лишається те, що має емоційне позначення» [76, с. 3].

Тобто, у справі пошуку ефективних способів інтерпретації художніх творів зі шкільної Програми одним із можливих шляхів розв'язання цього завдання розглядають навчально-ігрову діяльність у процесі вивчення літератури.

Педагоги-практики зауважують, що ігрова діяльність у справі інтерпретації літературного художнього тексту, як і читацька діяльність в цілому, володіє активним творчим потенціалом і при цьому є емоційно наснаженою, має умовний характер, потребує співпраці та поєднання практичної й умовної поведінки. Тобто, за таких умов переважаючою формою навчання й контролю на уроках літератури має стати діалог: «учитель - учень, учень - учень, читач - літературний твір, читач - письменник, читач - літературний герой» [19].

На основі аналізу низки фахових джерел, педагогічного досвіду учителів-словесників та власних методичних надбань ми розробили кілька окремих конкретних прикладів використання ігрових елементів на уроках української літератури з метою інтерпретації змісту художніх творів зі шкільної програми для 10-11 класів ЗЗСО для кращого їх пізнання та засвоєння.

До прикладу, досить ефективно на уроках літератури в 10-11 класах ЗЗСО можна використовувати з метою художньо-образної інтерпретації творів дидактичну гру «Сторінка із щоденника», за умовами якої старшокласники отримують завдання «відновити» сторінку щоденника котрогось із головних героїв (можна й на вибір учня), що, по суті, передбачає інтерпретацію подій твору з точки зору саме цього персонажа, пояснення певної ситуації, конфлікту, свого вчинку тощо.

На нашу думку, доцільно такий ігровий прийом використати під час роботи з наступними різножанровими творами із Програми з української літератури для 10-11 класів ЗЗСО: «Кайдашева сім'я» І. С. Нечуя-Левицького (від імені Омелька Кайдаша або Мелашки); «Хіба ревуть воли, як ясла повні» Панаса Мирного (від імені самого Чіпки Грицька або Галі); «Сойчине крило» І. Франка (від імені Мані); «Intermezzo» (від імені головного персонажа); «Valse mlancolique» О. Кобилянської (від імені Ганни чи Софії); «Камінний хрест» В. Стефаніка (від імені Івана); «Момент» В. Винниченка (від імені тюремної Шахерезади – головного героя); «Лісова пісня» Лесі Українки (від імені Мавки або Лукаша); «Я (Романтика)» М. Хвильового (від імені матері або й самого головного персонажа); «Місто» В. Підмогильного (від імені Степана, Зосі чи Надійки); «Мина Мазайло» М. Куліша (від імені Мокія, Улі чи тьоті Моті); «Тигролови» І. Багряного (від імені Григорія, Наталки чи старого Сірка або Медвина); «Зачарована Десна» О. Довженка (від імені батька) тощо.

Схожими з підходами до організації є також такі види художньої інтерпретації творів зі шкільної Програми, які в методичній літературі та практиці роботи словесників мають назву «Діалог із літературним героєм», «Лист до літературного героя», «Інтерв'ю з героєм твору» та ін. Такі завдання вимагають від здобувачів освіти глибокого знання змісту твору, розуміння ролі і характеру головного персонажі, з яких відбувається уявне спілкування, а також, значною мірою, усвідомлення широкого історичного

та соціального контексту подій, на фоні яких відбувається дія художнього полотна. Тобто, необхідними є елементи наукової інтерпретації, які передують художньо-творчій. До прикладу, без наукової інтерпретації історичного тла важко побудувати аналіз та використати дидактичні гри з персонажами новел «Я (Романтика)», «Момент», «Модри Камень», «Три зозулі з поклоном» та ін., як і творів інших жанрів: романів, поезій, роману у віршах, п'єс тощо. Зокрема, саме наукова інтерпретація історичної доби необхідна для проведення такого роду дидактичних ігор, спрямованих на образно-творчу інтерпретацію тексту через уявне спілкування з головним героєм: «Діалог із літературним героєм», «Лист до літературного героя», «Інтерв'ю з героєм твору» усіх означених та інших творів зі шкільної Програми, оскільки історичний та соціальний контекст мав вплив на логіку дій і вчинків кожного з героїв твору.

Ще однією ефективною дидактичною грою для інтерпретації художніх творів зі шкільної Програми, що має художньо-творчий характер, можемо вважати «Літературне лото»: у кінці семестру або навчального року пропонуємо старшокласникам установити відповідність між персонажами творів, їх назвами та описом характеру чи вчинків. Наприклад: 1. «Чіпка», «Хіба ревуть воли, як ясла повні», «бунтар», «ненадійне товариство», «брудні справи», «зневіра у справедливості». 2. «Мотря», «дівка з перцем», «вибила око свекрусі», «вміє відстоювати себе і своє майно», «працьовита» «Кайдашева сім'я». 3. «Григорій Многогрішний», «Тигролови» «сміливий відчайдух, який кинув виклик і долі, і ворогам», «ворог народу», «його, сміливого, полюбила доля», «зустрів земляків за тисячі кілометрів від України», «один із тисяч бранців «вогняного дракона» та ін.

Цю ж творчо-образну гру можна використати також після вивчення окремого твору, помістивши на картки-лото опис персонажів чи перипетій; замальовки пейзажів чи окремі цитати з тексту тощо. Наприклад: картка №1 Світ людей та міфологічний світ та Картка №2. «Не загуби душі своєї цвіту»;

«Мавка», «Лукаш», «Корови турського заводу», «Потерчата», «злидні», «русалка польова» «О, не журися за тіло, ясним вогнем засвітилось воно», «Той, що греблі рве» тощо.

Значення гри «Літературне лото» в справі творчо-художньої інтерпретації творів із Програми з літератури значно підсилюється тим, що його можуть створювати самі старшокласники, проявляючи рівень знання текстів та їх розуміння після проведених шляхів та видів аналізу.

Результативним у справі творчо-образної інтерпретації художніх творів при роботі зі старшокласниками може бути гра-прийом «Кубування», який дозволяє закріпити розуміння твору із шести різних площин (опиши, засоціюй, порівняй, проаналізуй, вислови аргументи за та проти, застосуй). Перевагою даного прийому є його різнобічність у висвітлені багатьох складових твору (композиція, образи, коло проблем, особливості мови твору, історична доба та ін.) і водночас можливість фронтальної роботи на уроці, яка дає змогу вичерпно охарактеризувати поняття, залучивши до роботи всіх учнів. Наприклад: «Кубування» повісті І. С. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», де на шести гранях можна записати такі завдання:

1. Порівняй характери двох синів-Кайдашів та двох невісток;
2. Опиши історичну добу, на фоні якої відбуваються події повісті «Кайдашева сім'я»;
3. Засоціюй проблеми з повісті «Кайдашева сім'я» із сучасними проблемами української сім'ї чи соціуму;
4. Вислови аргументи «за» та «проти» вчинку Мелашки на прощі в Печерській Лаврі;
5. Застосуй фразеологізми для характеристики сім'ї Кайдашів («як кіт із собакою» тощо);
6. Проаналізуй актуальність створеної повісті І. С. Нечуем-Левицьким у XIX ст. та на початку XXI ст.

Використання дидактичної гри «Спільне та відмінне» в роботі зі старшокласниками на уроці з метою художньої інтерпретації літературних творів, на нашу думку, може бути спрямоване на зображення за допомогою «кіл Венна» (чи «діаграми Венна») – техніки графічної передачі інформації – спільного та відмінного у тексті певного художнього літературного твору із його кіно- або театральною версією. До прикладу, цікавим може бути таке порівняння щодо повісті «Кайдашева сім'я» із двома її кіноверсіями: фільмом «Кайдашева сім'я» (1993) та «Спіймати Кайдаша» (2018). Аналогічні завдання можуть стосуватися і екранізації новели «Момент» В. Винниченка, і новели «Я (Романтика)» М. Хвильового, роману «Тигролови» Івана Багряного, «Лісової пісні» Лесі Українки, і телевистав «Маруся Чурай». Ліни Костенко та «Мина Мазайло» М. Куліша тощо.

При цьому завдання можуть охоплювати як цілісну панораму творів суміжних мистецтв, так і більш вузькі: встановити спільні й відмінні ознаки двох (трьох) позицій (творів, героїв, композиції тощо).

Значний художньо-творчий інтерпретаційний потенціал містить дидактична гра «Дерево рішень», яку ми вбачаємо можливою до реалізації зокрема, при вивченні роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» щодо того, чи можливо виправдати злочин головного персонажа Нечипора Варениченка. Такій грі має передувати попередня робота, спрямована як на вибір цитат із самого роману, які або засуджують, або виправдовують його дії, а також і серйозна аналітична робота здобувачів освіти щодо уміння виділяти низку проблем, які автор порушує у своєму романі, які, зрештою, і спонукали головного героя до того становища, в яке він втрапив у розв'язці твору, коли учні мають ухвалити рішення у ситуації, за яких неможливо дати просту й однозначну відповідь на поставлене запитання.

У цілому, більшу кількість літературних дидактичних ігор, спрямованих на художньо-творчу інтерпретацію творів зі шкільної

Програми, ми винесли у додаток К, оформивши його в узагальнюючу таблицю 2.4.

Аналіз фахових джерел показав, що на сьогодні у вітчизняному літературознавстві ще не укладено єдиного визначення поняття «інноваційні технології», адже існує значна кількість його трактувань і дефініцій. Ми зупинимось на тій із них, що, на наш погляд, найбільш повно стосується інновацій у літературній освіті, і до такого ми віднесли визначення Л. Іванченко та С. Моїсеєва, котрі розглядають інноваційні технології як «систему педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, яка істотно поліпшує структуру та якість виховання підростаючого покоління та є результатом науково-дослідної діяльності у галузі освіти» [50].

У руслі реалізації предмета нашого дослідження слушною видається думка фахівців про те, що залучати сучасних здобувачів освіти до активної інтерпретації художніх текстів з Програми з української літератури варто через активне посередництво сучасних електронних засобів-гаджетів, тобто, «через форми та засоби, що є наближеними до кола їхнього інтересу» [5, с. 192].

Досить ефективно зарекомендувала себе, за відгуками вчителів літератури у ЗЗСО, особливо в умовах сучасних суспільних викликів (онлайн навчання, змішана форма навчання) така нестандартна сучасна форма роботи з інтерпретації художніх творів, як буктрейлер. Під означеним видом інтерпретації художніх творів ми розуміємо створений старшокласниками відеоролик про конкретний художній твір (або його інтерпретацію іншими суміжними видами мистецтва), «в якому в художній формі цікаво та насичено подається ключова ідея, спонукаючи до прочитання повної версії. Це свого роду рекламний хід, який привертає увагу до тексту через залучення візуальних засобів» [11].

Реалізуючи свою головну мету – розповісти про художній твір, познайомити з ним старшокласників, буктрейлер як бонус при цьому ще

містить інтригу, орієнтовану на те, щоб зацікавити глядача і перевести його в розряд активного читача.

Методисти виділяють низку завдань, які покликаний реалізувати на уроках літератури буктрейлер:

- 1) привернення уваги до твору;
- 2) створення аудиторії читачів;
- 3) формування персонального бренду письменника [5, с. 193].

Опрацювавши фахові джерела, ми не знайшли уніфікованих вимог щодо структури, тривалості, стилю та форми буктрейлерів у якості способу інтерпретації художнього тексту із Програми. Зокрема, щодо часу найбільш ефективним вважають ролик на хвилину або півтора. Хоча оптимально дієвими є ті, що займають три хвилини часу.

Серед умінь, які формуються на основі створення здобувачами освіти буктрейлерів до творів української літератури з чинної Програми, виділяють такі:

- 1) самостійне отримання інформації з декількох джерел (відеоінформація, музична інформація, текст художнього твору);
- 2) самостійне інтегрування та перетворення інформації у відеоряд;
- 3) уміння на основі аналізу тексту створювати різні його інтерпретації;
- 4) вибір способів і форм наочного представлення результатів діяльності;
- 5) уміння виражати себе, впливати на інших [5 с. 193].

Найчастіше на уроках української літератури доцільно використовувати такі види буктрейлерів, виділених на основі способу візуалізації літературного твору:

- 1) ігрові (мініфільм за твором);
- 2) неігрові (низка слайдів із картинками, світлинами, короткими описами, малюнками, графемами, ілюстраціями до твору, описами, тощо);

3) анімаційні (різностильові мультиплікаційні ролики за творами, зокрема й із зображенням персонажів) [5, с. 193].

До найбільш актуальних на уроках літератури буктрейлерів за змістом прийнято відносити такі їх види:

- 1) розповідь на основі сюжету твору;
- 2) історія з можливістю продемонструвати емоції читача;
- 3) ілюстрація зі смисловою спрямованістю тексту і його ключових моментів [5, с. 193].

Аналіз фахових джерел засвідчив, що педагоги-словесники та учні-старшокласники у своїй діяльності на уроках української літератури надають перевагу у справі інтерпретації художніх творів зі Програми саме ілюстраціям як виду буктрейлера, оскільки вони наділені особливою здатністю передавати основні відмінні ідеї твору, іноді – художнього видання (книги), а також його смислові домінанти. До прикладу, при ілюстративному буктрейлері до роману І. Багряного «Тигролови» старшокласники можуть послуговуватися як окремими кадрами з однойменного фільму, в яких відбито як ключові моменти сюжету, так і низкою ілюстрацій, що презентують видання твору різних років. Можна використати ілюстрації, підготовлені старшокласниками попередніх років, намальованими після вивчення твору.

Суттєвою особливістю в роботі зі старшокласниками щодо створення буктрейлера є та умова, що вони при його монтажі можуть залучати факти з біографії автора твору, а також те, що учні старших класів цілком здатні самі входити в роль акторів. Такі прийоми організації навчального процесу із застосуванням образно-творчої художньої інтерпретації тексту спрямовуються на збільшення інтересу читачів до виучуваного твору, адже їм необхідно створити на основі пізнання тексту власний продукт, залучивши наявні знання та розширюючи уміння.

Сучасна методика літературної освіти сформувала чіткий перелік етапів створення буктрейлера з метою інтерпретації художнього твору:

- 1) вибір твору за Програмою;
- 2) створення сценарію до буктрейлера з додатковими деталями, які не лише відбивають сюжет твору, а спрямовуються на створення певної інтриги, яка б зародила бажання у глядачів відеоролика дізнатися продовження, тобто – прочитати твір. Отже, має бути присутній максимальний вплив на емоції учнів;
- 3) відбір матеріалів для продуманого сценарію, підбір музичного супроводу, озвучення;
- 4) прем'єрна демонстрація буктрейлера товаришам або вчителю з метою відстеження недоліків, ступеню реалізації мети задуму, впливу на емоції глядача [5, с. 193].

Фахівці радять під час створення буктрейлера використовувати сучасні комп'ютерні програми, серед яких найбільш ефективними себе проявили такі: Windows Movie Maker і SonyVegas Pro.

Погоджуємося з думкою педагогів-практиків про те, що найбільш доцільно використовувати творчу інтерпретацію художнього твору зі шкільної Програми з української літератури засобами буктрейлера на етапі мотивації до навчально-пізнавальної діяльності старшокласників. Іноді можна залучити означений прийом на етапі повідомлення домашнього завдання, щоб заінтригувати здобувачів освіти та спонукати до прочитання твору, особливо, якщо мова йде про великі прозові жанри.

Також схилиємося до думки учителів-практиків про ефективність та доцільність, особливо на підсумкових уроках, такого виду фронтальної творчої роботи, як створення сценарію для нових буктрейлерів до вивчених художніх текстів або удосконалення готових, використаних на попередніх уроках через використання набутих знань.

Продуктивним може бути в справі творчо-образної інтерпретації художнього літературного тексту засобами буктрейлера конкурс його версій до одного й того ж твору, організований на анонімному ґрунті (подивитися на підсумковому уроці кілька авторських буктрейлерів без зазначення імені того, хто його створив, колективне обговорення переваг і визначення того, який визначено найбільш вдалим із чіткою аргументацією причин).

До загальних методичних зауважень щодо використання буктрейлерів із метою інтерпретації художніх творів із Програми з української літератури віднесено увагу до вікових, індивідуальних особливостей здобувачів освіти, а також рівень їх загальнолітературної та культурологічної і технічної компетентності.

Отже, обравши такий інноваційний прийом творчо-образної інтерпретації художніх творів зі шкільного курсу української літератури, як буктрейлер, учитель-словесник повинен тримати в полі зору кілька важливих методичних зауваг:

- 1) у буктрейлері не повинен розкриватися увесь сюжет твору, а має бути присутня інтрига, натяк на цінність та неординарність твору, покликані стати бажанням прочитати увесь твір, адже «інтрига – перший стимул до занурення в текст, прагнення перегорнути наступну сторінку» [5, с. 193];
- 2) відсутність критики щодо якості створеного старшокласниками продукту, лише поради та рекомендації, не обмеження у прояві творчості та власного розуміння твору;
- 3) головна і найважливіша умова його використання – пробудження інтересу до прочитання цілого твору і в цілому – формування активної читацької особистості старшокласника.

Вчителі-практики наголошують, що якщо будь-яку гру використовувати в навчальному процесі надто часто, то це може призвести до втрати до неї інтересу з боку учнів, оскільки зникає новизна. Тому

доцільно при використанні відомих ігор чи ігрових прийомів «залишаючи незмінними ігрові дії, до змісту гри вносити нові елементи: ускладнювати правила, змінювати предмети, включати елементи змагання, починати гру з несподіваного прийому або ситуації» [18].

У цілому, як зауважує О. Міненко «основним задекларованим завданням інтерпретатора є ретрансляція, популяризація, пояснення та доповнення першоджерела, що виступає в якості самостійної цінності, з якою слід познайомити широкий загал» [47].

Отже підсумуємо, що до найбільш затребуваних в умовах ЗЗСО, особливо в роботі зі старшокласниками, належать такі види художньо-творчої інтерпретації як дидактичні літературні ігри та інноваційні прийоми, покликані пробудити інтерес до прочитання художнього тексту, його глибокого усвідомлення з точки зору форми і змісту. Види ігор та інноваційних прийомів з метою інтерпретації обирає учитель-словесник відповідно до мети вивчення конкретного твору, своєї методичної компетентності, вікових та індивідуальних можливостей класу, зокрема й рівня літературознавчих знань.

2.3 Використання міжмистецької інтеграції творів української літератури з метою художньо-творчої інтерпретації творів у 10-11 класах ЗЗСО

Погоджуємось із думкою фахівців про багатоаспектність мети шкільної інтерпретації, що зумовлює при її реалізації врахування низки освітньо-виховних, тобто педагогічних завдань у тісному зв'язку із людинотворчими можливостями твору мистецтва слова. Такий підхід у цілому зумовлений розумінням того факту, що саме на ЗЗСО покладено функції формування основного користувача витворами мистецтва слова – масового читача, на якого в умовах шкільної літературної освіти має

потужний вплив донесений авторами та учителями-словесниками ідейно-художній потенціал цього виду мистецтва. Безпосередньо у ЗЗСО на «системній основі шляхом осмислення учнями під керівництвом учителя» [27], формується підґрунтя «адекватного розуміння та об'єктивної оцінки літературних творів» [27], відібраних до навчальної Програми з української літератури.

Художні тексти, уведені в Програму з української літератури, зокрема у старших класах ЗЗСО, є у своїй більшості високоякісними зразками творів вітчизняних митців слова, і при цьому наділені високим потенціалом для реалізації найширшого кола освітньо-виховних завдань у роботі зі старшокласниками. Однак головними завданнями осягнення програмових творів для учителя-словесника залишаються ті, що мають навчити учнів сприймати художній літературний твір як системний, багатоаспектний і водночас цілісний та функціональний витвір. Також в обов'язки учителя-словесника входить завдання навчити старшокласників концентрувати їхню увагу на різних частинах твору, користуючись для цього різними пізнавальними методиками, спрямованими на підготовку здобувачів освіти до умінь і навичок самостійного аналізу та інтерпретації як мистецького життя письменник, так і розвитку їх аналітично-пізнавальних умінь.

У Концепції Нової української школи зауважено, що в сучасних умовах значно «збільшується цифровий розрив між учителем і учнем» [53, с. 4], а тому перед учителями-словесниками постає завдання щодо пошуку можливостей зменшення цього розриву. Педагоги-практики щодо цієї ситуації зауважують, що звична презентація будь-якого художнього твору «через демонстрацію чи розповідь про неї залишається за порогом НУШ» <...>, адже такі форми роботи є низько ефективними» [5, с. 192], тому зростає роль інтерпретації художнього твору, особливо в роботі зі старшокласниками, засобами міжмистецької взаємодії чи інтеграції.

Значення прийому інтерпретації шкільних творів з української літератури визначається зокрема, тим, що до «Орієнтовного переліку очікуваних результатів навчальної діяльності учнів 9 класу» у розділі «Предметні компетентності» серед двадцяти інших окремо виділено і вміння «аналізувати та інтерпретувати твір у культурологічному контексті» [76, с. 76]. А серед низки ключових компетентностей першою виділено вміння «виявляти зв'язок літератури з філософією, міфологією, фольклором, іншими видами мистецтва» [76, с. 77]. Натомість у програмі з української літератури для 10-11 класів ЗЗСО серед десяти інших компетентностей у дев'ятій наголошено на важливості «обізнаності та самовираження у сфері культури», котрі формуються на основі формування в старшокласників на уроках літератури вміння «читати літературні твори, використовувати досвід взаємодії з творами мистецтва в життєвих ситуаціях, створювати тексти, висловлюючи власні ідеї, спираючись на досвід і почуття та використовуючи відповідні зображувально-виражальні засоби» [75]. По суті, учитель у старших класах орієнтується на сформовані у попередніх вміннях інтерпретувати художні тексти.

Саме ці вміння при роботі з текстами різних видів, зокрема інформаційні та художні, виділено поруч із сприйманням, аналізом, інтерпретацією, та розвитком умінь критичного оцінювання інформації однією із чотирьох груп вимог до обов'язкових результатів навчання української літератури учнів 5–6 класів у новій Модельній програмі з української літератури для 5-6 класів НУШ [49, с. 4].

Отже, формуванням умінь інтерпретувати твір художньої літератури на сьогодні надається значна увага у держаних програмах, що передбачає перебування означеної проблеми в полі уваги учителів-словесників, а одним із дієвих шляхів її вирішення на основі аналізу фахових джерел та педагогічного досвіду учителів-словесників ми вважаємо як використання літературних ігор, так і «переклад» на художню мову графіки, театру, кіно,

музики, малярства та ін., а також і на понятійну мову дотичних до літературознавства наук через твори літературної критики, літературознавства, літературної компаративістики.

Великим позитивом у останніх кількох редакціях Програм з української літератури для ЗЗСО став той факт, що у них запропоновано рекомендаційний матеріал (тобто подається посилання на мистецькі твори із образотворчого, балетного, музичного мистецтва, архітектури, скульптури, кіномистецтва, анімації та ін.), «розгляд яких сприятиме цілісному осмисленню учнями кожного літературного твору» [49, с. 5].

У цілому, такі мистецькі матеріали сприяють розвитку уяви, оживлюють картини тексту, сприяють уточненню художнього образу, допомагають виявляти специфіку мови різних видів мистецтва, уточнювати авторську позицію, сприяти формуванню власної точки зору, усвідомити «неперекладність» одного виду мистецтва на інший.

Водночас варто зазначити, що звернення до різних видів мистецтва допомагає також здобувачам освіти засвоїти матеріал про епохи та стилі розвитку мистецтва, зокрема й художньої літератури.

Для шкільної літературної освіти «інтерпретація художніх текстів є дієвою формою засвоєння, переосмислення та збагачення традиційного художнього досвіду людської цивілізації, це вияв глибинного і невичерпного змісту класичних творів, їх вічного буття» [28].

Ми спробуємо показати, як невербальний чи синкретичний текст, яким, зокрема, є кіно, театр чи балет, розширюють в свідомості здобувачів освіти кордони інтерпретації художнього тексту, створюють різноголосся змістів, поглиблюють усвідомлення мистецької цінності письменницького тексту та його проблематики, що може набувати цілком нового та оригінального звучання засобами іншого мистецтва.

Художнім матеріалом для такої роботи стали твори з Програми української літератури для ЗЗСО 10-11 класів.

Одним із досить дієвих шляхів використання глядацького досвіду здобувачів освіти ЗЗСО, як засвідчує аналіз фахових джерел, є перегляд готових кінофільмів чи театральних вистав (перелік яких ми винесли у таблицю 2.4 додатку К). Однак ще одним досить ефективним шляхом активізації інтересу до уроків літератури та вивчення змісту художніх творів є використання елементів театралізації та інсценізації творів. Ми цей прийом також відносимо до творчих видів літературних ігор, оскільки тут дія відбувається із художнім текстом і словом, але застосовувати його, на жаль, учитель може досить обмежено в умовах уроків, а тому в цьому напрямку художньо-творчої інтерпретації зростає роль позакласної роботи з української літератури.

Такий ігровий прийом вивчення та інтерпретації художніх текстів як інсценізація сприяє збагаченню уроку, а його ефективність забезпечується методичною точністю та доцільністю.

За допомогою інсценізації учитель може більш ефективно створювати ситуації успіху, активізувати творчі здібності здобувачів освіти, засвоювати аналіз твору, задум автора тощо.

Сучасні дослідники сценічній діяльності учнів на уроках літератури та у позакласній роботі приписують здатність не лише урізноманітнювати та активізувати роботу на уроках, але й усвідомлювати можливість літературних творів як виду мистецтва. Саме тому на сьогодні у фаховій літературі нагромаджено певний досвід із організації та проведення інсценізації художніх текстів у 10-11 класах ЗЗСО.

Цей вид ігрової діяльності у ЗЗСО називають «іграми у театр», «сюжетами яких стають добре відомі казки, епічні твори, п'єси або театральні вистави за готовими сценаріями» [24, с. 34].

Ми проаналізували інсценізацію як творчий вид літературних ігор, оскільки завдяки їй також відбувається творча робота із словом, художнім текстом як видом мистецтва. А також проаналізували інші види творчої

інтерпретації художніх творів засобами використання різних мистецтв (живопису, музики, танцю, вокального мистецтва, кіно, телевізії) і винесли отримані результати в узагальнюючу таблицю 2.4 (додаток).

Отже, художня інтерпретація є досить цікавим та дієвим способом аналізу художніх текстів, що містить у собі як його аналіз, так і ігрові прийоми, симбіоз із іншими видами мистецтва, що здатні зацікавити школярів при вивченні української літератури у ЗЗСО.

На наш погляд, досить позитивним досвідом художньо-мистецької інтерпретації літературних творів зі шкільної програми з української літератури для старших класів ЗЗСО може бути залучення балетного мистецтва. Зокрема, вітчизняний дослідник питання взаємодії мистецтва балету з мистецтвом слова Т. Медвідь виділив, принаймні три твори з шкільної Програми для 10-11 класів ЗЗСО, які мають балетну версію: «Лісова пісня» Лесі Українки, «Сойчине крило» І. Франка та «Гіні забутих предків» М. Коцюбинського [43,с.412]. При цьому дослідник наголошує, що інтерпретацію означених художніх літературних творів не треба вважати «пластичними аналогами тексту, а самодостатніми творами» [43, с. 412].

Залучаючи твори пластичного мистецтва до інтерпретації літературних текстів, учителю-словеснику варто акцентувати увагу здобувачів освіти-старшокласників на такі його особливості, що суттєво різняться від літературних творів і «пояснюються художньою природою музики і хореографії» [43, с. 410]:

- 4) умовність відтворення дійсності;
- 5) перевага виражальних засобів над зображальними;
- 6) домінування емоційного висвітлення подій; переживань, почуттів.
- 7) повна відсутність вербального компонента.

У цілому, під час інтерпретації літературних творів засобами інших мистецтв (музики, балету, кіно, театру тощо), так званого «художнього перекладу з мови одного мистецтва на мову іншого» [43, с. 410]. важливо

тримати в полі уваги старшокласників потребу у невіддільному сприйнятті структури тексту від його ідеї або форми від змісту.

Залучаючи інтерпретацію художніх літературних текстів засобами інших мистецтв, учитель-словесник повинен закріпити в уяві старшокласників повне уявлення про те, що перекодування твору мистецтва в інший вид мистецтва ніколи не може бути вичерпним чи абсолютним. Як слушно підкреслюють дослідники: «мають місце два пов'язаних один з одним і одночасно протилежних процеси: наслідування і перетворення» [43, с. 410].

Балет «Лісова пісня» на музику М. Скорульського, за сценарієм Н. Скорульської, якій вдалося передати і емоційність драми-феєрії Лесі Українки, і міфологічно-фольклорну основу твору, і сюжетні лінії, і драматизм п'єси, і будову.

Доречно, як на наш погляд, буде познайомити старшокласників із балетом за мотивами повісті І. Франка в постановці Кос-Анатольського «Сойчине крило». Вистава відзначається особливою деталізацією сюжетних перипетій твору, а також споглядання та аналіз окремих його уривків сприятиме сприйняттю старшокласниками особливостей психологічного стану персонажів [33], оскільки сам балет як мистецтво емоційне та пластичне сприяє такому пізнанню.

Цікаво та пізнавально буде старшокласникам познайомитися із оригінальним перекодуванням засобами «лібретто та пантоміми і дивертисментного танцю» [70] повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків». Цей балет, авторства В. Кирейка, Н. Скорульської та у постановці Т. Рамонової, названо критиками «однолінійною побутово-пантомімічною балетною драмою» [43. с. 411], і може допомогти учням у сприйнятті окремих етнографічних деталей (ігри при мерці, магія Юри; емоційний стан героїв тощо).

Використовувати кращі зразки сценічного мистецтва, які є класичними зразками такого «художнього перекладу» видів мистецтва. Використовувати можливості сучасних ТЗН.

Досить дієвим способом залучення старшокласників до художньо-творчої інтерпретації літературних художніх творів є мистецтво кіно та вистав. Однак учителю-словеснику при використанні кіномистецтва чи сценічного мистецтва у якості форми інтерпретації літературного тексту варто брати до уваги думку фахівців, які досліджували цей зв'язок на рівні взаємодії. До прикладу, слушною є думка про те, що, переглядаючи кінофільм, реципієнт водночас потрапляє у тривимірний світ такої взаємодії, адже кіно здатне передавати перипетії художнього тексту одразу в кількох часових площинах: «з погляду реципієнта під час читання художнього твору; з боку читача як глядача, який сприймає емоційно наснажену фабулу фільму; з позиції глядача (під час перегляду кінострічки)» [62].

Із метою художньо-творчої інтерпретації художніх текстів зі шкільної Програми радимо учителям-словесникам використати матеріали із сайту В. Дронь «Фільми за мотивами творів української літератури до ЗНО» [22].

Ми дану інформацію, що відбиває предмет нашого дослідження стосовно інтерпретації творів з Програми для 10-11 класів засобами кіно чи сценічного мистецтва, помістили в узагальнюючу таблицю 2.4 (додаток К).

Аналіз таблиці показує значний список фільмів для художньо-творчої інтерпретації творів зі шкільної Програми з української літератури для 10-11 класів засобами екранного мистецтва, що дає можливість учителю-словеснику ефективно використовувати їх в освітньому процесі. Результативність такої діяльності значною мірою визначається методичною компетентністю учителя-словесника в сфері уміння налагоджувати інтермедіальні зв'язки, рівнем літературного розвитку класу, технічними можливостями та ін.

Ефективність інтерпретації на рівні кіно чи сценічного мистецтва та художньої літератури визначається систематичністю, доцільність полягає в аналізі і будові твору, і художньої мови автора, і характеристики персонажів, і побутового та історичного тла тощо.

Обговорюючи художні кінофільми чи вистави на уроці літератури, слід завжди враховувати той аспект, що їх необхідно розглядати не як ілюстрації до літератури, а як самостійний твір мистецтва. Тільки в такому разі вони будуть ефективним засобом активізації уваги учнів до літературних першоджерел та своєрідністю інтерпретації в суміжному мистецтві – кіно чи театральній сцені. Головна методична умова, яку важливо дотримуватися за умови використання міжмистецької інтерпретації художніх текстів на уроках української літератури, – знайомити здобувачів освіти із інтерпретаційними зразками можливо винятково після знайомства із їх словесною версією.

Отже, і художньо-творча інтерпретація у будь-якому її вияві (ігрові технології, нетрадиційні методи та прийоми, міжмистецька та міждисциплінарна інтеграція тощо) має відбуватися на наукових засадах, ґрунтуватися на дотриманні методологічної основи, які відповідають завданням сучасної літературної освіти ЗЗСО, а саме: формування літературної компетентності, вміння аналізувати різні жанрово-родові художні тексти як твори мистецтва у єдності змісту та форми.

ВИСНОВКИ

Одним із ключових завдань сучасної літературної освіти є пошук ефективних підходів до формування компетентнісного читача. З огляду на це особливого значення набувають питання методики шкільного аналізу та інтерпретації художніх творів, адже саме ці методи пізнання художніх творів дозволяють учням не лише глибше зрозуміти текст, але й сформуванню власне естетичне ставлення до мистецтва слова. У даній роботі ми спробували дослідити основні аспекти аналізу та інтерпретації літературних текстів у старших класах закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), акцентуючи увагу на методологічних і практичних підходах, які сприяють поглибленню знань учнів та розвитку їхньої творчої уяви, читацької компетентності.

У результаті проведеного дослідження ми сформуваємо такі висновки:

З'ясували, що літературна компетентність здобувачів освіти ЗЗСО визначається низкою специфічних навичок та умінь, пов'язаних із формуванням такого читача, який володіє не лише прийомами творчого читання та здатністю будувати діалог із художнім текстом, але й на рівні емпатії здатний вловлювати та пояснювати почуття і думки персонажів художнього твору, розуміє своєрідність його будови чи жанрові особливості. Реалізація означених завдань перебуває в проблемному полі шкільного аналізу літературних творів та його інтерпретації, що й доводить актуальність теми дослідження.

Для пізнання літературного твору, зокрема на рівні контексту та підтексту, на уроках української літератури в ЗЗСО використовуються наукові методи дослідження: аналіз, синтез та інтерпретацію, але в адаптованому до вікових особливостей учнів, тобто, у значно спрощеному вигляді. Головне завдання аналізу як методу шкільного дослідження художніх творів – це їх поділ на окремі складові частини, дослідження яких сприяє усвідомленню особливостей усього твору в цілому як мистецького феномена.

Протилежним за змістом є синтез як метод шкільного аналізу художнього твору, оскільки навіть його переклад із грецької мови розуміється

як з'єднання (складання), тому передбачає роботу над цілісним твором на фоні певного історичного часу, соціального оточення, загального емоційно-духовного настрою як того періоду, коли твір писався автором, так і того, за якого його сприймають читачі.

Дійшли висновку, що в сучасному шкільному літературознавстві існує метод роботи з художнім твором, який значною мірою об'єднує два попередні – інтерпретація, зміст якої трактується як «тлумачення, роз'яснення», а головне завдання в системі шкільної літературної освіти полягає в детальному розгляді смислового боку літературного твору із одночасною увагою до усіх його складових.

Суттєвою є різниця в меті аналізу та інтерпретації як двох граней пізнання художнього літературного полотна, тому що аналіз виконується через наукове дослідження твору, що носить системний, комплексний та всебічний характер, орієнтований на вивчення й оцінку художнього тексту як явища мистецтва. Натомість мета інтерпретації полягає у глибині та оригінальності його тлумачення і розуміння читачем або учителем-словесником

У дослідженні доведено, що в шкільній літературній освіті найчастіше користуються комбінованим шляхом аналізу літературних творів, базованому на трьох традиційних: «за розвитком дій» (слідом за автором); пообразному та проблемно-тематичному), а також із застосуванням елементів сучасних нетрадиційних видів аналізу: герменевтичного, гендерного, етнокультурного, інтермедіального, інтерпретаційного, лінгвістичного (стилістичного, мовностильового), компаративного (порівняльного), конфліктологічного, жанрового, структуралістського, композиційного, літературознавчого, структурно-семантичного; філологічного (комбінованого), хронотопного та ін.

Вибір шляху аналізу у старших класах ЗЗСО визначається жанрово-родовими особливостями твору та метою пізнання.

Визначили, що мета вивчення ліричного твору будь-якого жанру, полягає у виявленні акцентуації уваги здобувачів освіти ЗЗСО на головну художню

особливість лірики – сугестивність можливості «навіювати читачам відповідний настрій». Тому усі види робіт і прийомів щодо їх аналізу (вступне словом учителя, перше виразне читання, можливості сучасних ТЗН) та інтерпретації (художньо-творчої чи засобами міжмистецької інтеграції), підпорядковані підсиленню художнього впливу через навіювання, емоційний вплив, створений ним.

Уточнили, що умовою ефективного аналізу епічних творів вважаються випереджувальні роботи над текстом, з акцентуацією на ключові епізоди, пейзажі, діалоги, описи головних персонажів тощо.

З'ясували, що метою аналізу різножанрових драматичних творів у шкільному курсі української літератури є формування у здобувачів освіти умінь пізнавати такі твори, з одного боку, як зразки мистецтва слова, а з іншого – як твір, створений для сценічного втілення, через яке і транслюються найбільш виразно і особливості будови, і коло проблем, і характери персонажів, і мовні особливості твору тощо.

Визначили, що найбільш використовуваними в роботі зі старшокласниками, є такі види художньо-творчої інтерпретації як дидактичні літературні ігри та інноваційні прийоми, покликані пробудити інтерес до прочитання художнього тексту, його глибокого усвідомлення з точки зору і форми, і змісту.

Дієвим способом залучення старшокласників до художньо-творчої інтерпретації літературних художніх творів є мистецтво кіно та сценічне мистецтво. Інформацію, що відбиває предмет нашого дослідження стосовно художньо-творчої інтерпретації кожного твору з Програми для 10-11 класів ми помістили в узагальнюючу таблицю 2.4.

В цілому зауважимо, що успішними та ефективними будуть лише ті види і шляхи аналізу та способи інтерпретації, які зможуть забезпечувати виявлення та послідовне дослідження усіх структурних елементів кожного конкретного твору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О. Українська література (рівень стандарту): підручник для 10 класу ЗЗСО / Олександр Авраменко, Василь Пахаренко. К.: Грамота, 2018. 256 с.
2. Алексєєва Т. Аналіз художнього тексту. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/38271/58-Alekseeva.pdf?sequence=1> (дата звернення 13.03.2024).
3. Аналіз та інтерпретація художнього твору в процесі вивчення зарубіжної літератури. URL: <http://www.isaieva.kiev.ua/download/prez-1-6-analiz1.pdf> (дата звернення 06.02.2024).
4. Анхим О. І. Художні інтерпретація як чинник літературної творчості: інтертекстуальність, діалог, традиція. *Держава і регіони*. Серія: Гуманітарні науки. 2018. №4. С. 3–9.
5. Барнич О. В., Мамчич О. Б., Найдьон К. В. Буктрейлер як засіб мотивації молодших школярів до читання. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 79, том 1. 2021. С. 192–196.
6. Башманівська Л. А. Методика навчання української літератури: від теорії до практики: навчально-методичний посібник. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 148 с.
7. Білоус П. Теорія літератури: навч. посіб. К.: Академвидав, 2013. 389 с.
8. Бондаренко Л. Специфіка вивчення драматичних творів на уроках української літератури. Література. Театр. Суспільство: Збірник наукових праць. Херсон: Айлант, 2005. С. 308–311.
9. Бондаренко Ю. І. Словесно-образний аналіз літературного твору в школі: первинний рівень застосування. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2018. № 4. С. 49–57.
10. Бондаренко Ю. Загальна модель шкільного навчання української літератури: монографія. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 392 с.

11. Буктрейлер: як створити зі школярами мініфільм про книгу. URL: <https://naurok.com.ua/post/buktrejler-yak-stvoriti-zishkolyarami-mini-film-pro-knigu> (дата звернення: 9.07.2024).
12. Воронкова Н. Інтерпретація та лінгвістичний аналіз художнього тексту. *Наукові записки*. Серія: філологічні науки. Випуск 138. С.409–413.
13. Глеб О.В. Формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Київ, 2016. 277 с.
14. Гонюк О.В., Нощенко Ю.Г. Застосування інноваційних технологій під час вивчення роману у віршах «Маруся Чурай». *Українські студії в європейському контексті*. 2023. №7. С. 314–319.
15. Гричаник Н. Аналіз художнього твору як педагогічна проблема. *Педагогічний альманах*. 2014. № 24. С.48–52.
16. Гричаник Н.І. Проблема шкільного аналізу епічного твору в методичній науці. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/14803/Hrychanyk.pdf?sequence=1> (дата звернення 15.05.2024).
17. Гричаник Н.І. Методика навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський університет ім. Б. Грінченка. Київ, 2020. 30 с.
18. Гужва О.Ю. Літературна гра як засіб аналізу художнього твору в початковій школі. *Науковий огляд*. № 3 (24), 2016. С. 1–7.
19. Демченко О.В. Нові підходи до зацікавлення учнів читати українські твори. URL: <https://naurok.com.ua/novi-pidhodi-do-zacikavlennya-uchniv-chitati-ukra-nski-tvori-229251.html> (дата звернення 24.06.2024).
20. Демчук О. Програма спецкурсу для старшокласників «Види аналізу художніх текстів». *Українська мова і література в середній школі, ліцеях та гімназіях*. 2003. № 4. 10–12 с.

21. Дидактична модель вивчення ліричних творів у школі. URL: <https://vseosvita.ua/library/didacticna-model-vivcenna-liricnih-tvoriv-u-skoli-428766.html> (дата звернення 15.03.2024).
22. Дронь В. Сайт: Фільми за мотивами творів української літератури до ЗНО. URL: <https://sites.google.com/view/viktoriyidron/%D1%81%D1%82%> (дата звернення 12.08.2024).
23. Дятленко Т. І. Аналіз художніх творів та інтерпретаційна діяльність на уроках української літератури як важливий складник літературної освіти. *Збірник наукових праць: Педагогічні науки*. 2019. Випуск 56. С.119–123.
24. Єршова А. Театрально-творчі методи роботи на уроках літератури: посібник для вчителя. Луганськ: Наука та мистецтво. 1992. 67 с.
25. Єфіменко І. В. Аналіз та інтерпретація художніх творів через інсценізацію. URL: <https://naurok.com.ua/analiz-ta-interpretaciya-hudozhnih-tvoriv-cherez-inscenizaciyu-na-urokah-zarubizhno-70948.html> (дата звернення 12.02.2024).
26. Жила С. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках з різними видами мистецтв у старших класах ЗОШ: монографія. Чернігів: РВ «Деснянська правда», 2004. 360 с.
27. Захарова В. А. Аналіз поетичного твору у школі: навч. посіб. для студентів філологічного факультету, вчителів шкіл. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. 132 с.
28. Іванишин В. Інтерпретація художнього твору. URL: <http://dontsovnich.com.ua/interpretatsiya-literaturnoho-tvoru/> (дата звернення 16.04.2024).
29. Інноваційні підходи до аналізу та інтерпретації художнього твору. URL: <https://naurok.com.ua/innovaciyni-pidhodi-do-analizu-ta-interpretaci-hudozhnogo-tvoru-153689.html> (дата звернення 13.02.2024).
30. Ісаєва О. О. Концептуальні основи аналізу художнього тексту в школі (Про герменевтичну спрямованість цього аналізу). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 6. С. 2–5.

31. Ісаєва О. О. Роздуми навколо проблеми аналізу та інтерпретації художнього твору в школі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2007. № 2. С. 29–31.
32. Каплун Т. М. Аналіз та інтерпретація прочитаного художнього тексту на уроках української та зарубіжної літератури. URL: <https://vseosvita.ua/library/analiz-ta-interpretacia-procitanogo-hudoznogo-tekstu-na-urokakh-ukrains> (дата звернення 14.06.2024).
33. Клименко Ж. В. Етнокультурологічний шлях аналізу як ефективний засіб осягнення національної специфіки художніх творів. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2006. № 5. С. 52–56.
34. Коваленко В. М. Інтерпретація художнього тексту: методичний матеріал. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/01003a8t-bace.docx.html> (дата звернення 13.05.2024).
35. Ковпик С. І. Аналіз тексту художнього твору літератури як базис філологічної освіти: навчально-методичний посібник. Кривий Рі: Видавництво КРН, 2020. 98 с.
36. Козуб І. В. Інноваційні підходи до аналізу та інтерпретації художніх творів. URL: <https://naurok.com.ua/innovacijni-pidhodi-do-analizu-ta-interpretaci-hudozhnogo-tvoru-153689.html> (дата звернення 09.05.2024).
37. Король А. М. Образ Мані у балеті «Сойчине крило» композитора А. Кос-Анатольського у постановці М. Трегубова. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. Напря́м: Мистецтвознавство. 2017. Вип. 24. 265–269 с.
38. Кошарна О. Г. Шляхи інтерпретації творів світової літератури у процесі формування загальнокультурної компетентності. URL: <https://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/TRMOOT/paper/viewFile/306/296> (дата звернення 18.06.2024).
39. Куліш М. «Мина Мазайло». URL: <https://www.ukrlib.com.ua/styslo/printit.php?tid=3364> (дата звернення 12.07.2024).

40. Кучерук О. А., Вигівська Г. В. Елементи інтеграції мистецтв у процесі вивчення літератури. URL: <https://studentam.net.ua/content/view/8620/97/> (дата звернення 12.06.2024).
41. Лісовський А. М. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі: посібник. Житомир: Полісся, 2004. 130 с.
42. Марко В. Аналіз художнього твору: навч. посіб. К.: Академвидав, 2013. 280 с.
43. Медвідь Т. А. Твори української літератури на вітчизняній балетній сцені. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2019. №2. С.409–412.
44. Методологічна основа шкільного аналізу художнього твору. URL: <https://studfile.net/preview/8825571/page:4/> (дата звернення 28.03.2024).
45. Методика опрацювання драматичного твору на уроці літератури. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/001ydq-b007.docx.html> (дата звернення 12.08. 2024).
46. Мещерякова Н. П. Актуальні питання методики викладання літератури: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг: Видавництво ТОВ «Етюд-Сервіс», 2011. 125 с.
47. Міненко О. Інтерпретація художнього твору та її межі. URL: <https://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/51648/1/Minenko.pdf> (дата звернення 23.03.2024).
48. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підручник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 432 с.
49. Модельна навчальна програма «Українська література. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти. / автори: Яценко Т. О., Качак Т. Б., Кизилова В. В., Пахаренко В. І., Дячок С.О., Овдійчук Л. М., Слижук О. А., Макаренко В. М., Тригуб І. А. Київ. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/830/83087/Ukr_lit_5-6-kl_Yatsenko_ta_in_14_07.pdf (дата звернення 17.02.2024).

50. Моїсеєв С. О., Іванечко Л. М. Інноваційні технології виховання учнів загальноосвітньої школи. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 1(49). С.16–22.
51. Наукові основи методики викладання літератури: Навчально-методичний посібник / За ред. Н. Й. Волошиної. К.: Ленвіт, 2002. 344 с.
52. Неділько Н. М. Дидактична модель вивчення ліричних творів у школі. URL: <https://vseosvita.ua/library/didacticna-model-vivcenna-liricnih-tvoriv-u-skoli-428766.html> (дата звернення 23.05.2024).
53. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=1129http://mon.gov.ua/activity/education/> (дата звернення: 09.09.2024).
54. Падалка Н. І., Цимбалюк В. І. Вивчення драматичних творів. К.: Наукова освіта. 1984. 287 с.
55. Папушина В., Шевчук Л. Застосування літературного квест-методу на уроках компаративного аналізу. *Дивослово*. 2016. №11. С.2–9.
56. Пасічник С. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. К.: Ленвіт, 2000. 384 с.
57. Первинна інтерпретація. URL: <https://www.google.com/search> (дата звернення 12.04.2024).
58. Поліщук О. М. Сучасні підходи до аналізу художнього твору: види, принципи, способи. URL: <https://repository.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2016/10/polischuk.pdf> (дата звернення 23.04.2024).
59. Приходько О. Стратегія літературознавчого аналізу художнього твору у процесі підготовки старшокласників до складання ЗНО. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад: зб. наук. праць матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, 18 квітня 2018 р., м. Київ, Національний авіаційний університет / наук. ред. Н. П. Муранова*. К.: НАУ, 2019. С.138–141.

- 60.Почапська О. Інтерпретація художнього твору. URL: http://theory-of-composition11zh.blogspot.com/2008/11/blog-post_8648.html (дата звернення 08.02.2024).
- 61.Савчук Н. Г. Дидактичні ігри на уроках української літератури в 5-7 класах як засіб активізації навчальної діяльності учнів: автореф. дис. канд.пед.наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун. ім. М. Драгоманова. Київ, 2008. 20 с.
- 62.Синтез художньої літератури і кіномистецтва. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/01002257-baf7.docx.html>.
- 63.Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: монографія. К.: Ленвіт, 2004. 304 с.
- 64.Ситченко А. Л. До проблеми шкільного аналізу ліричного твору. Дивослово. 2004. № 6. С.15–20.
- 65.Ситченко А. Л. Особливості аналізу драматичного твору в школі. Українська мова і література в школі. 2004. № 5. С.24–29 .
- 66.Скорина Л. Аналіз художнього твору: Навчальний посібник для студентів гуманітарних спеціальностей (філологія, літературна творчість, журналістика). Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2013. 424 с.
- 67.Слоньовська О. В. Українська література. (рівень стандарту): підручник для 11 класу ЗЗСО / О. В. Слоньовська, Н.В. Марфин, Н.М. Вівчарик. к.; Літера ЛТД, 2019. 256 с.
- 68.Сметюх О. В. Типи аналізу художнього твору, адаптовані до шкільної практики: Навчальний посібник. НВК «ЗОШ І-ІІІ ступеня – дитячий садок» с. Здомишель. Здомишель, 2014. 100 с.
- 69.Специфіка вивчення драматичних творів. URL: <https://studfile.net/preview/9163521/page:7/> (дата звернення 17.06.2023).
- 70.Станішевський Ю. Балетний театр України. 225 років історії національного професіонального хореографічного мистецтва: монографія. Київ:Музична Україна, 2003. 440 с.
- 71.Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. К.: Проза, 1995. 256 с.

72. Степанишин Б. І. Стратегія і тактика в літературній освіті учнів: Роздуми старого методиста-словесника, або Від «альфи» до «омеги» у викладанні рідного письменства в школі. К.: Веселка; Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 191 с.
73. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. К.: Міленіум, 2002. 320 с.
74. Токмань Г. Л. Сучасні навчальні технології та методи викладання української літератури. *Дивослово*. 2002. № 10. С. 39–45.
75. Українська література 10–11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58819/> (дата звернення 12.12.2023).
76. Українська література 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf> (дата звернення 03.02.2024).
77. Фурсік Л. І., Мельник Л. В. Поняття «Художня інтерпретація». *Педагогіка формування творчії особистості у вищій та загальноосвітній школах*. 2018. №6. Т1. С.165–169.
78. Хроменко І. Окремі специфічні види літературознавчого аналізу. *Всесвітня література та культура*. 2013. № 9. С. 16–23.
79. Черниш Н. В. Методичні поради науковців щодо вивчення ліричних творів. URL: <http://ephseir.uhsp.edu.ua/bitstream/handle> (дата звернення 12.02.2024).
80. Шалагінов Б. Б. Науковий та «шкільний» аналізи художнього тексту // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 6. С. 7–9.
81. Шалагінов Б. Б. Герменевтичний діалог як дидактичний фундамент шкільного викладання літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 10. С. 53–55.

- 82.Шалагінов Б. Б. Естетичний аналіз літературного твору. До історії питання. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2007. № 2. С. 32–34.
- 83.Штейнбук Ф. Методика викладання зарубіжної літератури в школі : Навчальний посібник. 2-ге вид., випр. та уточн. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 280 с.
- 84.Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія: монографія. Миколаїв : Іліон, 2012. 876 с.
- 85.Шуляр В. І. Вивчення, аналіз інтерпретація художнього твору в профільних класах. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання С.192–210. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/monograf/49/20.pdf> (дата звернення 17.02.2024).
- 86.Юрчак В. А. Розвиток читацьких інтересів засобами аналізу та інтерпретації художніх творів: навчально-методичний посібник. Черкаси: ЧОПОПП, 2013. 32 с.
- 87.Яценко Т. О. Компетентнісно орієнтована літературна освіта в контексті завдань Нової української школи. *Наукові записки. Серія:Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 1 (4). С. 43– 48. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/715791/> (дата звернення: 16.02.2024).
- 88.Яценко Т. Міжмистецька взаємодія у шкільній літературній освіті: практичний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 27, Т. 6. С.169–172

ДОДАТКИ

Додаток А

Традиційні та нетрадиційні шляхи аналізу художніх творів у ЗЗСО

ТРАДИЦІЙНІ ШЛЯХИ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

ЧЕРЕЗ «ЩО»
(на основі якого структурного елемента здійснюється аналіз?)

ШЛЯХ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО
ТВОРУ

тему-ідеал-проблему	↔	проблемно-тематичний
образи	↔	пообразний
сюжет	↔	услід за автором
композицію	↔	композиційний
стилістику	↔	стилістичний
етнокультурні елементи	↔	етнокультурний
різні компоненти твору (без визначення домінанти)	↔	комбінований

НЕТРАДИЦІЙНІ ШЛЯХИ АНАЛІЗУ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Тематичний (ідейно-тематичний) аналіз – застосовується при вивченні змісту твору і полягає у роботі учнів над формулюванням теми, тематики, проблематики, конфліктів, ідеї твору. Недоліки його використання – у частому відриві від форми твору, у підміні змісту твору його сюжетом, в ігноруванні смислу (сенсу) твору, у формуванні в учнів хибного уявлення про літературу як невинуватого багатослів'я та «балакослів'я» (І. Гнатюк) тощо.

Композиційний (сюжетно-композиційний) аналіз – застосовується під час вивчення внутрішньої форми твору, його будови і полягає у виявленні у творі окремих композиційних елементів (образних, мовних, сюжетних тощо), їхніх функцій та способів їх компонування. Недоліки: часто при цьому поза увагою залишаються архітектоніка твору, поетика позатекстуальних елементів (заголовки, епіграф, дедикація, передмова, післямова, пролог, епілог); немає чіткої класифікації та усвідомлення функцій сюжетних та позасюжетних елементів; пролог та епілог помилково зараховують до сюжетних елементів; учні намагаються знайти сюжет навіть у ліричних творах тощо.

Версифікаційний аналіз – застосовується під час вивчення теоретичних тем і полягає у пізнанні учнями структури тої чи іншої віршової форми. Недоліки: вірш не вивчається як різновид художнього мовлення, як

характерний для певної літератури елемент системи віршування; не досліджується версифікаційний арсенал поета; поза увагою залишаються фактори вибору віршової форми і жанрові, історичні та авторські трансформації віршових форм тощо.

Жанровий аналіз – застосовується під час вивчення генерики літератури та під час характеристики жанрової специфіки конкретного твору. Недоліки: поза увагою фактично залишаються родові особливості, способи творення художньої дійсності та відмінність у типах поетичної структури літературних родів, закони жанру і специфіка жанрових форм.

Біографічний аналіз – застосовується під час вивчення біографії письменника і під час характеристики його творчості: для пояснення окремих мотивів, тем, проблем, образів тощо. Недоліки: часто біографія вивчається поза суспільно-історичним, націокультурним та літературним контекстом; не завжди розкривається взаємозв'язок біографії і творчості митця тощо.

Стилістичний аналіз – застосовується для поглибленого вивчення ідіостилю письменника і полягає у виявленні індивідуальних особливостей його письма. Недоліки: до уваги береться тільки мова твору, наявність у ній тропів, фігур поетичного синтаксису тощо, тобто виключно елементи зовнішньої форми твору, до того ж – тільки деякі. Між тим база формування стилю значно ширша

Додаток Б

Приклади використання основних принципів аналізу поезій із

Програми для 10-11 класів ЗЗСО

Тематичний принцип

Тематичний принцип доречно використати під час вивчення в 11 класі ЗЗСО поетичного спадку В. Симоненка. Методисти радять 6 академічних годин, відведених у програмі на вивчення поетичного спадку митця, розподілити на три уроки на основі тематичного об'єднання:

Тема 1. Інтимна лірика В. Симоненка.

Тема 2. Філософські мотиви у поетичній спадщині В. Симоненка.

Тема 3. Громадянський пафос творчості В. Симоненка.

За умови використання тематичного принципу учителі можуть отримати можливість рівномірно зосередити увагу на аналізі усіх поетичних текстів митця, рекомендованих програмою на основі логічного (тобто – тематичного) групування.

Жанровий принцип

Упродовж вивчення української літератури у 10-11 класах ЗЗСО доречно буде проведення окремих уроків із застосуванням жанрового принципу на такі теми:

Тема: Своєрідність драматичних поем Лесі Українки.

Тема: Пісенна лірика Д. Павличка.

Тема: Сонетарій українських неокласиків Миколи Зерова та Максима Рильського.

Комбінований принцип вивчення та пізнання поезій

Під час засвоєння поетичного спадку Лесі Українки згідно з чинною Програмою з української літератури для 10-11 класів пропонуємо вивчати її твори на першому уроці за жанровим принципом у поєднанні із принципом об'єднання у збірку:

Тема 1. Життєвий і творчий шлях. Драматична спадщина. Роль родини, культурного оточення й самоосвіти у формуванні світобачення письменниці. Збірка поезій «На крилах пісень», її висока оцінка І. Франком.

Тема 2. (тематичний принцип у поєднанні із хронологічним). Основні цикли поезій. Неоромантизм як основа естетичної позиції Лесі Українки. «Contra spem spero!» як світоглядна декларація сильної, вольової особистості. Символічність, романтичні образи, образотворчий прийом контрасту. Призначення поета й поезії, мужність ліричної героїні, автобіографічні мотиви («Слово, чому ти не твердая криця...»). Відданість своїм мріям, наполегливе прагнення до мети («Мріє, не зрадь»). Зображення повені людських почуттів у вірші «Стояла я і слухала весну...».

Можливі й інші комбінації, як, зокрема, при вивченні поезій Олександра Олеся:

Тема 1. Коротко про життя і творчість, світоглядні переконання митця. Неоромантичні, символістські тенденції у творчості («З журбою радість обнялась...»). «Чари ночі» – перлина інтимної лірики української поезії. Мотив краси кохання й молодості, філософські роздуми про гармонію людини і природи. Музичність, звукова виразність поезій. Майстерність у відтворенні настрою, емоцій. Експресивне висловлювання патріотичних почуттів («О слово рідне! Орле скутий!..») (поєднання тематичного та жанрового).

Тема 2. Драматичний етюд «По дорозі в казку». Дорога в казку – символ духовних поривань до кращого життя. Маса, гурт людей і їх провідник. Лідер – сильна особистість. Трагічна суперечність між мрією, духовністю й жорстокістю (жанровий і хронологічний).

Додаток В

Алгоритм аналізу поетичного мовлення за Б. Степанишиним

Цікаві думки щодо роботи над визначення віршового розміру поезії в ЗЗСО подає Б. Степанишин. На його думку, така робота на уроці літератури повинна відбуватися суворо в такій послідовності:

1) графічний малюнок вірша чи його строфи (відповідно позначаючи наголошені та ненаголошені склади);

2) визначення, через яку кількість складів повторюються наголошені склади і, залежно від того, на який склад падає наголос у стопі, бачимо, яким віршовим розміром написаний вірш. Усе це варто робити на класній дошці (або з використанням електронних засобів навчання в умовах дистанційного навчання – наше уточнення);

3) особлива увага повинна надаватися аналізу образів (пообразний аналіз), щоб зрозуміти те, що хотів донести автор поезії. В цьому аспекті аналізуються метричні та ритмометричні особливості твору, що вимагає виконання низки спеціальних вправ для визначення віршованих розмірів. Така робота є досить тривалою та копіткою. Так, на думку провідної вітчизняної методистки в галузі шкільної літературної освіти Г. Токмань, такі вправи повинні містити завдання зі скандуванням поезії при одночасному вистукуванні ритму для усвідомлення ритмічного малюнка. Завдання може супроводжуватися також графічною передачею поетичного ритму.

4) складним є завдання аналізу ліричного суб'єкта, який вимагає від старшокласників усвідомлення різниці між ліричним героєм та автором поетичного тексту. Для такого усвідомлення методисти радять насамперед обирати ті поетичні тексти, де таке розмежування суттєво порушить логіку викладу думок та картин, оскільки таке зближення завжди має бути максимальним, однак не абсолютним, що пояснюється поглядами: «кожен ліричний суб'єкт формує навколо себе певну художню реальність, якої нема в житті автор, і виконує там визначальну функцію, чого не може робити поет».

5) доцільно проводити спостереження над мовними особливостями ліричного твору в ракурсі структурно-стильового аналізу. До прикладу, аналізуючи поезії авторів-символістів (П. Тичини, Олександра Олеся, М. Вороного), варто особливу увагу відвести на дослідження образів-символів у їхніх творах. Натомість вивчаючи творчість В. Стуса, доцільно пропрацювати створені ним мовно-образні картини. Доцільно учить старшокласників оперувати поняттями «поетичний образ-символ», «образ-думка». «образ-емоція» для різних жанрів. На цьому етапі роботи над ліричним твором рекомендують застосовувати прийом зіставлення кількох творів одного автора, або твори кількох поетів.

6) на етапі узагальнення та систематизації одержаних на уроці вивчення ліричних творів знань важливо «виставити заключні акценти», для чого проводиться підсумкова бесіда чи підсумкові узагальнення здобувачів освіти, або й самого вчителя, якщо тема є досить складною чи об'ємною.

Додаток Г

Приклади реалізації основних шляхів аналізу прозових творів зі шкільної Програми з української літератури

Використання шляху «услід за автором» (за розвитком дій) для вивчення новели В. Винниченка «Момент»

Після вступного слова словесника, коротких відомостей про неординарні перипетії долі письменника читається сам твір, розміри якого дозволяють зробити це під час уроку.

Наступним етапом уроку є робота із низкою запитань, підготовлених учителем: – *Де і коли відбуваються події? Пригадайте, в чому полягають жанрові особливості новели. – Чому автор називає свою героїню «панночкою»? Яку ще назву можна їй підібрати? Що автор хотів підкреслити своїм найменуванням? – Як жили головні герої до зустрічі? – Що стало причиною цієї зустрічі? – Висловіть свою думку про те, яку роль відіграють в новелі пейзажні картини, на яких зосереджуються погляди головного персонажа? – На які деталі ви звернули увагу? – Як автор характеризує головного героя? – Що покликало його в цю небезпечну подорож? – Чому новела має назву «Момент»? – Скільки разів зустрічається це слово або його синоніми в тексті новели і як змінюється їх забарвлення? – Які відтінки поняття «щастя» ви помітили в творі та якого смислового навантаження воно набуває?*

Далі проводить робота щодо визначення теми та особливостей композиції новели.

Використання пообразного шляху для вивчення роману І. Багряного «Тигролови»

Пропонуємо систему запитань та завдань, які доречно використати для цієї роботи.

– *Як, у якій обстановці відбулося знайомство читачів із головним героєм роману «Тигролови»?*

– *Які почуття викликала у вас його втеча з поїзда-дракона? – Що допомогло Григорієві врятуватися з вагона смертників?*

– *Які асоціації виникли у вас після знайомства з його прізвищем та історією життя до втечі із арештантського вагона головного героя? – Порівняйте образи двох світів у поїзді-драконі, подані автором у зав'язці твору.*

– *Висловіть своє ставлення до змальованих картин.*

– *Як ви оцінюєте зустріч героя із земляками-українцями в тайзі? На чому боці ваші симпатії з родини Сірків, чому?*

– Чи справді така зустріч була можливою в реальному житті: висловіть свою думку, опираючись на знання історії еміграції українців та заселення Зеленого Клину.

– Які почуття викликають у вас образи енкаведистів, зокрема й Медвина?

– Чи можна назвати зустріч непримиренних ворогів – Многогрішного та Медвина – грою долі?

– Як ви оцінюєте вчинок Григорія?

– Як ви оцінюєте сюжетну лінію зародження кохання між Григорієм та Наталкою Сірчихою?

– Як батьки Наталки сприйняли це кохання, знаючи чи здогадуючись, хто такий їхній несподіваний гість – Григорій?

– Чому навчає нас прочитаний твір?

– Чи актуальними на сьогодні є проблеми, підняті І. Багряним у своєму романі?

Використання проблемно-тематичного шляху для вивчення оповідання

І. Франка «Сойчине крило»

Методисти висловлюють думки, що за саме через використання проблемно-тематичного шляху аналізу різножанрових епічних творів учителі-словесники мають можливість удосконалювати рівень знань здобувачів освіти з української літератури, «відпрацьовуючи такі основні пізнавальні операції, як роз'яснення ідей дослідження взаємозв'язків, проведення багаторівневих порівнянь та вибудовування концепцій, системи доказів на підтримку відповідної точки зору та обрання позиції, заснованої на цих доказах» [2]. Неофіційно у методиці літературної освіти цей шлях шкільного аналізу епічних творів порівнюється із «ланцюжковою реакцією запитань проблемних ситуацій, які викликають в учнів потяг до дослідницької роботи» [2].

Проілюструємо приклад використання проблемно-тематичного шляху аналізу при вивченні новели І. Франка «Сойчине крило» в 10 класі ЗЗСО. Тема: Проза І. Франка (ідеї, проблеми). Художні шукання прозаїка. Франко й український модернізм. Новела «Сойчине крило» – жіноча доля в новітній інтерпретації. Образ героя-адресата – уособлення боротьби між «естетикою» і «живим чоловіком» [64, с.16]. Мета: навчити старшокласників характеризувати особливості композиції та сюжету новели; усвідомлювати порушені в творі морально-етичні проблеми; окреслювати модерністську специфіку новели; давати характеристику художнім засобам; розвивати вміння формулювати та озвучувати власну думку щодо значення творчості І. Франка для української літератури; вміння швидко та ефективно із застосуванням різноманітних джерел відшуковувати необхідну інформацію; удосконалювати навички проблемно-тематичного аналізу тексту; виховувати

моральні якості давати оцінку вчинкам героїв та «висловлює судження про кохання, яке долає час, про вірність, справедливість» [64, с.16].

На початку уроку доцільно застосувати методи евристичної бесіди та дослідницький метод. Після повідомлень десятикласників про історію написання новели та її місце у багатющій спадщині І. Франка та про особливості жанру новели рекомендуємо познайомитись із повідомленнями-дослідженнями здобувачів освіти щодо літературознавчого поняття «образи-символи» художніх текстів, після чого переходимо безпосередньо до аналізу тих думок, які автор новели виніс у підтекст.

Для цього важливо проаналізувати зв'язки філософсько-символічного рівня на основі опрацювання низки орієнтовних запитань та завдань: – *Чому героїня вирішує написати листа давньому знайомому? – Проведіть паралель між образами «сойка – любов». – У чому зміст життя людини? Чи завжди доля складається гладко (Проаналізуйте перипетії долі героїні). – Якими почуттями чи ідеями повинна керуватись людина, щоб бути щасливою? – Чи можна сказати, що самотність – це хвороба людства і у ХХ, і в ХХІ ст. Обґрунтуйте свої думки цитатами з новели «Сойчине крило»? – Покажіть, що героїня самотня та нещаслива серед багатьох людей. – Яку думку вкладає автор в останній абзац твору? – Доведіть, що І. Франко не вкладає песимістичного звучання у мотив самотності чи втраченого кохання. – Чи завжди існує гармонія у співвідношенні «людина – кохання»? – Доведіть прикладами з новели, що людину веде доля, але людина може на неї вплинути. Чи навпаки – не має впливу на Боже провидіння і підкоряється долі.*

У підсумку уроку старшокласники шукають відповіді на запитання щодо змісту та ідейно-тематичного наповнення новели, вміщені у підручнику для 10 класу під редакцією А. Фасолі: – *Яке враження справив на вас твір? Які роздуми виникли під час читання новели? Які проблеми порушено автором твору? – Поясніть мотиви поведінки головної героїні, розкрийте психології її душі* [66, с. 76].

Підбиваємо підсумок через встановлення співвідношення категорій: кохання і життя; кохання і щастя; зрада і вірність; людина і доля; самотність і кохання. Словеснику необхідно підвести старшокласників до висновків: людина повинна бути у гармонійному співвідношенні з життям, собою, своїм коханням, суспільством, природою, Всесвітом.

Додаток Д

Алгоритм аналізу прозових творів різних жанрів Л. Мірошниченко

(на основі проблемно-тематичного шляху)

- 1) переконатися в доцільності саме такого шляху аналізу твору. Чи справді у творі проблема чи низка проблем (головних і другорядних) є його основою, логічним центром;
- 2) запропонувати старшокласникам уважно прочитати твір і спробувати самостійно визначити характер проблем: морально-етичні, національні, батьків і дітей, соціальні, філософські (добра і зла), політичні та ін.
- 3) разом із здобувачами освіти під час уроку сформулювати перелік цих проблем і записати його, акцентуючи увагу на тій чи тих, які, з точки зору автора, є найбільш важливими;
- 4) диференціювати проблеми, розподіливши їх для самостійного домашнього та опрацювання, та аналізу на уроці;
- 5) проілюструвати кожен проблему епізодами з художнього тексту;
- 6) залучати інтерпретаційний матеріал (літературознавчого, біографічного, мистецького характеру тощо), підготовлений старшокласниками;
- 7) використовувати такі етапи проблемно-тематичного аналізу епічного твору: а) визначення його теми і її усебічний аналіз; б) перелік уже опрацьованих проблем [31, с. 172–173].

Додаток Е

Методичні поради до проведення читання в ролях драматичних творів у старших класах ЗЗСО

- 1) такий вид читання має бути лише усвідомленим, тому потребує копіткої попередньої підготовчої роботи;
- 2) необхідним є «занурення» у психологію персонажів, розуміння особливостей характеру і уміння їх передати голосом та мімікою, жестами;
- 3) доцільно використовувати цей прийом не на етапі першого знайомства з текстом, а переважно на етапі аналізу чи підбиття підсумків;
- 4) читання в ролях не може бути організоване експромтом, йому передують зразкове читання учителем, у грампластинці чи за відеоматеріалами акторської гри;
- 5) ефективності читанню в ролях сприяє обговорення зразків, відповіді на запитання учителя, надані для домашнього чи самостійного опрацювання на уроці: – *Яке значення в п'єсі озвученого вами персонажа? – Опишіть його манеру розмовляти, поводитись, одягатися. – Яка інформація про його життя видалася вам цікавою? – Як ви можете охарактеризувати ставлення до вашого персонажа з боку інших дійових осіб? – Які риси озвученого персонажа ви вважаєте позитивними, а які викликають у вас осуд? – У чому, на вашу думку, полягає його життєва позиція?*

П'ятий етап – підсумок вивчення твору – один із найбільш відповідальних та таких, що вимагає від учителя досить ґрунтовної підготовки. Його мета – «перевірити й узагальнити набуті учнями знання під час вивчення нової теми, які сприятимуть новому баченню художнього твору як цілісної художньої структури» [56]. Зокрема, саме цей етап роботи над п'єсами вимагає від словесника розуміння вікових особливостей класу і підбору відповідних форм роботи над закріплення знань про твір, що вивчається

Додаток Ж

Перелік методів і прийомів, які сприяють кращому засвоєнню п'єс

- конкурси читання окремих уривків, які б сприяли поглибленню розуміння твору школярами, а словеснику допомогли зрозуміти, як твір засвоєний;
- інсценування найбільш важливих для розуміння характерів чи вчинків персонажів фрагментів;
 - переглянути виставу чи екранізацію твору, однак при цьому доцільно поділити клас на окремі і групи і кожній дати своє завдання (допомогтися слідкувати за грою акторів, обґрунтувати доцільність костюмів, інтер'єру, загальних декорацій тощо);
 - перед обов'язковим обговоренням інтермедіального втілення п'єси варто ознайомитися із професійними рецензіями на твори мистецтва за п'єсою та висловлення власних думок учнів про побачене та почуте;
 - елементами творчості та самостійності може слугувати завдання для старшокласників зі створення власних рецензій чи відгуків на інтермедіальний варіант драматичного твору зі шкільної програми. Однак учитель повинен пам'ятати про принцип добровільності такого виду завдань, по-перше, а по-друге, їх прослуховування буде доцільним та ефективним перед прослуховуванням рецензій професійних критиків;
 - перегляд кіноверсій чи вистав за мотивами виучуваного на уроці української літератури твору.

Додаток 3

Завдання до аналізу в 11 класі ЗЗСО комедії М. Куліша «Мина Мазайло» з точки зору «режисера»

На етапі підготовки до аналізу п'єси учитель-словесник проводить зі старшокласниками бесіду, яка може містити такі орієнтовні запитання, спрямовані на формування «режисерського бачення»: – *Який із персонажів п'єси вам найбільше сподобався? – Яким ви його уявляєте? – Що цікавого в його поведінці ви відзначили? – Що цікавого вам вдалося в його житті? – Якою була мета обраного вами героя і з якою метою, на ваш погляд, драматург увів цей образ у свою комедію? – Що з особливостей мовлення чи позиції по відношенню до української мови з боку означеного вами персонажа вам запам'яталося? – Яку тенденцію в суспільно-історичному періоді розвитку України засвідчує така ситуація? – Яким би ви передали образ вашого улюбленого персонажа, або самого Мина Мазайла в розв'язці комедії, якби вам випала нагода зіграти їх на сцені театру або на засіданні літературного чи театрального гуртка? – Спробуйте описати той внутрішній стан, у якому перебуває обраний вами персонаж, або сам головний герой у фіналі п'єси. – Подайте описи того, якими ви уявляєте невербальні засоби спілкування персонажів (міміка, поза, жести, тембр, темп та гучність голосу, паузи між словами тощо). – Опишіть почуття, які викликає у вас фінальна сцена, щоб ви хотіли у ній змінити, що додати, на чому акцентувати увагу глядача чи читача*

Ефективним та цікавим для старшокласників може бути й завдання щодо безпосереднього вживання у роль головного персонажа: *Уявіть, що ви виконуєте роль Мина Мазайла з однойменної комедії М. Куліша. Спробуйте зіграти епізод з першої дії, у якому ваш персонаж розповідає про причини, які спонукають його до необхідності внести корективи у своє прізвище, зверніть увагу на невербальні засоби мовлення персонажа, коли він промовляє такий монолог: «Двадцять три роки, кажу, ною я це прізвище, і воно, як віспа на житті – Мазайло! Ще малим, як оддав батько в город до школи першого ж дня на регіт взяли: Мазайло? Жодна гімназистка не хотіла гуляти – Мазайло! На службу не приймали – Мазайло! Од кохання відмовлялися – Мазайло!» [39, с. 5].*

Додаток К

Таблиця 2.4

Узагальнююча таблиця «Орієнтовні дидактичні ігри та види міжмистецької інтерпретації для проведення її художньо-творчого виду з творами із Програми для 10-11 класах ЗЗСО»

Клас	Автор та твір	Можливі та доцільні прийоми літературних ігор	Можливі варіанти «перекладу» на інші види мистецтва із метою інтерпретації
10	І. Нечуй-Левицький повість «Кайдашева сім'я»	Літературний диктант, гра «Мікрофон», дидактична гра «Знаємо, хочемо дізнатися, дізналися»; узагальнююча таблиця «Характеристика персонажів»; створення буктрейлера до повісті	<i>Образотворче мистецтво:</i> Створення власних ілюстрацій до перипетій повісті або відгадування їх за ілюстраціями до повісті. Кольорові ілюстрації А. Базилевича до видання 1980 р. Чорно-білі ілюстрації О. Хоружого до видання 1990 р. Художнє оформлення в стилі колажу Л. Ляшенко до видання 2015 р. <i>Кіномистецтво</i> «Кайдашева сім'я» — український 2-серійний телефільм режисера В. Городька, (1993-1996 рр.); «Спіймати Кайдаша» (2020) — 12-серійна телесеріальна осучаснена адаптація Наталки Ворожбит знята режисером Олександром Тіменком для телеканалу «СТБ».
10	Панас Мирний роман «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»	урок-портрет для знайомства із біографією письменника; буктрейлер до роману	<i>Кіномистецтво</i> Відеофільм «Одісея українського села та характерів» https://www.google.com/search?q ; Відеофільм Панас Мирний «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» https://www.youtube.com/watch?v=tSAkJ9PA5NY
10	М. Куліш «Мина Мазайло»	Буктрейлер до трагікомедії	Кіномистецтво Іван Карпенко-Карий «Мартин Боруля»

			https://www.youtube.com/watch?v=rdNxd48uXqU https://www.youtube.com/watch?v=gOoWxac0bJs
10	І. Франко, «Гімн», «Мойсей», «Сойчине крило», збірка «Зів'яле листя»	урок – літературна вітальня зі знайомства з І. Франком; Рольова гра «Рима, римування – це ж так просто».	<p>Відеофільми: Іван Франко «Гімн» https://www.youtube.com/watch?v=nHrPTkrXVI8</p> <p>«Чого являєшся мені у сні?» https://www.youtube.com/watch?v=G1I0B8GhASA</p> <p>«Мойсей» https://www.youtube.com/watch?v=ju5wyfUA1ho</p> <p>Документальний фільм «Великі українці. Іван Франко» (2008; реж. Софія Чемерис; ведучий Славко Вакарчук</p>
10	М. Коцюбинський «Тіні забутих предків»; «Intermezzo»	Буктрейлер; дидактична гра «Знаємо, хочемо дізнатися, дізналися»	<p><i>Відеофільми:</i> Михайло Коцюбинський «Тіні забутих предків» https://www.youtube.com/watch?v=cREQ9j6fEXI</p> <p>«Intermezzo» https://www.youtube.com/watch?v=ZXRZ0Op4YcA ;</p> <p><i>Художній фільм</i> «Тіні забутих предків» (1964; реж. С. Параджанов).</p>
10	О. Кобилянська «Valse melancholique»	Приєм «Паспорт твору»; Літературна гра «Діалог з літературним героєм»	<i>Художній фільм</i> «Valse melancholique» (Б. Савченко 1990 р.)
10	Василь Стефаник «Камінний хрест»	Створення буктрейлера	<i>Кінофільм</i> «Камінний хрест» (Л. Осика, 1968 р.)
10	Володимир Винниченко «Момент»	Гра «Асоціативний	<i>Відеофільм</i> «Момент» (режисер О. Тесленко)

		кущ» (зміст слова «щастя»)	https://www.youtube.com/watch?v=VRjNsH4uGfs ;
10	Леся Українка «Лісова пісня», «Мріє, не зрадь», «Contra spem spero!», «Слово, чому ти не твердая криця»	Ігровий прийом «Кола Венна» (спільне та відмінне і образах Мавки та Лукаша на початку та наприкінці твору)	<i>Відеофільми:</i> Леся Українка «Contra spem spero!» https://www.youtube.com/watch?v=pp9kWunmCQ ; «Лісова пісня» https://www.youtube.com/watch?v=W2ttQkuegb8 ; <i>Кінофільми</i> «Лісова пісня. Мавка» (1981; реж. Ю. Ілленко), «Іду до тебе» (1971; реж. М. Мащенко).
10	Микола Вороний «Блакитна Панна»; «Інфанта»	Прийом «Паспорт твору»	<i>Відеофільм</i> Микола Вороний «Блакитна Панна» https://www.youtube.com/watch?v=SbyRGIHiePM ;
10	Олександр Олесь	Ігровий прийом «Сенкан»	<i>Відеофільми:</i> Олександр Олесь «Чари ночі» https://www.youtube.com/watch?v=Fn dDOF0W00M ; «О слово рідне! Орле скутий!..» https://www.youtube.com/watch?v=a98yFHhDBTE ;
11	Павло Тичина, збірка «Сонячні кларнети»	Рольова гра «Малюємо природу художніх творів» або «Малюємо поезію»	<i>Відеофільми:</i> Павло Тичина «О панно Інно» https://www.youtube.com/watch?v=QzY1TXhxUVE ; «Пам'яті тридцяти» https://www.youtube.com/watch?v=3xX5bsh8Aug ; «Ви знаєте, як липа шелестить...» https://www.youtube.com/watch?v=yLCAUhBvyyI ; <i>Фільми</i> «Кларнети ніжності», «Духовні співи Павла Тичини», «Павло Тичина. Я кличу тебе» (із циклу документальних фільмів «Гра долі») (2006; реж. Василь Вітер). <i>Музичне мистецтво</i> – «Ми дзвіночки» (слова – П. Тичина, музика – Василь Верховинець), «Гаї шумлять» (слова – Павло Тичина, музика – Григорій Майборода),

			«Арфами, арфами» (слова – Павло Тичина, музика – Лесь Тельнюк); образотворче мистецтво – ілюстрації Едуарда Колесова до збірки «Гаї шумлять»
11	Євген Плужник «Ніч, ... а човен як срібний птах»; «Вчись у природи творчого спокою»	Гра «Літературна естафета»	Створення власного медійного продукту (<i>медіатекст, комп'ютерна презентація, мультфільм, відеоролик тощо</i>) за мотивами поезій Є. Плужника; <i>Документальний фільм «Червоний ренесанс»</i> (2005; реж. В. Шкурін, О. Фролов)
11	М. Рильський «Солодкий світ»; «У теплі дні збирання винограду»;	урок-портрет	<i>Відеофільм</i> Максим Рильський «Молюсь і вірю. Вітер грає...» https://www.youtube.com/watch?v=8jx-RHQx2Zo ; <i>Документальні фільми</i> «Як на духу. Невідомий Максим Рильський» (2008; реж. Л. Харшан); «Poeta maximus» (із циклу фільмів «Гра долі») (2008; реж. В. Образ);
11	М. Хвильовий «Я (Романтика)»	Рольова гра «Сторінками історії доби літературної дискусії» (учні виконують ролі «біографів», «літературознавців», «експертів», «істориків-дослідників», «художників», «етнологів», «декламаторів», «читців», «бібліотекарів» та ін.), «Знайди відмінності» (учні порівнюють літературний твір із його кіноверсією)	<i>Відеофільм</i> Микола Хвильовий. «Я (Романтика)» https://www.youtube.com/watch?v=uUkBzP6FTwU ; <i>Документальні фільми:</i> 1. «Цар і раб хитроців»; 2. «Червоний ренесанс»; <i>Художні фільми:</i> «Вальдшнепи», «Пудель», «Я той, хто є»

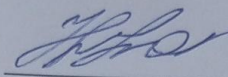
11	Ю. Яновський «Майстер корабля»	Прийом «Паспорт твору»	Відеофільм Юрій Яновський «Дитинство» https://www.youtube.com/watch?v=z2hIyFj5ZcU
11	В. Підмогильни й «Місто»	Прийом «Паспорт твору»	Відеофільм Валер'ян Підмогильний «Місто» https://www.youtube.com/watch?v=m3ffo1gDcEY
11	Остап Вишня. «Моя автобіографія», «Письменник», збірка «Мисливські усмішки»	Літературна гра «Впізнай книгу» (школярі намагаються розпізнати книгу за мінімальною кількістю другорядних героїв). «Літературний герой, який тебе розвеселить» (кінцевий продукт – комп'ютерна презентація, лепбук, анімаційний мультфільм, відеоролик тощо);	<i>Відеофільми:</i> Остап Вишня «Моя автобіографія» https://www.youtube.com/watch?v=Wv8GTvPW6eI ; «Сом» https://www.youtube.com/watch?v=EMuSBnxy4jo ; Художній фільми « <i>З життя Остапа Вишні</i> » (у гол. ролі Б. Ступка), «Гірки усмішки Остапа Вишні». <i>Анімація</i> – мультфільм «Парасолька на полюванні» (режисер – Тадеуш Павленко), <i>Мультфільм</i> «Зенітка» (режисер – Ірина Гурвич)
11	М. Куліш «Мина Мазайло»	Літературні асоціації	<i>Відеофільм</i> Микола Куліш «Мина Мазайло» https://www.youtube.com/watch?v=ohABDBnf3kE ; <i>Художні фільми</i> «Зона», документальні фільми «Тягар мовчання», «Червоний ренесанс
11	Б.-І. Антонич «Зелена Євангелія», «Коляда», «Різдво»	Ігровий прийом «Разом із ліричним героєм» (усні картини)	<i>Відеофільм</i> Богдан-Ігор Антонич «Різдво» https://www.youtube.com/watch?v=EkpiGPa9NYs ;
11	Осип Турянський	Літературна гра «Письменник – не письменник»	<i>Художній фільм</i> «Поза межами болю» (1989; реж. Я. Лупій).

11	Євген Маланюк «Уривки з поеми»; «Напис на книзі віршів «Один вечір», «	Ігровий прийом «Сенкан»	<i>Відеофільм</i> Євген Маланюк «Стилет чи стилос?» https://www.youtube.com/watch?v=P4Tb9FGORhs ;
11	І. Багряний «Тигролови»	Літературна гра «Знайди відмінності» (учні порівнюють літературний твір із його телеверсією)	<i>Кінофільм</i> Іван Багряний «Тигролови» (1994; реж. Р. Синько https://www.youtube.com/watch?v=kQfGYnWRp8 ; «Сад Гетсиманський» (1993)
11	О. Довженко «Щоденник», «Зачарована Десна»	Літературна гра «Літературна естафета»	<i>Інценізація</i> окремих уривків з кіноповісті «Зачарована Десна»; <i>Відеофільм</i> Олександр Довженко «Зачарована Десна» (реж. Ю. Солнцева); https://www.youtube.com/watch?v=2Zi71IvGuPw ; <i>Документальні фільми</i> «Роздуми після життя» (1992), «Довженко. Щоденник 1941–1945)»
11	Олесь Гончар «Модри Камень»	Літературна гра «Ребус»	<i>Документальний фільм</i> «У всякого своя доля»
11	В. Симоненко «Задивлюсь у твої зіниці», «Я», «Ну скажи...хіба не фантастично...»	Літературні диктанти, вікторини «Так чи ні», «Найуважніший читач»	<i>Відеофільми:</i> Василь Симоненко «Ти знаєш, що ти - людина...» https://www.youtube.com/watch?v=VAMXodCj4iA ; ; «Задивляюсь у твої зіниці...» https://www.youtube.com/watch?v=Vw-GSOlcSI ;
11	І. Драч «Балада про соняшник»	Прийом «Паспорт твору»	<i>Відеофільм</i> Іван Драч «Балада про соняшник» https://www.youtube.com/watch?v=3LSBPmCoMaA ; <i>Художній фільм</i> «Криниця для спраглих» (сцен. І. Драч, реж. Ю. Ілленко; 1965 р.)
11	Д. Павличко «Два кольори», «Я стужився,	Ігровий прийом «Сенкан»	<i>Документальний фільм</i> про поетичну творчість Д. Павличка «Голос епохи»; (Частина 1, 2 та 3) з

	мила, за тобою»		· Історична правда з Вахтангом Кіпіані:
11	М. Вінграновський «У синьому небі я висіяв ліс»	Ігровий прийом «Разом із ліричним героєм» (усні картини)	<i>Художній фільм</i> «Повість полум'яних літ» (1961, реж. О. Довженко), де М. Вінграновський зіграв роль рядового Івана Орлюка
11	Г. Тютюнник «Три зозулі з поклоном»	Буктрейлер до новели; дидактична гра «Знаємо, хочемо дізнатися, дізналися»;	<i>Відеофільм</i> Григорій Тютюнник «Три зозулі з поклоном» https://www.youtube.com/watch?v=mVnALmc9SE ; <i>Художні фільми</i> «Оддавали Катрю», «Скляне щастя», «Три плачі над Степаном»
11	Ліна Костенко «Маруся Чурай», ліричні твори	«Асоціативний куш»; Усний журнал «Етнічні традиції українців на сторінках роману»; дидактична гра «Знаємо, хочемо дізнатися, дізналися»;	<i>Відеофільми</i> : Ліна Костенко «Страшні слова, коли вони мовчать» https://www.youtube.com/watch?v=8fFNfwhREF8 ; «Українське альфреско» https://www.youtube.com/watch?v=ua9fYfGX II ; «Маруся Чурай» https://www.youtube.com/watch?v=vXG9Y5ThM6I Серія №1 1 «Маруся Чурай» із циклу «Невигадані історії» (телефільм)
11	В. Стус «Круговерть», «Крізь сотні сумнівів я йду до тебе», «Господи, гніву пречистого...»;	Дидактичний прийом «Сторінки з щоденника В. Стуса»	<i>Документальний фільм</i> «Просвітлої дороги свічка чорна» (1992)

Виконала магістрантка
2 курсу МФУ-62у групи

12 грудня 2024 р.

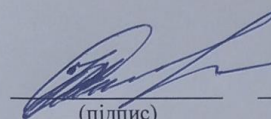


(підпис)

Дарина НАГОРНЯК

(прізвище та ініціали)

Робота допущена до захисту:
завідувач кафедри
к. філол. н., доцент

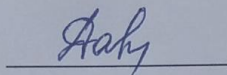


(підпис)

Валентина
КРИЩУК

(прізвище та ініціали)

Декан факультету



Ірина ДАРМАНСЬКА

