

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

ЛАРИСА УДОВИЧЕНКО

**ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ
ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ
У КУРСІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ СТАРШОЇ ШКОЛИ**

МОНОГРАФІЯ

За редакцією
доктора педагогічних наук, професора
Л. Ф. Мірошніченко

Київ
Інтерсервіс
2020

УДК 373.5.016:821(100)(043.3)
УЗ1

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 12 від 29 травня 2020 р.)*

Рецензенти:

- Вітченко Андрій Олександрович** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри суспільних наук Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського
- Караман Станіслав Олександрович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка
- Островська Галина Олександрівна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики навчання Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Науковий редактор

- Мірошниченко Леся Федорівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри методики викладання світової літератури Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Удовиченко Л.М.

Теорія і технологія вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи: монографія.: Інтерсервіс, 2020. 352 с.

ISBN 978-966-999-067-9

У монографії подано теорію і технологію вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи, яка спирається на концептуальні положення філософії, літературознавства, лінгвістики, психології, педагогіки та методики навчання зарубіжної літератури. Запропоновано ефективні навчальні завдання, а також методи, прийоми, види і форми організації навчальної діяльності учнів.

Монографія розрахована на фахівців у галузі методики навчання зарубіжної та української літератури, учителів та студентів закладів вищої освіти, докторантів, магістрантів.

УДК 373.5.016:821(100)(043.3)

ISBN 978-966-999-067-9

© Л.М. Удовиченко, 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1 МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ «ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА»	10
1.1. Образи-персонажі художніх творів як об'єкт теоретико-літературних досліджень	10
1.2. Проблема образу-персонажа в літературній антропології	34
1.3. Психолінгвістичні аспекти вивчення образів-персонажів	57
1.4. Психолого-педагогічні чинники ефективного вивчення образів-персонажів	73
Висновки до розділу 1	91
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ШКІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ	93
2.1. Генеза аспектного вивчення образів-персонажів у школі	93
2.2. Здобутки методики вивчення образів-персонажів у ХХ ст.	114
2.3. Новітні методичні ідеї щодо вивчення образів-персонажів	132
2.4. Проблеми реалізації методичних засад вивчення образів-персонажів у шкільних програмах і підручниках	148
Висновки до розділу 2	173

РОЗДІЛ 3	ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ У НОВІЙ ОСВІТНІЙ ПАРАДИГМІ	176
3.1.	Концептуальні положення технології	176
3.2.	Змістова частина технології	184
3.3.	Теоретична та навчальна моделі технології	200
	Висновки до розділу 3	216
РОЗДІЛ 4	ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ СКЛАДНИК ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ	218
4.1.	Підготовка до сприйняття художніх образів-персонажів	218
4.2.	Спостереження над образами-персонажами та підготовка до їх аналізу	234
4.3.	Розвиток в учнів умінь і навичок аналізу та інтерпретації художніх образів-персонажів	246
4.3.1.	Засади аспектного аналізу образів-персонажів	246
4.3.2.	Суспільно-історичний аспект	252
4.3.3.	Культурно-національний аспект аналізу	258
4.3.4.	Індивідуально-авторський аспект	268
4.4.	Підсумковий етап вивчення художніх образів-персонажів	278
	Висновки до розділу 4	293
	ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	297
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	301

ВСТУП

У свідомості людства відбулося глобальне переорієнтування системи цінностей, і найвищою з них визнано людину. Загальнопланетарний культурний процес, саме життя тяжіють сьогодні до позитивного начала, загальнолюдських цінностей, гармонії людини і природи, соціальної справедливості, свободи, творчого самовираження. У сучасних українських реаліях проблема формування людини як самоцінності, виховання в неї високих інтелектуальних і моральних якостей, здатності вмотивовано добирати адекватні засоби для реалізації особистих і суспільно значущих прагнень набувають державної ваги. Міжособистісні стосунки, засновані на нових демократичних засадах, зумовлюють таку організацію освітнього процесу, коли виникає необхідність і можливість аргументувати, переконувати, доводити, примножуючи культурні здобутки, закономірно поживляючи дослідницьку зацікавленість науковців у пошуку раціональних шляхів вирішення низки суперечностей у шкільному освітньому процесі.

Надважливим завданням загальної середньої освіти у XXI ст. є вдосконалення процесу навчання: пріоритетним стає формування в учнів інтегрованої картини світу, високої духовної культури, дієвої системи цінностей, пізнавальної діяльності, креативності й мобільності, розвиток творчого потенціалу, національної ідентичності, патріотичних почуттів, активної громадянської позиції, їх підготовка до ініціативної життєдіяльності, професіоналізації, організації й самоорганізації навчання впродовж життя. У цьому контексті важливого значення набуває й потреба формування належного рівня ключових і предметних компетентностей учнів із зарубіжної літератури – здатності, застосовуючи знання зарубіжної літератури в різних життєвих ситуаціях, природно і впевнено взаємодіяти з іншими, реалізувати і розвивати власний потенціал, вибудовувати траєкторію особистісного розвитку, що задекларовано у чинних документах: Законі України «Про освіту», Національній

стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, освітніх програмах із зарубіжної літератури.

Сучасні здобутки в царині літературознавчих теорій, літературної антропології про образ як естетичну категорію (Т. Автухович, П. Білоус, Ю. Борєв, С. Вайман, Н. Воробйова, Т. Гребенюк, Н. Драгомирецька, Й. Едер, М. Епштейн, О. Галич, Г. Гачєв, Н. Гей, К. Горанов, М. Жулинський, Дж. Калперер, Г. Клочек, В. Кожинов, С. Козлов, М. Ласло-Куцюк, Л. Левчук, Д. Макінтайр, У. Марголін, З. Мітосек, М. Моклиця, Т. Павел, П. Палієвський, Р. Нич, Я. Поліщук, М. Райхер, Ш. Риммон-Кенан, І. Роднянська, О. Сліпушко, А. Ткаченко, Н. Ференц, С. Фіш, Г. Хайдбринк, П. Хоган, Г. Хайдбринк, Р. Шнайдер, С. Четмен, Ф. Яннидис, С. Яковенко та ін.); філософії та лінгвістиці (Г. Богін, А. Большакова, Є. Гончарова, К. Еммотт, А. Палмер, В. Подорога, М. Райхер, О. Селіванова, С. Фіш, Г. Хайдбринк, П. Хоган та ін.); теорії інтермедіальності (Б. Вальденфельс, В. Вольф, М. Ісагулов, Ю. Кристева, Г. Левінтон, Ю. Мюллер, І. Раєвські, А. Сидорова, І. Смирнов, А. Тимашков, Н. Фатєєва, Є. Шиньєв та ін.) дають підстави констатувати, що твори мистецтва слова, зображаючи людину, все активніше висувають на перший план не одну виокремлену проблему, навіть досить значущу й актуальну, зокрема, моральні орієнтири, а прагнуть комплексно, всебічно пізнати особистість, її внутрішній світ, ставлення до себе та інших людей, тобто зобразити її системно. Це вочевидь актуалізує необхідність розроблення технології вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури на нових методологічних засадах.

У царині методики навчання зарубіжної літератури в середній школі останнього двадцятиріччя опубліковано значну кількість наукових праць, присвячених проблемам:

- формування компетентного читача, визначенню його сутнісних характеристик (Л. Базиль, Ю. Бондаренко, А. Вітченко, В. Гладишев,

- С. Жила, О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Мельник, Л. Мірошніченко, Л. Нежива, Г. Островська, О. Ратушняк, О. Семенов, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Уліщенко, Т. Яценко й ін.);
- диференціації змісту навчання зарубіжної літератури в основній і старшій школі (А. Вітченко, В. Гладишев, Ю. Глебова, О. Дем'яненко, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, Т. Матюшкіна, Л. Мірошніченко, О. Ніколенко, О. Орлова, Г. Островська, О. Ратушняк, Ю. Рибінська, Ю. Холодна, В. Храброва, Б. Шалагінов та ін.);
 - визначенню принципів, форм, методів і прийомів організації освітнього процесу, спрямованих на формування ключових та предметної компетентностей учнів (Л. Базиль, А. Вітченко, В. Гладишев, Ю. Глебова, Н. Гричаник, О. Дем'яненко, С. Жила, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, Т. Матюшкіна, А. Мельник, Л. Мірошніченко, О. Ніколенко, О. Орлова, Г. Островська, О. Ратушняк, Ю. Рибінська, В. Уліщенко, Ю. Холодна, О. Чайка, І. Цико В. Шуляр та ін.);
 - упровадженню сучасних підходів до вивчення образів-персонажів художніх творів (Ю. Бондаренко, В. Гриневич, О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Мартинець, Л. Мірошніченко, Я. Ружевич, А. Ситченко, З. Шевченко й ін.);
 - технологізації навчання літератури (Ю. Бондаренко, А. Вітченко, В. Гриневич, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, Л. Мірошніченко, І. Небеленчук, Л. Нежива, А. Ситченко й ін.).

У визначенні концептуальних засад технології вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи нами врахована необхідність розв'язання низки суперечностей між:

- соціальним замовленням на створення інноваційного освітнього середовища, яке сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей учнів, та відсутністю новітніх теоретико-методологічних засад вивчання зарубіжної літератури в старшій школі;

- об’єктивною необхідністю приведення у відповідність вимог до сучасної літературної освіти у формуванні всебічно розвиненої особистості з активною життєвою позицією, здатної змінювати навколишній світ, конкурувати на ринку праці й навчатися впродовж життя та наявним рівнем упровадження новітніх навчальних технологій в освітній процес закладів загальної середньої освіти;
- необхідністю розвивати рефлексійну позицію старшокласників та сучасним дидактичним супроводом процесу вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури згідно завдань Нової української школи.

Окреслені науково-практичні потреби в розв’язанні виявлених суперечностей, недостатня розробленість досліджуваної проблеми в методиці навчання зарубіжної літератури, потреба переосмислення прикладного аспекту вивчення художніх образів-персонажів у старшій школі та необхідність обґрунтування ефективної технології зумовили вибір теми дослідження «Теорія і технологія вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи».

Розроблена технологія втілена у підручниках із зарубіжної літератури для 10-го й 11-го класів і чотирьох посібниках (рівень стандарт, 20018-2019 рік видання, у співавторстві з Н. Кадоб’янською).

У процесі написання монографії спілкування з багатьма колегами було стимулюючим і плідним. Їм я щиро вдячна. Особливу подяку хочу висловити тим, чия підтримка була багаторічною і визначальною, а саме: науковому редактору, консультанту, доктору педагогічних наук, професору *Лесі Федорівні Мірошниченко* за наукові дискусії, консультації та плекання атмосфери творчого пошуку, доктору педагогічних наук, професору *Станіславу Олександровичу Караману* за цінні поради та всесторонню підтримку, *кафедрі української літератури і компаративістики Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка* за доброзичливу атмосферу і колегіальне сприяння, *кафедрі методики викладання світової літератури Національного педагогічного*

університету імені М. П. Драгоманова за багаторічну творчу співпрацю.

Окрема подяка рецензентам доктору педагогічних наук, професору *Андрію Олександровичу Вітченку*, доктору педагогічних наук, доценту *Галині Олександрівні Островській* за цінні рекомендації, врахування яких сприяло вдосконаленню змісту монографії.

РОЗДІЛ 1 МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ «ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА»

1.1. Образи-персонажі художніх творів як об'єкт теоретико-літературних досліджень

Людина як головний об'єкт літератури, філософське осмислення її концепції та висвітлення способів і засобів художнього втілення цих сутностей у творах мистецтва слова завжди перебували у центрі дослідницької уваги. У літературознавстві ці поняття пов'язані з терміном художній образ та образ-персонаж, щодо визначення яких на сьогодні не існує єдино визнаного погляду. З наукових позицій образ-персонаж у прозовому дискурсі – складна категорія. По-перше, він інтегрований в загальну структуру художнього твору і сприймається як значуща його складова, по-друге – являє собою квазіавтономне утворення, що виділяється з художньої тканини, володіє стійкими характеристиками і сприймається як джерело важливої інформації.

Наукові дослідження Р. Барта, М. Бахтіна, П. Білоуса, Ю. Борєва, Н. Буало, С. Ваймана, Н. Воробйової, Г. В'язовського, Горація, М. Епштейна, О. Галича, Г. Гачева, Л. Гінзбург, М. Гіршмана, Г. Гегеля, Н. Гея, К. Горанова, Н. Драгомирецької, М. Жулинського, З. Кирилюк, Г. Клочека, В. Кожінова, С. Козлова, М. Ласло-Куцюк, Г. Лессінга, О. Лосєва, Ю. Лотмана, П. Палієвського, Я. Поліщука, О. Потєбні, М. Райхер, І. Роднянської, О. Сліпушко, А. Ткаченка, Б. Томашевського, С. Тураєва, С. Фащенко, І. Фізера, Н. Ференц, Г. Хайдбринк, П. Хогана, М. Храпченка, Л. Чернець та багатьох інших переконують у невичерпності цієї літературознавчої категорії. Це пов'язано з тим, що «людина є найтаємничішим об'єктом науки, який постійно спантеличує дослідників», як зазначав відомий французький антрополог П. Тейяр де Шарден [Шарден, 1987, с. 135]. Сьогодні назріла потреба досліджувати людину як цілісність у єдності фізичного й психічного, тілесного

й духовного, аксіологічного, культурологічного, естетичного тощо. Вчені у різних галузях науки прагнуть розробити такий понятійний апарат, який би дозволив саме так, у всій багатогранності, розглядати людину та її зображення в художній літературі. Центральним у цьому сенсі є поняття «образ», тлумачення якого неоднозначне.

До означення поняття образ-персонаж учені підходять з різних позицій. Персонаж як «граматична особа» досліджується у текстолінгвістиці, як «літературний засіб» – у літературній критиці, «мовленнєва позиція» – у наратології, «сема» – у семіотиці, «актант» – у жанрології, «несправжня особистість» – у зв'язку із семантикою можливих світів [Palmer, 2004, p.38].

Багатоголосся наукових концепцій і теорій щодо цього поняття пов'язане з вивченням його об'єктивного і суб'єктивного змісту. З часом у західноєвропейській філософії поступово зміщуються акценти з трансцендентального змісту образу (об'єктивістські концепції теорії «художнього образу») на психічне (суб'єктивістські концепції теорії «художнього образу»).

Об'єктивістський підхід пов'язаний з іменами Арістотеля, Епікура, Лукреція, Порфірія, Платона, Прокла, візантійських середньовічних релігійних мислителів Іоана Дамаскіна, Августина Аврелія, Бонавентури, Фоми Аквінського й ін. Давні мислителі виходили з пошуків відповідності між образом сутності (словами-поняттями / зовнішнім виглядом / ейдосом) та річчю або її зразком (ідеєю або парадигмою). Визначальною рисою ейдосу вважалася його смислова двоїстість. Термін позначав, по-перше, зовнішній вигляд, а по-друге, – позатілесну та незмінну сутність. На думку Платона, образ – це відображення певної речі. У «Софісті» [Платон, с. 266] мислитель розмірковує над двома видами образів: образи-копії або претенденти, подібні до сутності речей, та неподібні образи, які не відображають властиве для речей, копії копій або симулякри. Платон і Арістотель, розкриваючи поняття дієгезису (розповідь від власного імені; уподібнення) та мімезісу (відтворення), звертали увагу на двостихійність розповідного тексту і вважали його змішаним жанром [Шмид,

2003, с. 196], а також піднімали проблему образної природи мистецтва щодо відтворення реальних речей і явищ в ідеальних копіях, чим заклали основи поділу образів за типом співвідношення між чуттєвим образом та його ідеєю на автологічні і металогічні, давши початок розробці наратології та теорії симулякру.

Зближення науки та мистецтва на основі загальної мети – пізнання світу – розпочалося у II-й половині XVI століття під впливом вимог науково-технічного прогресу, який сколихнув віру в теологічну модель світу. З'явилося розуміння пізнання як звільнення від упередженостей. А у XVII ст. виникнення природознавства заявило власні претензії на формування в культурі домінантних світоглядних образів. Набуваючи світоглядних функцій, наука почала все активніше впливати на різні сфери соціального життя, у тому числі й на художню свідомість людини.

Впливу науки на літературний розвиток присвячено велику кількість робіт в галузі літературознавства. Підвищення ролі природничих наук у XIX столітті та їх бурхливий розвиток, впровадження лабораторних форм дослідження посилили роль експериментального начала в літературі, що позначилося, наприклад, на поетиці романів Е. Золя та сприяло народженню натуралізму як нового художнього напрямку. М. Арнольд стверджував, що сучасні наукові ідеї проникають в літературу і тим самим надають їй філософського смислу. Одночасно сформувався інший напрямок у розробці теорії художнього образу у роботах представників німецької класичної філософії, який найбільшою мірою прислужився закладенню основ літературознавчих концепцій XIX – XX ст. Учені А. Андрєєв, М. Арнаудов, М. Бахтін, О. Білецький, Л. Білецький, Ю. Борєв, Є. Васильєв, Г. В'язовський, С. Владимиров, О. Галич, Г. Гачев, К. Горанов, Р. Гром'як, В. Гумбольдт, І. Дзеверін, Р. Ингарден, А. Костенко, М. Лановик, Б. Мейлах, П. Палієвський, М. Поляков, О. Потебня, Б. Томашевський, І. Франко, С. Шаталов та інші розглядають поняття про художній образ з позиції традиційного філософсько-естетичного розуміння образу, сформульованого у XIX ст. Г. Гегелем.

Німецький філософ підкреслював роль чуттєвого у мистецтві і вважав, що художній твір є чуттєвим втіленням абсолютної ідеї. На думку вченого, від теоретичного, наукового вивчення художнє осмислення відрізняється тим, що зосереджується на конкретному існуванні одиничного предмета і не прагне перетворити його на загальну думку або поняття [Гегель, 2008, с. 44]. У філософській концепції Г. Гегеля образ є конкретно-чуттєвим втіленням предмету або явища, а художній образ – наслідок творчого переосмислення, «очищення» предмета або явища від випадкового, нехарактерного [Гегель, 2008, с. 57]. Таким чином учений висував на перший план не міметичний аспект, за теорією Арістотеля, а продуктивний, виражальний, пов'язаний з творчою активністю митця, тобто платонівський дієгезис. І закріпив поняття художнього образу як унікального способу узгодження між духовним і чуттєвим, ідеальним та реальним початками у мистецтві.

Щодо теоретичного обґрунтування поняття художнього образу, то позиції учених-літературознавців близькі в тому, що він не існує поза межами слова.

Це твердження, сформульоване О. Потебнею та посилене його послідовниками, було похідним від аксіоми В. Гумбольдта – «найважливішою метою всіх мистецтв є перетворення дійсності в образ». О. Потебня дійшов висновку, що художня творчість є мисленням в образах: «Без образу немає мистецтва, зокрема поезії» [Потебня, 1990, с. 83]. Учений одним з перших розпочав психолінгвістичні дослідження про особливості трансляції та сприйняття художньо-образного світу твору мовними засобами, наголошуючи, що художній образ у творах мистецтва слова – смисловий центр і засіб для втілення думок. Така ідея уяскравлюється спробою вченого обґрунтувати три складові художнього твору (зовнішня форма, внутрішня форма та зміст – тобто, слово, образ та ідея) [Потебня, 1990, с. 140], на відміну від поширених гегелівської чи арістотелівської традиції визначати дві складові художнього твору: зміст і форму. На переконання О. Потебні, художній образ як внутрішня форма є способом стимулювання у читача відчуття реальності, через нього відкриваються значення, думка, ідея. При цьому «образ є меншим від значення,

а специфіка мистецтва ґрунтується на невідповідності кількості образів безлічі можливих значень» [Иваньо, Колодная: 1976, с. 16]. За О. Потебнею, художній образ багатозначний, оскільки план вираження (те, що мовиться) не відповідає плану змісту (тому, що можна розуміти під висловлюваним, зовнішнє значення). За рахунок цієї властивості художній образ набуває емоційної місткості.

І. Фізер виділив два види художніх образів у теорії О. Потебні: «Образ постає або як ненастанно вибудовувана сукупність образів, або як трансцендентальне поєднання їх. Види образів у теоретичному освітленні та практичному вияві не подібні. Перший залежить від комбінаторних можливостей даної синтаксичної системи або від «способу комбінування». Його елементи з різною мірою завершеності розпорошені по всьому тексту. «Другий є своєрідною неподільною цілісністю, що цілеспрямовано створюється у важливих точках твору або у його закінченні» [Фізер, 1993, с. 37]. Кожен вид образів створюється у власний спосіб і виконує у художньому творі власну роль. Оскільки сукупність образів (перший вид) забезпечує ізоморфне зображення дійсності, відповідно його функція – «встановити подібність між текстуальним зображенням і наперед уявленою дійсністю» [Фізер, 1993, с. 38]. Художній образ як трансцендентальне поєднання (другий вид) сприяє символічному відтворенню дійсності, виявляючи «несумісність між зображенням і його значенням» [Потебня, 1976, с. 68]. У цьому випадку «поетичний образ, щоразу коли він сприймається й оживляється тим, хто його розуміє, говорить йому щось інше і більше, ніж те, що в нього безпосередньо включене» [Потебня, 1976, с. 68]. При цьому О. Потебня зазначав, що інтерпретація системи образів у поетичному дискурсі суттєво не відрізняється від інтерпретації образів у прозовому дискурсі і є складним процесом з лінгвістичної, психологічної та світоглядної позицій, як і сприйняття художнього твору загалом. Цей процес утруднюється протиріччям між одиничністю образу і безконечністю його можливих проявлень, що зумовлено потенційним багатством значень образу порівняно з можливими уявленнями про нього.

Поділяючи думки О. Потебні про те, що мова забезпечує сприйняття і розуміння «світу» художнього твору, вчені К. Барк, В. Ізер, Д. Кліхе, Р. Ленцер, М. Науман, Д. Шленштедт, Р. Яусс та інші формулювали засадничі положення рецептивної естетики, які на сьогодні вже посіли важливе місце у розробці прогресивних методик навчання зарубіжної літератури загалом та образів-персонажів зокрема.

Позиції вчених-літературознавців сходяться в тому, що у прозовому, поетичному та драматичному дискурсах використовуються різні способи та засоби моделювання художніх образів. Але завжди в центрі художнього образу стоїть зображення людського життя, яке висвітлюється в певній індивідуалізованій формі, хоч і є результатом узагальнення, що дозволяє читачеві здогадуватися про ті закономірності життєвого процесу, які формують людей саме такого типу. Оскільки образ індивідуальної людини набуває узагальненого характеру, в його створенні бере участь художня вигадка (письменник відкидає випадкові подробиці, додає риси, які висвітлюють в образі те, що він вважає важливим). Літературознавці наголошують на тому, що вигадка посилює узагальнене значення образу, невід'ємне від уявлення письменника про ідеал, і підкреслює в ньому те, що допомагає ствердженню ідеалу. Завдяки цьому образ має естетичне значення.

Новий етап у розвитку теорії художнього образу намітився в другій половині ХХ століття, коли визначилися два основні напрямки у наукових дослідженнях [Коган, 1997, с. 76]: мистецтво почали розглядати у тісному зв'язку з іншими науками (соціологією, психологією, семіотикою тощо), з позатекстовими факторами (культура, доба, громадянська історія) або виключно як предмет естетики. У цей час М. Храпченко підняв питання про те, що «необхідна побудова сучасної концепції художнього образу» [Храпченко, 1986, с. 3] як естетичної категорії, оскільки «теорія відчутно відстає від творчої практики, від потреб часу» [Храпченко, 1986, с. 11], а концепція Г. Гегеля не здатна пояснити широке коло явищ світового мистецтва, особливо процеси розвитку художньої культури ХІХ і ХХ століть.

Літературознавець запропонував відмінне від гегелівського розуміння художнього образу [Храпченко, 1986, с. 44]. Він стверджував, що художній образ – одне з найважливіших творчих начал у мистецтві, й виокремив чотири види або «стихії» проявлення художніх образів:

- відображення й узагальнення сутнісних рис, характеристик дійсності, уявлень про світ і людину, складного духовного життя людей;
- відтворення емоційного ставлення до об'єкту творчості;
- втілення ідеалу, досконалого, краси життя, природи, створення естетично значущого предметного світу;
- внутрішня настанова на сприйняття читача / глядача / слухача, характерна для образного мистецтва, й пов'язана з цією настановою природна сила естетичного впливу на «споживачів» творів мистецтва.

Уведення до наукового обігу поняття про емоційний образ дало новий поштовх до розвитку літературознавчих теорій, у яких художній образ розумівся не лише гносеологічно – як результат відтворення, а й аксіологічно – як цінність. Нове визначення художнього образу дав С. Раппопорт: «Художній образ – особлива діалектологічно складна форма відтворення та осмислення життя, що формується на основі досвіду, набутого у спілкуванні людини зі світом» [Раппопорт, 1972, с. 64]. Учений значно розширив розуміння художнього образу, виділивши три його основні складники: конкретнопредметний зміст, активне ставлення, збагачене емоційним змістом, та ідейний зміст [Раппопорт, 1972, с. 127]. Відповідно художній образ вже розумівся як складний і тривалий процес пізнання, емоційного переживання, переосмислення, активного втручання в реальність і створення нової ідеальної структури, яка відображає життя. С. Раппопорт у розумінні художнього образу на перший план виносить його ідейний зміст, а не здатність втілювати результат пізнання довколишньої дійсності. В усіх цих процесах, на думку вченого, провідну роль відіграє уява, яка відкриває, пізнає реальний світ та одночасно творить нові «світи».

Оскільки людина існує не ізольовано, а перебуває в тісному зв'язку із своїм оточенням, С. Тураєв зазначає, що для її адекватного зображення письменнику

необхідно розкрити ці зв'язки, показати людину у всіх її взаємодіях з усіма аспектами життя в цілому, інакше вона буде виглядати збідненою і неприродною. Перед митцем постає задача: показати людину в оточуючому її суспільному, природному середовищі, у якому вона реально перебуває, відтворюючи це середовище з достатньою повнотою. У цьому сенсі образ є не лише зображенням особистості – він є картиною життя [КСЛТ, 1985]. Тому С. Тураєв визначає образ як картину людського життя, індивідуалізовану, узагальнену, створену за допомогою вигадки і яка має естетичне значення. При цьому вчений радить враховувати, що в конкретному художньому творі людина змальовується у низці подій свого життя, в перетині з багатьма іншими людьми. Тому впродовж вивчення літературного твору перед читачем виникають різні грані того чи іншого образу, він зустрічається в різних епізодах одночасно з іншими. Про образ простіше говорити у драматургії, де він, як правило, пов'язаний з дійовою особою. У прозі він поданий більш складно, у взаємодії з авторською мовою, в ліриці переважно розкривається лише окреме переживання, окремий вияв образу, що дозволяє говорити про ліричного героя.

Вагомий внесок у розробку теорії образів-персонажів у ці роки було зроблено Л. Гінзбург [Гінзбург, 1979], яка у своїх дослідженнях прагнула поєднувати структурну та історичну типологію, спираючись на ідею про співвіднесеність літератури з широким колом тем і питань, що постають перед суспільством на час створення кожного конкретного твору. «Доки персонаж був маскою, або ідеальним образом, або соціально-моральним типом, він складався з набору однотипних ознак, іноді навіть – з однієї ознаки-властивості. Поступово набуваючи багатовимірності, складові персонажа стають різноспрямованими і тому особливо потребують домінантів, властивостей, пристрастей, ідей, які превалюватимуть і створюватимуть єдність героя», – зазначає вчена [Гінзбург, 1979, с. 89]. Л. Гінзбург підкреслювала потребу враховувати у процесі аналізу художніх творів вплив на них позатекстових факторів.

У роботах літературознавців другої половини ХХ ст. художній образ переважно розуміється як естетична категорія, яка позначає особливий,

притаманний лише мистецтву спосіб і форму осмислення і відтворення дійсності. У вузькому сенсі художній образ – значимий компонент художнього твору, у якому оформлюються особливості художньої творчості загалом – образ-персонаж, предмет зображення. У широкому – спосіб відтворення особливої художньої реальності, «царства видимого» за Ф. Шиллером.

Подальший розвиток теорії художнього образу, який позначився на методиці вивчення образів-персонажів, було закладено в роботах А. Андрєєва. Учений звертав увагу на роль психологічних процесів у розумінні образів і вважав чуттєвий досвід не менш важливим для розуміння образів-персонажів, ніж суспільно-культурні передумови. Образ він трактував, як спрощену, «відредаговану» модель дійсності [Андрєєв, 1981, с 145]. Відповідно учений виділив два основні завдання митця: художнє осмислення дійсності та вибір засобів зображення для реалізації художнього задуму. Можна підсумувати, що художній образ вчений розумів, як результат письменницького осмислення реальності, втілений іманентним для художньої літератури способом, а мистецтво – як спосіб пізнання дійсності.

Ці позиції наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. значно розвинулися за рахунок розробки теорії читача. Зокрема, П. Білоус звертає особливу увагу на процеси формування образу у свідомості читача, наголошуючи на тому, що «художню літературу робить її образність, тобто така властивість словесної інформації, яка в уяві читача викликає виразні, конкретно-чуттєві картини, збуджує асоціативне мислення та естетичні емоції і переживання. Завдяки естетичній природі літературний образ здатний перетворювати буденну дійсність на художній світ, який існує за власними законами і правилами» [Білоус, 2011, с. 88]. У цей час утвердилася позиція Л. Чернець про те, що поняття «персонаж» є узагальненою назвою сукупності художніх засобів зображення, завдяки яким окреслюється конкретно-чуттєва даність, образ людини, і які творять її портрет, костюм, мову, вчинки, характеристики з боку інших персонажів, що ведуть розповідь [Введение в литературоведение, 2000, с. 165-169].

Таким чином, у літературознавчих дослідженнях другої половини ХХ століття яскраво виокремилися два підходи до розуміння художнього образу як значимої категорії твору. З одного боку, він формується у свідомості читача внаслідок суб'єктивного процесу сприйняття, з іншого – він не може належати одній зі складових системи «реальність – автор – художній образ – художній текст – реципієнт», а виникає лише у їх тісній взаємодії. Художній образ – результат емоційно-чуттєвого відтворення дійсності, яке ґрунтується на загальнокультурному та індивідуальному досвіді, сформоване в межах певної ідеї та спрямоване на актуалізацію досвіду в широкому сенсі слова, залучення мисленнєвих процесів реципієнта, презентоване іманентними засобами.

Оскільки у процесі вивчення творів зарубіжної літератури використовуються переважно переклади на українську мову, то в систему естетичної комунікаційної діяльності «реальність – автор – художній образ – художній текст – реципієнт» додається ще одна складова – перекладач, що суттєво позначається на комунікації та істотно впливає на неї.

Стосовно осмислення засобів творення образів-персонажів у творах національної літератури та способів їх відтворення у перекладних художніх творах, треба підкреслити, що переклад вимагає від перекладача глибокого розуміння як особливостей національної світогляд, історії, культури, так і специфіки літературного роду, значущих зав'язків усіх значимих компонентів художнього твору, визначення особливостей художніх образів тощо. Такий підхід забезпечить глибоке осягнення твору-оригіналу перекладачем та адекватний його переклад мовою іншої культури. Як наслідок – еквівалентне сприймання художнього образу та образу-персонажа учнем-читачем через призму власної національної свідомості. Важливість такого положення підкреслюється твердженнями О. Потєбні про те, що «поетичний образ служить зв'язком між зовнішньою формою і змістом (значенням)», і домогтися рівноцінного оригіналові відтворення художнього образу в перекладному художньому творі можна тільки через цілісне відтворення його форми і змісту.

Важливим для розробки теорії та технології вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури є врахування результатів літературознавчих досліджень кінця ХХ – початку ХІХ століття, у яких художній образ розуміється не як поняття, а як один з виявів концепту «образ». Поняття тлумачиться, як синтез логічних і гносеологічних уявлень про об'єкт, набір важливих формальних ознак для його ідентифікації [Кузнєцов, 1998, с. 80]. Концепт розуміється значно ширше і вважається категорією, що транслює інформацію про частину знання та сферу його застосування і враховує різні ознаки об'єкта. І. Смольянінов проаналізував актуальні погляди на концепт і дійшов висновку, що він утворює певну інформаційну базу мислення і забезпечує когнітивне сприйняття дійсності [Смольянінов, 1983, с. 107]. Концепти – це своєрідний понятійний запас ресурсів для реалізації мисленнево-мовленневої діяльності.

У багатоголосі сучасних досліджень концепт «художній образ» має багато дефініцій. Його розуміють, як:

- втілення у свідомості людини в ідеальній формі предметів і явищ матеріального світу [Ушаков, 2007, с. 179];
- суб'єктивну картину світу, яка включає власне суб'єкта, інших людей, хронотоп [СЭ, 2003, с. 245];
- форму відтворення та осмислення людиною реальних об'єктів [Флоренський, 1996, с. 476];
- особливу форму естетичного осягнення світу, яка характеризується конкретно чуттєвим відображенням тощо.

У літературознавстві до сьогодні не існує однозначного визначення поняття «художній образ-персонаж». Досить часто такі терміни, як художній образ, персонаж, літературний герой, характер, образ-персонаж для означення героїв прозових творів використовуються як синоніми.

Так, у Короткій літературній енциклопедії зазначено: «Характер як літературознавча категорія – образ людини, повно окреслений, індивідуально-конкретний, через який розкривається як обумовлений даною суспільно-історичною ситуацією тип поведінки (думки, переживання, мовна діяльність),

так і притаманна автору морально-естетична концепція людського існування» [КЛЭ, 1975, с. 215].

Літературознавчий академічний словник-довідник не подає поняття образу. У статті «Персонаж» [ЛСД, 1997, с. 547] зазначено, що це «постать людини, яка зображена письменником у художньому творі, загальна назва будь-якої дійової особи кожного літературного жанру». Автори словника зазначають, що поняття «персонаж» експресивно нейтральне, воно означає постать літературного твору з будь-якими психологічними якостями, моральними, ідеологічними, світоглядними переконаннями. У розробці теорії та технології вивчення образів-персонажів ми поділяємо думку, що характер є ваговою складовою образу-персонажа, він розкривається через певний тип поведінки, мислення та відчуття. У ХІХ ст. Н. Остолопов стверджував: «Характер є успадкованою керівною інстанцією у виборі поведінки... Характер є нічим іншим як пристрасстю, яка постійно скеровується і розумом, і серцем» [Остолопов, 1821, с. 454-456]. Через півтора століття такі положення було підтверджено психологічними дослідженнями. І. Платонов зазначав: «Характер – це особистість у своєрідності її діяльності» [ФВФВНДП, 1963, с. 627]. А. Ковальов пояснював, що фундамент психічного життя особистості складають:

- психічні процеси;
- якості (темперамент (вираження системи природних властивостей), спрямованість (система потреб, інтересів та ідеалів), здібності (єдність інтелектуальних, вольових та емоційних якостей);
- цілісний духовний світ, який об'єднує всі якості [ФВФВНДП, 1963, с. 576].

Не менш поширений у літературознавстві й інший підхід до використання цих термінів. У структурі художнього твору виділяються головні герої і другорядні персонажі, антагоністи і протагоністи, авторський ідеал, типові та нетипові герої, збірні образи-персонажі тощо. Досить часто учені терміном «персонаж» позначають лише другорядних образів-персонажів, а терміном герой – головних або позитивних.

Наприклад, на думку Б. Томашевського, герой і персонаж розрізняються за принципом *головне – другорядне*. Учений стверджує, що в будові художнього твору закладено «емоційне ставлення до героя». «Герой – це особа, за якою з найбільшою напругою і увагою стежить читач, яка викликає співчуття, радість і горе» [Томашевский, 1999, 201]. Учений також розрізняє позитивних і негативних героїв, адже вони – необхідний елемент фабульної побудови. Така позиція відображена і в новітньому літературознавчому словнику-довіднику, де конкретизується, що «смісловне наповнення поняття «герой» включає такі моральні чесноти, як відвага, хоробрість, самовідданість (чи навпаки), концентрацією типових для свого часу якостей, виділення з-поміж мас. Герой широко і всебічно зображений, наділений яскравим характером, включений у соціальний, національний, історичний контекст» [ЛСД, 1997, 159].

Вище висвітлена позиція не завжди прийнятна для аналізу художніх творів, у яких мало реалізується нормативний позитивний герой і стираються кордони між ідеальним, позитивним і негативним. До того ж, таким визначенням складно оперувати в аналізі образів-персонажів художніх творів зарубіжної літератури другої половини ХХ – початку ХХІ століття, оскільки вони, більшою або меншою мірою, пов'язані з постмодерністським метафоричним терміном «смерть суб'єкта» або його радикальнішою версією щодо художньої літератури «смерть героя». Мова йде про оновлення прозового та персонажного дискурсу й відмову від зображення центрального образу-персонажа, покликаною зосереджувати семантичний простір оповіді. Такі процеси пов'язані з оновленням теоретичної концепції або моделі людини, заснованої на децентрації «я» у сфері колективного несвідомого. Поділяємо думку В. Сірук про те, що «нормативний ідеальний образ перестає існувати, він «застарів» внаслідок соціальних і культурних змін, однак новий тип людини краще пристосований до цих змін. Письменників цікавить уже не конкретна людина, а сам феномен людини. Звідси – посилена увага сучасної прози до розумової та моральної потворності, психопатії, руйнівної суті людини» [Сірук, 2008, с. 240].

Подальший аналіз розвитку наукових досліджень про образ-персонаж у світовому літературознавстві переконує у справедливості твердження О. Поліщук про знакову для постмодерного світогляду кризу особистісного начала, яка «руйнує традиційний образ персонажа як автономної індивідуальності. В сучасному літературознавстві переглядається поняття «герой твору», оскільки воно стає тотожне більш нейтральному терміну «персонаж» – адже образ героя як психологічно та соціально детермінованого характеру піддається деструкції» [ФС, 2005, с. 70].

Можна стверджувати, що в сучасному літературознавстві змінюється розуміння образів-персонажів, на перший план виходить вже не їхня ієрархія, а функціональність.

Сучасне визначення образу-персонажа пропонує формулювати з позиції наратології В. Сірук [Сірук, 2008, с. 241]: «... складний, багатокомпонентний феномен, що перебуває на перетині різних аспектів того комунікативного цілого, яким є художній твір». Сучасна українська дослідниця аргументовано доводить: «... якщо для традиційного літературознавства особа за морально-філософським, естетичним, етичним критеріями кваліфікується як герой чи персонаж, то для наратології – це перш за все текстуальна позиція. Персонаж – і елемент наративної структури, і власне структура з певними функціями. Їх дві: дії і комунікації» [СЗЛ, 1999, с. 90-91]. В. Сірук послуговується систематизацією творів мистецтва слова Н. Фрая з позиції здатності героя реалізуватися через дію, причому ця здатність героя співвідноситься із здатністю звичайної людини:

- коли герой якісно перевищує людей і їх оточення, він є богом з міфу;
- коли герой перевершує людей за ступенем виявлення якостей, він – типовий герой казок або легенд, зображений як людина, але реалізує свої надзвичайні якості у фантастичному світі;
- коли герой перевершує людей за ступенем виявлення якостей, але залежить від умов земного життя, він – вождь, наділений владою, дещо більшою, порівняно із звичайними людьми, силою, але він певною мірою залежить від суспільства і законів природи. «Це герой вищого міметичного

модусу, герой епосу і трагедії, саме той тип героя, якого мав на увазі Арістотель»;

- коли герой не перевищує оточуючих, зображений як звичайна людина, в силу вступають закони правдоподібності, співвідносності з особистим досвідом читачів. «Це герой низького міметичного модусу, переважно - комедії та реалістичної літератури... Теккерей тому відчув необхідність назвати «Ярмарок марнославства» романом без героя»;
- коли герой нижче від людини за силою і розумом, він – герой іронічного модусу [ЗЕТЛ, 1987, с. 232-233].

Слід додати, що класифікація героїв Н. Фрая перегукується з концепцією Р. Барта щодо персонажів як агентів дії, а не особистостей, що позбавляє підстав ділити героїв на головних і другорядних [ЗЕТЛ, 1987, с. 232–263].

Слід зазначити, що розуміння образів-персонажів, засноване на результатах новітніх наукових досліджень, потребує певного коригування та адаптації до шкільного курсу зарубіжної літератури, який передбачає розвивальний вплив на читача: слід врахувати, що у конструюванні образу-персонажа у свідомості читача в період ранньої юності задіяні когнітивні схеми, а також моделі традиційних персонажів у типових ситуаціях.

У розробці теорії та технології вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи також слід врахувати літературознавчий підхід до розгляду образів-персонажів як *типів людей*, сформованих в межах конкретних культурно-історичних періодів за законами відповідних літературних напрямів і течій (антична людина, людина доби Відродження, середньовічна людина, «нова людина», романтична особистість, реалістична людина, неоромантична людина, людина доби руйнації, «зайва людина», «маленька людина», пересічна людина тощо).

На нашу думку, у розробці теорії та технології вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи доцільно врахувати положення класичного літературознавства щодо морфології цього значимого компоненту художнього твору. Структура образу-персонажа така, що він

звичайно створюється письменником у своїх опорних провідних типових соціально-психологічних якостях. Багато дечого читач повинен домалювати, домислити сам, сприймати асоціативно на основі свого читацького та особистого досвіду, знання життя, розуміння людей, світогляду. Прикладом цього можуть бути різноманітні ілюстрації митців до одного і того ж твору.

Учені П. Волинський, Л. Тимофєєв, С. Тураєв [КСЛТ, 1985] та інші сходяться в тому, що людська особистість складна і багатогранна, і, щоб змалювати її в конкретно-чуттєвій формі, письменникам доводиться використовувати різноманітні засоби. Учені спинялися на основних засобах змалювання образів в епічних творах, бо саме цей рід літератури дає письменникові найбільше можливостей використовувати різні засоби змалювання дійсності і найголовніші з них мають загальне значення.

На перший план в характеристиці образів-персонажів П. Волинський ставить їх вчинки та дії. Саме тут найбільш рельєфно і яскраво виявляється характер людини, її ставлення до інших, до суспільства. Г. Джеймс у своєму есе «Мистецтво белетристики» писав: «Що таке герой, як не детермінанта подій? Що таке події, як не ілюстрація поведінки героя?». Говорячи про поведінку людини, маємо на увазі не просто розповідь про її дії і вчинки, а й пояснення автора. Письменник не лише описує їх, а обов'язково в більшій або меншій мірі розкриває причини, характеризує думки, почуття й переживання, які зумовлюють вчинки.

Змальовуючи поведінку людини у стосунках з іншими, її психічні переживання, письменник чималого значення надає показові обставин, у яких вона діє, суспільного і побутового оточення, серед якого протікає життя персонажа. Життєві обставини, у яких перебувають персонажі, надають зображеним картинам історичної конкретності, колориту місця, часу, відтворюють умови життя суспільної групи, класу, народу. Образ-персонаж, таким чином, виступає як людина певного часу і певної культури.

У створенні всебічно-чуттєвих образів людей важлива роль надається портрету, мові персонажів і прямій авторській характеристиці.

Змалювання тих чи інших рис зовнішності допомагає відтворити героя у його зримих рисах і тому є дуже важливим у створенні конкретно-чуттєвих уявлень. Портретне зображення може бути більш або менш докладне залежно від індивідуальної манери письменника і літературного напрямку, але в епічних творах, як правило, воно зустрічається досить часто і виконує вагомий роль у реалізації ідейно-естетичного змісту.

Особливої уваги потребує персонажний дискурс, адже за допомогою мови реалізуються персонажний і авторський наративи, оформлюються думки, почуття і прагнення образів-персонажів. Відтак мова є важливим засобом їх характеристики.

Загальним для всіх науковців було їх прагнення пов'язати вивчення образів-персонажів художніх творів з дійсністю. При цьому аналіз літературного образу-персонажа розглядається не лише як спосіб пояснення його характеру, але і як засіб пояснення людині її самої, виховання особистості читача.

Нам близька позиція З. Мітосек щодо антипсихологізму у формалістських та структуралістських студіях, у яких відокремлюється образ автора впродовж аналізування його художніх творів, нехтується авторська позиція щодо художності, відбувається підміна її поняттям «письмо», а автора – «функцією» у тлумаченні художніх творів та образів-персонажів. За таких умов, наголошує вчена, «насамперед у трактуванні літературного твору як продукту, незалежного від процесу творення, та в описі літературних засобів як об'єктивних та відокремлених від психіки творця культурних норм» [Мітосек, 2003, с. 207] спостерігається дегуманізаційна спрямованість. І хоча антиавторські спрямування реалізуються у наукових працях Р. Барта «Смерть автора» і «Задоволення від тексту», М. Фуко «Археологія знання і дискурс про мову» та розвиваються їх послідовниками, такий факт є, швидше, наслідком розвитку філософських учень минулого століття.

У вітчизняному літературознавстві категорію автора та пов'язані з нею поняття концепції світу та особистості, картини світу, відбитої у художніх творах, з різних позицій активно досліджували і досліджують учені М. Гірняк,

А. Горбань, Г. Давидова-Біла, Н. Зборовська, Л. Левчук, М. Моклиця, А. Островська, С. Руссова, О. Самойлов та інші.

Літературознавство має певний досвід у дослідженні концепції особистості в літературі, проблем співвіднесеності людини і часу, людини і суспільства. Під концепцією особистості у художньому творі традиційно розумілася, на думку О. Ремізова [Ремизов, 1923, с. 26], система цінностей і сталих мотивів, якими послуговується людина за певних соціально-економічних умов і культурної ситуації. Така система формується із урахуванням панівних соціально-філософських поглядів та втілює концептуальну позицію автора щодо людини й загальносуспільне ставлення до світу і особистості. При цьому естетична концепція людини не реалізує усієї багатогранності соціально-філософських уявлень про особистість, вона розкриває множинні прояви людської індивідуальності в суспільному житті, виявляє складність людських стосунків і може впливати на формування нових поглядів на світ і людину. Словами С. Аверінцева, така концепція, з одного боку, втілює весь світ, з іншого, – світ, організований навколо тексту і побачений через текст [Аверинцев, 1972, с. 973].

Дослідницькі інтенції щодо концепції людини, реалізованої в образі-персонажі літературного твору, переважно пов'язуються з письменником або парою *автор – реципієнт*. Таке твердження видається цілком слушним, адже мова йде не тільки про людину як суб'єкта творчості, а й про її мистецькі здібності, реалізовані у творі – «суб'єкт плюс текст» за М. Бахтіним [АСЛКД, 1996, с. 318], чи «людина-і-її-твір» за М. Фуко [АСЛКД, 1996, с. 444-456]. Як підкреслює М. Моклиця, «автор у рецепції дослідників то «втручається» в текст (Ш. Сент-Бьов та біографічний метод), і його життя у внутрішніх та зовнішніх проявах прямо впливає на художність, то «вмирає» (Р. Барт, М. Фуко)» [Моклиця, 2002, с. 41].

Термін «концепція людини» чи не вперше використав Л. Тимофєєв у середині ХХ століття, коли в художній літературі означився великий інтерес до самоцінності людини. У літературознавстві художню концепцію людини досліджували О. Бердніков, Т. Богданович, Ю. Борєв, А. Бочарова, Л. Гінзбург,

М. Жулинський, К. Іванова, Т. Краснощоківа, З. Османова, Ю. Павлов, О. Рибак, М. Храпченко та інші. В. Урманов стверджує, що художня концепція особистості – «естетично втілені уявлення письменника про сутність людини, про смисл її земного буття» [Урманов, 2000, с. 58]. Є. Гапон обстоює потребу типологізації у розробці художньої концепції людини [Гапон, 2001]. Ю. Павлов наголошує на важливості врахування релігійних поглядів авторів в інтерпретації створеної ними концепції людини [Павлов, 2004, с. 199-200].

Аналіз наукових позицій дозволяє визначити найтиповіші риси поняття:

- нерозривний зв'язок з життям;
- поєднання реального та ірреального;
- динамічність;
- множинність проявів та суб'єктивізм.

Варто відзначити, що в науковій і художній літературі концепція особистості змінювалася залежно від трактування самого поняття особистості. Динамічність художньої концепції особистості, розробка нових підходів до зображення образів-персонажів завжди були результатом стрімкого розвитку світу, але при цьому в різний спосіб відбивали суб'єктивну позицію автора.

Можна підсумувати, що в художній концепції людини акумулюється множинність проявів особистості, складний характер її взаємодії зі світом, суспільна і авторська оцінка її життєдіяльності, що спонукає читача до формулювання загального погляду на людину і світ.

Особливий інтерес до образів-персонажів виникає у світовому літературознавстві з другої половини 1970 – початку 1980-х років, що пов'язано з розвитком теорії інтермедіальності, семіотики та наратології і виходом робіт учених Й. Едер, Дж. Калперера, Д. Макінтайра, У. Марголіна, М.Е. Райхер, Ш. Риммон-Кенан, С. Фіш, Г. Хайдбринк, Р. Шнайдера, С. Четмена, Ф. Яннидис та ін., які активно досліджують проблеми поетики персонажа. Як зазначає С. Вінко [ПГД, 2009, с. 173], у роботах цих учених створювалася нова теорія персонажа. Основна увага дослідників зосередилася на визначенні та онтології персонажа, що реалізується в таких напрямках:

- семіотичні теорії,
- когнітивні підходи,
- філософські концепції, у яких персонажі розуміються як категорії абстрактних сутностей,
- теорії, що повністю заперечують існування образу-персонажа.

Об'єднує роботи сучасних дослідників теорії образу-персонажа думка про те, що він є складовою вигаданого світу, втіленого в художньому творі, та інструментом, який використовує автор для трансляції ідеї та досягнення мети, які знаходяться поза межами вигаданих світів.

У філософських та лінгвістичних концепціях учені А. Большакова, Є. Гончарова, К. Еммотт, А. Палмер, М. Райхер, С. Фіш, Г. Хайдбрінк, П. Хоган розглядають співвідношення образів-персонажів та реальних людей і акцентують увагу на тому, що, по-перше, образ-персонаж онтологічно неповний, він є результатом вигадки й обумовлений текстом художнього твору; по-друге, створення і сприйняття образу-персонажа ґрунтується на знаннях читача про реальний світ та людей, тому поряд з літературно визначеними факторами важливу роль у таких процесах відіграють сценарії та схеми, засвоєні у процесі повсякденного життя. Спираючись на таке концептуальне положення, одні вчені фокусують увагу на спільному між образами-персонажами та реальними людьми, інші зосереджуються на їх принципових відмінностях.

У першому випадку образ-персонаж розуміється як психологічний та когнітивний відповідник реальної людини, він реалізується, як і людина, через мотиви та установки, підсвідомі імпульси, які визначають його мовленнєву / немовленнєву поведінку [Гончарова, 1984, с. 123]. Згідно з цим твердженням читач має доповнити інформацію, якої «не вистачає» у художньому творі, відтворити образ-персонаж, спираючись на власні знання про оточуючий світ і психологію людини. Відтак образ-персонаж витлумачується як складова художньої форми, яка кодує закладену у твір інформацію та передбачає суб'єктивне добудовування її читачем. Можна припустити, що провідну роль у

такому добудовуванні має відігравати інтерпретація тексту і підтексту, у якому прихована значна частина семантики образу-персонажа.

Протилежна позиція учених Т. Павела, С. Фіша та інших ґрунтується на положеннях теорії У. Марголіна, у якій визначаються принципові відмінності між уявними та реальними людьми та обґрунтовується «текстуально орієнтована теорія персонажа». На думку вченого, образи-персонажі «онтологічно пласкі», незавершені, схематичні за власною когнітивною природою, вони існують лише як «послідовність розрізнених станів та мовленнєвих проявів». Інтерпретація мовленнєвої поведінки образів-персонажів більш неоднозначна порівняно з мовленнєвою поведінкою реальних людей [Margolin, 1989, p. 10-11]. У. Марголін переконує, що характеристики художнього твору забезпечують лише схематичну презентацію образу-персонажа, їх мовленнєва діяльність підпорядкована певним правилам [Margolin, 1989, p. 14]. Тому глибоке сприйняття образів-персонажів стає можливим за умови активної додаткової аналітичної діяльності, коли читач використовуватиме потрібну для висновування позатекстову інформацію. У. Марголін стверджує, що образ-персонаж з позиції когнітивної перспективи оповіді не повинен розглядатися як реальна людина [Margolin, 1989, p. 15]. Окремо взята людина, на думку вченого, не може бути зрозуміла іншій у всіх своїх психологічних проявах, оскільки доступна інформація про «іншого» уривчаста, схематична, обмежена.

Подібної позиції дотримується Т. Павел і заперечує, що образи-персонажі можуть розглядатися тільки як сукупність окремих дескрипцій. Інтерпретуючи образ-персонаж, читач апріорі розглядає його як прояв певної психологічної індивідуальності [Pavel, 1986, p. 36], що підкреслює потребу використання екстратекстуальної інформації, релевантної для читацької реконструкції образу-персонажа (відомості про реальну дійсність використовуються реальними читачами для інтерпретації уявного персонажа).

С. Фіш поділяє таке переконання і констатує, що реальна людина онтологічно розуміється більш досконалою порівняно з образом-персонажем, її неможливо пізнати повністю. Хоча персонажі більш схематичні у психологічних

проявах, ніж реальні люди, у читача (під впливом комунікативної установки автора) формується враження, ніби він краще знає образ-персонаж, ніж реальну людину, і що персонаж більш цілісний і послідовний [Fish, 1970, p. 73]. Варто додати, що у процесі шкільного вивчення образів-персонажів у свідомості читачів формуються певні стереотипи, які у подальшому можуть застосовуватися до пояснення вчинків та поведінки реальних людей. Також у когнітивних процесах задіяний досвід спілкування учнів з реальними людьми, тому важливо не применшувати роль загальних компетентностей читача, його знань про оточуючий світ у процесі шкільного вивчення образів-персонажів.

Відповідно, у технології вивчення образів-персонажів важливо передбачити таку організацію навчання, аби інтерпретаційна діяльність учнів-читачів не обмежувалася роботою з художнім твором, а включала осмислення додаткової інформації, не репрезентованої текстом. Важливо забезпечити можливість учнів заповнювати «інформаційні лакуни» завдяки організації аспектного вивчення образів-персонажів через дослідницьке навчання, яке одночасно створить умови для реалізації особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів.

Можна стверджувати, що загалом сучасні науковці розуміють художній образ-персонаж як «суб'єкт внутрішньотекстової комунікації, що реконструюється у свідомості читача поступово, внаслідок серії послідовних з'явлень або серії вербальних презентацій» [Чурилина, 2006, с. 9].

В теорії інтермедіальності учені Б. Вальденфельс, В. Вольф, М. Ісагулов, Ю. Кристева, Г. Левінтон, Ю. Мюллер, І. Раєвські, А. Сидорова, І. Смирнов, А. Тимашков, Н. Фатєєва, Є. Шиньєв та інші піднімають питання про потребу врахування як специфічного для конкретного медіа, так і трансмедіальних засобів творення образу-персонажа. Це порівняно нова тема в галузі теоретичної поетики, особливо поряд з питанням про пріоритет фабули або персонажа в художньому творі, яку піднімав ще Арістотель.

Поряд з новими аспектами дослідження образу-персонажа у літературознавстві кінця ХХ – початку ХХІ століття, спостерігається високий

інтерес учених і до традиційних проблем щодо цього значимого компоненту художнього твору:

- система (констеляції) образів-персонажів;
- методи характеризування (психологічні, моральні тощо характеристики, що ґрунтуються на логічних висновках);
- типологія образів-персонажів (архетипи, стереотипи, соціальні типи тощо);
- зв'язок між образами-персонажами (їх системами) та жанром.

Так, літературознавиця Г. Хайдбрінк визначає два основні напрямки розвитку дискусій у теоретико-літературних дослідженнях образу-персонажа. Один пов'язаний з двоїстістю цієї категорії – знакова і антропологічна складові. Образ-персонаж, на її думку, вибудовується за допомогою певних семіотичних засобів і має розглядатися як складова тексту. При цьому він являє собою певну ментальну конструкцію, що виникає у свідомості реципієнта та відбиває загальні уявлення читача про людину. Інший напрямок у розвитку наукової дискусії більше уваги акцентує на образі-персонажі як на дійовій особі, через яку реалізується сюжет, або ж на його психологічних характеристиках. При цьому позиції учених, наголошує Г. Хайдбрінк [ПГД, 2009, с. 234], зумовлюються тлумаченням знакових аспектів персонажів:

- онтології;
- структурних компонент;
- способу побудови;
- ролі у різних медіальних контекстах (проза, театр, кіно тощо);
- враження про цілісність образу-персонажа.

На сучасному етапі розвитку теоретико-літературознавчих концепцій образу-персонажа значно оновлюються традиційні наукові позиції. Наприклад, М. Райхер у розробці поняття про онтологію образу-персонажа спирається на засади фундаментальної онтології М. Гайдеггера і розглядає цю категорію в межах філософського реалізму. Образ-персонаж розуміється ученою як абстрактний об'єкт, лише певною мірою обумовлений творчою діяльністю

митця й читача. Його можна сприймати як реальну особистість тоді, коли внутрішні властивості не протирічать одна одній. Теорія М. Райхер ґрунтується на розмежуванні внутрішніх (як компонента оповіді) і зовнішніх (історичний та культурний контекст) властивостей персонажа (наприклад, автор Андрія Болконського – Лев Толстой, виконавець ролі Болконського – В. Тихонов тощо). У своїх компаративних дослідженнях авторка погоджується з тезою про важливість врахування генетичних витоків для розумінні одного і того ж образу-персонажа в різних художніх творах, при цьому наголошує, що за такої умови ідентичності обумовлені виключно їх внутрішніми властивостями. Осмисленню ідентичності «вічних образів» у різних сюжетах (наприклад, Фауста), за М. Райхер, має прислужитися поняття про максимального та субмаксимального персонажа.

На обумовленості образу-персонажа сюжетом твору та літературним жанром зосереджує увагу у своїх дослідженнях П. Хоган [Hogan, 2003, с. 85] Конкретизуючи наративні універсалиї, вчений пропонує визначати три сюжетні прототипи: романтичний, героїчний, жертовно-трагікомічний, які покладено в основу будь-якого художнього твору. У кожному художньому творі обраний прототип зазнає змін, набуваючи нових складових. Такий розвиток обумовлюється тематичними або емоційними цілями автора та тісно пов'язаний з образом-персонажем.

У процесі розробки теорії та технології вивчення образів-персонажів доцільно врахувати результати наукових розробок у галузі когнітивної наратології про способи відображення свідомості героїв у їх загальному характеризуванні. Учені Б. Вервек, Л. Герман, Л. Заншайн, Д. Кон, У. Марголін, А. Палмер, М. Флудернік, В. Шмід та інші [ЛЕ, 2007; Margolin, 2007; Palmer, 2004; Шмид, 2003], як правило, розробляють два підходи до зображення свідомості: «інтерналістський» (індивідуальні, психологічні, інтроспективні аспекти) та «екстерналістський» (свідомість зображується зовні, підкреслюються її поведінкові, соціальні, безпосередні характеристики – «соціальна» або «публічна» свідомість). Як підкреслює Т. Гребенюк,

«свідомість, внутрішній світ персонажа набули в наратології особливого значення як об'єкт аналізу лише останніми роками, зокрема, у зв'язку із проблемою емпатичного розуміння та феноменом ідентифікації реципієнта з персонажем» [Гребенюк, 2018, с. 90].

Результати таких досліджень будуть актуальними у процесі вивчення тих художніх творів, у яких саме соціальна свідомість образів-персонажів є основною рушійною силою у розвитку сюжету. При цьому обговорення соціальної свідомості героїв, її принципової діалогічності (оперуючи терміном М. Бахтіна), зосередження уваги на способах і принципах оцінювання персонажами один одного, осмислення інтерментальної свідомості дозволить не лише формувати предметні, а й загальні компетентності у процесі вивчення зарубіжної літератури.

1.2. Проблема образу-персонажа в літературній антропології

Проблема образу-персонажа упродовж тривалого часу визнавалася однією з найважливіших у літературознавстві, а її дослідження завжди сприяло розширенню, поглибленню та уточненню розуміння не лише художнього твору як об'єкту наукового пізнання, а й ролі мистецтва слова у житті особистості та суспільства.

Оновити теорію і технологію вивчення образів-персонажів на сучасному етапі розвитку методичної науки й національної школи покликана *літературна антропологія* (її ще називають *антропологією літератури* або *літературознавчою антропологією*). Цей напрямок гуманітарних досліджень є природньою реакцією на запити часу і визнає проблему дослідження людини як об'єкту, цілісно відтвореного у художньому світі твору в різних аспектах буття, провідною.

Виникнення літературної антропології пов'язують з виведенням людини як основного об'єкту вивчення на перший план у різних наукових дисциплінах: антропології, історії, філософії, психології, герменевтиці, феноменології тощо.

На думку Г. Тиханова, літературна антропологія стала своєрідним продовженням природного розвитку теорії літератури. Її початок пов'язаний з виходом роботи Б. Томашевського «Теорія літератури» у 1925-му році, «а кінець – з переходом Ізера у кінці 1980-х – на початку 1990-х років від рецептивної естетики й феноменології читання до того, що він називав «літературною антропологією» [Тиханов, 2001].

У роботі поділяємо думку С. Яковенка, що «антропологія літератури залишається радше не методологічною пропозицією, а антропологічним світоглядно-теоретичним орієнтиром, який звертає увагу на те, що література як мистецтво слова має фундаментальне значення для становлення, розвитку й самототожності людини як культурної істоти» [Яковенко, 2008, с. 152].

Означений німецьким філософом К. Вульфом «антропологічний поворот» у сучасних наукових стратегіях [Вульф, 2008, с. 3] був не випадковим. Окремі риси філософської антропології простежуються вже у працях античних філософів Протагора і Сократа, а пізніше у ренесансному гуманізмі, німецькому романтизмі, французькому Просвітництві, працях І. Канта [Абушенко, 2002, с. 1084-1087].

Людину як метафізичну сутність розглядали у своїх працях засновники філософської антропології Е. Гуссерль [Гуссерль, 1986, с. 101-116], В. Дільтей [Дільтей, 2000], Ф. Ніцше [Ніцше, 1993; 2009], Л. Фейербах [Фейербах, 1955], З. Фройд [Фрейд, 2000], К.-Г. Юнг [Юнг, 2002] та інші. Учені започаткували переорієнтацію рефлексій філософії з буття самого по собі на людину як вихідний пункт буття і центральну категорію. Детально вплив теоретичних засад філософської антропології на розвиток антропології літератури дослідила В. Зенгва [Зенгва, 2012, с. 25-45].

Важливість використання досягнень сучасного антропологічно спрямованого літературознавства підкреслюється тим, що воно синтезує найсуттєвіші характеристики вже сформованих підходів до вивчення мистецтва слова, вирішує питання різноаспектного розгляду творів художньої літератури, якого вона потребує як вид мистецтва, і тісно пов'язане з реальним життям.

Актуалізацію антропологічної проблематики літературознавчих досліджень підтверджує інтегрована природа методології науки, витoki літературознавства у ХІХ ст., результати розвідок у *міфологічній* (А. Кун, В. Шварц (Німеччина), М. Мюллер (Англія), Б. Фонтенель (Франція), К.-Г. Юнг (Швейцарія), І. Вагілевич, О. Бородянський, Г. Булашев, Я. Головацький, М. Костомаров, М. Максимович, А. Метлинський, І. Срезневський, М. Шашкевич (Україна), О. Афанасьєв, Ф. Буслаєв А. Веселовський, Н. Тихомиров (Росія) та ін.); *культурно-історичній* (Ф. Брюнетьер, Г. Лансон, І. Тен (Франція), Г. Гетнер, В. Шерер (Німеччина), Г. Брандес (Данія), Ф. де Санктіс (Італія), В. Бялоблоцький, С. Віткевич, Б. Прус, А. Сигетинський, П. Хмельовський (Польща), М. Драгоманов, М. Костомаров, М. Максимович, М. Петров, М. Сумцов, А. Шахов (Україна), С. Венгеров, О. Кірпічников, Д. Овсянико-Куликовський, О. Пипін, П. Сакулін, М. Сухомлинов, М. Тихонравов (Росія) та ін.); *психологічній* (Е. Еннекен, С. Жірдан (Франція), В. Вец, В. Вундт, Р. Мюллер-Фрайенфельс (Німеччина), О. Потебня, Д. Овсянико-Куликовський, І. Франко (Україна) школах, які набули подальшого розвитку в теоріях ХХ ст.: *герменевтичній* (М. Бердслі, К. Брукс, В. Вімсетт, Р. Воррен, Е. Д. Гірш, Дж. Ренсом, Т. С. Еліот (США), Ю. Ковалів, В. Кузнецов, З. Лановик, Р. Мних, В. Сімович, С. Смаль-Стоцький (Україна), Л. Врубель (Польща), Ф. Водичка (Чехія), М. Бахтін, Ю. Борєв, Ю. Халієв (Росія); *рецептивній* (Х. Вайнріх, Р. Варнінг, Г. Грім, В. Ізер, Г. Р. Яусс (Німеччина), У. Еко (Італія), В. Брюховецький, Р. Гром'як, М. Ігнатенко, Г. Клочек, Б. Кубланов, Г. Сивокінь, В. Смілянська, М. Яценко (Україна), М. Гей, Ю. Борєв (Росія) та інші); *феноменологічній* (Р. Інгарден, Ю. Клайнер, А. Пергер (Польща), К. Гартман (Німеччина), Ж. Старобінський (Швейцарія), М. Дюфрен, Ж.-П. Рішар (Франція), Ж. Пуле (Бельгія), І. Фізер (Україна) та ін.).

Цей новий літературознавчий проєкт можна вважати стратегічним у сучасній конфігурації дослідницьких потреб методики навчання зарубіжної літератури в школі, яка прагне розробляти такі технології навчання, які зможуть забезпечити молоду людину життєво важливими компетентностями.

Літературна антропологія, на переконання М. Марковського, дещо з іншої позиції розглядає і художній текст, і способи його осмислення, в центр своєї уваги ставить унікальність особистості автора і читача та зосереджується на людині, яка через тексти «намагається якось зорієнтуватись у власному світі» [ТЛП, 2008, с. 492]. Крім цього, літературна антропологія, намагаючись переосмислити гуманістичні традиції, на перший план виводить категорії *суб'єкт досвіду, переживання та інтерпретацію*, наголошуючи на тому, що саме досвід, який читачі отримують через мистецтво слова, стає однією з важливих передумов переживання світу, і тим самим забезпечує рівень інтерпретації художніх творів.

Праці засновників літературної антропології В. Ізера («Причинки: від теорії читацького відгуку до літературної антропології», «Фіктивне й уявне: перспективи літературної антропології») та Г. У. Гумбрехта («Літературна антропологія?», «Як антропологічний поворот може заторкнути гуманітарні науки») відіграли провідну роль у розвитку антропологічно орієнтованого літературознавства.

Для сучасної теорії та технології вивчення образів-персонажів важливим є твердження В. Ізера, що художня вигадка у творах мистецтва слова змінює й розширює сприйняття світу читачем, відкриваючи перед ним нові простори культури. А осмислення концепції героїв твору й образу автора дозволять молодій людині вибудувати власну картину світу, усвідомити власні потреби, відкрити нові можливості.

В. Ізер, розмірковуючи про автономну цінність літератури і формуючи теорію літературної антропології, у своєму есе «Зміна функцій літератури» зазначає, що у ХХ ст. зникли відмінності між літературою і дійсністю, стерлися межі між «мрією мистецтва» та «прозою життя», надаючи перевагу творчій уяві. Відповідно мистецтво слова змінило своє призначення і функції, відповідаючи на виклики доби цифрових технологій, гаджетів і візуалізації [Кабанова, 2004, с. 5-10]. Учений-теоретик наголошує, що в культурі ХІХ ст. основна функція літератури асоціювалася з процесом формування особистості, ствердженням

принципів гуманізму та розвитком здібностей заради облагородження людського роду [Iser, 1993, с. 205-206]. На його думку, ці беззаперечні для мислителів минулого ідеї на сьогодні вже втратили свій смисл, і саме актуалізація антропологічно зорієнтованого дослідження художньої літератури має сприяти поновленню важливості творів мистецтва слова в суспільному житті. В. Ізер погоджується з тим, що мета літературної антропології не має обмежуватися виховною функцією читачів. І замість цього проголошує новий тип самопросвіти людини, не пов'язаний з енциклопедичним накопиченням знань як передумови освіти і освіченості. «Самопросвіта», за формулюванням ученого, це своєрідний стимул для формування підсвідомих установок, які забезпечують саморефлексивне прагнення до втілення обраного ідеалу. Такий процес саморефлексії має наділити людину здатністю «зазирати за межі відношень», запропонованих або нав'язаних оточуючим світом. Вчений припускає, що спершу характер такої самопросвіти може мати переважно критичний характер, та з часом він зможе допомогти кожній особистості у формуванні власного погляду на світ.

Врахування положень В. Ізера у розробці сучасної шкільної теорії та технології вивчення образів-персонажів сприятиме не лише створенню ефективної Я-концепції юнаків і юнок, їх самоідентифікації, розширенню власного життєвого і чуттєвого досвіду, виробленню норм і правил співіснування в суспільстві, а й забезпечуватиме розвиток у молодого покоління психологічної пружності, готовності володіти собою у критичних ситуаціях, виходити з них з найменшими затратами психічних і фізичних сил, адаптуватися в нових життєвих ситуаціях [Кравчук, 2018, с 198]. Адже художня література, на переконання вченого, як відтворює світ, у якому ми живемо, так і містить роздуми про те, яким є і повинно бути суспільство.

Дискусію про повернення суб'єкта і суб'єктивного в гуманітарні науки, розпочату В. Ізером, кожен у своїй галузі, продовжили К. Гірц, Дж. Кліффор, Дж. Маркус, Е. Саїд, Г. Співак, М. Фішер та інші.

Зародившись у надрах філософської антропології у 1920-х роках ХХ століття (М. Шелер [Шелер, 1988]), цей напрям пізніше розвивався у чотирьох спрямуваннях, кожне з яких позначилося на розвитку літературної антропології у світі:

- антропобіологічне (А. Гелен та ін.), представники якого розмежовували «поривання» (природне в житті людини) і «дух» – внутрішній світ (розум, доброта, любов, розкаяння, повага – все, що робить людину вільною від органічного життя);
- соціологічне (Х. Фрайер та ін. вбачали систему соціальних інституцій запобіжником у підпорядкуванні людини власним потягам);
- культурологічне (Х. Плеснер, Е. Ротхакер, М. Ландман, Е. Касіерер та ін. були переконані, що культура та людина взаємозалежні та взаємопов'язані);
- теологічне (Г.-Е. Хенгстенберг, Ф. Хаммер та ін. розмірковували над поняттям любові до Бога як вияву найвищої об'єктивності, любові в чистому вигляді).

Але представники всіх спрямувань сходилися на тому, що головне їх завдання – з нових позицій цілісно осмислити людину, коли вона сприймається не як частина буття, а сама є унікальним буттям. Засновник філософської антропології М. Шелер стверджував: «Людина – це вічний «Фауст», який ніколи не задовольняється навколишньою дійсністю, завжди прагне прорвати межі свого тут-і-зараз-так-буття» [Шелер, 1988].

Представники філософської антропології (М. Шелер, А. Гелен, Х. Плеснер та ін.) зосереджували увагу на природній «недосконалості» людини, її нездатності жити «тваринним» життям та стверджували, що людина розвинула свою здатність пристосовуватися до середовища і навіть піднятися над ним. Ця здатність дозволяє людині скеровувати власне життя, синтезувати досвід, розвивати власні можливості.

У дослідженнях представників філософської антропології знаходимо важливі положення про потребу аспектного вивчення образів-персонажів, у яких

відбито авторське розуміння ролі середовища, суспільства, історії та культури, відповідно розкрито маркери для визначення ідентичностей образів-персонажів. Такі положення розвивалися у подальшому в антропологічно орієнтованому літературознавстві.

Учені Т. Автухович, С. Козлов, Р. Нич, В. Подорога, Я. Поліщук, В. Савельєва, Л. Тарнашинська, Т. Федосєєва, С. Яковенко та інші [Автухович, 2013; Козлов, 2013; Нич, 2007; Подорога, 2006; Поліщук, 2013; Савельєва, 1999; Тарнашинська, 2009; Федосєєва, 2016; Яковенко, 2008], детально аналізуючи *дефініції літературна антропологія, антропологія літератури, літературознавча антропологія*, окремо розглядають нові підходи до осмислення людини як суб'єкта творчості та об'єкта художнього зображення.

Більшість учених одностайні щодо думки про необхідність розрізняти «антропологію літератури як науку про антропологічні підстави, функції, зумовленість літератури та її учасників – від літературної антропології як знання про антропологічні виміри й особливості літературних структур і категорій» [Нич, 2007]. Зокрема, Р. Нич наголошує, що у дослідженнях з літературної антропології обов'язково слід спиратися на антропологічні основи й антропологічні принципи та «взорувати на антропологічне розуміння – статус, завдання і засадничі ознаки літератури» [Нич, 2007]. У своїх твердженнях Р. Нич посилається на міркування засновника літературної антропології В. Ізера про дедисциплінацію сучасних наукових досліджень людини, культури й літератури, необхідність літературної антропології враховувати наукові здобутки культурної, філософської та природознавчої антропології та спиратися в аналізі художніх творів на роль художньої уяви як джерела творчості автора і читача [Ізер, 2008, с. 16]. Суголосні думки висловлював також Ю. Лотман, підкреслюючи у своїй структурно-семіотичній методиці складний характер взаємовпливу художніх текстів та позатекстового простору реальної дійсності й культурної традиції у свідомості читача [Лотман, 2000, с. 162]. Такої ж думки дотримується Т. Автухович, визначаючи описовий або констатувальний характер літературної антропології, справедливо називаючи предметом її

дослідження людини в художньому світі твору. Тоді як антропологія літератури має епістемологічний характер (вихід зі світу художнього твору у світ реальний, до осмислення власне сутності людини, в антропології літератури людина розуміється як суб'єкт художньої творчості [Автухович, 2013, с. 9].

Наукову дискусію про людину як суб'єкт художньої творчості і об'єкт, відтворений у художньому світі твору, продовжив С. Козлов. Учений використовує термін *літературознавча антропологія* і стверджує, що остання методологічно узгоджує традиційні для ХІХ ст. уявлення про твори мистецтва слова (міфологічний, культурно-історичний, психологічний напрями) з міждисциплінарними концепціями минулого століття, у яких всебічно осмислюється людина, а саме: філософсько-естетичною концепцією М. Бахтіна, діалектичною феноменологією О. Лосева, теорією космо-психо-логосу Г. Гачева [Козлов, 2013, с. 93].

Таку ж думку поділяє С. Яковенко, стверджуючи, що саме літературознавча антропологія визначає предметом дослідження «антропологічні виміри художнього світу літературних творів (тобто є різновидом інтерпретації і послуговується в такому розумінні звичною герменевтичною методологією)» [Яковенко, 2008, с. 149].

Аналіз змістової та функціональної самостійності названих вище дефініцій зробила Т. Федосеєва, чим підкреслила необхідність розробки структурно-антропологічної моделі аналізу образів-персонажів. Учена обґрунтувала потребу уточнення та розширення термінологічної ситуації. Щодо терміну *літературна антропологія*, Т. Федосеєва пропонує уточнювати його означенням «художня», як це робила В. Савельєва [Федосеєва, 2016, с. 73], аналізуючи структурно-семантичну традицію в літературознавстві ХХ століття відповідно до традиційного змісту структурно-семантичної триєдності *автор, образ-персонаж і читач* [Савельєва, 1999, с. 8-9], які склалися переважно у літературознавстві ХХ ст.

На тісний зв'язок цих складових літературної антропології звертав увагу ще М. Бахтін у 20-х роках ХХ ст., обмірковуючи особистісний характер

творчості митця. Учений наголошував на абсолютній унікальності художнього втілення людського «я» і принциповій відмінності «я» та «іншого», «світу» однієї людини та «світу» іншої. Така відмінність становить основу діалогічності як у творчій діяльності, так і у свідомості людини взагалі. Для розробки технології вивчення образів-персонажів зарубіжної літератури надзвичайно важлива думка М. Бахтіна про значущість ціннісного аспекту (а ширше – *ціннісно-вольової установки автора*) у дослідженні літератури і літературної творчості [Бахтин, 1979, с.112]. Адже саме ціннісна установка митця, висловлена в художньому творі, забезпечує діалог між автором, образом-персонажем і читачем.

Подібну позицію поділяє представник аналітичної антропології В. Подорога, порушуючи питання про два види літератури й мімесису – літератури зразка, для якої надзвичайно важливі референційні зв'язки з дійсністю, оскільки вона є власне театралізацією життя («відтворювала й розфарбовувала образи з реальності й пропонувала зразок поведінки») та літератури експериментальної, яка «самодостатня і ніяк не обмежується прагненням до достовірності щодо зовнішнього, ніби реального, світу» [Подорога, 2006]. Учений широко ілюструє своє твердження на прикладі аналізу поезики М. Гоголя та Ф. Достоевського і простежує, як майстерно та переконливо письменники створюють віртуальні світи, втілюючи в них власні картини світу. Учений наголошує, що літературна антропологія має зосередитися на людині як суб'єкті художньої творчості і досліджувати способи добудовування і перемодельовування майстрами художнього слова власного «я» та повсякденного життя, особливості цих способів у різних художніх системах, вплив актуальних філософських, культурних, соціальних, нормативних, літературних дискурсів на свідомість автора, відображення в індивідуальному та жанровому дискурсах цінностей культури; вплив мистецтва слова на процес самоідентифікації читача. Можна стверджувати, що В. Подорога пристає до пропозиції у літературознавстві послуговуватися терміном *літературна*

(художня) антропология і підтверджує потребу аспектного аналізу художніх творів та образів-персонажів.

Дослідженням проблем літературної антропології в традиції, започаткованій М. Бахтіним [Бахтин, 1979], і подальшим оновленням літературознавчої теорії тріади «автор – герой – читач» присвячені праці вчених С. Аверінцева [Аверинцев, 1997], С. Бочарова [Бочаров, 1985], В. Виноградова [Виноградов, 1980], Л. Гінзбург [Гинзбург, 1979; Гинзбург, 1971], Б. Кормана [Корман, 2006], Д. Лихачова [Лихачов, 1958], Ю. Лотмана [Лотман, 2000; Лотман, 1970], В. Марковича [Маркович, 1975], М. Римаря [Рымарь, 1994], В. Топорова [Топоров, 1995], В. Савельєвої [Савельева, 1999] та ін.

Дослідники різних років зробили значний внесок у розробку положення про ціннісну основу художньої творчості та її сприйняття читачем, тісну взаємодію суб'єкта (того, хто зображує, тобто автора) та об'єкта (зображеного образу-персонажа), а також конкретизацію шляхів і способів художнього втілення людської індивідуальності. При цьому образ-персонаж розуміється як носій самостійного змісту у художньому світі твору мистецтва слова, і це стало традиційним для наукових досліджень ХХ ст.

Остання складова структурно-семантичної триєдності – читач, у свідомості якого динамічно розгортається зміст художнього твору, – також сформувалася здебільшого у працях літературознавців минулого століття М. Бахтіна, Б. Кормана, Ю. Лотмана, І. Фоменка, Л. Фуксона та ін. «Вдумливий читач не лише емоційно відкрито співпереживає художньому слову, а й прагне зрозуміти причину отриманих вражень» [Федосеева, 2016, с. 78]. Але для цього потрібна обов'язкова умова – ціннісна система читача має бути співвідносною з ціннісною системою автора [Андреев, 1995, с. 24]. У такому випадку світоглядна взаємодія між автором, персонажем і читачем дозволить створити умови для розвитку власне читацької духовної ініціативи, пояснити не лише почуття, думки, хвилювання, турботи, зображені автором, а й розкрити картину світу письменника, стимулюватиме учня до осмислення власної картини світу.

Саме роль читача, який інтерпретує світ художнього твору, спираючись на власні ціннісно-вольові установки, підкреслює важливість розробки сучасної теорії та технології вивчення образів персонажів художніх творів зарубіжної літератури з урахуванням досягнень літературної антропології.

Увага російського літературознавства ХХ ст. до тріади «автор – герой – читач» висуває на перший план потребу розробки поняття *антропологічна поетика*. Це вимагає особливого інструментарію для досліджень як індивідуального та універсального змісту життя, відтвореного засобами мистецтва слова, так і об'єктивного змісту, втіленого у свідомості образів-персонажів та читачів. Адже літературознавство опікується і вивченням артефактів, і людей, які створювали пам'ятки мистецтва слова чи відтворені в них. Не меншу вагу мають також прийоми відтворення духовного життя власне авторів та способи і засоби об'єктивації життєвого змісту в художній тканині твору. Тому видається закономірним, що в сучасному літературознавстві все більшої ваги набуває потреба всебічного вивчення глибинних пластів художніх творів та розробка аксіологічного підходу до їх аналізу. Методологія аксіологічного підходу ще потребує ґрунтовних системних досліджень. Але вчені переконані, що тріада «автор – герой – читач» сприятиме оптимізації наукових досліджень.

У розробці теорії та технології вивчення образів-персонажів не менш важливо врахувати здобутки польської школи літературної антропології, яка виводить на перший план у літературознавчих дослідженнях три ключові поняття *досвід, інтерпретація та дійсність (реальність)*.

У цьому контексті важливо конкретизувати поняття досвіду, яким оперує літературна антропологія. По-перше, мова йде про особистий життєвий і чуттєвий досвід учнів, набутий ними упродовж життя, яким детермінується сприйняття та розуміння художнього твору. Як правило, до актуалізації такого досвіду вдаються вчителі на етапі підготовки до сприйняття художнього твору, коли ставлять перед собою завдання викликати інтерес аудиторії до творчості митця, зацікавити художнім твором, спонукати до вдумливого читання,

забезпечити умови для глибокої інтерпретації. По-друге, не менш важливу роль відіграє досвід спілкування з творами мистецтва слова, досвід власне читання, естетичного переживання та інтерпретації художніх творів, набутий читачами впродовж всієї читацької діяльності. І це все «приводить до серйозних життєвих наслідків» [ТЛП, 2008, с. 495], які можна назвати швидше метатеоретичними положеннями про перспективність досвіду, набутого учнями-читачами упродовж вивчення зарубіжної літератури. По-третє, літературна антропологія обстоює поняття перспективного досвіду читача, коли останній здатен сам впливати на дійсність, змінювати її, збагачувати свою інтерпретацію. Цю ніцшеанську за походженням антропологічну формулу інтерпретації як «плідної взаємодії з дійсністю» М. Марковський пояснює так: «Процесуальність і перспективність досвіду призводить до того, що перемовинам суб'єкта зі світом немає кінця, а це означає, що, коли ми вважаємо, що наші погляди й переконання набувають замкненого й відполірованого вигляду, ми звичайнісінько відмовляємось від досвіду на користь теорії, від якої домагаємося порятунку від потоку дійсності...» [ТЛП, 2008, с. 497].

Інтерпретація дійсності, мотивована досвідом, пов'язує теорію літературної антропології з працями французького психоаналітика та психіатра Ж. Лакана, який зробив значний внесок у теорію психоаналізу, філософію та літературознавство. Однією з провідних тем у теорії вченого було обґрунтування співвідношення реального (дійсності), уявного (відображення дійсності у свідомості реципієнта) й символічного (смислу, що проявляється у мові, мовленні і мистецтві), причому реальне і уявне він вважав похідними від символічного. Відповідно Ж. Лакан поділяє художні образи на реальні, уявні та символічні. Оскільки сприйняття у сфері реального виявляється розколотим, то реакцією суб'єкта є бажання уявити реальність як цілісність, реалізуючи власні інтереси. Сприйняття реальності може стати синтезованим, ідеальним лише завдяки символічному, що й реалізується в мистецьких образах. Ж. Лакан розумів мистецтво як «ідеальне люстро»: реальний об'єкт, відображаючись у люстрі, втрачає свою реальність, перетворюється в образ, тобто феномен

свідомості [Лакан, 1998]. Саме у мові і мистецтві, наголошує Ж. Лакан, людина може реалізувати свою свободу, вийти за межі власного існування. Такими положеннями актуалізується перспективність досвіду, який формується у процесі вивчення мистецтва слова, та розвиток психологічної готовності до перетворення дійсності.

Важливими для розробки сучасної теорії та технології вивчення образів-персонажів є ідеї основоположника інтерпретативної антропології К. Гірца – американського антрополога і соціолога, який досліджував різні культури та вплив концепцій культури на концепцію людини.

Учений вважав, що будь-який текст завжди є наслідком інтерпретації, селекції окремих одиниць із загального «сирого матеріалу» дійсності, відповідно «інтерпретація в гуманітарних та соціальних науках – це завжди інтерпретація другого рівня», оскільки за такої умови текст функціонує «як своєрідний комунікативний інтерфейс» [Гирц, 2007]. Тому одним із головних методологічних принципів аналізу художнього твору учений визначає семантичний принцип, який спрямований «на дослідження колективно створених моделей значення і використовується для того, аби надати форми досвіду і смислу діям, на дослідження тих понять, що втілюють символи, і тієї провідної ролі, яку такі поняття відіграють у суспільному і приватному житті» [Гирц, 2007].

Основні положення американської школи в літературній антропології кінця ХХ – початку ХХІ століття було розроблено вченими Дж. Граффом [Graff, 2007], Дж. Каллером [Culler, 1988], В. Лейчем [Leitch, 1992], Г. Ліндербергером [Linderberger, 1990], Дж. Г. Міллером [Miller, 1991] та ін. Наскрізною в їх роботах є думка про потребу враховувати в інтерпретаційній практиці історичний і культурологічний контексти та взаємозв'язки і взаємовпливи яскраво виражених культурних дискурсів. Зокрема, В. Лейч [Leitch, 1992, с. 27] підкреслював, що нова культурологічна критика, на відміну від «старої» деконструктивістської критики, має враховувати неповторність національних

культур і літератур з унікальними моделями людини та особливостями її художнього творення.

«Культурологічний переворот», який здійснила американська літературна антропологія, позначився й на методиках аналізу художніх творів [ТЛП, 2008, с. 429-467]. Відповідно у розробці теорії та технології вивчення образів-персонажів творів зарубіжної літератури важливо врахувати:

- типи культурної поведінки й моделі культурних практик, відбиті в художньому творі;
- причини популярності твору серед читачів різних епох;
- особливості системи цінностей, відбитої у художньому творі, та ціннісних орієнтацій читачів;
- суспільний контекст, у якому перебуває читач-інтерпретатор.

У вітчизняній філософії антропоцентризм був основною проблемою «філософії серця» Г. Сковороди [Сковорода, 2005], кардіософії або кордоцентризму П. Юркевича [Юркевич], літературознавчої філософії Д. Чижевського [Чижевський, 1992]. Праці цих вчених дали поштовх розвитку українського напрямку в літературній антропології, в основу якого закладено «релігію, основним змістом – людину, а в людині – мораль» [ФСЛ, 2003, с. 62].

Початок формування антропоцентризму в Україні припадає на добу Відродження, яка розробила дуалістичну концепцію світу, коли в центрі Всесвіту поряд з Богом постала і людина. Невипадково в цей час актуалізувалися ідеї Платона щодо органічної єдності духовного й тілесного в загальній концепції людини, які позначилися на ідеалі «постійного самовдосконалення» практичної філософії Г. Сковороди [Головко, 1997, с. 4]. Український мислитель оперував такими антропологічними концептами: самопізнання, самопроростання, «очищення, просвітлення, екстаза» (Д. Чижевський), «вникнення у свій внутрішній світ», «друге народження» людини, прийняття у себе «зерна вічності» [Сковорода, 2005, с. 415].

Основні засади кардіософії П. Юркевич виклав у праці «Серце і його значення в духовному житті людини за вченням слова Божого», [Юркевич,

1869]. Учений зазначав: «Серце є осереддя душевного і духовного життя людини. Так, в серці зачинається і народжується рішучість людини на ті або інші вчинки, в ньому виникають різноманітні наміри і бажання; воно є осередком волі та її хотіння» [Юркевич, 1869, с. 73]. На переконання П. Юркевича, серце – або людський дух – визначає особистісну індивідуальність та неповторність.

Ідеї видатного філософа і педагога, який, до речі, у 1860-х роках виступав за внесення курсу педагогіки до програм навчання тих студентів, які прагнуть пов'язати своє життя з викладанням, безпосередньо перегукуються з сучасними ідеями НУШ. П. Юркевич зазначав: «Не те, які потреби полегшують життя пересічної людини, повинно бути керуючим началом педагогіки. Всю свою силу вона повинна зосередити на тому, які начала обумовлюють піднесення пересічної людини до істинної людини» [Юркевич, 1869, с. 32]. Ці слова підтверджують переконаність ученого в тому, що завдання освіти – розвивати в людині особистість, і це співпадає з метою життя людини загалом.

«Заґрунтуванню» (Л. Тарнашинська) літературної антропології в Україні прислужився антропоцентризм Д. Чижевського, у якому «людина постійно творить власний ідеальний образ, усвідомлює себе як щось неповторне в оточуючому світі, реалізує себе спільно з цим образом у процесі життєдіяльності» [Сергеев, 2007, с. 90]. Літературознавча філософія Д. Чижевського пов'язана з роздумами про суб'єктивний досвід та людську душу, яка є «внутрішньо ієрархічно сконструйованою і при цьому всьому багатоманітно співвідносною з різними сферами і площинами буття космічного» [Чижевський, 2005/3, с. 344].

Для розробки теорії та технології вивчення образів-персонажів надзвичайно актуальними вважаємо ідеї Д. Чижевського про те, що однією з умов духовного проростання людини є її здатність до переживання, бо саме «через індивідуальні переживання окремих людей ... Бог промовляє до всього народу, навіть до всього людства» [Чижевський, 2005/4, с. 43]. Щоб дійсність осмислилася, її потрібно пережити, на думку мислителя, а переживання робить дійсність проблематичною, спонукає до пошуків смислу. Закономірно, що

ключовими у духовній ієрархії його філософії постає триєдина цілісність: переживання – мислення – мораль (цінності). При тому цінності, за Д. Чижевським, стали й непорушні, на них можна не зважати в певний історичний період, але їх не можна знищити.

Антропологічну концепцію Г. Сковороди, П. Юркевича та Д. Чижевського активно розвивають сучасні українські літературознавці О. Галета, Р. Гром'як, І. Папуша, Я. Поліщук, Г. Райбедюк, М. Ткачук, Л. Тарнашинська, Ф. Штейнбук та ін. [Галета, 2004; Гром'як 2008; Папуша, 2020; Поліщук, 2013а; Райбедюк, 2018; Ткачук, 2009; Тарнашинська, 2009; Штейнбук, 2014].

Р. Гром'як підкреслює природність розвитку антропологічного спрямування вітчизняних літературознавчих досліджень, визначаючи антропологічний потенціал в галузі теорії літератури 70–80-х років ХХ століття (праці М. Гіршмана та інших). Учений детально аналізує сучасні філософські засади розвитку цього напрямку (праці Е. Курціуса, О. Гомілко В. Подороги як «фундаментального прецедента щодо реабілітації літературної антропології» [Гром'як, 2008, с. 23]), яка сприяє розвитку ідеї об'єднавчої ролі «антропологічної» перспективи щодо «загальнолюдського», «гендерного» та «етнічно-національного» та підкреслює важливість аспектного вивчення образів-персонажів у сучасних культурних умовах. Крім того, «з проєкції антропологічних ситуацій уявниться парадигма “тілесне/духовне” [Гром'як, 2008, с. 24], і якщо її, цю парадигму, аналізувати за пропозиціями О. Гомілко з філософсько-культурологічного ракурсу, то щойно тоді упритул наблизимося до гуманітарного, людинознавчого трактування мистецтва через категоріальне співвідношення типу *«культурологічне – естетичне – художнє»*.

Спираючись на такі висновки представників різних антропологічних напрямів, можна стверджувати, що тематизація літературної антропології здатна забезпечити їй далеко не останнє місце в розбудові національної літературної освіти. У цьому сенсі цінними є роздуми учених у різних галузях про мегатренди ХХІ ст., серед яких визначають:

- занурення людини у сучасність, коли вона, на позір, не переймається ні майбутнім, ні минулим;
- брак «емоцій і доктрини серця» [Павера, 2012, с. 48-49].

При цьому Л. Павера, зазначає, що нехтування минулим і уявними світами може стати причиною того, що людина зупиниться у своєму розвитку, тоді як гіперраціоналізм сучасного технократично-симулякровою світу здатен знищити людину як вид. Одночасно механізми самозбереження, притаманні людині, людській культурі не можуть виключати можливості протидіяти руйнівним тенденціям. Інструментом протидії може стати як література минулого, з її накопиченим досвідом і гуманістичним потенціалом, так і сучасна література, яка прагне зазирнути за межі реальності, відкрити її нереалізовані можливості.

Важливу роль у вирішенні цих завдань може відігравати науково обґрунтована теорія і технологія вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи. Літературні образи, у яких теоретики літератури прочитують й категоризують погляди автора на людину у зазначених поняттях (тіло, дух, душа, переживання, цінності, досвід тощо), задіяні у вибудовуванні образу людської суб'єктності, найсуттєвішими компонентами якої є принципи функціонування пам'яті та роль чуттєвого досвіду в процесах життєдіяльності й пізнання.

На переконання В. Савельєвої, антропологічний підхід до аналізу образів-персонажів передбачає всебічне їх вивчення як витворів авторської свідомості в межах конкретних художніх творів [Савельєва, 1999, с. 8-9]. Учена актуалізує потребу урахування різних *концептів* для розкриття соціально-духовної та емоційно-психологічної характеристики героїв творів, чим підкреслює важливість розробки теорії та технології різноаспектного вивчення образів-персонажів в *антропологічній парадигмі* кожної культурно-історичної епохи, яка (за Т. С. Куном) пов'язана з дисциплінарними матрицями, що включають символічні узагальнення, метафізичні сутності й аксіологічні норми [ФЕС, 1983, с. 477].

С. Козлов [Козлов, 2013, с. 93] звертає увагу на те, що науковий апарат літературної антропології тільки формується, але очевидно, що вона орієнтована на міждисциплінарні дослідження і тісно пов'язана з філософською, естетичною, релігійною, психологічною, культурною, історичною, соціальною, когнітивною, лінгвістичною, герменевтичною, педагогічною, гендерною тощо антропологією. Учений справедливо припускає, що літературна антропологія поєднує духовне, психологічне і тілесне в образах-персонажах, тому поняття концепція особистості у творі, літературна характерологія, психологічний аналіз, внутрішній світ героїв, типове в літературі, типологія героїв, екзистенційна свідомість героїв, художня персонологія, концептосфера образів-персонажів, персоносфера, антропологічна поетика, персональний дискурс тощо мають розглядатися як складові загальної літературно-антропологічної теми. При цьому термін «тема» він використовує в широкому сенсі як такий, що становить єдиний термінологічний ряд з поняттями «художня концепція людини», «образ людини в літературі», «образ-персонаж», «літературний герой» та гіперонімує інші поняття: дійова особа, літературне амплуа, персонаж-маска, літературний характер, літературний тип, літературний психологізм, ліричний герой, образ автора, образ читача тощо.

Спираючись на праці вчених А. Андреева, Ю. Апресяна, М. Бахтина, Н. Бородуліної, С. Бочарова, Г. Гачева, Л. Карасьова, А. Колеснікова, О. Лосева, М. Макєєвої, О. П'ятигорського, В. Халізева та інших у галузі філософсько-естетичної герменевтики, феноменології літератури, риторики художнього тексту, поетичної антропології (або антропологічної поетики), онтологічної поетики, концепції «космо-психо-логоса», які найбільшою мірою охоплюють художній світ особистості, вчений запропонував модель літературно-антропологічного аналізу (структурно-антропологічну модель) образів-персонажів [Козлов, 2013, с. 92-98].

Основою цієї моделі стало переконання, що методологічні засади сучасного літературознавства тяжіють до духовно-філософської рефлексії, оскільки у мистецтві слова розкривається бачення людини у світі, йдеться про

онто-гносеологічний статус і сутність людського життя, про самосвідомість особистості, вічні поняття про добро і зло, свободу і волю, прекрасне і потворне тощо. А осмислення цих понять неможливе без глибоких філософських узагальнень [Козлов, 2013, с. 94].

Розроблена автором модель структурно-антропологічного аналізу образів-персонажів ґрунтується на запропонованій Ю. Апресяном [Апресян, 1995] загальній дворівневій схемі лексикографічної «будови людини», у якій всі «основні системи» фізіологічного і психологічного рівнів тісно взаємодіють: фізичне сприйняття, відчуття, фізіологічні реакції на зовнішні і внутрішні подразники, фізичні дії та діяльність, бажання (окремо пов'язані з фізіологічними чи духовними потребами), інтелектуальна діяльність і ментальні стани, емоції, мовлення. [Апресян, 1995, с. 42-43]. Використання цієї схеми може прислужитися в літературознавчому дослідженні ідейно-естетичного світу тих художніх творів, у яких домінують духовно-моральні або аксіологічні категорії образів-персонажів. При цьому С. Козлов справедливо відзначає умовність розкриття цієї складової в «будові людини» Ю. Апресяна, яка зводиться до визначення бажань і емоцій, та пропонує її доповнити й посилити системою цінностей людини.

Схема структурно-антропологічного аналізу образів-персонажів може прислужитися у розробці теорії та технології вивчення цієї значимої категорії художнього твору у шкільній літературній освіті, оскільки актуалізує надзвичайно важливі для сучасної школи аспекти особистісного розвитку учнів через посередництво художньої літератури, формування системи цінностей молодого покоління, яке прямує до європейської спільноти.

У вибудовуванні технології вивчення образів-персонажів із урахуванням досягнень літературної антропології доцільно взяти до уваги положення А. Андреева про трикомпонентну структуру образів-персонажів [Андреев, 1995, с. 12-13, 84]:

- духовна сфера («як сукупність усіх смислових значень, спрямованостей значень...» за М. Бахтінім),

- психологічна сфера (як образ поєднання всього пережитого (за М. Бахтіним) або досвід (за В. Ізером),
- сфера тілесності (часові межі та просторові форми існування героя в художньому творі за М. Бахтіним [Бахтин, 1979, с. 16-17]).

Учений наголошує, що всі три рівні тісно взаємопов'язані між собою, але їх ніяк не можна ототожнювати.

Як продемонстровано вище, структура образів-персонажів розроблена А. Андрєєвим на основі ідей М. Бахтіна про способи існування героя у світі художнього твору та конкретизує завдання літературної антропології як «пізнання світу... через особистість, заради особистості і засобами, притаманними особистості» [Андреев, 1995, с. 84]. Таке пізнання відбувається у тісній взаємодії автора і героя, наслідком такої взаємодії стають реалізовані в художньому творі світ автора і світ героя, а способи і прийоми естетичного втілення цих світів має досліджувати антропологічна поетика.

При цьому автор використовує як синоніми поняття літературний герой і образ-персонаж, що продовжує ту семантичну плутанину у визначеннях, на якій наголошувала у своїх роботах Л. Чернець [Введение в литературоведение, 2000].

Конкретизуємо використання цих позицій щодо їх ролі у розробці теорії та технології вивчення образів-персонажів у середній школі.

Духовно-аксіологічна сфера образів-персонажів або *духовна* (за М. Бахтіним [Бахтин, 1979, с. 96-98]). Аксіологічна система традиційно сприймається як основа світогляду людини, вона ж і концентрує ідейно-моральну спрямованість образів-персонажів. При цьому можна не погоджуватися з твердженням С. Козлова про те, що така система втілює аксіологічний світогляд письменника та його героїв. Це положення правомірно застосовувати до вивчення творів літератури, для яких характерна антиномія «дійсне (недосконале) / ідеальне бажане (досконале)», наприклад, Ф. Достоєвського чи Л. Толстого, або загалом до вивчення творів письменників-романтиків різних національних літератур. Але використання цього положення

буде мало ефективним для розробки технології вивчення образів-персонажів творів літератури ХХ – ХХІ століття.

У структурі духовної сфери учений виділяє такі складові:

- релігійні цінності;
- соціально-політичні, громадянські погляди і переконання;
- патріотичні, національно-культурні ідеали;
- мораль (гуманність, свобода, егоїзм/альтруїзм, совість тощо).

Моральні норми та ідеали відіграють головну роль у духовному житті літературних героїв [Козлов, 2013, с. 94].

Проте автор не розкриває критеріїв визначення виділених складових, зокрема здається сумнівним віднесення до різних груп соціально-політичних, громадянських поглядів і переконань та патріотичних, національно-культурних ідеалів, що суперечить системі цінностей, розробленій аксіологією.

У психологічній структурі образів-персонажів автор виділяє:

- інтелектуальну сферу, свідомість, розумові якості персонажів;
- пам'ять, життєвий досвід;
- свідоме / підсвідоме героїв;
- естетичні засоби творення психологізму героїв, що дозволяє на

сторінках художніх творів спостерігати за внутрішнім станом образів-персонажів, який не можна побачити завдяки науково-об'єктивним засобам (внутрішнє через зовнішнє, внутрішнє через внутрішнє, синтетичний спосіб за А. Єсіним) [Єсин, 2003]. У цьому сенсі мистецтво слова дає унікальну можливість осмислювати картини світу автора і персонажів;

- емоційно-психологічна сфера: емоції, почуття, стани, настрої, пристрасті тощо літературних героїв; вольові, діяльнісно-комунікативні якості образів-персонажів;

- естетичні властивості: смак (відчуття краси), уява, художні здібності (обдарованість, талант, геніальність).

Важливість психологічної складової в моделі структурно-антропологічного аналізу образів-персонажів підкреслюється ще й тим, що саме

вони є носіями душі художнього твору (за М. Бахтіним), через героя автор самореалізується, а життя душі кожного героя обумовлено історичною ситуацією, об'єктивними обставинами, колом спілкування, які складають основу сюжету.

Слід зазначити, що автори шкільних програм і навчально-методичних комплектів, учителі зарубіжної літератури зосереджують увагу на зазначених характеристиках образів-персонажів і керуються основними принципами вивчення художніх творів у процесі формування літературної компетентності учнів. Але науково обґрунтованої теорії та технології, яка дозволить системно розкривати різні моделі образів-персонажів у процесі цілісного аналізу художніх творів, методичною наукою не напрацьовано.

Сфера тілесності.

С. Козлов, ґрунтовно дослідивши тлумачення поняття «тілесність» «філософією життя», психоаналізом, міфокритикою, феноменологією, постмодерністською філософією «нової тілесності», правомірно вважає його таким, що об'єднує, з одного боку, словесно-образний матеріал художнього твору, з іншого, – весь людський «мікрокосм», речі та процеси у життєвому просторі образу-персонажа [Козлов, 2013, с. 94].

З умовно розподілених на чотири групи складових тілесності для теорії та технології вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи важливими є такі:

- портрет (тіло) – художнє зображення соціальної тілесності – антропологічного типу простору: вік, темперамент, стан здоров'я, особливості сприйняття світу, здібності, портретні характеристики, стани і потреби тощо;
- пейзаж (природа) – як образ природного світу, що співвідноситься з образом людини;
- інтер'єрні та екстер'єрні образи – побут, простір (будинки, облаштування і соціокультурне середовище), мовний портрет героя, все те, що забезпечує, на думку А. Андрєєва, художньо-антропологічне пізнання –

пізнання світу як середовища особистості [Андреев, 1995, с. 21].
«Тілесність мови» – система вербально-символічних знаків, яка відображає внутрішнє життя образів-персонажів.

У розробці теорії та технології шкільного вивчення образів-персонажів слід враховувати, що тілесність або просторові форми втілення героя (за М. Бахтіним) не є самодостатніми, а їх художнє втілення завжди обумовлено поглядом автора і читача.

Отже, вивчення здобутків літературної антропології дає підстави стверджувати, що в сучасній технології вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи доцільно врахувати три основні напрями вивчення героїв творів: аксіологія – психологія – тілесність. При цьому важливо враховувати специфіку художнього твору та особливості різноаспектного художнього зображення образів людей, зміст навчання, представлений у шкільних програмах, та основні принципи аналізу художнього твору в школі, які регламентуватимуть вибір аспектів для ґрунтового аналізу, що буде відповідати навчально-виховним цілям уроку і формуванню в учнів життєво важливих компетентностей.

Викладена тривінева структурно-антропологічна модель образів-персонажів дозволить у процесі їх шкільного вивчення конкретизувати аналітичну діяльність учнів і вчителя, наголосити на причинно-наслідкових зв'язках між змістом і значенням героїв творів, ввести навчальний матеріал у життєвий простір учнів, творчо осмислювати, переосмислювати та застосовувати здобуті знання і досвід.

Відтак літературознавча антропологія об'єднує найсуттєвіші ознаки перевірених часом методологічних підходів до дослідження творів мистецтва слова і пропонує інтегрований спосіб вирішення проблеми багатоаспектного вивчення образів-персонажів, якого надзвичайно потребує сучасна шкільна методика зарубіжної літератури.

Обґрунтовані твердження дослідників літературної антропології підкреслюють потребу оновлення теорії та технології вивчення образів-

персонажів зарубіжної літератури в середній школі з урахуванням антропологічно зорієнтованих розробок літературознавчої теорії.

1.3. Психолінгвістичні аспекти вивчення образів-персонажів

На сучасному етапі розвитку вітчизняною школою змінено кінцеву мету освіти – від накопичення суми знань, умінь та навичок здійснено перехід до посилення ролі навчання, розвитку природних здібностей особистості, її активної ролі у формуванні власної картини світу. Трансформовано також і роль учителя: від носія знань – до організатора навчального процесу. Тому стає актуальною проблема використання у розробці наукових технологій навчання результатів досліджень тих наук, які дозволяють підвищити загальну якість процесу опанування учнями творів мистецтва слова.

Дослідження психологами та психолінгвістами (О. М. Леонт'єв, О. О. Леонт'єв, А. Лурія, Н. Жинкін та інші) різних аспектів мовної діяльності, зокрема аналіз психоментальних процесів, пов'язаних із породженням висловлювання, супроводженням комунікативного процесу, забезпеченням сприйняття адресатом, рецепцією та формуванням інтерпретації, активно впливають на наукове обґрунтування сучасної методики навчання літератури. Оскільки мова почала розумітися як процес (сприйняття та продукування) і як предмет (текст), то використання знань про особливості розгортання мовленнєвої діяльності мають підвищити і ефективність вивчення мистецтва слова у єдності форми, змісту та читацької інтерпретації, що якісно впливає на рівень сприйняття та розуміння художніх творів світового письменства українськими читачами, здатність до безпосереднього спілкування з ними, здійснення рецептивних процесів та формування вмотивованої власної позиції.

У психолінгвістиці мовленнєва діяльність розуміється як певна абстракція, що безпосередньо не співвідносна з «класичними» видами діяльності (пізнавальною, ігровою тощо). Про власне мовленнєву діяльність можна говорити тоді, коли мовлення є самоцінним, коли мотив, закладений в його

основу, не можна задовольнити в інший спосіб, зазначає О. О. Леонтьєв [Леонтьєв, 2003, с. 63].

До того ж, психолінгвістикою доведено, що майже всі види мовної діяльності («діяльнісні фрейми» – фіксовані системи параметрів, які описують той або інший об'єкт або подію за О. О. Леонтьєвим [Леонтьєв, 2003, с. 15] у сприйнятті та породженні висловлювання складаються з ідентичних фаз (мотивації, установки, інтенції, орієнтування в умовах, планування, реалізації, контролю). Таке положення відіграє істотну роль у розробці технології вивчення образів-персонажів, оскільки процес розвитку аналітико-синтетичних умінь та навичок учнів передбачає, серед інших чинників, повноцінне самостійне спілкування із творами мистецтва слова.

Аналіз мовної діяльності в сучасній європейській психолінгвістиці ґрунтується на концепції вмотивованості мови Л. Виготського та його послідовників (Т. Ахутіна, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, А. Лурія, Н. Жинкін та ін.), а також враховує положення про інтенціональність як властивість будь-якого акту свідомості, яке використано в феноменології Е. Гуссерля і пізніше в теорії мовних актів та психолінгвістиці.

У сучасних умовах, коли зацікавленість учнів у читанні поступово зменшується, особливої уваги вчителя потребує створення мотиваційної бази щодо читання художньої літератури, формування усвідомленої потреби звертатися до пам'яток мистецтва слова. Тому актуальними на сьогодні залишаються проблеми мотивів та установок у навчанні, які завжди знаходилися у центрі уваги психолінгвістів, психологів, педагогів, методистів.

Рівень мотивування є первинним у діяльнісних моделях формування висловлювань, як і у навчальному процесі загалом. Л. Виготський стверджував: «Породження мови здійснюється від мотиву, який спричиняє будь-яку думку, її оформлення...» [Выготский, 1956, с. 375].

Філософ П. Рікер зазначав, що мотив є одночасно тим, що приводить у дію у квазіфізичному смислі, і тим, що виступає як причина руху [Рікер, 1995, с. 13-14]. Таким чином, мотив уводить до гри складне використання слів «тому що»

як відповідь на питання «чому?». У підсумку відповіді розташовуються від причини у юмівському значенні постійного антецедента до обґрунтування того, чому щось було зроблено, як це відбувається в інструментальній, стратегічній, моральній дії.

Важливим для розробки технології вивчення образів-персонажів є розмежування мотиву, установки та інтенції (комунікативної мети), розроблені у психолінгвістиці. Л. Виготський диференціював мотив і установку як «неясне бажання» і «фіксовану обумовленість між мотивом і мовою» [Выготский, 1983, с. 163]. Якщо мотив – це «основна спонукальна сила у психічній діяльності, ... пізнавально-емоційна психологічна система, яка виконує функцію регулятора поведінки» [Дубров, Пушкин, 1990, с. 58], то установка – це цілісний стан суб'єкта у момент динамічної визначеності; цілісна спрямованість свідомості суб'єкта на певну активність [Узнадзе, 1966, с. 150].

Особливої уваги вчителя у впровадженні технології вивчення образів-персонажів потребує як мотивування щодо сприйняття творів мистецтва слова загалом, так і аналізу окремого героя твору зокрема. Як правило, завдання такого типу пропонуються учням на етапі підготовки до сприйняття та підготовки до аналізу значимих компонентів або художнього твору в цілому. Але не меншого значення набуває формулювання мотивів і безпосередньо у процесі аналізу. У такому разі навчальні задачі мають спрямовувати увагу учнів старшої школи на встановлення обумовленості морфології образів-персонажів авторським задумом, розкриття причинно-наслідкових зв'язків між складниками художньої концепції особистості та зображувальними засобами, які розкривають авторський задум.

Д. Узнадзе відзначав існування керівної інстанції і у сфері мислення. У своїх дослідженнях учений спирався на роботи німецького психолога Л. Ланге, який у 1888 році ввів у теоретичний ужиток термін «установка». Д. Узнадзе у 20-ті роки розробив загальнопсихологічну концепцію установки, тлумачив її як специфічний позасвідомий стан суб'єкта, точніше – передсвідомий стан, який передує діяльності.

Вплив загальної установки або програми викладу діє на великих частинах розповіді або виступу і забезпечує як збереження основного напрямку викладу думки, так і логічного просування до поставленої мети [Лурия, 1975, с. 41].

Можна стверджувати, що у розробці технології вивчення образів-персонажів художнього твору роль установки вагома, оскільки формування вмінь та навичок щодо аналізу вимагає налаштування учнів на визначення значимих компонентів виучуваного художнього твору, а, відповідно, створення такого стану, який передуватиме свідомим психічним процесам, і впливатиме на їх розгортання залежно від потреб. Проте варто зазначити, що технологія вивчення образів-персонажів зарубіжної літератури в старшій школі має передбачати введення установки лише щодо визначення значимих компонентів виучуваного літературного явища, мотивованого пояснення їх ідейно-естетичної функції і не обмежувати читацьку інтерпретацію змісту. Певне спрямування послідовності розумових операцій щодо визначення змістового та формального боку героїв твору дозволить досягти всебічного, глибокого осягнення змісту художнього образу у логічній послідовності, а також дозволить на більш високому якісному рівні осягнути ідейно-естетичний зміст твору загалом, аргументувати власну його інтерпретацію.

Як зазначає О. Селіванова [Селиванова, 2004, с. 77], «якщо мотив – це психологічний образ, гештальт майбутнього тексту, а установка – це підсвідома готовність» до процесу мовлення, то інтенція – це превербальний усвідомлений намір щодо мовлення, що впливає на пропозиціональний компонент внутрішньої програми мовлення, способу її здійснення, загального плану викладу. Вчена посилається на думку Дж. Серля і тлумачить інтенцію як «головну складову свідомості і ту якість багатьох ментальних станів і подій, через які вони спрямовуються на об'єкти і стан речей у зовнішньому світі [Серль, 1987, с. 96].

П. Рікером у праці «Герменевтика. Етика. Політика» проаналізовано роботу Е. Анкомб «Інтенція», у якій авторка наголошує на неможливості змішувати поняття мотиву та інтенції [Рікер, 1995а, с. 15]. Мотив, як стверджується, логічно вбудований в дію настільки, наскільки власне мотив є

мотивом будь-чого, а дія пов'язана з мотивом. У такому разі питання типу «чому?» щодо аналізу образів-персонажів потребує для відповіді двох типів «тому що»: одного, вираженого у термінах причинності, та іншого – у формі пояснення мотиву.

У цьому розумінні велике значення для методики навчання зарубіжної літератури в старшій школі має твердження О. О. Леонт'єва, який зазначав, що кожний мовленнєвий акт випереджає певна мета, яка підпорядкована меті акту діяльності, пробуджується загальним для цього акту діяльності мотивом [Леонт'єв, 2003, с. 63].

У процесі аналізу образу-персонажа, складання усної розгорнутої його власної або порівняльної характеристики мотивом може бути свідоме або несвідоме прагнення (залежно від завдання вчителя та запропонованої форми роботи) до створення нового тлумачення ідейно-естетичного змісту художнього образу, визначення його ролі у загальному ідейно-естетичному змісті твору, доповнення характеристики, поданої на сторінках підручника, емоціонально-психологічний вплив на інших членів навчального колективу тощо. В. Белянін вважає, що мотив створення висловлювання може виходити за межі реально існуючої ситуації і відображати різнобічні уявлення промовця про позатекстову ситуацію [Белянін, 1988, с. 18]. Установка (мета) спрямовує ці мотиви в конкретну дискурсивну ситуацію. Іntenція ж є безпосередньою мовно-комунікативною метою, яка випереджає створення повної характеристики образів-персонажів та визначення їх ролі у ідейно-естетичному змісті твору і зумовлює стратегічну програму формування закінченої відповіді. Оскільки за вимогами чинних програм із зарубіжної літератури основні етапи характеристики (простої, розгорнутої, порівняльної) героїв твору мають бути опанованими учнями в основній школі, то у старших класах особливу увагу слід приділяти мотивуванню та установкам щодо розв'язання наперед поставленої мети контекстуального аналізу виучуваного явища. Така роботи вимагатиме від учнів розробки комунікативної стратегії, яка являє собою «план дії», який використовується автором для досягнення своєї мети» [Непийвода, 1997, с. 87].

При цьому важливо учнів налаштувати на послідовне розташування смислових частин відповіді, їх причинно-наслідкові зв'язки, орієнтацію на фонові знання з історії та теорії літератури, врахування ціннісного аспекту тощо. У процесі впровадження нестандартних форм організації навчальної діяльності необхідно також звертати увагу на можливу реакцію аудиторії щодо висловлених суджень (урок-конференція, урок-знайомство, урок-квест, розв'язання кейсів тощо).

Інтенція і стратегія обумовлюють формування ментальної структури виступу – задуму (плану) розгорнутої інтерпретації образу-персонажа [Лурия, 1975, с. 61].

Задум є когнітивною основою внутрішнього програмування [Селиванова, 2004, с. 79] – наступним етапом складання повної характеристики. При тому як думка, що формується, складається з певних частин, так і загальний аналіз образу-персонажа має враховувати ті основні його аспекти, які сприятимуть повному, глибокому і вмотивованому аналізу зазначеного компоненту художнього твору. Цей етап досить важливий для досягнення навчально-виховної мети, оскільки об'єктивує думку, вимагає побудувати складний план загальної відповіді. І. Зимня підкреслює: «У процесі промовляння смислотворчий рівень проявляється у творенні комунікативного смислу і комунікативного наміру, що реалізується у задумі власного висловлювання і розгортається у його програму» [Зимня, 1985, с. 7].

Мотивування й установка відіграють важливу роль. Якщо мотиви є рушієм навчального процесу загалом, то доцільно використовувати установку на етапі впровадження, зокрема, аспектного розгляду образів-персонажів, коли учні мають отримати конкретне завдання щодо визначення того чи іншого аспекту, характеристики його ідейно-естетичного змісту і функцій у розкритті художнього образу. Також вагому роль відіграє установка на аналіз внутрішніх і зовнішніх засобів творення образів-персонажів залежно від літературного напрямку, оскільки вони певною мірою зумовлені саме специфікою напрямку і творчого методу письменника. І в даному разі технологія роботи має враховувати

як завдання дискусійного характеру, так і завдання на доведення конкретної думки щодо виучуваного явища. Вчитель має сам визначити, які форми роботи будуть обрані залежно від складності художнього твору, рівня навчальних досягнень учнів та мети уроку.

Спрямування сучасної школи на полікультурну освіту учнів не випадкове. У ХХ столітті детально досліджуються антропологічні (К. Леві-Строс), культурологічні (М. Фуко), психологічні (Ж. Лакан) аспекти проблем щодо людського мислення загалом [Барт, 1994, с. 20] і сприйняття зокрема.

Проблема сприйняття художніх текстів розглядається у психолінгвістиці у зв'язку з його породженням, оскільки процеси, характерні для сприйняття, вважаються у цілому конверсійними процесам текстопородження. Але О. Селіванова довела, що повної відповідності між ними бути не може [Селіванова, 2004, с. 83]. Вчена посилається на праці Е. Ленненберга, який зазначає, що «механізм розуміння у своїй основі не відрізняється від механізму планування висловлювання при його продукуванні». Таким чином, сприйняття твору залежить від «багатоаспектного життя особистості» (С. Рубінштейн). І це положення доведено психологами на експериментальному рівні [Соколова, 1976, с. 107-109]. Але одночасно постали проблеми на методологічному та теоретичному рівнях. Що варто розуміти під «особистісними факторами», якою є їх ієрархія, чи діють вони як установки тощо. При цьому беззаперечним, на нашу думку, залишається положення психолінгвістики про необхідність аналізу художнього твору в єдності форми, змісту та читацької інтерпретації, яке до сьогодні не знайшло належного обґрунтування в методиці навчання зарубіжної літератури.

Положення про зовнішні та внутрішні фактори у детермінації сприйняття учнями художніх творів безпосередньо обґрунтовані віковою та педагогічною психологією. Дослідження наголошують на специфіці вікового сприйняття художніх творів загалом та образів-персонажів зокрема. На сучасному етапі розвитку літературної освіти у створенні науково-обґрунтованої технології вивчення образів-персонажів враховуються визначені психолінгвістикою

відмінності між поняттями «сприйняття» та «розуміння». О. Потебня зазначав, що «сприйняти» ще не означає «зрозуміти». Повноцінне спілкування відбувається лише тоді, коли учасники комунікативного процесу не лише сприймають художній матеріал, а й розуміють його [Потебня, 1990, с. 83].

Тому у розробці навчальних задач для кожного етапу вивчення художнього твору необхідно враховувати не лише те, як учень розуміє виучуваний образ-персонаж, а й те, наскільки сформульовані для його аналізу завдання торкаються особистісних учнівських потреб, релевантні інтересам, чи стане читач розглядати ситуацію як власне необхідну. Авторами чинних програм враховано принцип доступності та відповідності творів власне учнівським потребам. Тому вчителю необхідно дібрати такі завдання перцептивного, апперцептивного, репродуктивного, творчого тощо характеру для аналізу, які будуть особистісно значущими. І досягти цього можна через введення відповідного мотиву. Але не меншої значущості у формулюванні мотивів мають і особливості виучуваного матеріалу. Чим складніший, змістовніший стимул для учнів старшої школи, які психологічно готові до його осмислення, «тим більша вірогідність того, що він виявиться релевантним інтересам, установкам, мотивам особистості» [Соколова, 1976, с. 108]. Крім того, складні перцептивні завдання вимагають для свого виконання «розгортання» процесу сприйняття, перетворення його в діяльність.

Важливими для розв'язання проблеми сприйняття образів-персонажів є два моменти. Перший пов'язаний з невідповідністю художнього образу в творі мистецтва і у сприйнятті учнів певних вікових груп. А поряд з цим і з нетотожністю авторського задуму і смислу тексту. В герменевтиці та філософії Г.-Г. Гадамер, М. Гайдеггер, Е. Гуссерль, Ф. Шлейермахер не розмежовували авторську й читацьку свідомість, вимагаючи розуміти автора краще, ніж він сам себе розумів. В структуралістській текстології протягом тривалого часу існувала теорія розуміння тексту як такого, який дублює у свідомості читача авторський задум.

Альтернативною була теорія М. Бахтіна, який спирався у тому числі й на судження О. Потебні та його послідовників. Так, О. Потебня вважав, що

передати думку можна лише тому, хто готовий її сприйняти [Потебня, 1990, с. 95], оскільки мова спроможна збуджувати розумову діяльність людини, яка одночасно і сприймає текст, і осмислює його, оперуючи власними категоріями. М. Бахтін підкреслював, що розуміння не повторює, не дублює промовця, воно створює власне уявлення, власний зміст, тому той, хто промовляє, і той, хто сприймає, не залишаються кожен у своєму світі, навпаки, вони перетинаються у новому, третьому світі, світі спілкування [АСЛКД, 1996, с. 206].

Другий момент проблеми пов'язаний із розмежуванням етапів сприйняття тексту загалом і образів-персонажів зокрема: власне сприйняття, розуміння й інтерпретація. Залежно від цього в методиці навчання літератури вченими пропонується декілька етапів вивчення художнього твору, на кожному з яких враховуються рівні сприйняття писемних пам'яток. Таке розмежування є дискурсивним питанням в історії герменевтики.

У сучасному літературознавстві, психолінгвістиці, методиці навчання літератури сприйняття розуміється широко. Але вченими із урахуванням досягнень рецептивної естетики встановлено, що коли автор наповнює твір одним смислом, а читачам відкривається інший, то це означає, що повноцінного комунікативного акту не відбулося. «Текст, якого не розуміє жоден реципієнт, по суті текстом і не є, оскільки він не виконує комунікативної функції» [Непийвода, 1997, с. 89]. Н. Непийвода посилається на праці О. Каменської і доводить, що будь-який писемний текст, зокрема твір мистецтва слова, лише тоді можна кваліфікувати як текст, коли його повноцінно і адекватно розуміє хоча б один реципієнт.

Таким чином, сприйняття тексту загалом та образів-персонажів зокрема являє собою процес виділення смислів, закладених автором за зовнішньою формою художнього твору. Але спроможність сприймати не є вродженою у кожного учня, вона розвивається поступово із осягненням світу та оволодінням мовним та літературним матеріалом.

У моделі сприйняття тексту І. Зимньої використовується теза про прогнозування у розкритті змісту через аналіз всієї ієрархії смислових зв'язків,

наступного їх синтезу [Зимняя, 1976, с. 26]. У психолінгвістиці прогнозування розглядається як антиципація (термін введено В. Вундтом) – випередження уявлень, передбачення подальшого змісту, оскільки читач передбачає на власний розсуд. Якщо очікування учнів у процесі читання не виправдалися, то можна говорити чи то про їх невідповідність, чи то про брак або розбіжність фонових знань, або про авторську стратегію (ефект обманутого очікування).

Можна виділити такі чинники, які впливають на сприйняття учнями образів-персонажів художніх творів:

- учнівський життєвий і читацький досвід (аперцепція);
- можливе прогнозування на основі набутого досвіду та вже отриманої інформації (реципієнт чекає на відповідну поведінку образу-персонажа, готується до неї та висуває гіпотезу щодо наступних подій);
- можливі заміни.

Таким чином, проблема сприйняття художнього образу-персонажа має два аспекти, які мають враховуватися методикою навчання літератури – власне сприйняття базується на синтезі у психолінгвістиці двох теорій сприйняття: моторної, що спирається на формування нового перцептивного образу, і сенсорної, що впливає з використання існуючого в пам'яті того, хто сприймає, еталону.

Обидві теорії знайшли своє втілення в методиці навчання літератури, яка пропонує використовувати різні форми роботи та типи завдань, залежно від виучуваного матеріалу, мети уроку і вмінь і навичок, що формуються.

Вітчизняні психолінгвістичні школи традиційно спираються на думку Л. Виготського щодо розуміння тексту. Вміння розуміти, на думку вченого, полягає у тому, щоб «орієнтуватися у складному внутрішньому просторі, який можна було б назвати системою відношень. У цьому встановленні відношень, виділенні важливого, у поєднанні та переході полягає процес, який традиційно називають розумінням» [Выготский, 1996, с. 170].

Якщо первинне сприйняття безпосередньо пов'язане із читанням твору і є першим етапом осмислення, то наступний етап – власне розуміння [Зимняя,

1976, с. 5]. І. Зимня розуміє його як процес відтворення концепту тексту, пов'язаний з його аналізом, коли осмислення переноситься з одного елементу на інший [Зимня, 1976, с. 32-33]. Як розуміння ідейно-естетичного змісту твору, таким чином, можна представити перехід від осмислення структурних компонентів образу-персонажа до розуміння його ідейно-естетичного змісту, а потім і сюжету, композиції тощо та наступне визначення загального смислу тексту. Актуальним у даному аспекті є твердження Ф. Шлейермахера про те, що розуміння – це безперервне взаємоузгодження цілого й частини [АПМ, 2002, с. 148].

Для розробки технології вивчення образів-персонажів як значимого елементу художнього твору велике значення має твердження Г. Богіна, який розглядає розуміння широко й розчленовано, умовно визначаючи його типи: розуміння семантизуюче, тобто таке, яке приписує знаку (образу-персонажу) певний референт (у нашому випадку – смисл); розуміння когнітивне, яке дозволяє визначити причинно-наслідкові зв'язки між різними референтами; розуміння розпредмечуюче, яке сприяє відтворенню «системомиследіяльнісної» ситуації і світу смислів продуцента тексту [Богин, 1999, с. 7]. Як зазначає вчений, кінцевим результатом розуміння є інтерпретація як переклад визначеного ідейно-естетичного змісту в словесно-знакову форму [Богин, 1999, с. 10].

Як засвідчують праці вчених, у розробці технології вивчення образів-персонажів необхідно враховувати коло умов, які дозволяють досягти повного їх розуміння. Так, на відміну від власне сприйняття, розуміння – когнітивна операція «засвоєння внутрішнього смислу» [Лурия, 1998, с. 246]. Л. Мурзін і А. Штерн описують першу умову розуміння – сканування – як рух від частини до цілого та від цілого до частини, які відбуваються одночасно за принципом герменевтичного кола М. Флациуса [Мурзін, Штерн, 1991, с. 154]. Така умова є цілком прийнятною в методиці навчання літератури. Вчені-методисти в старшій школі пропонують цілісні тексти для сприймання, аби забезпечити самостійне і осмислене їх прочитання. Другою умовою є співвіднесення інформації із знаннями з теорії та історії літератури, читацьким досвідом, через призму яких

сприймається художній текст. У психолінгвістиці впізнавання стереотипів у тексті розглядається в ракурсі установки, яка забезпечує інерційність сприйняття і можливу гру з очікуваннями з метою актуалізувати естетичні почуття й переконання [Селиванова, 2004, с. 88]. Третьою умовою ефективності технології вивчення образів-персонажів зарубіжної літератури можна назвати співвіднесення прочитаного із власним життєвим досвідом учнів, конкретною ситуацією сприймання, фоновими знаннями про добу, літературний напрямок, авторське кредо тощо. У психолінгвістиці ця умова визначає рефлексивність розуміння, оскільки задіює «рефлексивну реальність реципієнта в такий спосіб, який дозволяє переисловити досягнуту текстову ситуацію через ті пережиті онтологічні картини, які зберігаються у його рефлексивній реальності» [Богин, 1999, с. 7].

У процесі розробки технології вивчення образів-персонажів доцільно також використовувати здобутки сучасної психології, коли подібна рефлексія читача визначається як емпатія – вживання. Цей процес передбачає залежність розуміння від можливості кожного читача віднайти в тексті відображення власне себе, власного життєвого досвіду. Л. Виготський розумів подібне вживання як процес, який в однаковій мірі задіює свідомість і підсвідомість особистості.

Четверта умова – співвіднесення сприйнятого матеріалу із знаннями про автора твору, добою виникнення, специфікою культури.

П'ята умова – визначення основного смислу образу-персонажа на основі виділення однієї інформації та стиснення іншої, менш важливої для розкриття певного питання. У такому розумінні послідовне сприйняття твору загалом та образу-персонажа як його компоненту «трансформується в одночасну цілісну картину» [Ломов, Беляева, Носуленко, 1986, с. 8].

Кінцевим результатом розуміння є набуття свідомістю читача психокогнітивної моделі образу-персонажа, безумовно нетотожної психокогнітивній його моделі в авторському розуміння. Але це не означає, що власне авторського бачення зображеного не можна зрозуміти, його можна прагнути зрозуміти, і тоді процес розуміння буде оптимальним.

У розробці технології вивчення образів-персонажів важливо врахувати результати психолінгвістичних досліджень щодо породження висловлювання.

У породженні тексту або висловлювання в дослідженнях А. Веселовського, Дж. Фрезера, Є. Мелетинського, В. Топорова, Дж. Кемпбелл, Н. Фрая та інших задіяно два інтегровані нейрофізіологічні механізми: свідомі психічна діяльність й автоматична підсвідомі. Підсвідомі діяльність використовує вже готові формули, кліше, певні стереотипи мовної діяльності, які закарбувалися в пам'яті людини, що сприймає інформацію. Н. Непійвода підкреслює: «Автор твору прагне того, аби адекватно передати інформацію – організувати основний текст. Метатекст (допоміжний текст) формується автоматично, на рівні підсвідомого» [Непійвода, 1997, с. 106]. У цьому розумінні важливо зазначити, що технологія вивчення героїв твору має враховувати завдання як на свідомому, так і на підсвідомому діяльність читачів, яка підтримується інтенцією, на етапі осмислення структурних елементів образу-персонажа, складання розгорнутого плану характеристики, упорядкування концептуального змісту. Така діяльність обумовлює процес вибору інформації щодо кожного окремого компоненту у процесі його аналізу.

Особливо цінною для розробки процесуальної частини технології вивчення образів-персонажів є розроблені психолінгвістикою моделі породження висловлювання. Модель вченого В. Беяніна дещо спрощена порівняно з моделлю О. О. Леонт'єва, являє собою трифазну структуру діяльності і включає орієнтування, виконання і контроль [Беянин, 2003, с. 111].

Фаза орієнтування передбачає інтелектуально-мисленнєву активність щодо осмислення проблемної ситуації власне спілкування. Тим самим вчений опосередковано звертає увагу вчителя на те, що учні мають знати форму організації навчальної діяльності на уроці та конкретний предмет комунікації. На фазі орієнтування, яка співпадає з такими етапами роботи над художнім твором, як підготовка до сприйняття та підготовка до аналізу, виникає комунікативний намір у вигляді задуму висловлювання. Цей задум і буде мотивом до створення характеристики образу-персонажа, він певною мірою

впливає на зміст та структуру запланованої комунікативно-пізнавальної програми розгорнутих висловлювань.

Сприйняття та розуміння учнями тексту передбачає осмислення окремого образу-персонажа на основі певного ставлення до нього. Відповідно у виступі це має проявлятися у запланованому структуруванні матеріалу з власної позиції (уявлення подій в іншій послідовності, ніж у творі, привнесення аргументації, коментар подій, що спричинили той чи інший вчинок, поведінку або світогляд тощо).

Важливою умовою здійснення учнями аналізу образів-персонажів є не лише врахування інтелектуальних та емоційних оцінок, які виникають у них після сприйняття, а й стимулювання до їх висловлювання. Важливо допомогти учням (за рахунок установок) зосереджувати увагу на тій смисловій інформації, яка є необхідною і на погляд вчителя, і на погляд читача для усвідомлення ідейно-естетичного змісту образу-персонажа. За такої умови задум відповіді та позиція учня будуть враховувати повноту опису ситуацій, а також оптимальну семантичну наповненість відповідей на поставлені питання і завдання.

Фаза реалізації висловлювання у моделі В. Беяніна полягає у матеріалізації задуму із використанням мовних засобів [Беянин, 2003, с. 111]. І на цьому етапі вчитель має скеровувати роботу учнів таким чином, аби читацька інтерпретація здійснювалася також у єдності із формою та змістом художнього твору.

Фаза контролю передбачає як відпрацювання власне задуму (на етапі планування), так і корекцію вербалізації задуму. При цьому особливу роль відіграє той факт, зазначає вчений, що текст має бути цілісним, оскільки асоціативність мислення може перетворити його у набір зовнішньо пов'язаних між собою висловлювань, що не складають єдиного семантичного утворення [Беянин, 2003, с. 112]. Така позиція стосується як сприйняття тексту, так і породження висловлювання як результату аналітичної діяльності учнів у навчанні літератури, але вона поки що не знайшла належного осмислення в методиці та втілення в процес літературної совіти.

Виходячи з герменевтичних традицій, розуміння розглядається також як реконструкція смислу із безпосередньою опорою на інтерпретаційну гіпотезу (Е. Бетті). Виникаючи у свідомості читача упродовж читання твору мистецтва слова, гіпотези верифікуються лише по закінченні читання і обумовлюють рекурсивний характер розуміння, тобто повернення до сприйнятого раніше.

Інтерпретація художнього тексту розглядається В. Кухаренко у монологічному ключі як осягнення ідейно-естетичної, смислової та емоційної інформації твору мистецтва слова, яке здійснюється через відтворення авторського бачення і пізнання дійсності [Кухаренко, 1988, с. 6]. Одночасно вчена наголошує на тих факторах, які спричиняють різницю в інтерпретації тексту різними читачами. Серед основних можна назвати інтелектуальний рівень, суму знань, психологічні якості індивіда тощо.

Результати розуміння фіксуються у процесі інтерпретації – власне читацької позиції щодо сприйнятого. О. О. Леонт'єв зазначає: «Загалом зрозуміло те, що може бути по-іншому висловлене» [Леонт'єв, 2003, с. 142]. Аби інтерпретація образів-персонажів була якомога ближчою до авторського висвітлення, вчені літературознавці та методисти постійно наголошують на потребі вивчення художнього твору в єдності форми і змісту.

П. Рікер розмежовує розуміння та інтерпретацію як процеси проникнення в іншу свідомість (розуміння) та власне розуміння, спрямованого на зафіксовані в писемній формі мовні знаки (інтерпретація) [Рікер, 1995а, с. 4]. І розуміння, і інтерпретація відображають у свідомості читача рефлексію рефлексії чужої свідомості, але не власне свідомість. Реципієнт створює власну модель того, що зрозуміло, коли використовуються внутрішні психомисленнєві ресурси і проекція на свідомість автора. «Сутність інтерпретації вчені вбачають у встановленні і/або підтримуванні гармонії у світі інтерпретатора, що може виражатися в осмисленні якостей контексту і розташуванні такого осмислення у просторі внутрішнього світу інтерпретатора» [КСКТ, 1996, с. 31].

Сучасною методикою зарубіжної літератури активно використовуються також здобутки інших розділів лінгвістики. Так, зокрема, для технології

вивчення образів-персонажів досить велике значення мають розробки паралінгвістів, у яких розкриваються типи, функції та взаємозв'язок невербальних (паравербальних) засобів спілкування, які супроводжують мовлення, вербальну сферу спілкування.

Паралінгвістичні засоби є складовою мовної діяльності і, поряд з процесом мовлення, виконують важливу контактовстановлюючу функцію.

Однією з проблем цього розділу лінгвістики є систематизація і типологізація паравербальних засобів, хоча загальновизнаним фактом є відсутність системності таких засобів: «Паралінгвістичні засоби ніколи не утворювали системи у тому розуміння, в якому її створює мова» [ЛІОСТ, 1966, с 37]. Хоча вчені здійснюють спроби обґрунтувати систему цих засобів. Їх розподіляють на:

- фонаційні (тембр, темп, пауза, тон, мелодика, висота, сила, гучність, індивідуальні особливості вимови, характер дихання тощо);
- мануальні (жести);
- мімічні (рух м'язів обличчя);
- пантомімічні (рухи тіла);
- ситуативні (зорове відчуття співрозмовником кольору шкіри, одягу, загальної манери поведінки співрозмовника).

Останній тип цих засобів (кінем) особливо важливий для методики навчання літератури, оскільки іноді є головним фактором для глибокого розуміння виучуваного твору мистецтва слова. Так, доцільно, наприклад, у процесі вивчення казки-притчі А. де Сент-Екзюпері «Маленький принц» звернути увагу учнів на той епізод, де одяг промовця є засобом то поразки, то перемоги: (астроном одягнений по-турецьки).

Також велике значення мають паралінгвістичні засоби у визначенні національного аспекту образів-персонажів, зокрема мовний етикет.

У художньому творі комунікативна взаємодія образів-персонажів передається через авторські описи зовнішності, манери поведінки, мовлення. У паралінгвістиці подібні факти отримали назву авторських кваліфікаторів мови

персонажів і «виконують різні стилістичні завдання, підвищуючи інформаційне значення тексту» [Чанышева, 1984, с. 69].

Сучасна паралінгвістика орієнтується на дослідження, як зазначає О. Селіванова [Селіванова, 2004, с. 96], універсальних та етнічних аспектів кінем. Етнічні кінеми, на думку вченої, є безпосереднім рефлексом культури, що трактується в антропології як цілісний образ життя людей, соціальна спадщина, яку індивід отримує від своєї групи. Такі дослідження мають досить велике значення для розробки методики аналізу національного аспекту образів-персонажів, оскільки врахування специфіки паравербальних засобів спілкування сприяє глибокому розумінню їх ідейно-естетичного змісту. А. Баронін зазначає: «Японці при розмові зосереджують свій погляд на шиї співрозмовника ... аби очі й обличчя співрозмовника знаходилися у полі периферійного зору. Прямий погляд в обличчя, на їх переконання, неввічливий» [Баронин, 2000, с. 239]. Ігнорування подібних кінем у процесі вивчення художнього твору може призвести до помилкової характеристики образу-персонажа, нерозуміння його поведінки та неадекватної оцінки у випадку, коли мовний етикет українців істотно відрізняється від інокультурного мовного етикету.

Отже, здобутки психолінгвістики дають підстави розробити процесуальну частину технології вивчення образів-персонажів зарубіжної літератури на діяльнісній основі та висунути думку про потребу аналізу художнього твору у єдності форми, змісту і читацької інтерпретації.

1.4. Психолого-педагогічні чинники ефективного вивчення образів-персонажів

Упродовж останніх років методологічні засади шкільної літературної освіти перебувають у колі пильної уваги не тільки науковців і вчителів-практиків, але і всієї громадськості, яка активно залучилася до розробки нової освітньої стратегії в Україні. Відтак назріла потреба сформулювати сучасний підхід до вивчення образів-персонажів зарубіжної літератури в школі, врахувавши прогресивні

наукові теорії щодо розвитку життєво важливих компетентностей, самоідентичності й особистісної креативності учнів-читачів. Для реалізації поставленої мети необхідно визначити психолого-педагогічні засади для розробки технології вивчення образів-персонажів зарубіжної літератури учнями в період ранньої юності.

Учені-педагоги приділяли належну увагу вивченню виховних можливостей художніх творів та образів-персонажів у всебічному розвитку старшокласників (М. Боголюбська, Г. Ватаманюк, Т. Ворошило, Я. А. Коменський, М. Коніна, Н. Карпінська, Н. Приймак, К. Ушинський, Р. Шевченко та інші), у розвитку внутрішнього світу та загальної культури людини в період ранньої юності (Н. Миропольська, Б. Неменський, В. Разумний, С. Рашидов, О. Сліпушко, М. Стельмахович, В. Струманський, В. Сухомлинський, І. Торопова, Є. Федоренко, Г. Шевченко, П. Щербань, В. Яременко та інші). Педагогічну громадськість також турбували проблеми формування художньо-естетичної культури молоді (М. Боришевський, Т. Завгородня, І. Зязюн, А. Макаренко, Н. Побірченко, В. Сухомлинський, О. Тіхомірова та інші).

Зарубіжна література як навчальний предмет в закладах загальної середньої освіти III ступеня «є потужним складником духовного й соціального поступу молодого покоління українців, яке живе в глобалізованому світі й має адекватно реагувати на проблеми й виклики сучасності» [Зарубіжна література, Програма, 2017а, с. 2; Зарубіжна література, Програма, 2017б, с. 2]. Як переконують результати психолого-педагогічних досліджень, емоційні переживання, що виникають в учнів у процесі сприйняття та аналізу художнього твору та образу-персонажа, поглиблюють розуміння сутності завжди актуальних понять і проблем, спонукають до мотивованого вибору життєвих орієнтирів, сприяють осмисленню загальносвітових уявлень про сутність буття, інтенсифікують адаптаційні процеси в суспільстві тощо. В усвідомленні критеріїв моральності, які виробило людство протягом багатовікової історії, в утвердженні загальнолюдських норм і ідеалів, понять про моральні та етичні норми поведінки, що становлять основу буття людини у будь-якій країні,

літературі належить провідна роль. У процесі вивчення мистецтва слова мають формуватися засадничі принципи життя людини в суспільстві, гуманістичні цінності, які нерозривно пов'язані з естетичними уявленнями про прекрасне.

Зміна стратегічних напрямів освіти – з формування особистості на забезпечення високого рівня її компетенції – поставила нові завдання перед теорією і практикою літературної освіти учнів, методикою вивчення художніх творів та образів-персонажів. Актуальними на сьогодні є комплексні дослідження людини, які однаково враховують об'єктивні та суб'єктивні її характеристики (природа людини, її внутрішній світ, суспільно-історичні та культурні умови тощо).

Література дає найбільш олюднене зображення світу, оскільки у художньому втіленні він постає у зв'язку із людиною. У цьому розумінні літературу справедливо називають людинознавством, оскільки відбувається безпосереднє пізнання особистості (через її пряме зображення), або опосередковане (через зображення та розкриття умов життєдіяльності). Естетично сприймати художній текст – це одночасно і висловлювати власні почуття та оцінки прочитаного. А без глибокого розуміння прекрасного і героїчного змісту в образах-персонажах проблемним буде формування в учнів ключових і предметних компетентностей, передбачених нормативними документами для організації процесу навчання зарубіжної літератури в школі.

Як один із засобів пізнання життя, художні твори мають свої переваги перед іншими, оскільки їх предмет не обмежено часом і простором. Зарубіжна література знайомить учнів із життям людей різних народів у різні епохи, демонструє їх звичаї, побут, мрії і сподівання, представляє в акумульованому вигляді моральний досвід різних поколінь упродовж багатовікової історії. Тому важливо домогтися у процесі вивчення образів-персонажів того, щоб виниклі у процесі читання емоції та враження збагачували внутрішній світ юнаків і юнок, поступово відігравали необхідну роль у позитивній зміні життєвих установок, орієнтирів і цінностей. Аби домогтися того, щоб сума знань учнів, отриманих у попередньому життєвому досвіді, світ почуттів, поглядів, упереджень, способів

самовираження збагачувалася та розвивалася, а глибоке проникнення у тканину художнього твору могло впливати на інтелектуально-емоційне життя, позначитися на структурі духовного світу особистості, формувати готовність особистості до мотивованого вибору життєвої позиції, необхідно оновити методологічні засади вивчення образів-персонажів художніх творів зарубіжної літератури. Важливу роль у цьому відіграє цикл психолого-педагогічних наук як засадничих у розробці ефективних методик навчання.

Новітні законодавчі й нормативних документи, які регламентують процес літературної освіти в середній школі, актуалізують антропологічний підхід до навчання і виховання підростаючого покоління. Він повною мірою відповідає сучасним викликам, що стоять перед школою загалом та літературною освітою зокрема, оскільки акцентує увагу на потребі компетентнісного підходу до розвитку та саморозвитку особистості, її ціннісних орієнтирів, а не на формальному засвоєнні нею норм та правил. Урахування здобутків педагогічної науки в розробці технології вивчення образів-персонажів зарубіжної літератури дає змогу забезпечити умови, які спонукатимуть молоду людину самовдосконалюватися, вибудовувати стратегію власного літературного розвитку, осмислювати культурні цінності, створювати особистісну систему поглядів і переконань, бути мобільною, тобто, за переконанням І. Зязюна [Зязюн, 2008, с. 51], розвиватися «у світі, який також розвивається».

Сучасна педагогічна антропологія адаптує до нової культурної ситуації у світі ідеї К. Ушинського, погляди В. Сухомлинського з виховання індивідуальності людини, положення П. Лесгафта, П. Каптерєва про зв'язок теорії навчання і виховання з антропологією, пропозиції Б. Бім-Бада, В. Кулікова, Л. Лузіна, Л. Рахлевської щодо побудови теорії педагогічної антропології тощо. Сьогодні великий інтерес педагогічної громадськості викликають праці Р. Валєєвої, Л. Березівської, А. Джуринського, І. Зязюна, О. Ільяшенко, М. Константинова, С. Кулікової, А. Огурцової, М. Шабаєвої про історію антропологічної думки в педагогіці; Р. Валєєвої, В. Зеньківського, Л. Кулєшова про гуманістичне виховання на антропологічних засадах;

О. Гребенюка, Л. Зайцевої, О. Косянович про основи педагогіки індивідуальності тощо. Такий інтерес можна пов'язати з розвитком ідеї формування цілісної особистості, за висловом Г. Корнетова, з розвитком постнекласичної науки, прийнятої людськими смислами й антропологічним змістом, розвитком постіндустріального типу соціальності, постмодерністської свідомості кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Антропологічний підхід до навчання ще з часів античності пов'язувався філософами з поняттям суб'єктивності і власного вибору (філософські екзистенційно-антропологічні концепції Платона, пізніше – святого Августина, Р. Декарта, Т. де Шардена, М. Хайдеггера, Е. Фромма, М. Мамардашвілі та інших). Свого часу І. Кант створив пробний посібник з людинознавства «Антропологія з прагматичної точки зору», наскрізними ідеями якого були антропоцентризм, інтегративність і прагматичність.

Антропологічна думка в освіті має давню традицію. У вітчизняних суспільно-філософських працях її піднімали Г. Сковорода, М. Гоголь, П. Юркевич, В. Зеньківський, К. Ушинський та інші.

Основи педагогічно-антропологічного підходу в освіті закладені в концепціях зарубіжних антропологів Р. Бенедікта, О. Больнова, Й. Дерболава, Н. Гартмана, Р. Лохнера, М. Міда, Г. Плеснера, Г. Рота, Е. Ротхакера, М. Шелера, К. Ясперса та інших.

Антропологічному підходу в освіті присвячені дослідження Б. Ананьєва, І. Аносова, Р. Богданової, М. Боритка, В. Зінченка, Г. Коджаспірової, Г. Корнетова, І. Котової, С. Кузьміної, М. Култаєвої, Л. Лузіної, В. Максакової, Б. Мещерякова, В. Онищенко, І. Підласого, В. Пичугіної, Н. Радіонової, Л. Рахлевської, В. Сластьоніна, В. Слободчикова, О. Сухомлинської, М. Холодної, Є. Шиянова, Н. Щуркової та інших, які стали основою для розробки нових теорій та методик навчання Ш. Амонашвілі, О. Захаренком, В. Сухомлинським та іншими.

Незважаючи на загальне зростання інтересу до педагогічної антропології, як наголошує В. Онищенко [Онищенко, 2014, с. 77], вона практично не використовується прикладними методиками у розробці технологій навчання.

Що стосується методики зарубіжної літератури, вельми важливо розробити науково-обґрунтовані методики вивчення образів-персонажів художніх творів, які б спонукали учнів до створення власної картини світу і вибудовування особистісної системи цінностей для творчого і продуктивного суспільного життя. Сприятиме цьому зміщення уваги в суб'єктну площину навчально-виховного процесу з літератури, урахування внутрішнього потенціалу учнів, їх особистісних літературних потреб та інтересів, можливостей власного зростання та забезпечення умов, за яких кожен читач матиме змогу відкривати та розвивати в собі різні суб'єктивні якості. Ці завдання можна буде виконати тоді, коли однією з методологічних засад вивчення образів персонажів художніх творів зарубіжної літератури стане педагогічна антропологія, яка, на переконання Л. Рахлевської, задасть новий напрямок у навчанні, переорієнтує учителів та учнів з сухого теоретичного розмірковування до екзистенційних роздумів над ціннісними проблемами життя людини у світі і, тим самим, оптимізує вироблення духовної орієнтації юних читачів, їх пошуки сенсу життя і свого призначення у світі [Рахлевская, 1997, с. 25]. Для цього необхідно перебудувати саму парадигму середньої освіти, ставлячи в центр уваги власну людську сутність і вміння сприймати себе і людей як цілісність, а не лише як об'єкт навчання. Роль вчителя зарубіжної літератури передусім буде передбачати організацію та супровід суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів із художньою літературою, засвоєння ними нових технологій та способів діяльності, а також забезпечення особистісного естетичного й інтелектуального зростання, розширення освітніх сфер. Результатами діяльності учасників навчального процесу стануть власні інтерпретації мистецьких текстів, зіставлення культурних аналогів, загальнолюдського та національного, вічного та ситуативного, мотивованого і випадкового у образах-персонажах художніх творів. При цьому будуватиметься індивідуальна траєкторія освіти учнів, вміння

співвідносити результати своєї роботи із загальнолюдськими досягненнями та в міру власних сил долучатися до їх збагачення.

Досягнути таких результатів, як переконливо довів І. Аносов [Аносов, 2004, с. 34], вдасться завдяки організації антропологічно спрямованого вивчення образів-персонажів художніх творів зарубіжної літератури, яке спиратиметься на принципи:

- відповідності педагогічного впливу природі дитини – природовідповідності (Г. Коджаспірова, К. Ушинський, Р. Штайнер,);
- культуровідповідності (Б. Бім-Бад);
- соціовідповідності (А. Макаренко, В. Сухомлинський);
- амбівалентності (В. Максакова, А. Маслоу);
- гуманізму у вихованні (Т. Адорно, Г. Маркузе, А. Маслоу).

У розробці нових підходів до вивчення образів-персонажів зарубіжної літератури, на нашу думку, зазначені принципи ефективно реалізуються за умови логічного врахування окремих особливостей людської психіки, національної, соціальної, громадянської ідентичностей, аксіологічної системи учня-читача в аналізі відповідних аспектів героїв творів, а саме:

- суспільно-історична природа людської психіки (у процесі соціалізації особистість засвоює ті знання, які є результатом суспільного розвитку); – приклади оперування такими знаннями відображені в художній літературі і яскраво демонструються суспільно-історичним аспектом образів-персонажів;
- цілепокладання і передбачення (у життєдіяльності особистість керується як чужими ідеями, так і власними планами на майбутнє, можливістю адаптуватися до життя в певному середовищі та конкретній культурно-історичній ситуації – в героях художніх творів ці якості особистості яскраво розкриває культурологічний аспект);
- абстрагування (для особистості природно виділяти основне і другорядне, неминуче і випадкове у фактах і явищах, на основі чого особистість здатна

формувати ефективну поведінку – в образах-персонажах така якість ілюструється їх ціннісною системою);

- варіативність (особистість здатна реалізувати як наперед задану іншими програму, так і свою власну, пропонуючи різні способи вирішення завдань – «бути чи не бути» є філософією і концепцією особистості в художніх творах);
- активність, творчий характер (людина здатна створювати нове на основі засвоєного – ця якість є стрижнем психології образів-персонажів);
- самоконтроль (у процесі діяльності особистість здатна коригувати свої дії для досягнення мети – проявляється у причинно-наслідкових зв'язках поведінки персонажів);
- мовне оформлення ідей і результатів діяльності (мовне оформлення процесу будь-якої діяльності дозволяє вчасно й ефективно її осмислювати – внутрішні монологи та діалоги літературних героїв);
- рефлексія, самосвідомість (особистість здатна виділяти себе з оточення, створювати власний образ, оцінювати і самооцінюватися, окреслювати власні здібності і перспективи – динаміка конфліктів у художньому творі, знаменитий контрапункт).

Ефективність роботи значно підвищиться, якщо у процесі вивчення образів-персонажів буде забезпечуватися реалізація антропологічного компоненту завдяки врахуванню принципу природовідповідності [Коджаспирова, 2005, с. 47], коли вчителі спонукатимуть учнів самостійно визначати рівень своєї готовності до роботи, прогнозувати особистісний ріст, відзначати зміни у власних поглядах і переконаннях, вибудовувати бажану траєкторію подальшого розвитку. За таких умов, на думку П. Блонського і М. Рубінштейна, творців власної гуманістичної школи, в учнів будуть формуватися базові культурні цінності, буде виховуватися людина, спроможна свідомо творити своє життя в єдності «науки, мистецтва, моралі» [Блонский, 1961, с. 573].

Формування базових культурних цінностей особистості представники педагогічної антропології пов'язують із розвитком свідомого і шанобливого її ставлення до культурно-історичної спадщини та здатності до творчого сприйняття, осмислення, перетворення дійсності у процесі будь-якої діяльності. Культура дає можливість людині самовизначатися, вибудовувати життєву позицію, вчитися толерантності. Курсом зарубіжної літератури передбачено вивчення художніх творів як артефактів різних національних культур з притаманними їм етичними та естетичними домінантами. Зміст навчального матеріалу створює умови для одночасного формування в учнів власної культури та шанобливого ставлення до представників інших культур та їх носіїв. За таких умов літературна освіта має бути важливим чинником духовного становлення учнів-читачів, важливою складовою їхньої свідомості та діяльності, сприяти поширенню і дотриманню культурних норм, цінностей і знань, розкритих в художніх творах та образах-персонажах.

Запропонований педагогічною антропологією культурологічний підхід до навчання має змінити уявлення про основні цінності літературної освіти як виключно інформаційно-знаннєві та когнітивні, збагатити пізнавальну орієнтованість змісту та принципів освіти, розширити її культурні горизонти. Реалізація цього підходу дозволить уникати прямолінійного моралізаторства та наставляння, натомість дасть змогу вчитися взаємодіяти на загальних культурних засадах і збагачуватися у творчому й особистісному сенсах.

Культурологічний підхід враховує, що кожна людина сама вибудовує ієрархію особистісних цінностей, які поєднують духовну культуру суспільства з духовною культурою особистості. Така система суб'єктивних цінностей підсумовує потреби і можливості людини у задоволенні власних бажань без шкоди для самореалізації інших людей [ОЛ, 2016, с. 217]. Підвищувати рівень культурних і естетичних потреб підростаючого покоління можна, даючи відповіді на наступні питання:

- Які фактори – внутрішні чи зовнішні – більше впливають на формування ціннісного світу людини?

- Під впливом яких чинників формується світогляд особистості?
- Які базові культурні цінності можна вважати загальнолюдськими, а які – національними?
- Які життєві пріоритети не втрачають актуальності з плином часу?

Ефективність технології вивчення образів-персонажів значно підвищиться, якщо вченими та вчителями-практиками враховуватимуться методологічні й аксіологічні основи педагогічної антропології. Таке положення логічно випливає з результатів наукових досліджень про розвиток особистості та основи гуманістичного навчання й виховання (В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, В. Бондар, Л. Вовк, С. Гончаренко, О. Дубогай, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кузь, В. Луговий, В. Мадзігон, Ю. Мальований, С. Максименко, О. Мороз, В. Муляр, Н. Ничкало, В. Пазенок, Д. Пащенко, О. Савченко, О. Сухомлинська, А. Хуторський, М. Ярмаченко, О. Ярошенко та інші).

Проблему сприйняття учнями творів мистецтва слова та їх вплив на свідомість старшокласників досліджували П. Блонський, Л. Виготський, Л. Жабицька, Г. Іонін, Г. Костюк, М. Качурін, В. Крутецький, А.Н. Леонтєв Н. Мещерякова, О. Никифорова, І. Поспехов, А. Синиця та ін.

Специфічну особливість емоційних переживань, викликаних осмисленим сприйняттям художніх творів, вичерпно визначив Л. Виготський: «Емоції мистецтва – це розумні емоції» [Виготський, 1983, с. 124]. За О. Леонтєвим, «мистецтво є тією єдиною діяльністю, що відповідає завданню відкриття, висловлення та комунікації особистісного смислу існуючої реальності» [Леонтєв, 2003, с. 141]. Розширення реальної сфери людського спілкування завдяки створенню нових його учасників – вигаданих митцем персонажів, яких ми сприймаємо, проте, як реальних людей і беремо емоційну участь у їх долях, співчуваємо їм, співпереживаємо, – складний розумний механізм, що дає змогу мистецтву розв'язувати складне діалектичне завдання залучення особистості до соціального цілого та її відокремлення в межах цього цілого. Цю думку поділяє М. Качурин, який вважає, що «найсуттєвіше, що може внести навчальне

дослідження в процесі викладання літератури, – це допомогу у формуванні самосвідомості школяра» [Качурин, 1988, с. 56].

Пошуки у сфері соціальної психології засвідчують, що з погляду сприйняття людиною літературний персонаж і реальний індивід інтерпретуються в термінах аналогічних сенсорних стратегій. Читач бере активну участь у конструюванні текстуальних світів, зокрема й персонажів. При цьому, як зазначають когнітивні психологи, які займаються проблемами літератури, читач приписує успіх персонажа героїчним рисам його характеру, а не конвенціональній природі художньої оповіді [Gerrig, Allbritton, 1990]. Імовірно, що читач формує перше враження про персонажа опосередковано, через його асиміляцію до відомих читачеві категорій. Отримуючи в процесі осягнення тексту більшу інформацію про персонаж, читач реорганізує власне уявлення про нього, здійснює менш стереотипний аналіз його вербальної / невербальної діяльності. Р. Герріг і Д. Олбріттон у зв'язку з цим пишуть, що репрезентація персонажа в когнітивній свідомості читача може бути здійснена процесом «занурення», внаслідок якого читач переживає події текстуального світу так, наче він сам є суб'єктом цього світу [Gerrig, Allbritton, 1990].

Р. Герріг, Д. Прентіс та Д. Раап експериментально дослідили роль особистісних властивостей персонажа в розумінні та передбаченні подій художньої оповіді. Внаслідок експерименту було встановлено, що читач приписує персонажу певні риси характеру на основі його поведінки, що розгортається в межах текстуального світу, таким чином, наче персонаж – реальний індивід у світі реальному [Raap, Gerrig, Prentice, 2001]. Те, що персонаж говорить, і те, як він поводить у тій чи іншій ситуації, забезпечує інформацію для читацької характеристики персонажа. Учені визнають, що процеси умовиводів, які здійснює читач, в обраному аспекті дослідження аналогічні тим, які застосовуються з метою інтерпретації реального індивіда. Зокрема, читач володіє апріорними знаннями відносно того, які риси характеру асоціюються з тією чи іншою вербальною / невербальною поведінкою. Подібна пресупозиція задіюється для з'ясування особистісних характеристик персонажа на основі його

дій. Важливо підкреслити, що самі дії, взяті ізольовано, не наповнені смислом, можуть отримувати адекватну читацьку інтерпретацію тільки в умовах контексту оповіді. Це положення, зі свого боку, породжує неоднозначність в ідентифікації характеристик художнього тексту, оскільки модельована автором ситуація рівною мірою передбачає співтворчість з боку читача [Gerrig, Allbritton, 1990].

Згадуваний нами вище сучасний дослідник в галузі когнітивної психології Р. Герріг вивчає когнітивні процеси, що лежать в основі послідовного (moment-by-moment) розуміння читачем літературного персонажа. Учений бере за основу розроблені в психології уявлення про процеси, що відбуваються у свідомості індивіда, який сприймає й оцінює (відносить до певної категорії) реальну людину. Суттєву роль при цьому відіграють «спонтанні інтенції» – автоматичні (неусвідомлені) висновки з тих чи інших вчинків героя про його риси характеру, які робляться на основі попереднього досвіду читача. Читачі відносять персонажа до тієї чи іншої категорії не тому, що це необхідно для розуміння тексту, вони роблять це мимоволі й тільки тому, що їх життєвий досвід дозволяє це зробити [Raar, 2001, p. 739]. Емпіричні експерименти підтверджують цю теоретичну концепцію, проте ситуація міжособистісної взаємодії відрізняється від сприйняття вигаданого світу – у першу чергу наявністю медіатора, який виступає в ролі суб'єкта оповіді. Тому модель, запозичена з когнітивних наук, має бути доповнена оцінкою вірогідності джерела інформації про персонаж. Деякі сюжети, наприклад, детективи, основані на тому, що читачі роблять припущення стосовно ролі й статусу персонажів, а письменник у подальшому спростовує ці припущення [Allbritton, 1991, p. 604].

Учені М. Александер, К. Еммот та Е. Сенфорд і пропонують розглядати сприйняття художніх творів крізь призму прийнятої в психології теорії, згідно з якою загальні знання про світ представлені в нашій свідомості у вигляді сценаріїв, типових для тієї чи іншої обстановки й ситуації [Characters, 2010, p. 377-379]. У процесі сприйняття та розуміння тексту так само, як і в щоденному житті, ці сценарії вибірково активізуються, і персонажі посідають у них

відповідні вільні місця (slots). У читача з'являються певні очікування щодо того, на що можна сподіватися від цих персонажів у подальшому. Дослідники аналізують два різновиди риторичної маніпуляції подібними очікуваннями. Перша заснована на тому, що автор спростовує припущення читача відносно використовуваного сценарію чи місця, яке посідає в ньому персонаж. Друга пов'язана з різкою зміною статусу персонажа, коли від самого початку він сприймається як службова, «сценарно-залежна» постать, а потім несподівано переходить до категорії головних героїв, які знаходяться у фокусі уваги й роблять вчинки, не обумовлені сценарієм, що рухають вперед фабулу.

Ю. Марголін пропонує класифікацію рівнів читацької залученості в персонажа на засадах середньовікової типології модальностей [Margolin, 2007, p. 71]. Модус «про чуттєве» передбачає персонажа – набір характеристик або ознак, позначених ярликом-іменем, набір інформаційних одиниць, об'єднаних під однією назвою. Таке розуміння категорії характерне для російських формалістів і французьких структуралістів, воно ж є найбільш базовим і передбачає найменшу залученість читача. У модусі «про сказане» персонаж є предметом мислення, елементом пропозицій, які ми оцінюємо, зважуємо, про які розмірковуємо, з яких робимо висновки. Такі пропозиції не оцінюються з погляду істинності стосовно будь-якої реальності. Терміни такої пропозиції (скажімо, ім'я Шерлок Холмс) не мають якоїсь сутності в ролі референта. Значна частина літературних інтерпретацій, включно з інтертекстуальними компаративними дослідженнями, здійснюється саме на цьому рівні. Третій з модусів – «про річ» – заснований на твердженні, що існує певний світ з індивідами, позначеними в тексті власними іменами, і ці індивіди наділені тими чи іншими рисами. Твердження про існування такого світу може бути серйозним або ігровим, заснованим на «тимчасовій відмові від недовіри», гіпотетичним. Тільки з поступовим переходом від одного модуса до іншого стає можливою справжня залученість у персонажа та повноцінна конкретизація світу. На відміну від трьох попередніх, модус «про себе» пов'язаний не зі сприйняттям зовнішнього об'єкта, а з нашим «дієвим відгуком, з відчуттями й почуттями у

зв'язку з розказаним і з реальним впливом оповіді, з нашими подальшими діями в реальному світі, що стали наслідком нашого когнітивного та емоційного контакту з об'єктом, що називається вигаданим персонажем». У термінах Р. Герріга, в цьому випадку ми говоримо «не про те, як читач конструює світ, а про те, як світ оповіді реконструює читача» [Gerrig, Allbritton, 1990, p. 410]. У цьому модусі здійснюються всі операції, що виходять за межі простого розуміння тексту.

К. Меллман висуває тезу, що на глибинних рівнях сприйняття вигаданих текстів здійснюється передусім через такий технічний прийом, як фокалізація [Characters, 2010, p. 416-442]. Персонажі як самостійні об'єкти починають відігравати суттєву роль лише в подальшому. Дослідниця пропонує також можливі когнітивні кореляти цих категорій.

Д. Джайлз розглядає феномен парасоціальної взаємодії, що має місце, коли ми поводимось стосовно індивідуума, існуючого в медійному просторі (на сторінках книги, в фільмі, радіопостановці тощо), так, ніби він реальна людина [Characters, 2010, p. 449]. Таку поведінку, причини якої криються в специфіці людської когнітивної організації, не слід розцінювати як патологічну, і вона заслуговує на уважне вивчення з боку гуманітарної науки.

Проблеми ідентичності та культурної специфіки персонажів розглядають у своїх працях дослідники М. Гімніх, У. Тьолер, Р. Флорак. У. Тьолер розцінює широке розповсюдження фільмів з великою кількістю протагоністів як частину етнографічного повороту в кінематографі на транснаціональному рівні [Taylor, Tröhler, 1999]. Р. Флорак аналізує роль етнічних стереотипів у конструюванні персонажа, а також їх можливі функції в художній оповіді в цілому [Characters, 2010, p. 485]. М. Гімніх розглядає стать і гендер персонажа як перетинання контекстуальних факторів з текстовими й аудіовізуальними стратегіями, спрямованими на те, щоб активізувати або, навпаки, розхитати існуючі в аудиторії уявлення про жіночне або маскулінне начала [Characters, 2010, p. 506-527]. Вигадані тексти можуть бути набагато радикальніші за документальні в

оцінці гендерних ролей і концепцій, сприяючи створенню у читача утопічних або дистопічних уявлень про гендер.

Транстекстуальні та трансмедійні аспекти теорії персонажа розробляють В. Вундерліх та Б. Річардсон. У статті Б. Річардсона зроблено спробу «виявити ключові критерії, які дають змогу визначити, що якийсь індивід продовжує своє існування в різних текстах», а не є самостійним персонажем або варіантом вихідного. Предметом дослідження В. Вундерліха став образ Попелюшки – від героїні народної казки до центрального персонажа опери [Wunderlich, 2000]. Автор аналізує типові моменти того, що можна назвати «традицією» персонажа, і доходить висновку, що врешті-решт Попелюшка «вийшла з вигаданого світу в реальність», ставши проекцією психологічних характеристик та елементом поведінкових типологій.

Цікавою й корисною для нашого дослідження є також «Базова бібліографія: Персонажі у вигаданих світах», укладена Й. Едером, Р. Шнайдером і Ф. Яннідісом, яка містить більше 500 бібліографічних одиниць.

У сучасних дослідженнях читання й розуміння в галузі когнітивної психології читання сприймається в основному як інтеракція між читачами та текстами. При читанні взаємодіють процеси, які виходять від тексту (bottom-up), і процеси, які виходять від читача (top down). Матеріальною відправною точкою тексту є його мовна структура, а відправною точкою читачів є позиція, що встановлюється кожного разу щодо тексту, і так звана система передумов, тобто знання читачів, набуті в процесі соціалізації, їх емоційні нахили, наміри, мотивації та переконання, що базуються на певних цінностях, а також соціальні традиції та норми, якими вони усвідомлено чи неусвідомлено керуються [Schmidt, 2003, p. 29]. Суб'єктивна відправна точка читачів визначає сприйняття текстових структур і їх переробку. Результатом роботи над текстом вважається розуміння тексту або, інакше кажучи, ментальна репрезентація тексту в читачі. Три тісно пов'язаних фактори в процесі читання, у яких може проявлятися гендерна диференціація, за цією моделлю поділяються на:

- систему передумов і ситуативно обумовлений кут зору читачів;

- сприйняття тексту;
- розуміння тексту як результат процесу читання (цей фактор слід відрізняти від сприйняття тільки з метою аналізу).

Способи осмислення читачами різних історій досліджує Р. Герріг («Свідомі й несвідомі процеси в наративному досвіді читачів»). Учений стверджує, що емпіричний аналіз сприйняття й обробки текстуальної інформації може відігравати основну роль у наратологічних дослідженнях. Це відбувається на основі дії пам'яті, яка активізує вже сформовані у свідомості читачів певні схеми або організовані блоки інформації. А оскільки кожен читач має власний унікальний досвід, існують індивідуальні відмінності в покроковому сприйнятті оповіді. Проте Р. Герріг не згоден з думкою, що базові знання читачів впливають на їх досвід сприйняття оповідей переважно на несвідомому рівні. Він вважає, що «цей вплив краще уявити як продукт слідів пам'яті (*memory traces*), що активізуються текстами, а не попередніх структур пам'яті, таких як схеми. Подібна реконцептуалізація роботи загального знання дає просте пояснення індивідуальних відмінностей у сприйнятті оповідей» [Gerrig, 1996, p. 44].

Таким чином, у вивченні відмінностей між свідомим (заснованим на раціональному осмисленні) і несвідомим (заснованим на інтуїції) сприйняттям у процесі читання наратологія може дійсно багато запозичити у когнітивної психології.

Проблеми конституювання різних форм фікціональної свідомості досліджує А. Палмер, автор категорії інтерментального або групового мислення [Palmer, 2004]. А. Палмер виходить з того, що мислення, представлене в художній прозі, може й має розглядатися у двох перспективах: внутрішній, яка підкреслює інтроспективні, приватні аспекти свідомості, і зовнішній, яка акцентує його соціальні аспекти. Стосовно другого випадку функціонування психіки розкривається А. Палмером за допомогою поняття *соціальний розум* (*social mind*), або *соціальна свідомість*, яке розглядається крізь зовнішню перспективу. Важливим елементом соціального розуму є інтерментальне (колективне, що поділяється групою) мислення, яке протистоїть

інтраментальному (індивідуальному). Виявлення цього соціального розуму в художніх текстах А. Палмер вважає вкрай важливим, у той час як традиційна наратологія цим часто нехтує, аналізуючи романні репрезентації свідомості за допомогою категорій, які не надаються до аналізу соціального розуму: потік свідомості, внутрішній монолог, невласне-пряма мова. Учений послуговується поняттям *свідомість, яка триває* (continuing consciousness). У процесі читання у читача створюється ілюзія *свідомості, яка триває* різних персонажів на основі розсіяних, ізольованих згадувань про них. Персонаж продовжує існувати у вигаданому світі історії, навіть коли він не пред'явлений у конкретному місці тексту [Palmer, 2004].

Потреба використання результатів досліджень в галузі педагогічної антропології та когнітивної психології у розробці теорії та технології вивчення образів-персонажів художніх творів підкреслюється переорієнтацією освіти, спочатку її гуманізацією та гуманітаризацією, сьогодні – ціннісною орієнтацією, компетентнісним, діяльнісним та особистісно-орієнтованим підходами до організації навчання.

Урахування викладених положень педагогічної антропології та когнітивної психології дає змогу розробити таку технологію вивчення образів-персонажів художніх творів зарубіжної літератури, яка забезпечить компетентнісне навчання учнів старшої школи, створить умови для розгляду художньо зображеного суспільства як форми спільного життя людей в особистісному вимірі, а образ-персонаж – як естетично втілене розуміння прояву біопсихосоціальної духовної природи людини. Таке узагальнене положення можна вважати об'єктивною основою наукового осмислення та практичного втілення педагогічних інновацій, їх спрямованості на формування особистості, здатної навчатися і самовдосконалюватися упродовж життя, самоідентифікуватися, самостверджуватися, встановлювати суб'єкт-суб'єктні стосунки в різних формах комунікації, самореалізуватися за внутрішніми екзистенційними законами, бути толерантною щодо світоглядних, політичних, релігійних, культурних відмінностей інших людей.

Можемо стверджувати, що традиційні методики літературного розвитку учнів старшої школи передбачають засвоєння загальних способів діяльності (отримання літературних знань, формування читацьких умінь та навичок), при цьому суб'єктивність сприйняття художніх творів та образів-персонажів і рівень читацького розвитку учнів розуміються як специфічні риси, які зумовлюють інтерпретацію художнього матеріалу і визначають особливості тлумачення загального. Побудова ж літературної освіти на засадах антропологічного підходу та когнітивної психології, навпаки, досвід власного індивідуального засвоєння і читацького розвитку дозволить поставити на перше місце та визначити їх засадничими і провідними у формуванні читача, а загальні способи засвоєння – фоновими.

Застосування антропологічного підходу та когнітивної психології потребує переосмислення як змісту літературної освіти, так і процесу вивчення художніх творів та образів-персонажів зарубіжної літератури. У змісті навчання доцільно першочергово передбачити формування індивідуального досвіду самопобудови особистості, а не як прямолінійну презентацію результатів культурного досвіду різних країн і народів. Відтак учні будуть концентрувати свою увагу не на стереотипних характеристиках літературних героїв, а, спираючись на їх життєві історії, переглядати власні риси, вибудовувати власний світогляд та власну позицію.

Подальша розробка проблеми вимагає обґрунтування ефективних методів і прийомів роботи, які дозволять організувати навчально-освітньо-виховний [Онищенко, 2014, с. 77] процес так, аби учні могли розкривати як різні аспекти образів-персонажів, спираючись на їх зв'язок з іншими художніми компонентами, так і їх роль у досягненні концептуальної завершеності цілого, яким є літературний твір.

Висновки до розділу 1

Художнє втілення людського досвіду у видатних творах літератури, засвідчення особистої картини світу і розуміння себе у цьому світі – художній образ – літературознавство розглядає як своєрідне антропологічне об'явлення властивими для мистецтва слова художніми засобами і способами.

У сучасному формулюванні *художній образ* – це цілісне утворення, яке поступово формується у свідомості реципієнта упродовж інтерпретації артефакту. У роботі образ-персонаж розуміється як ментальна модель людини в художньому світі, створена читачем з використанням текстової інформації та власного знання про світ.

Образ-персонаж художнього твору – це сукупність особистісно інтерпретованих і асоціативно-пов'язаних непроцесуальних (зовнішність, одяг, соціальне походження, аксіологічна система, бажання, мрії, нахили, здібності тощо) та процесуальних (спосіб життя, модель поведінки, діяльність) характеристик літературного героя, що формується у свідомості читача внаслідок комунікації в системі «автор – твір – образ-персонаж – перекладач – читач» через сприйняття та уяву на основі життєвого, чуттєвого і читацького досвіду, реалізованих у мовних формах. Таке твердження зумовлене сучасним розумінням сутності процесу читання у філософії, літературознавстві, мовознавстві та психології, зокрема когнітивній психології.

Аналіз здобутків літературної антропології дозволив визначити важливі для розуміння концепції образів-персонажів *змістові аспекти*, всебічний аналіз яких сприятиме повному і глибокому усвідомленню учнями старшої школи ідейно-естетичного змісту художніх творів загалом.

Аналіз психолінгвістичних досліджень про природу сприйняття і породження висловлювання дав підстави для обґрунтування специфіки процесуальної частини технології та дозволив визначити ефективні види інтерпретації, які доцільно використовувати у процесі вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи.

Розбудова компетентнісної освіти як головний напрямок її розвитку в ХХІ столітті уяскравила потребу використання сучасних знань з когнітивної психології разом із здобутками педагогічної антропології для обґрунтування інноваційного підходу до визначення мети та змісту літературної освіти учнів, для створення і реалізації педагогічної технології вивчення образів-персонажів художніх творів зарубіжної літератури в старшій школі, а також освітніх умов, за яких розкривається й досліджується природа людини в процесі її розвитку.

На сучасному етапі розвитку літературознавства системно не досліджено антропологічний потенціал художніх творів зарубіжної літератури, що становлять зміст літературної освіти учнів старшої школи. Те ж стосується образів-персонажів, цінних для молоді людини своїм гуманістичним змістом, складними життєвими колізіями, світоглядними орієнтирами, національною і громадянською ідентичністю, системою цінностей тощо.

Знання, накопичені педагогічною антропологією та когнітивною психологією, мало інтегруються з дослідженнями з методики навчання зарубіжної літератури. Це обмежує вплив образів-персонажів художніх творів на свідомість учнів-читачів і гальмує саморозвиток, адаптацію та ціннісний розвиток учнів.

У подоланні цих недоліків через розроблення обґрунтованої технології вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи з використанням новітніх тенденцій і здобутків літературознавства, психології, психолінгвістики тощо вбачаємо своє головне завдання.

РОЗДІЛ 2 МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ШКІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ В ІСТОРИЧНОМУ АСПЕКТІ

2.1. Генеза вивчення образів-персонажів у школі

Сучасна методика навчання зарубіжної літератури спирається на практику педагогів-словесників минулого, прагне врахувати їх цінний досвід, розвинути та збагатити найкращі традиції вітчизняної науки. Спадковість підвищує ефективність вирішення важливих проблем змісту та технологій навчання у сучасній шкільній теорії та практиці. Історія методичних ідей, починаючи від найдавніших часів, тісно пов'язана з національними традиціями в розвитку української державності, культури, літератури, а також з іменами відомих діячів науки і освіти, ідеї яких розвивалися та втілювалися у шкільній освіті.

Мотивацією закладення підвалин методики літератури як науки, за справедливим твердженням О. Мазуркевича [Мазуркевич, 1961, с. 19], послужило не тільки і не стільки введення в школі літератури як навчального предмета, а й давніше виникла потреба навчання підростаючого покоління розуміти писемні тексти, керуватися ними в різних життєвих ситуаціях, а підходи до вивчення літературних творів та аналізу зображених у них осіб завжди передбачали обговорення вічних життєвих цінностей та ідеалів, мотивів духовного служіння суспільству.

Релігійний характер освіти у найдавніших школах передбачав вивчення християнських текстів, зосередження основної уваги на духовних переконаннях та «житіях» уславлених служителів церкви, святих і мучеників, їх служіння Богу. При цьому основна увага приділялася репродуктивній роботі, спрямованій на засвоєння інформації з Біблії та церковних книг. Поступове набування освітою, поряд з релігійним, і світського характеру, зумовило посилення уваги до формування практичних навичок та умінь учнів, коли поставало завдання не лише інтерпретувати релігійні тексти, а й створювати на їх основі власні твори, які можна було б використовувати в різних сферах суспільного життя. Можна

стверджувати, що методика вивчення образів-персонажів у найдавніші часи повною мірою залежала від філософії освіти та навчання загалом, від розуміння ролі освіченої людини в духовному і громадському житті суспільств.

Методична думка від найдавніших часів, коли дотримувалися античного поділу словесних наук на діалектику, риторику і граматику, що складала «trivium» – основу «всеохоплюючого навчання» («енкикліос медіа»), прагнула враховувати вимоги часу до процесу передачі знань та досвіду. Перші поетики, що поступово з'являлися і поширювалися у Давній Русі («О образех» Г. Хіровоска в Ізборнику Святослава за 1073 р., Ізборник за 1076 р.), в історії педагогічних міркувань не лише засвідчували книжну грамотність, а й розкривали роль освіти та читання у житті, духовному становленні та моральному вихованні учнів [ОИШПМНСССР, 1989, с. 62, 65-67].

Інші зразки давньоруського красномовства – «Слово про закон і благодать» митрополита Іларіона, твори К. Туровського, Серапіона та Єпіфанія Премудрого – підкреслюють високу культуру «книжного люду» та велику увагу до розвитку літературної освіченості учнів. І хоча перші навчальні книги не пропонують певної послідовності роботи для повного і глибокого розуміння зображених осіб, можна стверджувати, що увага до ключових постатей завжди була пов'язана із розумінням їх дій і вчинків, мотивів поведінки, поясненням моральних цінностей та ідеалів.

Писемні тексти, що використовувалися у школах до XVI ст., носили, переважно, релігійний характер. Їх вивчення, насамперед, передбачало засвоєння змісту книг й інтерпретацію духовних постатей. Так в учнів формувалися особистісні погляди і переконання, якими вони мали користуватися у повсякденному житті. Це засвідчує перехід від процесу репродуктивного вивчення героїв твору до діяльнісного, коли ваги набувала потреба практичного використання знань у нових навчальних ситуаціях. Поширеним видом роботи стало створення учнями за зразком власних усних та письмових текстів релігійного і світського характеру. Можна стверджувати, що від найдавніших часів навчання літератури носило двоїстий характер – учнів

виховували як майбутніх служителів церкви і достойних громадян. Методика роботи над героями творів також мала двоїстий характер, поєднувала релігійну і світську мету, була спрямованою на формування у свідомості учнів як високого зразка для наслідування, так і розкриття моральних цінностей та ідеалів духовного і світського життя, мотивів духовного служіння суспільству.

Важливу інформацію про зміст навчання літератури у XVI-XVII ст. містять поширені тоді рукописні «Азбуковники». Поряд зі статтями енциклопедичного характеру, хрестоматійними матеріалами з популярних книг для читання, вони містять і відомості про розвивальний характер навчання, коли учням пропонувалося не лише списування і вивчення напам'ять, а й самостійне складання за зразком промов, послань, віршів. У такій роботі вчителів однаково цікавив як морально-релігійний зміст навчання, так і методичні вимоги до організації освітнього процесу. Як зазначає Д. Мордовцев, мета навчання за тих часів не обмежувалася підготовкою служителів церкви до вільного читання канонів [Мордовцев, 1862, с. 46]. Перед учнями відкривалися широкі перспективи для реалізації себе у суспільній діяльності. І якщо зміст навчання традиційно, в основному, залишався релігійним, то значно розвивалася і його світська складова. Новий вид навчальної діяльності, зокрема написання текстів для використання в різних життєвих ситуаціях, засвідчує посилення практичного характеру літературної освіти.

«Азбуковники» не розкривають послідовності роботи над текстами та зображеними у них постатями, однак свідчать, що певні підходи до формування поняття про героїв уже було розроблено. Наприклад, у матеріалах про Максима Грека зосереджено увагу на його роді занять, доробку, світоглядних засадах, моральних і життєвих цінностях [Мордовцев, 1862, с. 55]. Таким чином закладаються основи певної структури в характеристиці особистості, що пізніше позначиться на розробці теорії та технології вивчення образів-персонажів художнього твору.

Практичний характер навчання вже методично оформлено у перших друкованих підручниках: «Букварі» (1574) І. Федорова та «Граматиці» (1619)

М. Смотрицького, де вивчення релігійних текстів доповнювалося вивченням різножанрових художніх творів, що говорить про зростання уваги до літературного розвитку учнів.

На цьому етапі поступу вітчизняної культури сутність людини розумілася як здатність пізнавати, мислити, засвоювати знання, і саме раціональне мислення вважалося фактором, який вирізняє людину з поміж інших істот і предметів [Лопатинский, 1997, с. 8]. Тому природно, що поступово навчання в школах набувало розвивального характеру, створювалися умови для реалізації творчого потенціалу учнів.

Є підстави стверджувати, що запроваджуваний діяльнісний підхід до вивчення літератури не був стихійним, він ґрунтувався на ідеях античних вчених, відображених у давніх теоретичних трактатах, творах Арістотеля, Цицерона, Квінтіліана та традиціях перших національних поетик. Так, відомий просвітницький діяч Ф. Лопатинський поділяв філософію на теоретичну і практичну, а до практичної, відносив логіку і етику. Саме тому представники монастирки, яка входила в етику поряд з економікою і політикою, як і автори давніх поетик, вивчали сутність та шляхи розв'язання моральних проблем окремої особистості [Лопатинский, 1997, с. 8]. Тодішні новітні філософські ідеї ще не позначилися повною мірою на методиці вивчення художніх образів-персонажів, але обґрунтованим було визначення естетичних засобів зображення дій, вчинків, поведінки дійових осіб, їх установок та мотивів. Загальною метою шкільного навчання вважалося «виховання християнських учнів як духовних для примноження й укорінення християнських добродійностей... для подавання наук корисних й навчання дітей народу християнського, так і мирських – для захисту вдів, сиріт і для надання допомоги різним збіднілим людям» [РИБ, 1882, с. 485].

Розробляючи діалектику як мистецтво не зовнішнього, а внутрішнього мовлення, Ф. Лопатинський розумів її як правила мислення або розумових операцій і виділяв, згідно з Арістотелем, три розумові операції. Перша – це споглядання або просте осягнення об'єкта без ствердження або заперечення будь

чого. Таким чином людина отримує перші знання про об'єкт. Друга – судження, висловлювання або пропозиція, ствердження чи заперечення, погодження чи непогодження, об'єднання або ділення, як її називають різні філософи. Прирощення знань відбувається у процесі третьої операції – міркування, доведення, логічного висновку тощо, коли людина оперує декількома судженнями [Лопатинский, 1997, с. 22]. Відповідно перші етапи розвитку технології вивчення образів-персонажів помічаємо вже у методичній думці XVI-XVII ст., коли діалектика поступово набувала статусу складової методології навчання і обумовлювала потребу розробки поетапного формування знань, навичок та умінь.

Можна стверджувати, що новий діалектичний характер навчання в школах був зумовлений потребами часу, розвитком країни, її культури та гуманітарної думки. Пізніше у XIX, а особливо у XX ст., розроблені та обґрунтовані вченими види розумових операцій позначилися на мотивації теорії поетапного вивчення художнього твору та образу-персонажа зокрема, яке, поряд з іншими, передбачає читання художнього твору, його аналіз, формулювання логічних висновків та оцінок.

Практичний характер навчання зберігається і розвивається у навчальних посібниках і підручниках XVII-XVIII ст., призначених для використання в духовних навчальних закладах (рукописні підручники грецьких вчителів братів Іоаннакія і Софронія Ліхудів, «Риторическая рука» С. Яворського, видана у XIX ст., «Поетика» (1705) і «Риторика» (1706-1707) Т. Прокоповича тощо), де учні «з науками й віри набували». Навчання поетики та риторики не обмежувалося лише релігійною метою. Практична складова академічних поетик містила і жанри, що мали широке практичне застосування. І розгляд цих жанрів передбачав ґрунтовну роботу над героями твору. Зокрема у процесі вивчення трагедії особливу увагу вчителі мали зосереджувати на зображенні дій і вчинків великих мужів, а у процесі вивчення комедії – на жартівливому зображенні життя звичайних людей [Хижняк, Маньківський, 2003, с. 79]. І хоча прозові твори Горація, Овідія, Ціцерона, Сенеки було включено до змісту навчання,

послідовної роботи над поняттям про образи-персонажі в літературі поетики і риторики XVIII ст. не пропонують. Все ж певні складові структури художнього образу детально розглядалися у процесі навчання, що дозволяє стверджувати про важливість цієї літературознавчої категорії у літературному розвитку учнів задовго до офіційного визнання методики навчання літератури як науки.

Етапними у розвитку теорії та технології вивчення образів-персонажів можна вважати роботи М. Щербатова, високо оцінені О. Мазуркевичем, Я. Ротковичем, В. Чертовим та ін. [Мазуркевич, 1961; Роткович, 1976; Чертов, 2013]. Описуючи твори давніх і новітніх авторів, педагог радив у їх розгляді використовувати філософські, історичні та моральні питання часу [Щербатов, 1896, с. 481]. Праці вченого можна вважати першим кроком у запровадженні контекстного принципу навчання літератури, формуванні основ аспектного аналізу образів-персонажів. Упродовж тривалого часу пропонований принцип належно не визнавався, хоча і не нехтувався цілковито. Змінювалися погляди щодо видів контекстів, обсягу їх впровадження, співвідношення з етапами вивчення художнього твору, проте беззаперечною є його роль у розробці аспектів вивчення образів-персонажів, оскільки саме вони виступають основними засобами втілення різних контекстів. У подальшому розвитку наукових ідей, що формували теорію методики навчання літератури, спостерігається посилення уваги чи то до філософського, чи історичного, чи морального аспекту образів-персонажів, розширюється і сам спектр аспектного вивчення героїв твору, що буде науково оформлено вже методикою кінця XX – початку XXI ст.

Якщо перші кроки у становленні методики роботи над художнім образом було зроблено ще у рукописній навчальній літературі XVII-XVIII ст. через увагу до філософського, історичного контекстів та морального і громадянського виховання у процесі вивчення літератури, то теоретичне підґрунтя сучасної теорії та технології вивчення образів-персонажів розроблялося вже методичною наукою XIX ст.

Уже в «Короткій риторичі...» О. Мерзляков вперше прагне виділити «загальну теорію прозаїчних творів», хоча обходить питання структури тексту [Мерзляков, 1828]. Про відсутність певної методики роботи над образами-персонажами в науці першої половини ХІХ ст. свідчать і наступні підручники та посібники Г. Городчанінова (1813), М. Тализіна (1818), Я. Толмачова (1815-1822) [Городчанинов, 1813; Талызин, 1818; Толмачев, 1815-1822] та ін.

В методиці викладання літератури ХІХ ст. яскраво проявилися три течії – логіко-стилістична, освітньо-виховна і етико-естетична, які розширювалися, поглиблювалися та інтегрувалися на наступних етапах розвитку науки і відіграли важливу роль у становленні сучасної теорії та технології вивчення образів-персонажів у середній школі.

Прихильники логіко-стилістичної течії на перший план висували розвиток навичок мислення і мовлення учнів. Ф. Буслаєв наголошував на потребі безпосереднього знайомства учнів з текстами художніх творів, але їх вивчення зводив до так званого філологічного аналізу [Буслаєв, 2010, с. 215-328]. Світоглядні позиції вченого спричинилися до вивчення творів літератури саме з освітньою метою, що часто зводилося до виконання граматичних вправ на уроці. Наголошуючи на моральному впливі художніх творів на читачів і виступаючи проти «поверхового читання», Ф. Буслаєв, однак, виступає і проти захоплення і змістом тексту, що свідчить про поверхову увагу до методики формування поняття про образ-персонаж у його доробку [Буслаєв, 2010, с. 131]. Його послідовники Л. Поліванов та Д. Тихомиров не заперечували тих освітньо-виховних та етико-естетичних функцій, із урахуванням яких має здійснюватися вивчення літератури, але переваги надавали саме логіко-стилістичному аналізу тексту, звертаючи увагу на послідовність та засоби реалізації авторського задуму загалом. При цьому розгляд образів-персонажів повинен був послідовно розкриватись у діях, вчинках та поведінці.

Представники логіко-стилістичної течії наголошували на ефективності укладання учнями різних планів на основі прочитаного. Пізніше цей прийом

реалізації методу евристичної бесіди стане провідним у характеристиці героїв твору.

На цьому ж етапі розвитку методичної науки активно розвивається ідея аспектного аналізу образів-персонажів. Зокрема, О. Галахов, продовжуючи практику М. Щербатова щодо визначення філософського, історичного та морального аспекту в аналізі образів-персонажів [Щербатов, 1896, с. 481], переформулював ідеї попередників і вперше наголосив на необхідності врахуванні соціо-культурних та історико-літературних контекстів у вивченні художніх творів, розширивши та поглибивши їх обґрунтуванням необхідності визначення літературних взаємозв'язків і взаємовпливів, традицій і новаторства, основних напрямів, течій тощо. У підручнику для середньої освіти він подає лише загальну оцінку художніх творів, розкриваючи розвиток літературної мови, зміну літературних напрямів і стилів, еволюцію літературних жанрів і форм, не зосереджуючи уваги на механізмах літературознавчого аналізу загалом та образів-персонажів зокрема [Галахов, 1879, с. 2]. Вельми значущими в аспекті досліджуваної проблеми є новаторські погляди вченого на зміст аналізу художнього твору, який має враховувати три елементи: особисте, національне і загальнолюдське [Галахов, 1879, с. 538]. Таким чином, О. Галахов сформулював вже намічений науковий принцип вивчення образів-персонажів – особистісний, та розширив коло аспектів образів-персонажів, які потребують пильної уваги у процесі аналізу художнього твору – загальнолюдський та національний.

Не менш важливим у розвитку досліджуваної проблеми можна вважати і звернення О. Галахова до питання про системність у навчанні, про сприйняття художнього твору читачами, різні ступені розуміння та відчуження [Галахов, 1846, с. 60], що пізніше позначиться на методиці розробки етапів сприйняття образів-персонажів учнями різних вікових груп.

У подальшому розвитку методичної науки в різні часи більшою або меншою мірою актуалізувалися різні аспекти аналізу образів-персонажів.

Національний аспект на цьому етапі особливо популярним став в українській літературознавчій та педагогічній думці завдяки наполегливій праці

І. Франка. Вчений і письменник, розв'язуючи питання національної специфіки літератури, доводив, що прогресивні національні літератури за своїм характером, змістом, духом і спрямуванням – інтернаціональні, але вони ніколи не були безнаціональними. Він завжди переконував, що істинна література глибоко національна за своєю суттю: вона презентує психічний склад, характер і своєрідне творче бачення народу, відображає конкретні умови соціального і національного розвитку, втілює специфічні характеристики своєї нації, зумовлені історичними і культурними рисами, передові суспільні ідеали тощо.

Теоретично розглядаючи проблему національної специфіки літератури, оспівуючи в художній творчості революційні рухи та подвиги народних героїв, формуючи національні підвалини мистецтва слова, І. Франко намітив вузлові питання національного контексту вивчення художньої літератури в середній школі: рідна мова, національний характер, національний колорит, специфічна окраса мистецьких творінь, національний «дух». При розгляді художніх творів вчений завжди відштовхувався від того, що національний зміст художньої творчості уяскравлюється характеристикою психологічних і культурних ознак народу, утверджуючи тим самим доцільність взаємопов'язаного трактування зазначених аспектів у процесі аналізу творів мистецтва слова [Франко, 1955, т. 7, с. 66]. Вчений підкреслював, що національна специфіка літератури жодною мірою не суперечить принципам інтернаціоналізму [Франко, 1955, т. 8, с. 505]. І. Франко сформулював ряд цінних поглядів на методикку вивчення образів-персонажів і художнього твору загалом у школі, але його наукові розробки не мали широкого практичного застосування. Все ж вони суттєво позначилися на розробці змісту національного, культурологічного та психологічного аспектів аналізу художніх образів-персонажів на наступних етапах формування методичної теорії та практики.

Найкращі методисти-словесники 60-80 років XIX ст., обговорюючи питання про класичну і реальну освіту, продовжували свої наукові пошуки в межах проблеми викладання літератури, актуалізуючи потребу практичного характеру навчання, безпосереднього сприйняття та обговорення художніх

творів, необхідність впровадження діяльнісного підходу до організації навчально-виховного процесу. Різними вченими мета читання та аналізу, а відповідно і їх обсяг, розумілися по-різному, що й зумовило розробку різних методичних підходів до організації роботи [Чертов, 2013, с. 111]. Можна визнати повсюдним прагнення педагогів сформулювати наукові основи вивчення творів мистецтва слова загалом та образів-персонажів зокрема у старших класах і забезпечити учнів необхідними для кожної культурної людини знаннями, враховуючи новітні досягнення теорії та історії літератури. Такі тенденції позначилися і на становленні теорії і технології вивчення образів-персонажів у старших класах, коли було розвинуто вже сформульовану Ф. Лопатинським [Лопатинский, 1997, с. 22] потребу поетапного осягнення значимих компонентів художнього твору, їх аналізу у єдності форми і змісту.

У гімназійних програмах велику увагу приділено питанню про зміст і методику аналізу («розбору») літературного твору. «Першим актом» розбору вважалося знайомство із змістом тексту, який учень мав викладати усно і письмово. На другому етапі значилася робота над планом (побудовою) творчої роботи, оскільки «як зміст художнього тексту, так і його основна думка, яку розкрито, лише тоді будуть зрозумілими, коли розкрито його частини – як головні, так і другорядні – і пояснено їх взаємозв'язок» [ППРЯСГПКУО, 1868, с. I, II, XIII]. У роботі над планом творчої роботи словесники враховували як формальні, так і змістові категорії. Зокрема, у процесі розбору мови твору необхідно було «звертати увагу на характерологічні особливості у способі висловлювання того народу чи того автора, якому належав зразок». В такий спосіб актуалізувалася вже обговорювана в наукових колах потреба визначення культурологічного та національного змісту творів словесності. Останнім пунктом розбору вважався історичний коментар, мета якого – уточнити розуміння художнього твору, а у разі потреби, розкрити ставлення автора до зображеної ним історичної доби [УППІМГМНП, 1872, с. 73-74]. І хоча естетична, психологічна і соціальна критика виносилася за межі гімназійної освіти, можна стверджувати, що історичний аспект аналізу художнього твору та

образів-персонажів на даному етапі розвитку методичної науки було актуалізовано завдяки науковій праці літературних критиків та педагогів. Такі прогресивні ідеї не знайшли належної методичної розробки з об'єктивних причин, серед яких можна назвати відсутність літературознавчих досліджень у даних царинах, нерозробленість піднятих питань в методиці шкільного навчання тощо. Але вони відіграли позитивну роль у подальших наукових розвідках методичної науки, коли самостійна дослідницька діяльність зайняла належне місце серед інших видів навчальної діяльності учнів у процесі вивчення мистецтва слова, коли шлях формування знань *від прикладів – до системи* почав отримувати наукове обґрунтування.

Значний вплив на становлення теорії та технології вивчення образів-персонажів зарубіжної літератури здійснили новітні історико-літературні дослідження прибічників культурно-історичної школи та дослідження з історичної поетики О. Веселовського [Веселовский, 1940], послідовники якого (П. Перевлеський, О. Пипін та інші) пропагували прогресивні ідеї всебічної європеїзації Російської імперії, розширення освіти тощо [Перевлеський, 1873; Пыпин, 1862], підкреслювали важливість історико-літературного підходу до структурування навчального матеріалу в старших класах для розкриття історії суспільної свідомості.

Крім цього, провідні діячі науки і освіти у своїх літературознавчих та педагогічних працях, наслідуючи філософські ідеї І. Тена, досліджували проблеми «раси» і «середовища», «національного характеру», «соціального контексту», «національного розвитку», обґрунтовуючи особливу роль літератури у вихованні суспільства. Їх ідеї було розвинуто у працях учнів-послідовників С. Венгерова, В. Істріна, М. Піксанова, П. Сакуліна, О. Шахова та багатьох інших. І хоча ідеї вчених, як буде проаналізовано нижче, не завжди знаходили відгук у науковій та вчительській громадськості, все ж вони значно розширили зміст педагогічної технології та аспектного вивчення образів-персонажів, що повною мірою використовує сучасна методика.

Важливий внесок у становлення теорії вивчення образів-персонажів було зроблено Л. Полівановим [Поліванов, 1868], який обґрунтовував важливість розробки процесуальної частини аналізу художнього твору і визначення кола теоретичних понять, які будуть організовувати аналіз. Вчений вважав за необхідне в основу методики аналізу тексту покласти поняття композиції, що в методиці навчання літератури ХХ ст. оформилося в композиційний шлях аналізу і формування теоретико-літературного поняття про образ-персонаж.

У зв'язку з поширенням і офіційним визнанням логіко-стилістичного вивчення словесності виникають багаточисельні практичні посібники зі стилістики [Чертов, 2013, с. 135]. З поміж інших питань їх автори вже звертають серйозну увагу саме на вивчення образів-персонажів художньої літератури. Так, перекладено посібник І. Холевіуса, у якому німецький педагог серед запропонованих тем і планів творчих робіт для учнів формулює і досить оригінальні для свого часу: «Чому Гомер називає Одиссея руйнівником міст?», «Красномовство Марка Антонія у трагедії Шекспіра «Юлій Цезар» тощо [Холевиус, 1873, с. 77]. І хоча у змісті навчальних книг окремо не розглядаються образи-персонажі прозових творів, не розкрито методику роботи над формуванням теоретико-літературного поняття про образ-персонаж, не акцентовано, на основі аналізу яких структурних компонентів художнього образу-персонажа та засобів його творення учні мають формулювати свої висновки, все ж проглядається посилення уваги словесників до врахування специфіки літературних родів у процесі їх вивчення, аналізу образів-персонажів як значимих компонентів художнього твору, формулювання потреби їх ґрунтового аналізу у зв'язку з іншими значимими компонентами твору як передумови повного і глибокого розуміння ідейно-естетичного змісту мистецтва слова.

Літературознавці та педагоги продовжували розвивати зазначені прогресивні тенденції в методиці навчання літератури. Наприклад, М. Ольшамовський [Ольшамовський, 1880, с. 34], наслідуючи традиції німецьких учених, пропонував у процесі навчання належну увагу зосереджувати

на образах-персонажах, що сприятиме поглибленню роботи з текстом, а на підсумковому етапі серед тем для творчих робіт рекомендував такі, що потребують послідовного аналізу героїв твору, їх осмисленого трактування та аргументованої оцінки, розуміння місця і ролі в ідейно-естетичному змісті тексту («Виховання і характер Обломова», «Характер Святослава» тощо). Подібних позицій дотримувався інший літературознавець і педагог М. Орлов, який радив, окрім зазначених положень, розглядати з учнями філософсько-естетичні засади літературного напрямку та їх втілення в образах-персонажах («Погляд сентименталістів на природу і людину» тощо [Орлов, 1887, с. 61]). В такий спосіб не лише зосереджувалася увага на структурних компонентах образів-персонажів, але й з'являлися нові тенденції: аналіз витоків поведінки та характеру героя, їх взаємозв'язок і взаємовплив, художні закони творення літературного характеру, визначення історичного та філософського аспектів для ґрунтовного аналізу ідейно-естетичного змісту образів-персонажів. Остання тенденція успішно розвивалася у працях учених-філологів. Так, відстоюючи потребу історичного вивчення літератури для «відображення історичного розвитку народної самосвідомості», за оцінкою І. Мандельштама [Мандельштам, 1876, с. 231], Є. Судовщиков прагнув пов'язувати вивчення літератури з новітніми вченнями, наприклад, пояснюючи однобічність Базарова теорією нігілізму [Судовщиков, 1863, с. 8].

На наступному етапі розвитку методики навчання літератури, відомому як період ліберальних реформ (за Я. Ротковичем), урізноманітнювався процес вивчення образів-персонажів завдяки використанню нових організаційних форм (бесіда, літературна екскурсія тощо), але суттєво послабився історичний принцип вивчення мистецтва слова. Перевага надавалася іманентному читанню (позаісторичному, позасоціальному), що було природною реакцією на еkleктичну методологію культурно-історичної школи [Роткович, 1976, с. 10]. Підтримка іманентного читання не була одностайною. Н. Піксанов неодноразово наголошував на важливості вивчення художніх творів в історичному та соціальному контексті, але його погляди не були підтримані ні

літературознавцями, ні педагогами, ні вчительською громадськістю [Пиксанов, 1917, с. 72]. У педагогічній практиці все ж продовжували використовувати ті навчальні посібники, у яких автори (В. Келтуяла, П. Коган, Н. Коробка, Е. Соловйов [Келтуяла, 1906-1911; Коган, 1908-1912; Коробка, 1907-1914, Соловьев, 1902]) прагнули подати аналіз історико-літературного процесу, аби поглибити розуміння виучуваних художніх творів та їх образів-персонажів як значимого компонента тексту. Тож основним принципом структурування початкового матеріалу у старшій школі залишався історичний.

В. Стоюнін і В. Водовозов, як представники освітньо-виховної течії, розглядаючи художню літературу не лише як об'єкт мистецтва, а й науки, особливого значення надавали формуванню світогляду, громадянської та патріотичної позиції учнів, вихованню кращих моральних якостей засобами художнього твору через вплив на естетичні почуття. І здійснювати це радили через аналіз ідейного змісту на основі розгляду певних значимих компонентів твору, серед яких основне місце посідало вже і поняття про образ-персонаж [Стоюнін, 1908; Водовозов, 1868].

В. Стоюнін пропонував зразки розборів окремих творів, у яких поділяв думку про важливість загальнолюдського компонента, стверджував потребу визначення аксіологічного змісту художніх текстів, ілюстрував необхідність визначення способів і засобів зображення образів-персонажів (мови, композиційних елементів, сюжетних ліній тощо у їх взаємозв'язках) [Стоюнін, 1908, с. 113].

У своїх методичних розробках В. Водовозов розвинув намічені тенденції у практичному викладанні словесності, збагативши їх історичним та порівняльним підходами до вивчення образів-персонажів [Водовозов, 1868, с. 228]. Учений наполягав на потребі розглядати з учнями «моральні начала у житті». Тому пропонував зміст курсу словесності групувати за ідейно-тематичним принципом і, серед інших, визначав теми: «Гуманне ставлення до долі бідної, трудової людини (Пушкін, Гоголь, Некрасов, Островський та ін.)», «Порівняння типів старого часу у більш простій формі (Тургенєв, Пушкін, Лермонтов та ін.)»,

«Типи людей мрійливих та вдалих, за зразком Манілова і Ноздрьова (Гоголь, Гончаров)» [Водовозов, 1868, с. 122-123]. Варто погодитися з оцінками дослідників історії методики навчання літератури О. Мазуркевича [Мазуркевич, 1961, с. 167], Я. Ротковича [Роткович, 1976, с. 65], В. Чертова [Чертов, 2013, с. 144], С. Бураковського [Бураковский, 1873], П. Смірновського [Смирновский, 1899-1904], М. Орлова [Орлов, 1873-1875], П. Євстаф'єва [Евстафьев, 1875.] того, що В. Водовозову не вдалося послідовно реалізувати ідейно-тематичний аналіз художнього твору у пропонованих зразках. Однак праці вченого стали етапними у розробці технології вивчення образів-персонажів у курсі старшої школи, оскільки в них зосереджено увагу на виховному впливі вивчення героїв художнього твору, окреслено потребу їх групування, типологічного порівняння, розгляду в процесі історичного розвитку та зв'язку з реальним життям учнів. І хоча в наступних підручниках цього періоду проблему методики вивчення образів-персонажів не було розв'язано, все ж спроби схарактеризувати героїв твору засвідчують увагу вчених до серйозної методичної проблеми.

Найвідоміший представник етико-естетичної течії В. Острогорський наголошував на необхідності виховання в учнів почуття прекрасного, розвитку естетичного смаку, відтворюючої уяви, шліфування культури почуттів у процесі вивчення художньої літератури. Виховувати прекрасне, на думку вченого, – це означає дбати про формування естетичних критеріїв, згідно з якими учні сприйматимуть добро і зло, істину і неправду, любов і страждання, втілені як у творі на ідейно-естетичному рівні, так і у конкретних образах-персонажах як носіях етико-естетичних поглядів. Відтак вчений підкреслював необхідність дати учневі у процесі навчання можливість встановити «зв'язок з батьківщиною і людством» [Острогорский, 1913, с. 17], «здорову поживу і загальнолюдську оцінку життя», актуалізуючи загальнолюдський та громадянський аспект вивчення образів-персонажів, «аби вийшли юнаки з школи в життя, які справді освітили свою душу прекрасними образами рідної літератури і творами великих геніїв світу» [Острогорский, 1913, с. 93].

Представники етико-естетичної течії великого значення надавали емоціям та почуттям учнів, які виникають і розвиваються у процесі безпосереднього і яскравого переживання поетичних образів (за В. Голубковим [Голубков, 1962, с. 48]). Прибічники цієї течії розвивали у подальшому свої методичні ідеї із урахуванням досягнень новітніх літературознавчих досліджень. Так вплив потєбніанських ідей позначився на розвитку методичних концепцій П. Басістова, І. Белоруссова, В. Данилова, І. Лискова, Д. Овсянико-Куликовського, П. Тимошенка та інших, які розуміли художній твір не як відтворення об'єктивної дійсності, а як відображення суб'єктивного сприйняття й переживань митця. На їх думку, виникнувши з мови, мистецтво слова також характеризується зовнішньою словесно формою, внутрішньою формою (образністю) та змістом, або ідеєю. Зокрема, образи-персонажі художнього твору як внутрішня форма слова є знаком тих думок, що виникають у письменника у творчому процесі, тому ідея твору завжди суб'єктивна. Вона обумовлена апперцепцією, тобто тими асоціаціями письменника і читача, що сприймає твір, які склалися на основі їхнього попереднього досвіду. Ідейно-естетичне навантаження кожного образу-персонажа формується вже не у свідомості письменника, а у свідомості читача. Прибічник психологічної школи В. Данилов посилався на основи естетичної теорії та психологічний принцип О. Потєбні, і доводив, що в основу методики навчання літератури загалом і вивчення образів-персонажів зокрема має бути покладено твердження, що заслуга митця не в тому мінімумі змісту, який передбачався у процесі творення, а в гнучкості образу, у силі внутрішньої форми пробуджувати найрізноманітніші змісти [Данилов, 1917, с. 53]. Відповідно основним предметом вивчення у школі має бути зовнішня і внутрішня форма твору, а головним завданням освіти – формальний розвиток, тобто розвиток здатності до логічного і образного мислення учнів. Всі положення методики літератури, на глибоке переконання вченого, мають бути «узгоджені, наскільки це можливо, з даними психології» [Данилов, 1917, с. 28] і мати своєю педагогічною метою розвиток розумової діяльності учнів, зокрема, здібностей спостерігати явища, зіставляти їх, аналізувати й синтезувати факти і

через ці процеси доходити висновків. Сприяти цьому мала, на думку П. Тимошенка, така методика роботи, яка забезпечувала б перехід «від теорії до практики, від загального до часткового, з необхідними поясненнями психологічними та історичними» [Тимошенко, 1870, с. XI]. Без сумніву, потреба ґрунтовної роботи над компонентами художнього твору для визначення художньої вартості загалом зумовлена розвитком суспільства, науки і культури II-ї половини XIX ст., а формування читацьких умінь та якостей, серед яких належне місце посідають уміння характеризувати місце та роль образів-персонажів у загальній структурі художнього твору, вело до підвищення якості вивчення словесності у школі. Тому закономірно, що у своєму підручнику 1908 р. Д. Овсянико-Куликовський присвятив розділ прийомам поетичної творчості, запропонувавши оригінальну класифікацію найважливіших людських типів у поезії [Овсянико-Куликовский, 1911]. І хоча методики роботи над теоретичним поняттям у процесі вивчення художніх творів автор не пропонує, його внесок у розвиток теорії і практики вивчення образів-персонажів сприяв посиленню уваги до психологічного аналізу характерів головних героїв творів, що стало визначальною рисою посібника А. Шалигіна [Шалыгин, 1910].

Започатковану традицію – характеризувати героїв твору з поглибленим аналізом психіки героїв – продовжували розвивати у своїх підручниках П. Дворніков [Дворников, 1911], С. Золотарьов [Золотарьов, 1911], В. Сиповський [Сиповский, 1915].

Варто додати, що здобутки «харківської школи» О. Потебні стали знаковими для розвитку методики навчання літератури. У передмові до першого тому видання «Питання теорії і психології творчості» 1907 р. Б. Лезін заявляв, що непросто далі дотримуватися схоластичних понять, які ще панують у методиці літератури і в середній школі, і закликав вивчати і використовувати творчу спадщину О. Потебні та О. Веселовського. [ВТПТ, 1917]. Варто додати, що наукова вартість доробку вчених не завжди оцінювалася належно, були часи (20-70 рр. XX ст.), коли у наукових колах пишалися тим, що подолано потебніанську методологію. Однак в сучасній методиці навчання вельми

актуальні питання психології сприйняття художніх творів та образів-персонажів, психологічних етапів сприйняття і породження висловлювання, що суттєво впливає на розробку педагогічних технологій, різнотипних питань і завдань для вивчення компонентів твору та формування теоретико-літературних понять.

Можна стверджувати, що потужним поштовхом до розвитку теорії і технології вивчення образів-персонажів у методиці навчання літератури кінця XIX – початку XX ст. були наукові здобутки у галузі психології художньої творчості та літературознавстві, зокрема щодо психологізму в літературі. В цей же час методичні розробки підкріплюються науковими розвідками про психологію сприймання, що серйозно позначилося на рівні методичних досліджень.

По-перше, спробою врахувати психологічні особливості сприйняття художнього твору юними читачами пояснюється прагнення М. Рубакіна, О. Суворовського, А. Філонова та ін. [Рубакин, 1910; Суворовский, 1905; Филонов, 1861] визначити найпопулярніші твори для читання і вивчення словесності. Дослідники твердили, що увага читачів до пригодницької, детективної та фантастичної літератури зумовлена зображеними в ній активними, сміливими і сильними героями, які більше задовольняють потреби дітей, ніж твори, які викликають співчуття і жаль [Суворовский, 1905, с. 12].

По-друге, закладаються основи поетапної літературної освіти. За теорією М. Рубакіна, учні молодшого підліткового віку психологічно не здатні об'єднувати окремі емоції в загальне враження, учні старшого підліткового віку переживають уже період «першого пробудження розумового життя, і саме в період ранньої юності «розквітають розумові запити, формуються ідеали та світогляд читачів» [Рубакин, 1910, с. 8, 9].

Не менш значущим був внесок теорії О. Потєбні та його послідовників у розробку поетапного вивчення художнього твору, теорії розвитку читацької, дослідницької та творчої діяльності.

Сформульовані вченим теоретичні положення стали основою технологічного підходу до поетапного формування поняття про образи-персонажі.

Значний внесок у розробку досліджуваної проблеми було зроблено Ц. Балталоном, який не обмежувався у своїй науковій та педагогічній діяльності здобутками психології художньої творчості, а прагнув досліджувати теоретичні питання щодо психологізму в художній літературі.

В результаті досліджень учений прийшов до висновку про доцільність обговорювати з учнями початкових класів не лише загальне враження від прочитаного, а, допомагаючи зрозуміти прочитане, пояснювати поведінку головних героїв. Учні старшої школи серед питань для літературних бесід та письмових робіт пропонував такі: «Психологічний аналіз характеру Раскольнікова», «Гедда Габлер як психологічно ненормальна особистість», «Як мають співвідноситися психопатичний та психологічний елементи для збереження художнього та суспільного значення цілого?» тощо [Балталон, 1914, с. 8].

Науково обґрунтований психологізм у сприйнятті творів мистецтва слова, як і потреба врахування соціального та історичного контексту, у передреволюційні часи не знайшли належної підтримки в науковому та вчительському середовищі. Зокрема Б. Ейхенбаум стверджував, що вони знецінюють вивчення самого тексту [Ейхенбаум, 1987, с. 113].

Будучи тоді шкільним вчителем, майбутній літературознавець і прибічник формальної школи наголошував, що в основі літературного розбору має бути з'ясування художньої структури твору, самостійне засвоєння художнього образу незалежно від його життєвого змісту. При цьому вчений у своїх роботах не лише майстерно вписував героїв у широкий історичний контекст, а й вдало передавав дух епохи, що суперечило його науковим формулюванням.

Обстоюючи ідеї іманентного читання, Б. Ейхенбаум наголошував на доцільності позаконтекстного вивчення мистецтва слова загалом [Ейхенбаум, 1987, с. 119]. І хоча у його методичному доробку не подано зразків такого

аналізу, самі ідеї було розвинуто на новому теоретичному і практичному рівнях вже в методиці навчання зарубіжної літератури наприкінці ХХ ст.

Вельми значущими для розробки теорії та технології вивчення образів-персонажів були пропозиції іншого представника формалізму у літературознавстві – Ю. Тинянова. Історичний письменник, кінознавець, видатний теоретик і історик літератури запропонував поняття «ліричний герой», сформулював фундаментальний закон про різницю віршів і прози, і що особливо важливо з огляду на досліджувану проблему, – озброїв учителів роздумами про літературного героя і, закладаючи наукові засади педагогічної технології, вказав на істотні методологічні та методичні прорахунки попередників. [Тинянов, 1966, с. 90]. Ю. Тинянов виступав проти ототожнення героя з автором, але й виділяв декілька іпостасей героя. Вчений наголошував, що неприпустимо розглядати літературного героя як живу людину, адже герой здатен змінюватися протягом художнього твору значно швидше, ніж реальна людина в реальному житті [Тинянов, 1977, с. 272, 273.]. Незважаючи на те, що М. Бахтін і його послідовники критикували формалізм [Медведев, 1929], у зазначеному питанні їх погляди співпадали.

На цьому ж етапі розвитку методичної науки ряд вчителів-практиків продовжував обстоювати потребу включення в навчальний процес різних видів контекстів для повного та глибокого аналізу художніх творів загалом та образів-персонажів зокрема. П. Шабліовський, недооцінюючи історичний контекст у навчанні літератури, поділяв висловлювану у II-й пол. ХІХ ст. М. Ольшамовським, М. Орловим., Е. Судовщиковим [Ольшамовський, 1880; Орлов, 1875; Судовщиков, 1863] ідею про необхідність «філософського» підходу до вивчення мистецьких творів: «...Зароджуючись на певному історичному ґрунті, великий літературний твір підноситься своїми ідеальними вершинами і злетами у світ позаісторичний, позачасовий, у сферу вічної істини, добра і краси», що повною мірою втілено в героях художнього твору [Шабліовський, 1915, с. 2]. Щодо вивчення образів-персонажів, П. Шабліовський був переконаним, що в них «таємничо» закладено невичерпний запас ідеальних

можливостей, які можна досягнути лише надчуттєво, інтуїтивно. При цьому вчений у своїх методичних розробках пропонував для використання схеми моральних пошуків героїв Л. Толстого, пушкінського Бориса Годунова, тургенєвського Лаврецького для оптимізації аналітичної роботи [Шаблювський, 1914-1915, с. 51].

Можна констатувати, що основні течії методики викладання літератури, що сформувалися у ХІХ ст. у працях відомих педагогів (логіко-стилістична, освітньо-виховна і етико-естетична), знайшли продовження і поглиблення в науці кінця ХІХ – початку ХХ ст., трансформувалися у два основні напрямки щодо розвитку літературної освіти в середній школі – «суспільний», який продовжував переважно традиції культурно-історичної школи, і «художній». Аналіз теоретичного і практичного доробку вчених і вчителів цього періоду переконує, що ці два напрямки тісно перепліталися у процесі розвитку, даючи поштовх до розвитку прогресивних методичних ідей.

Наприклад, вельми популярним на початку ХХ ст. був принцип вивчення літератури, сформульований С. Золотарьовим: від літератури – до життя, від життя – до літератури [Золотарев, 1923, с. 17]. Але це не означало, що мистецтво мало лише ілюструвати суспільне життя. С. Золотарьов закликав розвивати в учнів такі творчі здібності, які дозволять «виправити життя за ідеалом» [Золотарев, 1923, с. 18]. І допомогти у цьому мала вперше запропонована ним в методиці навчання літератури інтеграція курсів. У своєму підручнику вчений запропонував поєднати вивчення літератури з іншими видами мистецтв, подаючи вдало підібрані фотографії пам'яток архітектури, скульптури та живопису [Золотарьов, 1911. с. VIII]. І хоча йому не вдалося науково обґрунтувати міжмистецький принцип вивчення художньої літератури та образів-персонажів, цей принцип наприкінці ХХ ст. стане одним із визначальних у методиці навчання загалом.

Продовжують впроваджуватися у шкільну практику традиції психологічного аналізу образів-персонажів, започатковані Ц. Балтолоном [Балталон, 1914, с. 8]. Методика такого аналізу збагачується різноманітними

науковими ідеями. По-перше, у змісті літературної освіти активізувалося використання поняття *літературний тип* [Садовник, 1911]. В. Садовник обстоював позицію, започатковану В. Водовозовим і продовжену Д. Овсяніко-Куліковським щодо вивчення образів-персонажів у розвитку, і розширив межі їх психологічного аналізу – від образу до типу.

По-друге, у підручниках початку ХХ ст. з новою силою простежується прагнення розкрити національну свідомість народу [Алферов, 1915, с. 6], що на методичному рівні спонукало відмовитися від готових характеристик образів-персонажів, оскільки вони позбавляють інтересу читачів і не сприяють їх самостійному мисленню. До того ж, вичерпні характеристики неприродні, вважали провідні педагоги, «кожен художній образ безкінечний за змістом і кожному може сказати особливе своє» [Алферов, 1915, с. 24].

Позитивним було те, що серед представників кожного напрямку не було одностайності. С. Венгеров наполягав на тому, що літературу необхідно відчутти, а тому не повинно бути нічого обов'язкового і в тлумаченні твору, будь-який погляд правильний, аби він був цілісний і послідовний [Венгеров, 1917, с. 8]. Таким чином вчений виступав і проти єдино правильного розуміння художніх творів, і проти однозначного тлумачення образів-персонажів, підпорядкованого ідеологічним цілям. А також підтримав право учнів на особистісну інтерпретацію художнього твору, що знайшло належну розробку в методиці навчання літератури кінця ХХ – початку ХХІ ст.

2.2. Здобутки методики вивчення образів-персонажів у ХХ ст.

Новий крок у розвитку методики вивчення образів-персонажів було зроблено в революційний період, коли здійснювалася перебудова системи освіти та перегляд принципів навчання на трудовій основі. Перед школою загалом та перед курсом літератури зокрема ставилося завдання познайомити учнів з найважливішими формами діяльності людини, підготувати їх до повноцінної участі у трудовому житті суспільства. У пояснювальній записці до «Навчального

плану занять з російської мови в трудовій школі» наголошено не лише на трудових методах (діяльнісних формах) навчання (доповіді, звіти, промови, бесіди, диспути, усні реферати; бесіди про визначені сюжети та образи-персонажі (один і той же образ в різних літературних обробках); етико-естетичний аналіз тощо), а й по-новому зазвучали складові аксіологічного аспекту образів-персонажів – соціальні, громадянські та естетичні цінності, що не втратило актуальності і на сучасному етапі розвитку методичної науки. Таким чином було сформульовано напрямок у роботі з літератури – творче сприйняття літературного твору у всій повноті його літературного звучання; ґрунтовний аналіз моральної проблематики, художньої мови і вдосконалення мовлення учнів; використання різних форм виховання естетичного смаку і творчих здібностей тощо. Варто зазначити, що задекларований напрямок у роботі з літератури можна вважати прогресивним з огляду на попередньо сформульовані положення, але його зміст обмежено панівними ідеологічними догмами, що негативно відбивалося на вивченні всієї системи цінностей, закладеної в героях художнього твору.

Зрушення спостерігаються і в методиці роботи над образом-персонажем. Так, пропонуючи «лабораторний метод» у навчанні літератури, автори розуміли його як поступовий, у процесі читання, аналіз системи образів, коли учень «йде одним шляхом із письменником». «Необхідно прагнути не того, аби схопити художній образ відразу – навпаки, необхідно повільно, крок за кроком з'ясувати авторський задум, повільно вникаючи в прийоми авторської роботи». «Вивчати твір треба, читаючи його поступово. Наприклад: вивчається «Євгеній Онєгін». Спочатку береться одна перша глава і осмислюється з різних позицій. Образ героя з'ясовується лише на основі матеріалів цієї глави... Поступово спостерігається ставлення Пушкіна до свого героя, тон оповіді, авторський настрій тощо» [ЛМПЛ, 1918, с. 43].

Можна стверджувати, що процесуальна частина технології вивчення образів-персонажів була предметом пильної уваги вчених-методистів у часи реформування освіти революційних часів, коли наголошувалося на методичних

підходах та шляхах формування поняття про образ-персонаж: від первинних вражень до глибокого з'ясування художнього смислу твору, спираючись на творчі сили учнів, використовуючи і розвиваючи їх здібності.

Також на цьому етапі розвитку методичної науки було здійснено спробу зробити поняття про образ-персонаж ключовим у навчанні літератури. С. Абакумов, який принципово заперечував історико-літературний принцип побудови програм не лише для основної, а й для старшої школи як заскладний для учнів, запропонував тематичний або проблемний принцип розташування матеріалу, коли ключовими були саме образи-персонажі художніх творів [Абакумов, 1918, с. 47]. Ним було визначено чотири основні групи творів:

- Твори, у яких відображено сильні особистості («Тарас Бульба» М. Гоголя, «Пісня про купця Калашнікова» М. Лермонтова, «Вільгельм Телль» і «Розбійники» Ф. Шіллера, «Дубровський» О. Пушкіна, «Ася» І. Тургенєва);
- Твори, що дають відповідь на моральні питання, які виникають у міжособистісних стосунках («Шинель» М. Гоголя, «Антон-горемика» Д. Грогоровича, «Король Лір» В. Шекспіра);
- Твори, у яких описано побут, особливості життя буржуазних класів, пролетаріату і селянства («Гроза» М. Островського, «У лісах» та «На горах» П. Мельникова-Печерського, «Поєдинок» О. Купріна, «Євгеній Онегін» О. Пушкіна, «Ткачі» Г. Гауптмана, «Фома Гордєєв», «Міщани», «На дні», «Мати» Максима Горького).
- Твори, у яких подано філософські узагальнення («Фауст» І.-В. Гете, «Злочин і кара» Ф. Достоевського) або зображено злами людської психології («Мілкий біс» Ф. Сологуба).

Учений у своїй роботі продовжував традиції В. Водовозова і висловлював думки, суголосні пропозиціям М. Рибнікової щодо тематичного розташування навчального матеріалу, наближував літературу до інтересів учнів, пропонував обговорювати та узагальнювати розвиток соціальних та громадянських цінностей, втілених в образах-персонажах. С. Абакумов зробив прогресивний

крок у розвитку методичної науки і практики, але намітив сумнівні підходи до навчання літератури, коли вивчення художнього твору зводилося до вивчення його головних героїв та висновків про відображення в літературі важливих етапів розвитку суспільної свідомості. Пізніше, в 50-70-х роках ХХ ст. такий підхід суттєво гальмував навчання літератури і з часом вчені методисти і вчителі-практики почали відмовлятися навіть від пообразного шляху аналізу художнього твору, аби подолати хибні стереотипи щодо ідейно-естетичного змісту художньої літератури.

Питання про місце і значення аналізу образів-персонажів художнього твору в системі вивчення мистецтва слова в старших класах середньої школи не втрачало своєї актуальності і на наступних етапах розвитку теорії та практики літературної освіти учнів. Але цю проблему радянська методика повною мірою не вирішила.

У постреволюційні часи провідним принципом вивчення художнього твору був принцип «через образи – до ідейності», обстоюваний фундатором методики навчання української літератури О. Дорошкевичем, який доводив, що художня література – живий організм, частини якого тісно сплетені між собою, відповідно образи-персонажі – значимий компонент художнього твору, повноцінне сприйняття і розуміння якого відбувається лише за умови формального його аналізу: вивчення художніх образів, композиції, пейзажу, жанру, стилю тощо у тісному взаємозв'язку, що становило окремий розділ методики [Дорошкевич, 1921, с. 41]. За оцінкою О. Мазуркевича, О. Дорошкевич прагнув розробити таку методику навчання літератури, яка б не підміняла аналіз твору мистецтва соціологізаторським розбором [Мазуркевич, 1961, с. 234], а підносила б ідейно-громадську цінність твору (що переважно зводилося до вже присутнього на той час в методиці навчання словесності національного аспекту аналізу) і давала ознайомлення з «ідеалами національної інтелігенції, її пориваннями і стражданнями, її історією». Це мало сприяти національному вихованню молоді.

Не менш відірваними від політики і соціологізаторства були і лекції та бесіди методичного характеру О. Білецького, який особливу увагу приділяв питанням художності [Белецкий, 1923, с. 94], реалізуючи формальний аналіз художнього твору і обстоював важливість глибокого розгляду проблем творення образів-персонажів, портретних характеристик, мови героїв, пейзажів.

О. Білецький у співавторстві з Л. Булаховським розробили «загальну програму» опису літературного явища або формального аналізу літературного факту, у центр якої поставили поняття про образ-персонаж [Білецький, Булаховський, 1927]. Такий підхід дозволяв аргументовано розглядати інші значимі компоненти твору, а встановлення взаємозв'язку між ними дозволяло простежити етапи розвитку і засоби втілення авторського задуму.

Схема О. Білецького передбачала для вивчення:

I. Матеріал, що його письменник вибирає для опрацювання (тематика): дійові особи, число їх, кількість, роль їхня у творі (головні другорядні, службові, самотійні ролі). Задум їх (особи – носії сюжетної динаміки; схематичні характери, побутові типи; типи душевних переживань).

II. Розміщення матеріалу (композиція):

1. Типи дії залежно від дійових осіб: а) єдиний хід (в центрі – головний характер, від нього починається дія); б) перемінний хід (кілька характерів дія переходить від одного до другого, встановлюються відносини між ними); в) перебіжний хід (дію перериває авторське втручання).
2. Дійові особи. Способи ознайомлення: а) готова характеристика; б) автохарактеристика (сповідь, листи, щоденники, монологи); в) характеристика за допомогою дій; г) характеристика за допомогою розмов інших дійових осіб; д) характеристика за допомогою контрастних образів. Співвідносне розміщення осіб на сцені дії (герой, героїня, суперник, суперниця, ідейні антиподи, ідейні однодумці тощо). Динаміка осіб (їхнє становище за різних моментів дії): фігури, що вони утворюють у їхніх ходах. Побудова масових сцен – масові сцени як тло; маса як самотійна особа.

3. Решта «компонентів» твору – описові, ліричні в їхній композиційній ролі. Значення їх для дій і для дійових осіб. Співвідношення між ними: симетрія, градація, контраст, паралель, концентрична будова тощо.

Пропоновану О. Білецьким та Л. Булаховським схему не можна вважати досконалою. Автори не врахували особливостей сприйняття літератури учнями різних вікових груп, логіки формування теоретико-літературного поняття про образ-персонаж на різних етапах освіти, розвиток поняття у зв'язку з іншими, допускали певний розрив між змістом та формою, не залучали вивчення різних видів контекстів для поглибленого розуміння тексту, обходили увагою способи реалізації контекстів у структурі образів-персонажів. Але її переваги очевидні – це увага до найдоступнішого для сприйняття учнів компоненту художнього твору, до письменницької майстерності, образотворчих засобів і мови, прагнення розглядати літературу як мистецтво слова.

Пропоновані методичні підходи не стали загальноприйнятими. Переважно учні середньої школи мали читати ті художні твори, у яких проілюстровано суспільне життя і представлено типових представників суспільства, а випускники мали бути готовими виправляти життя згідно ідеалу, втіленого в прогресивній літературі. Цей принцип навчання повністю відповідав вимогам революційних і постреволюційних часів, коли перед школою ставилося завдання формувати особистість, здатну брати активну участь у суспільних подіях. Така позиція у вивченні образів-персонажів збереглася навіть до 90-х років ХХ ст., поки перед школою ставилося завдання формувати особистість майбутнього будівника нового устрою.

Упроваджувана у той час комплексна система та метод проектів у навчанні призвели до поглиблення соціологізаторства в методиці, до прагнення підпорядкувати літературу суспільствознавству, коли твір сприймали не як мистецтво слова, а як ілюстрацію до суспільних явищ, мету аналізу – розкриття «соціального еквіваленту» художнього твору, «соціології літературних явищ», основну форму вивчення – «соціологічний аналіз». «Це значить, виходячи з літературного твору і тільки з нього, необхідно розкрити його соціальну

природу, встановити «реального автора», відповідний соціальний прошарок або клас, від імені якого говорить автор, розтлумачити основні прийоми літературної творчості: відтворення літературних персонажів, композицію й мову, вказавши на соціальну природу всіх цих явищ...Необхідно зробити переклад мови поезії на мову соціології» [Машкин, 1928, с. 83].

Такий підхід до розуміння художньої літератури та мети її навчання в середній школі неоднозначно вплинув на методикау вивчення образів-персонажів. З одного боку, посилюється увага до героїв художнього твору, їх соціальної природи, співвіднесеності з певними соціальними типами, до відтвореної системи суспільних цінностей, суспільної психології, з іншого – основним критерієм вибору творів для шкільного вивчення стала не стільки їх художня вартість та доступність для розуміння представниками певної вікової групи, а типовість визначеного характеру, «соціальна прозорість», соціологічна обумовленість, тлумачення образів-персонажів обмежувалося їх ідеологією і класовою приналежністю.

А. Машкін сформулював навіть визначення «соціологічного аналізу», мета якого – «знайти соціальний еквівалент, розкрити соціальну природу автора, показати соціальну категорію, яка говорить його устами» [Машкін, 1928, с. 87].

Наслідки соціологізаторського підходу до навчання літератури простежуються і у спрощенні ідейно-естетичного змісту образів-персонажів. Вивчення героїв твору здійснюється по двох основних лініях: загальної характеристики епохи і опису прийомів, що відображають епоху в образах-персонажах. Так, Чацький, Онегін і Печорін отримали в «Програмах єдиної трудової школи» 1927 р. таку узагальнену характеристику: «Основні риси цих образів визначаються тим соціально-економічним становищем, в якому опинилася російська феодальна аристократія в період зростання торгівельно-промислового капіталу... Родова знать з презирством ставилася до оточуючої дійсності і не знаходила собі місця» [ПМЗЕТШ, 1927, с. 49].

Методист Л. Троїцький навіть у брошурі «До питання про аналіз літературного твору в середній школі» зазначав: «Досить часто весь аналіз

зводиться до розподілу всіх героїв за соціальними групами, до їх соціально-економічної та ідейної характеристики...» [Троицкий, 1935. с. 3].

Питання про подолання соціологізаторства у навчанні літератури хвилювало не лише методистів, а й літературознавців, учителів-практиків та всю громадськість.

Розвиток методики вивчення образів-персонажів активно стимулювався декількома чинниками:

- виходить ряд робіт теоретичного характеру про поняття образу-персонажа, типове і літературі, покликаних підвищити культуру сприйняття [Тимофеев, 1936, с. 5-6.];
- активно розвивається шкільне літературознавство (виходять роботи Г. Поспелова, В. Бочкарьова, Д. Годнева, Я. Ротковича [Поспелов, 1940; Бочкарев, Годнев, Роткович, 1941, с. 107-172];
- теоретично обґрунтовуються методичні шляхи вивчення художнього твору та формування теоретико-літературних понять. Наприклад, виходить робота Л. Троїцького «До методики історико-літературного курсу», у якій автор пропонує різні шляхи аналізу художнього твору. Вчений окремо зупиняється на процесі вивчення художніх образів-персонажів, наголошуючи на тому, що «розвиток образу простежити доцільніше за сценами згідно логіки розташування. Тоді учні зрозуміють його поступовий розвиток. Але відступати від послідовного аналізу сцен варто тоді, коли основною у зображенні є ідеологія, а не психологічний портрет героїв (Базаров)» [Троицкий, 1940, с. 97].

Не менш значущою була робота Н. Кудряшева «Методи вивчення образу-персонажа», у якій автор сформулював три типові недоліки в аналізі: нездатність бачити в герої живий образ людини; байдужість учнів до долі літературних героїв, незацікавленість у розумінні та характеристиці персонажів; безсистемність роботи. Знаковість цієї роботи підкреслюється тим, що вчений вже тоді заперечував схематичне виокремлення в цілісному образі ізольованих

«рис характеру», заперечував суто логічний аналіз, який не передбачав емоційне сприйняття образу-персонажа [Кудряшев, 1938, с. 91].

Незважаючи на наполегливу працю вчених-методистів цього часу В. Голубкова, П. Мощанського, М. Рибнікової, К. Спаської на підкреслення пізнавально-виховної ролі літератури у становленні особистості, соціологізаторський підхід до вивчення образів-персонажів не було подолано.

Вагомий внесок у розробку методики вивчення образів-персонажів з опертям на процес формування теоретико-літературних понять зробили Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Г. Гуковський та ін.

Надзвичайно складні умови воєнних років позначилися й на методичних підходах до навчання. На першому плані природно опинилися проблеми патріотичного та громадянського виховання підростаючого покоління, що істотно позначилося на методиці вивчення образів-персонажів. Однозначно позитивної оцінки набули твори класичної літератури з картинами визвольної боротьби, величі духу народу, благородства простої людини. Картини минулого тісно асоціювалися з сучасністю, героїка стимулювала потяг до героїчного в сучасності [Озерова, 1943, с. 15].

Асоціативність ще довго залишалася провідним принципом вивчення образів-персонажів як у воєнні, так і у повоєнні роки. І хоча теорія і практика особливо не збагатилися новими методичними підходами, все ж пильна увага до аналізу образів-персонажів, проблем типового в літературі як «сутності соціальної сили», композиції, мови, а також до формулювання ідейно-тематичного змісту художнього твору були основними позитивними рисами методичних робіт А.И. Ревякіна, В. Сорокіна [Ревякин, 1959; Сорокин, 1950] та ін.

Вчені виступали проти формалізму і схематизму, догматизму і шаблону, відсутності творчого начала у навчанні, коли аналіз образів-персонажів зводився до психологічної або соціально-психологічної характеристики, без осмислення їх художньо-поетичної структури, і, замкнений на собі, не дозволяв осмислити образи та ідеї твору у зв'язку із сучасним життям. Однобічність логічних

характеристик виключала зацікавлене, емоційне сприйняття та власну оцінку зображеного у творі [Сорокин, 1941, с. 94-95].

Суттєвим поштовхом до розвитку методики вивчення образів-персонажів цього періоду стали праці М. Рибнікової та її однодумців і послідовників.

Незважаючи на поверхове тлумачення проблеми літературної освіти учнів у методичній науці 1920-1950-х р., розробка теорії та практики навчання мистецтва слова продовжувалася у методичних пошуках В. Голубкова, Г. Гуковського, А. Дегожської, М. Рибнікової, М. Соколова, К. Спаської, Л. Троїцького, Т. Чирковської та ін. Саме на цьому етапі наукового розвитку точилася напружена дискусія про мету і завдання вивчення образів-персонажів у процесі аналізу художнього твору, про місце і роль цього значимого компонента художнього твору у загальній схемі вивчення тексту, про пізнавальне, розвивальне та виховне значення героїв твору у навчально-виховному процесі з літератури. І особливо гостро постало питання про контекстне вивчення образів-персонажів, про необхідність їх аспектного аналізу.

Одним із найпоширеніших залишається соціальний контекст у вивченні художнього твору, який включає детальне вивчення суспільних явищ та їх художнє втілення, а також визначення детермінованого суспільними явищами морального аспекту героїв твору із зануренням у психологічні стани. М. Соколов [Соколов, 1928, с. 58] переконував, що у старших класах учні здатні до «соціологічного аналізу вищого порядку», до вирішення питань про соціальну обумовленість героя.

Контекстне вивчення художнього твору і аспектний аналіз образів-персонажів перебували в колі наукових інтересів В. Голубкова, який ратував за освітньо-виховне читання з інтересом до аналізу образів та ідей, всебічно критикував панівні в методиці того часу «формально-соціологічний» та «ілюстративно-суспільствознавчий» підходи, оскільки вважав, що за такої умови ідейно-естетичний зміст залишається поза увагою. Пропонуючи власну схему аналізу художнього твору, вчений наполягав на доцільності визначати окремим

пунктом аналіз системи образів та ідей із використанням широкого історичного та біографічного контексту [Голубков, 1962].

Уважаючи літературу благодатним матеріалом для розвитку читацьких якостей особистості, М. Рибнікова також убачала в ній ефективний спосіб особистісного розвитку, потужний засіб виховання естетичного сприйняття і вишуканого смаку, уяви і мислення, почуття і волі читача [Рыбникова, 1963, с. 14]. Вчена поділяла думку про значний вплив на читача соціального контексту і додавала, що до засвоєння художнього твору варто йти від дійсності, яка оточує учнів, від живих вражень і власного досвіду [Рыбникова, 1963, с. 48]. Тобто, основною умовою успішного осмислення образів-персонажів М. Рибнікова вважала шлях «від життєвих вражень (безпосереднього емоційного сприйняття) – до художнього образу-персонажа (інтелектуального осмислення) – до поглиблення і уяскравлення життєвих вражень». Її внесок у розвиток теорії та технології вивчення образів-персонажів безсумнівний.

Значущими в науковому розвитку були ідеї М. Рибнікової щодо вивчення образів-персонажів: засвоєння теоретико-літературного поняття має відбуватися на основі читацьких спостережень над образами-персонажами; визначення їх динаміки доцільно здійснювати у тісному зв'язку з послідовністю подій, епохою та психологією героїв; ефективно застосовувати методичний шлях «від аналізу епізодів до персонажів» для поглиблення розуміння героїв твору [Рыбникова, 1940, с. 45-49].

Вченою-методисткою було запропоновано три основні види роботи:

1. Аналіз персонажів на обмеженому матеріалі однієї сцени, що сприяє детальності та конкретності розбору. Вона була переконана, що не варто аналізувати всю систему художніх образів, усі значимі компоненти, досить часто на матеріалі одного або різнотипових образів-персонажів можна зробити надзвичайно важливі висновки.
2. Порівняння героїв.
3. Формулювання ідейно-естетичного змісту образ-персонажа в цілому [Рыбникова, 1927, с. 108-118].

Вивчення розвитку методики формування поняття про образ-персонаж на цьому відтинку часу засвідчує повернення до провідних ідей освітньо-виховної течії другої половини XIX ст. Водночас велика увага приділяється вивченню наукових основ викладання, систематизації теоретичного і практичного досвіду, розробці наукових основ викладання, визначенню нової мети та її практичному втіленню у програмах і підручниках з літератури, створенню специфічних методів навчання тощо, що суттєво позначилося на становленні теорії та технології вивчення образів-персонажів у курсі літературної освіти старшої школи.

Здійснюється ряд результативних спроб щодо розробки теорії та методики вивчення елементів теорії літератури в школі (Г. Беленький, Н. Громов, Н. Прокоф'єв), коли обговорюється питання про формування поняття про образи-персонажі у взаємозв'язку із проблемами структурування літературної освіти основної та старшої школи, принципів організації навчального матеріалу, мети і обсягу аналізу художніх творів, художнього сприйняття, формування естетичного ідеалу в учнів [Прокоф'єв, 1961; Громов, 1960; Беленький, 1964].

Сприймання образів-персонажів – це складний, багатогранний і емоційно-інтелектуальний процес, який визначається об'єктивним художньо-естетичним змістом художнього твору та суб'єктивними індивідуальними психологічними особливостями учнів кожної окремої вікової групи. «Не знаючи психології сприймання й засвоєння учнями літературного матеріалу, ми діємо в навчально-виховній роботі навіпамацки», – зазначали Т. Бугайко та Ф. Бугайко [Бугайко, 1963, с. 64]. «Ми не лише повинні зберегти живе читацьке сприймання. Ми зобов'язані будувати саме вивчення твору з урахуванням цього сприймання, спираючись на нього, виходячи в деякій частині із нього», тоді ж підкреслював Г. Гуковський [Гуковский, 1966, с. 85].

Знаковою щодо досліджуваної проблеми на цьому етапі розвитку методичної науки можна вважати методичну теорію Г. Гуковського, який обґрунтовував потребу осмислення ідейно-образної системи художнього твору і пропонував засади та методику її вирішення. Обстоюючи послідовний шлях

вивчення мистецьких пам'яток, учений наголошував на проникненні в художній образ у процесі розгортання дії та характерів героїв, що мало сприяти яскравому виявленню особистісного, зацікавленого ставлення учнів до зображуваного [Гуковский, 1966, с. 114]. Вчений також підкреслював важливість врахування взаємозв'язку між історичним підходом та філософським аспектом в аналізі художнього твору, оскільки лише за умови визначення історичного і конкретного типу свідомості можливе розуміння естетичної, образної мови, якою висловлюються ідеї кожного значимого компоненту художнього твору, в тому числі й образів-персонажів [Гуковский, 1966, с. 21]. Формулюючи проблематику виховного впливу літератури на читачів, учений обстоював важливість обговорення прикладів літературних героїв різних епох і народів у процесі формування світогляду учнів [Гуковский, 1966, с. 26]. Г. Гуковський та його однодумці Т. Браже, Л. Тимофеев, Л. Троїцький [Браже 1961; ВАЛПШ, 1962] у процесі осягнення образної тканини твору не меншого значення надавали і композиційному шляху аналізу, враховуючи всі його переваги та недоліки, і були переконані у тому, що саме цей шлях дозволяє йти від окремих елементів до цілого та, навпаки, від сприйняття цілого до усвідомлення окремих частин і епізодів. Таким чином, вчені вперше в методиці навчання літератури наголосили на необхідності аналізу образів-персонажів у тісному взаємозв'язку з іншими значимими компонентами художнього твору, пропонуючи детальні зразки для роботи вчителя-словесника. Але їх наукові ідеї не знайшли належного втілення у шкільній практиці, що спричинило заміну процесу вивчення художнього твору характеристикою його образів-персонажів переважно в історичному та соціальному аспектах.

У подальшому розвитку методики навчання літератури 60-70 рр. ХХ ст. утвердилося «зневажливе» ставлення до пообразного шляху аналізу художнього твору як до спрощеної соціологізаторської манери. Я. Роткович наполягає на помилковості такого кроку, оскільки образ, і образ-персонаж у тому числі, є «специфічною формою відображення дійсності, у ньому перебувають втілені письменником характери, типи, у ньому розкривається ідеал письменника»

[Сторчак, 1965, с. 111]. На думку вченого, сприйняття та оцінка окремих образів-персонажів є необхідною складовою цілісного аналізу. Осягнути особливості змісту та структури різнохарактерних та різнотипних образів у творах різних художніх напрямів та течій, навчити учнів оцінювати їх з урахуванням своєрідності – важлива складова літературної освіти, особливо у старших класах.

Значно розширили коло проблем для аналізу у процесі вивчення образів-персонажів фахівці в галузі методики навчання української літератури. Так, у 60-х р. К. Сторчак, розробляючи загальні проблеми методики, доводить необхідність вивчення літератури не як абстракції, а як сукупності національних літератур, підкреслюючи важливість національного аспекту аналізу для глибокого розуміння творів мистецтва [Сторчак, 1965, с. 26]. Усвідомити національну специфіку художнього твору, наголошує методист, можна лише у єдності з його інтернаціональним значенням. При цьому національне та інтернаціональне має виявлятися у всій системі художніх образів. Аналізуючи значення слова «образ», вчений намічає основні напрями аналітичної роботи вчителя: «образ – обрис, зовнішність, подібність; образ – жива, наочна уява; образ – художнє відображення ідей, почуттів у словах, фарбах, звуках; образ – створений митцем, актором характер, тип; образ – порядок, спосіб життя тощо» [Сторчак, 1965, с. 160]. Всі зазначені напрями важливо враховувати, на думку вченого, не лише тому, що образ людини, її характер є художнім втіленням конкретного і загального у розвитку суспільства, є особливим і робить її подібною до всіх членів суспільства, а й тому, що надає зображеній особистості неповторних, самобутніх рис. Вчений подає приклади ґрунтовних розборів художніх творів і образів-персонажів, але обходить увагою способи втілення національного і загальнолюдського змісту, не подає методичних рекомендацій, які можна було б застосовувати у практиці навчання.

Суттєво позначилися роботи К. Сторчака також на розробці методики аналізу характеру як складової загального поняття про образ-персонаж. «На основі художнього відтворення відношень характеру до об'єктивної реальності, на основі незліченних зв'язків людини з природою і суспільством література

досягає повноти і визначеності змальовуваних нею постатей» [Сторчак, 1965, с. 164]. Детально викладаючи літературознавчі положення щодо розгорнутої і локальної художньої характеристики персонажа, вчений у зміст аналітичної роботи включає портрет, відомості про попереднє життя, світогляд, дії героя, його переживання, соціально-психологічну обумовленість, особистісні якості (здібності, нахили, уподобання, мотиви поведінки), специфіку зв'язків з іншими образами-персонажами через порівняння, стилістику мови тощо у зв'язку із художніми засобами творення.

Особливий внесок вченого в розробку теорії та технології вивчення образів-персонажів світової літератури було зроблено у процесі дослідження і обґрунтування методики вивчення світогляду письменника і побудови твору. Вчений аргументовано доводить, наскільки тісно у творчості письменника переплітається особисте, індивідуальне і об'єктивне, від індивідуальності письменника незалежне. До виходу його наукової праці ні в педагогічній практиці, ні в науковій літературі з методики навчання мистецтва слова це питання не знаходило належного висвітлення. Учений поділяє думки Т. Павлова про те, що в художньому творі повинні бути діалектично злиті – загальний закон (типове, повторюване, що піддається загальним формулюванням) – об'єктивні закони буття; особливий вияв загального закону (різновидність, що важить лише для певного кола явищ і піддається окремим формулюванням) – особливі закони мистецтва; індивідуальне (особисте, що не піддається ніяким формулюванням, неповторне) – творча індивідуальність автора-художника [Павлов, 1959, с. 62-63].

У такий спосіб в методиці навчання літератури здійснено спробу класифікувати основні аспекти аналізу художнього твору та образів-персонажів. І хоча К. Сторчак визначав три основні компоненти в аналітичній роботі над образами-персонажами, у методичних розробках реалізував лише два, а саме: аналіз єдності людини і природи, оточуючого світу, в якому вона діє, та соціальних, психологічних, національних і побутових рис.

Наукові ідеї Г. Гуковського, Л. Троїцького розвинули у своїх працях Т. Браже, Г. Іоніна, М. Качуріна, В. Маранцман та інші.

Наступний етап розвитку теорії та практики вивчення образів-персонажів перш за все пов'язаний із розвитком шкільного літературознавства та розробкою питань щодо формування теоретико-літературних понять в учнів як основної, так і старшої школи. Вагомий внесок у розробку цієї проблеми здійснили Г. Беленький, О. Богданова, Н. Волошина, Є. Квятковський, Н. Кудряшев, В. Маранцман, Н. Молдавська, В. Неділько, Є. Пасічник, З. Рез та інші.

Учені-методисти наголошували на необхідності враховувати особливості літературного роду, що розкривало відмінність форм естетичного відтворення в ліричному, епічному та драматичному творі, сприяло конкретизації поняття художнього образу, забезпечувало сприйняття законів художнього мислення, полегшувало осмислення специфічних закономірностей, створених засобами художнього слова. Аналізуючи процес вивчення творів різних літературних родів, Г. Беленький, В. Неділько, М. Снежневська, К. Сторчак сформулювали коло теоретичних понять, які мають опанувати учні старшої школи щодо епосу, акцентували увагу на специфіці зображення образів-персонажів, підкреслили їх специфіку порівняно з ліричними героями ліричного твору і дійовими особами драматичного, пропонували ефективні підходи, методи та прийоми роботи. Дослідники справедливо наголошували, що вчитель має розкрити учням три основні особливості епосу: зображення широкої картина життя, а не окремого моменту, стану або настрою; розкриття характерів образів-персонажів у певній діяльності і низці подій; змалювання завершеної дії завдяки принципу ретроспективності [Сторчак, 1965, с. 196]. Розкрити зміни і нові якості літератури, виникнення нового типу героя, на їх переконання, дозволяло активне впровадження вже традиційних на той час соціально-історичного, біографічного та літературного контекстів. Дослідники актуалізували потребу розробки обґрунтованої методики аналізу способів та засобів втілення різних видів контекстів в образах-персонажах, але запропоновані матеріали теоретичного та

практичного характеру могли використовуватися тільки як додаткова інформація для вивчення абстрактних за своїм характером оглядових тем.

У процесі теоретичної розробки методики та шляхів формування поняття про образи-персонажі основна увага приділялася пообразному шляху, який повною мірою дозволяв забезпечити осмислення героїв твору у зв'язку з іншими елементами ідейно-художнього змісту – темою, сюжетом і композицією, ідеєю, мовою та образотворчими засобами.

Знаковими на даному етапі розвитку методики вивчення образів-персонажів стали узагальнення накопиченого наукового досвіду щодо схеми аналізу героїв твору [Сторчак, 1965, с. 168-169], розробка етапів формування понять «літературний герой», «літературний характер», «художній образ», «образ-персонаж», «літературний тип» з урахуванням загальнолюдського змісту образів-персонажів [Беленький, Снежневская, 1983] та конкретизація того, на яких гранях образів-персонажів учитель старшої школи мав зосереджувати увагу учнів у процесі аналізу, одночасно розширюючи та поглиблюючи знання про інші значимі компоненти художнього твору. Наприклад, пропонувалося зосередити увагу на таких питаннях [Неділько, 1978, с. 162]:

- засоби творення художніх образів (розкриття у діях, вчинках, поведінці; внутрішній світ героїв – думки, мрії, мова; самохарактеристика; авторська оцінка, портрет; характеристика іншими персонажами);
- місце і роль образів-персонажів у розвитку сюжету, в композиції;
- індивідуальне і типове в героях;
- їх ідейно-естетичне наповнення;
- пізнавально-виховне значення.

У процесі навчання літератури вчені-методисти переважно не розмежовували понять *герой* і *образ-персонаж* і пропонували вживати їх як рівноправні. Так, наприклад, Т. Курдюмова у своєму посібнику для вчителя вживає поняття «літературний герой» і «художній образ» як тотожні [ППЛСШ, 1985]. Однак це може привести до суперечності, оскільки найчастіше смислове навантаження поняття «герой» включає такі моральні чесноти, як відвага,

самовідданість та багато інших позитивних якостей, які не притаманні негативним «героям».

С. Тураєв та Л. Тимофеев у довіднику для учнів дають поняття образу як таке, що визначає природу, форму і функції художньо-літературної творчості [КСЛТ, 1985, с. 78]. Такий підхід прослідковується і в чинних програмах із зарубіжної літератури для закладів середньої освіти, що, на нашу думку, призводить до термінологічної плутанини та мало відповідає новим дослідженням в галузі теорії літератури.

Система освіти за радянських часів, як підкреслює Є. Пасічник, мала унітарний характер, що пояснює існування єдиних навчальних планів та програм для середніх загальноосвітніх закладів. Стандартні підходи до вивчення художніх творів спричиняли стереотипність і у сприйманні образів-персонажів. В умовах відсутності плюралізму думок, беззастережного прийняття ідеологічних трафаретів не могло бути мови про варіативність прочитань художніх творів та їх читацьких інтерпретацій [Пасічник, 2000, с. 11].

Перші роки утвердження демократичних тенденцій в галузі навчання дали можливість учителю відчувати себе більш розкованим в організації навчального процесу завдяки впровадженню альтернативних програм і підручників.

Беручи до уваги вище сказане, доходимо висновку, що перші спроби розробки теорії та технології вивчення образів-персонажів, їх аспектного аналізу в шкільній літературній освіті другої половини XIX – початку XX ст. пов'язані з тим, що:

- активно розвиваються у літературознавстві новітні школи (історичної поетики, формальна, психологічна, культурно-історична, інтуїтивізму), які здійснили безумовний вплив на викладання, не будучи напрямами в методиці;
- у шкільний курс теорії прози активніше проникають приклади з художньої літератури (художні описи, розповіді тощо);
- за основний принцип побудови програм старшої школи переважно прийнято історико-літературний;

- актуалізуються потреби розумового, логічного розвитку учнів, а поряд з цим, громадянського, національного, морального та естетичного їх виховання;
- здійснено спроби психологічного обґрунтування методики роботи над образом-персонажем.

Якщо наукові дискусії другої половини XIX – початку XX ст. щодо теорії і технології вивчення образів-персонажів у курсі літературної освіти старшої школи стосувалися психологічного обґрунтування їх сприйняття та аспектного аналізу з урахуванням специфіки літературного роду в його історичному розвитку, то методикою першої половини XX ст. було сформульовано два основні принципи вивчення художніх творів загалом та образів-персонажів зокрема: контекстний та позаконтекстний, які різною мірою позначилися на ідеї щодо іманентного вивчення мистецтва слова, його аналізу та інтерпретації.

Як бачимо, у процесі становлення і розвитку методика навчання літератури ненастанно живилася з багатої спадщини літературознавців і педагогів, критично аналізувала, зважувала, оцінювала і творчо використовувала прогресивне, новітнє, теоретично обґрунтоване і практично перевірене.

2.3. Новітні методичні ідеї щодо вивчення образів-персонажів

Головна мета курсу зарубіжної літератури в школах України за сучасних умов – формувати компетентного громадянина та кваліфікованого читача, розвивати внутрішній світ особистості та її природні здібності засобами художнього слова. Тому особливого значення в навчанні набули підходи, зумовлені цією метою: зосередження на потребах учня; діагностична основа навчання; переважання навчального діалогу; співпраця, співтворчість вчителя та учнів; створення ситуацій вибору і відповідальності.

Традиційно в період радянської школи художні твори зарубіжної літератури вивчалися в курсі російської й уводилися принагідно, наприкінці навчального року, для поглиблення читацького досвіду, розширення світогляду

учнів і формування їх уявлення про російське письменство як органічну складову світового літературного процесу.

У цей період детально проблемами вивчення творів зарубіжних письменників та образів-персонажів займалися вчені К. Нартов, Н. Муравйова, Ф. Прокаєв, І. Долганов, В. Кучинський, О. Чирков, Л. Мірошніченко та ін.

Основоположник однієї з перших вітчизняних методичних шкіл Л. Мірошніченко у 80-их роках захистила кандидатську дисертацію, в якій запропонувала ефективні шляхи, методи і прийоми оптимізації навчання зарубіжної літератури в національній школі, що й стало основою розбудови вітчизняної методики навчання зарубіжної літератури в школах України. Методичні ідеї Л. Мірошніченко викликали велике зацікавлення в наукових колах і стали об'єктом гострих дискусій. Поступово, упродовж майже п'ятдесяти років, під її керівництвом на кафедрі методики викладання світової літератури Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова склалася знана і визнана у науковому середовищі методична школа.

Наукова концепція вченої формувалася в межах київської, московської та ленінградської методичних шкіл під керівництвом академіка О. Мазуркевича. Л. Мірошніченко на перших етапах своєї наукової роботи, маючи належний педагогічний досвід, викладала методику навчання літератури в різних педагогічних інститутах України, настійно пропагуючи необмежені можливості розвивальних, виховних та інформаційних аспектів вивчення світового письменства.

Л. Мірошніченко у своїх методичних працях уникає термінологічної невизначеності, спирається на новітні літературознавчі дослідження та обстоює потребу використання терміну образ-персонаж у шкільній практиці вивчення прозових творів. При цьому вчена звертає увагу вчителів на те, що кожен образ-персонаж має розглядатися у складній цілісній системі художніх образів твору і осмислюватися учнями у зв'язку з розвитком сюжету, осягненням стилю автора, його мови, поезики художнього твору в цілому [Мірошніченко, 2010, с. 214].

У розробках методичних положень, рекомендацій та планів-конспектів уроків Л. Мірошниченко зосереджує увагу на основних засобах змалювання образів-персонажів у прозових творах, підкреслюючи, що саме цей рід літератури дає письменникові найбільше можливостей використовувати різні засоби художнього творення світу і особистості, а завдання вчителя – створити належні умови та побудувати методику роботи в такий спосіб, щоб учні змогли досягнути художню концепцію особистості та спиратися не неї у виробленні власної життєвої позиції.

Новий етап розвитку методичних ідей Л. Мірошниченко щодо вивчення художніх образів-персонажів пов'язаний із уведенням до шкільних програм у із зарубіжної літератури художніх творів з різними за походженням групами образів-персонажів: міфологічного (Прометей, Одиссей), біблійно-християнського (Каїн, Іуда, Понтій Пілат), літературного (Дон Кіхот, Дон Жуан, Гамлет, Фауст), історичного (Мазепа, Жанна д'Арк). У розробці наукової концепції вчена виходить з того, що упродовж багатовікового розвитку людство цікавилася складними проблемами, переймалося пошуками смислу життя та першосутності, ролі особистості у світі, а обговорення цих питань із старшокласниками стимулюватиме їх особистий розвиток та дасть можливість відповісти на важливі питання: хто я?, яке моє місце у цьому світі?, які здобули назву «вічних» [Мірошниченко, 2010, с. 217]. Незважаючи на ненастанно змінні конкретно-історичні умови, в літературі акцентуються визначальні мотиви людського буття, пов'язані з життям та смертю, людиною і природою, людиною і Богом, любов'ю і ненавистю, добром і злом, що у вічних образах літератури набуває конкретно-історичного та культурно-національного змісту. Тому учена-методист однією з перших підняла питання про розробку методики вивчення національних художніх образів, що допоможе учням з опертям на конкретні приклади простежити тяглість у розвитку літературного процесу, визначити національну своєрідність та загальнолюдську цінність літературних творів у зіставленні з рідним письменством, зосередитися на традиційному та конкретно-історичному змісті образів-персонажів, переглянути власні ціннісні орієнтації.

Велику увагу приділяє Л. Мірошніченко контекстуальному вивченню художніх образів-персонажів, що поглиблює сприймання та забезпечує високий рівень осмислення художніх творів. Оскільки у курсі зарубіжної літератури, наголошує вчена, взаємопов'язано введено для вивчення твори, написані в різних національно-культурних традиціях в різні історичні періоди розвитку народів, важливо використовувати такий методичний інструментарій, який допоможе учням сприйняти загальнолюдське та національне, вічне і тимчасове у художніх творах. Сприяє цьому запропонована вченою система методів, прийомів і видів робіт учнів, викладена у єдиному на сьогодні підручнику з методики викладання світової літератури в закладах загальної середньої освіти [Мірошніченко, 2010, с. 217].

Серед новаторських ідей, які розробляються представниками методичної школи Л. Мірошніченко з перших років її існування, провідне місце займають ті, що стосуються спільної проблематики у навчанні української, російської та зарубіжної літератури. Прикладами можуть слугувати дослідження О. Куцевол «Особливості вивчення епіграфованих творів», О. Ісаєвої «Формування світогляду старшокласників при вивченні художнього твору», О. Орлової «Специфіка вивчення ліричних творів».

Спектр проблем для вивчення значно розширився з уведенням курсу «Зарубіжна література» до навчальних програм середніх закладів освіти у 1992 р. Україна була першою в світі державою, яка впровадила курс, що відкривав можливості для учнів середніх загальноосвітніх закладів опанувати найкращі здобутки світового письменства. Із переглядом Концепції літературної освіти в Україні школа Л. Мірошніченко нарощує свій внутрішній потенціал. Кожне нововведення в сучасній філософії освіти не залишається поза увагою вчених, які прагнуть оптимізувати викладання предметів, які розширюють обрії світобачення нашої молоді, розробляти технології навчання зарубіжного мистецтва слова, здатні найбільшою мірою задовольняти потреби учнів в умовах нової культурної, політичної, ідеологічної і суспільної ситуації.

Над аспектами порівняно молоді методики навчання зарубіжної літератури працюють вчені різних регіонів України під керівництвом першого в Україні доктора педагогічних наук з методики навчання зарубіжної літератури, професора Л. Мірошніченко. Кожне нове дослідження можна назвати новаторським у вітчизняній методиці як за тематикою, так і науковими підходами. Досить назвати дисертації А. Мартинець «Формування поняття «національний образ-персонаж» на уроках зарубіжної літератури», Л. Удовиченко «Особливості вивчення християнських образів зарубіжної літератури в загальноосвітній школі», Ж. Клименко «Взаємозв'язане вивчення зарубіжної та української літератури в 5–8 класах загальноосвітньої школи», Т. Матюшкіної «Використання логічних схем-конспектів як засіб підвищення ефективності вивчення зарубіжної літератури», А. Вітченка «Удосконалення літературного розвитку школярів засобами театрального мистецтва», Ю. Дишлюк «Формування ораторських умінь у процесі вивчення зарубіжної літератури».

Результати досліджень, проведених в межах наукової школи, стали основою наступних концепцій:

- професійна підготовка студентів-філологів до викладання світової літератури буде ефективною, якщо: нову дисципліну «Методика викладання світової літератури» буде забезпечено освітніми стандартами, навчальними планами, програмами, підручниками, методичними посібниками, що запроваджуватимуться у навчально-практичній діяльності у вищезазначеній послідовності; буде застосовано науково-педагогічну систему формування готовності студентів-філологів до викладання світової літератури з упровадженням у неї оптимального змісту й ціннісно-діяльнісного підходу; методична майстерність розглядатиметься як інтеграційна якість, сформована з урахуванням особистісних інтересів, мотивів, потреб і потенційних здібностей студентів (Л. Мірошніченко);

- технологія розвитку читацької діяльності старшокласників є продуктивною за умов урахування специфіки читання як виду естетичної рецепції, впровадження комп'ютерних технологій навчання, застосування інтерактивних видів і форм роботи, організації дослідницької діяльності (О. Ісаєва);
- технологія вивчення перекладної літератури в загальноосвітній школі має враховувати специфіку художнього перекладу, розкриття феномену інокультурності, впровадження в практику викладання елементів порівняння оригіналу й перекладу (Ж. Клименко);
- диспропорцію між зрослими потребами суспільства у творчій педагогічній діяльності та реальним рівнем готовності випускників педагогічних університетів до методичної творчості буде подолано за умови створення і впровадження науково-методичної системи цілеспрямованого розвитку креативності студентів ВНЗ на основі креативно-інноваційної стратегії (О. Куцевол);
- вивчення світової драматургії має забезпечуватися спеціально розробленою технологією формування інтерпретаційної компетентності старшокласників, яка ґрунтується на системно-діяльнісному підході до розгляду драми і передбачає комплексний вплив на розвиток особистості інтерпретатора (читача, глядача, виконавця) (А. Вітченко);
- високий рівень професійної готовності майбутніх учителів зарубіжної літератури до вивчення біографій письменників у загальноосвітній школі забезпечується логічно вибудованою технологією набуття основних знань та спеціальних методичних умінь студентів на основі ціннісного підходу та міждисциплінарних знань про сутність життя людини (Г. Островська);
- ефективність технології вивчення образів-персонажів у шкільному курсі зарубіжної літератури старшої школи забезпечується впровадженням спеціальних груп навчальних завдань на різних етапах аспектного аналізу структурно-антропологічної моделі образів-персонажів (Л. Удовиченко).

Живий пульс наукових пошуків відлунує у наукових роботах А. Мельник «Літературний розвиток учнів 5-7 класів у процесі навчально-ігрової діяльності», А. Нагорної «Методика застосування філософських джерел у процесі вивчення зарубіжної літератури (9-11 класи)», Ю. Глебової «Методика використання наочності в процесі формування теоретико-літературних понять учнів 5-8 класів на уроках зарубіжної літератури», О. Дем'яненко «Системний підхід до розвитку творчої особистості учнів у процесі вивчення зарубіжної літератури (5-8 класи)», О. Ратушняка «Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури», Г. Островської «Методика вивчення епічного твору параболічного типу в шкільному курсі зарубіжної літератури», В. Храбрової «Методика вивчення наскрізних тем у шкільному курсі «Зарубіжна література», Ю. Рибінської «Методика взаємозв'язаного навчання зарубіжної літератури та англійської мови в школах гуманітарного профілю», К. Таранік-Ткачук «Методика застосування стилістичного аналізу в процесі вивчення творів зарубіжної літератури в 9-11 класах», О. Чайки «Розвиток творчої самостійності студентів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури» та ін.

Окремо варто відзначити порушену в рамках школи Л. Мірошніченко проблему особливостей вивчення художнього образу в перекладних художніх творах, обійдену увагою більшості методистів. Значний крок у цьому напрямку зробила Ж. Клименко, розробивши в методиці навчання зарубіжної літератури теорію і технологію вивчення перекладних художніх творів у закладах середньої освіти [Клименко, 2006].

Адепти школи професора Л. Мірошніченко активно відстоюють демократичні принципи у навчанні загалом та літератури зокрема. Їх позиція спирається на новітні тенденції процесу розвитку освіти в Україні. Вони не тільки виступають на захист поліваріантності програм, підручників та посібників для вчителів та учнів, а й реалізують пропаговане через розроблені вченими кафедри методики навчання світової літератури НПУ імені М.П. Драгоманова

програми курсу «Зарубіжна література», відповідне методичне забезпечення тощо.

Визначальною рисою розробок послідовників методичної школи Л. Мірошниченко можна назвати орієнтацію на подолання відстані, яка відмежовує читачів-учнів від художнього твору, на виховання високих художніх смаків, на формування читацьких вмінь та навичок, які дозволять випускникам українських шкіл крокувати у ногу з нашим динамічним ХХІ ст.

Вагомий внесок у розробку змісту та завдань сучасного шкільного курсу літератури згідно нових методологічних засад зробив Є. Пасічник. Наскрізно у його методиці навчання української літератури була думка про те, що «національна школа виростає на ґрунті народних святинь, будується з урахуванням багатовікової історії народу» [Пасічник, 2000, с. 5]. При цьому вчений поділяв погляди К. Ушинського і вважав, що справжнє виховання є глибоко національним за суттю, змістом і характером. Адже нація – це насамперед система різноманітних природних (біологічних, психічних тощо) ознак «тіла, душі і розуму» [Ушинський, 1954, с. 51]. І хоча про важливість національного виховання у школі говорилося і раніше, проте Є. Пасічник мав змогу працювати у нових умовах незалежної України, а його пасіонарність підняла цю тему на нові висоти. У своїх експериментальних дослідженнях вчений перевіряв, наскільки важливою передумовою успішного навчання є забезпечення національного виховання в школі і на основі підтверджених результатів пропонував ефективні методики.

Є. Пасічник сформулював вимоги до вчителя-словесника, визначив навчально-виховні особливості вивчення пам'яток національного мистецтва слова в сучасній історичній, культурній, політичній та ідеологічній ситуації і з урахуванням досягнень суміжних дисциплін запропонував методику аналізу художніх творів у їх родовій специфіці, особливості позакласної роботи тощо.

Є. Пасічник був абсолютно переконаний, що в умовах гуманізації освіти предмети гуманітарного циклу мають бути визнані як такі, що найсуттєвіше впливають на процес формування особистості, сприяють активному засвоєнню

у школі «тих норм моралі, які вироблені людством упродовж багатоміліардної історії» [Пасічник, 2000, с. 5].

Не менш значущим у методичній теорії вченого було положення про орієнтацію національної школи та національної системи виховання на загальнолюдські цінності. У цьому він був послідовником педагогічної системи А. Дистервега, який перед кожною нацією ставив вимогу виховувати спосіб мислення «що іменується гуманністю; це – стремління до благородних загальнолюдських цілей. Перший її щабель – повага до іншої особистості та її особливостей; другий – сприяння її людським і національним цілям на основі взаєморозуміння і згоди; третій – об'єднання з нею і всіма націями земної кулі для досягнення загального призначення людства, встановленого Богом» [Дистервег, 1956, с. 236].

Український методист поділяв цю думку, оскільки був переконаний – вищі духовні та культурні цінності всіх народів мають єдині високогуманні критерії, які впливають із загальнолюдських інтелектуальних, естетичних, морально-етичних ідеалів і принципів. «Не оволодівши здобутками світової культури та цивілізації, народ приречений на самоізоляцію, духовну обмеженість» [Пасічник, 2000, с. 7].

Науковий доробок вченого є аргументом на користь поглядів О. Ісаєвої, Ж. Клименко, О. Куцевол, Л. Мірошниченко, О. Ніколенко, Ю. Султанова, Б. Шалагінова та багатьох інших щодо доцільності вивчення української та зарубіжної літератури в школі як двох окремих взаємопов'язаних предметів. Загальноприйнятою серед дослідників є думка, що попри надзвичайно велике значення національної літератури у навчанні і вихованні підростаючого покоління, варто враховувати, що зусилля на цій ниві будуть успішними тільки тоді, коли національне письменство розглядатиметься як відкрита художня система, в тісних взаємозв'язках з літературами інших народів, у контексті світового літературного процесу. «А тому, крім рідної літератури, в усіх школах учні повинні вивчати курс світової літератури. Саме через неї школярі прилучаються до кращих надбань нашої цивілізації, до загальнолюдських

цінностей. Тільки в контексті світової культури можуть бути правильно осмислені твори національних письменників» [Пасічник, 2000, с. 17].

Особливе місце у методичному доробку Є. Пасічника посідають розробки щодо підходів, методичних принципів, змісту роботи над образами-персонажами художніх творів, структурування навчальних-виховних завдань по формуванню відповідних вмінь та навичок. Відомий методист переконаний, що «у творах письменників утверджується краса людської поведінки, краса вірності в дружбі, в коханні, в любові до батьківщини. Спрямовувати увагу дітей на це прекрасне, виховувати зневагу до всього потворного – одне з найважливіших завдань» [Пасічник, 2000, с. 21]. Додамо від себе: не лише вивчення літератури загалом, а і образів-персонажів зокрема. Важливість кропіткої праці по вивченню цього значимого компонента художнього твору підкреслюється особистісним принципом вивчення літератури, оскільки вона «відкриває перед читачами унікальні можливості для виховання культури почуттів і переживань, що є основою здорової людської поведінки» [Пасічник, 2000, с. 21].

Є. Пасічник підкреслює, що література нерозривно пов'язана з історією, соціологією. «Образи-персонажі – це люди конкретної епохи, певних історичних обставин. Лише в контексті історичної епохи можна зрозуміти діяльність митця як громадянина, учасника літературного процесу, автора художніх творів. В історії народу – ключ до розуміння певних періодів розвитку літератури» [Пасічник, 2000, с. 32]. Цей заклик на сьогодні знаходить відгук у роботах вчених в галузі методики навчання української та зарубіжної літератури при розробці історичного аспекту аналізу образів-персонажів.

Особливу роль у вивченні образів-персонажів художнього твору, на думку вченого, відіграють вікові та інтелектуальні особливості сприйняття учнями мистецтва слова, і це мусить враховувати вчитель на всіх етапах літературної освіти. Поряд з цим необхідно брати до уваги перспективи формування особистості, а тут провідна роль належить вивченню образів-персонажів [Пасічник, 2000, с. 71]. Виховний вплив художнього твору на читача великою мірою залежить від розвитку емпатії останнього. Читач лише тоді може

пройнятися настроєм твору, глибоко усвідомити вчинки героїв, коли сам здатен активно відгукуватися на явища навколишнього світу. «Співпереживати – це значить не лише вміти розділити з іншими свої почуття, настрої, страждання, а й дивитись на оточуючий світ очима іншого індивіда, вміти приймати близько до серця найтонші порухи його душі, зробити їх своїм особистісним інтересом, потребою власної індивідуальності» [Пасічник, 2000, 51].

Саме тому Є. Пасічник у процес роботи над образами-персонажами вносив інтегральні завдання, пов'язані з естетичним розвитком читачів, щоб «показати красу людських стосунків, праці, побуту, красу людської душі, природи, красу слова, самого твору та естетичних ідеалів письменника» [Пасічник, 2000, с.55]. Вчений переконаний, що людина не спроможна захопитися думками, настроями, почуттями літературних героїв, якщо вона не спроможна по-справжньому співпереживати, відчувати інших, реагувати на їх біди і радості, поразки і здобутки.

Учений наголошував на потребі зосереджувати особливу увагу на формуванні поняття про художній образ загалом уже в основній школі. Він формулював вимоги до вмінь та навичок учнів, серед яких на чільне місце ставив уміння групувати персонажі, характеризувати та «зіставляти двох героїв художнього твору для виявлення спільного та відмінного в їхніх характерах, в прийомах їх творення, розуміти роль цих прийомів у реалізації творчого задуму письменника» [Пасічник, 2000, с. 15].

Хоча Є. Пасічник займався в основному методикою викладання української літератури, його погляди та підходи до літературного розвитку учнів мають ширше значення і великою мірою застосовні й у методиці навчання зарубіжної літератури і аналізу її образів-персонажів. Зокрема, Ю. Султанов, аби досягти узгодженості опанування основ теорії на уроках української та зарубіжної літератури, пропонує їх класифікувати і систематизувати так, щоб створювати категоріальний апарат і наукову систему знань для глибшого розуміння особливостей мистецтва слова вже на пропедевтичному етапі. Вчений

пропонує на основі новітніх літературознавчих принципів визначити в шкільній літературній освіті:

- теоретико-літературні поняття, усвідомлення яких сприяє розумінню специфіки літератури як мистецтва слова (художній образ, єдність змісту і форми тощо);
- теоретико-літературні поняття, які належать до структури художнього твору, формозмісту (тема, ідея, сюжет, композиція тощо);
- зображальні засоби художньої мови та основи віршування (уособлення, метафора, віршований розмір тощо);
- теоретико-літературні поняття, усвідомлення яких сприяє розумінню специфіки літератури як системи (роди, види, жанри літератури: епос (повість, новела тощо), лірика (сонет, медитація тощо), драма (комедія, фарс тощо);
- теоретико-літературні поняття, усвідомлення яких сприяє розумінню закономірностей процесу розвитку літератури (літературні напрями, художні методи і стилі тощо) [Султанов, Постолюк, 2001].

Продумана побудова роботи над опануванням теоретико-літературних понять із урахуванням вікових особливостей має допомогти учням проникнути в ідейно-естетичний змісту твору, мотивувати судження про твір та його героїв, що загалом активізуватиме їхні пізнавальні потреби, творчі можливості, впливатиме на вироблення глибоко осмислених власних суджень, художніх смаків, ціннісних орієнтацій.

Особливу увагу у методичних розробках Є. Пасічник приділяв структуруванню навчально-виховних завдань щодо вивчення літератури загалом і образів-персонажів зокрема. Вчений особливо старанно ставився до вибору мети пропонованих завдань. З одного боку, завдання повинні стимулювати оцінні судження учнів, сприяти виявленню авторської позиції, ролі героїв твору в реалізації творчого задуму митця, виявляти розуміння піднятих тем, проблем. З іншого, – «в усіх творах (чи то йде мова про епос, драму, лірику) у центрі зображення – вчинки людей, їхні характери, почуття, що зумовлюються певними

життєвими обставинами. Звідси необхідність постановки завдань на розуміння образів-персонажів, мотивів їхньої поведінки, на з'ясування певних психологічних рис характеру, душевного стану, вдачі, етики взаємин та ін.» [Пасічник, 2000, с. 103]. Тому вдалимими можна вважати ті завдання, які ставлять учнів у ситуацію, що потребує вияву власної моральної позиції, спонукає до роздумів над собою та іншими людьми, стимулює вироблення життєвої позиції, формування переконань. При цьому мають використовуватися всі методи навчання: індукції, дедукції, аналізу, синтезу, абстрагування, конкретизації, аналогії, моделювання, узагальнення, зіставлення тощо [Пасічник, 2000, с. 122].

Вчений наголошує, що вельми важливо, аби учні сприймали художній образ як цілісний компонент художньої структури, щоб він не розсипався на окремі прийоми художнього зображення. Досить поширеною залишається, на жаль, така форма аналізу художнього твору загалом і образів-персонажів зокрема, коли робота над текстом зводиться переважно до відшукування учнями цитат, які ілюструють певні риси характеру героїв. «Подібні уроки не можуть бути ефективними», – переконаний Є. Пасічник [Пасічник, 2000, с. 269]. За так побудованої роботи образи героїв твору, у яких сконденсовано стільки думок автора, перетворюються на набір окремих рис характеру. Учні не зможуть уявити образи-персонажі в дії, не звернуть увагу і не відчують, як і для чого їх створив автор.

Подібна організація роботи по вивченню образів-персонажів спонукала вчених-методистів виступити проти поняття «характеристика образу», оскільки подібний підхід веде до вельми поверхового трактування як твору у цілому, так і його образів-персонажів. Однак саме визначення рис характеру та вдачі персонажів не можна беззастережно засуджувати, оскільки воно відіграє значну роль у розуміння життєвої позиції, мотивів поведінки, специфіки стосунків серед героїв твору тощо; важливо домогтися, аби учні осмислили логіку характерів та особливості побудови образів-персонажів, їх авторську оцінку, яка через них дається життєвим явищам прямо чи опосередковано.

Одне з головних завдань вчителя, за Є. Пасічником, – зробити уроки літератури уроками морального прозріння учнів, а саме це актуалізує аспектний аналіз образів-персонажів. «Моральний ідеал – це узагальнений синтез важливих моральних принципів, норм, мірило людської поведінки особистості», – підкреслює Є. Пасічник [Пасічник, 2000, с. 20]. Учений нагадує, що у найкращих творах світового письменства утверджується краса людської поведінки, вірності у дружбі, коханні, любові до батьківщини. Спрямувати увагу читачів на цей невмирущий зміст мистецтва слова, виховувати неприйнятність всього потворного – одне з найважливіших завдань вивчення літератури в школі. Пізніше А. Ситченко розвинув і обґрунтував потребу емоційно-ціннісного сприйняття образів-персонажів української літератури у процесі їх шкільного вивчення в педагогічній технології згідно з результатами наукових досліджень емоційної та ціннісної складової художнього образу [Ситченко, 2004].

Важливе місце у процесі вивчення образів-персонажів Є. Пасічник відводив самостійній роботі учнів над текстом. І причиною тому є не тільки те, що самостійно набуті знання довше залишаються у пам'яті, а й те, що така робота сприяє «виробленню навичок аналізу художнього твору, оцінки мистецьких явищ, розвиває інтерес до літератури» [Пасічник, 2000, с. 271]. Вчений виділяє такі її види: самостійний підбір учнями потрібного матеріалу для характеристики образів; письмовий аналіз окремих епізодів, сцен; відповіді на запитання анкети; конспектування (у старших класах) літературно-критичних матеріалів, в яких дається характеристика образів-персонажів. У класній роботі на основі самостійно здобутої і осмисленої інформації учні зможуть брати участь у бесіді, яка обов'язково має супроводжуватися завданнями, що розкриватимуть широкі можливості для розвитку думки, орієнтуватимуть не тільки на відтворення фактів, а й на творче мислення, узагальнення, зіставлення та протиставлення спільних та відмінних рис.

Вперше типи і структуру умінь учнів та завдань аналізувати образи-персонажі в курсі української літератури основної школи запропонував А. Ситченко [Освітні технології, 2001, с. 229-237]. Розвинула проблему

структурування навчальних завдань для вивчення прозових творів української літератури у старших класах Л. Панчук [Панчук, 2001].

Окремі проблеми вивчення художніх образів-персонажів у старших класах закладів загальної середньої освіти на сучасному етапі розвитку методики зарубіжної та української літератури розглядалися у працях Г. Островської (образ автора у художньому творі), В. Уліщенко (образи-персонажі модерністських прозових творів та проблеми суб'єкт-суб'єктного навчання), О. Фенцик (вивчення образів-персонажів у єдності змісту і форми прозового твору), О. Мариновської (вивчення образів-персонажів через систему ключових епізодів прозового твору), О. Слижук (специфіка організації читацьких спостережень над образом-персонажем), Л. Панчук (особливості структурування навчальних завдань як фактор ефективності осмислення образів-персонажів у старшій школі), О. Лілік (особливості вивчення образів-персонажів екзистенціальної прози), Я. Ружевич (образи-персонажі як важливий чинник формування ціннісних орієнтацій старшокласників), О. Міщенко (роль позасюжетних елементів у художньому творенні образів-персонажів) та ін.

Можемо підсумувати, що в сучасних методичних дослідженнях реалізуються ідеї учених-методистів ХХ ст. щодо систематичного підходу до аналізу образів-персонажів та формування вмінь учнів, сформульовані О. Богдановою, З. Авідон, Б. Буяльським, Л. Панчук, А. Сафоновою, А. Ситченком й ін., коли було введено поняття «коло вмінь» (А. Сафонова), план характеристики образу-персонажа (Є. Маймін), «еталон для виміру людської особистості» (Б. Буяльський), структурування навчальних завдань (Л. Панчук). Ці поняття сьогодні збагачуються новітніми підходами і принципами вивчення зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти.

Ґрунтовних наукових досліджень на сьогодні потребує проблема розробки типів і структури умінь учнів аналізувати та інтерпретувати художні образи персонажі, структурування навчальних завдань для формування кожного типу умінь, та розробки науково обґрунтованої технології для забезпечення цілісного

вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи у новій освітній парадигмі.

Форми і методи роботи мають бути різноманітними, щоб забезпечити емоційність враження, пробуджувати думки. Також повинні варіюватися підходи до організації навчальної діяльності по вивченню образів-персонажів. Важливо пам'ятати, що увага повинна бути зосереджена саме на тих образах і епізодах, які найповніше виражають ідейно-художнє багатство твору і через які можна простежити своєрідність творчого пошуку митця. При позитивній ролі групової характеристики не варто вдаватися лише до виділення загального, оскільки навіть загальне має власну, індивідуальну форму вияву, і відсутність уваги до неї на уроці позбавляє художні образи конкретності й неповторної своєрідності. Отже, виділяючи якусь спільну рису, якою наділена ціла група образів, необхідно простежити за її виявами в окремих ключових епізодах і доповнити її індивідуальними характеристикам.

Наукові пошуки вчених-методистів у галузі методики навчання зарубіжної літератури сприяли поглибленню та розширенню дослідницьких проблем розвитку читача та формування його літературознавчої компетенції. Але якою мірою результати наукових досліджень вплинули на розробку сучасної концепції літературної освіти учнів, створення програм та навчально-методичного комплексу із зарубіжної літератури? У чому причина протиріч між рівнем розвитку сучасної методичної науки та практикою, чому не вдається подолати шаблони і схеми у навчанні літератури, втрати інтересу до її глибокого і творчого засвоєння? На ці та багато інших питань прагнули дати відповідь вчені-методисти кінця ХХ – початку ХХІ століття, розвиваючи давніші і пропонуючи нові концепції та підходи. Справа за їх практичним втіленням.

Аналіз шкільної практики (до уваги автора потрапило 178 публікацій учителів зарубіжної літератури у фахових часописах) підтвердив посилену увагу вчителів зарубіжної літератури до організації процесу вивчення образів-персонажів, активний пошук інноваційних методик, використання елементів інтегральних, ігрових та інформаційно-комунікаційних технологій навчання,

запровадження інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Однак робота вчителів часто носить безсистемний характер щодо формування знань, умінь і навичок учнів цілісно сприймати, аналізувати та інтерпретувати художні образи-персонажі. Назріла потреба розроблення ефективної технології вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи на основі сьогоденного значного і глибокого теоретичного доробку.

2.4. Проблеми реалізації методичних засад вивчення образів-персонажів у шкільних програмах і підручниках

Державні нормативні документи (Державний стандарт базової й повної загальної середньої освіти: Освітня галузь «Мови і літератури», Концепція літературної освіти), шкільні програми і підручники мають на меті розвиток читача з високим рівнем загальної культури, активною громадянською позицією, національною свідомістю, самостійним критичним мисленням, здатного осмислювати створені письменниками ідеї, характери, конфлікти,.

Кожна лінія Держстандарту – літературознавча, культурологічна, аксіологічна, – спонукає до розробки ефективних методик вивчення образів-персонажів, оскільки передбачає «оволодіння учнями основними літературознавчими поняттями, застосування їх у процесі аналізу та інтерпретації художніх творів» [Державний стандарт, 2013, с. 7]. Їх стрижень – «розвивальна, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв’язання проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни» [Концепція, 2001]. Відповідні акценти простежуємо й у шкільних програмах із зарубіжної літератури різних років: формування в учнів умінь та навичок аналізувати та давати власну критичну оцінку художнім творам, визначати місце і роль конкретних персонажів у розкритті ідейно-естетичного

змісту твору [Орієнтовні програми, 1993]; «...давати учням літературознавчі поняття й терміни, необхідні для повноцінного аналізу та інтерпретації художніх текстів...», «вчити визначати національну своєрідність і загальнолюдську цінність творів», «розвивати мислення школярів» [Програми, 1998 (2003), с. 2]; «давати школярам оптимальний обсяг літературознавчих понять і термінів, необхідних для повноцінного аналізу та інтерпретації художніх текстів; відпрацьовувати з учнями вміння й навички аналізу та інтерпретації художнього тексту, здатність сприймати його з розумінням задуму і стилю автора, бачити конкретний твір у літературному, культурному та історичному контекстах» [Програма, 2005; Світова література, 2010; Світова література, 2010а]; «формування компетентності виділяти, аналізувати, інтерпретувати та оцінювати художні образи-персонажі» [Зарубіжна література, Програма, 2017а; Зарубіжна література, Програма, 2017б].

Однак треба зазначити, що прискіпливий аналіз навчальних програм із зарубіжної літератури для старшої школи засвідчив відсутність чітких орієнтирів у розвитку умінь і навичок учнів аналізувати та інтерпретувати художні образи-персонажі та безсистемність в узагальненні та систематизації знань. Як наслідок – у шкільній практиці, як правило, зосереджується увага на детальному аналізі основних якостей образів-персонажів з оперттям на їх дії, вчинки та поведінку і стосунки з іншими персонажами, або на детальній характеристиці героїв, виявленні суперечностей у їх характерах та розкритті етапів розвитку. При цьому використовується одна і та ж схема аналізу образу-персонажа: змалювання письменником зовнішності персонажа; зображення його вчинків, відтворення його думок і почуттів; демонстрація його ставлення до інших персонажів; розкриття характеру за допомогою різних прийомів (пейзажі, описи речей, мовна характеристика тощо); ставлення автора до свого героя; типовість образу, його пізнавальне і виховне значення.

Навчальні програми із зарубіжної літератури завжди визначають коло питань щодо образів-персонажів, які необхідно розглянути у процесі опрацювання кожного конкретного художнього твору. Дослідження способів і

засобів розгляду цих питань у підручниках, аналіз методик їх вивчення потрібні не лише для осмислення шляхів розвитку технології вивчення образів-персонажів, а й для дослідження історії створення підручників з предмета і визначення напрямів подальшого їх удосконалення.

Українські вчені Н. Астрахан, Є. Волощук, Т. Денисова, В. Звиняцьковський, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Ю. Ковбасенко, А. Мельник, Л. Мірошніченко, В. Назарець, Д. Наливайко, О. Ніколенко, О. Пронкевич, Г. Сиваченко, О. Чирков, Б. Шалагінов, К. Шахова, Б. Щавурський та інші у найкоротший термін від моменту введення курсу «Зарубіжна література» практично забезпечили навчальний процес у старших класах підручниками, хрестоматіями, навчальними посібниками тощо. Вчені активно розробляли методологічні засади та принципи нового курсу, удосконалювали методику навчання зарубіжної літератури та вивчення образів-персонажів як значимих компонентів художніх творів. Складність їх роботи зумовлювалася тим, що з об'єктивних причин вітчизняне підручникотворення не накопичило відповідного досвіду. І хоч доводилося працювати «з коліс», їм багато вдалося: з-під їх пера вийшов цілий спектр вдалих і різноманітних підручників. Демократизація в освіті дозволила вчителям та учням обирати серед їх розмаїття ті, які найбільше відповідають запитам конкретного закладу і навіть класу.

В основу підручників із зарубіжної літератури для старшої школи автори клали теоретичні розробки учених Ю. Бабанського, О. Бандури, О. Барановської, Г. Васьківської, О. Ісаєвої, О. Мазуркевича, О. Топузова, А. Хуторського, Є. Пасічника, Г. Семенюка, В. Цимбалюк, А. Фасолі, В. Чертова та інших, які притримувалися погляду, що наповнення навчальних книг має охоплювати особливості суспільно-історичного, національно-культурного та мистецького життя. Реалізація цього положення змусила авторів широко висвітлювати у підручниках різні види контекстів у всіх структурних компонентах навчальних книг задля всебічного дослідження ідейно-естетичного змісту художніх творів та їх образів-персонажів.

Підчас аналізу методики вивчення образів-персонажів, реалізованої у підручниках із зарубіжної літератури для старшої школи, ми першочергово звертали увагу на реалізацію у підручниках таких пунктів:

- підготовка учнів до осмислення образів-персонажів у культурно-історичному контексті (вступні статті до розділів і тем підручника – історико-літературний блок матеріалу);
- розгляд картини світу митця у біографічному контексті (монографічні статті – біографічний блок);
- характеристика образів-персонажів у контексті художнього твору (аналітичний блок);
- аналіз образів-персонажів, підсумки аналізу та творчі роботи (дидактичний блок);
- робота з ілюстративним матеріалом.

Таким чином, для кожного підручника у широкому контексті окреслюється цілісна система аспектного вивчення образів-персонажів. Шкільні програми детально не обумовлюють зміст текстової і позатекстової складових підручників щодо образів-персонажів. Відповідно автори вільні у виборі способів і засобів презентації цих літературних феноменів, у побудові дидактичної системи їх аналізу та інтерпретації, виборі ілюстративного матеріалу – і така різноманітність спостерігається вже в перших навчальних книгах з предмета.

О. Пронкевич, автор одного з перших підручників для 10 класу, випущеного в 1997 р. [Пронкевич, 1997], у вступних статтях до розділів «Література ХІХ ст.» та «Література на межі ХІХ-ХХ ст.» представляє широкі панорами суспільно-історичного та культурного жаття різних країн світу, література яких вивчається впродовж навчального року. Пильна увага автора до відгуку літератури на духовні потреби суспільства, тематики і проблематики найяскравіших художніх творів кожного періоду, особливостей творчого методу письменників створює належне культурологічне підґрунтя для аналізу ідейно-естетичного змісту мистецьких пам'яток та їх образів-персонажів. Вступні статті

літературознавчого характеру до підрозділів підручника глибоко розкривають зміни у розвитку прози XIX ст. У монографічних статтях автором ґрунтовно висвітлюється творчість письменників, а в аналітичних – художні твори. Така побудова навчального матеріалу дозволяє О. Пронкевичу сприятливо організовувати вивчення образів-персонажів. Проте їх характеристика тільки опосередковано пов'язана з культурно-історичними чинниками й обмежується літературознавчим коментарем про ідейно-естетичне навантаження художніх образів. Відповідно, робота над встановленням зв'язків між контекстом і концепціями героїв, аналізом суспільно-історичного, культурного, національного та загальнолюдського в ідейно-естетичному змісті образів-персонажів мусить продумуватися і організовуватися самими вчителями.

В укладанні дидактичного блоку підручника, на відміну від історико-літературного, біографічного та аналітичного, автор не дотримується єдиних підходів до аналізу образів-персонажів. Наприклад, матеріали для вивчення творчості Стендаля, О. Бальзака, Ф. Достоєвського, Л. Толстого, А. Чехова не ілюструють культурно-історичної зумовленості концепції героїв, ціннісних орієнтирів у різних національних літературах. А вивчення роману О. Уайльда «Портрет Доріана Грея» завершується лише обговоренням естетичних засад творчості митця. Те ж простежується у наступних перевиданнях підручника 1999, 2001 та 2002 років. Однак в доопрацьованих виданнях автор значно більше приділяє уваги концепціям героїв твору та їх естетичному втіленню, хоча задекларовані ідеї не ілюструються в аналітичному та дидактичному блоках підручника. Наприклад, в огляді соціально-психологічної прози О. Пронкевич наголошує на художньому осмисленні і дослідженні літературою «існування людини в суспільстві у взаємодії з іншими індивідами та групами індивідів, об'єднаних у класи через ретельний аналіз їх емоцій, думок, поведень, через уважний розгляд її душі» [Пронкевич, 2001, с. 10]. А у статті про розвиток прози на межі XIX і XX ст. зауважує, що «образ людини, змальований на сторінках книг, набуває стереометричних рис. Вона постає не тільки детермінованою середовищем, а у усій динаміці внутрішнього життя. Тепер її погляд

спрямований не тільки навколо, а здебільшого в себе» [Пронкевич, 2001, с. 305]. За таких умов в аналізі образів-персонажів художніх творів учителям потрібно самостійно пояснювати положення, викладені в підручнику, продумувати методика аналітичної, інтерпретаційної та творчої роботи.

Підходи О. Пронкевича до вивчення образів-персонажів поступово розвиваються у перероблених і доповнених виданнях підручника 2003 та 2004 років. Автор виділяє спеціальний пункт «Культурне підґрунтя» в історико-літературному блоці навчального матеріалу для широкої презентації культурологічного контексту, необхідного для розкриття історико-культурної зумовленості героїв. Крім того, додає до традиційних рубрик нову – «Я сприймаю літературу в контексті культури», де уяскравлює естетичні характеристики художніх текстів, розкриває їх зумовленість історико-культурним контекстом. Також у нових виданнях навчальних книг автор збагачує дидактичний блок завданнями на встановлення міжмистецьких зв'язків, роботою з ілюстративним матеріалом, дослідницькою діяльністю, компаративним аналізом та творчими роботами. Такі нововведення частково забезпечують вивчення образів-персонажів у широкому історико-культурному й мистецькому контекстах, але зумовленість героїв творів, відображення в них особливостей національного, суспільного, культурного тощо життя різних країн на різних етапах історичного розвитку виноситься на самостійне опрацювання.

У перших підручниках для 11 класу за загальною редакцією О. Чиркова 1997, 1999 та 2000 років зроблено важливі кроки щодо забезпечення аспектного вивчення образів-персонажів. Автори пропонують для підготовки учнів до сприйняття художніх творів ґрунтовні історико-літературні статті про епохи та літературно-художні напрями, біографічні нариси, детальні характеристики образів-персонажів у контексті художнього твору. Крім того, діалогічна побудова аналітичних статей, у яких читачів запрошують поміркувати над концепціями світу і особистості у творах митців [Зарубіжна література, 2000а, с. 187], не лише спонукає замислитися над контекстуально обумовленими складовими в структурі образів-персонажів, а й забезпечує конструктивний

діалог, сприяє літературному розвитку старшокласників. При цьому дидактичний блок підручників поверхово визначає напрямок самостійного аналізу учнями героїв твору у історико-літературному і культурному контекстах. Поодинокі завдання пояснити функцію описів зовнішності персонажів та інтер'єру [Зарубіжна література, 2000а, с. 61], дати характеристику головним героям роману [Зарубіжна література, 2000а, с. 181], описати своє уявлення про персонажів [Зарубіжна література, 2000а, с. 189] не забезпечують глибокого їх аналізу у контексті творчості митця та розвитку культури країни. Відповідно вчителям потрібно самостійно організовувати роботу над аналізом героїв твору у єдності змісту, форми та читацької інтерпретації.

Наступний етап у розвитку підручників із зарубіжної літератури для 11 класу пов'язаний із виходом навчальної книги за редакцією М. Борецького. Авторський колектив використовував уже сформовані традиції структурування навчального матеріалу в історико-літературному блоці, при цьому доповнював його оглядом філософських учень, що стали підґрунтям різноманітних літературних явищ, художніх течій та напрямів (позитивізм, екзистенціалізм, інтуїтивізм, психоаналіз). В біографічному та аналітичному блоках підручника розкривається вплив філософських теорій на творчість митців та пояснюється їх відображення в художньо втілених письменниками концепціях світу і особистості [Зарубіжна література, 2000, с. 43]. Авторам підручника вдалося системно висвітлити образи-персонажі художніх творів у широкому історико-літературному, культурологічному та філософському контекстах. Однак в аналітичних статтях характеристика художніх творів зводиться до детального аналізу образів-персонажів, що могло негативно позначитися на уявленні учнів про художній світ твору, як застерігав Є. Пасічник [Пасічник, 2000, с. 143]. Крім того, як і у попередніх навчальних книгах, в дидактичному блоці підручника не передбачалося питань і завдань для аналізу контекстуальної зумовленості героїв твору. А це, своєю чергою, позначалося на формуванні знань, вмінь, навичок і способів дій учнів повно і глибоко осягати ідейно-естетичну роль образів.

Певний внесок в організацію роботи над образами-персонажами зроблено в підручнику для 11 класу Є. Васильєва, В. Назарця, Ю. Пелеха (2004 р.) [Васильєв, 2004]. Дотримуючись загальноприйнятого підходу у виборі змісту історико-літературних, культурологічних, біографічних статей, автори не обходять увагою питання про концепцію світу і особистості у творах письменників. При цьому для глибокого аналізу образів-персонажів виділяють окремі підпункти в підрозділах і мотивовано висвітлюють героїв твору як втілення різних письменницьких переконань. Таке структурування навчального матеріалу сприяло визначенню функції кожного значимого компоненту художнього твору (сюжет, композиція, герої тощо) у розкритті його ідейно-естетичного змісту. Але і в цьому підручнику дидактичний блок не забезпечував ґрунтовної дослідницької та творчої діяльності, яка сприяла б формуванню в учнів власних висновків про образи-персонажі після самостійного читання, аналізу та інтерпретації художніх творів. А поодинокі питання переважно розраховані на репродуктивну роботу.

Значний внесок у розробку аспектного вивчення образів-персонажів було зроблено в підручниках для 10 класу Д. Наливайка, К. Шахової, Н. Нагорної, Л. Кисельової та інших для академічного і профільного рівнів (2004, 2010) [Зарубіжна література, 2004; Світова література, 2010]. В історико-літературному блоці навчального матеріалу автори, поряд із висвітленням традиційних вже суспільно-історичного і культурологічного контекстів, виділяють окремі підпункти для пояснення національної своєрідності літературних напрямів і течій [Світова література, 2010, с. 9], що в наступних біографічних та аналітичних блоках розкривається на конкретних прикладах у рубриці «Nota bene». У цих же статтях наголошується на способах зображення людини в художніх творах доби [Світова література, 2010, с. 229]. Загальні оцінки образів-персонажів, наприклад: «Обмеженість громадського кругозору, вузькість особистих інтересів, лицемірство, позерство й розбещеність станової верхівки, як постійно наголошує оповідач, є наслідком не лише розкошів і неробства, а й низьких моральних норм людей» [Світова література, 2010, с. 138]

не ілюструються художнім матеріалом і опосередковано пов'язані з оглядовими статтями і матеріалами до текстуального вивчення художніх творів. Відповідно робота щодо визначення способів та естетичних засобів реалізації різних аспектів образів-персонажів, обґрунтування їх концепції художнім матеріалом має плануватися і організовуватися власне вчителем. Питання і завдання для самоконтролю у дидактичному блоці підручника спрямовують дослідницьку діяльність учнів. Але проблеми організації роботи, орієнтири для встановлення взаємозв'язків між контекстами художнього твору та аспектами образів-персонажів, осмислення національного і загальнолюдського в їх змісті відходять на другий план.

Автори вдало добрали ілюстративний матеріал підручника [Світова література, 2010, с. 32, 34, 38, 112, 125, 136], якого достатньо для візуалізації головних героїв у свідомості читачів, стимулювання емоційності та поглиблення читацького сприймання. Але робота з ілюстраціями не супроводжується питаннями і завданнями для аналітичного, інтерпретаційного та творчого опрацювання тексту, що знижує рівень їх ефективності.

У підручниках для 11 класу Є. Волощук (2004, 2010) традиційні на той час суспільно-історичний та культурологічний контексти у вивченні художніх творів поступаються історико-літературному та естетичному. У розлогіх вступних та монографічних статтях презентуються переважно естетичні характеристики образів-персонажів, а контекстуальна їх зумовленість залишається поза увагою автора. Відповідно й у аналітичному та дидактичному блоках не передбачене дослідження художнього відображення письменницьких поглядів на життя людини за певних історичних умов, не розкриваються аспекти образів-персонажів.

В останньому виданні підручника 2010 р. авторка значно збагатила ілюстративний матеріал, але він практично не створює додаткових можливостей для ефективного вивчення образів-персонажів.

Значний крок у розвитку дидактичної системи підручника щодо вивчення образів-персонажів було зроблено авторами В. Звиняцьковським,

Т. Свєрбіловою, О. Чебановою у серії навчальних книг для 10 та 11 класів рівня стандарту 2004-го, 2010-го, 2011-го років. Їх наскрізна лінія – людина і суспільство – дозволила мотивовано співвідносити історико-літературний і культурологічний контексти у вступних статтях із аналізом героїв твору в аналітичних статтях підручників [Звиняцьковський, 2010, с. 26-29, 34-36].

Поняття людини і суспільства виконували організаційну роль і у побудові монографічних статей, у яких художні твори аналізувалися переважно пообразним шляхом з принагідним використанням різних контекстів. Проте узвичаєною прогалиною залишається опрацювання образів-персонажів у дидактичному блоці, коли аналіз героїв здійснюється в межах ідейно-естетичного змісту творів і не передбачає осмислення їх зумовленості суспільно-історичним, культурологічним, філософським і національним контекстом.

Авторський колектив запропонував ряд цікавих і ефективних рубрик для висвітлення особливостей створення образів людей на сторінках художніх творів, а саме: «Завдання з теорії літератури», «Вічні питання» та «Варіації на теми вічного», «Культурологічний контекст». Перша з них покликана розкрити основні теоретичні поняття, передбачені програмою курсу. Належне місце в ній посідають терміни, пов'язані з аспектом вивчення образів-персонажів: психологізм, позитивізм, мандрівний образ, романтичне світосприйняття, поліфонізм, типовий образ, мотив, символ, саморозвиток художнього образу, естетизм, гедонізм тощо [Звиняцьковський, 2011, с. 39, 53, 61, 79, 98, 103, 198]. Однак різні аспекти образів-персонажів детально не розкриваються в аналітичних статтях. Питання і завдання рубрик «Вічні питання» та «Варіації на теми вічного» до кожного прозового твору покликані спонукати до творчої роботи після прочитання художніх творів, стимулювати читацьку рефлексію, розвивати читацьку компетентність тощо.

Функції рубрики «Культурологічний контекст» автори значно розширили порівняно з тим, які виконувала ця ж рубрика у підручниках із зарубіжної літератури для 10-го класу О. Пронкевича – роботи з ілюстраціями. В аналізованому підручнику вона збагатилася завданнями для встановлення

міжмистецьких зв'язків, компаративного аналізу образів-персонажів одного або різних художніх творів, порівняння особливостей художнього втілення літературних героїв у живописі та кінематографі тощо [Звиняцьковський, 2011, с. 62, 79, 96, 113, 118, 198].

Дещо більше уваги приділено проблемі аспектної характеристики образів-персонажів у серії підручників для 10 та 11 класів Ю. Ковбасенка (2010-2013 рр.). Автор детально ілюструє способи художнього відображення концепції світу і особистості, зумовлені суспільно-історичним контекстом. Заслужують на увагу узагальнюючі таблиці, подані в історико-літературному та аналітичному блоках навчального матеріалу. Наприклад, таблиця «Порівняльна характеристика романтизму і реалізму» [Ковбасенко, 2010, с. 27-28] детально розкриває «загальні параметри», ознаки художнього часу і простору, систему жанрів двох літературних напрямів, а також специфічні риси героїв літературних творів. Або таблиця, у якій «простежується «присутність» Анни й Левіна в романі Л. Толстого впродовж розгортання його сюжету» [Ковбасенко, 2010, с. 210], покликана допомогти осмислити авторську концепцію та проблематику роману. Але такі поодинокі таблиці носять безсистемний характер і не забезпечують унаочнення отриманих знань.

Автор обмежений змістом шкільної програми щодо культурологічних та аксіологічних коментарів, які мали б сприяти глибокому усвідомленню національних традицій у художньому втіленні письменницьких поглядів на людину. Це ж стосується і наступної серії підручників із зарубіжної літератури 2018, 2019 рр.

Дидактична модель підручників Ю. Кавбасенка щодо вивчення образів-персонажів відповідає вимогам чинної програми і створює умови для самостійного пошуку учнями навчальної інформації щодо системи цінностей іншого народу на певному етапі розвитку його культури.

У підручниках із зарубіжної літератури для 10-х і 11-х класів Ю. Ковбасенка, як і в попередніх підручниках інших авторів (Н. Астрахан, Г. Бондаренко, Н. Євченко та ін.; М. Борецького; Є. Васильєв, В. Назарець,

Ю. Пелех; Д. Наливайко, К. Шахова, Н. Нагорна, Л. Кисельова та ін.; В. Звиняцьковський, Т. Свербілова, О. Чебанова; Є. Волощук) практично не використовується ілюстративний матеріал для забезпечення ефективного вивчення образів-персонажів. Поодинокі ілюстрації (В. Домогацький. Ілюстрація до роману Стендаля «Червоне і чорне» [Ковбасенко, 2010, с. 45]; кадр із кінофільму «Олівер Твіст». 2005р. [Ковбасенко, 2010, с. 123], Дж. Крукшенк. Ілюстрація до роману Ч. Діккенса «Пригоди Олівера Твіста». Фейгін у в'язниці. 1838р. [Ковбасенко, 2010, с. 133]; Д. Шмарінов. Ілюстрації до роману Ф. Достоевського «Злочин і кара». 1935р. [Ковбасенко, 2010, с. 156]; В. Вільнер. Ілюстрації до роману Ф. Достоевського «Злочин і кара». 1960-і роки [Ковбасенко, 2010, с. 177]; Листівка. Анна Кареніна. Початок ХХ ст. [Ковбасенко, 2010, с. 203], Кадр із кінофільму «Анна Кареніна». У ролі Анни - Тетяна Самойлова [Ковбасенко, 2010, с. 206] тощо не забезпечують візуалізації художнього матеріалу. До того ж, робота з ними не передбачається дидактичним блоком підручника.

Значний поступ у реалізації виваженої методики вивчення образів-персонажів у дидактичній частині підручника для старшої школи слід відзначити у підручнику для 11 класу (рівень стандарту) авторського колективу у складі О. Ісаєвої, Ж. Клименко, А. Мельник [Ісаєва, 2011]. Вчені-методисти по-новому підійшли до структурування навчального матеріалу. Врахувавши логіку читацької та інтерпретаційної діяльності учнів, автори приділяють належну увагу підготовці учнів до сприйняття творів мистецтва слова. Для цього вони вміщують на сторінках навчальної книги ґрунтовні вступні статті суспільно-історичного, історико-літературного, мистецтвознавчого та біографічного змісту. Також детально розкривають різні види контекстів, що впливали на вироблення письменниками власної картини світу. Наступний етап роботи – читання та аналіз художніх творів – автори супроводжують питаннями і завданнями для забезпечення глибокого первинного самостійного осмислення художніх творів загалом та формування в учнів особистісного розуміння образів-персонажів. Запропоновані аналітичні статті покликані поглибити читацьке

сприйняття, розкрити особливості побудови художніх творів, визначити роль героїв у розкритті ідейно-естетичного змісту. Але підсумкова частина дидактичного блоку, розроблена авторами для узагальнення і систематизації здобутих знань та формування цілісного уявлення про художні твори [Ісаєва, 2011, с. 208], обмежена вимогами чинної програми і передбачає обговорення загальних питань про загальнолюдське, національне, історичне, позачасове тощо в образах-персонажах. Такі тенденції простежуються і у виданні наступної серії підручників із зарубіжної літератури рівня стандарт і профільного у 2018, 2019 рр.

Аналіз змісту та способів організації навчального матеріалу щодо аспектного вивчення образів-персонажів у шкільних підручниках із зарубіжної літератури для старшої школи дозволили визначити основні проблемні пункти:

- характеристики різних видів контекстів у історико-літературних статтях та вибір оптимального обсягу навчального матеріалу для цього;
- ілюстрування авторської концепції світу і особистості у біографічних статтях;
- мотивування контекстуальної зумовленості образів людей в аналітичних статтях;
- організація конструктивного аспектного аналізу героїв творів у дидактичних блоках;
- забезпечення творчого використання знань про образи-персонажі у нових навчальних та життєвих ситуаціях.

За результати аналізу підручників із зарубіжної літератури для старшої школи були визначені напрямки удосконалення змісту навчальних книг щодо організації роботи над вивченням образів-персонажів:

- узгоджене висвітлення різних видів контекстів в історико-літературному блоці підручника, яке забезпечить глибоке осмислення концепції світу та особистості, відображеної у творчості митця;
- ілюстрування авторського бачення людини художнім матеріалом у біографічному блоці;

- висвітлення національного, загальнолюдського, культурологічного, історичного, філософського тощо аспектів у змісті образів-персонажів, зумовлене особливостями національного світогляду в аналітичному блоці;
- розробка різнорівневих та різнотипних питань і завдань для аналізу та інтерпретації різних аспектів образів-персонажів у єдності форми, змісту та читацької інтерпретації;
- мотивоване використання міжмистецьких зв'язків для стимулювання сприйняття образів-персонажів старшокласниками;
- компетентнісний підхід до різноаспектного вивчення образів-персонажів.

Наведені пропозиції зумовлюються ще й тим, що роль сучасного підручника помітно змінюється. Актуальне ще десятиліття тому твердження О. Бандури про те, що підручник повинен «бути не тільки джерелом знань, а й робочою книгою, яка вчить школярів самостійно осмислювати і міцно запам'ятовувати навчальний матеріал і здобувати нові відомості самостійно, мобілізує і спрямовує їхні розумові зусилля у потрібне русло» [Бандура, 2001, с. 12], має поступитися новому розумінню підручника, яке передбачатиме, за словами А. Фасолі, «формування особистісних функцій учня, його суб'єктності як читача, вироблення читацьких якостей і вмінь» [Фасоля, 2017] та у якому буде враховано логіку вивчення художнього твору та образів-персонажів з метою формування компетентного читача, здатного «бачити» героїв творів, пояснювати їх ідейно-естетичну роль у розкритті авторського задуму, визначати національне, загальнолюдське, історико-культурне та літературне в героях твору, розкривати напрями розвитку концепції світу та особистості у творах мистецтва слова. За таких умов сучасний підручник все більше буде сприяти розвитку ключових і предметних компетентностей учнів, збагачувати їх життєвий і чуттєвий досвід, розвивати емоційно-ціннісну сферу, формувати психологічну готовність молодого покоління до продуктивного життя у суспільстві.

У результаті дослідження доходимо висновку, що запорукою ефективності підручника із зарубіжної літератури у процесі вивчення образів-персонажів на сучасному етапі реформування літературної освіти є закладена в його основу

гнучка дидактична система, яка не тільки забезпечуватиме розкриття змісту навчання, а й пропонуватиме специфічну модель освітнього процесу. Це означає, що серед основних функцій підручника (навчальна; трансформаційна – переосмислення матеріалу на кожному наступному етапі літературної освіти; систематизуюча; закріплення матеріалу; організації самоконтролю учнями; залучення додаткових знань до основних; координаційна – стимулювання працездатності, мисленнєвої активності, творчих здібностей) по-новому актуалізуються діяльнісна, ціннісна та інтеграційна функції, які забезпечуватимуть процес формування компетентного читача, його виховання та розвиток, підготовку до самостійного життя

Реалізувати основні функції сучасного підручника для ефективного вивчення образів-персонажів покликані його різноманітні рубрики, у яких мають встановлюватися міжпредметні, міжмистецькі, міжлітературні та контекстуальні зв'язки. Аналіз підручників для старшої школи дозволив визначити найцікавіші з них: «Культурологічний контекст», «Україна і світ», «Давайте порівняємо», «Література в колі муз», «Знаки епохи», «Сторінками історії літератури» тощо. На наш погляд, ці рубрики варто було б доповнити такими: «Історико-культурний портрет доби», «Символи національної культури», «Загальнолюдський вимір» тощо, які дозволять на більш високому рівні реалізувати завдання курсу зарубіжної літератури та конкретизувати основні аспекти художніх творів та образів-персонажів. Робота з матеріалами таких рубрик не лише актуалізуватиме опорні та фонові знання, читацький, життєвий і чуттєвий досвід старшокласників, а й забезпечить збагачення внутрішнього світу особистості, формування читацьких смаків, розвиток потреб і інтересів у читанні впродовж життя.

У роботі з підручником необхідно дотримуватися виконання деяких організаційних вимог. Знайомство з новими навчальними книгами слід розпочинати з інструктажу, який забезпечить ефективність їх використання. При цьому вчителю важливо наголосити, у чому полягають особливості вивчення курсу за історико-хронологічним та концентричним принципами у старших

класах, прокоментувати, за рахунок яких знань розширяться і поглибляться розуміння учнями найяскравіших образів-персонажів всесвітньо відомих авторів, і, у висліді, мистецтва слова та системи цінностей. Учителеві слід зупинитися на структурі книги і переліку епох, представлених в її розділах, а також на змісті кожного розділу і теми, в яких розглядаються літературні періоди, життя і творчість митців, програмові художні твори, їх інтерпретація іншими видами мистецтв. На завершення пояснень доцільно запропонувати учням «корисні поради»:

- Уважно розглядайте ілюстрації. Вони допоможуть вам уявити собі те, про що ви читаєте.
- Запам'ятайте головне. У цьому вам допоможе рубрика «Завантаж інформацію».
- Перевірте себе. Для цього після кожного розділу є рубрика «Ваші підсумки».
- Нові терміни й поняття виділено в тексті жирним шрифтом. Їхні тлумачення подано на полях сторінок підручника та в Словнику літературознавчих термінів [Кадоб'янська, Удовиченко, 2018, с. 7].

На початку роботи з навчальною книгою окрему уваги доцільно зосередити також на правилах користування підручником, необхідності уважного читання назв до розділів і тем, оскільки це допомагає визначити, що саме буде розкриватися у кожній з них. І, що найважливіше, – допоможе виділити головне в навчальному матеріалі. Слід прокоментувати також роль укладання учнями власних «Банків ідей» – гіпотез та відкриттів під час вивчення теми. Така робота спонукатиме до формулювання своїх очікувань від навчання та перевірки, чи справдилися вони упродовж опрацювання матеріалу.

Методичну роботу з підручником доцільно організовувати таким чином, щоб учні значною мірою самостійно працювали з оглядовими, біографічними і аналітичними матеріалами, визначали їх роль у розкритті ідейно-естетичного змісту образів-персонажів художніх творів. Сприятиме цьому будуть подані на початку кожної теми питання і завдання для актуалізації опорних знань,

читацького, життєвого і чуттєвого досвіду старшокласників, вибудовування горизонту читацьких очікувань від тексту, що забезпечуватиме свідоме сприйняття та засвоєння нового художнього та теоретичного матеріалу. Для ефективної організації самостійного опрацювання учнями статей історико-літературного, біографічного, аналітичного блоків матеріалу, які мають стати продуктивною складовою вивчення образів-персонажів, доцільно пропонувати також випереджальні питання, на які потрібно знайти відповіді, і завдання, які потрібно виконати. Поступово ускладнюючи таку роботу, збільшуючи питому вагу самостійності в ній школярів, можна досягти такого рівня розвитку вмінь працювати з підручником у процесі аналізу героїв творів, що у низці випадків відпадає необхідність працювати з текстом навчальної книги на уроці – вчитель зможе практикувати самостійне вивчення певних відомостей з підручника під час підготовки учнями домашніх завдань.

Важливу роль у структуруванні навчальної інформації кожної теми підручника, пов'язаної з висвітленням образів-персонажів, відіграє логіка читацької діяльності. Її врахування допоможе відобразити власне процедуру навчання: презентація основної інформації, організація навчальних ситуацій, формулювання питань, постановка завдань, психологічна установка на самостійний пошук, дослідження проблеми, узагальнення та систематизація знань, закріплення й контроль, самостійна робота, рефлексія, аналіз власного зростання. При цьому важливо, аби кожна складова теми була завершеним інформаційним блоком, що дозволить учителю реалізувати власну методику вивчення художніх творів та образів-персонажів за принципом «від тексту – до контексту» чи «від контексту – до тексту». Так, на етапі підготовки до сприйняття художнього твору учням традиційно пропонуються матеріали для формування основ ключових і предметних компетентностей: історичні огляди, розповіді про різні культурні епохи, презентація національних особливостей художньої літератури, знайомство з мистецькими досягненнями доби та національної літератури, огляд творчості найвідоміших авторів, осмислення їхніх уявлень про світ і особистість. Ці матеріали покликані стимулювати інтерес

до художньої літератури, мотивувати читацьку діяльність, «запрошувати» до творчої майстерні письменника. У доборі завдань до вступних частин учителям потрібно звертати увагу учнів на роль ведення робочих зошитів, які допомагатимуть обробляти інформацію, та пропонувати різні види роботи з ними: критично аналізувати текст, виділяти у ньому головну думку, складати план або тези статті, давати відповіді на запитання, формулювати власні запитання, на які не знайшлося відповіді, шукати додаткову інформацію для доповнення основної, добирати відео- та аудіоряд для власного виступу, малювати схеми, заповнювати таблиці, готувати скрайбінг-презентації тощо.

Учителям на початку роботи з теоретичними матеріалами ефективно буде застосовувати такі види робіт: повторне читання, бесіди для виявлення рівня читацького сприйняття героїв творів, розгляд відповідних наочних посібників, визначення незнайомих слів і понять, що зустрічаються в тексті, часткове пояснення теми. У подальшому в роботі з підручником варто пропонувати учням самостійне читання теоретичних частин навчального матеріалу, підготовку питань для обговорення, визначення складних формулювань та дискусійних питань, цитування, самостійний пошук додаткової інформації та наочності тощо. Після опрацювання теоретичних статей про образи персонажі, вчителю необхідно перевіряти їх осмислення, пояснюючи незрозумілі фрагменти (нові культурологічні і літературознавчі поняття, причинно-наслідкові зв'язки, культурний та мистецький контекст тощо).

Належну увагу також слід приділяти навчанню учнів узагальнювати зміст усвідомленого навчального матеріалу. Ефективність такої роботи забезпечується наступними етапами: вільна бесіда, бесіда за питаннями, підготовленими вчителем або учнями, бесіда за цитатним планом, обговорення ілюстрацій, і у підсумку – відтворення навчального матеріалу, коли учні виконуватимуть індивідуальні та групові завдання, формулюватимуть висновки та систематизуватимуть вивчене. Як правило, цьому сприяють рубрики підручника «Розмірковуємо над прочитаним», «Оцінки та обговорення», «Література і культура», «Україна і світ» тощо.

На етапі читання художніх творів важливо пояснити учням особливості читання художніх творів, прокоментувати, чому не варто під час читання відмовлятися від діалогу з героєм, автором і текстом, як ставити запитання до твору, робити у робочому зошиті нотатки, записи та виписки (потрібні деталі, ключові моменти, ілюстративний матеріал до теоретичних понять). Намагання юних читачів передбачити поведінку образів-персонажів, пошук відповідей на свої запитання забезпечать жваве обговорення прочитаного у класі, мотивоване визначення контекстуальної зумовленості героїв.

Сучасні підручники створюють сприятливі умови для такої роботи, оскільки до них все частіше включають тексти невеликих за обсягом художніх творів, та тексти, які потребують повторного та коментованого читання і з'ясування та обговорення первинної читацької інтерпретації з метою її подальшого поглиблення. Для такої роботи учням доцільно подавати, поряд із загальними, додаткові рекомендації, які актуалізуватимуть роздуми над образами-персонажами:

- Не залишайте незрозумілих слів! Поясніть емоції й почуття, які виникали у вас під час читання.
- Сформулюйте питання до героїв твору.
- Складіть власне уявлення про них і підготуйте питання для обговорення в класі.
- Поміркуйте, які ваші гіпотези, висунуті на початку читання, справдилися, а які не справдилися. Підбийте підсумки своєї роботи: окресліть авторське уявлення про світ і особистість, розкрийте концепції героїв, визначте їх історичну і культурну зумовленість, національний та загальнолюдський зміст, вічне і тимчасове. Візьміть участь в обговоренні образів-персонажів.

Якщо таких рекомендацій не запропоновано у підручнику, то вчителю необхідно самостійно організувати роботу над питаннями до тексту та пошук відповідей на них. Це допоможе ефективно організувати аналітичну та інтерпретаційну роботу і підготуватися для підсумкового етапу вивчення образів-персонажів та художнього твору загалом.

Організуючи роботу з підручником із зарубіжної літератури в старших класах на останньому – підсумковому етапі, – вчитель має усвідомлювати, що важливо виважено ускладнювати аналітичну та інтерпретаційну діяльність учнів, поступово переходити від конкретних до більш абстрактних форм мислення, які набувають основного значення у розумовій діяльності школярів цього віку. Вищий рівень самостійності у формуванні оціночних суджень про героїв творів забезпечать питання і завдання для самостійної роботи, узагальнення і систематизації набутих знань, підбиття підсумків щодо вивченого. Вони мають стати основою для динамічного обговорення сприйнятого і пережитого, осмисленого і переосмисленого в результаті читання творів мистецтва слова. Також важливо враховувати, що такі питання і завдання мають констатувати рівень навчальних досягнень учнів, виявляти здобуті знання та вміння їх використовувати в оцінюванні художніх образів людей і виявленні їх значення для сучасного читача. Ефективними будуть такі методичні прийоми роботи: виділення у тексті аналітичних статей найважливішої інформації про образи-персонажі для розуміння ідейно-естетичного змісту художнього твору, визначення суперечливих відомостей, укладання компаративних таблиць і схем, самостійне вивчення та добір ілюстрацій тощо.

Останній етап роботи над художнім твором необхідно приділити читацькій рефлексії і творчим роботам, які уяскравлять інтелектуальні здобутки учнів. Для цього сучасні підручники пропонують використовувати різні види робіт: написання есе, виготовлення буктрейлерів, оформлення буклетів, рекламних плакатів для творів тощо. Завдання вчителя – вибрати саме ті, які найбільше відповідають потребам і інтересам учнів конкретного класу або творчої групи.

Вищенаведений аналіз і настанови Ю. Бабанського [Бабанский, 1985, с. 87], утверджують нас в доцільності дотримання наступних порад в роботі з підручником зарубіжної літератури для вчителів старшої школи з метою підвищення рівня розуміння учнями образів-персонажів:

- перед підготовкою плану-конспекту уроку проаналізувати текст підручника з теми, розподілити навчальну інформацію на кожну відведену навчальну годину для роботи;
- виділити контекстуальні матеріали для опрацювання в класі і для самостійної роботи учнів;
- вибрати із запропонованого у підручнику ілюстративного матеріалу найбільш відповідний для уяскравлення образів-персонажів (доцільно запропонувати для домашньої роботи);
- виокремити завдання із пропонованих у підручнику для випереджальної підготовки учнів до кожного уроку, доповнити їх з урахуванням особливостей конкретного навчального колективу;
- визначити необхідні додаткові джерела та обсяг інформації, способи її пошуку та презентації;
- обміркувати головні думки кожної частини навчального матеріалу, скласти резюме уроку;
- спланувати індивідуальну та групову роботу учнів у класі і дома;
- скласти план-конспект (план) уроку.

Варто додати, що коли в основній школі учитель здебільшого самостійно добирає пізнавальну і додаткову доступну учням літературу, то у старших класах доцільно пропонувати таке завдання виконувати самим учням. При цьому важливо наголошувати, аби упродовж презентації додаткової інформації школярі обґрунтовували її важливість для сучасних читачів та роль у розвитку власного розуміння образів в художній літературі. При цьому варто використовувати, крім доступної у мережі Internet інформації, матеріали газет і журналів, що зближуватиме навчання із сучасним життям, розширюватиме громадянський світогляд учнів.

Такі рекомендації для організації роботи з підручником для ефективного вивчення образів-персонажів зарубіжної літератури зумовлені тим, що сьогодні підручник все більше використовується як засіб, який втрачає функцію

основного джерела інформації і перетворюється на потужний мотиватор читацької діяльності та особистісного розвитку.

Переосмислення ролі та значення літературної освіти у житті молодого покоління, перегляд засад читацької діяльності учнів старшої школи, вироблення нових підходів до формування особистості та організації роботи з художніми творами та образами-персонажами, пошук ефективних шляхів досягнення очікуваних результатів навчання спонукали нас розробити авторську концепцію основної навчальної книги із зарубіжної літератури для старшої школи. Нами враховано, що в сучасному інформаційному світі, коли практично кожен учасник освітнього процесу має вільний доступ до різних інформаційних джерел, слід переглядати традиційні функції підручників: розкривати основний зміст навчання та організувати самостійну роботу учнів [Бандура, 2001]. Основне завдання навчальних книг із зарубіжної літератури для старшої школи на сучасному етапі – не стільки пояснювати художній текст, ілюструвати і демонструвати його естетичні переваги, скільки захоплювати учнів творами мистецтва слова, робити читання особистісною потребою, спонукати до усвідомленої інтерпретації авторських концепцій світу і особистості, залучати до обговорення, критичного аналізу, співпраці й творчого переосмислення. Сучасний підручник все більше розуміється як активна дидактична система, здатна захоплювати мистецтвом слова, спонукати до пошуку відповідей на важливі особистісні питання, допомагати у формулювання власних поглядів на світ і особистість та смисл життя людини. Стимулювання власного розвитку, організація діалогу з текстом, мотивування до власної оцінки образів-персонажів тощо зможуть стати для учнів не лише міцною основою літературних знань, а й потужним поштовхом у виробленні власної картини світу, особистісної позиції у навчанні і житті.

Важливим критерієм для визначення якості підручника із зарубіжної літератури для старшої школи є його концепція, згідно з якою розкривається зміст, зберігається тяглість навчання і розвитку життєво важливих компетентностей, пропонуються ефективні методи і форми роботи та

реалізується методика розвитку читацької діяльності. Тому сьогодні вельми важливо теоретично обґрунтувати концептуальні основи підручника для Нової української школи.

Авторську концепцію підручника із зарубіжної літератури для старшої школи розроблено й реалізовано у навчальних книгах для 10-го та 11-го класів [Кадоб'янська, Удовиченко, 2018; Кадоб'янська, Удовиченко, 2019].

Концепція ґрунтується на таких основних принципах:

- цілісності: зміст і структурування навчальної книги має забезпечувати внутрішньопредметну інтеграцію знань про мистецтво слова зарубіжних країн для формування цілісної картини світу; методи і форми навчання – послідовну читацьку діяльність, систематизацію, творче застосування умінь, навичок та способів дій;
- наступності між розділами та підрозділами підручника завдяки контекстуальній характеристиці художніх творів та образів-персонажів (історичний, культурологічний, національний, загальнолюдський тощо контексти) та ефективного методичного апарату, який забезпечуватиме діяльнісний, компетентнісний і особистісно орієнтований підхід у вивченні образів-персонажів;
- герменевтичності, який сприятиме розширенню та поглибленню знань учнів про особливості мистецтва слова та яскравих героїв різних національних літератур, засоби зображення, закономірності розвитку художньої літератури різних країн світу;
- науковості, що забезпечуватиме як опанування наукових положень, так і розвиток читацької діяльності старшокласників з різним рівнем навчальних досягнень. При цьому поділяємо думку Я. Коменського, що до вивчення у шкільному курсі слід вводити «виклад уже відомого нам, людям; перелік того, чого ми поки не знаємо; речі нововідкриті; речі, що вивчаються». Особливо це стосується образів-персонажів у творах зарубіжної літератури, які характеризуються множинністю читацьких

інтерпретацій, по-різному прочитуються та оцінюються не лише представниками різних поколінь, а й читачами однієї вікової групи.

Авторська концепція підручника ґрунтується на засадах педагогічної антропології, що сприяє розумінню учнями ролі і значення читання в особистому зростанні, осмисленні власного внутрішнього світу і себе в оточуючому середовищі через художні тексти.

Структурування навчального матеріалу у підручнику забезпечуватиме створення у свідомості учнів цілісного уявлення про погляди на світ і особистість у творчості найвидатніших митців, сприятиме аспектному аналізу образів-персонажів та визначенню їх контекстуальної зумовленості.

Навчальні тексти розбито на завершені інформаційні блоки: розділи і підрозділи, пункти та підпункти. Обсяг блоків невеликий, вони належно ілюстровані. Чисельні схеми і таблиці систематизують та унаочнюють інформацію. Робота з ними не викликатиме труднощів у юнацтва, а творчий підхід учителів до послідовності опрацювання інформаційних блоків дозволить реалізовувати власну методику вивчення художніх творів.

Для ефективного формування в учнів знань, умінь і способів дій щодо аналізу образів-персонажів у підручнику використовується принцип «потрійного акцентування»:

- на початку розділу формулюється, про що дізнаються учні, опрацювавши розділ підручника (мотивація навчальної діяльності, актуалізація читацького досвіду, створення емоційного фону, формування психологічної готовності, визначення навчальних цілей);
- наприкінці розділу, в рубриці «Завантаж інформацію», пропонуються короткі висновки для узагальнення та систематизації навчальних досягнень (повторення основної інформації, фіксування основних положень у зручній формі, вибір найкращого формулювання);
- остання рубрика кожного розділу «Ключові поняття теми» дозволяє перевірити, чи відповідають результати навчання сформульованим

завданням, чи виправдалися очікуванням учнів, чи на всі питання було отримано відповідь.

Активізувати мисленнєву діяльність учнів покликані завдання: звірити сформульовані цілі та отримані результати, доповнити подану інформацію важливими коментарями, запропонувати питання для обговорення на підсумкових уроках тощо.

Вивчення теоретичного і художнього матеріалу у підручнику завершують рубрики «Оцінки й обговорення», «Завдання для співпраці», «Завдання для геймера», які забезпечать глибокий аспектний аналіз образів-персонажів, спонукатимуть до дискусії, сприятимуть розширенню та поглибленню знань, стимулюватимуть аналітичну, критичну і творчу роботу, розвиватимуть вміння співпрацювати.

У підручнику продумано взаємозв'язок змістової та процесуально-діяльнісної складових навчання для формування читацької компетентності загалом та аналізу й інтерпретації образів-персонажів зокрема. Кожний інформаційний (теоретичний матеріал) та художній (тексти художніх творів) блоки супроводжуються дидактичними матеріалами, покликаними допомогти учням засвоювати знання, оперувати ними в різних навчальних ситуаціях, встановлювати міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки, включати засвоєне у широку систему уявлень про художній світ та його роль у розвитку особистості.

Авторська концепція підручників із зарубіжної літератури для старшої школи забезпечує:

- реалізацію змістових ліній літературного компонента державного стандарту: емоційно-ціннісної, літературознавчої, загальнокультурної, компаративної;
- аспектний аналіз образів-персонажів у процесі контекстного вивчення художніх творів;
- інтерпретацію письменницьких поглядів на світ та людину, відображених на сторінках творів мистецтва слова;

- адаптацію літературної освіти до інтересів і потреб сучасних учнів старшої школи (інноваційні форми навчання, різнотипні способи діяльності та різнорівневі питання й завдання);
- створення ефективних умов для навчання за критеріями: «знає і розуміє», «уміє і застосовує», «інтерпретує й аналізує», «виявляє ставлення й оцінює», «творчо осмислює та переосмислює», «застосовує» тощо

Пропонована концепція дозволяє забезпечити сприятливі умови для реалізації компетентнісного потенціалу образів-персонажів, діяльнісного підходу до поступового формування в учнів виваженого формулювання власних думок про світ та людину, розвитку творчого потенціалу учнів-читачів упродовж вивчення художніх творів загалом та образів-персонажів зокрема. А також стимулюватиме молоду людину до вироблення в собі стійких морально-етичних норм, загальнолюдських гуманістичних цінностей, громадянської позиції та естетичної культури.

Висновки до розділу 2

Аналіз історії розвитку методичної науки дає підстави стверджувати, що перші етапи становлення сучасної технології вивчення образів-персонажів пов'язані з розвитком методичної думки другої половини XIX ст.

Представники логіко-стилістичної, освітньо-виховної та етико-естетичної течій в методиці викладання літератури XIX ст. розробляли проблему вивчення літератури з урахуванням історико-культурологічного підходу, наголошували на виховному та естетичному впливі літератури на учнів, актуалізували аксіологічний аспект у вивченні образів-персонажів, обстоювали потребу формування поняття про образ-персонаж у взаємозв'язках з іншими значимими компонентами художнього твору, але ґрунтовна розробка поетапної методики реалізації цих задумів на рівні змісту і форми художнього твору залишалася попереду.

Потужним поштовхом до розвитку теорії і технології вивчення образів-персонажів у методиці навчання літератури кінця XIX – початку XX ст. були наукові здобутки у галузі психології художньої творчості та літературознавстві, зокрема щодо психологізму в літературі. Методичні розробки стали підкріплюватися науковими розвідками із психології сприймання, що серйозно позначилося на їх рівні.

У методичній науці першої половини XX ст. поступово, без використання відповідної сучасної термінології, формувалися витoki сучасної технології вивчення образів-персонажів. Остаточно вони оформилися з уведенням курсу зарубіжної літератури до закладів загальної середньої освіти.

Передумови для розробки технології вивчення образів-персонажів складалися у вітчизняній науці задовго до того, як психологами та лінгвістами було розроблено теорію мовленнєвої діяльності. Від самого початку вчені-методисти проявляли пильну увагу до формування вмінь та навичок, необхідних для аналізу героїв твору та структурування навчальних завдань, спрямованих на оволодіння прийомами аналізу. Однак пошуки методистів-словесників дореволюційного періоду було призупинено.

Перші радянські наукові теорії спиралися на досягнення академічного літературознавства та вітчизняної методики.

Останні десятиліття вітчизняна методика звертається до втрачених традицій, збагачує їх новими науковими відкриттями, позитивним українським і світовим досвідом.

Ідеї О. Ісаєвої, Ю. Бондаренка, А. Вітченка, Н. Волошиної, В. Гриневича, О. Забарного, Ж. Клименко, О. Куцевол, О. Ніколенко, Г. Островської, Є. Пасічника, А. Ситченка, Б. Шалагінова, З. Шевченко та інших про закономірності вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури не виключають неповторність і своєрідність творчої індивідуальності кожного видатного творця, але основна мета – вчити школярів сприймати героїв твору як мистецьке явище, розуміти їх художню своєрідність, особливості індивідуального стилю автора, розглядати в контексті творчості письменника і

розвитку літератури та культури. Побудова ефективної методики для осмислення на уроці значення і особливостей творення людських характерів сприятиме глибокому сприйняттю художніх творів і допоможе в аналізі.

На сучасному етапі розвитку українського програмотворення і підручникотворення із зарубіжної літератури старшої школи переглядається роль навчальних книг в організації вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи. Автори підручників успішно працюють над підвищенням ролі текстового і позатекстового компонентів для оптимізації такого вивчення.

В сучасних підручниках реалізуються різні підходи до вибору основного навчального матеріалу та методики вивчення образів-персонажів. Традиційним на сьогодні стало впровадження історичного і культурологічного контекстів для ефективного сприйняття і осмислення учнями героїв твору. При цьому посилена увага скеровується на висвітлення причинно-наслідкових зв'язків між образами-персонажами та контекстами, в межах яких їх було створено. Тому до змісту аналітичного блоку підручників варто вводити матеріали, які спонукатимуть учнів замислитися над відтворенням конкретно-історичного та позачасового, національного та загальнолюдського в авторських концепціях світу й особистості.

Сьогодні підручник все більше використовується як засіб навчання, який втрачає функцію основного джерела інформації і перетворюється на потужний мотиватор читацької діяльності. З огляду на це актуальною на сьогодні залишається розробка ефективної методики контекстуального вивчення образів-персонажів, яка успішно реалізуватиметься у дидактичному блоці підручника та забезпечуватиме особистісне всебічне сприйняття читачами образів-персонажів, осмислення їх ролі в житті сучасної людини.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ У НОВІЙ ОСВІТНІЙ ПАРАДИГМІ

3.1. Концептуальні положення технології

У розробці технології вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи ми спиралися на результати наукових досліджень В. Андрущенка, Дж. Блока, Б. Блума, Б. Гершунського, В. Краєвського, В. Кременя, Н. Ничкало, М. Нікандрова щодо *технологізації освіти*, В. Беспалька, С. Вітвицької, В. Гузеєва, І. Дичківської, О. Євдокимова, М. Захарова, Т. Ільїної, М. Кларіна, М. Махмутова, Р. Мейджера, В. Монахова, О. Пехоти, О. Пометун, Т. Сакамото, Г. Селевка, М. Фіцули, М. Чошанова щодо *проблем застосування сучасних технологій навчання*, І. Дичківської, О. Олійник, Г. Селевка щодо *структури навчальної технології*, А. Вітченка, О. Ісаєвої, Ж. Клименко щодо *технологій навчання зарубіжної літератури*.

Дефініція *педагогічна технологія* витлумачується багатоаспектно: як *ефективний спосіб досягнення освітньої мети* (І. Волков, С. Гончаренко, І. Лернер, Б. Ліхачов, П. Сікорський, Рада з педагогічної технології Великої Британії); як *наука* (Г. Селевко); як *педагогічна система* (В. Беспалько, І. Зязюн, О. Пометун, С. Сисоєва, В. Сластьонін); як *педагогічна діяльність* (А. Нісімчук, В. Серіков, Ф. Фрадкін); як *системно-діяльнісний підхід до освітнього процесу* (І. Кузьміна, П. Мітчелл, О. Пехота, Ф. Персиваль, О. Самойленко); як *система знань* (В. Генецинський, Г. Назарова, Національний центр програмованого навчання Великої Британії, В. Онишук, Ю. Турчанінова); як *мистецтво педагога* (В. Євдокимов, І. Прокопенко, Н. Тализіна, В. Шепель); як *модель* (В. Монахов, В. Ченців); як *засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу* (ЮНЕСКО, Ф. Янушкевич); як *процесуальний складник освітнього процесу* (В. Гузеєв, М. Кларін, І. Мархель); як *інтегративний підхід до освіти* (П. Мітчелл, Д. Фіни).

У нашій роботі термін *технологія* вживаємо у його загальнонауковому значенні: у широкому сенсі як застосування наукового знання для вирішення практичних задач і у вузькому сенсі як сукупність методів і засобів для досягнення бажаного результату [Некрасов, 209, с. 301-302; Encyclopaedia, 2016].

Залежно від рівня функціонування технології, С. Вітвицька, І. Дичківська, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін. [Педагогічні технології, 2001, с. 7-8; Дичківська, 2004, с. 68; Педагогічні технології, 2018, с. 98; Педагогічні технології, 1999, с. 30; Селевко, 1998, с. 148-150; Сисоєва, 2006, с. 129], вирізняють педагогічну, освітню та навчальну технології. Співвідношення цих технологічних понять ми відобразили у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Співвідношення технологічних понять		
Технологія	Рівень функціонування	Реалізація
Педагогічна (методологічна) технологія	загальнопедагогічний (рівень педагогічних теорій, концепцій, систем)	цілісний освітній процес
Освітня (стратегічна) технологія	частковометодичний (рівень предметний, окремої методики)	предметне навчання
Навчальна (тактична) технологія	локальний (рівень окремих дидактичних і виховних завдань)	частини освітнього процесу, часткові освітні задачі

Слідуючи цьому поділу, ми означаємо технологію вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи як *навчальну (тактичну) технологію*.

За О. Пометун, навчальна (тактична) технологія, а, отже, і технологія вивчення художніх образів-персонажів є сукупністю способів педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає його певний результат.

Технологія вивчення художніх образів-персонажів нами розроблена на основі *технологічної схеми* – умовного зображення складників технологічного процесу (окремих функціональних компонентів) у логічних взаємозв'язках,

запропонованої Г. Селевком [Селевко, 1998, с. 17], зображеної на рисунку 3.1, технології аналізу художнього твору [Ситченко, 2004] і технологій навчання зарубіжної літератури [Вітченко, 2007; Ісаєва, 2003; Клименко, 2006].

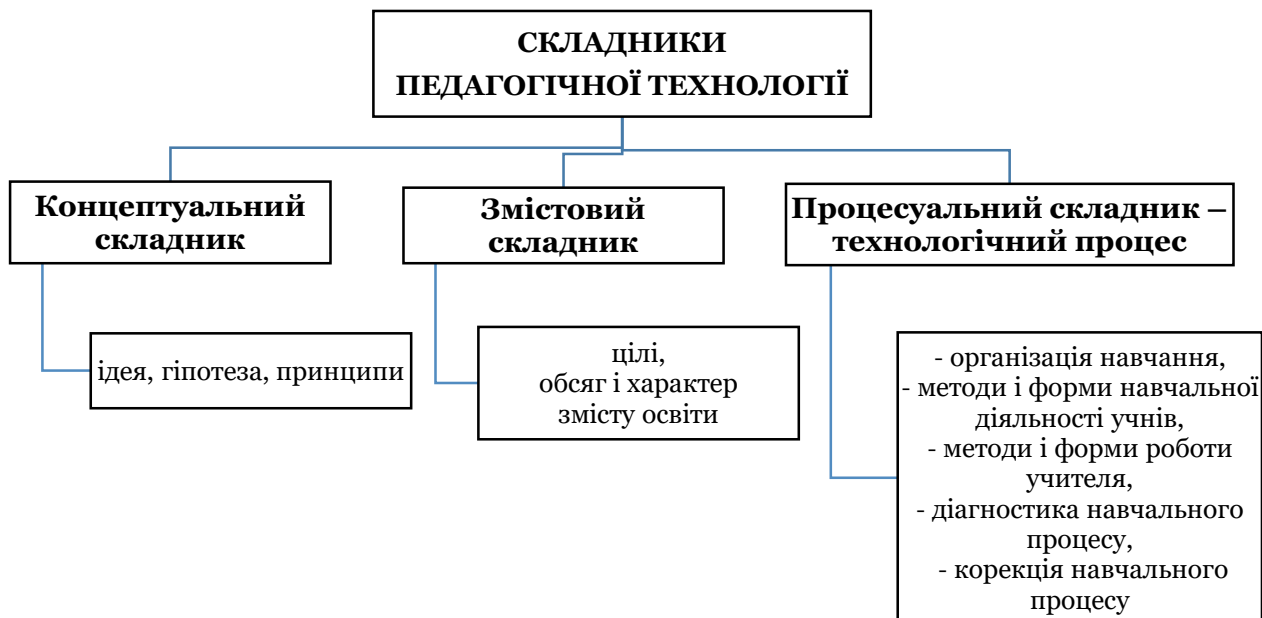


Рис. 3.1. Складники педагогічної технології

Розроблена нами технологія вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи ґрунтується на здобутках педагогіки, психології, методики навчання зарубіжної літератури, літературознавства та мовознавства.

У ній враховано, що:

- використання педагогічних технологій у конкретному процесі предметного навчання передбачає їх трансформування та адаптування до особливостей навчальної дисципліни (Г. Александров, Є. Полат, Г. Селевко, А. Ситченко);
- предметне навчання ефективно будувати з використанням елементів різних освітніх технологій, що сприяє включенню учнів у багатоманітні види діяльності для розв’язання різнотипових освітніх задач (В. Євдокимов О. Іонова, В. Лозова, О. Попова, А. Прокопенко, І. Прокопенко, А. Троцко, К. Юр’єва, Н. Якушко);

- художній твір як вторинна моделююча система (за Ю. Лотманом) за допомогою семіотичних систем створює художні моделі особистості, у яких художніми засобами закодована важлива світоглядна інформація. В освітній діяльності ця закодована інформація піддається перекодуванню, внаслідок чого вона може втрачати частину своїх можливостей впливати на почуття та емоції учнів. Тому технологія повинна передбачати творчу активність учителя й учнів [Педагогічні технології, 2018, с. 95], створювати умови для реалізації особистісно-орієнтованого підходу та звужувати сферу регламентованої освітньої діяльності (С. Сисоєва, А. Ситченко);
- результативність впровадження кожного складника технології вивчення художніх образів-персонажів зумовлюється його ціннісною мотивацією;
- технологія не забезпечує однаково високого рівня науковості, навченості і вихованості всіх учнів; на результат впливає багато факторів: читацький, життєвий і чуттєвий досвід старшокласників, уміння аналізувати епічні художні твори та образи-персонажі, рівень знань із суміжних предметів, інтелектуальний і емоційний фон класу.

Основною метою розробленої технології є забезпечення результативності вивчення художніх образів-персонажів за рахунок впровадження компетентнісних навчальних задач на формування різних типів умінь аналізувати та інтерпретувати художні образи-персонажі, а також ефективних методів, прийомів, видів та форм навчальної діяльності учнів.

Результативність технології вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи забезпечується реалізацією таких *концептуальних положень*:

- художні образи-персонажі – важливий складник процесу вивчення художнього твору, формування загальної культури учнів і розвитку їх життєво важливих компетентностей;

- результати навчально-пізнавальної діяльності учнів щодо вивчення образів-персонажів безпосередньо залежать від рівня знань, умінь і навичок, сформованих упродовж навчання в основній школі;
- ефективному розширенню та поглибленню поняття про образ-персонаж сприяє системне використання поняття про художню концепцію особистості;
- складові художньої концепції особистості слід виявляти через аспектний аналіз персонажа;
- аналіз та інтерпретацію художніх образів-персонажів найбільш продуктивно організовувати на основі їх трикомпонентної структурно-антропологічної моделі;
- ефективність розумових дій в аналізі образів-персонажів забезпечується структуруванням навчальних завдань;
- у процесі вивчення художніх образів-персонажів доцільно спиратися на схему *досвід – інтерпретація – реальність*, яка актуалізує читацький, життєвий і чуттєвий досвід учнів у процесі навчання та сприяє подальшому застосуванню набутих знань у життєдіяльності;
- вивчення художніх образів-персонажів є успішним за таких педагогічних умов: урахування найважливіших складників освітнього простору учнів (активність, критичне мислення, комунікація, зв'язок навчання з життям і грою, естетичний смак, особистісна потреба у читанні); опертя на психологічні чинники пізнання образів-персонажів; стимулювання самостійної читацької, аналітичної, інтерпретаційної та творчої діяльності учнів; розроблення комплексу методів, прийомів, видів навчальної діяльності учнів та форм; застосування елементів продуктивних освітніх технологій; моніторинг освітньої діяльності.

У сучасній дидактиці середньої школи активно досліджуються різні проблеми освітнього простору [Гаркович, 2005; Краєвський, 2007; Хуторской, 2005; Ясвин, 2001 та ін.]. Ми розуміємо *освітній простір* учнів як «систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які

містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [Ясвин, 2001, с. 17].

У створенні науково обґрунтованої технології вивчення художніх образів-персонажів важливо враховувати як загальнодидактичні принципи навчання, так і спеціальні принципи, розроблені з урахуванням вимог сучасної літературної освіти учнів старшої школи.

Принципи літературного аналізу визначаються як «...основні положення сприйнятої літературознавцем концепції художньої літератури, які спрямовують його літературно-критичну рефлексію щодо конкретних літературних творів» [ЛСД, 1997:, с. 559]. Відповідно, *принципи технології вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи* – це положення, які визначають її стратегію і тактику.

Серед загальнодидактичних чільне місце посідають принципи *науковості, доступності, доцільності, наочності*, започатковані ще у працях Я. Коменського, Ж. -Ж. Руссо, І. Песталоцці. Не втрачають своєї актуальності принципи *послідовності, спрямованості на розвиток учня, активності й усвідомленості у навчанні, міцності знань та вмінь, мотивації, активної комунікативної діяльності, індивідуалізації, самостійності, самоконтролю*, розроблені у дослідженнях Ф. Буслаєва, К. Ушинського, І. Срезневського та ін.

Важливу роль у розробці технології вивчення художніх образів-персонажів відіграють принципи навчання, сформульовані в галузі педагогічної антропології: *природовідповідності* (Г. Коджаспірова, К. Ушинський, Р. Штайнер,), *культуровідповідності* (Б. Бім-Бад), *соціовідповідності* (А. Макаренко, В. Сухомлинський), *амбівалентності* (В. Максакова, А. Маслоу), *гуманізму у вихованні* (Т. Адорно, Г. Маркузе, А. Маслоу), *суспільно-історичної природи людської психіки, цілепокладання і передбачення, абстрагування, варіативності, ідентифікації*, які розглянуті у підрозділі 1.4.

У розробці технології ми спиралися на традиційні та новітні принципи, описані у методиці навчання зарубіжної літератури Ю. Булаховською, А. Вітченком, Є. Волощук, Т. Денисовою, Д. Затонським, О. Ісаєвою,

З. Кирилюк, Ж. Клименко, Л. Мірошніченко, Д. Наливайком, О. Ніколенко, О. Пронкевичем, Б. Шалагіновим, К. Шаховою та ін.: *принцип єдності форми і змісту, художності, цілісності, взаємодії мистецтва та дійсності в естетичній свідомості учня, іманентності, варіативності, виборності, діалогічності, толерантності (антидогматичності), емоційно-логічного та особистісного сприйняття, культурологічний, герменевтичний, контекстного розгляду літературних явищ, репрезентативності, етнокультурності, міжнаціонального підходу.*

Особливо важливими принципами технології вивчення художніх образів-персонажів є традиційні принципи *типологічності* та *групування образів-персонажів*, а також *системності, компонентності, семантичності, антропоцентризму, детермінованої психоментальності, синергетичності.*

Адаптований нами принцип *системності* забезпечує вивчення образів-персонажів як системи двох взаємодіючих компонент: художньої концепції особистості, втіленої автором, і концепції особистості, яка формується у свідомості читача.

Тут маємо прояв дуже популярного на сьогодні *синергетизму*, коли «нелінійна» (глибока і багатофакторна) взаємодія підсистем веде до виникнення нової якості, у нашому випадку – образу-персонажу в читацькій уяві.

Синергетика як система цілісного мислення передбачає вивчення складних систем у процесі взаємодії і трансформації, з наголосом на властивостях тотальної системи, які не можуть бути передбачені тільки на основі властивостей кожної її ізольованого компонента, включно з роллю людини як учасника і спостерігача (у контексті нашої роботи, як образу-персонажа і читача). У свідомості читача образ-персонаж як цілість, яка виникає внаслідок взаємодії різних компонентів (аксіологія, психологія, тілесність), породжує нові якості поведінки героя. При цьому образ-персонаж є складовою «нелінійної» системи – художнього твору, і його поведінка у цій системі не завжди передбачувана.

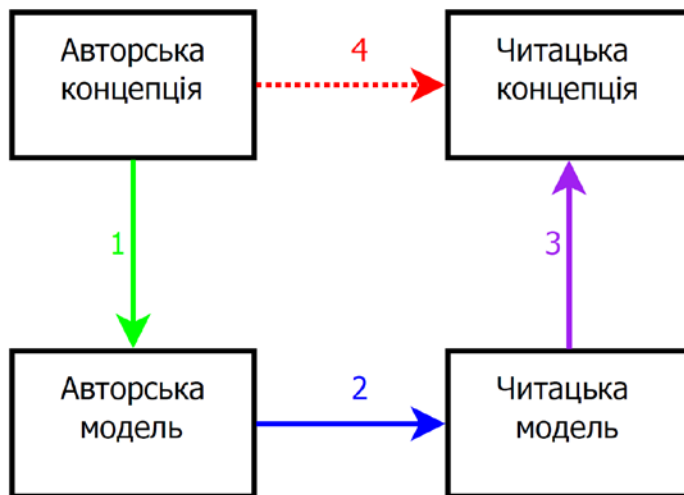


Рис. 3.2. Опосередкована передача автором своєї концепції читачеві

1: Процес написання художнього тексту, у якому за допомогою літературних художніх засобів автор втілює свою концепцію (створення авторської моделі концепції). Чим талановитіший автор, тим більш гомоморфним (адекватнішим і переконливішим) є художній твір як модель.

2: Процес засвоєння і інтерпретації авторського тексту читачем і створення на основі власного досвіду, освіти, культури тощо своєї гомоморфної моделі.

3: Побудована на попередньому етапі читацька модель стає духовним надбанням читача і прищеплює йому сповідувані автором морально-етичні цінності (виховна роль літератури). Етапи 2, 3 є головними об'єктами методики викладання літератури.

4: Пряма передача концепції може бути здійснена за допомогою філософських, публіцистичних, соціально-політичних тощо текстів і бесід.

Компонентний принцип вивчення образів-персонажів у розробленій технології передбачає освітній процес на основі трикомпонентної моделі (аксіологія, психологія, тілесність) з урахуванням літературних (індивідуально-авторське, жанрово-стильове) та позалітературних (світоглядні домінанти культурно-історичної епохи) чинників.

Принцип *детермінованої психоментальності* обумовлює необхідність ґрунтового аналізу смислового (когнітивного) простору та його мовного оформлення із урахуванням психоментальних процесів осмислення, інтерпретації та відтворення відкритого значення.

Згідно з *антропоцентричним* принципом, результати авторського пізнання світу і людини відкриваються для читача у творах художньої літератури через мовленнєво-комунікативну взаємодію в системі *автор – образи-персонажі – читач*. Така мовленнєво-комунікативна взаємодія – «медіум для проникнення у внутрішній світ персонажів художнього твору» [Тураєва, 1994, с. 105]. Вона

забезпечує пізнання акумульованих письменником ціннісних уявлень про людину, що інтерпретуються учнями з позиції власного життєвого, чуттєвого і читацького досвіду.

Принцип *перспективності* актуалізує використання життєвого, чуттєвого і читацького досвіду у життєдіяльності. Цей досвід є перспективним, оскільки впливає на свідомість читачів, змінює в їх уяві модель дійсності та життєву програму [Лакан, 1998], дає можливість «плідно взаємодіяти з дійсністю» (за Ф. Ніцше).

У розробці концептуальних положень технології вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи враховано три головні мотивації в освіті: особистісний інтерес, можливість практичного використання сформованих компетентностей та перспективи навчання для життя.

3.2. Змістова частина технології

На сучасному етапі розвитку предметного навчання утвердилося розуміння взаємообумовленості змістового та процесуального складників навчальної технології, що спонукало нас врахувати цю взаємообумовленість у дисертаційній роботі.

Зміст освіти як сутнісна частина навчальної технології обумовлює процесуальну складову, вибір ефективних методів, прийомів та форм організації навчальної діяльності учнів. Тож, змістова частина технології, представлена в шкільних підручниках, відіграє важливу роль у моделюванні та реалізації її процесуальної частини.

Останніми роками в нашій країні створена велика кількість варіативних підручників, що в поєднанні з широким вибором освітніх технологій уможливує подальше підвищення якості освіти. Але питання про концепцію особистості, літературні та позалітературні чинники, що зумовлюють її моделювання в художньому творі, способи виявлення цих чинників у структурі

образів-персонажів безсистемно представлені в основній навчальній літературі. Адекватне висвітлення перелічених понять дозволить організувати ефективно поступове та різномірне опанування учнями навчального матеріалу про образи-персонажі.

У змістовому складнику технології вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи нами враховано вимоги літературного компонента «Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» [Державний стандарт, 2013] за емоційно-ціннісною, літературознавчою, загальнокультурною і компаративною лініями, та чинних програм із зарубіжної літератури старшої школи [Зарубіжна література, Програма, 2017а; Зарубіжна література, Програма, 2017б].

Оскільки навчання зарубіжної літератури в старшій школі полягає у «розвитку здобутих в основній школі вмінь і навичок в усіх видах <...> читацької діяльності, <...> заохоченні учнів до розширення кола читання, осмисленні духовної цінності та поезики художніх творів, поглибленні культурно-пізнавальних інтересів учнів, усвідомленні ними ролі <...> літератури в сучасному світі, формуванні рис <...> творчого читача з високим рівнем загальної культури, активною громадянською позицією, національною свідомістю, вихованні в учнів поваги до культурних традицій різних народів» [Державний стандарт, 2013], у змістовому компоненті технології ми враховуємо результати навчально-пізнавальної діяльності учнів, отримані упродовж вивчення зарубіжної літератури у 5-9 класах.

Для розвитку здобутих учнями вмінь і навичок у 10-11 класах в основі змістового складника технологізованого вивчення образів-персонажів ми використовуємо:

- літературознавчі терміни: концепція особистості, літературні (індивідуально-авторські, жанрово-стильові) та позалітературні (світоглядні домінанти культурно-історичної доби) чинники в моделюванні образів-персонажів;

- літературно-критичні матеріали про зображення людини у творах різних напрямів і течій;
- відомості з історії зарубіжної літератури щодо контекстуального зображення образів-персонажів;
- фонові знання про персонажів художніх творів;
- відомості з теорії літератури про структурно-антропологічну модель образів-персонажів (духовно-аксіологічна сфера, психологічна сфера, сфера тілесності);
- зразки міжмистецької взаємодії.

При цьому ми послуговуємося працями О. Бандури, Г. Беленького, Ю. Бондаренка, А. Вітченко, Н. Волошиної, Є. Волощук, В. Гладішева, Ю. Глебової, В. Гриневича, О. Забарного, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, А. Мельник, Л. Мірошниченко, О. Ніколенко, Л. Неживої, Є. Пасічника, А. Ситченка, М. Снежневської та ін., у яких сформульовані основні методичні підходи до вивчення елементів теорії та історії літератури в школі та розвитку літературної компетентності учнів.

Розвитку поняття про образ-персонаж у курсі зарубіжної літератури старшої школи сприяє системне використання поняття *концепції особистості* в художньому творі. Концепція особистості змінюється від епохи до епохи, і кожна з них акумулює авторське бачення життєвого, інтелектуального, морального та естетичного досвіду поколінь, висвітлює основні цінності, перевіряє їх вартісність, розкриває закони співіснування в суспільстві, пропонує власні естетичні засоби творення. А поодинокі звернення до поняття (упродовж вивчення оглядової теми до літератури Античності у 8-му класі та «Божественної комедії» Данте Аліг'єрі у 10-му класі), як пропонується чинними програмами, не зарадить ефективному виконанню завдань, визначених Державним стандартом.

Потреба спиратися на поняття *концепція особистості* у вивченні образів-персонажів зумовлена тим, що твори мистецтва слова, зображуючи людину, все активніше прагнуть висунути на перший план не одну якусь проблему, навіть

досить значущу й актуальну (як от моральний світ), а прагнуть комплексно, всебічно пізнати особистість, її внутрішній світ, причинно-наслідкові зв'язки тощо, тобто зобразити її системно [Баранов, 1980, с. 14].

Процес формування в учнів поняття про концепцію особистості, змодельовану в художньому творі, має ґрунтуватися на засвоєнні ними насамперед культурних смислів, що утворюються співвіднесенням людини із соціальним і природним оточенням у межах тієї чи іншої національної або історичної системи культурних координат. Опанування смислами людської культури можливе лише на шляху ціннісного ставлення особистості до навколишнього світу, людства і власне себе. Отже, орієнтація на філософські, культурні та мистецькі цінності є основним способом передачі учневі багатства культури, відображеного в мистецтві слова.

Дослідження законів породження і трансляції ціннісно-сислового змісту соціокультурної життєдіяльності людства визначає специфіку наукового підходу до пізнання соціальної та природної дійсності. Це дає змогу стверджувати, що складником читацької культури учнів є усвідомлення ними сутності концептуальних ідей, які складаються в реальному історичному просторі та часі й відображають неповторний соціально-культурний досвід існування спільноти. Відтак системне використання в освітньому процесі поняття *концепція особистості* сприятиме формуванню в учнів уявлення про наступність та причинно-наслідкові зв'язки у розвитку літературного процесу загалом та ідейно-естетичний зміст образів-персонажів художнього твору зокрема.

У роботі ми розрізняємо наукову і художню концепції особистості: першу розуміємо як модель, другу – як художнє її втілення в конкретному образі-персонажі (Ю. Борєв, Л. Кіракосян, С. Раппопорт). На думку вчених Ю. Борєва, М. Жулинського, М. Кодака, В. Марка, Д. Маркова та ін., концепція особистості інтегрує художню цілісність твору. Для використання у курсі зарубіжної літератури старшої школи ми адаптували визначення, запропоноване В. Марком [Марко, 2013, с. 17]: *концепція особистості – це система поглядів митця на особистість; художня концепція особистості – це система поглядів митця*

на особистість та принципи її зображення в літературі, що оприявлюється через художнє самоусвідомлення особистістю власне себе (Я – Я), комунікацію особистості з іншою особистістю (Я - Ти), взаємодію особистості із суспільством (Я - Ми).

Художня концепція особистості визначається елементами, які складають структуру художньої реальності, у якій реалізується образ-персонаж. Так створюється ряд пластів у художньому творі, детально проаналізованих Ю. Боревим, В. Марком [Борев, 2003, с. 94-95; Марко, 2013, с. 16-26].

Посприятим шкільному вивченню літератури в старших класах мають такі складники художньої концепції особистості:

- внутрішня взаємодія людини із самою собою (Я – Я). Цей пласт передбачає визначення структури образу-персонажа та взаємодію її компонентів; властивості героя, визначені його природним генотипом й обумовлені совістю, культурними табу й нормами, підсвідомістю. Тут відбувається художнє самоусвідомлення особистістю власне себе. Цей пласт у творі розкриває «діалектику душі», потік свідомості та є головним носієм філософсько-психологічної проблематики: якими є межі власного я, чим я відрізняюсь і чим схожий з іншими, хто я є і у чому моє призначення;
- комунікації особистості з іншою особистістю (Я – Ти), що є головним носієм моральної проблематики;
- взаємодія особистості із суспільством (Я – Ми), що передбачає соціальні плани спілкування та взаємодії образу-персонажа із соціальним середовищем, нацією, класом, народом, суспільством, державою. Цей пласт у творі є головним носієм соціально-політичної проблематики;
- ставлення особистості до людства (Я – всі ми). Цей пласт є носієм соціально-філософських проблем та філософії історії;
- ставлення до природного середовища, що оточує особистість (Я – всі). Цей пласт носить натурфілософську проблематику;

- «друга природа», матеріальна культура, які оточують особистість (Я – все, що створено нами в галузі матеріальних цінностей) – носій соціонатурфілософської, екологічної проблематики;
- ставлення особистості до духовної культури (Я – все, що створено нами в галузі духовних цінностей) – культурологічної проблематики;
- особистість і космос (Я – всезагальне все). Цей пласт у творі є головним носієм релігійної або глобальної філософсько-метафізичної проблематики смислу життя: що є світ і яким він є, у чому смисл життя, що таке смерть, що таке людина у її сприйнятті Всесвіту.

Завдання вчителя літератури – допомогти учням збагнути літературу в добі, а добу в літературі. Тому в технології ми передбачили активне використання культурологічної, соціально-історичної, філософської інформації, яка дозволить уяскравити осмислення концепцій людини в історико-культурному процесі в її суперечливій цілісності з різними принципами осмислення основ власного буття, що безпосередньо позначаються на художній концепції особистості у творах мистецтва слова.

Ефективному осмисленню концепції особистості, втіленої в художніх образах-персонажах у курсі зарубіжної літератури старшої школи, сприяє доповнення традиційного літературознавчого підходу культурологічним [Кондаков, 1997, с. 17], оскільки літературні тексти функціонують в одному смисловому контексті з іншими текстами культури – позалітературними, побутовими, при чому ті й інші мають власну естетику, художність, поетичну семантику. Відповідно, образи-персонажі постають як певний культурологічний і естетичний (за Г. Гердером) феномен, який формується у конкретному культурному контексті. Їх визначальною рисою можна назвати певний універсалізм, оскільки характер людини як цілісна індивідуальність, за Г. Гегелем, значною мірою обумовлений відповідним культурним контекстом [Гегель, 2008, с.244].

Уперше поняття культури було введено Цицероном для визначення філософії як культури розуму. У Стародавньому Римі це поняття вживалося у

значенні обробки землі. За аналогією Цицерон уважав, що філософія є культурою, оскільки обробляє розум, є засобом розвитку внутрішнього світу особистості.

З часом трактування цього поняття зазнало істотних змін. За часів Просвітництва культура розумілася як результат людської діяльності по перетворенню природи і ототожнювалася із цивілізацією. До неї відносили також наукові знання і мистецтво.

Аналіз філософських і культурологічних джерел (Г. Гегель, Й. Гердер, Ф. Ніцше, Х. Ортега-і-Гассет, Г. Сковорода, З. Фройд та ін.) дає підстави констатувати, що тепер культура розуміється як широке і багатогранне поняття, а саме як:

- загальна відмінність людської життєдіяльності від суто біологічних форм життєдіяльності тварин;
- сукупність практичних, матеріальних та духовних надбань суспільства, які виражають рівень його історичного розвитку, втілюються у повсякденній діяльності людини, виражаються в її соціальних, моральних, естетичних, релігійних та інших характеристиках;
- визначальні принципи певного ставлення до світу, які набувають смислового розгортання і втілення у відповідному характері виробництва, в соціальних інституціях і в способі життя людей;
- певна система цінностей та норм і механізмів їх реалізації;
- різні способи смислотворення та оформлення нових смислів в індивідуальному та колективному бутті людей, у формах їх спілкування;
- досягнення у всіх сферах діяльності в їх єдності, коли водночас виявляється якісна специфіка історично конкретних форм людської життєдіяльності на різних історичних етапах;
- особливості життєдіяльності національних культур;
- специфіка діяльності, поведінки, мислення, почування людей у різних сферах суспільного життя.

Культура зберігає, транслює, генерує ці види діяльності, які складають сукупний соціально-історичний досвід. Вона фіксує їх у формі різних знакових систем, наділених смыслом і значенням (згідно проблеми дослідження це результати мистецької діяльності, митці як носії культурних норм, мова художнього твору тощо).

Для ефективного вивчення образів-персонажів художніх творів різних культурно-історичних періодів доцільно впродовж вивчення оглядових тем продемонструвати учням універсальні культури, які визначають світобачення, життєву позицію, вчинки та поведінку героїв художнього твору, що дозволить забезпечити системний, комплексний та всебічний аналіз останніх. Але водночас необхідно враховувати, що вжиті автором стереотипи представлено через призму суб'єктивної авторської інтерпретації. Як результат – у свідомості митця картина світу набуває особистісного забарвлення, виступаючи як індивідуальне світобачення, яке може бути представлено в різних модифікаціях, які змінюються упродовж творчої діяльності.

Для забезпечення тягlosti формування історико-літературних понять в учнів старших класів, необхідних для успішного вивчення образів-персонажів, доцільно забезпечити системне оперування поняттям про концепцію особистості на різних етапах розвитку зарубіжної літератури у навчальних програмах. Такою інформацією необхідно оперувати упродовж вивчення кожного етапу літературного розвитку.

Наведемо фрагменти матеріалів, які упродовж експериментального навчання апробувалися на вступних уроках до вивчення літературних епох у 10-11 класах.

10 клас.

Розділ «Золоті сторінки далеких епох».

Тема: Стародавня Греція. Етапи й шедеври античності (огляд).

Література античного світу є одним з найвищих надбань людства і взірцем для митців наступних епох.

Античність розробила свою концепцію особистості: єдність моральної досконалості і фізичної краси, гармонії внутрішнього і зовнішнього, душі і тіла. Ідеальна людина античних часів - красива, розумна, справедлива, добра, живе за законами честі, чинить по совісті, шанує право і закон, визнає інтереси громади.

Античність високо підносила цінність людського вчинку. Жодна інша цивілізація давнини й сучасності не ставить так високо вчинок як пробний камінь особистості. Герої античних творів свідомо змагаються з божественною волею. Страждання, розплата за самотійно прийняте й реалізоване рішення не принижують, а підносять героїв античної літератури, оскільки вони реалізували свою волю, а, отже, і власну особистість. Відомий літературознавець Ю. Борев підкреслює, що героїчне мистецтво Античності стверджувало героїчну концепцію особистості [Борев, 2001, с. 140]. Типовими рисами характеру героїв античної літератури були мужність, висока моральність, відданість та справедливість. Герой твору античної літератури – захисник роду, племені і честі. Його особисті почуття та бажання підпорядковані громадянському обов'язку, а загибель воїна знаменує його моральну перемогу.

В образах-персонажах античної літератури втілені тогочасні ідеали та уявлення про людину-громадянина.

Завдання для учнів:

1. Прокоментуйте концепцію особистості за доби Античності. Проілюструйте її прикладами з відомих вам художніх творів античної літератури. Використайте для цього власний зошит із зарубіжної літератури.
2. Перелічіть типові риси характеру героїв античної літератури. Які загальнолюдські цінності притаманні головним героям античної літератури?

10 клас.

Розділ «Золоті сторінки далеких епох».

Тема: Італія. Специфіка італійського Відродження, його основні етапи, представники.

На зміну Античності прийшли *Середні віки*. У ці часи в Західній Європі процвітало християнство. Наочним взірцем моральності у християнстві був Христос – одночасно Бог і людина. Звичайна людина у християнстві мала два начала: тіло і душу. Тіло сприймалося як «темниця для душі». Тому упокорення плоті, відмова від тілесних насолод вважалися вищими чеснотами, а ідеалом людини були ченці та аскети, які присвячували своє життя служінню Божій істині, слідували Божим заповідям і добровільно відмовлялися від мирських благ.

У творах Середньовіччя оспівувався культ глибоко віруючої людини, яка суворо дотримувалася норм християнської моралі, старанно виконувала обов'язки християнина, покійно корячись долі і достойно витримуючи випробування.

Моральні заповіді християнства, викладені в Нагірній проповіді Христа, давали принципово новий погляд на людину, порівняно з античною культурою: вона отримувала право на власний вибір між добром і злом, несучи відповідальність за свої вчинки.

Після п'ятнадцяти віків панування християнської ідеї покори Божій волі – в епоху *Відродження* – сформувалася нова концепція особистості – всебічно розвиненої і творчої, яка прагне глибоко пізнати довершений світ природи. Для культури Відродження характерним є утвердження цінності земного буття, гармонійного розвитку людини та величі її розуму. Якщо художники Середньовіччя малювали «тріумфи смерті», то за Відродження художник Лоренцо Коста малює на стінах церкви «тріумф життя».

Герої літератури Відродження ставлять перед собою певну мету й вдаються до рішучих вчинків для її досягнення. При цьому розкриваються їх кращі риси і якості.

На цьому етапі культурного розвитку пробуджується новий інтерес до людини з її внутрішнім світом. Література Відродження відображає бурхливий розвиток суспільних та особистих пристрастей, заглиблюється у внутрішній світ людини (Данте). У мистецтво владно входить тема кохання (Петрарка).

Завдання для учнів:

1. Сформулюйте концепцію особистості у часи Відродження. Порівняйте її основні складники зі складниками концепції особистості в Античну добу. Зробіть висновок про зміни системи цінностей у ці епохи.
2. Проілюструйте концепцію особистості Відродження роботами художників і скульпторів цієї епохи, використовуючи доступні вам джерела. Поясніть, які риси концепції особистості вони ілюструють.

10 клас.

Розділ «Проза й поезія пізнього романтизму та переходу до реалізму XIX ст.»

Тема: Шляхи розвитку романтизму в Європі та США.

Романтики першими відчували трагічну дисгармонію світу з його конфліктами та бездуховністю.

Вони підносили творче начало в людині, людську індивідуальність та відшукували свої ідеали у світі природи, релігії, історії та фольклору. Особистість у романтизмі сприймалася здатною вивисуватися над усім обумовленим, з висоти оглядати всі речі та своєю творчою активністю і критичним ставленням до світу перетворювати реальність. Вона мала багату уяву, а отже, володіла найважливішим видом пізнання. Романтична особистість завжди піднесена і досконала, здатна тонко відчувати і сильно переживати. Вона прагне високих ідеалів свободи, кохання, гармонії з природою та не приймає буденної реальності. Водночас у творах романтиків часто зустрічаються мотиви самотності і відчуженості людини.

Завдання для учнів:

1. Прокоментуйте концепцію особистості у добу романтизму. Підберіть ілюстрації, які візуалізують романтичну особистість, користуючись різноманітними джерелами інформації. Поясніть свій вибір.
2. Продискутуйте з однокласниками актуальність романтичного ідеалу людини у наш час. Визначте, чи притаманні вам риси романтика?

10 клас.

Розділ «Роман ХІХ ст.»

Тема: Роман як жанр літератури, його формування і провідні ознаки.

Різновиди роману ХІХ ст., національна своєрідність.

У добу реалізму другої половини ХІХ століття світ сприймався як складна єдність суперечливих начал. А концепція особистості формувалася внаслідок глибокого аналізу взаємини людини з цим світом та встановленням закономірностей цих взаємин.

Людина у розумінні реалістів другої половини ХІХ століття – це соціальна істота. Її вчинки та психологія зумовлені соціальним статусом, суспільно-історичними обставинами та оточенням, тому вона часто поводить себе так, як від неї вимагає об'єктивна реальність. Відповідно й у мистецтві реалізму замість інтуїтивно-почуттєвого світосприйняття перше місце посідає пізнавально-аналітичне начало, яке з наукових позицій розкриває закони життєдіяльності людини.

Та інколи особистість здатна піднятися над ситуацією, захищаючи свій внутрішній світ і проявивши характер. Це пояснюється суперечностями в її душі, спадковими рисами та психологією.

Більшість письменників-реалістів таврували несправедливість і недосконалість соціальних інститутів та вірили у невідворотність наукового і суспільного прогресу, який знищить гноблення людини людиною і дасть можливість розкритися позитивним задаткам кожної особистості.

Завдання для учнів:

1. Прокоментуйте концепцію особистості в реалізмі.
2. Перегляньте список творів зарубіжної та української літератури, які ви прочитали. Що ви можете сказати на основі своїх вражень від прочитаного про обумовленість вчинків героїв умовами життя?

10 клас.

Розділ «Перехід до модернізму. Взаємодія символізму й імпресіонізму в ліриці».

Тема: Модернізм як літературно-мистецький напрям кінця XIX – початку XX ст. Художні відкриття модернізму та його представники. Течії раннього модернізму: символізм, імпресіонізм, неоромантизм.

Наприкінці XIX – на початку XX століття у європейському світі утвердилася нова концепція особистості. Філософи і митці цієї доби бачили головну місію людини в умовах індустріального суспільства у перебудові суспільства на духовних засадах. Було проголошено початок нового життя, нового відчуття плину часу, пріоритет модерного над застарілим. Обстоювалася думка про самоцінність особистості, трактованої як Усесвіт, космос.

Згідно з ідеями модернізму, ідеальна особистість нової доби здатна власноруч творити історію, бути фокусом культурно-історичного процесу та сприяти нескінченному прогресу. Культура епохи модернізму пробуджувала в людині глибоку впевненість у своєму високому призначенні.

У художніх творах модернізму концепцію людини називають суб'єктивно-ідеалістською. В них переважає суб'єктивне начало, об'єктивний світ подається через сприйняття героя, автора чи персонажа, а внутрішній світ особистості зображується як особлива реальність, не менш значуща за довколишню дійсність.

Упевненість особистості у своїх силах була зруйнована двома світовими війнами, які продемонстрували, що досягнення людського розуму і духу можуть повернутися проти самої людини. Трагічні події зруйнували моральні ідеали, чим спустошили людину, змусили її остаточно розчаруватися у гармонійності світу і втратити віру в майбутнє. У розбалансованому світі людина модернізму усвідомила його ворожість, нерозв'язність глибоких протиріч, почувалася самотньою, відчуженою, беззахисною і безпорадною. Людина втратила традиційні цінності і не могла знайти себе.

Завдання для учнів:

1. Прокоментуйте спосіб порятунку людини у світі, запропонований модерністами. Доповніть інформацію власними рекомендаціями для сучасника про те, як можна уникнути нудьги і розчарувань у

повсякденному житті. Застосуйте для цього відомості про інтереси і захоплення ваших близьких і друзів.

2. Напишіть есе на тему «Моє внутрішнє життя – мій особистий всесвіт».

11 клас.

Розділ «Золоті сторінки далеких епох».

Тема: Німеччина. Німецьке Просвітництво та його вплив на розвиток Європи.

Великою заслугою просвітителів був новий погляд на людину. Базовими стали такі поняття, як природна людина, природне право, природний розум, природний закон, природна релігія, виховання.

Особистість у Просвітництві - багатогранна, розумна, здібна, чуттєва, сильна і вільна. Вона має природне право на свободу, щастя, кохання і насолоду від життя. З позиції цього права просвітителі критикували існуючу дійсність як неприродну, причини людських нещасть вбачали у недосконалому суспільному устрою і стверджували, що цивілізація псує природну людину і змушує її жити за хибними законами.

Філософи цієї доби вважали, що природний розум може допомогти людині змінити на краще і суспільний лад, і саму себе. Великі надії поклалися на науку і практичне використання наукових досягнень в інтересах промислового й суспільного розвитку, що мало сприяти просуванню людства з темряви невігластва до царства розуму.

Віра в інтелект людини, в її здатність перебудувати світ за законами розуму спонукала просвітителів поширювати науково-природничі знання. Такі ідеї обговорювалися не лише у наукових трактатах, а й у художніх творах.

Особистість доби Просвітництва вірила у власні сили і в те, що саме мистецтво може посприяти встановленню нових справедливих законів. Тому художні твори цього періоду дуже схожі на філософські трактати.

Завдання для учнів:

1. На основі відомостей про концепцію особистості у добу Просвітництва укладіть кроссенс «Сила розуму», використовуючи додаткову інформацію про відомих людей.
2. Чи погоджуєтеся ви з думкою просвітителів про роль мистецтва у перебудові суспільства? Проілюструйте свої міркування фактами з літературного життя України, використовуючи доступні вам джерела інформації.

II клас.

Розділ «Література другої половини ХХ – початку ХХІ ст.».

Тема: Література постмодернізму.

Трагедія світових війн і тоталітарних режимів призвела до ґрунтовних змін цивілізаційних засад. Людство зневірилося у можливості побудувати ідеальний світ та в розумності світобудови загалом.

Постмодерн – це складний і різнонапрямлений рух сучасної думки, своєрідна реакція на зміни у світовій цивілізації. Це особливий погляд на світ, позначений переконанням, що будь-яка спроба сконструювати модель світу безглузда, оскільки сьогодні ніхто не знає, як саме відбудуватиметься далі цивілізаційний поступ.

На думку постмодерністів, у сучасну епоху все відносно: немає істини, немає реальності, бо її успішно замінює віртуальна реальність. Немає нічого з того, що підносили у попередні часи. Тому особистість у постмодерну добу дезорієнтована і розчарована, вона не має стійких переконань і маргіналізована.

Маргінал – людина, що перебуває на краю, на межі культур, соціальних цінностей. В індивідуальному плані – це особа, яка не ідентифікує себе з конкретною нацією, країною або соціальною групою.

Для людини постмодерну пріоритет має світовідчуття над світоглядом, окреме над універсальним, особистість – над системою, людина – над державою. Тому особистість у цю добу більше довіряє емоційній, внутрішньо відчутій реакції на навколишній світ, ніж раціональній, логічно оформленій філософській рефлексії. Постмодерна свідомість антидогматична і плюралістична, її головна

ознака і внутрішнє джерело розвитку – це сумнів, відмова від альтернативного вибору (або – або) на користь широкого спектру рівноправних рішень (і – і). Вона не надає переваги жодним традиційним культурним моделям.

Герої літератури постмодернізму відчують себе зайвими у світі, бо життя не виправдовує їхніх сподівань. Мужні й розумні персонажі усвідомлюють свою несумісність із сірою, брехливою буденністю, вони – «втрачене покоління», втрачене для світу, сповненого облуди, брехні, лицемірства, воєн. Вони стоять на перехресті різних часів, просторів і культурних епох. Вони самотні, емоційно вразливі, гостро відчують духовну атмосферу світу та хворобливо переживають своє становище.

Якщо пізній модернізм сумнівався у щасливому майбутньому людства, то постмодернізм сприймає майбуття лише в зв'язку з апокаліптичністю можливих катастроф.

Завдання для учнів:

1. Уважно перечитайте інформацію про концепцію особистості у постмодерні. Оберіть ті риси, які не притаманні сучасним молодим українцям. Укладіть на їх основі інформаційне гроно «Українці не такі». Обґрунтуйте свій вибір.
2. Використовуючи свої знання зарубіжної літератури, напишіть есе «Як уникнути розчарування у житті». Зазначте, корисність яких порад ви особисто перевірили.

Сформульовані особливості концепції особистості на різних етапах розвитку світової культури і літератури не виключають неповторність і своєрідність творчої індивідуальності кожного видатного творця, але акцентують увагу на внутрішньої взаємодії людини із самою собою (Я - Я) та іншими людьми (Я – Ми), обумовленій культурними табу й нормами. Уведення цієї інформації до змісту вступних уроків до вивчення літературних епох спонукає учнів замислитися над філософсько-психологічними проблемами: якими є межі власного я, чим я різнюся і чим схожий з іншими, хто я є і у чому

моє призначення. І, без сумніву, сприяє поглибленню сприйняття художніх творів і зображених у них образів-персонажів.

Інші складники змістової частини технології будуть розкриті в наступних підрозділах роботи.

3.3. Теоретична та навчальна моделі технології

Процесуальна частина технології вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи складається з *теоретичної* та *навчальної* моделей.

У *теоретичній моделі технології* ми описуємо загальний, універсальний алгоритм вивчення образів-персонажів як складника загального процесу опрацювання художнього твору.

Кожному етапу вивчення художнього твору відповідає певний етап вивчення образів-персонажів. На рисунку 3.3 унаочнено співвіднесення цих етапів.



Рис. 3.3 Співвіднесення етапів вивчення художнього твору з етапами вивчення образів-персонажів у теоретичній моделі технології

Засвоєння теоретичної моделі дозволить учителю скласти логічний план роботи з художнім твором і створити умови для ефективного вивчення образів-персонажів.

Навчальна модель технології – це деталізований опис процесу вивчення образів-персонажів на різних етапах опрацювання конкретного художнього твору з використанням ефективних методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності та навчальних задач, що забезпечує розвиток операційної свідомості старшокласників. На думку вчених О. Бандури, Н. Волошиної, Є. Пасічника, А. Ситченка та інших, саме розвиток операційної свідомості й основних форм розумової діяльності учнів потребує особливої уваги вчителів літератури.

Теоретична модель технології є базовою для навчальної, яка трансформується у кожному застосуванні, залежно від:

- виучуваного художнього твору;
- очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- рівня сформованості в учнів умінь аналізувати та інтерпретувати художні образи-персонажі;
- психолого-педагогічних особливостей учнів класу;
- читацького, життєвого та чуттєвого досвіду старшокласників.

Теоретична модель технології вивчення художніх образів-персонажів передбачає формування наступних типів умінь:

I тип умінь – упродовж читання художнього твору спостерігати за образами-персонажами, висловлювати власне сприйняття їх статичного / динамічного зображення, відтворювати в уяві сферу тілесності, пояснювати авторське ставлення до персонажів та мотивувати власну інтерпретацію.

II тип умінь – визначати зміст і значення духовно-аксіологічної сфери образів-персонажів, оцінювати прояви їх системи цінностей у стосунках з іншими персонажами, бачити авторські прийоми її зображення та висловлювати власне ставлення до неї.

III тип умінь – характеризувати психологічну сферу образів-персонажів, оцінювати їх внутрішнє життя, пояснювати естетичні засоби та авторське ставлення.

IV тип умінь – встановлювати зв'язки між різними образами-персонажами, формулювати концепцію особистості, визначати її літературні та позалітературні чинники.

V тип умінь – самостійно інтерпретувати зміст і значення художніх образів-персонажів, порівнювати концепції особистості у текстах різних літературних епох, обґрунтовувати свої висновки з використанням творів інших видів мистецтва, творчо застосовувати здобуті знання і вміння у нових ситуаціях.

Зміни в операційній свідомості старшокласників упродовж навчально-пізнавальної діяльності зумовлюють розвиток умінь учнів [Чувасова, 2008]. З огляду на це ми визначили три етапи формування умінь аналізувати та інтерпретувати художні образи-персонажі. Уміння учнів на кожному етапі відображено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Етапи формування в учнів умінь

аналізувати та інтерпретувати художні образи-персонажі

ЕТАП	РОЗВИТОК УМІНЬ УЧНІВ
1. Репродуктивний (виконавський)	– застосовування запропонованих прийомів діяльності, – розв'язання навчальних задач за зразком або деталізованим описом.
2. Реконструктивний (пошуково-виконавський)	– застосування засвоєного алгоритму дій в аналізі та інтерпретації образів-персонажів іншого художнього твору, – розв'язання подібних навчальних задач (однотипні мисленнєві операції).
3. Творчий (креативний)	– оволодіння новими способами та прийомами аналітичної та інтерпретаційної діяльності, – оригінальне розв'язання навчальних задач.

Для ефективного формування в учнів кожного типу вмінь на кожному етапі ми розробили відповідні *навчальні задачі* з урахуванням психолого-педагогічних особливостей сприйняття учнями художніх творів, етапи пізнавальної діяльності. Розв'язуючи навчальні задачі, «учні здобувають нове знання та усвідомлюють спосіб його знаходження» [Ситченко, 2019, с. 356]. Кожна з

навчальних задач передбачає аналіз та інтерпретацію художніх образів-персонажів на основі їх структурно-антропологічної моделі, розвиток уваги, мислення, пам'яті, уяви, вміння діяти за алгоритмом або активної самостійної мисленнєвої діяльності з опорою на зразок.

Формулювання кожної навчальної задачі повинно враховувати:

- *мету* вивчення образів-персонажів – формування ключових і предметних компетентностей щодо аналізу та інтерпретації образів-персонажів, розвиток якостей особистості;
- *початкові знання* про художні образи-персонажі, *вміння* їх аналізувати та інтерпретувати у контексті художнього твору, ціннісні орієнтації учнів старшої школи, досвід виконання індивідуальних та групових завдань;
- *інформаційні матеріали* - художній твір, теоретичний матеріал, додаткова інформація;
- *інструкцію* для виконання сформульованого завдання та визначеної дії та організації індивідуальної та групової роботи.

Структурні елементи навчальної задачі показані на рисунку 3.4.

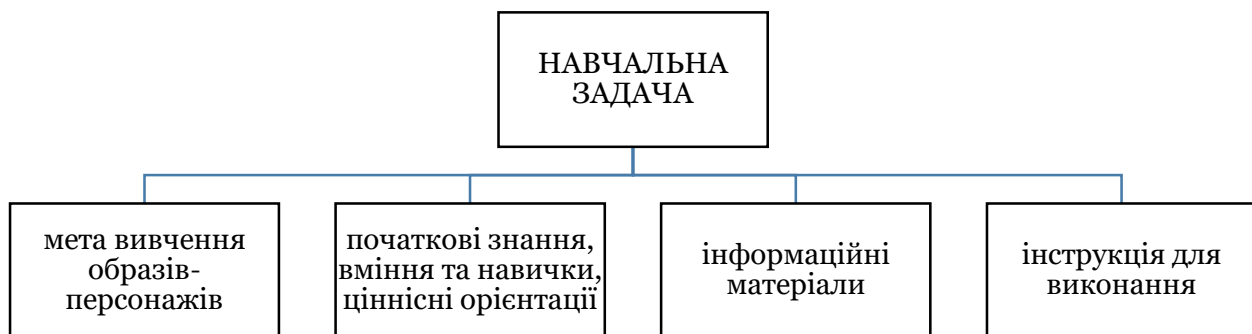


Рис. 3.4. Структурні елементи навчальної задачі

Значний досвід у розробці навчальних задач накопичено вітчизняними (Т. Байбара, Н. Бібік, О. Кузьмінська, Н. Морзе, О. Онопрієнко, В. Паламарчук, О. Савченко, А. Ситченко, В. Уліщенко та ін.) та зарубіжними (С. Бризгалова, Л. Стрельцова, А. Хуторської, М. Шалашова та ін.) вченими.

У роботі ми поділяємо думку Ю. Бондаренка [Бондаренко, 2015] та А. Фасолі [Фасоля, 2014] про те, що виконання *навчальної задачі* в умовах

компетентнісного навчання «потребує задіяння наявних або освоєння нових предметних і загальнонавчальних знань і вмінь з метою розв’язання побудованої на предметному і життєвому матеріалі проблемної ситуації» [Фасоля, 2014, с. 16]. Для вивчення образів-персонажів ефективно пропонувати учням такі навчальні задачі, які міститимуть не лише завдання («Простежте...», «Обміркуйте...», «Доведіть...» тощо), а й інструкцію для виконання дій («Для цього прочитайте...») та посилання на джерело (уривок художнього твору, стаття підручника, літературно-критичні та довідкові матеріали, інформаційні джерела тощо).

Формування описаних вище типів умінь учнів на кожному етапі забезпечується відповідними п’ятьма типами навчальних задач для продуктивного вивчення образів-персонажів у контексті художнього твору.

Навчальні задачі I типу передбачають аналіз та інтерпретацію сфери тілесності образів-персонажів на основі завдань:

- змалювати усно або письмово портрет (тіло) образів-персонажів;
- розкрити засоби і особливості зображення сприйняття світу образами-персонажами, їх здібностей і потреб;
- проаналізувати роль пейзажу у зображенні образів-персонажів;
- визначити роль інтер’єру та екстер’єру у творенні середовища;
- встановити особливості мовних портретів образів-персонажів.

Навчальні задачі II типу передбачають аналіз та інтерпретацію духовно-аксіологічної сфери образів-персонажів на основі завдань:

- визначити маркери національно-культурної, громадянської, релігійної ідентичностей образів-персонажів;
- виявити їх соціально-політичні погляди і переконання;
- розкрити загальнолюдські ідеали;
- мотивувати роль моральних цінностей та норм у вчинках та поведінці образів-персонажів.

Навчальні задачі III типу передбачають дії на обґрунтоване розкриття психологічної сфери образів-персонажів на основі завдань:

- означити інтелектуальну сферу персонажів;
- оцінити роль життєвого досвіду у їх поведінці;
- охарактеризувати свідоме / підсвідоме образів-персонажів;
- проаналізувати емоційно-психологічну сферу (емоції, почуття, стани, настрої, пристрасті тощо, а також вольові, діяльнісно-комунікативні якості образів-персонажів);
- оцінити внутрішнє життя персонажів;
- роз'яснити авторські засоби творення психологізму та ставлення автора до зображеного.

Навчальні задачі IV типу передбачають поняттєве узагальнення знань про художню концепцію особистості, змодельовану в образах-персонажах на основі завдань:

- визначити обумовленість художньої концепції особистості світоглядними домінантами культурно-історичної епохи;
- розкрити індивідуально-авторське в художній концепції особистості;
- схарактеризувати жанрово-стильові особливості художньої концепції особистості;
- оцінити авторську концепцію особистості, зображену в художньому творі;
- визначити актуальність художньої концепції особистості для сучасного читача.

Навчальні задачі V типу розраховані на узагальнення та творче використання знань і умінь на основі завдань:

- скласти порівняльну характеристику концепцій особистості у творах різних літературних епох;
- запропонувати модель концепції людини світу;
- розробити рекомендації для вироблення громадянської та культурно-національної ідентичності молодій людині.

Для кожного з п'яти типів задач ми передбачили їх ступеневе (три ступені відповідно до трьох етапів формування умінь) ускладнення:

- задачі *першого ступеня складності* передбачають емоційно-логічне сприйняття учнями духовно-аксіологічної, психологічної сфер та сфери тілесності образів-персонажів у контексті художнього твору ;
- задачі *другого ступеня* – аналіз та інтерпретацію літературних та позалітературних чинників у художньому зображенні образів-персонажів; встановлення емоційно-сміслових зв'язків між образами-персонажами;
- задачі *третього ступеня* – образні та поняттєві узагальнення для формулювання художньої концепції особистості, втіленої в художньому творі, та порівняльної характеристики художніх концепцій особистостей, змодельованих у мистецьких текстах різних авторів та літературних епох; використання здобутих знань і умінь у виконанні творчих завдань.

Наведемо декілька прикладів:

1. *I тип умінь, I тип задач, перший етап формування уміння, перший ступінь складності:* «Перечитайте уважно уривки з розділу 2 і 3 казки Ернста Теодора Амадея Гофмана «Крихітка Цахес на прізвисько Цинобер», у яких зображується портрет Малюка Цахеса у сприйнятті студентів Бальтазара та Фабіана (2 розділ) та у сприйнятті мешканців князівства Керепес (3 розділ). Визначте авторські засоби творення обох портретів. Складіть характеристику мешканців князівства Керепес на основі порівняльного аналізу цих портретів».

2. *I тип умінь, I тип задач, другий етап формування уміння, другий ступінь складності:* «Прокоментуйте інформацію про гротеск у літературі з підручника [Кадоб'янська, Удовиченко, 2018, с. 62]. Доповніть її власними прикладами з художніх творів, у яких для зображення образів-персонажів використовується гротеск. Використайте для цього власний зошит із зарубіжної літератури для 9-го класу».

3. *I тип умінь, I тип задач, третій етап формування уміння, третій ступінь складності:* «Схарактеризуйте побут провінції в романі Гюстава Флобера «Пані Боварі». Використайте для цього набір типів, характерних для провінційного життя того часу: лікар, аптекар, нотаріус, священник, власниця сільського готелю, крамар, фермер та інші».

4. *II тип умінь, II тип задач, перший етап формування уміння, перший ступінь складності:* «Визначте моральні цінності князя Пафнутія з казки Гофмана «Крихітка Цахес на прізвисько Цинобер». Прокоментуйте роль цих цінностей у намаганнях князя «цивілізувати» народ і «ввести освіту». Для цього порівняйте часи правління князя Пафнутія з часами правління його попередника князя Деметрія».

5. *II тип умінь, II тип задач, другий етап формування уміння, другий ступінь складності:* Знайдіть і перегляньте фільм німецькою мовою (із субтитрами) «Zauber im Zinnober» за мотивами «Крихітки Цахеса» Гофмана. Поміркуйте, що в цьому фільмі є наднаціональним [Кадоб'янська, Удовиченко, 2018, с. 70].

6. *III тип умінь, III тип задач, перший етап формування уміння, перший ступінь складності:* «Оцініть емоції, почуття, стани і настрої студента Бальтазара, канцеляриста Пульхера та музиканта і композитора Сбіока за часів таємного радника, а згодом міністра Цинобера. Використайте для цього епізоди, у яких герої намагаються протистояти всесильному перевертню».

7. *III тип умінь, III тип задач, другий етап формування уміння, другий ступінь складності:* «Прочитайте уважно сцену першої зустрічі Жульєна Сореля з пані де Реналь. Що ви можете сказати на основі аналізу уривку про психологію головних героїв роману Стендаля?».

8. *IV тип умінь, IV тип задач, перший етап формування уміння, перший ступінь складності:* «Поясніть, які культурно-історичні реалії позначилися на розробці художньої концепції романтичної особистості у казці Гофмана «Крихітка Цахес на прізвисько Цинобер». Використайте для цього матеріали підручника (підрозділ 2.1.3) [Кадоб'янська, Удовиченко, 2018, с. 67-70].

9. *V тип умінь, V тип задач, перший етап формування уміння, перший ступінь складності:* Напишіть есе «Концепція романтичної особистості у казці Гофмана «Крихітка Цахес на прізвисько Цинобер», використовуючи навчальні матеріали з відповідного розділу підручника».

Запропоноване структурування навчальних задач враховує узгодження емоційного й логічного, конкретного й абстрактного, одиничного і загального у сприйнятті образів-персонажів, індукції й дедукції в їх аналізі, репродуктивного, дослідницького і творчого в навчально-пізнавальній діяльності старшокласників.

У розробці змісту навчальних задач ми врахували, що структура діяльності учнів щодо вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи визначається, з одного боку, змістовими та формальними особливостями художнього твору, з іншого, – рівнем літературної компетентності та відповідними змісту навчання способами розумових дій старшокласників, розвиток яких відбувається в три етапи. Тому у завданнях першого ступеня складності для першого етапу формування вмінь, коли учні потребують детальних пояснень до розв'язання навчальних задач, пропонуються інструкції. У формулюванні задач для другого етапу формування умінь ми зважали на операційний досвід старшокласників та здатність працювати не за розгорнутою, а за згорнутою інструкцією з меншою опорою на допомогу вчителя, коли діяльність набуває реконструктивного характеру. В укладанні завдань третього ступеня ми брали до уваги готовність учнів до конструктивної аналітичної й інтерпретаційної роботи без інструкцій або опори на зразок та з мінімальною керівною участю вчителя, а також здатність старшокласників пропонувати оригінальні рішення при виконанні завдань.

Упродовж вивчення кожного наступного прозового твору зарубіжної літератури учні стикатимуться з відомими навчальними задачами й процедурами їх розв'язання, що сприятиме відпрацюванню вмінь та навичок. Орієнтиром для послідовного ускладнення операційної (репродуктивної, реконструктивної, творчої) діяльності учнів є очікувані результати навчання, сформульовані у програмі курсу.

Зважаючи на це, саме вчитель має визначити, які аналітичні та інтерпретаційні завдання учні здатні виконувати у певний час на матеріалі конкретного художнього твору лише з опорою на зразок, які – на основі

засвоєного алгоритму, а у процесі виконання яких можуть пропонувати оригінальні способи дій, і, відповідно, окреслити типи умінь, які потребують удосконалення, аби найшвидше досягнути поставленої мети.

Тому ми не пропонуємо застосовувати технологію «лінійно», тобто у повному об'ємі у процесі вивчення кожного програмового прозового твору. Навпаки, ієрархію умінь, етапів їх формування та рівнів складності навчальних задач доцільно співвідносити із загальним педагогічним впливом на розвиток читацької культури учнів, який планує вчитель. Відповідно, технологія вивчення образів-персонажів враховує здатність учнів осмислювати власний досвід пізнавальної діяльності і забезпечує розвиток мотиваційної сфери, емоційного інтелекту, когнітивної системи, креативності та естетичного смаку учнів-читачів – цих важливих факторів формування ключових компетентностей у процесі вивчення художніх образів-персонажів.

Наступним важливим складником процесуальної частини технології вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи є шлях аналізу художнього твору, який зумовлює послідовність формування типів умінь аналізувати та інтерпретувати образи-персонажі.

Проблему шкільного аналізу епічного художнього твору детально досліджували вчені О. Бандура, Ю. Бондаренко, Т. Браже, Т. і Ф. Бугайко, А. Вітченко, В. Водовозов, Н. Волошина, В. Голубков, В. Гладишев, В. Гриневич, Г. Гуковський, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, А. Лісовський, В. Маранцман, В. Медведєв, Л. Мірошніченко, В. Неділько, Л. Нежива, Г. Островська, Є. Пасічник, А. Плигін, С. Пультер, Г. Рева, З. Рез, М. Рибникова, Н. Сафонова, А. Ситченко, Б. Степанишин, К. Сторчак, Г. Токмань, Л. Троїцький, В. Уліщенко, Т. Федоренко, К. Ходосов, З. Шевченко, В. Шуляр та багато інших. У роботі ми розрізняємо поняття шляхів та видів аналізу та поділяємо думку В. Марка, Л. Мірошніченко і Є. Пасічника та інших те, що шлях аналізу – це послідовність розбору окремих компонентів художнього твору [Марко, 2013; Мірошніченко, 2010; Пасічник, 2000].

У методиці навчання зарубіжної літератури вирізняють традиційні шляхи: «услід за автором» (подієвий, сюжетний), пообразний, проблемно-тематичний і комбінований, а також новітні: психолого-літературознавчий, філософсько-літературознавчий (Г. Токмань), проблемно-стильовий (А. Ситченко), етнокультурологічний (Ж. Клименко), сюжетно-концептуальний, концептуально-стильовий, концептуально-образний (Ю. Бондаренко).

Деякі автори до шляхів аналізу художнього твору відносять психологічний, естетичний, формальний, біографічний, компаративний, структурний, філологічний, психоаналітичний, гендерний, контекстуальний, культурологічний, лінгвістичний, стилістичний, інтертекстуальний, міфологічний, герменевтичний, концептуальний. У роботі ми дотримуємося традиційного для літературознавства положення про те, що останні – це *види (методи)* аналізу, тобто «підходи до твору з погляду розуміння функції художньої літератури» [Марко, 2013, с. 42]. Наприклад, використання біографічного методу передбачає дослідження способів і засобів відображення біографії автора у творі, культурологічного – культурно-історичного розвитку суспільства; компаративного – порівняння різних художніх творів на контактному, типологічному та генетичному рівнях, психологічного – психологічний аналіз літературного героя і особистості автора, формального – авторських прийомів і засобів зображення, структурального – складників художнього твору та зв'язків між ними.

Всі шляхи аналізу художнього твору покликані допомогти досягненню глобальної мети – розуміння учнями ідейно-естетичного змісту літературного тексту. При цьому кожен з них ґрунтується на власній концепції та способах реалізації. Безумовно, вибір шляху аналізу прозового твору диктується його художніми особливостями та рівнем навчальних досягнень учнів.

У процесі реалізації технології вивчення образів-персонажів за будь-якого шляху аналізу тексту важливо зосереджувати увагу на контекстних та причинно-наслідкових зв'язках між образними компонентами, адже «окремий образ у художньому творі зазвичай виконує локальну роль, яка розкривається тільки в

контексті інших образів» [Білоус, 2011, с. 64]. Це дозволяє розвивати в учнів бачення тісних взаємозв'язків між складниками структурно-антропологічної моделі образів-персонажів та поетикою художнього твору.

Обираючи шлях аналізу твору для ефективного впровадження технології вивчення образів-персонажів, учителям важливо визначитися із черговістю розгляду духовно-аксіологічної, психологічної сфер та сфери тілесності героїв твору і узгодити її з послідовністю опрацювання функціонально вагомих компонентів твору. Вибір черговості обумовить ієрархію формування умінь із використанням навчальних задач відповідного типу та мотивовану інтерпретацію ролі образів-персонажів у розкритті ідейно-естетичного змісту художнього твору.

Важливо додати, що черговість аналізу структурних компонентів художніх образів-персонажів, як і складена на її основі система навчальних задач, носять загальний характер і накреслюють лише напрям розумових дій старшокласників. Залежно від змісту і побудови конкретного твору, а також рівня навчальних досягнень учнів та вимог чинної програми, ця модель у кожному класі трансформується та адаптується до потреб, інтересів та здібностей юнаків та юнок. Крім того, формулювання навчальних задач також передбачає свої варіанти, зумовлені щоразу новою сумою педагогічних умов.

Наприклад, ми пропонуємо дотримуватися такої послідовності розгляду структурних компонентів образів-персонажів у застосуванні *пообразного* шляху аналізу художнього твору: сфера тілесності – духовно-аксіологічна сфера – психологічна сфера – художня концепція особистості. Структура пізнавальної діяльності у цьому випадку буде відповідати черговості формування умінь I – II – III – IV - V.

За такої побудови роботи учні визначають головні та другорядні образи-персонажі, аналізують ключові епізоди, у яких розкривається кожна сфера образів-персонажів, зможуть дійти висновку про створену автором художню концепцію особистості та визначити її роль в ідейно-естетичному змісті твору в цілому.

Шлях аналізу *«услід за автором»* передбачає аналіз та інтерпретацію образів-персонажів з опертям на спостереження за розвитком подій у творі. Черговість формування умінь учнів така: духовно-аксіологічна сфера (що виявляється у стосунках з іншими персонажами та вчинках) – психологічна сфера – сфера тілесності образів-персонажів – художня концепція особистості. Структура пізнавальної діяльності у цьому випадку буде відповідати послідовності формування умінь II – III - I – IV - V.

При застосуванні шляху аналізу художнього твору *«услід за автором»* учні простежують логіку зображення структурних компонентів образів-персонажів, визначають ключові епізоди, у яких вони розкриваються, і після їх аналізу будуть здатні сформулювати загальне розуміння героїв твору та підсумувати особливості авторської концепції особистості.

Проблемно-тематичний шлях аналізу художнього твору передбачає з'ясування головних тем і проблем, розкритих автором в образах-персонажах, та детальний аналіз значимих компонентів, які ці проблеми найвиразніше характеризують. Для впровадження технології вивчення образів-персонажів у цьому випадку доцільно дотримуватися такої схеми: психологічна сфера образів-персонажів – духовно-аксіологічна сфера – сфера тілесності – художня концепція особистості. Структура пізнавальної діяльності тут відповідає черговості формування умінь III – II – I – IV – V.

За реалізації проблемно-тематичного шляху аналізу художнього твору учні аналізують зв'язок психології образів-персонажів з основними темами і проблемами твору, простежують вплив тем і проблем на духовно-аксіологічну сферу та сферу тілесності героїв, зосереджуються на ключових епізодах для аргументування своїх висновків, після чого зможуть сформулювати власні судження щодо авторської концепції особистості.

Популярним шляхом вивчення художнього твору у школі є *комбінований*, коли вчитель в одній моделі поєднує елементи декількох додаткових шляхів аналізу разом з одним, обраним як головний, прагнучи найефективніше організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів. Кількість комбінацій може

бути досить великою, оскільки кожен алгоритм розробляється учителем з урахуванням значної кількості факторів, серед яких найважливіші – здібності, потреби й інтереси учнів, рівень їх навчальних досягнень та специфіка виучуваного твору.

На додаток до описаних вище шляхів аналізу художнього твору ми розробили *літературно-антропологічний* шлях, який, на нашу думку, є найоптимальнішим для:

- «відкриття» (за С. Яковенком), а не тільки пояснення людини читачами внаслідок осмислення художнього простору твору;
- формування цілісного бачення образу людини у тканині твору;
- вивчення образів-персонажів у різних аспектах їх художнього буття;
- уяскравлення літературних та позалітературних чинників, що зумовлюють художню концепцію особистості;
- розкриття індивідуального та універсального змісту життя, втіленого автором в образах-персонажах;
- аналізу та інтерпретації авторської моделі особистості й створення на її основі власної гомоморфної авторській моделі учнями-читачами (див. рис. 3.2);
- забезпечення синергетичності;
- розвитку ключових і предметних компетентностей учнів в умовах нової освітньої парадигми.

Відмінність літературно-антропологічного шляху аналізу художнього твору від пообразного полягає у можливості розглядати людину як об'єкт, цілісно відтворений у художньому творі в різних аспектах буття, простежувати способи і засоби його «оприЯвлення себе» [Тарнашинська, 2009, с. 51] у тій культурі, якою він створений, а також розвивати у старшокласників загальне уявлення про людину і сприяти виробленню власної життєвої позиції. Реалізувати такі можливості літературно-антропологічного шляху дозволяє застосування аспектного аналізу образів-персонажів, урахування життєвого і чуттєвого досвіду учнів-читачів та їх розуміння сучасної дійсності.

Готовність учнів застосовувати літературно-антропологічний шлях аналізу розвивається на базі сформованих в основній школі умінь:

- аналізувати складники структурно-антропологічної моделі образів-персонажів;
- співвідносити свої висновки із розумінням концепції особистості в певну літературну епоху;
- визначати зумовленість літературних героїв літературним напрямом або течією.

Процедура літературно-антропологічного шляху аналізу художнього твору вирізняється посиленою увагою до поняття *художня концепція особистості* на всіх етапах вивчення художнього твору, коли детально розглядаються прояви духовно-аксіологічної, психологічної та сфери тілесності образів-персонажів, визначаються літературні (індивідуально-авторські, жанрово-стильові) та позалітературні (культурно-національні, суспільно-історичні тощо) чинники в художньому моделюванні особистості, і на цій основі конкретизується система поглядів митця на людину та принципи її зображення в літературі.

У застосуванні літературно-антропологічного шляху аналізу художнього твору доцільно дотримуватися такої послідовності роботи: художня концепція особистості – духовно-аксіологічна сфера образів-персонажів - психологічна сфера – сфера тілесності. Структура пізнавальної діяльності у цьому випадку буде відповідати такій черговості формування умінь IV – II – III – I – V.

За впровадження цього шляху учні апелюють до власного досвіду у формулюванні концепції особистості, змодельованої у художньому творі, аналізують чинники, які вплинули на авторську концепцію, встановлюють обумовленість психології, системи цінностей та тілесності образів-персонажів, інтерпретують ключові епізоди для аргументування своїх висновків, після чого формулюють власні судження щодо цілісного зображення людини в художньому творі.

Описаний процесуальний складник технології вивчення художніх образів-персонажів на уроках зарубіжної літератури в старшій школі забезпечує формування ґрунтовних та дієвих знань про образи-персонажі, сприяє системному, комплексному та всебічному їх аналізу та створює умови для розвитку вмінь і навичок учнів умотивовано інтерпретувати цілісне зображення людини у художньому творі. Розроблена система навчальних задач для формування різних типів умінь учнів на репродуктивному, реконструктивному та творчому етапах слугує:

- становленню мотиваційної сфери читачів-учнів;
- формуванню соціально вагомих морально-етичних норм та естетичних критеріїв;
- розвитку технологічного мислення і впорядкованої практичної діяльності школярів.

Формування в учнів умінь аналізувати та інтерпретувати художні образи-персонажі творів зарубіжної літератури у старшій школі передбачає організацію багатопланового процесу реалізації технології навчання з опертям на науково обґрунтовані компетентнісні навчальні задачі упродовж всіх етапів вивчення художнього твору.

Успішність реалізації технології залежить від професійної готовності вчителів до інноваційної діяльності, побудованої на основі новітніх наукових розробок щодо моделювання освітнього процесу, його діагностики та корекції. Її застосування відкриє реальний і продуктивний спосіб перенесення теоретичних положень у практичну площину і досягнення сформульованих у нормативних документах очікуваних результатів.

Висновки до розділу 3

Важливим напрямом розвитку методики зарубіжної літератури в школі є розробка технологій навчання, які забезпечують реалізацію сучасних вимог до освіти та створюють умови для формування духовно-ціннісних орієнтирів особистості, її культурно-пізнавальних інтересів та естетичних смаків як основи життєво важливих компетентностей учнів.

Презентована технологія вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи розроблена на основі сучасних наукових положень про технологізацію освіти і враховує особливості технологій навчання зарубіжної літератури. Ефективність технології забезпечується розробкою процедури пізнавальних операцій та їх застосуванням у локальному освітньому процесі за педагогічних умов:

- урахування найважливіших складників освітнього простору;
- опертя на психологічні чинники пізнання образів-персонажів;
- стимулювання самостійної читацької, аналітичної, інтерпретаційної та творчої діяльності;
- коригування навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- моніторингу освітніх досягнень.

Технологія вивчення художніх образів-персонажів ґрунтується на загальнодидактичних та методичних принципах. Особливу роль відіграють принципи типологічності та групування образів-персонажів, а також системності, компонентності, семантичності, антропоцентризму, детермінованої психоментальності, синергетичності.

Запровадження технології передбачає:

- проєктованість і керованість освітнього процесу;
- поетапний розвиток умінь учнів аналізувати та інтерпретувати образи-персонажі прозових творів;
- поєднання репродуктивних, евристичних, дослідницьких і творчих прийомів розумової роботи читачів-учнів;

- застосування комплексу компетентнісних навчальних задач;
- зв'язок емоційного і логічного аспектів літературного аналізу.

Навчальна технологія має класичну структуру (концептуальний, змістовий і процесуальний складники) та передбачає теоретичну і навчальну модель.

Теоретична модель технології – це універсальний алгоритм вивчення образів-персонажів як складника загального процесу опрацювання художнього твору. Навчальна модель – це деталізований опис процесу вивчення образів-персонажів на різних етапах опрацювання конкретного художнього твору з використанням ефективних видів навчальної діяльності, що забезпечують розвиток операційної свідомості старшокласників.

Запропонована навчальна технологія вивчення художніх образів-персонажів формує в учнів розуміння цілісного зображення людини у прозових творах, розвиває уміння комплексно аналізувати та інтерпретувати образи-персонажі та стимулює вироблення власної концепції особистості на основі інтегральних знань, раціонального й інтуїтивного проникнення у світ мистецтва слова, яке сконцентрувало вироблені упродовж багатовікової історії загальнолюдські та національні цінності. Технологія дає можливість учням зануритися у єдиний духовний континуум, у межах якого функціонують різні системи цінностей, розв'язуються нагальні проблеми людського буття та створюються умови для комфортного співіснування людей різних континентів і культур.

РОЗДІЛ 4 ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ СКЛАДНИК ТЕХНОЛОГІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ

4.1. Підготовка до сприйняття художніх образів-персонажів

Ефективність сприйняття художнього твору та його образів-персонажів значною мірою залежать від підготовчого етапу, коли основне завдання вчителя – зацікавити учнів художнім твором, створити належну атмосферу для його читання й інтерпретації, встановити логічні зв'язки із раніше вивченим матеріалом, мотивувати аналітичну діяльність, окреслити перспективи роботи з твором. Підготовка до читання художнього твору має включати і налаштування учнів на сприйняття його образів-персонажів та спостереження за літературними та позалітературними чинниками, що зумовили авторську концепцію особистості. Її ефективно здійснювати на вступних уроках до вивчення розділів і програмових тем курсу та упродовж вивчення життєвого і творчого шляху кожного письменника, як показано на рис. 4.1.

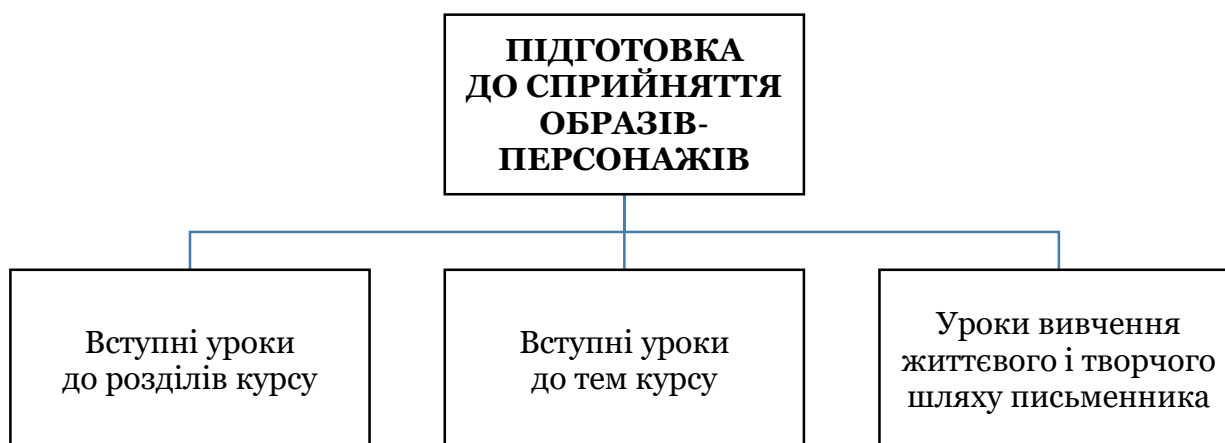


Рис. 4.1. Типи уроків, на яких реалізується підготовка до сприйняття художніх образів-персонажів

Високу результативність підготовки до сприйняття художніх образів-персонажів твору забезпечує використання елементів технологій розвитку критичного мислення. Автори цих технологій Дж. Стіл, К. Мередіт і Ч. Темпл

розглядають розвиток критичного мислення як передумову самореалізації особистості, здатності сформулювати власну думку і позицію, життєві і навчальні орієнтири. Вагомий внесок у розробку технологій критичного мислення зробили українські вчені Н. Дементієвська, Н. Зоріна, В. Козира, О. Пометун, П. Сухарєв, І. Сущенко, О. Тягло, С. Терно та ін.

Важливість використання стратегій розвитку критичного мислення у підготовці до сприйняття образів-персонажів зумовлена:

- потребою встановити на уроці атмосферу взаємодовіри, взаємоповаги та успіху;
- ефективністю партнерської діяльності;
- можливістю коригувати види навчальної діяльності учнів.

У контексті розробленої нами технології на підготовчому етапі до сприйняття художніх образів-персонажів ми передбачили:

- опертя на вже засвоєні учнями у 8-9-му класах знання про кореневі категорії історії та теорії літературного процесу;
- спостереження над концепцією особистості літературної епохи / напряму / письменника;
- порівняння літературознавчих характеристик концепцій особистості в різні літературні епохи та особливостей образів-персонажів у творах різних напрямів;
- оцінку власних навчальних досягнень;
- розробку учнями траєкторії подальшого вивчення образів-персонажів.

Серед стратегій розвитку критичного мислення ми обрали гронування, «знаю – хочу дізнатись – дізнався», PRES (англ. Position, Reason, Example, Summary), «недостатньо інформації», «правильно чи неправильно», «тонкі й товсті запитання», мозаїку, дерево рішень, діаграми Вена, «інсерт», ромашку Блума, Т-таблиці, зигзаги, логічні ланцюжки, кластери, задачі-проблеми, роботу в парах, дискусії, самооцінку [Козира, 2017; Технології, 2006].

У розробці навчальних задач для етапу підготовки до сприйняття образів-персонажів ми врахували, що розвиток критичного мислення учнів – це тривалий

процес, обумовлений психологічними особливостями учнів, їх досвідом виконувати розумові операції на аналіз, синтез, порівняння й узагальнення, а також умінням пояснювати інформацію, застосовувати знання й оцінювати результати власної навчальної діяльності.

Систему наукових знань учнів про образи-персонажі важливо формувати поетапно, на чому наголошували О. Бандура, Г. Беленький, Н. Волошина, О. Ісаєва, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, А. Ситченко, М. Снежневська та ін. Наприклад, Л. Мірошніченко [Мірошніченко, 2010, с. 240-268] підкреслювала, що в школі особливу увагу доцільно приділяти поступовому отримуванню знань з теорії літератури про образ-персонаж та формуванню необхідних умінь щодо їх аналізу, а О. Ісаєва пропонувала у плануванні роботи над кожним теоретичним поняттям завчасно продумати місце, зміст та розвиток його окремих складових у загальній теоретико-літературній системі знань школярів [Ісаєва, 2000, с. 67].

Традиційно в методиці навчання літератури вирізняють декілька етапів формування теоретико-літературних понять, зокрема й про образи-персонажі, які реалізуються упродовж вивчення зарубіжної літератури з 5-го по 11 клас:

I етап – спостереження над поняттям;

II етап – узагальнення спостережень;

III етап – уведення терміну на позначення поняття;

IV етап – розширення та поглиблення поняття.

Оскільки IV етап формування поняття про образи-персонажі в курсі зарубіжної літератури припадає на 10-11-й класи, ми передбачили його розширення та поглиблення через спостереження за концепцією особистості літературної епохи / напряму / письменника та комплексний аналіз образів-персонажів на основі структурно-антропологічної моделі у 10-му класі та подальше моделюванням концепції особистості літературної епохи / напряму / письменника в 11-му класі (див. підрозділ 3.2).

Тяглості процесу розширення та поглиблення поняття про образ-персонаж в учнів старшої школи сприяє концентричний принцип побудови програм із зарубіжної літератури, а його ефективність підсилюється поновленням на

підготовчому етапі знань учнів про літературний процес, літературну епоху (або літературну добу), літературний період і літературний напрям.

Систематичне оперування вищезгаданими важливими поняттями забезпечує як міцність, дієвість та системність знань учнів, так і розвиток їх операційної свідомості.

Важливість підготовчої роботи зумовлена і тим, що у різних типах культур проявляються як загальні, інваріантні, так і особливі, специфічні риси концепції особистості. У кожену епоху ці риси зливаються у єдину цілість суспільної та індивідуальної свідомості. Відповідно в кожному типі культури визначають специфічну категоріальну будову свідомості, у якій поєднано абсолютне (що виражає глибинні інваріанти буття, його атрибути) і відносне, історично змінне (що виражає особливості культури конкретного типу суспільства, його характерну систему цінностей тощо).

У нашій технології ми використовуємо такі визначення (вони також представлені у підручнику із зарубіжної літератури для 8-го класу [Кадоб'янська, Удовиченко, 2016, с. 10-11]):

Літературний процес – історичне існування, функціонування та поступовий розвиток літератури упродовж певного часу. Літературний процес тісно пов'язаний з історією розвитку суспільства.

Літературна епоха (або *літературна доба*) – етап розвитку літератури, представників якого об'єднують погляди на світ і людину, на мистецтво, правила творчості та основні теми творів. Митців певної епохи об'єднує особливе образне бачення світу, загальний для митців художній метод.

Літературний напрям – спосіб створення мистецької реальності, що ґрунтується на певному неповторному розумінні світу і людини в ньому.

Літературна течія – частина літературного напрямку (напрямок може складатися з течій). Літературна течія має конкретно-історичний характер, свою історію та національні особливості.

На підготовчому етапі до сприйняття образів-персонажів художніх творів ми пропонуємо навчальні задачі для актуалізації опорних знань. Наприклад, на

вступному уроці до вивчення I розділу програми для 10 класу «Золоті сторінки далеких епох» ефективним було виконання таких завдань:

- Дайте визначення поняття *літературний процес*. Прокоментуйте, чим зумовлюється його розвиток. Використайте для цього власний зошит із зарубіжної літератури для 8 та 9 класів.
- Складіть хронологію літературних епох. Поясніть, чим запам'яталася вам кожна з них. Використайте для цього власний зошит із зарубіжної літератури для 8 та 9 класів.
- Укладіть кластер «*Літературні напрями і течії*». Прокоментуйте, наскільки вони зумовлені особливим розумінням світу і людини. Використайте для цього власний зошит із зарубіжної літератури для 8 та 9 класів.

Виконання таких завдань спонукає учнів 10 класу пригадати, які саме культурні й, відповідно, літературні епохи виокремилися в історії людства, поновити у пам'яті особливості розуміння людини кожним літературним напрямом та активізувати свої спостереження над літературними і позалітературними чинниками концепції особистості на різних етапах літературного розвитку, наприклад, громадянський пафос античної літератури, віра в людину гуманістичної літератури, ускладненість форми і змісту барокової поезії, державницькі ідеали літератури класицизму.

За такого підходу впровадження в нормативний навчальний процес дефініції *концепція особистості* сприяє формуванню уявлення про наступність та причинно-наслідкові зв'язки у розвитку літературного процесу загалом й ідейно-естетичний зміст образів-персонажів художніх творів зокрема.

У застосуванні розробленої технології ми пов'язали розширення знань про літературний процес у 10-11-их класах із засвоєнням учнями насамперед культурних смислів, що утворюються співвіднесенням людини із соціальним і природним оточенням у межах тієї чи іншої національної або історичної системи культурних координат. Опанування смислами людської культури можливе лише на шляху ціннісного ставлення особистості до навколишнього світу, людства і

власне себе. Отже, орієнтація на філософські та мистецькі цінності є основним способом передачі учневі багатства культури, відображеного в мистецтві слова.

У розробці підготовчого етапу до сприйняття образів-персонажів ми враховували, що кожен літературний напрям має специфічні закони творення, зокрема, і образів-персонажів. Образи людей, як і теми, проблеми, конфлікти та художній світ твору не можна адекватно зрозуміти й оцінити, не володіючи необхідними фоновими знаннями про специфіку суспільних і особистісних домінант та ідеологію, які істотно впливають на внутрішній світ зображуваної особистості. Тому визначення ролі перерахованих літературних та позалітературних чинників у сприйнятті учнями образів-персонажів має враховувати:

- історичні передумови формування напрямку в кожній національній літературі;
- закони панівного літературного напрямку;
- особливості жанру;
- риси культурної та суспільної ситуації відповідного періоду;
- ціннісні орієнтири.

Необхідно зазначити, що виокремлення перерахованих чинників не є самоціллю у літературній освіті учнів. Ми будували роботу таким чином, щоб обговорення кожного з них створювало найсприятливіші умови для перцепції образів-персонажів художнього твору, відповідало логіці роботи з текстом, активізувало операційну свідомість старшокласників та сприяло досягненню освітньо-виховної мети.

Наша технологія реалізована у підручниках із зарубіжної літератури для 10-11-их класів (рівень стандарт) [Кадоб'янська, Удовиченко, 2018; Кадоб'янська, Удовиченко, 2019], які містять навчальні матеріали, на основі яких учитель розробляє ефективні навчальні задачі з урахуванням індивідуальних особливостей учнів класу.

Наприклад, упродовж вивчення вступних матеріалів до 2-го розділу програми для 10-го класу «Проза й поезія пізнього романтизму та переходу до

реалізму ХІХ ст.», ми пропонуємо як взірець, що підтвердив свою ефективність, такі навчальні задачі:

- Об'єднайтеся в пари і підготуйте кластер «Пізній романтизм в культурі Європи та США». Проілюструйте його портретами митців, репродукціями картин та аудіорядом і мотивуйте власний вибір. Використайте для цього таблицю «Культура пізнього романтизму та переходу до реалізму ХІХ ст.» [Кадоб'янська, Удовиченко, 2018, с. 56-57].
- Перечитайте вступну статтю до розділу «Проза й поезія ХІХ ст.» Підсумуйте, чим відрізняються головні герої й обставини у романтичних і реалістичних творах. Для конкретизації своїх висновків укладіть порівняльну таблицю [Кадоб'янська, Удовиченко, 2018, с. 56-59].
- Укладіть інформаційне гроно «Демократичні цінності у Декларації прав людини і громадянина 1789 р.». Поміркуйте, які демократичні цінності, сформульовані за доби романтизму, залишилися актуальними для сучасного світу. Використайте статтю «Декларації прав людини і громадянина 1789 р.» з Вікіпедії.

Розв'язуючи запропоновані навчальні задачі, учні актуалізують знання, отримані у 8-9-их класах про те, що романтизм – ідейний рух у літературі й мистецтві, для якого характерний особливий інтерес до неординарної особистості, буремного героя, що протиставляє навколишній дійсності себе і світ своєї душі, а представники реалізму осмислюють людські характери та умови життя, виходячи із соціально-історичних позицій. Виконання таких завдань стимулює розширення та поглиблення знань учнів про літературні напрями, оскільки передбачає їх осмислення у контексті культури, зосереджує увагу на світоглядних засадах та міжмистецьких зв'язках. Відповідно, на наступних уроках учні будуть готові ілюструвати художнім матеріалом провідні завдання романтизму (осмислити дійсність для пошуку шляхів її удосконалення) і реалізму (виявити типовий взаємозв'язок характерів і життєвих обставин) та оцінювати міру їх виконання у творі конкретного автора, що суттєво

позначається на розумінні ідейно-естетичного змісту образів-персонажів та спостереженні над концепцією особистості в мистецтві слова.

Упродовж вивчення вступних матеріалів до 3-го розділу програми курсу «Роман ХІХ ст.» у 10-му класі добре себе зарекомендували такі навчальні задачі:

- Прочитайте вступну статтю до 3-го розділу підручника «Роман ХІХ ст.» [Кадоб'янська, Удовиченко, 2018, с. 100-101]. На її основі підготуйте презентацію «Історія романного жанру в літературі», проілюструйте різні жанри обкладинками до відповідних творів, роботами відомих художників або ілюстраторів із зображенням головних героїв/героїнь. Поясніть свій вибір.
- Прочитайте інформацію про різні форми роману ХІХ ст. у підручнику [Кадоб'янська, Удовиченко, 2018, с. 102-103] та укладіть на її основі інформаційні грона особливостей соціально-психологічного, соціально-побутового, психологічного та філософського романів. Підготуйте есе об'ємом до 1 стор. з теми «Найцікавіша для мене форма роману».
- Складіть характеристику роману, виконавши подані нижче завдання (використайте у роботі матеріали підручника [Кадоб'янська, Удовиченко, 2018, с. 103-105] та доповніть їх на основі записів у власному зошиті із зарубіжної літератури для 9-го класу):
 - Опишіть будову роману.
 - Поясніть роль сюжету і композиції в романі.
 - Прокоментуйте обставини, у яких зображуються образи-персонажі в романі.
 - Конкретизуйте відмінність між образами-персонажами та звичайними людьми.
 - Поміркуйте, чи відрізняється в романі авторська позиція від позиції головного героя і, якщо так, то чим.
 - Опишіть роль соціального середовища для розуміння образів-персонажів.

- Прочитайте інформацію в підручнику про оцінку Іваном Франком розвитку роману в європейських літературах [Кадоб'янська, Удовиченко, 2018, с. 105]. Доповніть її цікавою для вас інформацією зі вступної статті Івана Франка до видання старохристиянського роману «Варлаам і Йоасаф» (Іван Франко. Зібрання творів у п'ятдесяти томах. Том 30. С. 314-320). Укладіть власний макет інформаційного повідомлення для підручника з цього питання.

Наведемо приклади виконаних учнями вищенаведених завдань.

- Максим П., презентація «Історія романного жанру в літературі» (табл. 4.1):

Таблиця 4.1

– ІСТОРИЯ РОМАННОГО ЖАНРУ В ЛІТЕРАТУРІ

РОМАН

Великий за обсягом, складний за будовою епічний або ліро-епічний твір, у якому відображено життя у його повноті й розмаїтті; з декількома сюжетними лініями, багатьма проблемами. Персонажі зображені у розвитку впродовж тривалого часу.

Лонг	«Дафніс і Хлоя» (античний роман)
Мігель Сервантес Сааведра	Картина Луїзи Марі-Жанни Херсент-Мауді «Дафніс і Хлоя» (XIX ст.) «Дон Кіхот» (пародія на лицарський роман) Дон Кіхот і Санчо Панса Зображення з сайту baspanish.wikispaces.com
Джонатан Свіфт	«Мандри Лемюеля Гуллівера» (просвітницький роман) Гуллівер у ліліпутів. Настінний розпис у Бремені (Німеччина, XX ст.)
Вальтер Скотт	«Айвенго» (історичний роман) Чисте світло лицарства. Ілюстрації А.З. Іткіна з сайту vseosvsta.ua
Олександр Сергійович Пушкін	«Євгеній Онегін» (роман у віршах) Картина Іллі Рєпіна «Дуель Онегіна і Ленського» (XIX ст.)
Михайло Юрійович Лермонтов	«Герой нашого часу» (психологічний роман) Ілюстрації М. Врубеля (XIX ст.)
Стендаль	«Червоне і чорне» (соціально-психологічний роман) «Червоне і чорне Стендаля в мистецтві», scribble.su

Густав Флобер	«Пані Боварі» (соціально-психологічний роман) Роман Г.Флобера «Пані Боварі» в ілюстраціях, scribble.su
Федір Михайлович Достоевський	«Злочин і кара» (соціально-філософський і психологічний роман) Ілюстрації до роману Ф. Достоевського «Злочин і кара», YouTube
Роберт Льюїс Стівенсон	«Острів скарбів» (пригодницький роман) Ілюстрації сучасного українського художника Іллі Угнівенка

– Олена О., Ганна Л., «Ознаки роману»:

- Роман слід відрізняти від інших розповідних форм. Наприклад, порівняно з міфами і легендами, які запозичують сюжети із традиційних джерел, **роман будується на основі вигаданої автором історії.**
- Розповідь у романах оформлюється за допомогою **сюжету і композиції**, які пов'язують всі події між собою. Щоб зрозуміти роман, треба заглибитися в деталі сюжету, а потім рухатися від деталей до загального смислу. Це схоже на складання головоломки з окремих частин, в результаті чого у свідомості читача відтворюється вигадана автором реальність.
- У романі значна увага приділяється **зображенню людини у складних обставинах** (соціальних, історичних, культурних, психологічних тощо).
- **Образи-персонажі** в романі відрізняються від живих людей, їхнє життя вигадане, але близьке до життя реальних людей. Автори зображують їх у певних обставинах, через вчинки та поведінку розкривають їхній характер, а через думки і почуття – внутрішній світ. Такі персонажі були особливо популярні в літературі XIX ст. Вони наділені психологією і внутрішнім життям, рисами і смаками. Але живих людей набагато складніше зрозуміти, оскільки в реальних обставинах ніхто не виконує функцію автора і не пояснює поведінку героїв.

- **Авторська позиція** в романі розкриває ставлення письменника до зображуваного і дає змогу ввести читача в художній світ. Завдяки авторській позиції можна дізнатися про думки й переживання персонажів, познайомитися з аналітичними коментарями тощо. Наприклад, Флобер у романі «Пані Боварі» яскраво пояснює, що його героїня жадала великого кохання, захопливих почуттів і відчуття грандіозності. Але сама Емма, враховуючи її освіту й рівень розвитку, навряд чи змогла б так сформулювати, як то зробив майстер художнього слова.
 - **Атмосфера й оточення**, у яких зображені герої роману, як правило, визначають конфлікти і долі персонажів, пояснюють їхні мрії та наміри. Майстри роману XIX ст. – Бальзак, Стендаль, Флобер, Достоєвський, Вайльд – віртуозно відтворювали атмосферу свого часу, конкретизуючи її безліччю деталей, описів, авторських відступів.
- Катерина Г. Макет інформаційного блоку для шкільного підручника «Іван Франко про розвиток роману в європейських літературах»:

Іван Франко про розвиток роману в європейських літературах

Увагу Івана Яковича Франка – видатного українського письменника і вченого, громадського і політичного діяча – привертало те, що роман не був поширеним у найдавніші часи, але поступово запанував у літературі, захоплюючи читачів усе більше й більше, «стаючи духовною стравою мільйонів» і здобуваючи провідне місце в історії людської цивілізації. У своїх працях про роман Франко наголошував, що цей літературний жанр, улюблений у часи Античності, був прозовим оповіданням про природу і звичайних людей.

«Пригоди залюбленої пари, розділеної противностями долі, киданої з одного прикрого положення в друге, по морі і суші, картини різних країв, дивовижних народів, звичаїв і обрядів, розбійники і пірати, жерці, віщуни і самотні добродії, і в кінці всього того несподівана стріча... Або та ж тема, перенесена на поле більше психологічних конфліктів: залюблена пара розлучена завидливими інтриганами, різнорідні спокуси розкоші, багатства, намов і

*бrehливих обіцянок ... – і знову після довгого ряду противностей – стріча ... <...>
Або схема герой подорожує по морях, закинений на пустий острів, устроює собі
там життя, не похоже на ту суспільність, в якій він виріс».*

*У добу Середньовіччя ці схеми збагатилися новими смислами – любов'ю до
Христа та його науки, мучеництвом за віру. Але ці твори на духовні теми
зберегли «схеми і ситуації», характерні для античних романів.*

*Пізніше релігійні війни, хрестові походи, відкриття нових земель, впливи
східних літератур і культур, наукові відкриття, початок Ренесансу оновлювали
європейську повість. Вона мала цікаву композицію, втілювала контрастні
погляди, презентувала яскравих персонажів, проте психологія героїв була
розроблена поверхово, була спрощеною й шаблонною. «А за нею пішов роман», –
пише Іван Франко. І вирішив багато нерозв'язаних до нього завдань.
Високоталановиті письменники XIX ст. змогли передати освіченому людству
вагомні думки. І зробити це так, як то характерно для їхньої національної
культури і зрозуміло для представників інших народів.*

Розроблені нами навчальні задачі для етапу підготовки до сприйняття
образів-персонажів актуалізують знання учнів про літературні чинники, що
зумовлюють особливості творення образів-персонажів. Одночасно вони
сприяють збагаченню та закріпленню знань, формуванню вмінь оперувати
теоретико- й історико-літературними поняттями і розвивають ключові та
предметні компетентності.

У розробленій технології ми передбачили підготовку до сприйняття
художніх образів-персонажів також упродовж вивчення життєвого та творчого
шляху прозаїків.

Методисти Ю. Бондаренко, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Ф. Буслаєв,
А. Вітченко, В. Водовозов, І. Волинець, Н. Волошина, В. Гладішев, Н. Гричаник,
Г. Гуковський, О. Дорошкевич, С. Жила, В. Захарова, О. Ісаєва, Ж. Клименко,
С. Кравчук, Л. Мірошніченко, Л. Овдійчук, В. Острогорський, Є. Пасічник,
С. Привалова, М. Рибнікова, Б. Степанишин, Н. Супринова, Г. Токмань,
Л. Троїцький, Н. Фіщенко та ін. розробляли різні аспекти цієї проблеми.

Системне дослідження питання в методиці навчання зарубіжної літератури провела Г. Островська, дійшовши висновку, що вивчення біографій митців «має цінність як приклад буття в індивідуальному його прояві; історія можливостей, спроб, перемог і досягнень / розчарувань, досвід крокування / боротьби за власний шлях, мету, творчість, цінності» [Островська, 2019, с. 238].

Мета вивчення життєвого і творчого шляху митця – презентувати учням кожного автора як особистість, розкрити його характер, життєве і творче кредо, сфери діяльності, погляд на світ і людину. Творча особистість у просторі життєвих перипетій і численних творчих звершень завжди визначала власний погляд на людину, який був основою моделювання світу й особистості в художньому творі. Подібні питання особливо цікавлять учнів старшої школи, оскільки саме в період ранньої юності їх навчально-пізнавальна діяльність характеризується спробами теоретизувати й філософствувати (М. Лейтес, Ж. Піаже), відкриваючи власний внутрішній світ та усвідомлюючи себе як неповторну особистість з оригінальними думками, поглядами й оцінками. Відтак вивчення життєвого і творчого шляху письменників набуває, крім когнітивного, ще й екзистенційного значення.

У розробці нашої технології ми передбачили спостереження над концепцією особистості митця, що мотивує учнів до формулювання художньої концепції особистості, створеної автором у художньому творі (див. підрозділ 3.2).

Наведемо приклади навчальних задач, які ми застосовували упродовж вивчення життєвого і творчого шляху письменників у 11-му класі:

- Прочитайте підрозділ підручника 2.2.1 «Життя і творчість Франца Кафки» [Кадоб'янська, Удовиченко, 2019, с. 39-45]. Складіть психологічний портрет письменника. Спрогнозуйте, спираючись на його біографію, яких героїв слід очікувати у творах Кафки. Використайте для відповіді схему «Основні мотиви творів Франца Кафки» з підручника.
- Прочитайте підрозділ підручника 2.3.1 «Життя і творчість Михайла Булгакова» [Кадоб'янська, Удовиченко, 2019, с. 55-61]. Простежте, як у

творчості письменника відобразилися події його життя. Укладіть інтелектуальну карту з варіанти тлумачення слів Михайла Булгакова: «Я – містичний письменник».

- Прочитайте підрозділ підручника 4.2.1 «Життя і творчість Джорджа Орвелла» [Кадоб'янська, Удовиченко, 2019, с. 145-146]. Перелічіть прояви аристократичне походження письменника у його житті. Напишіть висловлювання про концепцію особистості митця за планом:
 - Сформулюйте і висловіть свою основну думку.
 - Поясніть причини свого вибору.
 - Наведіть додаткові аргументи щодо свого вибору.
- Прочитайте підрозділ підручника 5.2.1 «Життя і творчість Генріха Белля» [Кадоб'янська, Удовиченко, 2019, с. 164-167]. Закінчіть речення: «Генріха Белля можна з повним правом вважати яскравим представником «літератури моральної відповідальності», яка посіла чільне місце в повоєнні роки, *тому що ...* » Використайте схему «Особливості творчості Генріха Белля» (стор. 166 цитованого підручника).
- Об'єднайтеся в пари й оцініть «Кодекс честі» героїв Ернеста Гемінгвея. Використайте в роботі підрозділи підручника 6.2.1 і 6.2.2 [Кадоб'янська, Удовиченко, 2019, с. 183-186].
- Поясніть, як характеризує Габріеля Гарсія Маркеса його «добровільне ув'язнення» заради створення роману «Сто років самотності». Складіть концепцію особистості митця на основі обраних вами 5-ти ключових слів. Використайте для обґрунтування власної думки навчальні матеріали підрозділу 6.3.1 «Життя і творчість Габріеля Гарсія Маркеса» [Кадоб'янська, Удовиченко, 2019, с. 192-195].

Наведемо зразки виконання учнями навчальних задач.

– *Ілона Г.*

Ми з однокласницею обговорили кодекс честі Ернеста Гемінгвея і погоджуємося з автором, що за будь-яких обставин людина має залишатися мужньою і порядною, доброю і благородною, щирою і чесною, вірною собі та

власним переконанням. Ми очікуємо, що герої Гемінгвея ніколи не здаються, а поразка робить їх сильнішими, змушує шукати і знаходити сенс існування в найважливіших людських стосунках – дружбі та любові.

Ми повністю підтримуємо такий кодекс честі, але думаємо, що дотримуватися його не просто...

– Тамара В.

Генріха Белля можна з повним правом вважати яскравим представником «літератури моральної відповідальності», яка посіла чільне місце в повоєнні роки, тому що сам письменник сильно відрізнявся від солдатського загалу в часи війни. Як пацифіст, він жодного разу на війні так і не вистрелив. Утім, як і всі, він зазнав поневірянь фронтового життя, кілька разів був серйозно поранений. А ще Генріх Белль завжди ставав на захист справедливості. Він намагався захистити й українського поета-дисидента Василя Стуса.

Генріх Белль співчував людям, які, не знайшовши в собі сили протистояти фашизмові, страждали від усвідомлення власної причетності до його злочинів. Можливо тому письменник не виправдовував своїх героїв, але й не засуджував. Він розумів, що вони – жертви ситуації.

Я вважаю, що кожна людина мусить передбачати наслідки своїх вчинків та відповідати за власний вибір.

– Вікторія А.

Я вважаю, що Габріель Гарсія Маркес був дуже глибокою людиною і розумів, що життя навіть пересічної особистості наповнене дивами, їх просто потрібно розгледіти. Якщо людина докладает зусиль і знаходить улюблену справу, вона власноруч розфарбовує своє життя кольорами веселки і робить його дивно захопливим.

Те, що письменник ішов до роману 20 років та усамітнився для його написання, засвідчує, що йому вдалося знайти справу свого життя. І радість від зробленого для нього важить набагато більше, ніж хвилинні задоволення.

Мені цікаво дізнатися, чи схожі на автора герої його творів, чим вони заповнюють своє життя і чи радіють йому.

Загалом наведені учнівські розв'язання підтвердили ефективність застосованих підходів на підготовчому етапі до сприйняття образів-персонажів.

Вони свідчать про:

- учнівські зацікавлення концепцією особистості в літературі різних епох та авторів;
- зростання мотивації цілеспрямованого спостереження над образами персонажами;
- широкі можливості діяльнісного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходу.

Продуктивність навчальних завдань підвищується завдяки застосуванню наступних методів навчання зарубіжної літератури:

- *творчого читання* (через прийоми коментування літературознавчих понять, коментування історико-літературних, суспільно-історичних та культурно-національних відомостей, вибіркового читання, повторного читання);
- *евристичної бесіди* (через прийоми обговорення учнівських рішень навчальних задач, дискусій, диспутів, обговорення інфографіки, схем і таблиць, образних асоціацій, евристичного спостереження, конструювання поняття («історія романного жанру – це ...», «роман – це ...», «концепція особистості в літературному напрямі – це ...», «концепція особистості митця – це ...», «соціально-психологічна проза – це ...», «соціально-побутовий роман – це ...», «психологічний роман – це ...», «філософський роман – це ...»), створення логотипу до концепції особистості літературної доби та творчості письменника);
- *дослідницького методу* (через прийоми аналізу концепції особистості літературної доби та творчості митця, порівняння концепції особистості різних літературних епох та письменників, визначення зумовленості концепції особистості рисами літературного напрямку, розбору домінантних рис в концепціях особистості різних літературних епох та письменників);

- *репродуктивного методу* (через прийоми застосування документальних, літературознавчих і мистецтвознавчих матеріалів, довідкових джерел, укладання таблиць і схем концепції особистості, укладання таблиць і схем щодо літературних та позалітературних чинників концепції особистості літературного напрямку та творчості митця).

Високу результативність на етапі підготовки до сприйняття образів-персонажів засвідчили такі види навчальної діяльності учнів: укладання хронології літературних епох, спостереження рис літературної доби в концепції особистості, спостереження рис літературного напрямку в концепції особистості, різнорівнева систематизація понять, добір візуального та аудіального рядів для унаочнення дефініції, розгорнуті відповіді на запитання тощо.

4.2. Спостереження над образами-персонажами та підготовка до їх аналізу.

Вагому роль у спостереженні за образами-персонажами упродовж читання твору та їх первинної інтерпретації відіграє, по-перше, організація процесу сприйняття учнями особливостей духовно-аксіологічної, психологічної сфери та сфери тілесності образів-персонажів, осмислення художніх засобів їх творення та формування первинної читацької інтерпретації художньої концепції особистості упродовж читання художнього твору, а по-друге, – визначення учителем рівня читацького розуміння образів-персонажів та планування подальшої аналітичної роботи.

У розробці процедури проходження цього етапу врахована особлива роль учителя – керувати процесом читання та коригувати напрями інтерпретаційної діяльності учнів. В основу процедури покладено технологію О. Ісаєвої, де читацька діяльність розуміється як «специфічна форма навчальної діяльності когнітивно-комунікативного характеру, зміст якої полягає у свідомо керованому активному, цілеспрямованому сприйманні художнього тексту, творчому опрацюванні його залежно від вікових та пізнавальних можливостей і потреб

школярів з метою формування естетичного смаку та особистісних духовно-ціннісних орієнтацій читачів» [Ісаєва, 2003, с. 56].

Потребу індивідуалізувати процес читання художнього твору старшокласниками, зберігаючи читацьке право учнів на власну інтерпретацію образів-персонажів, підкреслюють вчені-методисти Ю. Бондаренко, А. Вітченко, Н. Волошина, В. Гладишев, А. Градовський, С. Жила, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, Л. Мірошніченко, Л. Нежива, Є. Пасічник, А. Ситченко, Л. Сімакова, Г. Токмань, В. Уліщенко, А. Фасоля, В. Храброва, З. Шевченко, В. Шуляр та ін.

Для вдумливого читання художнього твору й мотивованої інтерпретації образів-персонажів у розробленій нами технології застосовуються стратегії особистісно зорієнтованого навчання, класифіковані Г. Селевком [Селевко, 2006]. Ці стратегії забезпечують урахування і збагачення суб'єктивного досвіду учнів, створення ними власного освітнього продукту, оволодіння здатністю керувати читацькою діяльністю й осмислювати її, а також багатовекторний діалог: учень – учитель, автор – перекладач – літературний герой – учень, учень-читач із самим собою, учень – однокласники.

Психологічні основи особистісно зорієнтованого навчання розробили Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн. Технології особистісно зорієнтованого навчання обґрунтували І. Бех, Н. Бібік, О. Бондаревська, П. Гальперин, І. Єрмаков, Л. Занкова, В. Краєвський, А. Плігін, С. Подмазін, О. Пометун, О. Савченко, В. Сєриков, М. Скаткін, А. Хуторської, І. Якіманська та ін. і запропонували покрокове їх упровадження в освітній процес.

Для оптимального особистісного спрямування процесу сприйняття художніх образів-персонажів зарубіжної літератури в старших класах ми передбачили такі умови:

- забезпечення розвитку й саморозвитку особистості учня як суб'єкта пізнавальної, читацької, аналітичної, інтерпретаційної та творчої навчальної діяльності, створення позитивної Я-концепції учня;

- опертя на психолого-вікові особливості життєвого, чуттєвого та читацького досвіду;
- вироблення власної мотивації до активного навчання;
- забезпечення корекції навчальних дій;
- компетентнісне спрямування.

Високу результативність в організації процесу сприйняття учнями художніх образів-персонажів та підготовки до їх аналізу засвідчило проектне навчання, технологію якого розробляли У. Кілпатрік, Е. Коллінгс, Е. Паркхерст та розвивали В. Гузеєв, Є. Полат, О. Пехота, С. Сисоєва, Т. Федорова, Т. Шацький та ін.

За О. Пехотою, робота над проектом викликає особливе зацікавлення учнів тому, що дозволяє самостійно обирати діяльність [Пехота, Стараєва, 2005, с. 149], Г. Селевко підкреслює роль проектів у моделюванні соціальної взаємодії учнів у групі [Селевко, 2006, с. 140], С. Сисоєва наголошує на ролі проектного навчання в індивідуалізації освітнього процесу та можливостях учнів виявляти самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності [Сисоєва, 2006, с. 129]. Багатомірну класифікацію проектів запропонувала Є. Полат, у якій розмежувала їх за такими критеріями: типологічні ознаки домінуючої діяльності (дослідницькі, пошукові, творчі, рольові, прикладні, орієнтувальні, суспільно значущі); предметно-змістовна царина (монопроект у межах одного предмета, міжпредметний, інтегрований, поліпредметний, комплексний); кількість учасників (індивідуальний, груповий, компанія, акція); тривалість проекту (короткочасний, середньостроковий, довготривалий) тощо. [Новые педагогические технологии, 2005].

Оскільки у старших класах учні читають прозові твори переважно самостійно в позаурочний час, то проектне навчання як спосіб організації такої навчально-пізнавальної діяльності найбільше сприяє досягненню потрібного результату.

Вибір проектного навчання на етапах сприйняття образів-персонажів та підготовки до їх аналізу зумовлений, по-перше, необхідністю мотивувати

читання художнього твору та керувати спостереженням за його значимими компонентами, по-друге, потребою стимулювати в учнів усвідомлення значущості навчально-пізнавальної діяльності й, по-третє, потребою враховувати різні фази сприйняття читачами художніх творів (див. підрозділ 1.3.).

У розробці індивідуальних та групових проєктів ми зважали на особливий статус юнаків і юнок, пов'язаний з усвідомленням себе як особистісно відповідального суб'єкта та їх активним соціальним самоідентифікуванням, а також на «здатність до самореалізації внаслідок власної активності – свідомої, раціональної, самоорганізованої» [Курышева, 2014, с. 72]. Урахування цих якостей створює умови для розвитку в учнів здібностей до розробки траєкторії власного розвитку, формулювання особистісно важливих цілей та вибору оптимальних шляхів і ресурсів для їх досягнення. В організації роботи враховано кризовий характер розвитку старшокласників, інтенсифікацію в них суперечливих емоцій і почуттів, сконцентрованість на роздумах про власний вибір, відповідальність, стосунках з іншими, сенсі навчання тощо.

У технології вивчення художніх образів-персонажів ми передбачили стадійність розробки проєктів у співвіднесенні з етапами вивчення художніх образів-персонажів, оскільки робота з проєктом, за задумом, не обмежується тільки етапами сприйняття образів-персонажів та підготовки до їх аналізу, а передбачає доопрацювання на етапі аналізу образів-персонажів і презентацію на етапі підсумків аналізу.

Таблиця 4.2

**Співвіднесення стадій реалізації проєктів
з етапами вивчення художніх образів-персонажів**

Стадія	Етап вивчення образів-персонажів	Діяльність учителя	Діяльність учнів
1. Обговорення і затвердження теми проєкту	Сприйняття образів-персонажів упродовж повторного	Організація роботи над проєктом. Інструктаж	Участь в обговоренні вибраних та виборі тем проєкту Запис тез інструктажу

	або вибіркового читання твору		
2. Добір матеріалів для проекту	Сприйняття образів-персонажів упродовж повторного або вибіркового читання твору	Спрямування спостереження над образами-персонажами Керування читанням художнього твору Коригування...	Вибіркове і повторне читання художнього твору, цілеспрямоване спостереження над образами-персонажами. Добір художнього матеріалу
3. Вибір ФОРМИ, СПОСІБ, МЕТОД розкриття теми проекту	Підготовка до аналізу образів-персонажів	Визначення кола питань для аналізу образів-персонажів	Формулювання питань для аналізу образів-персонажів
4. Реалізація мети проекту	Аналіз образів-персонажів	Керує аспектним аналізом образів-персонажів за основними принципами з метою визначення художньої концепції особистості.	Беруть активну участь в аналізі образи-персонажі. Визначають художню концепцію особистості. Реалізують мету проекту.
5. Презентація проекту	Підсумки аналізу образів-персонажів	Організація експертизи проекту Обговорення результатів	Презентація проекту. Обговорення проектів. Рефлексія. Самооцінка

В експериментальній роботі високу результативність підтвердили такі читацькі проекти: одноактна п'єса за художнім твором, сценарій короткометражного фільму, ілюстрування еволюції образу-персонажа, аудіоряд до ключових епізодів у житті образу-персонажа, комікс за ключовими епізодами в житті образу-персонажа, слогани образів-персонажів у різних життєвих ситуаціях, сценарій буктрейлера, позиціонування образу-персонажа, образ-персонаж як бренд, фотоквест тощо.

Застосовані нами творчі проекти розширюють можливості особистісно зорієнтованих технологій в організації читання художнього твору, індивідуалізації сприймання та моніторингу рівня первинної інтерпретації образів-персонажів, оскільки охоплюють читацьку, аналітичну, інтерпретаційну та творчу діяльність учнів. Учитель може розробляти тематику проектів на

основі поданих у наших підручниках питань і завдань так, аби вони були цікавими, проблемними та передбачали зміну рольового статусу учня (читач, дослідник, інтерпретатор, автор, критик, ілюстратор, промоутер тощо).

Нижче подаємо методичні матеріали для деяких проєктів.

Для ефективної роботи учнів над проєктом ми створювали атмосферу особистої зацікавленості, розкривали сутність роботи та проводили інструктаж.

Проект «Позиціонування образу-персонажа»

1. Вибір теми проєкту.

1.1. Евристична бесіда за питаннями, підготовленими вчителем:

- Поміркуйте, чи потрібен людині ідеал для успішного життя?
- Сформулюйте, яким є ваш ідеал?
- Подискутуйте, чи повинен ідеал сприяти вихованню лідерських якостей?
- Обґрунтуйте свій шлях до ідеалу.

1.2. Укладання учнями інформаційного грона «Маркери ідеальної людини»:



Рис. 4.2. Інформаційне грона «Маркери ідеальної людини».

Для того, щоб слідування ідеалу викликало повагу суспільства, необхідно навчитися його позиціонувати.

Мета позиціонування ідеалу – це створення і закріплення відповідного образу у свідомості людей. Позиціонування дозволяє нам бути почутими і налагодити контакт з оточенням.

Навчитися позиціонувати свої ідеї нам допомагають образи-персонажі художніх творів.

Для *позиціонування образу-персонажу* необхідно:

А. Розробити *концепцію* образу-персонажа.

В. Скласти *легенду*.

С. Побудувати *стратегію* позиціонування.

2. *Добір матеріалів для проекту.*

А. *Концепція* образу-персонажа:

- сформулюйте систему духовних цінностей образу-персонажа (соціально-політичні, громадянські погляди і переконання, патріотичні, національно-культурні ідеали, моральні норми);
- визначте інтелектуальну сферу і життєвий досвід, свідоме / підсвідоме, обдарованість, талант, геніальність образу-персонажа, особливості сприйняття світу;
- схарактеризуйте емоційно-психологічну сферу (емоції, почуття, стани, настрої, пристрасті тощо, вольові, діяльнісно-комунікативні якості);
- опишіть естетичні уподобання (смак, відчуття краси, уяву, художні здібності);
- визначте життєву позицію образу-персонажа;
- змалуйте портрет образу-персонажа (портретні характеристики, вік, темперамент, здібності, стани і потреби);
- простежте, як образ природи співвідноситься з образом людини у творі;
- визначте роль інтер'єрних образів.

В. *Легенда* образу-персонажа має розкривати його унікальність. Її потрібно зрозуміти та:

- викласти у формі цікавої історії про те, коли і за яких умов образ-персонаж проявив свої істинно унікальні риси;
- мотивувати переваги / недоліки образу-персонажа;
- запропонувати графічні елементи (логотип тощо), аби краще транслювати основний смисл образу-персонажа.

С. *Стратегія* позиціонування образу-персонажа передбачає аналіз результатів позиціонування і планування презентаційної роботи. Для цього потрібно обрати спосіб позиціонування, який слугуватиме підтемою проекту.

3. *Вибір способу розкриття теми проекту:*

- *атрибутивне позиціонування* (опирається на основний яскравий атрибут, що асоціюється з образом-персонажем; наприклад, крихітка Цахес – три чарівні волосини);
- *позиціонування унікальності* (акцентується на одній унікальній рисі, яка підтверджується яскравими діями, вчинками, поведінкою, висловлюваннями тощо);
- *позиціонування на основі протиставлення* (добро / зло, порядність / непорядність);
- *позиціонування, засноване на стилі життя.*

У процесі виконання проекту слід уникати таких загальнопоширених прорахунків:

- поверховість концепції образу-персонажа;
- однобічне позиціонування;
- неоднозначне позиціонування, внаслідок чого створюється нечітке уявлення про образ-персонаж;
- спекулятивне позиціонування, коли образ-персонаж відштовхує своєю несправжністю.

Учитель на стадії доопрацювання проекту, виконуючи консультативні функції, має коригувати хід роботи і вказувати на аспекти, що залишилися поза увагою учнів.

Проект «Образ-персонаж як бренд».

1. Вибір теми проекту.

1.1. Евристична бесіда за питаннями, підготовленими вчителем:

- Слово *бренд* входить до активного словника сучасної людини. Що воно означає?
- Назвіть відомі вам бренди.
- Поясніть, як ви реагуєте на бренди.
- Поміркуйте, чи впливають бренди на життя людини.

1.2. Вступне слово вчителя:

Бренд (від англ. *brand* – *клеймо*) – комплекс уявлень, суджень, асоціацій, емоцій, ціннісних характеристик, пов'язаних з продуктом або послугою у свідомості споживача.

Логотип (товарний знак) є оригінальною графікою, набором слів, фраз, звуків тощо, які асоціюються з певним брендом і відображають його найхарактерніші риси.

Ще у Середньовіччі працівники різних майстерень з виготовлення шкіряних, хлібобулочних виробів тощо позначали свої товари – власні бренди – особливими позначками, тобто логотипами.

Масове поширення брендів припадає на 50-70-ті роки ХХ ст. Саме тоді бізнесмени зіткнулися з проблемою, коли на ринку щодня з'являлося багато аналогічних товарів. Виробники втрачали значні суми через те, що споживачі не могли відрізнити їхній товар від товару конкурентів.

З появою брендів у товарів почали визначати, поряд з основними, ще й додаткові характеристики. Відтоді увазі споживачів товарів або послуг пропонуються не лише базові характеристики товарів – склад і особливості, але й додаткові – ким ви будете, якщо купите цей товар, яке місце в суспільстві зможете посісти, які емоції отримаєте від придбання тощо.

У сучасному світі існує ціле покоління людей, яких по праву можна назвати брендозалежними. Вони зазнали впливу брендингу.

Навіщо потрібен брендинг?

Брендинг – це ряд заздалегідь спланованих та пов'язаних між собою заходів, які спрямовані на створення позитивного іміджу певного бренду. Основною метою брендингу є створення унікального, а головне – глибоко западаючого образу того чи іншого бренду.

Пропонується розробити програму брендингу для літературних персонажів, який допоможе нам зрозуміти, чи вважаємо ми себе цільовою аудиторією для автора художнього твору, у чому сильні сторони образів-персонажів та чим вони можуть нам зарадити.

2. *Добір матеріалів для проекту.*

Крок 1. Імідж образу-персонажа.

Перше, що потрібно зробити – визначити імідж образу-персонажа. Це наріжний камінь бренду. Від формулювання іміджу багато в чому буде залежати те, чи сприйматимуть бренд інші. На початку здійсніть такі кроки:

- Опишіть концепцію образу-персонажа та визначте його місце в системі художніх образів.
- Визначте унікальність духовно-аксіологічних цінностей, психології, зовнішності та оточення образу-персонажа (*Ви хочете запам'ятати щось хороше про Адріана Моула з циклу романів Сью Таунсенд? Зверніть увагу на його ставлення до ...*).
- Продумайте користь від знайомства з образом-персонажем (*Переймаєшся, чому присвятити життя? Розмірковуєш над власною справою? Звернися за порадою до ...; навчив цінувати життя, розкрив смисл кохання, наитовхнув на роздуми про людські вартості, поділився міркуваннями про запоруки успішного життя, допоміг вирішити проблему стосунків з однолітками, став радником, другом тощо*).
- Схарактеризуйте емоції, які викликає образ-персонаж (*захоплення, повагу, бажання наслідувати, відразу тощо*).

Крок 2. Аргументування.

На цьому етапі потрібно відповісти на багато фундаментальних питань. Добирайте вагомі аргументи, які повною мірою підтвердять вашу концепцію образу-персонажа:

- Характер образу-бренду (*достойний / нищий, мислячий / інертний, доброзичливий / ворожий, відкритий / замкнений тощо*).
- Найяскравіша риса образу-персонажа.
- Винятковість образу-персонажа поряд з іншими героями одного або різних творів (*У Цзяна Дачжі з повісті Мо Яня «Геній» немає конкурентів, тому що лише він здатен ...; Людо з роману Ромена Гарі «Повітряні змії» не може зламатися і зрадити собі, оскільки...*).
- Духовно-аксіологічні пріоритети образу-персонажа.

Крок 3. Зовнішній портрет.

- Усний портрет.
- Тло портрету: пейзажі та інтер'єри, їх зв'язок з образом-персонажем.

3. Вибір способу розкриття теми проекту.

У розробці бренду образу-персонажа необхідно врахувати, що:

1. Ідея бренду повинна ґрунтуватися на сутнісних характеристиках образу-персонажа.
2. Щоб бренд не був поверхневим, треба старанно відібрати найважливіші риси образу-персонажа.
3. Бренд не може спиратися на поодинокі або випадкові дії та судження героя, штучні цінності або несправжні емоції. Тому читайте уважно і добирайте лише надійні та переконливі аргументи.
4. Вільно обирайте форму презентації бренду. Наприклад, набір запитань, які, ніби-то, образ-персонаж сам собі ставить і дає відповіді (*Яким є моє походження? (коріння, історія, спадщина). Що я вмю робити? (поле компетенції). Чим я відрізняюся? (унікальні риси, порівняно з іншими образами-персонажами) Для кого я існую? (для себе, родини, однодумців, народу тощо). Якою особистістю я є? (як себе виражає*

та хоче, щоб його сприймали). За що я борюся? (місія – особлива ціль, призначення) Які цінності я поділяю? (ідеали, яких дотримується). Чи хочу я себе змінити? (почуття, погляди, переконання).

4. *Доопрацювання проекту.*

- Зверніть увагу на інші образи-персонажі, доля і позиція яких збігається з позицією того образу, бренд якого ви розробляєте. Згрупуйте персонажів, щоб посилить вагомість вашого бренду.
- Поміркуйте, як може авторське ставлення до образу-персонажа посилити позиції бренду.
- Доберіть унікальні графічні, вербальні символи або музичні символи (логотип, слоган, звуковий ряд тощо).
- Продумайте стиль і формат для презентації бренду (*плакат, фраза, аудіо- або відео-ряд тощо*).
- Для об'єктивної самооцінки роботи упродовж її презентації зверніть особливу увагу на наступне, уважно спостерігаючи за реакцією аудиторії: скількох однокласників ви зацікавили брендом образу-персонажа, наскільки було сприйняте ваше розуміння образу-персонажа, чи досягли ви бажаного результату.

Експериментальне впровадження розробленої нами технології на етапах підготовки до сприймання художніх образів-персонажів підтвердило, що використання запропонованих навчальних задач та обраних методів, прийомів, видів та форм навчальної діяльності сприяє уважному прочитанню учнями художнього твору, створює умови для його індивідуалізованого сприймання і допомагає організувати цілеспрямоване спостереження за способами й засобами зображення духовно-аксіологічної та психологічної сфер і сфери тілесності образів-персонажів та стимулює мотивоване спостереження за художньою концепцією особистості.

Запропонована навчальна модель ефективна й у підготовці учнів до аналізу образів-персонажів, оскільки природньо веде до кола питань, що потребують поглибленого розгляду. Відтак застосування проектного навчання на етапах

підготовки до сприйняття образів-персонажів та підготовки до їх аналізу стимулює застосування знань та умінь учнів у змінених, нестандартних умовах та слугує ефективному формуванню ключових і предметної компетентності й набуттю навчального і життєвого досвіду.

4.3. Розвиток в учнів умінь і навичок аналізу та інтерпретації художніх образів-персонажів.

4.3.1. Засади аспектного аналізу образів-персонажів.

Етап аналізу відіграє важливу роль у процесі розвитку в учнів умінь і навичок аналізу та інтерпретації художніх образів-персонажів.

У розробленій нами технології *мета* аналізу образів-персонажів полягає у поглибленні їх первинної читацької інтерпретації для системного, комплексного і всебічного осмислення реалізованої у художньому творі авторської концепції особистості.

При розробці навчальних задач для етапу аналізу образів-персонажів нами враховано складну діалектичну взаємозалежність між особистісним сприйняттям учнів та його поглибленням упродовж аналізу під керівництвом учителя, зокрема щодо:

- емоційно-логічного сприйняття образів-персонажів;
- встановлення внутрішніх зв'язків між духовно-аксіологічною, психологічною сферою та сферою тілесності образів-персонажів;
- аналізу способів і засобів творення художньої концепції особистості, що виявляються в різних аспектах образів-персонажів;
- усвідомлення суспільно-історичного, культурно-національного та індивідуально-авторського у художніх образах-персонажах та концепції особистості;
- розуміння синергетичності образів-персонажів.

Для практичного застосування технології ми вибрали найяскравіші фрагменти художніх творів, які найбільшою мірою дозволяють реалізувати

принцип цілісного осмислення трикомпонентної структури образів-персонажів у контексті твору. Ці фрагменти вміщені нами на сторінках підручників і посібників із зарубіжної літератури для 10-11 кл. [Кадоб'янська, Удовиченко, 2018б; Кадоб'янська, Удовиченко, 2019], що забезпечило навчально-пізнавальну діяльність учнів у класній і самостійній роботі.

Для поглиблення читацької інтерпретації образів-персонажів унаслідок аналітичної роботи важливо було створити особистісно зорієнтований освітній простір, у якому учні мають можливість реалізувати мотиваційні установки індивідуально-ціннісного характеру й перебувають в ситуації особистісного вибору, оперуючи власними аргументами й уточнюючи читацькі оцінки упродовж навчально-пізнавальної діяльності. У висліді учні набувають здатності реконструювати цілісне сприйняття художніх образів-персонажів з опертям на авторське ставлення та особистісне розуміння прочитаного твору на наступному – підсумковому – етапі.

У розробці навчальних задач для етапу аналізу образів-персонажів ми спиралися на літературознавчі положення про те, що у творах мистецтва слова різних літературних епох простежується прагнення митців всебічно пізнати особистість, її внутрішній світ, причинно-наслідкові зв'язки в життєдіяльності героїв [Баранов, 1980, с. 14], висуваючи на перший план не одну якусь проблему, навіть досить значущу й актуальну (як от моральний світ), а цілий комплекс проблем, у вирішенні яких розкриваються складники структурно-антропологічної моделі образів-персонажів та основні пласти художньої концепції особистості.

Визначити особливості авторського системного зображення людини в художньому творі у розробленій технології дозволяє *аспектний аналіз образів-персонажів*.

Вивчення героїв творів у курсі української літератури у двох аспектах – національному та загальнолюдському – було започатковане А. Ситченком у методиці навчання української літератури в основній школі у 80-их роках ХХ ст.

Термін *аспект* вживаємо у його загальнонауковому значенні: об'єктивно – як характеристику, властивість, атрибут об'єкту пізнання (факту, явища, предмету, події) і суб'єктивно – як позицію, з якої суб'єкт сприймає або оцінює той чи інший об'єкт (факт, явище, предмет, подію) [ВТССУМ, 2005, с. 43].

Важливість запровадження аспектного аналізу образів-персонажів зумовлена тим, що в курсі зарубіжної літератури взаємопов'язано вивчаються твори, написані в різних культурно-національних традиціях та за різних суспільно-історичних умов, що обов'язково позначається на авторській концепції особистості.

Відповідно *аспектний аналіз художніх образів-персонажів* передбачає «пізнання світу... через особистість, заради особистості і засобами, притаманними особистості» [Андреев, 1995, с. 84]. Таке пізнання відбувається у тісній взаємодії автора, героя і читача (за *М. Бахтіним*), а наслідком такої взаємодії стає інспірований художнім твором світ читача.

Аспектний аналіз образу-персонажа передбачає виявлення суспільно-історичних, культурно-національних та індивідуально-авторських чинників, оприявлених у поглядах героїв на світ і життєдіяльність у ньому, та стимулює осмислення учнями художньої концепції особистості. Зазначені аспекти образів-персонажів синтезуються в *локальній синергетичній системі художнього простору твору, тобто у межах глобальної синергетичної системи* (див. підрозділ 3.1). Відтак аспектний аналіз образів-персонажів уможливорює дослідження причинно-наслідкових зв'язків між складниками художньої концепції особистості в системах «Я – Я» (психологічна сфера образів-персонажів), «Я – Ти» (духовно-аксіологічна сфера образів-персонажів) та «Я – Ми» (сфера тілесності образів-персонажів), осмислення яких передбачене розробленою нами технологією.

Аспектний аналіз образів-персонажів тісно пов'язаний з контекстним вивченням художнього твору. Під *контекстним вивченням* розуміємо підхід до побудови процесу вивчення художнього твору, «у межах якого центром уваги учнів і вчителя стає окреме явище мистецтва – літературний твір, онтологічне

буття якого та рецепція зумовлені певним семантичним полем (контекстом), що визначається сукупністю таких чинників: особистість письменника (біографічний контекст), літературне та культурне середовище, що сформувало й визначило творчу індивідуальність письменника (літературознавчий та культурологічний контексти), рівень особистісного та читацького розвитку учнів, їхні особистісно-мистецькі інтереси (особистісно-значущий контекст)» [Гладишев, 2006, с. 23]. Якщо контекстне вивчення художнього твору передбачає його осмислення в межах різних контекстів за логікою від *контексту до тексту*, то аспектний аналіз образів-персонажів передбачає іншу логіку роботи, а саме *від тексту до контексту*, коли у процесі аналітичної та інтерпретаційної діяльності учні досліджують складники структурно-антропологічної моделі героїв твору та визначають їх суспільно-історичну, культурно-національну та індивідуально-авторську зумовленість.

Результативності аспектного аналізу художніх образів-персонажів у розробленій нами технології сприяє використання елементів інтегральної технології навчання, яка «ґрунтується на виявленні в різних навчальних предметах однотипних елементів (проблем, сюжетів, подій, закономірностей тощо) та поєднанні їх у якісно нову цілісність для створення цілісного образу світу» [Гузеев, 2001, с. 62]. Ідеї інтегральної технології, сформульовані В. Гузеевим [Гузеев, 2001], розвивали К. Шоштаєва [Шоштаєва, 2003] і О. Мариновська [Мариновська, 2019]. У своїх працях вчені спираються на методологічні дослідження щодо інтеграції знань І. Козловської, Я. Собко, В. Фоменко, Т. Якимовича та ін., зокрема на наукові розвідки про комплексний розвиток людини (Д. Бек, К. Грейвз, Е. Ласло, К. Уілбер), теорію живих систем (Д. Міллер), теорію екологічної сталості (М. Вакернагел, У. Рис), модель життєстійкості (К. Холлінг), біосоціоеволюційну динаміку (Г. Блум, Д. Даймонд, Е. Сатурис, С. Уелс, Б. Хаббард), а також розробки засад системно-синергетичного (В. Андрущенко, В. Лутай, О. Остапчук, І. Пригожин, Г. Нестеренко та ін.), інтегративного (С. Гончаренко, К. Гуз, В. Ільченко, Ю. Мальований та ін.), особистісно зорієнтованого та діяльнісного (О. Киричук,

В. Кремень, С. Подмазін, О. Савченко, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.) підходів у навчанні.

При розробці технології вивчення художніх образів-персонажів ми виходили з безсумнівної доконечності інтегрального аналізу цієї значимої категорії художнього твору з опертям на її структурно-антропологічну модель як самоорганізовану систему, що складається з відносно замкнених підсистем (або смислових блоків за термінологією інтегрованого навчання): психологічної сфери, духовно-аксіологічної сфери і сфери тілесності, що знаходяться між собою в особливій залежності, обумовлюються суспільно-історичними і культурно-національними аспектами образів-персонажів та відбивають індивідуально-авторський підхід до створення художньої концепції особистості.

При цьому ми розуміємо інтегральність образів-персонажів не як сукупність їх особливих рис і якостей, а як своєрідний взаємозв'язок між усіма сферами, що вибудовується згідно авторської концепції особистості. Унікальність кожного образу-персонажа при цьому визначається своєрідністю взаємозв'язків між складниками структурно-антропологічної моделі, що спрямовує читацьку інтерпретацію таких пластів художньої концепції особистості, як внутрішня взаємодія образу-персонажа із самим собою (Я - Я), комунікація з іншими образами-персонажами (Я - Ти) та взаємодія із суспільством (Я - Ми).

Інтегральність образів-персонажів зобов'язує визначати в них суспільно-історичний та культурно-національний пласти, що актуалізує міжпредметні зв'язки при вивченні творів мистецтва слова. Реалізацію міжпредметних зв'язків можна вважати першим етапом інтеграції, оскільки вона передбачає створення системи знань через осмислення літературних явищ з позицій різних предметів або пошук загальних підстав для поєднання предметних знань, традиційно відокремлених. Різні складники цієї проблеми розробляли О. Бандура, Г. Беленький, Н. Білоус, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, А. Вітченко, Н. Волошина, В. Гладішев, А. Градовський, С. Жила, О. Ісаєва, Ж. Клименко,

Л. Мірошниченко, А. Мельник, Н. Назарова, К. Нартов, В. Неділько, Л. Нежива, Г. Островська, Є. Пасічник, А. Ситченко, Г. Токмань та ін.

Застосування елементів інтегральної технології на етапі аналізу художніх образів-персонажів творів зарубіжної літератури у старшій школі відкриває широкі можливості для:

- цілісного осмислення учнями образів-персонажів;
- пошуку причинно-наслідкових зв'язків між складниками художньої концепції особистості;
- поглиблення розуміння ідейно-естетичного змісту художнього твору;
- вироблення у старшокласників власного погляду на людину в реальному світі;
- формування потреби у читанні творів зарубіжної літератури;
- розвитку особистісного потенціалу старшокласників;
- стимулювання механізмів самоактуалізації та самореалізації.

У розробці етапу аналізу образів-персонажів ми враховували обсяг навчального часу на аналіз образів-персонажів (урок або блок уроків), рівень сформованості умінь учнів аналізувати героїв твору на основі структурно-антропологічної моделі, ступінь художнього зображення кожного пласта художнього твору щодо розкриття концепції особистості (стала та змінна частини інформаційного блоку) та читацьку зацікавленість, яка зумовлює особисте бажання учнів заглиблюватися в навчальний матеріал.

У розробці навчальних задач для інтегрального аналізу образів-персонажів ми передбачили контроль за їх розв'язанням (паралельний, покроковий, контроль з коментарем) та корекцію результатів навчання. При цьому контролюючу, коригуючу та оцінювальну функції виконують в різних навчальних ситуаціях учитель або учень чи інша група учнів.

У плануванні аспектного аналізу образів-персонажів із використанням елементів інтегральної технології важливо:

- врахувати навчальну інформацію, яку учні отримали на уроках з інших предметів (українська мова, українська література, іноземна мова, всесвітня історія, історія України, мистецтво тощо);
- виявити однотипні елементи змісту суміжних навчальних предметів;
- об'єднати однотипні елементи (сміслові блоки) спільною темою і метою;
- організувати систему формування знань, навичок та умінь учнів, які забезпечать формування уявлення про взаємозв'язки і взаємовпливи оприявлених у художніх образах-персонажах контекстів (суспільно-історичного, культурно-національного та мистецького), що виявляються у психології, поведінці та тілесності;
- забезпечити врахування навчального, читацького та життєвого досвіду учнів у розумінні важливих аспектів образів-персонажів;
- сприяти визначенню особистісно значущого змісту образів-персонажів.

Урахування зазначених вимог до організації етапу аналізу образів-персонажів сприяє їх цілісному розумінню для мотивованої інтерпретації художньої концепції особистості.

4.3.2. Суспільно-історичний аспект

У розробці *суспільно-історичного аспекту* аналізу образів-персонажів ми спиралися на результати досліджень Ю. Борева, О. Галича, М. Ільницького, М. Конрада, М. Наєнка, Л. Тимофєєва, С. Шаталова та ін., у яких наголошується на тому, що образи-персонажі несуть на собі відбиток певної епохи, що пояснює їх дії, вчинки та поведінку, ставлення до інших персонажів та мотиви вибору життєвої позиції, а також на праці Ю. Бондаренка, Н. Білоус, В. Гриневича, Н. Диги, Ж. Клименко, О. Куцевол, Т. Матюшкіної, Л. Мірошніченко, А. Нагорної, Н. Савчук та ін. про важливість вивчення художньої літератури у взаємозв'язках з історією та ефективні методи, прийоми, види і форми навчальної діяльності учнів у цьому напрямі.

Упровадження суспільно-історичного аспекту аналізу образів-персонажів дозволило у розробленій нами технології проявити, словами Г.-Г. Гадамера, не

стільки те, що артефакт значив для своєї первинної аудиторії чи для його автора, а те, що він може значити для сучасного читача та створює умови для «автентичного діалогу між минулим і теперішнім, який стає можливим за умови, коли наявне «злиття горизонтів» [Гадамер, 2001, с. 8], яке учений вважав власне актом розуміння читачами себе, власної історичної реальності та її нерозривності з минулим. Відповідно в технології належну увагу ми звертали на вже сформоване в учнів уявлення про світ, яке слугує своєрідною призмою для сприйняття суспільно-історичного аспекту образів-персонажів, оскільки саме через посередництво читацького поняттєвого апарату осмислюються художньо зображенні погляди і почуття, характерні для попередніх епох. Як зауважував С. Рубінштейн, це активний процес: сприймаючи зовнішнє, людина занурює своє сприйняття у коло стійких уявлень та почуттів, певною мірою змінюючи картину світу і підпорядковуючи її власним домінантам [Рубінштейн, 2003, с. 307].

Для нас важливим було, аби старшокласники у зверненні до умовного образу вчилися бачити в ньому живу діалектику абстрактного і конкретного, завжди обумовлену атмосферою часу (Й. Бехер). Остання обставина не завжди враховується у процесі аналізу образів-персонажів, навіть у творах на історичну тематику, і досить часто призводить до поверхневого їх розуміння: без знання про співвідношення минулого і теперішнього у їх змісті складно презентувати тенденції розвитку художнього образу і визначити те в ідейно-естетичному змісті, що привнесене новою інтерпретацією.

У структуруванні навчальних задач для визначення суспільно-історичного аспекту образів-персонажів ми врахували, що представники різних епох мають власний погляд на світ та правила життєдіяльності. «Якщо людина створювала і створює історію, – вважав М. Конрад, – то й історія у свою чергу створювала і створює людину. Той або інший суспільний устрій, який встановлювала людина, формує і власне її <...> в історичному розвитку» [Конрад, 1966, с. 497]. Представник кожного іншого історичного періоду по-іншому мислить, відчуває, сприймає себе і оточуючий світ. «Художній образ-тип – у творчості видатного

письменника – відкриття не лише у плані естетичному, – зазначає В. Тимофеев, – а й у плані соціальному, оскільки в ньому фіксуються характерні риси людини свого часу» [Тимофеев, 1967, с. 4]. Тому вчені часто використовують поняття «множинність історичних світів», які розділені часом та реконструйовані наукою [Шаталов, 1976, с. 7]. Світ є історичним, оскільки виникає, розвивається, змінюється в часі. Внаслідок цього існує суттєва різниця між характерами, які функціонують в одному середовищі, але на різних етапах історичного розвитку.

Німецький теолог Ф. Шлейермахер доводив, що сучасні читачі здатні пізнати автора минулих часів краще, ніж цей автор міг знати себе, бо можуть розглядати його творчість в ширшому історичному контексті, ніж вона була доступною раніше [АПМ, 2002, с. 148]. Водночас у ХХ ст. в герменевтиці з'явилися думки про те, що читацька інтерпретація є неунікнено домінуючою, оскільки читачі не можуть бути об'єктивними, бо їхні бачення завжди обмежені існуючою історичною ситуацією та рамками власних уявлень і щоденних справ [АПМ, 2002, с. 150].

Відповідно у технології вивчення образів-персонажів ми акцентуємо увагу на тих суспільно-історичних маркерах, які поглиблюють читацьку інтерпретацію учнів з урахуванням особистісно-орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів у сучасній літературній освіті. Адже актуальний зміст твору завжди орієнтований на певне суспільство, глибинний його зміст звернений до людства і надає твору онтологічно тривкого статусу, бо розрахований не лише на конкретну злободенну ситуацію сучасності. І саме естетичний бік твору звернений до людства та забезпечує йому безсмертне значення.

Ми також враховували, що закладена у творі система суспільно-історичних координат програмує сприйняття читачами усіх значимих компонентів художнього твору, а іноді й заважає сприймати його глибинний смисл, орієнтований на тяглість людської історії. Митець звертається і до свого соціального середовища – до сучасників, і до людства, вважає Ю. Борев [ТЛ4, 2001, с. 124]. Він прагне осмислити сьогодення через призму загальнолюдських цінностей, які ніколи не втрачають своєї актуальності. Таким чином смисл

художнього твору, його значення у художньому та реальному житті людства відкривається залежно від того художнього простору, в якому воно розгортається. Протягом історії воно може потрапляти в різні художні поля і набувати нового ідейного навантаження, відтінку значення. Як зазначав Г.-Г. Гадамер, в новий час читачі здатні розуміти художній твір завдяки їхнім історично-культурним зумовленостям, а не позбавляючись їх [АПМ, 2002, с. 151].

Для суспільно-історичного аспекту аналізу художніх образів-персонажів ми визначаємо такі маркери:

- авторський погляд на специфіку історичного процесу, роль і місце людини в ньому;
- суспільно-історична ситуація та соціальні умови життя героїв твору;
- соціальні й політичні уподобання образів-персонажів;
- соціальні плани спілкування та взаємодії образу-персонажа із середовищем, суспільством, державою;
- становлення, індивідуальне самовизначення, розвиток образів-персонажів;
- мовленнєві та поведінкові прояви суспільно-історичної обумовленості героїв.

Наведемо приклади навчальних задач на аналіз суспільно-історичного аспекту образів-персонажів, які застосовувалися у процесі вивчення прозових творів з 6 розділу програми для 10-го класу «Сучасна література в юнацькому читанні».

Тема: Ромен Гарі. «Повітряні змії».

- З'ясуйте, якою бачив суспільно-історичну ситуацію в Європі до початку Першої світової війни Ромен Гарі. Використайте для відповіді розповідь героя роману «Повітряні змії» – хлопчика Людо – про його життя у свого дядька Абураза Флері в Нормандії.
- Перечитайте епізоди з роману «Повітряні змії», у яких описується захоплення Абураза Флері повітряними зміями. Поміркуйте, як таке

- захоплення характеризує героя. Використайте у відповіді факти про ставлення мешканців селища до захоплення листоноші.
- Перечитайте епізоди про службу Людо секретарем і помічником у батька Ліли Стаса Броницького. Опишіть, якими побачив членів родини Броницьких молодий чоловік. Поміркуйте, як це характеризує суспільне розшарування у Польщі довоєнних років? Використайте для відповіді характеристики, які дає людям Людо.
 - Оцініть ставлення французів до Другої світової війни. Використайте для відповіді характеристики Людо, Жулі Еспінози, Мерсена Дюпра, Амбруаза Флері та Ліли. Підсумуйте, які образи викликають у вас повагу.
 - Поміркуйте, що спонукало Людо підтримувати Опір. Наведіть факти, які підтверджують його свідомий вибір.
 - Проаналізуйте історію життя німецького офіцера Ганса фон Шведе, родича Броницьких. Визначте, які ідеали позначилися на його життєвому виборі. Використайте у відповіді посилання на літературні твори, які читав Ганс.
 - З'ясуйте, кого з героїв роману характеризує донкіхотство. Оцініть здатність героя залишатися вірним своїм переконанням у часи смертельної небезпеки.
 - Поміркуйте, кому з героїв здатність зберігати історичну пам'ять допомагає боротися і залишатися людиною. Зробіть висновок про те, чи потрібна така здатність нашим сучасникам. Використайте у відповіді додаткову інформацію з доступних вам джерел.
 - Прокоментуйте подане у підручнику тлумачення поняття про колабораціонізм [Кадоб'янська, Удовиченко, 2018, с. 224]. Сформулюйте своє ставлення до цього явища у часи військового протистояння. Використайте у відповіді описи співробітництва з окупантами у Франції часів Другої світової війни.
 - Проаналізуйте ставлення французів до колабораціоністів. Використайте у відповіді прояви зневаги до людей з такою суспільно-політичною позицією. Дайте власну оцінку колабораціонізму.

- Підсумуйте, яку людину можна назвати справжнім патріотом. Використайте для відповіді інформацію з доступних вам джерел. Проілюструйте свої висновки фактами, які засвідчують патріотичну позицію образів-персонажів роману.

Упродовж розв'язання запропонованих навчальних задач на визначення суспільно-історичного аспекту образів-персонажів учням цікаво було простежити, наскільки конкретна історична ситуація обумовлює концепцію особистості митця, у який спосіб він розробляє власний образ людини та якими конкретними характеристиками цей образ відрізняється від представників попередньої епохи, а також з'ясувати, як зміна історичних умов життя спричиняє зміну не лише умов і форм суспільної поведінки, системи поглядів, але й усєї емоційно-психічної структури.

В аналізі суспільно-історичного аспекту образів-персонажів роману Ромена Гарі «Повітряні змії» учні звернули увагу на картини життя воєнних та повоєнних часів, що пройшли перед очима молодого героя, який співпрацює з тими, хто підтримує Опір (Жулі Еспіноза), намагається зрозуміти тих, хто продовжує жити мирним життям і не помічає війни (дядько Марселен Дюпра), захоплюється протестувальниками (Амбруаз Флері), підносить благородних (Ханс фон Шведе) і переступає зневагу до колабораціоністів (Ліла). А також оцінити здатність Людо не зрадити своє кохання й одружитися з Лілою.

Старшокласникам цікаво було простежити, як в часи війни гуманіст і патріот Флері запускає зміїв на знак протесту та як символ віри й надії, а Марселен Дюпра прагне, аби його ресторан залишався острівцем миру і спокою та завжди доглядає його, як Маленький принц із казки Сент-Екзюпері доглядає свою планету. У підсумку старшокласники дійшли переконання, що справжніми патріотами можна назвати борців, які у своїй боротьбі не зраджують принципи гуманізму. Про це свідчать ряд епізодів роману. Один – коли французи видають німцям Ганса, який був союзником у їхній боротьбі з нацизмом. Інший – коли публічно карають Лілу за колабораціонізм, хоча вона й вивідувала у загарбників важливу інформацію та була патріоткою.

У наведеному прикладі аналізу суспільно-історичного аспекту образів-персонажів однаковою мірою розкриваються різні складники їх художньої концепції, які уяскравлюють внутрішню взаємодію людини із самою собою (Я – Я), зокрема властивості героя, зумовлені його совістю та суспільно-історичними нормами, й ілюструють самоусвідомлення особистістю власне себе – психологічна сфера образів-персонажів; мотивують комунікацію особистості з іншою особистістю та соціальні плани спілкування і взаємодії образу-персонажа із соціальним середовищем, народом, суспільством, державою (Я – Ти) – духовно-аксіологічна сфера образів-персонажів; розкривають ставлення героїв до природного середовища та матеріальних цінностей (Я – Ми) – сфера тілесності.

4.3.3. Культурно-національний аспект аналізу

Одне із важливих завдань учителя зарубіжної літератури – донести до учнів кожний художній твір як явище національної культури на певному етапі її розвитку з характерними етичними та естетичними домінантами, які розвиваються і змінюються відповідно до нових суспільно-історичних, політичних та матеріальних умов життя та представляють оновлену естетичну систему. І це необхідно враховувати у розробці методики аналізу образів-персонажів кожного художнього твору конкретної виучуваної національної літератури.

Запровадження *культурно-національного аспекту* аналізу образів-персонажів у нашій технології дозволило забезпечити розуміння учнями специфіки культурної системи і культурного контексту, що відбиваються у структурі образів-персонажів. Підґрунтям культурно-національного аспекту аналізу стали праці Є. Волощук, В. Звіняцьковського, О. Ісаєвої, З. Кирилук, Ж. Клименко, А. Мельник, Л. Мірошниченко, О. Ніколенко, Г. Островської, Б. Шалагінова та ін., у яких наголошується, що в основі кожного культурного феномена має лежати своєрідна модель культури з її особливою картиною світу і усвідомленням місця людини в цьому світі. Картина світу розкриває простір

смислів культури, систему значень, що організують цілісність процесу пізнання цінностей через домінуючу ідею. Цілісність породжується співіснуванням багатьох національних культур у просторі-часі, і постає вона у різних іпостасях: живопис, скульптура, музика, архітектура, одяг, література, наукові відкриття, документи, філософські твори тощо.

Значущість культурно-національного аспекту аналізу образів-персонажів підкреслюється науковими роботами сучасних вчених про проблеми національного в гуманітарному знанні. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. в західній (Б. Андерсон, У. Бек, Г. Блюмер, Р. Брубейкер, А. Вільсон, Е. Гелнер, М. Гібернау, М. Грох, Г. Люббе, Т. Мітчелл, А. Сен, Е. Сміт, К. Хюбнер та ін.) та вітчизняній науці (В. Андрющенко, Л. Губерський, В. Воронкова, Т. Воропай, В. Кремень, В. Крисаченко, І. Лисий, Л. Нагорна, Н. Рогозін, Ю. Шинкаренко, Н. Черниш, Г. Яворська та ін.) активно обговорюється проблема національної ідентичності як ідентичності культурної. Все частіше натрапляємо на твердження науковців про те, що нація на сучасному етапі розуміється «передусім як культурна спільнота» [Гібернау, 2012, с. 14], а «властива нації окрема культура вирізняє її з-поміж решти інших націй і править за її презентаційну картку в міжнародній спільноті» [Гібернау, 2012, с. 26]. При цьому національність розуміється дослідниками як «культурні артефакти особливого роду», які «викликають потужний емоційний відгук» [Андерсон, 2001, с. 20].

До проблеми національного у мистецтві слова звертався ще І. Франко, коли зазначав, що національні літератури розвиваються «не по одному шаблону», бо залежать від комплексу місцевих умов – соціальних, історичних, етнічних, географічних тощо [Франко, 1981, с. 383]. У мистецьких явищах він вбачав поєднання «свого, місцевого, оригінального і своєрідного з привозним, перейнятим із довговікових міжнародних зносин» та особливу увагу звертав на те, що кожна національна література «вносить свого в загальну скарбницю літературних тем і форм» [Франко, 1981, с. 385]. Відтоді культурно-національна специфіка художнього мистецтва слова тлумачиться вченими як органічна якість

творів одного народу, відмінна від якостей літератур інших національностей [ЛСД, 1997, с. 498]. Вона виявляється у складному комплексі психічних установок суспільної свідомості, що формуються під впливом певних чинників: природного середовища проживання нації, соціокультурних обставин її існування, історично-культурного досвіду [УЛЕ, 1995, с. 469]. У художній літературі вона втілюється в системі змістових та формально-стильових особливостей, характерних для творів окремої нації [ЛСД, 1997, с. 498].

Аналіз наукових досліджень у цьому напрямі підтвердив потребу впровадження у розробленій технології культурно-національного аспекту. Г. Богін підкреслював, що в культурно-національний зміст твору цілком можна проникнути, оскільки читачі в «рефлексивному акті спроможні перевиразити дану смислову конструкцію у відповідному матеріалі свого власного світу смислів, своєї власної рефлексивної реальності» [Богин, 1999, с. 9]. Це пояснює той факт, що сприйняття одного і того ж твору різними людьми по-різному не зумовлюється виключно індивідуальними психологічними особливостями реципієнтів. Важливими чинниками тут є традиції національної культури та умови життя [Белянин, 1988, с. 30]. При цьому не сама по собі художньо відтворена інонаціональна культура спричиняє певне прочитання тексту, а культура, реалізована у свідомості реципієнта, тобто міра приналежності реципієнта до певної соціокультурної спільноти впливає на результат розуміння інокультурного тексту. Тому у розробці культурно-національного аспекту аналізу образів-персонажів ми врахували, що рівень розуміння інокультурного тексту безпосередньо залежить не лише від знань інокультурологічного плану [Белянин, 1988, с. 31], а й від засвоєних старшокласниками цінностей української культури. Подібні ідеї виникли ще в роботах французького літературознавця ХІХ ст. Е. Геннекена і розроблялися у другій половині ХХ ст. Ю. Сорокіним, І. Марковіною, С. Гусевим, Г. Тульчинським та ін.

Культурно-національний аспект аналізу образу-персонажа уможливорює осмислення старшокласниками законів утворення, оформлення, закріплення і трансляції смислів життєдіяльності представників різних національних культур.

Тому в його розробці ми передбачили формування умінь учнів помічати й характеризувати в художніх концепціях героїв творів оприявлення національно-культурних традицій народу, твір мистецтва якого вивчається.

У розробленій нами технології визначення культурно-національного аспекту образу-персонажа супроводжується аналізом його *загальнолюдського змісту*. Ця пропозиція зумовлена літературознавчим висновуванням того, що художній образ, вбираючи в себе істотні особливості культурно-національного, конкретно-історичного та соціально-характерного (див. підрозділ 1.1), переростає в той же час межі своєї епохи і набуває позачасових загальнолюдських рис, розкриваючи усталені, вічні властивості людської природи. Відповідно у процесі аналізу образів-персонажів ми пропонуємо учням навчальні задачі на осмислення тих рис художнього образу, які набувають загальнолюдської значущості, наднаціональної за своєю суттю.

Не меншої ваги, на нашу думку, має *філософський складник* культурно-національного аспекту художнього образу-персонажа, оскільки із плином часу національні культури переосмислюють погляди на світ і людину, її місце на Землі, призначення та смисл існування. Оскільки на кожному етапі розвитку людства відпрацьовувалася специфічна концепція особистості (підрозділ 3.2), то, відповідно, нового змісту набувала концепція образу-персонажа. Щоб досягти повного, глибокого та всебічного аналізу художніх творів та глибинного їх розуміння, необхідно розглядати твори мистецтва в контексті епохи й панівної на той час філософської концепції.

Для культурно-національного аспекту аналізу художніх образів-персонажів ми визначаємо такі маркери:

- чуття належності до певної національної культури, що впливає на життєву позицію;
- усвідомлення спільної національної культури та історії;
- любов до своєї землі, міфів і символів, що породжує емоційні зв'язки з народом і культурою країни;

- сповідування національних цінностей (звичаї, традиції, ритуали, символи та мова);
- «любов до нації», «ненависть до тих, хто нації загрожує», «сентиментальна ідентифікація з нацією», «чуття гідності індивіда, причетного до справ нації» тощо [Гібернау, 2012, с. 23];
- «чуття культурної спільності» та «чуття національної ідентичності» [Сміт, 1994, с. 65, 105].

Наведемо приклади навчальних задач на аналіз культурно-національного аспекту образів-персонажів у процесі вивчення повісті Я. Кавабати «Тисяча журавлів» в 11-му класі в межах розділу 6 «Людина та пошуки сенсу існування в прозі другої половини ХХ ст.», для розв'язання яких пропонували учням скористатися матеріалами відповідного підрозділу підручника [Кадоб'янська, Удовиченко, 2019, с. 200-209]. Нам важливо було створити необхідні умови для того, щоб учні сприйняли світ японської культури і літератури, розкрили специфіку світобачення народу, естетичні домінанти його мистецтва слова, і створити всі умови для того, щоб читачі змогли зрозуміти письменника, налагодити спілкування з його твором, усвідомити ідейно-естетичний зміст образів-персонажів. Це складна робота вчителя та учнів, адже у своїх романах, повістях, оповіданнях Ясунарі Кавабата створив «картину душі» японської людини, завдяки якій інокультурний читач може судити про Японію та про її людей. Шедеври Кавабати дали змогу всьому світу відчувати, що це означає - народитися японцем.

- Поясніть слова українського перекладача Івана Дзюба: «Як неосенсуаліст, Кавабата не відійшов від національних традицій, від класичних уявлень про прекрасне, хоча технічні прийоми модерністів використовував у деяких творах («Озеро»). Старі книжки про той самий світ, який оточував митця, про живу реальність, минуле і сучасне – джерела його натхнення і творчих пошуків». Використайте для підготовки відповіді підрозділ 6.4.1 у підручнику [Кадоб'янська, Удовиченко, 2019, с. 200-204].

- Поміркуйте, якого значення у повісті автор надає першому враженню, яке складається в образів-персонажів про інших, та чи залишається воно на все життя або змінюється залежно від обставин. Використайте для цього епізоди з твору, у яких зображується враження Кікудзі від спілкування з пані Оота, Фуміко, Тікако та Юкіко. Поміркуйте, чи пов'язане це враження з тією роллю, яку відіграли пані в житті головного героя.
- З'ясуйте, які риси Кікудзі, Фуміко та Юкіко розкриваються у їх ставленні до чужих і власних родин та які почуття вони при цьому переживають. Поміркуйте, з якою метою автор вводить образи батька Кікудзі та пана Оота, хоча їх давно немає серед живих. Використайте у відповіді інформацію про етнопсихологічні особливості японців:

«Як стверджують етнопсихологи, японці у більшості інтелігентні, виховані, з повагою ставляться до інших. Для них характерна увага до чистоти, дисциплінованість, шанобливе ставлення до старших. Особливою рисою називають відданість, шанування і обов'язок щодо батьків. Саме відданість спричиняє міцні зв'язки у родині між батьком та сином, вона беззаперечна і безмежна.

Представники цієї нації більше, ніж будь які інші, звернені в себе, орієнтовані на особистісні фактори. Ці риси зумовлені великою мірою релігією – буддизмом, в якому важливо зосереджуватися на власному духовному самовдосконаленні.

В оцінці людей японці переважно керуються першими враженнями. Тому цілком зрозуміло, чому Ясунарі Кавабата у своїй творчості був прибічником неосенсуалізму. У цьому філософському вченні близьким йому є чуттєве сприйняття світу як єдине джерело пізнання на противагу його осмисленню.

Традиційна мораль не дозволяє японцям бути відкритими душою, але вони завжди прагнуть до спілкування. При цьому завжди уникають питань особистісного характеру, як і англійці. Вони нетерпимі до зневаг, оскільки це змушує «втрачати обличчя» того, кого принизили і того, хто принижує. Алессандро Валіньяно у 1642 році писав: «Думаю, що у світі немає більше народу,

який ставився би до власної гідності так прискіпливо, як японці. <...>Вони завжди обачні у своїй поведінці і ніколи не обтяжують інших скаргами та перераховуванням власних бід. Вони з дитинства вчать не розкривати своїх почуттів, вважаючи це безглуздом».

- Підтвердіть або заперечте твердження: оцінка, яку дає Кікудзі пані Оота і пані Тікако, зумовлена їх ставленням до національних традицій. Використайте у відповіді уривок з тексту, вміщений у підручнику [Кадоб'янська, Удовиченко, 2019, с. 208-209].
- Схарактеризуйте образ дівчини Юкіко Інамурі. Врахуйте у відповіді художнє зображення її ставлення до чайної церемонії. Використайте у підготовці інформацію про чайну церемонію, подану в підручнику [Кадоб'янська, Удовиченко, 2019, с. 204-205].
- Прокоментуйте твердження літературознавця Кіма Рехо: «Щодо Юкіко, автор не використовує тонкого психологічного аналізу аби відтворити глибинні душевні переживання, не прагне розкрити внутрішній світ героїні, а створює її образ за допомогою реалій, в яких міститься певна символіка» [Рехо, 1977, с. 43]. Використайте у відповіді символічне значення рожевого фуросікі із зображенням журавлів.
- Проаналізуйте портрет пані Оота у сприйнятті Кікудзі: *«Та ж сама біла довга шия, що не пасувала до округлих плечей, та ж, як на її вік, надто молода постать. Колись і рот, і ніс здавалися Кікудзі малими порівняно з очима. А тепер, уважно придивившись, він помітив, що ніс гарний, правильної форми, а губи іноді, коли пані Оота говорила, ледь-ледь випиналися вперед»*. Поміркуйте, чи була вона досконалою у всіх розуміннях (гарна, природна, гармонійна, справжня, чиста, ніжна) та підтвердіть свої висновки ключовими епізодами твору.
- Порівняйте образ пані Оота з образом Фуміко, відзначивши спільні та відмінні риси. Поміркуйте, чим вони зумовлені.
- Охарактеризуйте образ Тікако Курімото, яка «здобула собі неабияку славу вчительки чайної церемонії» (тут і далі переклад І. Дзюба). Простежте, як

із нею пов'язані всі життєві труднощі головних героїв повісті. Поміркуйте, чим це зумовлено.

- Визначте спільні та відмінні художні засоби у створенні образів Тікако, пані Оота, Фуміко та Юкіко. Підсумуйте, чим зумовлений авторський вибір художніх засобів. Проілюструйте свою відповідь цитатами з твору.
- Обґрунтуйте, чому Кікудзі зачарований люблячою, ніжною, беззахисною Фуміко та чистою, безневинною, терплячою, відданою і піднесеною Юкіко? Установіть, як це характеризує головного героя.
- Розкрийте зв'язок між долями образів-персонажів та долями їх чашок для чайної церемонії. Використайте у відповіді інформацію про ставлення японців до живої та неживої природи з доступних вам джерел.
- Проаналізуйте, які образи-персонажі у спілкуванні з іншими дотримуються національних духовних цінностей, а хто з них «втратив обличчя». Використайте у відповіді додаткову інформацію про правила поведінки в Японії з доступних вам джерел.
- Підтвердіть або спростуйте твердження, подане в підручнику: «Краса у творі показана всебічно: і як чуттєва, земна краса, втілена в образі пані Оота, як духовна вишукана, вічна краса, уособлена в образі дівчини Юкіко, і як прихована, внутрішня краса, втілена в образі Фуміко» [Кадоб'янська, Удовиченко, 2019, с. 207]. Проілюструйте свою відповідь прикладами з тексту.
- Перечитайте уривок з частини IV – Кікудзі прагне знайти друзки розбитої чашки і бачить – *«сяє велика зірка»*. Прокоментуйте його символічне значення. Використайте у відповіді додаткову інформацію: *«Відповідно вчення дзен, мета художньої творчості – саторі – «освянення» щодо потаємної суті речей. Дайсецу Судзукі в роботі «Дзен та японська культура» (1940 р.) зазначає, що цей принцип полягає у тому, що справжню природу речей «можна збагнути раптово, інтуїтивно, а не шляхом логічних висновків»*.

- З’ясуйте, чим характеризуються пейзажі у творі та яку роль вони виконують у розкритті образів-персонажів, посилаючись на авторські художні засоби. Використайте у підготовці відповіді опис пейзажу, який найбільше вам сподобався.
- Підсумуйте, які образи-персонажі очищуються у спілкуванні з природою, як і Фуміко. Зверніть увагу у відповіді на використані автором національні символи.
- Поясніть, яку роль у повісті виконують квіти. Зверніть увагу на те, чому японці люблять ними прикрашати власні помешкання. Використайте додаткову інформацію про символічне значення квітів у японській культурі з доступних вам джерел.
- Розгляньте нижче подану схему «Традиційне у повісті Ясунарі Кавабати «Тисяча журавлів»». Проілюструйте її складники прикладами з тексту. Доповніть її власними висновками, зробленими упродовж аналізу.

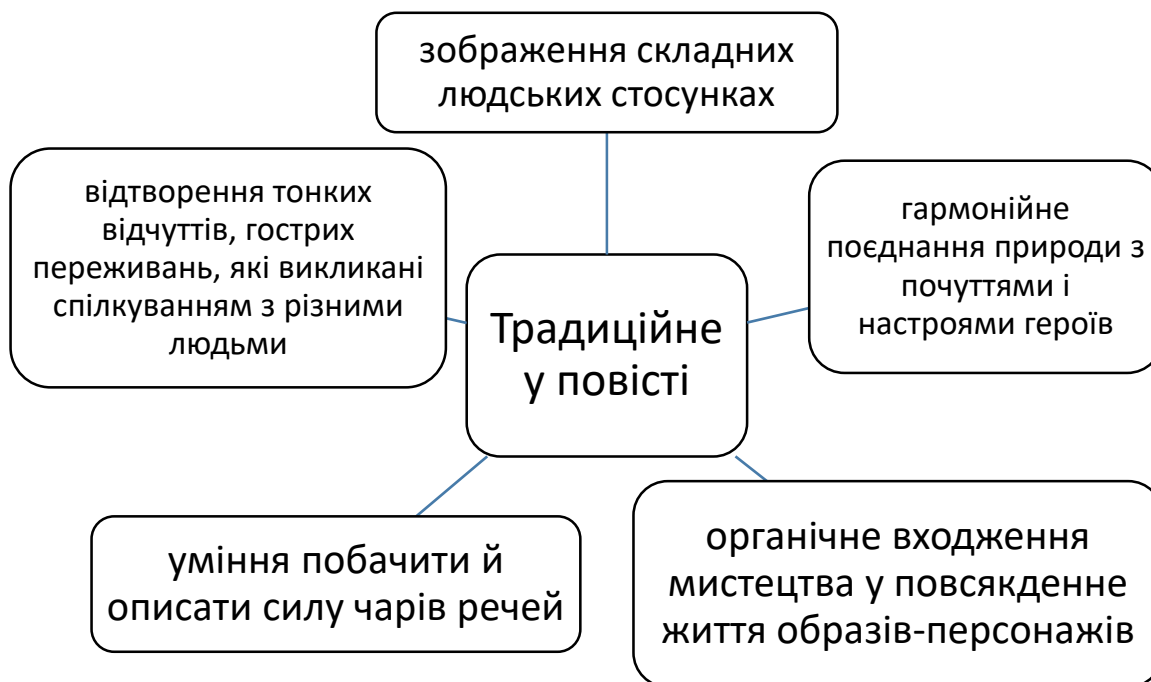


Рис. 4.3. «Традиційне у повісті Ясунарі Кавабати «Тисяча журавлів»»

Упродовж розв’язання запропонованих навчальних задач на визначення культурно-національного аспекту образів-персонажів учням цікаво було

простежити, наскільки пов'язані у повісті Ясунарі Кавабати духовно-аксіологічна, психологічна сфера та сфера тілесності образів-персонажів та з'ясувати їх роль у творенні художньої концепції особистості. Упродовж аналізу героїв та героїнь твору старшокласники звернули увагу на звичаї, традиції й обряди, які втілюють неповторність духовного життя японців, зокрема на чайну церемонію «Тядо» як на віковічну традицію, що складалася і зберігалася як перлина національної культури. А також обговорили художні засоби творення образів-персонажів у нерозривному зв'язку з національною основою: умовами і місцем життя героїв, способом мислення та етнографічною своєрідністю і констатували, що національна психологія більшою мірою зображується через почуття. Тому вона містить витончені нюанси, які неможливо передати одним словом або фразою.

Проведена робота дала можливість учням розкрити значення висловлювання Ясунарі Кавабати: «Смисл ... чайної церемонії ... не в буденній насолоді або відпочинку, а у зреченні від маячні, у досягненні стану внутрішньої рівноваги, у відчутті гармонії і взаємозв'язку всього всесвіту» та простежити, як важливо для японців відчувати себе вільними від мінливого, буденного, тлінного, негарного, негармонійного і зануритися у власне Я, осягнути невидиме, суттєве, істинне, прекрасне.

У роботі учні також звернули увагу на те, як у стрімкому й бурхливому сучасному житті чайна церемонія все більше відходить на другий план, натомість поширюється вульгарність, неповага до особистого життя інших та брутальне ставлення до чужих переживань.

У формулюванні художньої концепції особистості на наступному етапі вивчення образів-персонажів учні зможуть врахувати культурно-національні цінності японців, їх розуміння взаємозв'язку і взаємообумовленості природи, світу і буття людини та специфіку японських почуттів як особливого світобачення, обумовленого своєрідністю емоційного сприйняття народу, що пов'язано з переживаннями, які виникають унаслідок зустрічі з прекрасним або потворним, із сумним або радісним, вічним або миттєвим. Особливо учнів

зацікавило, що для японців більше, ніж для будь-якого народу, характерно олюднювати предмети, переживати глибоке хвилювання у виявленні притаманних їм чарів, відчувати загальний взаємозв'язок речей, явищ природи, людей, бачити велике в малому, складне у простому, прекрасне в буденному, та пов'язати свої міркування із знаннями про національну поезію - хоку, у якій почуття передаються через опис природних явищ, квітів, птахів, вітру, місяця тощо.

4.3.4. Індивідуально-авторський аспект

Розкриваючи нові характери, що віддзеркалюють зміни у процесі історичного розвитку людства, література відкриває і нові художні засоби для їх втілення, що актуалізує *індивідуально-авторський аспект* в аналізі образів-персонажів. Й. Бехер писав: «Нове мистецтво ніколи не починається з нових форм, нове мистецтво завжди народжується разом із новою людиною» [Бехер, 1959, с. 86-87]. Образ-персонаж створюється автором відповідно до певних принципів, які змінюються залежно від естетичної системи, етапу розвитку літератури, а також відображає особисту творчу індивідуальність письменника.

Збагачення літератури та її естетичні відкриття у змістовому та формальному плані супроводжуються оновленням художніх форм: виникають романи нового типу, нові жанрові структури; складається поліфонічна оповідь, спроможна втілити декілька поглядів на зображуване; зростає асоціативність художньої деталі, здатної набувати символічного значення або надавати другого плану зображуваному (підтекст). Одночасно зберігається певна концептуальна визначеність, що засвідчує приналежність твору до того чи іншого літературного роду, жанру, жанрового різновиду та мистецького напрямку.

У розробці технології вивчення художніх образів-персонажів ми спиралися на істотні маркери прозових творів, визначені літературознавцями П. Білоусом, Є. Васильєвим, О. Галичем, Р. Гром'яком, Ю. Ковалівом, М. Кодаком, В. Марком, В. Назарцем, А. Ткаченком, Б. Томашевським та ін.

[Білоус, 2011; Галич, Назарець, Васильєв, 2005; ЛСД, 1997; ЛЕ, 2007; Кодак, 1980; Марко, 2013; Ткаченко, 2003; Томашевский, 1999], а саме:

- невіршована мова;
- тематична розмаїтість;
- стратегія побудови оповіді;
- сюжет, умотивований авторським задумом;
- позасюжетні складники (описи портретів, пейзажів, інтер'єрів, публіцистичні або ліричні відступи тощо);
- розкриття образів-персонажів через зображення їх психології, аксіології та тілесності;
- взаємодія різних мовних планів (мови автора, оповідача, персонажів).

У структуруванні навчальних задач на визначення індивідуально-авторського аспекту ми виходили з необхідності системно розвивати вміння та навички учнів старших класів розпізнавати та аналізувати авторські засоби творення духовно-аксіологічного світу образів-персонажів, розкриття їх психології та зображення тілесності. При цьому в аналізі кожного персонажа не обов'язково розглядати весь комплекс авторських художніх засобів. Система роботи передбачає ґрунтовну роботу тільки з тими, які найповніше характеризують творчу індивідуальність автора.

Вивчення в курсі зарубіжної літератури художніх творів з різними групами образів-персонажів (міфологічних, фольклорних, літературних, релігійних, біблійних, історичних тощо) вимагає наукового підходу до технології їх опрацювання. Інтерпретація пам'яток мистецтва слова з такими групами персонажів в межах розробленої нами технології враховує їх специфіку, рівень знань учнів відповідного класу про літературну традицію, а також їх вміння розкривати авторську інтерпретацію характерів. Це дозволяє у процесі аналізу взаємопов'язано розглядати зміни в духовно-аксіологічній, психологічній та сфері тілесності образів-персонажів у межах типологічно або генетично пов'язаної групи: від з'ясування причин звернення автора до даної тематики і

визначення нововведеного змісту до мотивації авторської інтерпретації вічних або типових образів-персонажів.

Для індивідуально-авторського аспекту аналізу художніх образів-персонажів ми визначаємо такі маркери:

- концепція особистості митця;
- авторське розуміння вічних / типових / нетипових образів-персонажів;
- індивідуально-авторські засоби художнього творення образів-персонажів.

Наведемо приклади навчальних задач на аналіз індивідуально-авторського аспекту образів-персонажів у процесі вивчення роману М. Гоголя «Мертві душі», запропонованого у 10-му класі для текстуального вивчення у класах профільного рівня та для позакласного читання у класах рівня стандарт. Для розв'язання цих задач для нас важливо було актуалізувати знання учнів про принцип соціальної детермінованості, прийнятий художниками-реалістами, коли художньо створені характери відбивають соціальну ситуацію.

- Розкажіть про скуповування Чичиковим «мертвих душ». Розкрийте сутність його афери. Використайте у відповіді інформацію про суспільно-історичну ситуацію в Росії за часів кріпацтва з доступних вам джерел.
- Прокоментуйте портретну характеристику Павла Івановича Чичикова: *«...не красунь, але й не поганий із себе, ні занадто товстий, ні занадто худий; не можна сказати, щоб старий, одначе й не так, щоб занадто молодий. В'їзд його не наробив у місті зовсім ніякого шуму і не супроводжувався нічим особливим...»* (тут і далі переклад Івана Сенченка). Поміркуйте, з якою метою автор підкреслює відсутність характерних рис у його зовнішності, смаках і манерах. Підтвердіть свою відповідь ілюстраціями Петра Боклевського (Чичиков. 1895 р.), Олексія Лаптева (Чичиков. 1953 р.), Сергія Чайкуна (Чичиков. 2008 р.).
- Поміркуйте, як характеризує Павла Івановича Чичикова – людину наче б то пристойної зовнішності та приємних манер – те, що він займається протизаконною діяльністю.

- З'ясуйте, чи притаманні Чичикову риси природженого підприємця. Використайте у відповіді епізоди про те, як він проявляє свою ділову активність, укладає угоди, підшукує ключики до кожного з потрібних людей.
- Розкажіть про життя Чичикова до зустрічі з читачем. Поясніть, які епізоди з життя героя викликали у вас здивування, співчуття, повагу, огиду тощо. Обґрунтуйте свої враження цитатами з твору.
- Прокоментуйте заповіт, що залишив Чичикову його батько. Що ви можете сказати про виховання у їх родині?
- Простежте, у якій главі поеми читач дізнається історію Чичикова. Розкрийте авторський задум. Чи пояснює цей авторський прийом появу фантазмагоричних чуток і пліток довкола Чичикова в місті N?
- Розкажіть про фантастичні плітки, якими оповитий образ Чичикова. Проаналізуйте роль асоціативних паралелей, які співвідносять його з легендарними, літературними, реально-історичними типами загальнонаціонального та світового масштабу.
- Проаналізуйте життєві сходинки Чичикова. Порівняйте їх з життєвими сходинками Жульєна Сореля. Що спільного та відмінного можна визначити в поведінці та долях героїв.
- Схарактеризуйте Павла Івановича Чичикова як соціально-психологічний тип. Пригадайте, чи зустрічали ви подібні типи образів-персонажів у творах зарубіжної літератури. Використайте у відповіді інформацію про феодално-кріпосницький лад у Російській імперії.
- Зачитайте у творі описи міста N. Що ви можете сказати про його мешканців?
- Схарактеризуйте поміщика Манілова. Порівняйте перше враження, яке він справляє на Чичикова, з тим, яке складається після відвідування його помешкання. Поясніть, яку роль виконує у творенні образу Манілова антитеза.

- Перечитайте опис будинку і маєтку Манілова. Поясніть, яку роль описи природи й інтер'єру виконують у його характеристиці. Простежте, чим відрізняється ставлення Манілова до свого помешкання та до селян.
- Схарактеризуйте дрібну поміщицю Настасію Петрівну Коробочку. Визначте риси, які об'єднують її з Чичиковим.
- З'ясуйте, які характеристики протиставляються в образі Коробочки. Поясніть, з якою метою автор використовує антитезу. Використайте у відповіді інформацію про патріархальне мовлення героїні.
- Схарактеризуйте образ поміщика Ноздрьова. Використайте у відповіді зображення його хатньої обстановки. Поміркуйте, чи відображається життєва позиція Ноздрьова в описі його помешкання.
- Схарактеризуйте образ Михайла Семеновича Собакевича. Використайте у відповіді зображення портрету героя та опис інтер'єру будинку.
- Перечитайте фрагмент, у якому передана реакція Собакевича на прохання Чичикова. Як це характеризує поміщика?
- Доведіть, що Собакевич - прихильник старих кріпосницьких форм ведення господарства і вороже ставиться до міста та просвітництва. Прокоментуйте його ставлення до статків.
- Поясніть, що символізує образ Плюшкіна у творі. Використайте у відповіді опис його портрету та маєтку.
- Порівняйте образ Плюшкіна з образом Бальзаківського філософа-скнари Гобсека. Підсумуйте, що стається з людиною, коли золото оволодіває її душею.
- Встановіть, з яких причин «вовчий голод скупості оволодів» Плюшкіним. Поміркуйте, чому герою не вдалося достойно пройти життєві випробування. Використайте у відповіді інформацію про реалізм як літературний напрям.
- Встановіть, чи відображається стиль життя поміщиків на житті їх кріпосних селян. Підтвердіть свої висновки цитатами з твору.

- Деякі дослідники вважають, що та послідовність, відповідно до якої Чичиков потрапляє до поміщиків, подібна до кіл Дантового пекла, де вага гріхів збільшується від першого кола до дев'ятого. Цілком можливо, що кожний поміщик втілює певний гріх, а всі вони, продавці «мертвих душ», давно омертвіли духовно. Підтвердіть або спростуйте це твердження, використовуючи характеристики поміщиків.
- Проілюструйте прикладами прийом типізації, що використовує Гоголь у зображенні чиновників з «Повісті про капітана Копейкіна». Використайте у відповіді характеристику, що дає чиновництву Собакевич: «Вони всі даром обтяжують землю!»
- Встановіть, чи зображені у творі по-справжньому живі люди. Використайте у відповіді інформацію про слуг Чичикова Петрушку і Селіфана. Підсумуйте, чим вони відрізняються від зображених автором поміщиків і чиновників.
- Порівняйте реальний світ російського життя, зображений у творі, з ідеальним світом, який виникає в думках і роздумах автора про істинне життя, про могутню й прекрасну країну живих душ, заради якої й замислювалася поема. Підсумуйте, як це характеризує автора. Підтвердіть свої висновки цитатами.
- Підсумуйте, які прийоми у створенні образів-персонажів використовує Гоголь. Підтвердіть свою відповідь цитатами.
- Розгляньте схему «Антитеза в поемі Миколи Гоголя «Мертві душі». Прокоментуйте цей композиційний прийом у творі на різних рівнях. Доберіть цитати для підтвердження протиставлення життєвих явищ, понять, думок, характерів. Зробіть висновок про роль антитези в поемі.

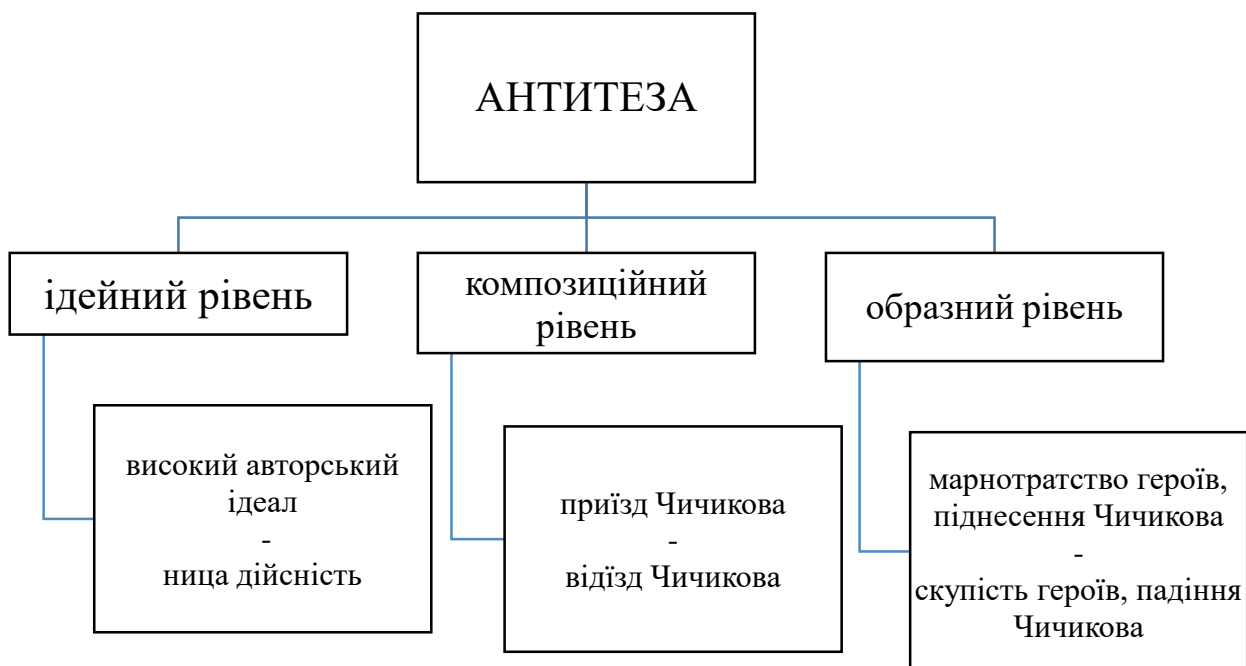


Рис. 4.3. «Антитеза в поемі Миколи Гоголя «Мертві душі»

- Проведіть дослідження на основі доступних вам джерел і встановіть, чи вираз «мертві душі» існував за часів кріпацтва і чи вживався він в офіційних документах або в художній літературі, чи цей вираз набув статусу афоризму з появою поеми Гоголя. Прокоментуйте значення виразу у творі.

У процесі аналізу образів-персонажів роману М. Гоголя «Мертві душі» ми звертали увагу учнів на принцип типізації, яскраво втілений автором у характерах-типах. Учням цікаво було простежити, що представники одного типу різняться іменами та зовнішніми рисами, але мають спільні духовні основи, а сам же Чичиков наділений ознаками тих, хто весь час «набуває чогось», пробиває собі дорогу на гору, привертаючи до себе увагу показною люб'язністю і гнучкістю.

Унаслідок розв'язання запропонованих навчальних задач учні змогли визначити, як у дусі реалізму Гоголь зображує типових чиновників та поміщиків. У процесі аналізу героїв твору старшокласники обговорили свої відчуття, що виникли після знайомства з головними героями, та висловили особисті

міркування про те, що допомагає людині зберегти свою індивідуальність за будь-яких умов.

Після аналізу образів-персонажів на підсумковому етапі учні дійшли висновку, що герої М. Гоголя втрачають усвідомлення високого людського призначення і перетворюються на людиноподібні істоти, спустошені, спотворені духовно, з понівеченими почуттями, хоча власна ницість ніким з них не усвідомлюється. Тому герої твору задоволені життям і не припускають можливості та не відчують бажання його змінити.

Зрозуміти специфіку реалістичних образів-персонажів учням допомогли навчальні задачі на аналіз образів чиновників, які сприймають головного героя як приємного, ділового, заможного, але одночасно таємничого і небезпечного. І всім байдуже, який він насправді, поки це не торкається їх власних інтересів, що демонструє соціально обумовлену байдужість до особистості. Чичиков назавжди міг залишитися для них у будь-якій іпостасі та носити маску, створену недалеким оточенням.

Значну роль у розумінні учнями духовно-аксіологічної та психологічної сфери образів-персонажів відіграли навчальні задачі на аналіз сфери тілесності, коли старшокласники перечитували та обговорювали портретні характеристики героїв, описи приміщень, побуту, речей та пейзажів. У романі вони підкреслюють специфічні риси вдачі, смаки, духовні запити персонажів, слугуючи одночасно опосередкованими засобами їх характеристики. Речі несуть на собі відбиток людської душі, їх сукупності цілком достатньо, аби уявити натуру господаря. Яскравий приклад - інтер'єр кімнати Собакевича, коли всі предмети схожі на господаря, або триповерхова шкатулка Чичикова із потаємним відділенням для грошей, окремими шухлядами для важливих речей та дрібниць.

За підсумками проведеного аналізу старшокласники дійшли висновку, що тогочасна російська дійсність, так яскраво відтворена Гоголем, давала можливість жити і процвітати таким потворним типам як Чичиков, Ноздрьов,

Коробочка тощо. Ті ж образи, які слугують антитезою до них, є цілком залежні і не мають можливості нічого змінити.

Як підтверджують результати проведеного нами дослідження, аспектний аналіз образів-персонажів позитивно впливає на загальний рівень вивчення художнього твору, допомагає учням аргументувати художню концепцію особистості, мотивувати її оцінки і формулювати власні висновки, а також помістити кожен твір в історико-літературний контекст, простежити специфіку розвитку літературного процесу та відчутти його тяглість.

Ефективності аспектного аналізу образів-персонажів сприяло використання наступних методів навчання зарубіжної літератури з відповідними прийомами реалізації:

- *творчого читання* (повторне читання ключових епізодів, виразне читання, перерване читання, коментоване читання (суспільно-історичний, культурно-національний, літературознавчий, побутовий, географічний, лінгвістичний, лінгвопорівняльний коментарі), вибіркоче читання);
- *евристичної бесіди* (обговорення учнівських рішень навчальних задач, дискусія, диспут, проблемна бесіда, обговорення схем образу-персонажа, обговорення таблиць порівняльного аналізу образів-персонажів одного або різних творів, обговорення ілюстрацій до твору, образні асоціації, евристичне спостереження, конструювання поняття (духовно-аксіологічна сфера образу-персонажа, психологічна сфера образу-персонажа, сфера тілесності образу-персонажа, суспільно-історична зумовленість образу-персонажа, культурно-національна зумовленість образу-персонажа, індивідуально-авторське у зображенні образу-персонажа, виконання завдань за підручником, укладання аналітичних повідомлень з характеристикою образів-персонажів);
- *дослідницького методу* (розв'язання навчальних задач на аналіз духовно-аксіологічної, психологічної та сфери тілесності образів-персонажів, розв'язання навчальних задач на визначення суспільно-історичного та культурно-національного у змісті образів-персонажів, аналіз

індивідуально-авторських засобів творення образів-персонажів, пошук додаткової інформації про суспільно-історичну та культурно-національну зумовленість образів-персонажів, аналіз сюжетних та позасюжетних засобів творення образів-персонажів, дешифровка образу-персонажа, укладання моделі образу-персонажа, компаративний аналіз образів-персонажів одного та різних творів, аналіз образів-персонажів різними шляхами, порівняльний аналіз образів-персонажів з їх екранізованими версіями);

- *репродуктивного методу* (застосування документальних, літературознавчих і мистецтвознавчих матеріалів, довідкових джерел, укладання таблиць і схем упродовж аналізу образів-персонажів, укладання таблиць і схем щодо суспільно-історичних, культурно-національних та індивідуально-авторських чинників у структурі образів-персонажів).

Високу результативність на етапі аналізу образів-персонажів засвідчили такі види навчальної діяльності учнів: аналіз за інструкцією, аналіз за зразком, творчий аналіз, презентація результатів розв'язання навчальних задач, укладання стрічок життя образів-персонажів, укладання системи образів-персонажів художнього твору, спостереження суспільно-історичних рис у різних сферах образів-персонажів, спостереження культурно-національних рис у різних сферах образів-персонажів, спостереження індивідуально-авторських засобів творення образів-персонажів, визначення домінантних рис образів-персонажів, добір візуального та аудіального рядів для презентації образів-персонажів тощо.

Унаслідок запровадження технологізованого підходу до аналізу образів-персонажів старшокласники отримали ґрунтовні знання, сформували вміння впродовж читання художнього твору спостерігати за образами-персонажами, висловлювати власне сприйняття їх статичного / динамічного зображення, відтворювати в уяві сферу тілесності, пояснювати авторське ставлення до персонажів та мотивувати власну інтерпретацію (*І тип умінь*); визначати зміст і значення духовно-аксіологічної сфери образів-персонажів, оцінювати прояви їх системи цінностей у стосунках з іншими персонажами, бачити авторські

прийоми її зображення та висловлювати власне ставлення до неї (*II тип умінь*); характеризувати психологічну сферу образів-персонажів, оцінювати їх внутрішнє життя, пояснювати естетичні засоби та авторське ставлення (*III тип умінь*). Системне і систематичне розв'язання учнями запропонованих навчальних задач на формування I, II і III типів умінь та застосування запропонованих методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності підвищили ефективність вивчення навчального матеріалу, оскільки створили умови для поступового розвитку операційної свідомості старшокласників, а навчально-пізнавальна діяльність набула дослідницько-творчого характеру.

4.4. Підсумковий етап вивчення художніх образів-персонажів

Логічним завершенням аналізу образів-персонажів є останній етап, присвячений визначенню їх ролі у розкритті ідейно-естетичного змісту твору, формулюванні художньої концепції особистості та творчому використанню здобутих умінь і навичок. Його мета – синтезувати читацькі враження, перевірити рівень цілісного сприйняття образів-персонажів, підсумувати розуміння змісту і значення духовно-аксіологічної, психологічної сфери та сфери тілесності для узагальнення художньої концепції особистості у творі, систематизувати набуті знання, відпрацювати комплексне застосування вмінь і навичок в оцінці образів-персонажів, збагатити досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до людини.

У розробці цього етапу ми спиралися на дослідження Ю. Бондаренка, Н. Волошиної, В. Голубкова, М. Данілова, О. Дем'яненко, О. Довгої, М. Дубінської, О. Ісаєвої, К. Кірілової, Ж. Клименко, Т. Кудрявцевої, М. Кудряшова, О. Куцевол, А. Лісовського, М. Махмутова, Л. Мірошніченко, О. Ніколенко, Т. Огороднікова, Є. Пасічника, С. Пультер, І. Соболева, І. Хижняк, В. Цимбалюк, Ф. Штейнбука та ін.

Високу результативність підсумкового етапу вивчення художніх образів-персонажів забезпечує інтерактивне навчання, яке, за словами О. Пометун,

стимулює розвиток комунікативних умінь і навичок, допомагає встановити емоційний контакт між учнями, збагачує досвід роботи в команді, вчить поважати думки однокласників [Пометун, Пироженко, 2004; Пометун, 2007]. На думку О. Пометун і Л. Пироженко, інтерактивне навчання – це організація вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня, багатосторонній комунікації, конструюванні знань учнем, використанні самооцінювання й зворотного зв'язку та постійній активності учня [Пометун, Пироженко, 2004, с. 7].

У контексті розробленої технології ми використовували можливості інтерактивного навчання для розв'язання учнями проблемних навчальних задач, організації групової роботи, активізації життєвого і чуттєвого досвіду читачів, вільного обміну думками і враженнями, організації співпраці на різних рівнях (учитель – група учнів, учитель – учень, учень – група учнів, учень – учень), швидкого зворотного зв'язку (консультування учня / учнів у потрібний момент учителем / іншим учнем / групою учнів), навчального діалогу [Азимов, Щукин, 2010, с. 85].

Інтерактивне навчання на підсумковому етапі дозволило нам створити сприятливі умови для багатосторонньої, партнерської й інтенсивної співпраці та налагодити позитивну психологічну атмосферу.

Із запропонованих в «Енциклопедії інтерактивного навчання» [Пометун, 2007] прийомів на підсумковому етапі вивчення художніх образів-персонажів найбільш ефективними виявилися такі: «Активне слухання», «Бліц-дискусія», «Діалог», «Засідання експертної групи», «Інтерв'ю», «Мікрофон», «Рефлексивна бесіда», «Спільний проект», «Я через 10 років».

У розробленій нами технології ми передбачили також:

- виконання тестових завдань;
- дискусії та диспути;
- презентації проектів, підготовлених учнями упродовж вивчення образів-персонажів (див. підрозділ 4.2.);

- підготовку літературних квестів про образи-персонажі «Як добре ви мене зрозуміли»;
- укладання «банку ідей» з учнівськими відкриттями щодо образів-персонажів;
- створення логотипів і слоганів для образів-персонажів;
- складання кроссенсів;
- укладання портфоліо героїв;
- презентації інтегральних досліджень (літературознавчих, мистецтвознавчих, перекладознавчих тощо).

Наведемо приклади навчальних завдань, які виконали учні на підсумковому етапі вивчення образів-персонажів.

Наприклад, на підсумковому уроці по вивченню образів-персонажів роману Стендаля «Червоне і чорне» (10 кл.) під загальною темою «Майстер літератури ідей» (Оноре де Бальзак про Стендаля) учням пропонувалася для дослідження одна з підтем, що розкриває важливий складник художньої концепції особистості:

1. Взаємодія особистості із суспільством (Я – Ми) у житті Франції ХІХ ст.
2. Авторські засоби творення багатогранної дійсності.
3. Історизм твору.
4. Особливості міжлюдських стосунків (Я – Ти) у суспільному житті Франції ХІХ ст., втілені в образах-персонажах.
5. Психологічна сфера Жульєна Сореля (Я – Я).

Нижче подаємо матеріали учнівських досліджень.

1. *Взаємодія особистості із суспільством (Я – Ми) у житті Франції початку ХІХ ст.*

Тетяна С.

Головним гаслом творчості Стендаля було твердження: «Правда, гірка правда», тому твір Стендаля «Червоне і чорне» – своєрідне дзеркало, з яким, словами самого письменника, крокуєш дорогою. Воно відбиває все, що зустрічається на шляху – і прекрасне, і потворне.

Роман «Червоне і чорне» в історії європейської літератури був першим соціально-психологічним романом і став відправною точкою у розвитку жанру. У самій назві жанру термін «соціальний» поставлено на перше місце. Тому ми зосередились на відображених автором соціальних умовах життя Франції початку ХІХ ст., які склалися на той час і зумовили життєві орієнтири всіх героїв художнього твору.

За задумом Стендаля, роман мав подати деталізовану картину замкненого кастового суспільства часів Реставрації, «де в людях однаково ненавидять як правду, так і енергію», талановиту молодь низького походження сприймають вороже та не визнають права на кар'єру, родину і гідне життя для того, хто для чужий для вищих суспільних станів. Вже з перших сторінок автор вводить читача в ту духовну атмосферу, яка панувала у Франції в першій третині ХІХ ст. – трагедійну атмосферу пореволюційної доби, коли жага наживи веде до нехтування всіма моральними нормами, атмосферу «тиранії суспільної думки», лицемірства, збереження звичаїв і традицій, які давно втратили сенс. І провінційне містечко Верьєр, і духовна семінарія, і Париж пронизані цим духом. Усі події, учасником яких стає Жульєн, юнак сприймає як війну, середовище, у якому існує, – як вороже, а будь-який свій успіх – як виграну битву. Та перемоги Жульєн має здобувати не на полі бою, а в хитро сплетених інтригах. Тут він може досягти успіху, висловлюючи лише думки, які йому самому здаються фальшивими.

Аби підкреслити темні барви картин життя, автор майстерно використовує прийом контрасту, передаючи устами героїв відлуння Революції та наполеонівських перемог.

Стендаль ставив перед собою задачу зобразити життя у його повноті та суперечливості. Тому оцінював кожне явище з позицій різних персонажів, що давало гарантію об'єктивності і проливало світло на взаємодію особистості із суспільством (Я - Ми). Своє особисте бачення Стендаль об'єктивує через авторську іронію, яка яскраво відчувається в описах і оцінці життя провінції, семінарії, столиці та їх мешканців, цінностей, правил, панівної моралі тощо.

2. Авторські засоби творення багатогранної дійсності.

Карина А.

Головним зацікавленням Стендаля і засобом зображення навколишньої дійсності є доля особистості. Духовно-аксіологічна сфера образів-персонажів у романі відбиває соціальну пам'ять, формується під впливом як накопиченого історичного досвіду, так і тогочасних соціальних умов. Письменник не тільки змалював й схарактеризував французьке суспільство, в якому живуть образи-персонажі, а й показав, як воно впливає на психологію героїв, на життя їх «розуму і серця». Передусім Стендаль дослідив, як суспільний устрій перешкоджає людям стати щасливими і як виглядає вічна гонитва за щастям. «Шляхетна душа, – вважав автор, – діє в ім'я власного щастя, але найбільше її щастя полягає у тому, аби принести щастя іншим». Ось чому в уяві Сореля вміння пристрасно, енергійно і чесно досягати своєї мети не лише ознака власної доблесті, а й громадянська доброчинність. Цей дух пронизував революційну епоху, що породила відверті, пристрасні, титанічні натури, які честолюбство спонукало до служіння високій справі. Інша доля випала Жульєну, гонитва за щастям у якого перероджується у згубне марнославство, а бунт набуває спотворених форм.

Персонажі наділені історичною пам'яттю, постійно відчувають нерозривний зв'язок із суспільством, живуть реальним складним життям, шукають і помиляються. Автор пропонує увазі читача не лише обґрунтовану позицію одного героя, висловлену ним самим, а й думки та оцінки інших персонажів щодо кожного факту. Такий прийом зображення декількох поглядів поряд з авторською іронією дозволяє не лише об'єктивувати описані події, а багатогранно їх змалювати та розкрити стихію людських пристрасей, які рухають життям.

3. Історизм твору.

Микола К.

Називаючи себе істинним романтиком, Стендаль прагнув писати твори, у яких «дія буде схожою на те, що повсякденно відбувається на наших очах», а

герої – такі, якими ми їх зустрічаємо кожного дня, не більш пихаті, не більш скромні, ніж у житті. Письменник виступає як тверезий історик і політик, по-філософському осмислює життя і співвідносить свої узагальнення із «залізними законами» реальної дійсності.

Історизм Стендаля – це складне сплетіння філософських, соціальних, психологічних категорій із акцентом на необхідності проникнути у таємниці душі сучасника. Історизм виконує в художньому творі декілька функцій:

- звернення до минулого для оцінки сучасного;
- звернення до минулого та сучасного для визначення життєвих орієнтирів у суспільстві;
- встановлення природної духовної та ціннісної основи, на якій будується світогляд і поведінка образів-персонажів.

Жульєн Сорель – це романтичний персонаж, створений на перетині романтизму і реалізму, його духовне життя раціоналістично-аналітичне, він визначив для себе мету і прагне досягти її за будь-яких умов.

Однією із визначальних рис поетики роману «Червоне і чорне» є поглиблений психологізм, коли автор не тільки подає зовнішні ознаки історичного та соціального в поведінці героя, а занурюється в душевну глибину і з середини досліджує думки, ідеї, мотиви, переживання і вчинки образів-персонажів.

4. Особливості міжлюдських стосунків (Я – Ти) у суспільному житті Франції XIX ст., втілені в образах-персонажах.

Віталій К.

Конкретність зображення у творі підкреслюється письменником на всіх рівнях. З одного боку, в основу роману покладено дійсні історичні факти. Велике значення мають документи з карної хроніки, до якої у своїх листах Стендаль радив звертатися всім, аби точно дізнатися, що відбувається в душах співвітчизників та якими є їх повсякденні звичаї. З іншого боку, досить конкретно Стендалем передано описи міст, пейзажі, інтер'єри, портрети, але

вони обов'язково пропущені крізь призму будь-чийого сприйняття, мотивують душевний стан героїв, то відбиваючи їх внутрішнє життя, то контрастуючи з ним.

Особливо слід відзначити конкретність у зображенні внутрішнього світу образів-персонажів. І тут Стендаль виявився неперевершеним майстром. Він розкриває діалектичне співвідношення думка – слово – вчинок, і кожна бінарна пара стає об'єктом самостійного дослідження (відомий подвійний діалог). У логічній послідовності ним ґрунтовно досліджено життя душі (зародження, зростання, злами, занепади) різних настроїв, почуттів та пристрастей з їх мотивацією, всебічною оцінкою як самими героями, так і автором. Для цього письменник використовує розгорнуті внутрішні монологи, які чергуються із розповідями оповідача, презентацію декількох точок зору на кожне зображуване явище.

Саме після «Червоного і чорного» наявність психологічного аналізу й самоаналізу стала характерною ознакою європейського реалістичного роману.

5. Психологічна сфера Жульєна Сореля (Я – Я).

Оксана Р.

Кожна доба висуває свій образ типової людини, по-своєму розуміючи, чим вона більшою мірою має керуватися в житті – чи то розумом, чи то почуттями.

Художні образи в романі символічні та репрезентативні. Вони представляють широкі пласти історичного, соціального, психологічного та культурного досвіду.

Концепція особистості у творі зумовлена бажанням письменника поглянути на сучасника у його зв'язках із минулим, сучасним та майбутнім, виявити обумовленість характеру історичною пам'яттю, духовним досвідом попередніх поколінь, тогочасними законами життя. І це є визначальною рисою психологізму Стендаля. Автор розкрив духовні цінності Жульєна Сореля, передав складні стосунки з представниками різних прошарків суспільства.

Цінності героїв проявляються в їх оцінках моральних принципів і життєвих ідеалів. Автор по-шекспірівськи розкриває багатогранність характерів, досліджує їх у різних проявах, у всій суперечливості, детально встановлюючи

мотиви кожної думки, вчинку, поведінки. Ситуації, в які потрапляють герої твору, і почуття, що їх переповнюють, – це сильні пристрасті високого начала. І особливо важливими у їх розкритті є нюанси, подробиці та художні деталі.

Головний герой – честолюбний юнак, одержимий мріями про славу, поставлений перед вибором: чи то безвісно прожити життя, чи то спробувати ствердитися, прилаштувавшись до обставин. Він відходить від друзів і слугує тим, кого зневажає у глибині душі; безбожник, він прикидається святенником; прихильник якобінців – прагне проникнути в коло аристократів; наділений гострим розумом – прикидається дурником. Усвідомивши, що «кожен за себе в цій пустелі егоїзму, ім'я якій – життя», він прагне перемогти тією зброєю, яку йому може запропонувати сучасність.

Автором майстерно розкрито соціальну детермінованість сильних пристрастей – пробитися, завоювати місце під сонцем, але Жульєн керується ще й власними законами, які не дозволяють йому будувати своє щастя на бідах ближніх. Його бунтарська натура не може довго змиритися з аморальністю кар'єристичного шляху.

Наступна пристрасть – кохання, яке виникає спонтанно і повністю підкорює героя. Сорель цілком віддається цьому почуттю без думки використати кохання для кар'єри. Це найвищий прояв величі душі, який не дозволяє людині піти на підлість. Навколишня дійсність переконує Жульєна, що бути щасливим – це мати багатство і владу, але кохання змінює його ставлення до життя. Психологізм Стендаля живиться його поглядами на особистість:

- людина прагне щастя, але дорога до нього складна і терниста;
- у глибинах душі безперервно вирує боротьба природної чистоти та марнославства.

Важливим складником підсумкової роботи є навчальні задачі на формулювання художньої концепції особистості. Наприклад:

10 кл. Микола Гоголь. «Мертві душі».

- Сформулюйте концепцію особистості в поемі М. Гоголя «Мертві душі». Поясніть, у кого з образів-персонажів мертві, а у кого живі душі.

10 кл. *Ромен Гарі. «Повітряні змії».*

- Сформулюйте концепцію особистості у розумінні Ромена Гарі. Обґрунтуйте свої висновки характеристиками образів-персонажів. Підкріпіть свої твердження відгуками українських читачів про романи Ромена Гарі.

11 кл. *Ясунарі Кавабата. «Тисяча журавлів».*

- Сформулюйте концепцію особистості у розумінні Ясунарі Кавабати. Обґрунтуйте свої висновки характеристиками образів-персонажів. Використайте інформацію про національне розуміння сутності людського життя з доступних вам джерел.

На першому – репродуктивному – кроці формування вмінь учнів формулювати художню концепцію особистості ми пропонували учням працювати за інструкцією.

Таблиця 4.3.

Інструкція для опрацювання концепції особистості
літературної епохи / напрямку / письменника / твору

	Етап роботи	Навчальні задачі
1.	Первинне знайомство з концепцією особистості літературної епохи / напрямку / письменника	<ul style="list-style-type: none">– Що я знаю про літературну епоху / напрям / письменника / твору?– Які твори епохи / напрямку / письменника / твору мені знайомі?– Які найважливіші риси образів-персонажів прочитаних творів літературної епохи / напрямку / письменника / твору я можу виокремити?
2.	Формулювання концепції особистості	<ul style="list-style-type: none">– Як я розумію концепцію особистості літературної епохи / напрямку / письменника / твору?– Що особливого в концепції особистості літературної епохи / напрямку / письменника / твору?
3.	Рефлексія	<ul style="list-style-type: none">– Чи є для мене достатньою мотивація концепції особистості літературної епохи / напрямку / письменника / твору?– Що особливо значуще для мене в концепції особистості літературної епохи /

		напрямую / письменника / твору та гідне наслідування у наш час?
--	--	---

Наведемо приклад сформульованої учнем 10 к. Павлом М. художньої концепції особистості в романі Стендаля «Червоне і чорне» із використанням вищеподаної інструкції:

Я знаю, що роман Стендаля «Червоне і чорне» – правдива розповідь про французьке суспільство доби Реставрації. Автор є представником реалізму, як і Оноре де Бальзак, твори якого я читав.

У своїй творчості письменники зверталися до художнього осмислення суспільних конфліктів, зображали широку панораму людського життя, піднімали питання моралі, виводили образи-персонажі у розвитку та пов'язували зміни в героях впливом зовнішніх обставин.

Я вважаю, що Стендаль був переконаний у тому, що особистість несе на собі відбиток конкретних суспільно-історичних та культурно-національних умов. Якщо вона хоче жити спокійно, то може претендувати на місце у суспільстві лише відповідно до свого походження і зобов'язана жити за загальноприйнятими правилами та поводити себе за законами суспільної моралі, якою б та не була. Якщо особистість відчуває в собі неабиякий потенціал, як Жульєн Сорель, і хоче тільки своїм розумом і здібностями піднятися соціальними сходами, то вона має бути готовою до того, що її життя буде схоже на війну, середовище, до якого вона прямує, завжди буде ворожим, а будь-який успіх – виграною битвою. Та й перемоги у світі, де панують безликість, крутість та запродаństwo, можливі тільки тоді, коли основна зброя – це лицемірство і фальш. Проте останні відкидаються юними романтиками.

Як на мене, Стендаль створив нову концепцію особистості, якої я раніше не помічав у художній літературі. Ця концепція привернула мою увагу тим, що герой зберігає за всіх умов свої найкращі риси і не втрачає власної гідності.

Стендаль розкриває згадану концепцію особистості за допомогою детальних описів і тонкого психологізму.

Головний герой роману «Червоне і чорне» змусив мене замислитися над моїми основними рисами та планами на майбутнє. Я теж би хотів чогось досягти у житті, але не готовий задля цього поступатися своїми моральними принципами.

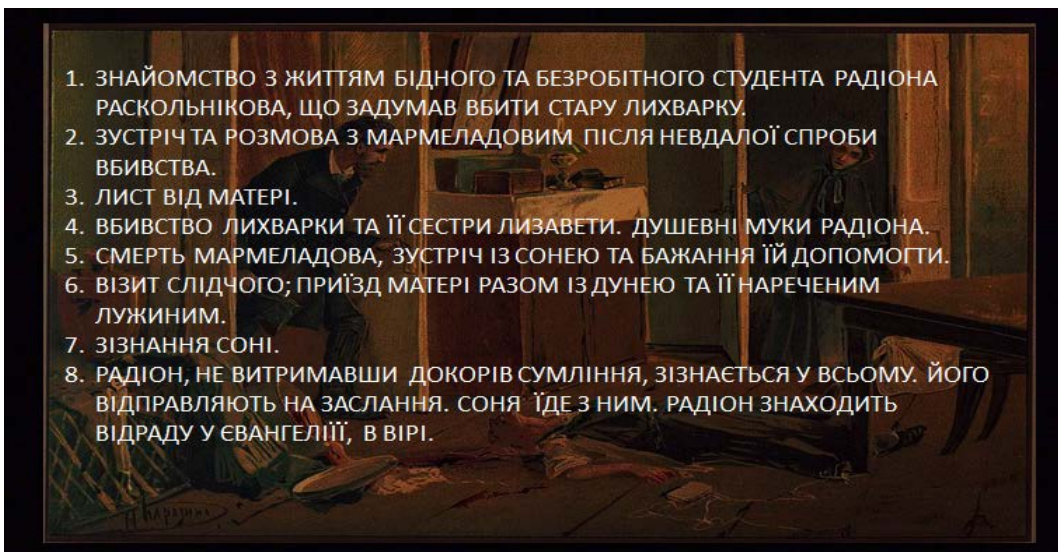
На наступних (реконструктивному та творчому) етапах формування умінь учнів аналізувати та інтерпретувати концепцію особистості літературної епохи / напряму / письменника / твору доцільно пропонувати навчальні задачі на аналіз за аналогією та через порівняння. Для розвитку і поглиблення вмінь та навичок учнів формулювати художню концепцію особистості наша технологія пропонує творчі завдання, які покликані стимулювати інтелектуально-творчу активність старшокласників. У доборі видів та форм творчих робіт ми спиралися на принципи індивідуальної зацікавленості та соціальної значущості [Селевко, 2006, с. 27].

Наведемо приклади творчих завдань, які на останньому етапі вивчення художніх образів-персонажів підтвердили свою ефективність.

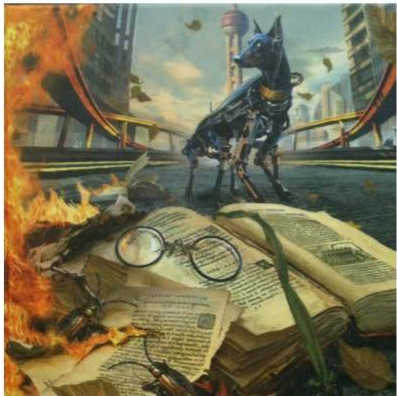
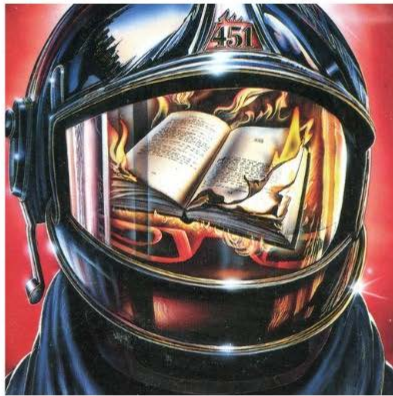
- Напишіть есе з теми: «Як проявилася геніальність Гоголя у зображенні пересічності».
- Об'єднайтеся в пари і підготуйте питання для дебатів з теми «Гуманізм ХХІ ст.» Використайте для відповіді інформацію з доступних вам джерел.
- Напишіть есе з теми «Якими цінностями має керуватися людина в часи військового протистояння» за романом Ромена Гарі «Повітряні змії» і розмістіть його в соціальних мережах. Простежте, наскільки ваше есе зацікавило друзів. Поміркуйте, які ваші судження викликали особливий інтерес.
- Розробіть мотиватор для активізації читання творів Ромена Гарі вашими ровесниками (див. [Кадоб'янська, Удовиченко, 2018, с. 159]). Проілюструйте його документальними фотографіями з різних джерел.
- Напишіть есе з теми «Чи цікаві і близькі культурні традиції японського народу українцям». Використайте в есе додаткову інформацію з доступних вам джерел.

Допомагають учням у виконанні творчих завдань, особливо на початку, розроблені нами пам'ятки, інструкції, алгоритми.

Зокрема, Олена Р., учениця 10. кл., на основі інструкції для складання кроссенсу (див. [Кадоб'янська, Удовиченко, 2018, с. 11]), склала кроссенс з теми Ф. Достоевський, «Злочин і кара» (10 кл.).



Наступний кроссенс склав учень 11 кл. Іван С. з теми Рей Бредбері, «451° за Фаренгейтом».



- 1 - Антиутопічне майбутнє.
- 2 - Люди всюди оточені телеекранами. «Мильні опери».
- 3 - Прагнення бути «рівними», вогонь допомагає зрівняти людей.
- 4 - Гай Монтег – пожежник, який спичиняє пожежі, а не гасить їх.
- 6 - Зустріч з Кларіссою.
- 7 - Зацікавлення забороненим – книгою.
- 8 - Механічний пес. Війна.
- 9 - Знайомство з таємною спільнотою, яка зберігає рядки літературних творів в своїх головах.
- 5 - Роман «451 градус за Фаренгейтом».

У рамках розробленої нами технології учитель має можливість пропонувати свої задачі і завдання та складати до них необхідні інструкції.

Взірцем може служити розроблена нами і подана нижче інструкція для написанням есе.

Як підготувати есе

I. Що таке есе?

Есе (фр. *essai* – спроба, проба, нарис) – прозаїчне висловлювання невеликого об'єму і відносно вільної композиції, у якій автор висвітлює свої погляди на обрану тему (проблему). Започаткував жанр есе француз Мішель Монтень (1533–1592), автор славнозвісних «Проб» – філософських розмірковувань про важливі морально-етичні проблеми, де яскраво виявилось його творче «Я». Монтень природно і відверто сформулював свої думки з різних питань, поєднуючи розмірковування, власні висновки і спостереження, життєві факти і художнє змалювання, та посилаючись на художню літературу і усну народну творчість.

II. Чому саме есе?

Підготовка есе дає можливість переконатися, що ви маєте власний погляд на тему чи проблему, яку потрібно розкрити. До того ж, ви з'ясуєте, якими засобами краще передати свою думку, аби її зрозуміли інші читачі, що вже свідчитиме про ваш розвиток. Крім цього, есе допомагає розкрити ваші знання, рівень ерудиції, готовність робити самостійні висновки, вирішувати життєві проблеми.

III. Які особливості жанру есе?

Навчальне есе допомагає зрозуміти важливість прочитаного художнього твору для вашого інтелектуального зростання, «перевірити на практиці» ваші цінності, ідеали, погляди і позиції.

Якщо робота буде творчою і щирою, то ви зможете сформулювати свої переконання, отримаєте не лише користь, а й задоволення від усвідомлення власного «Я».

IV. Як готуватися до написання есе?

Необхідно пам'ятати, що перед написанням есе з української літератури необхідно сформулювати власну думку про важливість художнього твору у вашому особистісному становленні, визначити важливий для вас зміст, продумати ідеї, які можуть бути важливі для інших читачів.

V. Структура есе: загальні вимоги.

Як правило, есе складається з таких частин:

1. Вступна частина. Продумайте актуальну проблему та мету, яку хочете досягти в есе. Уникайте традиційних формулювань «Мета роботи полягає у...», «Зазначена тема завжди була важливою...». Продумайте, як ви будете зацікавлювати читачів вступною частиною.
2. Основна частина. Висловіть свою позицію щодо порушеної проблеми. Побудуйте її у формі поступового розгортання основної думки чи так, коли одне твердження логічно продовжується іншим. Спробуйте використати формулу: теза – аргументи.
3. Підсумкова частина. Спробуйте сформулювати, як розвивалися ваші погляди на важливість обраної проблеми.

VII. За якими критеріями оцінюється есе?

- а) оригінальність (УВАГА!!! Робота повинна бути оригінальною! Прямий плагіат – морально-етичне падіння автора і закреслює роботу);
- б) повнота розкриття теми;
- в) аргументованість кожної тези;
- г) грамотність – майбутні філологи повинні належно володіти українською мовою.

По завершенні роботи над есе важливо подумати і над змістом, і над мовно-стильовим оформленням. Обсяг есе – 1,5 - 2 сторінки. Чому такий малий об'єм? Вміння стисло і зрозуміло висловлюватися є ознакою не лише освіченості, а й таланту.

Успіхів!

Розв'язуючи запропоновані навчальні задачі та виконуючи творчі завдання, учні змогли синтезувати свої читацькі враження, збагнути роль духовно-аксіологічної, психологічної сфери та сфери тілесності у розкритті авторської концепції особистості, систематизувати набуті знання, відпрацювати комплексне застосування вмій і навичок в оцінці образів-персонажів. Учнівські роботи підтверджують ефективність розробленої нами технології у досягненні головної мети – навчити старшокласників глибоко проникати у твори зарубіжної літератури, оцінювати весь спектр авторських засобів і прийомів, повною мірою пізнавати авторську концепцію особистості, через яку пізнавати світ у всій його розмаїтості.

Висновки до розділу 4

Ефективність вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи забезпечується впровадженням науково обґрунтованої технології, розробленої на основі особистісно-орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів до організації навчання, яка реалізується на всіх етапах роботи: підготовки до сприйняття образів-персонажів, спостереження за образами-персонажами упродовж читання твору та їх первинної інтерпретації, підготовки до аналізу, аналізу образів-персонажів, визначення ролі образів-персонажів в ідейно-естетичному змісті твору та формулюванні художньої концепції особистості і застосуванні знань про образи-персонажі.

Дуже важливим у забезпеченні мотивованого сприйняття учнями образів-персонажів є підготовчий етап, який реалізується на вступних уроках до вивчення розділів і програмових тем курсу та упродовж вивчення життєвого і творчого шляху кожного письменника. Використання елементів технологій розвитку критичного мислення (групування, «знаю – хочу дізнатись – дізнався», PRES (англ. Position, Reason, Example, Summary), «недостатньо інформації», «правильно чи неправильно», «тонкі й товсті запитання», мозаїка, дерево рішень,

діаграми Вена, «інсерт», ромашка Блума, Т-таблиці, зигзаги, логічні ланцюжки, кластери, задачі-проблеми, робота в парах, дискусії, самооцінка) сприяло зацікавленню учнів художнім твором та його образами-персонажами, мотивувало первинну інтерпретацію і встановлення логічних зв'язки із раніше вивченим матеріалом.

У контексті розробленої нами технології на підготовчому етапі до сприйняття художніх образів-персонажів ми передбачили розв'язання учнями навчальних задач на здобуття знань про літературні чинники, що зумовлюють особливості творення образів-персонажів, формування вмінь оперувати теоретико- й історико-літературними поняттями, а також на спостереження над концепцією особистості літературної епохи / напряду / письменника, порівняння літературознавчих характеристик концепцій особистості в різні літературні епохи та особливостей образів-персонажів у творах різних напрямів, оцінку власних навчальних досягнень та розробку учнями траєкторії подальшого вивчення образів-персонажів.

Вагому роль у спостереженні за образами-персонажами упродовж читання твору та їх первинної інтерпретації відіграють стратегії особистісно зорієнтованого навчання, зокрема проектні технології («Стрічка життя образу-персонажа», «Авторський ідеал», «Позиціонування образу-персонажа», «Образ-персонаж як бренд», одноактна п'єса за художнім твором, сценарій короткометражного фільму, ілюстрування еволюції образу-персонажа, аудіоряд до ключових епізодів у житті образу-персонажа, комікс за ключовими епізодами в житті образу-персонажа, слогани для образів-персонажів, сценарій буктрейлера, фотоквест), використання яких забезпечує проникнення учнів у особливості духовно-аксіологічної, психологічної сфери та сфери тілесності образів-персонажів, осмислення художніх засобів їх творення та формування первинного враження про концепцію особистості, художньо реалізовану автором.

Підтвердила свою ефективність стадійність розробки проектів у співвіднесенні з етапами вивчення художніх образів-персонажів.

Використання елементів інтегральних технологій на етапі аналізу образів-персонажів забезпечує поглиблення сформованої у свідомості читачів художньої концепції особистості завдяки всебічному розгляду її взаємопов'язаних складників – сфери тілесності, духовно-аксіологічної та психологічної сфер. Ці складники доцільно розглядати із застосуванням суспільно-історичного, культурно-національного та індивідуально-авторського аспектів аналізу образів-персонажів. Виокремлення зазначених аспектів образів-персонажів уяскравлює чинники, що зумовлюють діалектичну єдність різних пластів художньої концепції особистості (Я – Я, Я – Ти, Я – Ми) та сприяє підвищенню рівня сформованості в учнів I, II та III типів умінь аналізувати та інтерпретувати художні образи-персонажі.

Запровадження елементів інтегральної технології дозволяє розглядати образи-персонажі з різних позицій, що допомагає встановленню глибоких міжмистецьких і міждисциплінарних зв'язків та формуванню інтегральної людини.

Вирішальну роль на підсумковому етапі вивчення художніх образів-персонажів відіграє застосування навчальних задач на формування IV типу умінь на основі інтерактивного навчання («Активне слухання», «Бліц-дискусія», «Діалог», «Засідання експертної групи», «Інтерв'ю», «Мікрофон», «Рефлексивна бесіда», «Спільний проект», «Я через 10 років», дискусії та диспути, презентації проектів, підготовлених учнями упродовж вивчення образів-персонажів, літературні квести, фотоквести, «Банк ідей», укладання кроссенсів, портфоліо героїв).

Результати нашої технологізації підсумкового етапу вивчення художніх образів-персонажів засвідчили розвиток в учнів умінь і навичок систематизувати та узагальнювати знання, сприймати образи-персонажів в контексті художнього твору з урахуванням задуму й стилю автора, бачити героїв творів у літературному, культурному та історичному контекстах, визначати національну своєрідність і загальнолюдську значущість літературних творів.

Успішне виконання учнями пізнавально-творчих завдань на етапі творчого використання знань про образи-персонажі забезпечується впровадженням інтерактивного навчання («Активне слухання», «Бліц-дискусія», «Діалог», «Засідання експертної групи», «Інтерв'ю», «Мікрофон», «Рефлексивна бесіда», «Спільний проект», «Я через 10 років», «Банк ідей», дискусії та диспути, презентації проектів, укладання та проходження літературних квестів, створення логотипів і слоганів для образів-персонажів, виготовлення і розгадування кроссенсів, створення й оцінювання портфоліо героїв).

Результати розв'язання учнями навчальних задач на розвиток умінь V типу та виконання творчих завдань виявили набуті старшокласниками здібності до виконання нешаблонних дій, уміння зіставляти та критично оцінювати, підтвердили розвиток операційної свідомості старшокласників.

Успішність реалізації технології залежить від професійної готовності вчителів до інноваційної діяльності, побудованої на основі новітніх наукових розробок щодо моделювання освітнього процесу, його діагностики та корекції. Її застосування відкриває реальний і продуктивний спосіб перенесення теоретичних положень у практичну площину і досягнення очікуваних результатів у формуванні читача і особистості.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У монографії відповідно до мети, визначених завдань, стратегії наукового пошуку, концептуальних ідей розвитку сучасної системи національної освіти, літературної зокрема, нормативних і законодавчих документів із питань вивчення курсу зарубіжної літератури в старших класах закладів загальної середньої освіти обґрунтовано технологію вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи.

1. Методологічною основою дослідження послужили філософські, літературознавчі, лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні концепції. За визначальні складники оптимізації засвоєння учнями знань про образи-персонажі взято культурно-національний, суспільно-історичний та індивідуально-авторський фактори у формуванні художньої концепції особистості. Завдяки аналізу художніх образів-персонажів на основі їх структурно-антропологічної моделі, реалізованому в діалоговому, комунікативному середовищі, створено умови для вибудовування учнями-читачами власної картини світу та органічної інтеграції в суспільство, утвердження в них стійкої системи цінностей, що є дієвою основою активної життєвої позиції, ініціативної життєдіяльності, самоорганізації навчання впродовж життя. Аналіз і синтез змістових характеристик базових понять дослідження («технологія вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи», «літературно-антропологічний шлях аналізу художнього твору», «типи умінь учнів аналізувати та інтерпретувати образи-персонажі на основі їх структурно-антропологічної моделі», «аспектний аналіз образів-персонажів») уможливили обґрунтування й уніфікацію термінологічного поля, а також уточнення змістового наповнення понять «концептуальний, змістовий та процесуальний складники технології вивчення художніх образів-персонажів», «компетентнісно орієнтовані навчальні задачі на

формування умінь аналізувати та інтерпретувати художні образи-персонажі».

2. Дослідження генези проблеми показало, що ефективне вивчення художніх образів-персонажів у літературній освіті учнів старшої школи засвідчило потребу посилення практичної спрямованості навчання, вибудовування стрункої системи теоретико- та історико-літературних понять, збагачення знань, удосконалення вмінь і навичок комплексно аналізувати та інтерпретувати літературних персонажів з урахуванням особливостей роду і жанру твору, апеляції до суспільно-історичних, культурно-національних та індивідуально-авторських чинників у художній концепції особистості, дотримання основних принципів вивчення художніх творів, урізноманітнення способів та шляхів їх аналізу, технологізації навчання, вибору ефективних методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності, які сприяють розвитку рецепції та творчої реалізації учнів. Водночас виявлено безсистемність та відсутність концептуальних підходів в організації навчальних матеріалів для аналізу та інтерпретації художніх образів-персонажів, які служили б запорукою розвитку читацької культури учнів старшої школи, урізноманітнення читацької, аналітичної, інтерпретаційної та творчої діяльності, читацьких потреб, інтересів і мотивів, рефлексії, уміння бачити літературні факти, порівнювати їх, синтезувати, узагальнювати, абстрагувати, обґрунтовувати власну позицію. Аналіз сучасної шкільної практики засвідчує необхідність технологізованого вивчення художніх образів-персонажів, покликаного оптимізувати освітній процес, урізноманітнити способи і шляхи вивчення художнього твору, розвивати вміння та навички учнів, формувати особистісну потребу спілкування з творами мистецтва слова.
3. Розроблено технологію вивчення художніх образів-персонажів, ефективність якої забезпечується підпорядкуванням усіх складників єдиній концептуальній основі. Фундаментом технології є ідеї комплексного аналізу та інтерпретації образів-персонажів у контексті

художнього твору, творчості письменника, літературного напрямку і літературної епохи з опертям на читацький, життєвий і чуттєвий досвід старшокласників. Прикметними ознаками пропонованої технології є гнучкість, варіативність, коригованість, спрямованість на очікуваний результат, активне використання навчальних задач, логічна послідовність формування вмінь і навичок, мотиваційне забезпечення діяльності, наявність засобів навчання, різноманітність інформаційних джерел.

4. Запропоновано п'ять типів трирівневих (репродуктивний, реконструктивний, творчий) умінь учнів аналізувати художні образи-персонажі, оволодіння якими веде до відтворення у всій глибині і повноті авторської концепції особистості та її кореляції з особистістю читача. Розроблено відповідні навчальні задачі на формування кожного типу умінь. Розкрито освітньо-виховний потенціал різних шляхів вивчення художнього твору у формуванні типів умінь учнів. Описано літературно-антропологічний шлях аналізу художнього твору, схарактеризовано його дидактичні можливості.
5. Обґрунтовано методичний потенціал технології вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи і підтверджено продуктивність застосування класичних методів навчання (методу творчого читання, евристичної бесіди, дослідницького і репродуктивного) з традиційними і новаторськими прийомами їх реалізації із застосуванням елементів сучасних освітніх технологій (розвитку критичного мислення, особистісно-орієнтованої, проектної, проблемно-дослідницької, інтегральної, інформаційно-комунікаційної) в оптимальних комбінаціях з урахуванням мети, завдань, підходів і принципів. Описано й апробовано навчальні моделі процесуальної частини технології, які значно розширюють можливості учнів-читачів, урізноманітнюють форми педагогічної взаємодії, що взаємно доповнюються і корелюють з логікою вивчення художніх образів-персонажів.

Проблема теоретико-методологічного обґрунтування вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи не вичерпується результатами виконаного дослідження, оскільки вона складна й багатогранна.

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо у створенні електронного дидактичного комплексу та вдосконаленні методів, прийомів, видів і форм організації навчальної діяльності учнів для формування їх читацької культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Абакумов, 1918:* Абакумов С. К вопросу об изучении литературы (литература на второй ступени трудовой школы). Бюллетени Казанского губернского отдела народного образования. 1918. № 1-2. С. 47.
- Абушенко, 2002:* Абушенко В. Философская антропология / История философии: энциклопедия / [сост. и гл. научн. ред. А. А. Грицанов]. Минск, 2002. С. 1084 - 1087.
- Аверинцев, 1972:* Аверинцев С. С. Филология // Краткая литературная энциклопедия. М.: Сов. энцикл., 1972. Т. 7. Стб. 973 - 979.
- Аверинцев, 1997:* Аверинцев С. С. Поэтика ранневизантийской литературы. М.:Coda, 1997. 342 с.
- Автухович, 2013:* Автухович. Т.Е. Литературная антропология, антропология литературы: обновление традиции или поиск новых подходов? *Антропология литературы: методологические аспекты проблемы.* Гродно, 2013. С. 3 - 9.
- Азимов, Щукин, 2010:* Азимов Э., Щукин А. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Икар, 2010. 488 с.
- Алферов, 1915:* Алферов А.Д. Очерки по истории новейшей русской литературы XX века. Вып. 1. М., 1915. 388 с.
- Андерсон, 2001:* Андерсон Б. Уявлені спільноти: міркування щодо походження й поширення націоналізму; пер. з англ. В. Морозова. К.: Критика, 2001. 271 с.
- Андреев, 1981:* Андреев А.Л. Художественный образ и гносеологическая специфика искусства: Методол. аспекты пробл. Москва: Наука, 1981. 193 с.
- Андреев, 1995:* Андреев, А.Н. Целостный анализ литературного произведения: учеб. пособие. Минск, 1995. 144 с.

- Андрусів, 2000*: Андрусів С. М. Модус національної ідентичності : Львівський текст 30-х років ХХ ст. : монографія. Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка; Тернопіль, 2000 : Джура. 340 с.
- Аносов, 2004*: Аносов І. П. Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи). Автореферат дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 44 с.
- Антропология литературы, 2013*: Антропология литературы: методологические аспекты проблемы [Текст] : сб. науч. ст. : в 3 ч. / ГрГУ им. Я. Купалы ; под ред. Т.Е. Автухович. Гродно, 2013. Ч. 1. 321 с.
- АПМ, 2002*: Альманах Перекладацької Майстерності 2000 - 2001. Художні переклади. Львів-Дрогобич : Коло, 2002. 273 с.
- Апресян, 1995*: Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания *Вопросы языкознания*. 1995. № 1. С. 37 - 67.
- АСЛКД, 1996*: Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. М. Зубрицької. Львів. 1996. 633 с.
- Астрахан, Бондаренко, Євченко, 2000*: Зарубіжна література : Проб. підруч. для 11 кл. загальноосвіт. шк. / Астрахан Н.І., Бондаренко Г.Ф., Євченко .В. та ін. За ред. О.С.Чиркова. К.: Вежа. 2000. 318 с.
- Бабанский, 1982*: Бабанский Ю. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методическое основы. М.: Просвещение, 1982. 192с.
- Бабанский, 1985*: Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе М. : Просвещение, 1985. 208 с.
- Балл Г.А.* Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. -184 с.
- Балталон, 1913*: Балталон Ц.П. Воспитательное чтение. М., 1913. 299 с.
- Балталон, 1913*: Балталон Ц.П. Хрестоматическая система и новые методы. Варшава, СПб., 1914. 66 с.
- Балталон, 1914*: Балталон Ц.П. Пособие для литературных бесед и письменных работ. 10-е изд. М., 1914. 230 с.

- Бандура, 1981*: Бандура О. Вивчення теорії літератури у 8-10 класах. К: Радянська школа, 1981. 156 с.
- Бандура, 2001*: Бандура О. М. Шкільний підручник з української літератури Київ: Пед. думка. 2001. 76 с.
- Баранов, 1980*: Баранов В. Дойти до сути. 70-е годы в литературе. Горький. 1980. 271 с.
- Баронин, 2000*: Баронин А. Этническая психология. Киев: Тандем. 2000. 264 с.
- Барт, 1994*: Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1994. 616 с.
- Басистов, 1868*: Басистов П.Е. Заметки о практическом преподавании русского языка. М. 1868. 79 с.
- Бахтин, 1979*: Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство. 1979. 424 с.
- Беленький, 1964*: Беленький Г. И. Теория литературы в выпускном классе. М. 1964. 180 с.
- Беленький, Снежневская, 1983*: Беленький Г., Снежневская М. Изучение теории литературы в средней школе (IV-X классы): Пособие для учителя. М.: Просвещение. 1983. 256 с.
- Белецкий, 1923*: Белецкий А.И. В мастерской художественного слова. *Вопросы теории и психологии творчества*. Т. VIII. Харьков: Научная мысль. 1923. С. 87 - 278.
- Белоруссов, 1880*: Белоруссов И.М. Чтение и разбор литературных образцов в средних учебных заведениях. Варшава. 1880. С. 3-4.
- Белянин, 1988*: Белянин В. Психолингвистические аспекты художественного текста. М.: Изд-во МГУ. 1988. 128 с.
- Белянин, 2003*: Белянин В. Психолингвистика: Учебник. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт. 2003. 232 с.
- Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Бершадский, В.Гузеев. М.: Педагогический поиск, 2003. 256 с.

- Беспалько, 1989*: Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989, 192 с.
- Бехер, 1959*: Бехер Й. В защиту поэзии. М. 1959. 373 с.
- Бим-Бад, 1998*: Педагогическая антропология. Авт.-сост. Б. М. Бим-Бад; Ун-т Рос. акад. образования. Каф. пед. антропологии. М.: Изд-во УРАО, 1998. 575 с.
- Білецький, Булаховський, 1927*: Білецький О. та Булаховський Л. Методичні уваги для вчителя старшого концентру трудшколи, ДВУ. 1927. 77 с.
- Білоус, 2011*: Білоус П. В. Вступ до літературознавства: навч. посібник. К.: Академія, 2011. 336 с.
- Блонский, 1961*: Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 696 с.
- Богданова, Леонов, Чертов, 1999*: Богданова О. Ю., Леонов С. А., Чертов В. Ф. Методика преподавания литературы. Учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. М.: Академ А. 1999. 162 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.infoliolib.info/philol/bogdanova/index.html>
- Богин, 1999*: Богин Г. Текстовые ключи к инокультурным смыслам. *Вісник Київ. держ. лінгв. ун-ту. Сер Філологія*. 1999. Т.2. №2. С. 6-16.
- Бондаренко, 2012*: Бондаренко Ю. І. Методика шкільного вивчення української літератури на засадах ідеаційно-концептуального підходу: теорія і практикум: навч. посіб. для студ. філологічних факультетів. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. 2012. 199 с.
- Бондаренко, 2015*: Бондаренко Ю. Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі: теорія і практикум : посіб. для студ. філол. ф-ту. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 216 с.
- Бондаренко, 2015а*: Ю. Бондаренко Ю. Вивчення образів-персонажів на основі стандартної літературознавчої схеми. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2015. № 4. С. 19-22.

- Бордовская, 2008*: Бордовская Н.В. Педагогика: учебное пособие. Сб.: Питер, 2008. 304 с.
- Борев, 2001*: Борев Ю. Особенности художественного процесса и методология его анализа. В кн.: Теория литературы в 4-х томах. Т. 4. Москва: ИМЛИ РАН, Наследие. 2001. 624 с.
- Борев, 2003*: Борев Ю. Герменевтика. Герменевтическая интерпретация. Герменевтический круг В кн.: Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов. М. : Астрель-АСТ, 2003. С. 94 - 95.
- Бочаров С.Г. Характеры и обстоятельства // Теория литературы. Основные проблемы в историческом освещении. Образ, метод, характер. – М.: Изд-во АН СССР, 1962. – С.312-451.
- Бочаров, 1985*: Бочаров С. Г. О художественных мирах. М.: Сов. Россия. 1985. 296 с.
- Бочкарев, Годнев, Роткович, 1941*: Бочкарев В. А., Годнев Д. Г., Роткович Я. А. Теория литературы в курсе VII класса. В сб.: Из практики преподавания русского языка и литературы. Куйбышев. 1941. С. 107-172.
- Браже, 1961*: Браже Т.Г. Браже Т.Г. Методика целостного изучения большого прозаического произведения («Отцы и дети» и «Война и мир»). Дисс. ... канд. пед. наук. Л.: 1961. 518 с.
- Бугайко, 1963*: Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Майстерність вчителя-словесника. К. Рад. Школа. 1963. 188 с.
- Бураковский, 1873*: Бураковский С.З. Исторический очерк русской литературы от Петра I до смерти Гоголя: Для учащихся. СПб., 1873. 232 с.
- Буслаев, 2010*: Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. М.: Либроком. 2010. 360 с.
- БЭС, 2000*: Большой энциклопедический словарь. Языкознание. М. 2000. С. 688.
- ВАЛППШ, 1962*: Вопросы анализа литературного произведения в школе. Под. ред. Л. И. Тимофеева. М. 1962. 184 с.
- Валявко, 1988*: Валявко І. В. Дмитро Чижевський – фундатор поняття «філософія серця». *Слово і час*. 1998. № 8. С. 83-88.

- Васильєв, 2004*: Васильєв Є. М. Зарубіжна література : 11 кл. : Підручник / Є. М. Васильєв, В. М. Назарець, Ю. В. Пелех. Тернопіль : Навч. кн. Богдан. 2004. 350 с.
- Введение в литературоведение, 2000*: Введение в литературоведение. Литературное произведение: Основные понятия и термины: Учеб. пособие / Л.В.Чернец, В.Е.Хализев, С.Н.Бройтман и др. / Под ред. Л.В.Чернец. М.: Высшая школа; Издательский центр «Академия», 2000. 556 с.
- Великовский, 1998*: Великовский С. Умозрение и словесность. Очерки французской культуры. М. СПб.: Университетская книга. 1998. С. 672.
- Венгеров, 1917*: Венгеров С. А. Русская литературы в средней школе как источник идеализма. Пг., 1917. 15 с.
- Веселовский, 1940*: Веселовский А. Н. Историческая поэтика. Л.: Художественная литература. 1940. 652 с.
- Виноградов, 1980*: Виноградов В.В. О языке художественной прозы. Избр. тр. М. : Наука. 1980. 360 с.
- Вітченко, 2007*: Вітченко А. О. Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії: монографія. Луганськ: Шико, 2007. 326 с.
- Вітченко, Осьодло, Салкуцян, 2016*: Вітченко А. О., Осьодло В.І., Салкуцян С. М. Технології навчання у вищій військовій школі: теорія і практика : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. професора В. М. Телелима. Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2016. 250 с.
- Водовозов, 1986*: Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1986. 480 с.
- Волинський, 1967*: Волинський П. Основи теорії літератури. К.: Радянська школа. 1967. 366 с.
- Волощук, 2005*: Волощук Є. В. Зарубіжна література: Підруч. для 11-го кл. загальноосвіт. навч. закл. К. : Генеза. 2005. 463 с.

- Вольперт, 1998*: Вольперт Л. Пушкин в роли Пушкина. Творческая игра по моделям французской литературы. Пушкин и Стендаль. М.: Школа «Языки русской литературы». 1998. 328 с.
- Врубель, 2006*: Врубель Л. Герменевтика / Л. Врубель // Литература. Теория. Методология / [упоряд. і наук. ред. Д. Уліцька]. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія». 2006. С. 56–113.
- ВТТТ, 1917*: Вопросы теории и психологии творчества, Харьков, 1907. 446 с.
- ВТССУМ, 2005*: Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
- Вульф, 2008*: Вульф К. В. В. Антропология : История, культура, философия. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та. 2008. 280 с.
- Выготский, 1956*: Выготский Л. Избранные психологические исследования. М.: Учпедгиз, 1956. 520 с.
- Выготский, 1983*: Выготский Л. Мышление и речь. Собр. соч.: В 8 т. М.: Наука, 1983. Т.2. 504 с.
- Выготский, 1996*: Выготский Л. С. Серия Антология гуманной педагогики. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 222 с.
- Вяземский, 1878*: Вяземский П. Полн. собр. соч.: В 12 т. Спб., 1878. Т.1. 248 с.
- Галахов, 1846*: Галахов А. Д. «О преподавании отечественного языка» Ф. Бушлаева *Отечественные записки*. 1846. № 6. С. 45-46.
- Галахов, 1879*: Галахов А. Д. История русской словесности, древней и новой. Т. I. Отдел 1: Древнерусская словесность. 2-е изд., 1879/ URL: <http://library.rsu.edu.ru/blog/wp-content/uploads/e-library2/oldbook/galahov.pdf> (дата звернення 10.11.2016)
- Галахов, 1880*: Галахов А.Д. История русской словесности, древней и новой: в 2-х т. Спб., 1863-1875. Т.1, 1880, Спб, 218 с.
- Галета, 2004*: Галета О. А. Екс-центричне літературознавство: від теорії літератури до літературної антропології. *Вісник Львівського університету*. Серія філологічна. 2004. Вип. 60. Ч. 2. С. 46-58.

- Галич, Назарець, Васильєв, 2005*: Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури. Науковий редактор: Олександр Галич. Київ: Либідь. 2005. 460 с.
- Гапон, 2001*: Гапон Е. С. Художественная концепция личности в творчестве В. Г. Распутина 1990-2000-х гг. Армавир. 2001. 167 с.
- Гаркович, 2005*: Гаркович О. Освітнє середовище як система. *Наук. записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2005. Вип. 1. Ч. 1. С. 307–309.
- Гаспаров*: Гаспаров Б. Из наблюдений над мотивной структурой романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» [Электронный ресурс] / Борис Гаспаров. — Режим доступа: <https://sites.google.com/site/uncalledguest/text>.
- Гачев, 1988*: Гачев Г. Национальные образы мира. / Гачев Г. С. М.: Советский писатель. 1988. 448 с.
- Гегель, 2008*: Гегель Г. В. Эстетика: в 4 т. / Г. В. Гегель. Т 1. М.: Наука, 2008. 553 с.
- Гелен, 1988*: Гелен А. О систематике антропологии // Проблема человека в западной философии: сб. пер. с англ., нем., фр. / сост. и послесл. П. С. Гуревича ; общ.ред. Ю. Н. Попова. М., 1988. С. 151-201.
- Гершунский Б.С. Философия образования: Учеб. пособ. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
- Гинзбург, 1971*: Гинзбург Л. Я. О психологической прозе. Л.: Сов. писатель, 1971. 463 с.
- Гинзбург, 1979*: Гинзбург Л. О литературном герое. Л.: Сов. писатель, 1979. 222 с.
- Гирц, 2007*: Гирц К. Здравый смысл как культурная система». *Неприкосновенный запас*. 2007. № 54. URL: <https://magazines.gorky.media/nz/2007/4/zdravyj-smysl-kak-kulturnaya-sistema.html> (дата звернення 28.03.2020)
- Гібернау, 2012*: Гібернау М. Ідентичність націй. Пер. з англ. П. Тарашука; ред. Л. Марченко. К.: Темпора, 2012. 303 с.

- Гладишев 2006*: Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: Монографія. Миколаїв: Вид-во «Гліон», 2006. 372 с.
- Глоссарий, 1986*: Глоссарий терминов по технологии образования. ЮНЕСКО. Париж, Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, 1986. 242 с.
- Головко, 1997*: Головко Б. А. Філософська антропологія : навч. посібник / Борис Головко. К. : ІЗМН, 1997. 239 с.
- Голубков, 1962*: Голубков В. В. Методика преподавания литературы. 7-е изд. М., 1962. 495 с.
- Гончаренко, 1997*: Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
- Гончаренко, Мальований, 1993*: Ю. Гончаренко С., Мальований Ю. Соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи // Рідна школа. 1993. № 4. С. 51-56.
- Гончарова, 1984*: Гончарова Е. А. Пути лингвистического выражения категории автор – персонаж в художественном тексте. Томск: Изд-во Томского университета, 1984. 151 с.
- Горанов, 1970*: Горанов К. Художественный образ и его историческая жизнь / К. Горанов. М. : Искусство, 1970. 519 с.
- Городчанинов, 1813*: Городчанинов Г. Н. Опыт краткого руководства к эстетическому разбору по части российской словесности. Казань, 1813. 66 с.
- Гребенюк, 2018*: Гребенюк Т. Наративні форми репрезентації внутрішнього світу героя в романі Володимира Єрмоленка «Ловець океану. Історія Одиссея». *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства : зб. наук. праць / відп. ред. І. В. Сабадош*. Ужгород, 2018. Вип. 23. С. 90–94.
- Гром'як, 2008*: Гром'як Р. Теорія літератури і літературна антропологія: співвідношення, трансформація за умов глобалізації гуманітарного знання

- (до постановки проблеми). *Філологічні семінари: Теорія літератури у вищій школі*. К.: ВПЦ «Київський університет», 2008. Вип. 11. 312 с.
- Громов, 1960*: Громов Н. И. Изучение теоретико-литературных понятий в VIII классе. М., Изд-во АПН РСФСР. 1960. 135 с.
- Гузеев, 2001*: Гузеев В. В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001. 224 с.
- Гуковский, 1966*: Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе. М., Л. Просвещение, 1966. 266 с.
- Гумбольдт, 1984*: Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества /Вильгельм Гумбольдт // Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М. : Прогресс, 1984. 397 с.
- Гумбольдт, 1984*: Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Наука, 1984. 400 с.
- Гуреев, 2008*: Гуреев В.Н. Формирование художественной концепции человека в поздний советский период. *Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Филология. Журналистика*. 2008. №1. С. 31-33.
- Гуссерль, 1986*: Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия / Эдмунд Гуссерль *Вопросы философии*. 1986. № 3. С. 101-116.
- Гадамер, 2001*: Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика. Вибрані твори. Пер. з нім. К.: «Юніверс», 2001. 288 с.
- Данилов, 1917*: Данилов В. В. Литература как предмет преподавания. М.: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1917. 176 с.
- Дворников, 1911*: Дворников П. Ф. Теория словесности. М.: Сотр. шк. А.К. Залесской. 1911. 200 с.
- Державний стандарт, 2013*: Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. 2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011> (дата звернення 10.10.2018 р.).
- Дистервег, 1956*: Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении. Избр. пед. соч. М.: Учпедиз, 1956. 374 с.

- Дичківська, 2004*: Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
- Дільтей, 2000*: Дильтей В. Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения и Реформации / Вильгельм Дильтей. М. Унив. кн.; Иерусалим: Гешарим, 2000. 463 с.
- ДНПО*: Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) [Електронний ресурс] Режим доступа <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (Дата звернення 30.10.2020)
- Дорошкевич, 1921*: Дорошкевич О. Українська література в школі (спроба методики). К.: Книгоспілка, 1921. 286 с.
- Драгомирецькая, 1991*: Драгомирецькая Н. В. Автор и герой в русской литературе XIX–XX вв. ИМЛИ РАН. М. : Наука, 1991. 379 с.
- Дубров, Пушкин, 1990*: Дубров А., Пушкин В. Парапсихология и современное естествознание. М.: Сов.-амер. предприятие Соваминко, 1990. 280 с.
- Евлампиев*: Евлампиев И. Антропология Достоевского / Игорь Евлампиев. philosophy.spbu.ru/userfiles/rusphil/Vecher%20%20E2%84%968-10.pdf Дата звернення 28.03.2020
- Евстафьев, 1875*: Евстафьев П. В. Новая русская литература (от Петра Великого до настоящего времени). СПб., 1875. 324 с.
- Ейхенбаум, 1915*: Ейхенбаум Б. М. О принципах изучения литературы в средней школе. 1915. № 12. С. 110-128.
- ЕП, 2003*: Енциклопедія постмодернізму. За ред. Ч. Вінквіста та В. Тейлора; Пер. з англ. Київ : Основи. 2003. 503 с.
- Есин, 2003*: Есин А. Б. Психологизм русской классической литературы // Андрей Борисович Есин / М: Изд-во «Флинта», 2003. 173 с.
- ЄСФ, 2009*: Європейський словник філософій : Лексикон неперекладностей [Текст] / За ред. Барбари Кассен. Т. І. К.: Дух і літера, 2009. 576с.

- Жулинский, 1983*: Жулинский Н. Г. Человек в литературе. Общественные ценности и проблема художественного характера. Киев: Наукова думка, 1983. 206 с.
- Забарний, 2015*: Забарний О. В. Психологічна характеристика образу-персонажа: навчально-методичний посібник / О. В. Забарний. Ніжин, 2015. 76 с.
- Забіяка, 2013*: Забіяка І. В. Імагологічний аспект вивчення сучасної чеської та української літератур. Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського. 2013. Вип. 21. С. 213–219.
- Закон України, 2019*: Закон України. Про загальну середню освіту (Із змінами, внесеними згідно із Законами № 2745-VIII від 06.06.2019). URL: <https://zakon.help/law/651-XIV/> (дата звернення 02.02.2019 р.).
- Зарубіжна література, Програма, 2017*: Зарубіжна література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-9 класи (2012 р. зі змінами 2015-2017 рр.). 2017. 70 с.
- Зарубіжна література, Програма, 2017а*: Зарубіжна література. Програма для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (рівень стандарт), 2017. 69 с.
- Зарубіжна література, Програма, 2017б*: Зарубіжна література. Програма для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (рівень профільний). 2017. 69 с.
- Затонський, 2003*: Затонський, Д. С.: Шкільний курс зарубіжної літератури. In: Всесвітня література в середніх навчальних закладах України 3/2003, С. 3-5.
- Зборовська, 2003*: Зборовська Н. Психоаналіз і літературознавство. К.: Академвидав, 2003. 392 с.
- Звinyaцьковський, 2010*: Звinyaцьковський В. Я. Зарубіжна література: підруч. для 10 кл. загальноосвіт навч. закл. / В. Я. Звinyaцьковський, Т. Г. Свербілова, О. Є. Чебанова. К.: Освіта, 2010. 318 с.

- Звняцьковський, 2011*: Звняцьковський В. Я. Світова література : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: академ. рівень, профіл. рівень / Володимир Звняцьковський. К.: Генеза, 2011. 310 с.
- Зенгва, 2012*: Зенгва, В. О. Художня антропологія прози М. Хвильового: герой як феномен культури: дис. ... канд. філол. наук. Х., 2012. 192 с.
- ЗЕТЛ, 1987*: Зарубежная эстетика и теория литературы XIX – XX вв.: Трактаты, статьи, эссе. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1987. 510 с.
- Зимняя, 1976*: Зимняя И. Смысловое восприятие речевого сообщения. *Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации)*. М.: Наука, 1976. 263 с.
- Зимняя, 1985*: Зимняя И. Вербально-коммуникативная функция в восприятии и порождении текста. *Учен. зап. МГПИИЯ им. М. Тореза*. М., 1985. Вып. 243. С. 5-33.
- ЗЛ, 2000*: Зарубіжна література ХХ століття: Підруч. для 11 кл. середньої загальноосвітньої шк., ліцеїв та гімназій / М. І. Борецький, Л. М. Борецький, О. І. Бухарова та ін.; За ред. М. І. Борецького. Львів: Світ, 2000. 450 с.
- ЗЛ, 2000а*: Зарубіжна література: Проб. підруч. для 11 кл. загальноосвіт. шк. / Астрахан Н. І., Бондаренко Г. Ф., Євченко Н. В. та ін.; За ред. О. С. Чиркова. К.: Вежа, 2000. 318 с.
- ЗЛ, 2004*: Зарубіжна література: Підруч. для 10 кл. / Д. С. Наливайко, К. О. Шахова, Н. М. Нагорна, Л. О. Кисельова. К.: Вид. Дім «Світ знань», 2004. 388 с.
- Золотарьов, 1911*: Золотарьов С. А. Теория словесности, иллюстрированная снимками с произведений архитектуры, скульптуры и живописи. Пб; Киев, 1911. 188 с.
- Золотарьов, 1923*: Золотарев С. А. Изучение литературы в школе. Сборник методических статей и примерных уроков / Под ред. А. М. Лебедева. М., 1923. 192 с.

- Зязюн, 2008*: Зязюн І. Філософія педагогічної антропології *Професійна освіта: педагогіка і психологія (Польсько-український українсько-польський щорічник)*. 2008. № 10. С. 51-59.
- Зязюн, 2008а*: Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : моногр. Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
- Иваньо, Колодная: 1976*: Иваньо И., Колодная А. Эстетическая концепция А. Потебни / И. Иваньо, А. Колодная. // Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М. : Искусство, 1976. С. 3-18.
- Иезуитов, 1974*: Иезуитов А. О методах изучения историко-литературного процесса // Историко-литературный процесс: Проблемы и методы изучения. Л., 1974. 64 с.
- Иезуитов, 1974а*: Иезуитов А. Проблемы психологизма в эстетике и литературе // Проблемы психологизма в советской литературе. Л. : Наука, 1974. 34 с.
- Изер, 2008*: Изер В. К антропологии художественной литературы. *Новое литературное обозрение*. 2008. № 94. С. 7-21.
- Ильин, 1990*: Ильин И. П. Проблема личности в литературе постмодернизма: Теоретические аспекты // Концепция человека в современной литературе, 1980-е гг. М., 1990. С. 47-70.
- Ісаєва, 2000*: Ісаєва О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури: Посібник для вчителя. К.: Ленвіт, 2000. 184 с.
- Ісаєва, 2003*: Ісаєва О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія. К., 2003. 380 с.
- Ісаєва, 2004*: Ісаєва О. Концептуальні основи аналізу художнього тексту в школі (Про герменевтичну спрямованість цього аналізу). *Всесвітня література*. 2004. № 6. С. 2-6.
- Ісаєва, 2011*: Ісаєва О. О. Світова література: підруч. для 11-го класу загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту / О. О. Ісаєва, Ж. В. Клименко, А. О. Мельник. Х.: Сиція, 2011. 319 с.

- Ісаєва, 2012*: Ісаєва О. О. Світова література: підруч. для 11-го класу загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту / О. О. Ісаєва, Ж. В. Клименко, А. О. Мельник. Х.: Сиція, 2013. 319 с.
- Кабанова, 2004*: Современная литературная теория : антология / сост., пер., примеч. И. В. Кабановой. Москва : Флинта : Наука, 2004. 342 стр.
- Каган, 1997*: Каган М. С. Эстетика как философская наука / М.С. Каган С.-П.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 544 с.
- Кадоб'янська, Удовиченко, 2016*: Зарубіжна література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Н. М. Кадоб'янська, Л. М. Удовиченко. Х.: ФОЛІО, 2016. 304 с.
- Кадоб'янська, Удовиченко, 2017*: Зарубіжна література: підруч. Для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Н. М. Кадоб'янська, Л. М. Удовиченко. Х.: ТОВ «СИЦІЯ», 2017. 272 с.
- Кадоб'янська, Удовиченко, 2018*: Зарубіжна література. Рівень стандарту: підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / Н. М. Кадоб'янська, Л. М. Удовиченко. Х.: ТОВ «СИЦІЯ», 2018. 256 с.
- Кадоб'янська, Удовиченко, 2018а*: Зарубіжна література. 10 клас. Рівень стандарту: зошит для поточного та тематичного оцінювання / Н. М. Кадоб'янська, Л. М. Удовиченко. К.: Видавничий дім «Освіта», 2018. 80 с.
- Кадоб'янська, Удовиченко, 2018б*: Зарубіжна література. 10 клас. Рівень стандарту: хрестоматія / Н. М. Кадоб'янська, Л. М. Удовиченко. К.: Видавничий дім «Освіта», 2019. 336 с.
- Кадоб'янська, Удовиченко, 2019*: Зарубіжна література. Рівень стандарту: підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / Н.М. Кадоб'янська, Л.М. Удовиченко. Х.: ТОВ «СИЦІЯ», 2019. 256 с.
- Кадоб'янська, Удовиченко, 2019а*: Зарубіжна література. 11 клас. Рівень стандарту: зошит для поточного та тематичного оцінювання / Н. М. Кадоб'янська, Л. М. Удовиченко. - К. : Видавничий дім «Освіта», 2019. - 72 с.

- Кан-Калик, Хазан, 1988*: Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
- Караман, 2000*: Караман С. О. Зміст і технологія навчання української мови в гімназії : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2000. 425 с.
- Караман, 2000а*: Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: навч. посіб. для студ. вищ. закладів освіти. К. : Ленвіт, 2000. 272 с.
- Кассирер, 1998*: Кассирер Э. Философия символических форм. Т. 1. Язык; пер. А. Н. Малинкин, С. А. Ромашко ; отв. ред. Д. М. Носов. М. ; СПб. : Унив. кн., 2001. 271 с.
- Качурин, 1988*: Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. М., 1988. 175 с.
- Келтуяла, 1906-1911*: Келтуяла В. Курс истории русской литературы, ч. I, кн. I и II. Спб, 1906-1911. 798 с.
- Кирилюк, 2000*: Кирилюк З. Літературний характер в контексті епох *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України*. 2000. № 7. С. 52-55.
- Клименко, 2006*: Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. 340 с.
- Клочек, 2007*: Клочек Г. Д. Енергія художнього слова: збірник статей. Кіровоград: Редакційно-видавничий відділ Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. 2007. 448 с.
- КЛЭ, 1975*: Тюпа В. Характер./ Краткая литературная энциклопедия: В 9-ти т. М., 1975. Т. 8. 1136 с.
- КЛЭ, 1978*: Краткая литературная энциклопедия. В 9-ти т. Т. 9. М., 1978. 970 с.
- Ковалёва, 2013*: Ковалёва Т. М. Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблемы субъективности. *Педагогика*. 2013. № 5. С. 51– 56.

- Ковбасенко, 2010*: Зарубіжна література : Підручн. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закладів (рівень стандарту). / Ю. І. Ковбасенко. К.: Грамота, 2010. 335 с.
- Ковбасенко, 2011*: Світова література: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закладів / Ю. І. Ковбасенко. К.: Грамота, 2011. 335 с.
- Коган, 1908-1912*: Коган П. Очерки по истории новейшей русской литературы. 1908-1912. 516 с.
- Коган, 1997*: Каган М.С. Эстетика как философская наука / М.С. Каган. С.-П.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 544 с.
- Кодак, 1980*: Кодак М. Психологізм соціальної прози. К.: Рад. шк., 1980. 317 с.
- Коджаспирова, 2005*: Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 112 с.
- Козакова, 2019*: Козакова О. Філософія серця як альтернативний шлях розвитку національної самосвідомості українців. URL: onu.edu.ua > totalitarizm > materials > 1_kozakova.pdf (дата звернення: 17.08. 2019).
- Козира, 2017*: Козира В.М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: навчально-методичний посібник для вчителів. Тернопіль: ТОКІППО, 2017. 60 с.
- Козлов, 2013*: Козлов, С. В. Литературная антропология и поэтика персонажа. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2013. № 7(25) : в 2 ч. Ч. 1. С. 92-98.
- Козловець, 2009*: Козловець М. А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 558 с
- Кон, 1967*: Кон І. Національний характер – міф або реальність? *Иностранная литература*. 1967. №9. С.45-56.
- Кондаков, 1997*: Кондаков И. От истории литературы – к поэтике культуры. *Вопросы литературы*. 1997. №2.
- Конрад, 1966*: Конрад Н. И. Запад и Восток: Статьи. М.: Наука, 1966. 520 с.

- Концепція 2015–2025*: Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/prviddil/1312/1390288033/1414672797/> (дата звернення: 03.01.2016).
- Концепція НУШ*: Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <http://www.nmc.od.ua/wp-content/uploads/2017/02/%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%A6%D0%95%D0%9F%D0%A6%D0%86%D0%AF.pdf> (дата звернення: 03.03.2018).
- Концепція, 2001*: Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/ (дата звернення 11.10.2007)
- Копистянська, 2005*: Копистянська Н. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства. Львів : ПАІС, 2005. 368 с.
- Корман, 2006*: Корман, Б. О. Избранные труды. Теория литературы. Удмуртский гос. ун-т. Ижевск, 2006. 551 с.
- Коробка, 1907*: Коробка Н. Опыт обзора истории русской литературы для школ и самообразования, 3 части. Спб., 1907-1914.
- Кравчук, 2018*: Кравчук С. Л. Особливості психологічної пружності та життєстійкості особистості юнацького віку в умовах воєнного конфлікту. *Матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Полтава, 28 лютого 2018 р.* К.: Університет «Україна», 2018. С. 198-200.
- Краєвський, 2007*: Краєвський В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.
- КСКТ, 1996*: Кубрякова Е., Демьяненко В., Панкрац Ю., Лузина Л. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Наука, 1996. 245 с.
- КСЛТ, 1985*: Краткий словарь литературоведческих терминов. Кн. для учащ. / Ред.-сост. Тимофеев Л. И., Тураев С. В. 2-е, дораб. М. : Просвещение, 1985. 208с.
- КСЭ, 1989*: Краткий словарь по эстетике: Книга для учителя / Под ред. Овсянникова М. М: Просвещение, 1983. 223 с.

- Кудряшев, 1938*: Кудряшев Н.И. Методы изучения образа-персонажа. *Литература в школе*. 1938. № 4. С. 90-100.
- Кузнєцов, 1998*: Кузнєцов В. Поняття та його моделі. *Філософська думка*. 1998. № 1. С. 61–80.
- Курышева, 2014*: Курышева О. В. Психологическая характеристика молодежи как возрастной группы *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 7. Философия. 2014. № 1 (21). С. 67–75.
- Кухаренко, 1988*: Кухаренко В. Интерпретация текста. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
- Куцевол, 2009*: Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія): навчальний посібник. Київ : Освіта України. 2009. 454 с.
- Лакан, 1998*: Лакан Ж. Семинары. Книга 1: Работы Фрейда по технике психоанализа (1953/54). М.: Гнозис/Логос, 1998. 432 с.
- Лановик, 1998*: Лановик М. Б. Функціонування художнього образу в різномовних дискурсах. Тернопіль: Економічна думка, 1998. 146 с.
- ЛЕ, 2007*: Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 2 : М-Я. 216 с.
- Леви-Строс, 2001*: Леви-Строс К. Структурная антропология. М.: «ЭКСМО-Пресс», 2001. 511 с.
- Левчук, 2002*: Левчук Л. Психоаналіз: історія, теорія, мистецька практика. К.: Либідь, 2002. 255 с.
- Леонтьев, 2003*: Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики. М.: Смысл, СПб.: Лань, 2003. 287 с.
- Лещак, 1997*: Лещак О.В. Методологические основы функционального исследования языковой деятельности: Автореф. дисс. . д-ра филол. наук. Краснодар, 1997. - 32 с.
- ЛЗПЛ, 2001*: Лексикон загального та порівняльного літературознавства. [Текст] : справочное издание / За ред. А. Волкова. Чернівці: Золоті литаври, 2001. 636 с.

- ЛИОСТ, 1966*: Николаева Г., Успенский Б. Языкознание и паралингвистика. *Лингвистические исследования по общей и славянской типологии*. М.: Наука, 1966. С. 63-74.
- Лихачев, 1968 а*: Лихачев Д. К проблеме национального характера. *Русская литература*. 1968. №1. С.136-139.
- Лихачев, 1968*: Лихачев, Д. С. Внутренний мир художественного произведения. *Вопросы литературы*. 1968. № 8. С. 74-87.
- Лихачев, 1958*: Лихачев Д. С. Человек в литературе Древней Руси. М. Л.: Изд-во АН СССР, 1958. 186 с.
- ЛМПЛ, 1918*: Лабораторный метод в применении к литературе. (Из программы НКП за 1918 год. *Изучение литературы в школе*. М., 1923. 69 с.
- Ломов, Беляева, Носуленко, 1986*: Ломов Б., Беляева А., Носуленко В. Вербальное кодирование в познавательных процессах. М.: Наука, 1986. 128 с.
- Лопатинский, 1997*: Лопатинский Ф. Избранные философские произведения. М.: ИФРАН, 1997. 219 с.
- Лотман, 1970*: Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с.
- Лотман, 2000*: Лотман, Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2000. 704 с.
- ЛСД, 1997*: Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. К.: ВЦ «Академія», 1997. 752 с.
- Лурия, 1975*: Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: Наука, 1975. 253 с.
- Лурия, 1998*: Лурия А. Язык и сознание / под ред. С. Хомской. 2-е изд. М.: Узд. МГУ, 1998. 336 с.
- Мазуркевич, 1961*: Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики української літератури. «Радянська школа, 1961. 376 с.
- Малинин, 1989*: Малинина Н. Л. Диалектика художественного образа. Владивосток: 1989. 141 с.

- Мандельштам, 1876*: Мандельштам И. Е. Об историческом преподавании русской словесности. *Педагогический музей*. 1876. №№3-4. с. 230-243.
- Мариновська, 2019*: Мариновська О.Я. Педагогічна інноватика & Менеджмент інновацій : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2019. 504 с.
- Марко В.П.* Основа творчих шукань. Художня концепція людини в сучасній українській радянській літературі. К.: Вища школа, 1987. 165 с.
- Марко, 2003*: Марко В. П. Основи аналізу літературного твору: навч.-метод. посібник. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. 32 с.
- Марко, 2013*: Марко В. Аналіз художнього твору: навч. посіб. К.: Академвидав, 2013. 280 с.
- Маркович, 1975*: Маркович В. М. Человек в романах И. С. Тургенева. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1975. 152 с.
- Махмутов, 1993*: Махмутов М.И. Педагогические технологии развития мышления учащихся / М. Махмутов, Г. Ибрагимов, М. Чошанов. – Казань: ТГЖИ, 1993. – 88 с.
- Машкин, 1928*: Машкин А. Язык и литература в массовой школе профобра. *Робітнича освіта*. 1928. № 6-7. С. 83-87.
- Медведев, 1929*: Медведев П. Н. Формальный метод в литературоведении. М., 1929. 207 с.
- Мейзерська, 2009*: Мейзерська Т. С. Антропологічна складова літературознавчої філософії Д. Чижевського. Тернопіль : ТНПУ, 2009. Вип. 27. С. 311-315.
- Мерзляков, 1828*: Мерзляков А. Ф. Краткая риторика, или Правила, относящиеся ко всем родам сочинений прозаических, изданная для Благородных воспитанников Московского Университетского Пансиона. М.: в университетской типографии, 1828. 113 с.
- Мигунов, 1980*: Мигунов А. С. Художественный образ: эстетический анализ (материалы к спецкурса) / А. С. Мигунов. М. : Изд-во МГУ, 1980. 96 с.
- Мірошніченко, 2010*: Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підручник. К.: Вища школа. 2007. 415 с.

- Мітосек, 2003*: Мітосек Зофія. Теорії літературних досліджень. Сімферополь: Таврія, 2003. 408 с.
- Моклиця, 2002*: Моклиця М. Основи літературознавства. Навчальний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. 192 с.
- Молдавская, 1976*: Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М.: Педагогика, 1976. 224 с.
- Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград: Изд-во ВГПУ, 1995. – 193 с.
- Мордовцев, 1862*: Мордовцев Д. О русских школьных книгах XVII века. Москва: в университетской типографии, 1862. 106 с.
- Мурзин, Штерн, 1991*: Мурзин Л., Штерн А. Текст и его восприятие. Свердловск: Изд-во Урал. ГУ, 1991. 172 с.
- Набоков, 1998*: Набоков В. Лекции по зарубежной литературе / Владимир Набоков ; [пер. с англ. под. ред. В. Харитоновой]. М. : Изд-во Независимая Газета, 1998. 512 с.
- Наливайко, 2003*: Наливайко Д. Засадничі принципи у створенні програм *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3. С. 7-8.
- Наливайко, Шахова, Нагорна, Кисельова, 2004*: Зарубіжна література : Підруч. для 10 кл. / Д. С. Наливайко, К. О. Шахова, Н. М. Нагорна, Л. О. Кисельова. К. : Вид. Дім «Світ знань», 2004. 388 с.
- Нарієвська, 1995*: Нарієвська В. Національний характер як художньо-естетичний феномен. Дис. ...к. філ. н. Дніпропетровськ, 1995. 183 с.
- Наукові основи, 2002*: Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. ; за ред. проф., чл.-кор. АПН України Н. Й Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
- Неділько, 1978*: Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі. К.: Вища школа, 1978. 248 с.

- Некрасов, 2009*: Некрасов С.И., Некрасова Н.А. Философия науки и техники: Тематический словарь справочник. Учебное пособие. М.: МИИТ, 2009. 424 с.
- Непийвода, 1997*: Непийвода Н. Мова української науково-технічної літератури (функціонально-стилістичний аспект). К.: ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1997. 303 с.
- НИЛФЯ, 1971*: НИЛФЯ, 1971: Национальное и интернациональное в литературе, фольклоре и языке. Кишинев: Штиинца, 1971. 360 с.
- Нич, 2007*: Нич Р. Антропология литературы. Культурна теорія літератури. Поетика досвіду. Львів: Центр гуманіт. дослідж.; К.: Смолоскип, 2007. 64 с.
- Ницше, 1993*: Ницше Ф. Так казав Заратустра. Жадання влади. К.: Основи; Дніпро, 1993. 362 с.
- Ницше, 2009*: Ницше Ф. Антихрист: проклятие христианству. Х.: Фолио, 2009. 190 с.
- Новые педагогические технологии, 2005*: Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; ред. Е. С. Полат. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2005. 272 с.
- НУШ, 2016*: Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
Режим доступу <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/852-nova-ukrajinska-shkola-osnovi-standartu-osviti>. дата звернення 1.03
- Овсянко-Куликовский, 1908*: Овсянко-Куликовский Д. Н. Теория прозы и поэзии. М., 1908.
- Овсянко-Куликовский, 1911*: Овсянко-Куликовский. 1911: Овсянко-Куликовский Д. Н. О преподавании «теории словесности» в средней школе. Изд. 2-е, Т. 1. Харьков, 1911. 573 с.
- Озерова, 1943*: Озерова А.А. Отражение Отечественной войны в школьных сочинениях учащихся. *Советская педагогика*. 1943. № 10. С. 15-27.
- ОИШПМНСССР, 1989*: Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. Э. Д. Днепров,

- О. Е. Кошелева, Г. Б. Корнетов и др.; Отв. ред. Э. Д. Днепров. М.: Педагогика, 1989. 479с.
- ОЛ, 2016*: Основи лідерства. Наукові концепції (від найдавніших часів до середини ХХ ст.): навч. посібник / С. І. Нестуля, О. О. Нестуля. Полтава : ПУЕТ, 2016. 277 с.
- Олефіренко, 2003*: Олефіренко В. В. Підручник з української літератури: історія і теорія. Донецьк: Східний видавничий дім. 2003. 324 с.
- Ольшамовський, 1880*: Ольшамовський М. Н. Руководство к ведению письменных упражнений в гимназиях. М.: Т-я Э. Лиснер и Ю. Роман, 1880. 104 с.
- Онищенко, 2014*: Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії: монографія. Львів: Норма, 2014. 356 с.
- Орієнтовні програми, 1993*: Орієнтовні програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Світова література. 5-11 класи. К.: Освіта, 1993. 64с.
- Орлов, 1873*: Орлов М. А. Курс истории русской литературы: Вып. 1. (До Пушкинского периода). СПб.: тип. Эттингера, Х, 1873. 205 с.
- Орлов, 1875*: Орлов М. А. Курс истории русской литературы: Вып. 2. Пушкинский период. Первая половина: Крылов, Грибоедов и Пушкин. СПб.: Тип. журн. «Странник», 1875. 96 с.
- Освітні технології, 2003*: Освітні технології: навчально-методичний посібник. за ред. О. М. Пехоти. К.: А. С. К., 2001. 256 с.
- Остолопов, 1821*: Остолопов Н. Ф. Словарь древней и новой поэзии, составленный Николаем Остолоповым, действительным и почетным членом разных Ученых обществ: В 3 чч. СПб.: в Тип. Импер. Росс. Академии, 1821. Ч. 3. 488 с.
- Островська, 2019*: Островська Г. О. Формування професійної готовності майбутніх учителів зарубіжної літератури до вивчення біографії письменників у загальноосвітній школі: дис. ... докт. пед. наук:

13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. П. Драгоманова.
Київ, 2019. 538 с.

Острогорский, 1885: Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности.
СПб.: Типография В. Демакова, 1885. 228 с.

Павера, 2012: Павера Л. Организация славистических специальностей - уход от филологии? *Новая русистика: Международный журнал современной филологической и ареальной русистики*. Брно, 2012. С. 47-55.

Павлов, 2004: Павлов Ю. М. Художественная концепция личности в русской и русскоязычной литературе XX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М.: ИМЛИ РАН, 2004. 374 с.

Панчук, 2001: Панчук Л. Структурування навчальних завдань як фактор ефективності осягання епічного твору в 9-11 класах: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Кривий Ріг. 2001. 177 с.

Папуша, 2020: Папуша О. В. Теоретичний дискурс дитячої літератури : у пошуках об'єкта. URL : <https://naurok.com.ua/dityacha-literatura-nevid-mna-skladova-vsi-literaturi-113989.html> (дата звернення : 4.04. 2020).

Пасічник, 2000: Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Київ : Ленвіт. 2000. 384 с.

ПАХТ, 1983: Проблема автора в художественной литературе [Текст] / отв. ред. Б. О. Корман. Ижевск, 1983. Вып. 7. 151 с.

ПГД, 2009: Хайдебранд, Р. фон, Винко С. Работа с литературным канонem: проблема гендерной дифференциации при восприятии (рецепции) и оценке литературного произведения / Р. фон Хайдебранд, С. Винко; пер. с нем. // Пол. Гендер. Культура. Немецкие и русские исследования / Под ред. Э. Шоре, К. Хайдер, Г. Зверевой. М.: РГГУ, 2009. 530 с. С. 194.

Педагогічні технології, 1999: Педагогічні технології. Досвід. Практика: Довідник. Полтава: ПОПОПП, 1999. 376 с.

Педагогічні технології, 2001: Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / За ред. С.О. Сисоєвої. К.: ВІПОЛ, 2001. 502 с.

- Педагогічні технології, 2018*: Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів ; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків: ХНПУ, 2018. 457 с.
- Перевлесский, 1873*: Перевлесский П.М. Предметные уроки по мысли Песталоцци Санкт-Петербург, 1873. 351 с.
- Перспективні освітні технології, 2000*: Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посіб. / За ред. Г.С. Сазоненко. К.: Гопак, 2000. 560 с.
- Пехота, Стараєва, 2005*: Пехота О. М., Стараєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Іліон, 2005. 272 с.
- Пиксанов, 1917*: Пиксанов Н. К. К вопросу о переработке программ по русскому языку и литературе в средней школе. *Русский филологический вестник*. 1917. № 1-2. С.70-73.
- Підласий, 1989*: Підласий І. Як підготувати ефективний урок. К.: Просвіта, 1989. 204 с.
- Платон*: Платон. Диалоги. URL: <http://psylib.org.ua/books/plato01/index.htm> (дата звернення 16.04.2020)
- Платон*: Платон. Софист [Електронний ресурс] Режим доступа <http://rushist.com/index.php/philosophical-articles/5463-platon-sofist-chitat-onlajn> (Дата звернення 16.04.2020)
- Плеснер, 2004*: Плеснер Х. Ступени органического и человек: введение в философскую антропологию. М. : РОССПЭН, 2004. 368 с.
- ПМЗЕТШ, 1927*: Программы и методические записки единой трудовой школы. Вып. 3. 1-й концентр городской школы II ступени. М.: ГИЗ, 1927. 128 с.
- Подорога, 2006*: Подорога В. А. Мимесис: Материалы по аналитической ашропологии литературы. М.: Культурная революция, Логос, Logos-altera, 2006. Т. 1: Н. Гоголь. Ф. Достоевский. 379 с.
- Поливанов, 1868*: Поливанов Л. И. Урок объяснительного чтения и логического разбора в святы с устным и письменным воспроизведением мислей // Циркуляр по Московскому учебному округу. М., 1868. № 3. С. 12-19.

- Поліщук, 2013*: Поліщук Я. О. Антропологічна перспектива в літературознавстві. *Філологічні семінари.: Парадигма сучасного літературознавства : світовий контекст*. Київ : 2013. Вип. 16. С. 26-31.
- Поліщук, 2013а*: Поліщук Я. О. Літературна антропологія як актуальна наукова пропозиція *Studia Philologica (Філологічні студії)*: зб. наук. праць / ред. колегія: І. Р. Буніятова, Л. І. Белехова, О. Є. Бондарева [та ін.]. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. Вип. 2. С. 116-120. Режим доступу: <https://studiap.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/view/3> Дата звернення: 04.04. 2020).
- Пометун, 2007*: Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.
- Пометун, Пироженко, 2004*: Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
- Поспелов, 1940*: Поспелов Г. Н. Теория литературы в школьном изучении *Литература в школе*. 1940. № 6. С. 27-32.
- Потебня, 1976*: Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. 195 с.
- Потебня, 1990*: Потебня А.А. Теоретическая поэтика. Высшая школа, 1990. 342 с.
- ППЛСШ, 1985*: Проблемы преподавания литературы в средней школе. Пособие для учителя / Т. Курдюмова, И. Збарский, В. Полухина и др. Под ред. Т. Курдюмовой. М.: Просвещение, 1985. 192 с.
- ППРЯСГПКУО, 1868*: Программа преподавания русского языка и словесности в гимназиях и прогимназиях Кавказского учебного округа. Тифлис, 1868. С I,II, XIII.
- Програма, 2001*: Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи. / за ред. Д. В. Затонського, К. О. Шахової, Є. В. Волощук; авт: Б. Б. Шалагінов, Л. Ф. Мірошниченко, О. О. Ісаєва, Ж. В. Клименко, О.О. Корнієнко, Н. І. Доровєєва, С. В. Рудаківська. Київ: Шкільний світ, 2001. 79 с.

- Програма, 2005*: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Зарубіжна література. 5–12 класи. / за заг. ред. Д. С. Наливайка. Київ., Ірпінь: Перун, 2005. 112 с.
- Програми, 1998*: Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи. / за ред. Д. С. Наливайка. Київ: Перун, 1998. 62 с.
- Програми, 2003*: Програми для профільних класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 10–11 класи / Авт: Б. Б. Шалагінов, Л. Ф. Мірошніченко, О. О. Ісаєва, Ж.В. Клименко, О. О. Корнієнко, Н. І. Доровеєва. Всесвітня література в середніх навчальних закладах України: наук.-метод. журнал. 2003. № 7/8. С. 96–112.
- Прокофьев, 1961*: Прокофьев Н. И. Формирование понятий по теории литературы в старших классах. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 48 с.
- Пронкевич, 1997*: Зарубіжна література ХІХ століття : Проб. підруч. для 10 кл. серед. загальноосвіт. шк. / О. В. Пронкевич. К. : Пед. преса, 1997. 238 с.
- Пронкевич, 2001*: Зарубіжна література ХІХ століття : Підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. 4-е вид., перероб. і допов. К. : Зодіак-ЕКО, 2001. 527 с.
- Пыпин, 1862*: Пыпин А.Н. Преподавание словесности в гимназии. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1862. № 6. С. 177, 185.
- Райбедюк, 2018*: Райбедюк Г. Б. Поезія Василя Стуса в інтерпретаційному полі літературознавчої антропології. *Комунікативний дискурс: наукова рецепція та стилістика перекладу*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : Міленіум. 2018. С. 39-40.
- Раппопорт, 1967*: Раппопорт С. Х. О природе художественного мышления. *Эстетические очерки*. 1967. № 2. С. 337-339.
- Раппопорт, 1972*: Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции. М.: Музыка, 1972. 167 с.
- Рахлевская, 1997*: Рахлевская Л. К. Педагогическая антропология (человекознание) в системе непрерывного образования: история, теория, практика. Томск: Изд-во ТГПУ, 1997. 225 с.

- Ревякин*: Ревякин А. О типическом в реалистической художественной литературе. URL: <http://profilib.com/chtenie/130835/aleksandr-revyakin-o-tipicheskom-vrealisticheskoy-khudozhestvennoy-literature-4.php> (дата звернення 13.01. 2017).
- Реизов, 1970*: Реизов Б. Из истории европейских литератур. Л.: Ленинградский университет, 1970. 378 с.
- Ремизов, 1923*: Ремизов А.М. Алексей Ремизов о себе. *Россия*. М.; Пг., 1923. № 6. С. 25-26.
- Рехо, 1977*: Рехо К. Современный японский роман. М.: Наука, 1977. 304 с.
- РИБ, 1882*: Русская историческая библиотека (РИБ). Т. 1. № 2. Памятники полемической литературы, Пг., 1882. 485 с.
- Рикер, 1995*: Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика: Московские лекции и интервью / П. Рикер. Москва: КАМІ, АСАДЕМІА, 1995. 160 с.
- Рикер, 1995а*: Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.: Academia-центр, 1995. 415 с.
- Роткович, 1976*: Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе. Учеб. пособие для студентов филол. специальностей пед. институтов, узд. 2-е, испр. и дополн. М.: Просвещение, 1976. 335 с.
- Рубакин, 1910*: Рубакин Н. А. Этюды по психологии читательства: Внеклассное чтение и его организация. Этюд первый. Антропологические основы читательства. *Русская школа*. 1910. № 11-12. С. 153-188.
- Рубинштейн, 2003*: Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 508 с.
- Рыбникова, 1963*: Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. Изд. 3-е. М.: Учпедгиз, 1963. 313 с.
- Рымарь, 1994*: Рымарь Н. Т. Теория автора и проблема художественной деятельности. Самарский гос. ун-т. Воронеж : Логос-Траст, 1994. 262 с. URL: http://www.uamconsult.com/book_816.html (дата звернення: 31.03. 2020).

- Савельева, 1999*: Савельева, В.В. Художественная антропология. Алматы : Изд-во Алмат. гос. ун-та, 1999. 281 с.
- Садовник, 1911*: Садовник В. Ф. Очерки по истории русской литературы XX века. М., 1911. 72 с.
- Самолук, 2008*: Самолук. О. Антропология крізь призму художнього образу Новітня теорія літератури і проблеми літературної антропології. *Studia methodologica*. Вип. 24. Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. 278 с.
- Світова література, 2010*: Світова література. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. 10 – 11 класи. URL: http://svitliteraturu.com/_bd/1/191_10-11_doc (дата звернення: 17.05.2016).
- Світова література, 2010а*: *Світова література*. Програма для учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. 10 – 11 класи. URL: http://svitliteraturu.com/_bd/1/192_10-11_doc (дата звернення: 17.05.2016).
- Світова література, 2010б*: Світова література : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. : акад. рівень, проф. рівень / Д. С. Наливайко та ін. К. : Генеза, 2010. 286 с.
- Селевко, 1998*: Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
- Селевко, 2006*: Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
- Селиванова, 2004*: Е. Селиванова. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие. К.: Брама, Изд. Вовчок О.Ю., 2004. 336 с.
- Семкина, 2002*: Семкина Н. А. Концепты и их связи в тексте. *Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования*. Рязань: РГПУ им. С. А. Есенина, 2002. С. 106–114.
- Сергеев, 2007*: Сергеев К. А. Ренессансные основания антропоцентризма. СПб.: Наука, 2007. 591 с.

- Серль, 1987*: Серль Дж. Природа интенциональних состояний. *Філософія, логіка, язык*. М.: Прогресс, 1987. 331 с.
- СЗЛ, 1999*: Современное зарубежное литературоведение (Страны Западной Европы и США): концепции, школы, термины: Энцикл. справочник / Науч. ред., сост. И. П. Ильин, Е. А. Цурганова; Отв. ред. А. Е. Махов. М.: Интрада ИНИОН, 1999. 319 с.
- Сиповский, 1915*: Сиповский В. В. Элементарный курс истории словесности. Пг., 1915. 122 ВТПТ с.
- Сисоєва, 2006*: Сисоєва С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2006. №2. С. 127-131.
- Сисоєва, 2011*: Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
- Ситуационный анализ, 2002*: Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. Ю.П.Сурмина. К.: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
- Ситченко, 2004*: Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: моногр. Київ : Ленвіт, 2004. 304 с.
- Ситченко, 2019*: Ситченко А. Л. До питання модернізації навчання літератури. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 17 травня 2019 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. С. 354-359.
- Сірук, 2008*: Сірук В. Герой, персонаж у структурі діалогічного наративу // Новітня теорія літератури і проблеми літературної антропології. *Studia methodologica*. Вип. 24. Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. С. 239-244.
- Сковорода, 2005*: Сковорода Г. С. Твори : у 2 т. Т.1. : Поезії. Байки. Трактати. Діалоги. Київ : Обереги, 2005. 528 с.

- Сліпушко, 2009*: Сліпушко О. М. Еволюція та функціонування літературних образів у книжності Київської держави (XI – перша половина XIII ст.) : монографія / О. М. Сліпушко. К. : Аконіт, 2009. 415 с.
- Смирновский, 1899*: Смирновский П. В. История Русской литературы XIX века: в 8 вып. СПб., 1899-1904.
- Сміт, 1994*: Сміт Е. Д. Національна ідентичність; пер. з англ. П. Таращука. К.: Основи, 1994. 223 с.
- Смолянинов, 1983*: Смолянинов И. Ф. Природа художественного образа. М.: Знание, 1983. 64 с.
- Соколов, 1928*: Соколов Н. М. Изучение литературных произведений в школе. М.-Л., 1928. 134 с.
- Соколов, 2007*: Соколов Б. Расшифрованный Достоевский. Тайны романов о Христе. Преступление и наказание. Идиот. Бесы. Братья Карамазовы. М.: Яуза, Эксмо, 2007. 512 с.
- Соколова, 1976*: Соколова Е. О роли мотивации в перцептивном процессе. *Психологические исследования / Под ред. А. Н. Леонтьева*. Вып. 6. М.: Изд-во Московского университета, 1976. С. 107-109.
- Соловьев, 1902*: Соловьев Е. Очерки по истории русской литературы XIX века. Спб., 1902. 121 с.
- Сорокин, 1941*: Сорокин В. И. Методика литературы, педагогика и литературоведение. *Литература в школе*. 1941. № 2. С. 94-95.
- Степин, 2006*: Степин В. С. Философия науки. Общин проблемы: ученик для аспирантов и соискателей научной степени кандидата наук / В. С. Степин. М.: Гардарики, 2006. 384 с.
- Стефаненко, 2008*: Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. 4-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2008. 368 с.
- Сторчак, 1965*: Сторчак К. М. Основы методики літератури. К.: Радянська школа, 1965. 420 с.
- Стоюнин, 1991*: Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991. 431 с.

- Суворовский, 1905*: Суворовский А. М. Нат Пинкертон в детском понимании. М. *Вестник воспитания*, 1905. № 1. С. 11-15.
- Судовщиков, 1863*: Судовщиков Е. В. Пособие при преподавании истории русской словесности. Киев, 1863. 105 с.
- Султанов, Постоловська, 2001*: Султанов Ю. І., Постоловська Н. І. З турботою про літературний розвиток школярів (Деякі аспекти вивчення основ теорії на уроках української і зарубіжної літератур у 5-8 класах середньої загальноосвітньої школи). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 6. С. 50-55.
- СФС, 2004*: Современный философский словарь / Под общей ред. В. Е. Кемерова. Москва : Панпринт. 2004. 848 с.
- СЭ, 2003*: Социология : энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. Мн.: Книжный Дом, 2003. 312 с.
- Талызин, 1818*: Талызин М.И. Начальные основания риторики и поэзии. СПб., 1818. 225 с.
- Тарнашинська, 2006*: Тарнашинська Л. Долання міждисциплінарних бар'єрів : експансія методів чи набуття системності? *Гуманітарний вісник*. Т., 2006. Вип. 8 : Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія. С. 497-525.
- Тарнашинська, 2009*: Тарнашинська Л. Літературознавча антропологія : новий методологічний проект у дзеркалі філософських аналогій / Людмила Тарнашинська. *Слово і час*. 2009. № 5. С. 42-62.
- Технології, 2006*: Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макнстер Д.; Наук. ред., передм. О. І. Пометун. К.: Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.
- Тимофеев, 1936*: Тимофеев Л. И. К вопросу о типическом в литературе. *Литература в школе*. 1936. № 1-2. С. 5-6.
- Тимофеев, 1966*: Тимофеев Л. Основы теории литературы. М.: Просвещение, 1966. 477 с.

- Тимофеев, 1967*: Тимофеев В. В. Личность, общество, литература. *Советская литература и новый человек*. М.: Наука, 1967. 376 с.
- Тимошенко, 1870*: Тимошенко П. З. Опыт систематического изложения теории словесности. СПб, 1870. 219 с.
- Тиханов, 2001*: Тиханов Г. Заметки о диспуте формалистов и марксистов 1927 года. *Новое литературное обозрение*. 2001. № 50. (цит. за: Журнальный зал URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2001/50/tihan.html>)
- Тихомиров, 1911*: Тихомиров Д. А. Педагогические заметки. Из наблюдений по духовно-учебным заведениям. Духовные училища. СПб., 1911 г. 120 с.
- Ткаченко, 2003*: Ткаченко А. О. Мистецтво слова: Вступ до літературознавства: Підручник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів. 2-е вид., випр. і доповн. К.: ВПЦ «Київський університет», 2003. 448 с.
- Ткачук, 2009*; Ткачук М. П. Творчість Івана Котляревського : антропологічний та естетичний дискурси: Монографія. Суми : Вид-во СумДУ, 2009. 216 с.
- ТЛ4, 2001*: Теория литературы в 4-х томах. Т. 4. Москва: ИМЛИ РАН: Наследие, 2001. 624 с.
- ТЛП, 2008*: Теорія літератури в Польщі : Антологія текстів. Друга половина ХХ – початок ХХІ ст. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія». 2008. 532 с.
- Токмань, 2012*: Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 312 с.
- Толмачев, 1815-1822*: Толмачев Я. В. Правила словесности: в 4 т. СПб, 1815-1822.
- Томашевский, 1999*: Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика: Учеб. пособие. М.: Аспект-Пресс, 1999. 334 с.
- Топоров, 1995*: Топоров В. Н. Вещь в антропоцентрической перспективе: апология Плюшкина. Миф. Ритуал. Символ. Образ: исследования в области мифопоэтического. М.: Прогресс – Культура, 1995. С. 7-111.

- Троицкий, 1940:* Троицкий Л. С. К методике историко-литературного курса. Очерки по методике преподавания литературы в средней школе. Л., 1940. С. 92-118.
- Тураева, 1994:* Тураева З.Я. Лингвистика текста и категория модальности. *Вопросы языкознания.* 1994. №2. С.105-114.
- Тынянов, 1977:* Тынянов, Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. М. : Наука, 1977. 574 с.
- Удовиченко, 2000:* Удовиченко Л.М. Рецепція християнських образів як літературне явище. *Рідна школа.* 2000. №9. С. 57-59.
- Удовиченко, 2001:* Удовиченко Л.М. Взаємозв'язане вивчення української та зарубіжної літератури в загальноосвітній школі. *Українська література.* 2001. № 3. С.28-29.
- Удовиченко, 2003:* Удовиченко Л.М. Історичні поеми А. Міцкевича та Т. Шевченка у шкільному вивченні. *Українська мова в гімназіях, ліцеях, колегіумах.* 2003. № 1. С. 138-142.
- Удовиченко, 2003:* Удовиченко Л.М. Використання поняття «персонаж» у процесі вивчення зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 2003. №3. С. 34-35.
- Удовиченко, 2003а:* Удовиченко Л.М. Минуле, яке допоможе зазирнути у майбутнє (Урок проблемно-тематичного аналізу (наукова конференція) за історичним романом Г. Сенкевича “Камо грядеши?”). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 2003. №5. С. 38-40.
- Удовиченко, 2003б:* Удовиченко Л.М. Нельзя завладеть душой того, кто способен на самопожертвование. Библиейские мотивы в трагедии И.-В. Гете «Фауст». *Русская словесность в школах Украины.* 2003. № 5. С.33-36.
- Удовиченко, 2003в:* Удовиченко Л.М. Потреба розробки технології вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи. *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2003. Вип. 6. С. 151-153.

- Удовиченко, 2004:* Удовиченко Л.М. Потреба впровадження аспектного аналізу образів-персонажів у полікультурній освіті учнів. Педагогіка вищої та середньої школи. 2004. Вип. 8. С. 300-305.
- Удовиченко, 2005:* Удовиченко Л.М. Зміст та реалізація культурологічної лінії державного стандарту у процесі вивчення образів-персонажів зарубіжної літератури. Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2005. Вип. LVIII (58). С. 165-173.
- Удовиченко, 2005а:* Удовиченко Л.М. Афоризми письменника як засіб осмислення його творчості (Підсумковий урок за романом О. Вайльда «Портрет Доріана Грея»). Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2005. №3. С. 19-22.
- Удовиченко, 2005б:* Удовиченко Л.М. Предпочестъ смерть лицемерной и подлой действительности (Урок-исследование по роману Стендаля «Красное и черное»). Русская словесность в школах Украины. 2005. № 4. С.30-35.
- Удовиченко, 2005в:* Удовиченко Л.М. Вивчення образу-персонажа у національному та загальнолюдському вимірах (На матеріалі творчості Е. Золя та І. Франка). Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2005. № 6. С. 42-45.
- Удовиченко, 2005г:* Удовиченко Л.М. Осягнути глибину новаторства «майстра літератури ідей» (Підсумковий урок-дослідження за романом Стендаля «Червоне і чорне»). Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2005. № 7. С.49-52.
- Удовиченко, 2005:* Удовиченко Л.М. Психолінгвістичний аспект сприйняття і розуміння учнями художніх образів-персонажів зарубіжної літератури. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. № 4. 2005. С. 171-175.
- Удовиченко, 2006:* Удовиченко Л.М. Вивчення образів-персонажів у культурологічному контексті. Вісник Глухівського державного

педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 7. 2006. С. 191-195.

Удовиченко, 2006а: Удовиченко Л.М. Гармония природы, мироздания, бытия. Урок по повести Ясунари Кавабата «Тысячекрылый журавль». Русская словесность в школах Украины. 2006. № 2. С. 49-52.

Удовиченко, 2006б: Удовиченко Л.М. Національна специфіка образів-персонажів у шкільному вивченні художніх творів. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2006. № 5. С.121-129.

Удовиченко, 2006в: Удовиченко Л.М. Вплив середньовічного епосу Західної Європи на формування національної самосвідомості учнів. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2006. № 6. С.174-179.

Удовиченко, 2007: Удовиченко Л.М. Лінгвістичні основи вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки. 2007. № 43. С. 131-138.

Удовиченко, 2007а: Удовиченко Л.М. Академічні вимоги до процесу формування теоретико-літературних понять у курсі літературної освіти. Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2007. № 2. С. 26-28.

Удовиченко, 2007б: Удовиченко Л.М. Формування культурної компетенції учнів у процесі вивчення образів-персонажів зарубіжної літератури. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2007. № 48. С. 304-309.

Удовиченко, 2008: Удовиченко Л.М. Формування поняття про образ-персонаж у методичній системі Є. А. Пасічника. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2008. №.9. С. 86-90.

Удовиченко, 2008а: Удовиченко Л.М. «Тот, кто может вернуться в детство, гениален» (урок по роману Ч. Диккенса «Дэвид Копперфилд»). Русская словесность в школах Украины. 2008. № 4. С.31-34.

- Удовиченко, 2008б*: Удовиченко Л.М. Роль вивчення образів-персонажів художнього твору у формуванні морально здорової особистості. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2008. №. 10. Ч. 1. С. 91-95.
- Удовиченко, 2009*: Удовиченко Л.М. До питання літературознавчого аспекту вивчення образів-персонажів. На матеріалі поеми М. Гоголя «Мертві душі». Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2009. N 4. С. 35-36.
- Удовиченко, 2009*: Удовиченко Л.М. Конструкторські вміння вчителів-словесників організувати аналіз образів-персонажів. Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 14. 2009. С. 77-87.
- Удовиченко, 2010*: Удовиченко Л.М. Динаміка розвитку методичних ідей в галузі навчання світової літератури у середній школі. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2010. № 2 (14). С. 38-42.
- Удовиченко, 2010*: Удовиченко Л.М. Історичний аспект аналізу образів-персонажів як засіб формування національної свідомості учнів. Українська мова та література. 2010. № 26-28. С. 60-63.
- Удовиченко, 2010*: Удовиченко Л.М., Кадоб'янська Н.М. Література ХХ ст. Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2010. №5. С. 15-23. (Особистий внесок: с. 15-20).
- Удовиченко, 2011*: Удовиченко Л.М. Розвиток поняття про образ-персонаж і історико-літературному курсі. *Горизонти освіти*. Психологія. Педагогіка. 2011. № 2 (32). С. 55–59.
- Удовиченко, 2016*: Удовиченко Л. Читацькоцентрична модель сучасного підручника із зарубіжної літератури для старших підлітків: концепція, зміст і форма. *Всесвітня література в школах України*. 2016. № 7–8. С.21-23.

- Удовиченко, 2010:* Удовиченко Л.М. Новітні методики вивчення образів-персонажів у курсі літературної освіти учнів. *Ukrainica IV. Současná ukrajinistika. Problemy jazyka, literatury a kultury.* Olomouc, 2010. P. 245-249.
- Удовиченко, 2012:* Удовиченко Л. М., Кадоб'янська Н. М. Сучасні підходи до аналізу образів-персонажів у шкільній літературній освіти. *Ukrainica V. Současná ukrajinistika. Problémy jazyka, literatury a kultury.* Olomouc, 2012. P.311-314. (Особистий внесок: с. 311-312).
- Удовиченко, 2014:* Удовиченко Л.М. Розвиток в учнів поняття про образ-персонаж в історико-літературному курсі загальноосвітньої школи. *Ukrainica VI. Současná ukrajinistika. Problémy jazyka, literatury a kultury.* Olomouc, 2014. С. 416-420.
- Удовиченко, 2017:* Удовиченко Л.М. Особливості методичної роботи з підручником із зарубіжної літератури в старшій школі. Проблеми сучасного підручника. 2017. Вип. 18. С. 362 – 371.
- Удовиченко, 2018:* Удовиченко Л.М. Проблема вивчення образів-персонажів у підручниках із зарубіжної літератури для старшої школи. Проблеми сучасного підручника. 2018. Вип. 20. С. 504-514.
- Удовиченко, 2018a:* Удовиченко Л. Застосування засад педагогічної антропології у вивченні образів-персонажів художніх творів зарубіжної літератури [Електронний ресурс]. Освітологічний дискурс. 2018, № 3-4 (22-23). С. 139-150. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/537>
- Удовиченко, 1999:* Удовиченко Л.М. Забезпечення літературної освіти в умовах інтегрованого навчання. Шляхи підвищення ефективності викладання української мови і літератури: матеріали Всеукраїнської міжвузівської науково-практичної конференції. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. С.184 - 190.
- Удовиченко, 2000:* Удовиченко Л.М. Вивчення християнських образів зарубіжної літератури у загальноосвітній школі. *Соціально-педагогічне забезпечення гуманітарної освіти спеціаліста технічного профілю:* матеріали

Всеукраїнської науково-практичної конференції. Ч.ІІ. Черкаси: Відлуння, 2000. С.140-144.

Удовиченко, 2000: Удовиченко Л.М. Навчально-виховні можливості вивчення творчості Моріса Метерлінка в середніх навчальних закладах. *Наукові записки*. Серія: літературознавство. Вип.1/25/. Харків: ХДПУ ім. Г. Сковороди, 2000. С. 319-322.

Удовиченко, 2002: Удовиченко Л.М. Специфика анализа «вечных» образов на уроках литературы в старших классах. *Русский язык и литература: проблемы изучения и преподавания*. К.: КГПУ им. Б. Гринченко: ИПЦ, 2002. С. 266-271.

Удовиченко, 2003: Удовиченко Л.М. Диалогизм как один из ведущих принципов изучения «вечных» типов на уроках литературы в старших классах. *Преподавание русского языка и литературы в общеобразовательных учебных заведениях Украины с русским языком обучения: современное состояние и перспективы*: матеріали науково-практичної конференції (11 квітня 2003р.). К.: Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв. 2003. С. 17-21.

Удовиченко, 2003а: Удовиченко Л.М. Культурологічний аспект аналізу образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи. *Мова і культура*. К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2003. Вип. 6. Т. VII. Культурологічний підхід до викладання мови і літератури. Мова сучасного мистецтва. С. 200-207.

Удовиченко, 2003б: Удовиченко Л.М. Романтичні герої історичних поем А.Міцкевича і Т.Шевченка у шкільному вивченні. *Літературний дискурс: генезис, рецепція, інтерпретація (літературознавчий, культурологічний, методичний аспекти)*: Зб. матеріалів міжнародної науково-практичної конференції. К.: УАВЗЛ, 2003. С. 303-307.

Удовиченко, 2003в: Удовиченко Л.М. Національний аспект аналізу образів-персонажів у курсі літературної освіти учнів старшої школи. *Література. Фольклор. Проблеми поетики*: матеріали Всеукраїнської науково-

теоретичної конференції. Криворізький державний педагогічний університет (24 – 25 жовтня 2003 р.) Вип. 16. К.: Твім Інтер, 2003. С. 442-451.

Удовиченко, 2004: Удовиченко Л.М. Специфіка літературознавчого аспекту аналізу духовності образів-персонажів у межах літературного напрямку. *Література. Фольклор. Проблеми поетики*: матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції. Криворізький державний педагогічний університет (5-6 листопада 2004 р.) Вип. 18. Ч.1: Аспекти духовності української літератури К.: Акцент, 2004. С. 297-307.

Удовиченко, 2005: Удовиченко Л.М. Історичний аспект аналізу образів-персонажів як засіб формування національної свідомості учнів. *Література. Фольклор. Проблеми поетики*: матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції. Вип. 21. Ч 2: Питання менталітету в українській літературі. К.: Акцент, 2005. С.296-307.

Удовиченко, 2005а: Удовиченко Л.М. Вивчення рецепції образів-персонажів у шкільному курсі літератури. *Русский язык и литература: проблемы изучения и преподавания в Украине*. 2005. 404 с. С. 90-93.

Удовиченко, 2005б: Удовиченко Л.М. Судьбы образов-персонажей эмигрантской литературы «третьей волны» в школьном изучении. *Русский язык и литература: проблемы изучения и преподавания в школах и высших учебных заведениях Украины*. 2005. С. 113-116.

Удовиченко, 2007: Удовиченко Л.М. Формирование ценностного потенциала личности при изучении судьбы образов-персонажей эмигрантской литературы «третьей волны». *Studia methodologica*. Вип. 22. 2007. С. 400-405.

Удовиченко, 2008: Удовиченко Л.М. Формування аксіологічної компетенції учнів у процесі вивчення образів-персонажів зарубіжної літератури. *Книжка. Твір. Читання. Дитячий дискурс*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Дитина читає...» в рамках книжкової

виставки-ярмарку «Форум видавців – дітям» (8-10 травня 2008 р.). 2008. С. 152-158.

Удовиченко, 2008: Удовиченко Л.М. Биографический аспект анализа образа персонажа (на примере изучения романа Ч. Диккенса «Дэвид Копперфилд»): материалы докладов Международной научно-практической конференции «Вторые Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения». Севастополь: Рибэст, 2008. С.80-87.

Удовиченко, 2008: Удовиченко Л.Н. Эмигрантская литература «третьей» волны в школьном изучении. *Современные подходы в преподавании русского языка и литературы в школе: тезисы международной научно-практической конференции (1-5 декабря 2008 г.)* СПб.: СПбАППО, 2008. С. 47-49.

Удовиченко, 2010: Удовиченко Л.М. Историчний аспект аналізу образів-персонажів як засіб формування національної свідомості учнів. *Українська мова та література* : всеукр. газета для вчителів. 2010. № 26/28 (липень). С. 60-63.

Удовиченко, 2010: Удовиченко Л.М. Формування культурної компетенції учнів у процесі вивчення образів-персонажів світової літератури. *Наукові записки Київського університету «Східний світ»*: К.: Фенікс, 2010. С. 174-183.

Удовиченко, 2011: Удовиченко Л.М. Літературознавчі засади психологічного аспекту аналізу образів-персонажів у шкільному курсі української літератури. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції*. 2011. № 3. С. 79-81.

Удовиченко, 2013: Удовиченко Л.М. Наукове новаторство Л.Ф. Мірошніченко: в методиці вивчення художніх образів світової літератури. *Науково-методична школа професора Л.Ф. Мірошніченко: історія, сьогодення та перспективи розвитку*. К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2013. С. 109-117.

- Удовиченко, 2015: Удовиченко Л.М. Історичні поеми А. Міцкевича і Т. Шевченка у шкільному вивченні *Філологічні діалоги.*: збірник наукових праць. За матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Шевченко і світ». Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2015. Вип 3. С. 203-209.
- Удовиченко, 2015: Удовиченко Л.М. Розвиток методики аспектного вивчення образів-персонажів художніх творів у науці радянського періоду. *Дунайські наукові читання: Європейський вимір і регіональний контекст.* Ізмаїл: РВВ ІДГУ. .2015. Вип 2. С. 161-164.
- Удовиченко, 2015: Удовиченко Л.М. Аспектне вивчення образів-персонажів в методиці навчання літератури до кінця ХІХ ст. *Синопсис: текст, контекст, медіа.* 2015. № 2(10). URL: <http://synopsis.kubg.edu.ua/index.php/synopsis/article/view/145/140>
- Удовиченко, 2020: Удовиченко Л.М. «Чорний детектив», що порушує серйозні проблеми. Матеріали до вивчення роману Д. Пеннака «Усе для людожерів». *Всесвітня література в школах України.* № 5. 2020. С. 28-30.
- Удовиченко, 2003: Удовиченко Л.М. Інтегроване вивчення жанру байки в умовах особистісно-зорієнтованого навчання. Теорія і практика особистісно-орієнтованої освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 8-10 квітня 2003р. Ч. 2. Київ-Запоріжжя: Просвіта, 2003. С. 67-72.
- Удовиченко Л.М. Людину роблять людиною не гроші (Урок – бесіда з елементами коментованого читання за оповіданням Дж. Лондона «Любов до життя»). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 2003. №5. С. 10-13.
- Удодов, 1999: Удодов Б. Т. Пушкин: художественная антропология. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1999. 302 с.
- Узнадзе, 1966: Узнадзе Д. Психологические исследования. М.: Гос. издат., 1966. с. 452.
- УЛ, 2019: Українська література. 5-11 класи: навчальні програми, методичні рекомендації про викладання навчального предмета у закладах загальної

- середньої освіти у 2019/2020 навчальному році, вимоги до оцінювання.
- Укладач. О. Ю. Котусенко. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 192 с.
- УЛЕ, 1995*: Українська літературна енциклопедія. В 5-ти т. К., 1995. Т. 3. 509 с.
- УПППМГМНП, 1872*: Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1872. № 7. С. 73-74.
- Урманов, 2000*: Урманов А. В. Поэтика прозы Александра Солженицына. М.: Прометей, 2000. 231 с.
- Ушаков, 2007*: Ушаков А. Образ гуманної людини як основа виховання культури вчинку. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна., 2007. Вип. 22. С. 176-181.
- Ушинський, 1954*: Ушинський К. Д. Твори: В 6 т. К.: Род. школа, 1954. Т. 1. 387 с.
- Фасоля, 2014*: Фасоля А. Компетентнісно зорієнтовані завдання: новація? Імітація? Українська література в загальноосвітній школі. № 5. 2014. С. 14-20.
- Фасоля, 2017*: Фасоля А. М. Підручник української літератури в системі особистісно зорієнтованого навчання URL: ozonlit.org (дата звернення 15.03.2017)
- Фащенко, 1981*: Фащенко В. У глибинах людського буття: Етюди про психологізм літератури. К.: Рад. шк., 1981. 249 с.
- Фащенко, 2005*: У глибинах людського буття: літературознавчі студії / В. В. Фащенко. Одеса: Маяк, 2005. 640 с.
- ФВФВНДП, 1963*: Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. М., 1963. 772 с.
- Федосеева, 2016*: *Федосеева Т. В.* / Татьяна Васильевна Федосеева. О литературной антропологии и антропоцентризме современного литературоведения. *«Вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина»*. 2016. №3(52). С. 72-82.

- Фейербах, 1955*: Фейербах Л. Избранные философские произведения : в 2 т./ Людвиг Фейербах ; общ.ред. и вступ. ст. М. М. Григорьяна. М., 1955. Т. 1. 676 с.
- Фенцик, 2007*: Фенцик, О. М. Методичні концепти вивчення змісту і форми епічного твору в старших класах загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Маріупольський державний гуманітарний університет. – Маріуполь, 2007. 188 с.
- Ференц, 2011*: Ференц Н. С. Основи літературознавства : підручник / Н. С. Ференц. К. : Знання, 2011. 431 с.
- ФЕС, 1983*: Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичева. М. : Сов. энциклопедия, 1983. 838 с. с. 477.
- ФЕС, 2002*: Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання. Наук. ред. Озадовська Л. В., Поліщук Н. П. К.: Абрис, 2002. 744 с.
- Филонов, 1861*: Филонов А.Г. О чтении и библиотеках. СПб, 1861. 23 с.
- Фишер, 1914*: Фишер В. М. О преподавании литературы в средней школе // Педагогическое обозрение. 1914. № 3.
- Фізер, 1993*: Фізер І. Психолінгвістична теорія літератури Олександра Потебні (Метакритичне дослідження). К.: Видавничий дім „КМ Academic”, 1993. 112 с.
- Флоренський, 1996*: Флоренский П. А. Иконостас. Сочинения: В 4 т. / Сост. и общ. ред. игумена Андроника (А. С.Трубачева). М.: Мысль, 1996. Т. 2. С. 419–527.
- Франк, 1997*: Франк С. *Реальность и человек* / Семен Франк ; примеч. Р. К. Медведевой. М. : Республика, 1997. 478 с. (*Мыслители XX века*).
- Франко, 1976*: Франко І. Я. Зібрання творів: У 50-ти т. К.: Наук. Думка, 1976. Т. 7. 591 с.
- Франко, 1977*: Франко І. Я. Зібрання творів: У 50-ти т. К.: Наук. Думка, 1977. Т. 8. 639 с.
- Франко, 1981*: Франко І. Я. Зібрання творів: У 50-ти т. К.: Наук. Думка, 1981. Т. 31. 594 с.

- Фрейд, 2000*: Фрейд З. Психоанализ и культура. Леонардо да Винчи :[пер. с нем.] / Зигмунд Фрейд. СПб.: Алетейя, 2000. 296 с.
- Фрейденберг, 1997*: Фрейденберг О. Поэтика сюжета и жанра. М.: Лабиринт, 1997. 448 с.
- Фрейре, 2003*: Фрейре П. Формування критичної свідомості / П. Фрейре; пер. з англ. О. Дем'янчук. К. : Юніверс, 2003. 176 с.
- ФС, 2005*: Філологічні семінари. Типи художньої творчості в епоху постмодернізму: реальність чи віртуальність? Вип. 5. К.: Київ. держ. ун-т, 2002. 110 с.
- ФСЛ, 2003*: Філософія : Світ людини. Курс лекцій : навчальний посібник. В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін. Київ : Либідь, 2003. 432 с.
- ФСЮ*: Філософія серця П. Юркевича. URL: <http://kimo.univ.kiev.ua/Phil/32.html.pdf> (дата звернення: 14.10. 2019).
- Хабермас, 2003*: Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне : [сб. лекций] / Юрген Хабермас ;[пер. с нем. М. М. Беляева и др.]. М.: Весь мир, 2003. 416 с.
- Хайдеггер, 1993*: Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет / Мартин Хайдеггер. М.: Гнозис, 1993. 335 с.
- Хализев, 2000*: Хализев В. Теория литературы / В. Хализев. М. : Высшая школа, 2000. 398 с.
- Халипов, 1994*: Халипов В. Постмодернизм в системе мировой культуры // Иностранная литература. 1994. № 1. С. 235-240.
- ХАТИЛА, 2009*: Художественная антропология. Теоретические и историко-литературные аспекты: матер. Междунар. науч. конф. «Поспеловские чтения» 2009 / МГУ ; под ред. М. Л. Ремнёвой, О. А. Клинга, А. Я. Эсалнек. М. : МАКС Пресс, 2011. 510 с.
- Хижняк, Маньківський, 2003*: Хижняк З. І., Маньківський В. К. Історія Києво-Могилянської академії. К.: Вид. дім «КМ Академія», 2003. 184 с.

- Холевиус, 1873*: Холевиус И. К. Темы и планы починений. Кн. 1. СПб.: Тип. В. Демакова, 1873. XVIII, 323 с.
- Храпченко, 1986*: Храпченко М. Б. Горизонты художественного образа: 2-е изд., доп. М.: Художественная литература, 1986. 439 с.
- Хуторской, 2001*: Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
- Хуторской, 2005*: Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
- Цимбалару, 2016*: Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41-50.
- Чанышева, 1984*: Чанышева З. Взаимодействие языковых и неязыковых факторов в процессе речевого общения. Уфа: Изд-во Баш ГУ, 1984. 130 с.
- Чертов, 2013*: Чертов В. Ф. Русская словесность в дореволюционной школе: монография. 2-е изд., доп. М.: Издательство «Прометей», 2013. 248 с.
- Чижевський, 1992*: Чижевський Д. І. Нариси з історії філософії на Україні. Київ : Орій. 1992. 427 с.
- Чижевський, 2005/3*: Чижевський Д. І. Філософські твори : у 4-х т. Київ : Смолоскип, 2005. Т. 3. 455 с.
- Чижевський, 2005/4*: Чижевський Д. І. Філософські твори : у 4-х т. К. : Смолоскип, 2005. Т. 4. 360 с.
- Чуvasова, 2008*: Чуvasова Н. О. Формування пізнавальної активності старшокласників у процесі діалогічного навчання.: Дис. ... канд. пед. наук: / 13.00.09 «Теорія навчання». Кривий Ріг: 2008.
- Чурилина, 2006*: Чурилина Л. Н. «Языковая личность» в художественном тексте. М.: Флинта, Наука, 2006. 236 с.
- Шаблювський, 1915*: Шаблювський П. Философский метод преподавания литературы в средней школе. *Родной язык в школе*. 1915. № 1 (6). С.2-17.

- Шалагінов, 1996*: Шалагінов Б. Світова література і духовні цінності культури
Зарубіжна література в навчальних закладах. 1996. № 1. С. 39-42.
- Шалагінов, 2013*: Шалагінов Б. Б. Урок літератури: Роздуми літературознавця
про шкільну методику: зб. статей / Шалагінов Б. Б. К.: Грамота, 2013. 208 с.
- Шалыгин, 1910*: Шалыгин А. Г. Дополнительный курс теории словесности.
СПб.: тип. Ю. Н. Эрлих, 1910. 392 с.
- Шарден, 1987*: Тейяр де Шарден, П. Феномен человека [Текст] / Тейяр де Шарден
П. ; [пер. с фр. Н. А. Садовского]. Москва : Наука, 1987. 239 с.
- Шаталов, 1976*: Шаталов С.Е. Время - метод - характер. Образ человека в худож.
мире рус. классиков. Пособие для учителя. П.: Просвещение, 1976. 159 с.
- Шелер, 1988*: Шелер М. Положение человека в Космосе (пер. А. Ф. Филиппова)
// Проблема человека в западной философии: Переводы / Сост. и
послел. П. С. Гуревича; Общ. ред. Ю. Н. Попова. М.: Прогресс, 1988. С.
31-95. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/sheler-m/polozhenie-cheloveka-v-kosmose> (Дата звернення 10.11.2019).
- Шеллинг, 1966*: Шеллинг Ф. В. Философия искусства; пер. с нем. М. : Мысль,
1966. 495 с.
- Шестопалова, 2009*: Шестопалова Т. П. Антропологічна парадигма літературної
критики в есеїстико-епістолярній спадщині Юрія Лавріненка. Наукові
записки : Філологічні науки. 2009. Т. 98. С. 53-58.
- Шмид, 2003*: Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. 312
с.
- Шоштаева, 2003*: Шоштаева Е. Б. Интегральная технология обучения как основа
повышения качества образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук:
13.00.01 / Карачаевск, 2003. 224 с.
- Штейнбук, 2014*: Штейнбук Ф. М. Конвергенція тілесних мікротопосів у
сучасній світовій літературі: [монографія]. К. : Видавничий дім Дмитра
Бурого, 2014. 248 с.
- Шуляр, 2012*: Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія,
методика, технологія : монографія. Миколаїв : Іліон, 2012. 876 с.

- Щебетенко, 2004*: Щебетенко С. А. Я-концепция, эмпатия и психологическая близость в отношениях читателя к литературным персонажам: дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2004. 162 с.
- Щербатов, 1896*: Щербатов М.М. Сочинения в 2-х т. Т.1. М., 1896. 1060 с.
- Эйхенбаум, 1987*: Эйхенбаум Б. М. О литературе. М.: Сов. писатель, 1987. 544 с.
- Эко, 2005*: Эко У. Роль читателя. СПб.: Симпозиум, 2005. 502 с.
- Юнг, 2002*: Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени:[пер. с нем.] / Карл-Густав Юнг. СПб.; М.; Х.; Минск; Питер, 2002. 352 с.
- Юркевич, 1869*: Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями / Юркевич П. Д. М.: тип. Грачева и К°, 1869. 404 с.
- Яковенко, 2008*: Яковенко С. Предмет літературознавчої антропології. Польський варіант / Сергій Яковенко *Новітня теорія літератури і проблеми літературної антропології: Studia Methodologica*: альманах / [редкол. Олег Лещак та ін.]. Т., 2008. Вип. 24. С. 148-154.
- Ясвин, 2001*: Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
- Яценко, 2016*: Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2016. 360 с.
- Allbritton, 1991*: Allbritton D.W., Gerrig R.J. Participatory responses in text understanding // *Journal of Memory and Language*. 1991. № 30 (5), P. 603-626.
- Characters, 2010*: *Characters in fictional worlds, understanding imaginary beings in literature, film, and other media* / Ed. by Eder J., Jannidis F., and Schneider R. Berlin; N.Y.: De Gruyter, 2010. 596 p.
- Culler, 1988*: Culler J. *Framing the sign. Criticism and its institution*. Oxford: Blackwell Publishers: 1988. 345 p.
- Emmott, 1997*: Emmott C. *Narrative Comprehension: A Discourse Perspective*. Oxford, 1997. 320 с.

- Encyclopaedia, 2016*: Encyclopaedia Britannica. URL: <https://www.britannica.com>
(дата звернення 1.01.2020)
- Fisch, 1990*: Fisch H. Character as Linguistic Sign. *New Literary History*. 1990. № 21. P. 25-37.
- Fish, 1970*: Fish S. Literature in the Reader: Affective Stylistics. *New Literary History*. 1970. № 2. P. 70-100.
- Gerrig, Allbritton, 1990*: Gerrig R. J., Allbritton D. W. The Construction of Literary Character: A View from Cognitive Psychology. *Style*. 1990. № 24. P. 380-391.
- Graff, 2007*: Graff G. *Professing literature: an institutional history*. Chicago: University of Chicago Press, 2007. 315 p.
- Hogan, 2003*: Hogan P.C. *The mind and its stories: Narrative universals and human emotion*. N.Y.: Cambridge univ. press, 2003. 302 p.
- Iser, 1980*: Iser W. *The Act of Reading: a Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980. 239 p.
- Iser, 1993*: Iser W. *The Fictive and the Imaginary: Charting Literary Anthropology* Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1993. 347 p.
- Kosowska, 2005*: Kosowska E. Wprowadzenie do tematu / E. Kosowska, J.Jaworski // *Antropologia kultury - antropologia literatury / Uniwersytet Śląski. - Katowice, 2005. S. 5-18.*
- Leitch, 1992*: Leitch V B . *Cultural criticism, literary theory, poststructuralism*. New York : Columbia University Press, 1992. 186 p.
- Levinson, 1992*: Levinson S.C. Activity types and language. *Talk at work / Ed. by Drew P., Heritage J. Cambridge, 1992. P. 66–100.*
- Linderberger, 1990*: Linderberger H. Introduction. Ideology and innocence: On the politics of critical language. *Publications of the Modern Language Association*. 1990. Vol. 105. № 3 P. 398-408.
- Margolin, 1989*: Margolin U. Structuralist Approaches to Character in Narrative: The State of the Art. *Semiotica*. 1989. № 75 (1/2). P. 1-24.
- Margolin, 2007*: Margolin Uri. Character. *Cambridge companion to narrative*. Ed. by David Herman. Cambridge : Cambridge University Press, 2007. Pp. 66–79.

- Miller, 1991*: Miller J. H. Theory now and then. Durnham: Duke University Press, 1991. 405 p.
- Palmer, 2004*: Palmer Alan. Fictional Minds. Lincoln: University of Nebraska Press, 2004. 276 p.
- Pavel, 1986*: Pavel T. G. Fictional Worlds. Cambridge, MA, 1986. 190 p.
- Raap, 2001*: Raap D. N., Gerrig R. J., Prentice D. A. Readers' Trait-based Models of Characters in Narrative Comprehension. *Journal of Memory and Language*. 2001. № 45. P. 737-750.
- Richardson, 1994*: Richardson B. I etcetera: On the Poetics and Ideology of Multipersoned Narratives. *Style*. 1994. Vol. 28, № 3. P. 312–328.
- Schmidt, 2003*: Schmidt, Gunnar Das Gesicht. Eine Mediengeschichte. München.2003. 140 s.
- Taylor, Tröhler, 1999*: Taylor, Henry M. / Tröhler, Margrit 1999: Zu ein paar Facetten der menschlichen Figur im Spielfilm. In: Heller, Heinz B. (Hg.): *Der Körper im Bild: Schauspielen – Darstellen – Erscheinen*. Marburg, S. 137–151.
- Wunderlich, Werner 2000: Figur und Typus. Kleine Phänomenologie des literarischen Personals. In: *Versants* 37 (2000), S. 19-68.

Наукове видання

ЛАРИСА УДОВИЧЕНКО

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ
ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ
У КУРСІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Монографія

Підписано до друку 30.05.2020 р.
Формат 60x84/16. Друк офсетний
Гарнітура TimesNewRoman. Умов. друк. арк.: 20.5
Наклад прим.: 300. Замовлення № 1811/20

Видавець: ТОВ «НВП «Інтерсервіс»
м. Київ, вул. Бориспільська, 9
Свідоцтво: серія ДК № 3534 від 24.07.2009 р.

Виготовлювач: СПД Андрієвська Л. В.
м. Київ, вул. Бориспільська, 9
Свідоцтво: серія В03 № 919546 від 19.09.2004 р.