

Психолого-педагогічні засади формування читацьких умінь учнів старших класів

Проблема формування читача виникає одночасно з появою писемної літератури. Проте зміст цієї проблеми поглиблювався, уточнювався одночасно з тими змінами, які відбувалися в соціальному і духовному житті суспільства. Мотивом освіти є не лише соціальне замовлення, а й прагнення педагога знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації, що наближає шкільну справу до потреб та інтересів громадянина України заради розвитку цього громадянина. В умовах особистісно зорієнтованого навчання проблема 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, змінити на краще своє життя і життя своєї країни, є надзвичайно актуальною [156, с. 20].

Художня література як форма образного моделювання життя, засіб вираження національної ментальності народу вивчається як мистецтво слова, забезпечуючи естетичні запити, і є важливим чинником формування духовного світу особистості, морально-естетичного розвитку гідного представника української нації [101, с. 32].

Якщо на перших етапах розвитку писемності постало питання про навчання здатності читати, то з часом воно поглиблювалося, набиало нових рис, якостей. Наука про літературу ставить своїм завданням осмислити її художню сутність, а методика літератури розкриває закономірності процесу духовного збагачення учнів засобами літератури.

Безперечно, знання особливостей, характерних для художньої літератури, є тією передумовою, яка забезпечує пошук шляхів усвідомлення й осмислення змісту літературних творів, що й лежить в основі методики викладання літератури. Проте на історичному шляху розвитку освіти взагалі, зокрема й освіти літературної, тривалий час можна було бачити лише окремі здобутки методичної науки. Л. Виготський, з'ясовуючи, як у процесі читання художній твір впливає на читача, цікавився саме тим, як одне і те саме завдання учні виконують структуровано, з орієнтовною основою дії, та без неї, і наполягав на поелементному відтворенню певного в кожному тексті ефектно-сислового утворення, яке автор намагається передати читачам [65].

Розглядаючи питання про розвиток грамотності в найдавніші часи, низка дослідників відзначає, що в кінці X – на початку XI століття в Київській Русі з'явилися державні школи, а отже, робила і перші кроки методика „книжного навчання” [91; 320; 419]. Так, у другому „Изборнику Святослава” (1076) уміщено статтю про читання книг, яка й сьогодні не втратила свого значення, оскільки її поради – не поспішати до наступного розділу, не осмисливши попереднього, заклики до зосередженості в читанні, прищеплення любові до книги тощо – є актуальними для будь-якого часу [188, с. 86].

Повагу до книги, до читання літератури знаходимо у „Повчанні князя Володимира Мономаха дітям”. Усе це – ті перші ластівки, які передували виробленню розуміння діяльності читача, його вмінь і навичок [188, с. 115].

Видання у Львові першого друкованого букваря Івана Федорова (1574) було необхідною передумовою вивчення словесності в школі. А поява братських шкіл у Південно-Західній Русі, починаючи з першої братської школи у Львові (1586), а далі в Луцьку, Києві та інших містах, значно посилила увагу до словесних наук. У їх шкільний курс, як відзначав А. Галахов у своїй „Истории русской словесности”, увійшли граматика, риторика, піїтика.

Як уже було зазначено вище, велику роль у створенні передумов зародження методики літератури відіграли братські школи, які діяли в Україні в кінці XVI – на початку XVII ст. і були осередками культурного життя, вогнищами визвольного руху проти польсько-шляхетського гніту. У Київській братській школі, яка виникла одночасно з Київським братством близько 1615 р., як і в раніше створених братських школах Львова, Луцька, Могильова та інших міст України і Білорусії, діти української шляхти, заможного міщанства, козацтва та православного духовенства вивчали такі словесні предмети: слов'яно-руська мова, граматика, риторика, піїтика, діалектика, грецька мова, а також латинська й польська мови.

Варто зауважити що, як і все навчання в братських школах, вивчення словесних наук, особливо мистецтва красномовства (риторика) й правила складання віршів (піїтика), мало свій ідейний напрям. За статутом Львівської братської школи („Порядок школи”), у ній існувала триступенева система навчання: на першому ступені вчилися „пізнавати й складати слова”, на другому – „читати й учитися багатьох речей напам'ять”, на третьому – „учитися, читаючи, викладати, розмірковувати й розуміти...” [201, с. 37]. Отже, тут уже були закладені зародки майбутньої шкільної словесності.

У 1632 р. Київську братську школу, об'єднану з Лаврською школою, що діяла в Києво-Печерському монастирі, було перетворено в Києво-Могилянський колегіум, який згодом, у 1701 р., перейменованій в академію. Програма навчання в колегії стала ширшою, але верх у ній брала латино-польська словесність. Слов'яно-руська мова залишалася лише для виконання катехізису, складання шкільних драматичних п'єс і пізніше застосовувалась у шкільних зразках із піітики й риторики.

Помітну роль у подальшому створенні передумов зародження методики літературного читання відіграла Київська академія, прогресивний напрям якої в період 1704 – 1716 рр. очолив її ректор і викладач піітики Феофан Прокопович. Він здійснив реформу викладання наук. Використовуючи старі, середньовічні форми організації шкільного навчання, Ф. Прокопович надав їм нового змісту й спрямування. Дбаючи про зв'язок вивчення словесних наук із завданнями сучасності, Феофан Прокопович водночас вважав за необхідне вивчення творів грецьких і римських класиків – Вергілія, Гомера, Горація, Овідія.

У своєму ж курсі піітики, читаному в Київській академії, Феофан Прокопович радить учитися мистецтва поезії на кращих зразках класичної літератури. Одним із найголовніших дидактичних принципів вивчення словесних наук, який обстоював Феофан Прокопович у своєму підручнику піітики, була вимога орієнтування на життєву правду, добиватися „правдоподібності”, „відповідності” життєвим потребам і ситуаціям. Вивчаючи поезію в школі, він розглядав її як „відтворення природи і наслідування її”, слухав у ній „приємності і користі”, надавав їй „учительного” цілеспрямування. За його глибоким переконанням, суть поезії визначала її „правдоподібність”, яку він підносив як „закон мистецтва” [201, с. 48].

У викладанні словесних наук Феофан Прокопович вимагав „народного змісту” й створив свою систему, якою поклав початок новому напрямкові, встановивши „історичний метод викладання”, що мав такі основні риси: обґрунтування логічних понять певними джерелами й доводами; перехід до послідовної розповіді; розгляд понять у їх історичному розвитку й критичний аналіз та переконливе спростування положень супротивників.

До когорти зачинателів української методики літератури слід віднести видатного українського письменника, філософа й педагога Григорія Сковороду (1722 – 1794). Під час навчання

Григорій Сковорода не замикав своїх учнів у коло книжного читання, а постійно зв'язував це читання з навколишнім життям, „бажаючи збудити мислячу силу” й спрямувати її „повчатися не в книгах одних”, а в тій дійсності, „звідки всі книги народжуються” [201, с. 60–61]. Він розробив основні засади шкільного читання літератури, які зводяться до таких дев'яти принципів: любов до книги, до літератури; дбайливий добір творів для читання; запобігання шкідливому впливу отруйної літератури; дотримування певного режиму – читання в міру; усвідомлення прочитаного, засвоєння змісту – свідоме читання; вироблення художніх смаків у процесі читання, сприймання художніх образів; використання виховної сили літератури у формуванні характеру й морального обличчя учня, рис справжньої людини; поєднання естетичної та пізнавальної функцій читання; вирішальне значення організаційної і спрямовуючої ролі вчителя в організації читання художньої літератури.

Григорій Сковорода звертав увагу на важливість симпатії між читачем і наставником, надавав важливого значення добору текстів творів для читання, самостійній роботі з книгою, режиму читання, свідомому засвоєнню прочитаного [91, с. 82–83; 337].

У цілому методичні ідеї Г. Сковороди щодо читання значною мірою сприяли подальшому розвитку вітчизняної методичної науки, водночас й усвідомленню необхідності формування юного читача. І хоча тоді методика вивчення літератури в школі як наука ще не існувала, усе ж можна сміливо стверджувати, що наведені вище рекомендації – це ті джерела, з яких розпочався розвиток методичної думки. Важливим кроком у формуванні розуміння духовної ролі читання та його організації були ідеї відомого українського письменника й громадського діяча Івана Вишенського. І. Вишенський не виокремлює вміння й навички, необхідні для читача в сучасному розумінні, проте система його поглядів може розглядатися як передумова, необхідна для їх формування. Тому на них доцільно зупинитися детальніше, звернути увагу саме на те, що було високо оцінено Іваном Франком і що може розглядатись як основа організації читання: досконало оволодіти технікою читання й дотримуватися методики свідомого читання. „Передусім нехай буде прочиталець тямущий, у читанню біглий і бистрозорий. Нехай не повторюється і не зупиняється на одній речі по два або по три рази, але в міру, рівно нехай поступає слово за словом за стежкою того, що написано. Нехай на зап'ятих зупиняється трохи, на точках

більше, а пройшовши дві, або три, або кілька може захопити точок, а особливо, де би кінчився зміст речення, так нехай духом відпочиває, віддихає і постоює, а то для того, аби простим і неписьменним слухачам ясне і зрозуміле було значення того, що написано”; правильно організовувати учнів під час читання твору в школі, забезпечити максимальну увагу, активне слухання; глибоке усвідомлення прочитаного, його розуміння і сприймання через життєвий досвід. Але це ще були тільки підступи до методики викладання літератури, а отже, і до визначення завдань і шляхів формування читацьких умінь [130, с. 70; 281; 394, с. 428].

У XIX ст. розпочався поступовий процес становлення методики як педагогічної науки. Цінними для розвитку методики літератури були думки й педагогічна діяльність І. Котляревського, А. Свидницького, Т. Шевченка, Марка Вовчка, А. Глібова, Х. Алчевської, І. Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, П. Грабовського, І. Франка, Лесі Українки, М. Старицького, Марка Черемшини, С. Васильченка та інших.

Створення перших шкільних підручників українською мовою стало тим підґрунтям, без якого не мислилися ні становлення, ні розвиток методики літератури. Вирішальну роль відіграв тут основоположник нової української літератури Тарас Шевченко. Від нього й починається, власне, сам процес становлення методики, у якому формуються вже конкретні методичні думки та погляди, що згодом становитимуть цілу систему. А. Свидницький порушив питання про аналіз художнього твору як метод вивчення літератури й про його зв'язок із синтезом. Марко Вовчок і Панас Мирний цікавилися питанням про добір літератури для вивчення в школі. Х. Алчевська дала блискучі зразки аналізу художніх творів, організації роботи учнів над їх текстами. Проблема аналізу художніх творів у шкільному курсі літератури знайшла своє всебічне висвітлення в системі методичних поглядів І. Франка. А Леся Українка разом із М. Старицьким приділяли велику увагу проблемі дитячої літератури. Важливим явищем у боротьбі за навчання рідною мовою, за вивчення української словесності був „Букварь южнорусский” Т. Шевченка, виданий на початку 1861 року.

До ранніх сторінок історії методики літератури, написаних українськими педагогами, належать письмові роботи А. Свидницького, висловлені ним у 1860 р. під час складання іспиту на здобуття посади вчителя в повітовій школі. А. Свидницький виділяє два методи викладання літератури в школі: синтетичний і аналітичний. Синтетичний метод автор

пояснює словами: „від загального до часткового” [201, с. 96] і зазначає, що за цим методом спершу даються визначення, а потім вже наводяться приклади для підтвердження доказу.

Широко відомим є той факт, що визначний український письменник-реаліст І. Нечуй-Левицький тривалий час працював учителем російської мови і літератури, але ніхто досі не міг назвати жодної статті письменника, у якій би порушувалися питання вивчення літератури в школі. Нещодавно знайдено дві невідомі раніше статті І. Нечуя-Левицького – „Російська народна школа на Україні” і „Педагогічна проява в російській народній школі”, які в кінці 80-х – на початку 90-х років були опубліковані у львівському журналі „Правда” за підписом „А. Глаголь”.

У першій статті – „Російська народна школа на Україні”, – опублікованій наприкінці 1889 р., письменник-педагог викриває лицемірство царського міністра освіти, який на словах вимагав, „щоб український народ читав Пушкіна та Гоголя”, а насправді існував такий жахливий стан шкіл в Україні, „що ні в одній бібліотеці при міністерських школах немає жодного примірника ні Пушкіна, ні Гоголя” [201, с. 120]. Письменник хотів, щоб у бібліотеках народних шкіл було якомога більше книжок українською мовою.

У другій статті з погляду методики викладання літератури для нас становить певний інтерес критика літературної частини офіційного підручника народних шкіл, складеного колишнім кам'янецьким єпископом Вікторином. І. Нечуй-Левицький пише: „Ну, то й багато ж відомостей про світ, про людей та природу наберуться діти з сеї книжки в народних школах, книжки, з котрої так і тхне старою семінарською риторикою” [201, с. 120]. Письменник виступав за таке читання художньої літератури, яке б уже з народної школи вело юних читачів у вир життя, було пов'язане з живою дійсністю, з розумінням навколишнього світу.

Для розвитку естетичних смаків молоді мають важливе значення думки Лесі Українки про виховну роль художнього слова. З її листування відомо, як вона дбала про правильне використання художньої літератури для виховання учнів – „дітей від 7-ми до 15-ти літ” [201, с. 187], маючи на увазі саме шкільний вік. Величезне значення надавала вона добору художніх творів для позакласного читання. Поетеса ставить своєю метою домогтися публікування у львівському дитячому журналі „Дзвінок” кращих зразків художньої літератури для дітей. З цього часу вона прагне залучити до участі в дитячому журналі кращих українських письменників. Від імені київської групи українських письменників-демократів Леся Українка заявила про свої наміри використати кращі надбання

української художньої літератури для виховання дітей і молоді. У листі до О. Барвінського вона писала: „Окрім бажання поставити „Дзвінок” вище, ніж він досі стояв, і подати дітям цікаве та корисне читання, у нас іншого бажання немає” [201, с. 187].

Як і Леся Українка, цінні думки, зокрема про вироблення в учнів літературних смаків і формування їх читацьких інтересів, залишив у спадщину нашій методиці П. Грабовський.

Зв'язок із процесом зародження й становлення методики літератури має педагогічна діяльність Бориса Грінченка (1863 – 1910), який був не лише українським письменником, а й педагогом. Він пройшов тривалий шлях учителювання, виступав зі статтями й популярними брошурами про школу, писав підручники та оповідання для дітей, видавав бібліотеку для школи і народного читання. Важливе значення для школи мала наукова діяльність Б. Грінченка, особливо створення словника української мови та дослідження з усної народної творчості.

Для педагогів-словесників особливий інтерес становить методична спадщина Івана Франка, яка є надзвичайно багатою. У ній знаходимо досить повну характеристику стану викладання літератури в школах Галичини за тих часів, глибокий аналіз та критику шкільних програм і підручників з літератури, чітко поставлені загальні вимоги до викладання літератури, яскраво визначені принципи аналізу художнього твору в школі і, нарешті, розкриття змісту та значення позакласного читання художніх творів.

У низці праць І. Франко обстоював такі вимоги до методики літератури: ґрунтований аналіз твору письменника після попереднього уважного читання тексту й осмислення його змісту; оцінка літературних образів та явищ у зв'язку з життям, з конкретними історичними обставинами; розвиток самостійного мислення учня, критичне ставлення до підручників і посібників, рішуче викорінення схоластики. Найважливішою вимогою викладання літератури, на чому постійно наголошував І. Франко, є здійснення виховних завдань вчителям. Письменник відстоював принцип критичного аналізу, за яким учитель прагне до з'ясування змісту і форми, ідеї та образів твору в їх взаємозв'язку, органічній єдності й історичній обумовленості. І у своїй практиці, і в теоретичних положеннях він розподіляв аналіз художнього твору, як і всієї творчості письменника, на дві галузі, які з двох різних боків ведуть до однієї мети – усвідомлення поетичних творів.

У перші роки радянської влади в Україні не було ні офіційних програм, ні підручників. Це був складний етап в історії нашої педагогічної думки. Одні обстоювали

формалістичний підхід до художнього твору, інші намагалися утвердити вульгарний соціалізм. Широко пропагувалися тоді теорії, що заперечували можливість пізнання читачем ідеї твору і зводили його вивчення до детального розгляду внутрішньої структури поетичних образів.

У 1921 р. з'являється книга О. Дорошкевича „Українська література в школі (спроба методики)”, у якій подано практичні поради словесникам щодо організації роботи з художнім твором. Автор наполягав на тому, що до ознайомлення з художнім твором учні не повинні знати ні підручник, ні критичної статті, тільки використовуючи свою оперативну здібність, вони повинні активно сприймати художній твір. У цей час робиться перша спроба визначити обсяг знань учнів з літератури. У „Пораднику по соціальному вихованню дітей” називалися художні твори українських, російських і зарубіжних письменників, яких повинні вивчати учні першого й другого концентру. За сім років навчання в школі діти мали ознайомитися з великим за обсягом матеріалом, починаючи від „Слово о полку Ігоревім”, апокрифів, завершуючи творами класичної та тогочасної літератури. Ця програма орієнтувала вчителя розглядати художні твори з погляду літературних традицій „на тлі словесного мистецтва людськості”. Проте такі максималістські плани програми не можна було практично реалізувати в школі.

У 30-х роках існувало багато труднощів у розв'язанні проблем літературної освіти учнів. Серед методистів, які мали великий вплив на школу, слід відзначити харківського професора А. Машкіну, а також літературознавця О. Білецького. Якщо А. Машкіна утверджувала такий підхід до вивчення художньої літератури, який ставив на перше місце ідейне спрямування художнього твору, то О. Білецький намагався повернути увагу вчителів до питань художньої майстерності митців слова.

Першу спробу створити методику літератури здійснив Д. Чижевський [411].

Значну роль у розвитку наукової методичної думки в 30-х роках ХХ століття відіграли спроби систематизувати курс методики викладання літератури. У 1939 р. з'являється „Методика преподавания литературы” В. Голубкова, у 1940 – „Очерки по методике литературного чтения” М. Рибникової, тоді ж виходить „Методика литературного чтения в V-VII классах средней школы” П. Волинського і А. Снежкової [57; 78; 319].

Значно збагатилася методична думка в Україні в післявоєнні роки. У цей час виходить багато вагомих досліджень, серед яких слід відзначити „Методику літературного

читання у V-VII класах” за редакцією П. Волинського (1947), „Методику викладання української літератури в V-VII класах” Т. Бугайко, Ф. Бугайка, П. Волинського (1950 – перше видання, 1952 – друге), „Методику викладання української літератури в VIII-X класах середньої школи” Т. Бугайко, Ф. Бугайка за загальною редакцією П. Волинського (1952), „Методика викладання української літератури в середній школі” В. Неділько (1972), „Викладання української літератури в школі” Б. Степанидин (1995), „Методику викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти” Є. Пасічника (перевидано в 2000), „Наукові основи методики літератури” Н. Волошиної (2002), „Методику викладання української літератури в середній школі” С. Пультера, А. Лісовського (2004). Значну увагу в усіх цих виданнях приділено проблемі читацьких умінь.

У середині ХХ століття активізувалися дослідження психолого-педагогічних аспектів формування літературних умінь та навичок читання творів. Із поширенням концепції розвивального навчання в 60-70-х р. р., методисти здійснювали пошуки шляхів та засобів літературного розвитку школярів (Г. Гранік, Г. Костюк, О. Скрипченко, В. Сухомлинський та ін.).

Отже, саме поняття „читацькі вміння” могло виникнути лише тоді, коли читання стало явищем досить поширеним і доступним для багатьох. А відтак, настав період, коли самої грамотності було мало, коли виникла потреба не просто засвоювати відомості, що лежать на поверхні тексту, а навчитися проникати в його глибинні пласти, розуміти його сутність. Іншими словами, читацькі вміння і навички постали як феномен навчально-виховного процесу з літератури лише тоді, коли були сформовані знання про сутність літератури як предмета, що вивчається в школі, було розкрито мету й умови ефективності її викладання. Тоді й виявлено, що для успішного проникнення в особливий, естетичний світ твору учням необхідні певні навички і вміння, без яких глибинна суть творів літератури залишається для них недосяжною.

Так виникла проблема вмінь, необхідних для того, щоб читач був здатним сприймати й засвоїти особливий – художньо-естетичний – смисл, носієм якого є художній твір. Отже, з виникнення проблеми вмінь чітко виступає логіка проблеми художнього розвивального навчання учнів. Уміння бути глибоким читачем стали розглядатись як одне зі складових завдань, мети літературної освіти молоді.

Уміння та навички в загальноосвітньому аспекті тісно переплітаються з усіма іншими елементами освіти, оскільки вони нерозривно пов'язані з формуванням літературної освіти учня і є її невід'ємною складовою. Рівень умінь учнів залежить як від засвоєння прийомів виконання діяльності, так і від вправ, які дозволяють учителеві вміння перетворити в навички, а також від швидкості, точності, системності утворення відповідних зв'язків.

У роки радянської влади проблеми викладання літератури, зокрема проблеми формування читацьких умінь і навичок учнів, вивчалися з погляду використання художньої літератури для пропаганди і втілення в життя ідеологічної лінії комуністичної партії. Розвиток літературно-художнього сприймання учнів, їхніх читацьких інтересів розглядався як засіб формування людини, що має комуністичні ідейні переконання, систематично читає твори художньої літератури, які висвітлюють комуністичні ідеали й зображують людей – борців за ці ідеали.

Розуміючи характерний для того часу партійно-класовий політичний характер соціального замовлення, яке виконувала кожна наука, у тому числі й методика викладання літератури, потрібно водночас віддати належне багатьом методистам, учителям, літературознавцям, які досліджували проблеми вивчення літератури як мистецтва слова, літературної освіти учнів, методів та прийомів її викладання і т. ін., вони зуміли розкрити важливі закономірності навчально-виховного процесу на заняттях з літератури на основі врахування істотних особливостей літератури, зокрема психології сприймання учнями художнього твору. Так, уже в першому виданні відомого підручника В. Голубкова „Методика преподавания литературы” (1938) звучала постійна вимога враховувати психологію сприймання та вікових особливостей школярів. Урахування цих особливостей – в центрі уваги методиста. Він підкреслює, що „психологія дає загальну схему розвитку, яка може бути основою для самостійних спостережень учителя-словесника” і певною мірою для формування читацьких умінь та навичок учнів [78, с. 21].

Слід наголосити, що проблема виховання читача нерозривно пов'язана із психологією, оскільки перш ніж говорити про вміння й навички, необхідні для осмислення художнього твору, потрібно знати, як проходить сам процес його сприймання, чинники, від яких залежить сприймання, фактори, що зумовлюють інтерес учнів. Як зазначає психолог Н. Чепелєва, читання – це складний вид діяльності, який охоплює орієнтування в інформації, сприймання і розуміння змісту тексту,

його осмислення та засвоєння, а також намічає шлях подальшого використання прочитаного у повсякденному житті, навчальній, професійній та інших видах діяльності [410, с. 3].

М. Рубакін визначив читання як створення власних думок за допомогою думок інших людей. Крім того, учитель не може не враховувати характеру й особливостей сприйняття літератури учнями різних вікових груп, з якими йому доводиться працювати. Ось чому широкого розмаху набули психологічні дослідження різних сторін та особливостей сприймання художнього твору учнями, розвитку інтересу до літератури тощо.

Безпосередньо контактуючи з навколишнім світом, людина одержує не лише інформацію про певні властивості та якості тих або інших об'єктів чи явищ через відчуття їх, а й відомості про самі об'єкти як цілісні утворення. А тому сприймаючи конкретний твір, учні також збагачується досвідом, розвивають естетичні смаки, естетичні норми свого життя. Важливу роль тут відіграє процес чуттєвого пізнання – сприймання.

Сприймання – це психічний процес відображення людиною предметів і явищ у цілому, а в методиці це цілісне сприймання твору.

У сприйманні предмета як своєрідного синтезу його властивостей відбувається реакція на комплексний подразник, рефлекс на співвідношення між його якостями. У результаті сприймання виникають образи твору, що сприймаються через уявлення.

Процес сприймання відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості: мисленням (ми усвідомлюємо об'єкт сприймання), мовою (називаємо його словом), почуттями (виявляємо своє ставлення до нього), волею (свідомим зусиллям організовуємо перцептивну діяльність). У конкретному випадку в процесі сприймання особистість учня набуває життєвого досвіду, що відбувається крізь призму сприймання героїв твору, їх вчинків, а це формує їх естетичні погляди на життя.

Спостереження охоплює аналіз, синтез, осмислення та розуміння прочитаного літературного твору. Таким чином, виникаючи як компонент або умова будь-якої конкретної практичної діяльності, сприймання переходить у більш або менш складну діяльність мислення, у систему, де набуває нових специфічних рис. Розвиваючись в іншому напрямі, сприймання дійсності переходить у художню творчість, стає категорією естетичного.

У процесі сприймання аналіз твору набуває більш диференційованого характеру, зумовлюється об'єктивними просторовими, часовими та іншими зв'язками самих явищ.

Щодо художнього сприймання, то тут значної сили набуває аналогія між співвідношенням сприйнятого та його зображенням у тексті, малюнка, живопису, з одного боку, та між мисленням і мовою – з іншого. Як мова, у якій мислення формується, у свою чергу бере участь у його формуванні, так і художнє зображення сприйнятого не лише виражає, а й формує сприймання художника. Водночас воно виховує, а отже, формує сприймання людей, котрі на художніх творах навчаються сприймати світ, виробляють життєвий досвід.

З попереднім життєвим досвідом людини пов'язані її інтереси, настанови, прагнення, почуття, погляди й переконання, які також впливають на сприймання нею предметів і явищ навколишньої дійсності. Відомо, що сприймання твору літератури, малюнка, мелодії, кінокартини в різних людей неоднакове. Трапляються випадки, коли людина сприймає не те, що є реально, існує, а бажане для неї. Отже, сприймання залежить від попереднього досвіду людини. Чим більше вона обізнана з певним об'єктом, тим повнішим, точнішим і змістовнішим є її сприймання цього об'єкта. Залежність сприймання від попереднього досвіду людини, її уподобань є важливою закономірністю, на яку треба зважати в організації навчальної діяльності. У педагогічній практиці вчителю важливо враховувати досвід та знання учня, спрямованість його інтересів, наявність чи відсутність установок на сприймання, аби забезпечити ґрунтовне засвоєння навчального матеріалу. Наприклад, при аналізі образу Єльки з роману О. Гончара „Собор” виникає дискусія, у якій з'ясовується, що для одних учнів це тільки позитивний герой, її дії та вчинки виправдані життям, моральними цінностями і поглядами, інші ж знаходять у її поведінці негативні дії.

Таким чином, уже в акті сприймання відображення будь-якого предмета набуває певного узагальнення, предмет певним чином співвідноситься з іншими. Узагальненість є вищим виявом усвідомленого людського сприймання. В акті сприймання втілюється єдність чуттєвих і логічних елементів, взаємозв'язок сенсорної та мисленнєвої діяльності особистості.

У шкільній практиці склалася така класифікація основних типів сприймання та спостереження: синтетичний, аналітичний, аналітико-синтетичний та емоційний.

Учням синтетичного типу властива схильність до узагальненого відображення явищ і до визначення основної суті

того, що відбувається. Вони не надають значення деталям і не схильні заглиблюватись у них.

Меншою мірою виявляють схильність до узагальненої характеристики навколишньої дійсності учні аналітичного типу сприймання. Вони намагаються вирізнити й аналізувати насамперед деталі. Для них іноді буває проблемою зрозуміти загальну суть явища.

Учні аналітико-синтетичного типу сприймання однаковою мірою намагаються зрозуміти суть явища й підтвердити його фактами. Вони завжди співвідносять аналіз окремих частин з висновками, встановлення фактів – з їх поясненням. Подібне сприймання найсприятливіше для діяльності.

Трапляються учні, котрі намагаються не так вирізнити сутність явища та його властивостей, як висловити своє ставлення, власні переживання, спричинені цим явищем. Таке сприймання є плутаним, не організованим. Воно властиве людям емоційного типу сприймання з підвищеною емоційною збудливістю до різноманітних подразників.

Художня література являє собою особливе образно-емоційне пізнання дійсності, і водночас це особливий емоційно-естетичний вид спілкування, який здійснюється поза безпосередньою взаємодією письменника й читача.

Вивчення особливостей літературних засобів відображення залежно від впливу їх на читачів впливає з особливостей літературного образу: перш за все з його типовості, а також вираження його словом.

Письменник через систему образів розкриває ті ідеї, які він хотів донести до читачів. Читачі сприймають образи, створені письменником, і можуть через ці образи з'ясувати ідейний зміст, виражений автором.

Основними особливостями сприйняття літературного твору виступає його динамічність, розгорнутість у часі та його багатоплановість. Отже, читач, працюючи з художнім твором, повинен пройти дві стадії: піднесеності настрою й художньої насолоди. Піднесення настрою і є його безпосереднім сприйняттям образів твору, в результаті яких читач усвідомлює все багатство ідейного змісту твору, типовість його образів і робить висновки про суспільне значення змісту. В низці методичних праць наголошено на необхідності спочатку сприймати літературно-художній твір серцем, а потім уже аналізувати й узагальнювати його зміст.

Умовою художньої насолоди виступають всебічні знання, які входять у сферу самого мистецтва, і висока ступінь розвитку естетичного етапу. А це можливо тільки для тих, хто на

мистецтво дивиться не як на приємну трату часу, а як на серйозну справу, яка потребує роздумів, бажань думати, розвивати розум та емоції; але без підготовки, без праці й настирливості в розвитку почуттів мистецтво не стане ним, мистецтвом.

Основою основ художнього сприймання є емоційне переживання в процесі сприймання літературних образів, що є підґрунтям для розвитку процесів мислення. Слід зазначити, що далеко не все художнє сприймання можна назвати захопленням. Цю першу стадію називають безпосереднім емоційним сприйняттям художніх образів літературних творів, а другу – вдумливим сприйманням. Крім емоційно-образних і мислительних процесів аналізу, узагальнення й оцінки у сприйманні художньої літератури, необхідно ще зважати на її виховний вплив на особистість читача, що також входить у складову сприймання. Ці елементи сприймання художньої літератури тісно взаємозв'язані, і їх взаємовідношення є динамічними. Між ними немає різкої межі або протиставлення. Отже, визначення ідейного змісту твору є об'єктивним лише тоді, коли воно не нав'язане читачеві, як це часто спостерігається в шкільній практиці, коли учні приймають за істину визначення, подане учителем-словесником.

На вищому рівні розвитку художнього сприймання обидві стадії переплітаються: уже в безпосередньому емоційному сприйманні спостерігається розуміння типовості образів та ідейного змісту. Та на який би високий щабель не піднімалося безпосереднє емоційне сприйняття, завжди для повного й глибокого усвідомлення змісту художнього твору необхідна спеціальна робота над текстом, його аналіз та узагальнення змісту. З цією метою мають бути сформовані загальні й спеціальні читацькі вміння та навички.

По-перше, читацькі вміння безпосередньо впливають на глибину аналізу художнього твору, визначення авторського задуму й розуміння неповторності особистості письменника. По-друге, за умови поглибленого аналізу та вивчення літературних творів використовуються й пов'язуються зі змістом твору факти історії суспільства, історія філософської думки, політичних течій тощо, тобто ті знання про дійсність, які лягають в основу їх художнього відображення в літературі, а відтак є необхідними для розуміння літературних творів. Тому читач зі сформованими читацькими вміннями здатний глибоко аналізувати твір, сприймати його в єдності змісту і форми. По-третє, глибокий аналіз літературних творів стимулює засвоєння активного

словника й засобів словесного вираження ідейно-естетичного задуму твору.

Цілісний аналіз художніх творів потребує повторного, більш осмисленого й зосередженого перечитування тексту, щоб усебічно відтворити в пам'яті учнів уявлення про події й образи, окремі картини, епізоди, композиційні та художні прийоми, які зберігаються від першого читання. Адже окремі деталі забуваються, а деякі ще за першого читання пройшли повз увагу учня й лише тепер по-справжньому сприймаються та осмислюються. За такого читання зосереджується увага на повноцінному засвоєнні тексту, у процесі якого учні замислюються над прочитаним, заглиблюються в ідейно-естетичну, моральну проблематику, роль композиційних та зображальних засобів у з'ясуванні ідейної суті, задуму письменника.

Сприймання художньої літератури – складний інтелектуальний та емоційний процес. Крім загального усвідомлення змісту прочитаного, воно передбачає проникнення читача у внутрішній світ героїв твору, в обставини їхнього життя й діяльності, у їхню поведінку, у сферу своїх стосунків. Водночас сприймання супроводжується власним ставленням до прочитаного. Цей процес визначається не тільки об'єктивними даними конкретного твору (зміст, ідея, система художніх образів, композиція, манера опису й побудови діалогів тощо), а й суб'єктивними, тобто психічним складом, життєвим досвідом, переконаннями, смаками й уподобаннями учнів-читачів.

Психологи провели низку досліджень для з'ясування особливостей сприймання учнями художньої літератури. Серед них можна відзначити дослідження О. Нікіфорової (роль уявлень у сприйманні художнього твору), П. Саприкіна (особливості уявлень учнів у сприйманні описового тексту), Т. Рубцової (сприймання учнями героїчних персонажів), І. Назімова (сприймання сатиричних образів), Д. Ніколенка (сприймання учнями комічного) та ін.

У процесі читання художньої літератури багато важить відтворювальна уява. Учень повинен не тільки усвідомити значення окремих слів, зміст окремих виразів, фраз, описів, діалогів, частин тексту і всього твору, а й уявити образи, змальовані в художньому творі, побачити все те, що показує письменник. Без такого „бачення” образів художнього твору сприймання їх буде чисто вербальним, а отже, і неповноцінним.

Вербальне сприймання художнього твору виникає як наслідок надмірного логізування на уроках літератури, зайвого інтелектуалізму в її викладанні, який обмежує діяльність уяви

учнів, заважає емоційно сприймати твір, а отже, не сприяє глибокому розумінню його, бо в поетичних творах багато розуміється тільки почуттям і не може бути пояснене розумом.

Художній твір – продукт уяви письменника, вияв за допомогою художніх образів його думок і почуттів. Чим повніше й точніше читач відтворить образи художнього твору, тим глибше проникне в його зміст і тим сильніше переживає його. Відтворювальна уява в учнів ступенем своєї досконалості може бути найрізноманітнішою. В одних школярів вона достатня, в інших – недостатня, недосконала, ще в інших – зовсім відсутня.

В учнів із добре розвиненою відтворювальною уявою в процесі читання художнього твору відразу без особливих труднощів виникають яскраві уявлення, які відповідають створеним письменником образам. Відтворюючи художні образи й зіставляючи їх зі своїм досвідом, учні легко помічають їх відповідність чи невідповідність дійсності, повноту чи схематичність, художню силу чи слабкість. Якщо художній образ захоплює учнів, вони починають зживатися з ним, зіставляти його з окремими фактами зі свого життя, доповнювати або навіть перебудовувати свої попередні уявлення про певні предмети та явища навколишньої дійсності. Такі учні читають художню літературу охоче і з насолодою, не пропускаючи у творі ні описів природи, ні портретів дійових осіб, ні зображення обставин, у яких ці дійові особи перебувають. Вони можуть самостійно характеризувати персонаж твору й виявити своє ставлення до них. Чим більше таких учнів у класі, тим кращих успіхів досягає вчитель літератури у своїй роботі.

В учнів з недостатньою й недосконалою відтворюючою уявою в читанні художнього твору також виникають деякі уявлення, але вони часто бувають неадекватними, тобто більше пов'язаними з життєвим та навчальним досвідом учнів, ніж з текстом самого твору. Такі позаконтекстні уявлення зводяться до принагідних асоціацій із власного життя. Читаючи художній опис, учні з недостатньою і недосконалою уявою відтворюють не ті образи, які подаються у творі, а ті, що за асоціацією подібності спливають у їхній пам'яті.

Учні з нерозвиненою або з недостатньо розвиненою та недосконалою уявою читають художню літературу без особливого захоплення, без естетичної насолоди. Вони стежать лише за розвитком фабули, пропускаючи (нерідко в буквальному розумінні цього слова) пейзажі, портрети персонажів, їх характеристики тощо. Художня література для таких учнів (і взагалі для таких читачів) – це насамперед література пригод. Значною мірою, очевидно, саме цим і пояснюються

односторонні, вузькі, а іноді навіть спотворені читацькі інтереси, захоплення низькопробними книгами, які не мають нічого спільного з художньою літературою.

Відтворювальну уяву в учнів слід розвивати так само, як ми формуємо й розвиваємо в них усі інші вміння та навички. Художня література розвиває розум, виховує почуття учнів. Викладання літератури мусить забезпечувати постійний і гармонійний зв'язок між інтелектуальною та емоційною сферами дітей. Для вчителя однаково важливо і як учні зрозуміли художній образ, і яке ставлення виявляють до нього, і які він викликав у них думки та переживання.

Навчити школярів бути трудівниками думки – обов'язок учителя словесності. „Учень, – відзначав К. Ушинський, – звикаючи до фрази, перестає відповідати на цю фразу почуттям” [313, с. 132]. Тому навіть заучування твору напам'ять не повинно зводитися до зубріння.

Давно були висловлені ці думки, але й тепер ще трапляються випадки, коли в процесі аналізу художнього твору в центрі уваги учнів знаходяться окремі образи, їх схеми, скелети. „Школярі часто навіть не здогадуються, наскільки далекі вони від справжнього знання творів, від необхідного проникнення в ідейно-естетичні ідеали, у духовний світ майстрів слова – вічних супутників людства” [313, с. 119].

Багато повчального для вчителя-словесника містить спадщина відомого педагога Х. Алчевської, яка протягом півстоліття вчила дорослих грамоти й залишила цінні поради з проблем аналізу художнього твору. У своїй книзі „Що читати народу?” вона показала, як треба спрямовувати діяльність учнів на розвиток у них активного ставлення до прочитаного [5].

Самостійна робота на уроці – тільки елемент у загальній його структурі. В усякому разі вона повинна мати певну мету, включати в себе достатній інструктаж, перевірку ходу виконання, перевірку її результатів та її оцінку (не обов'язково за бальною системою). Це найзагальніша схема. Вона може видозмінюватися залежно від навчального предмета й конкретного завдання. Якщо йдеться, скажімо, про художній текст, то, незалежно від того, де його читають учні, на уроці чи вдома, інструктаж до нього має бути мінімальний, із невеликою кількістю або, ще краще, без усяких додаткових завдань. Додаткові завдання перешкоджають сприймати художній твір і співпереживати з його героями.

У психологічних і педагогічних дослідженнях розрізняються терміни навчання та учіння. Навчання – це вся система педагогічних заходів, організованих учителем, спрямована на

озброєння учнів знаннями, уміннями й навичками, на розвиток їх пізнавальних і творчих здібностей. Учіння – це пізнавальна діяльність самого учня, його самостійні розумові зусилля, свідомо спрямовані на здобуття знань, умінь і навичок. Навчання й учіння – форми, у яких відбувається процес пізнання. Учитель керує цим процесом, спрямовує його; та праця його дає добрі наслідки тільки тоді, коли він викликає в учня бажання вчитися, більше знати, коли навчання (діяльність учителя) функціонує разом з учінням (активною діяльністю учня), коли зусилля вчителя збуджують і стимулюють пошуки школяра. Смысл навчання саме й полягає в тому, щоб викликати в учня бажання вчитися, навчати його здобувати знання самостійно, щоб привести в активний стан його пізнавальні сили. Терміни „навчання” й „учіння” відображають складність педагогічного процесу, де взаємодіють дві сили – учитель та учень. Учителеві важливо знати, у чому сутність пізнання, що саме відображається у свідомості учня, які закономірності процесу пізнання.

Перший ступінь пізнання – живе споглядання, тобто чуттєве сприймання предмета або явища. Уявлення в нашій свідомості створюються слідами сприймання. Сприймання й уявлення дають матеріал для абстрактної роботи мислення. Чим повнішими, чим яскравішими є сприймання та уявлення, тим продуктивнішою стає діяльність мислення. Повнота і яскравість сприймання залежать від цілеспрямованості уваги, від зв'язку нового сприйняття з попереднім досвідом, від яскравості відчуттів.

На долю словесника припадає робота над розвитком у школярів кінестетичних відчуттів (відчуттів руху мовленнєвого апарату), що пов'язано з належною артикуляцією мовних органів, з орфоепією та виразністю читання, з навичками усної мови. Повинні знайти місце на уроках літератури і вправи на розвиток слуху (виразне читання учнів, слухання виступів майстрів художнього слова), на удосконалення їх зорових відчуттів (екскурсії, розглядання картин), на збагачення відчуттів запаху, дотику, навіть смаку, що легко здійснюється під час різноманітних екскурсій. Працюючи над вихованням в учнів тонких і диференційованих відчуттів, словесник діятиме безпосередньо в інтересах свого предмета (відчуття лежить в основі досвіду, а чим багатший буде особистий досвід учня-читача, тим повнішим буде його сприйняття явища мистецтва).

Велике значення має початкове сприймання художнього твору, яке безпосередньо впливає на розвиток уявлення. Відчуття, сприймання й уявлення становлять перший ступінь

пізнання – живе споглядання. Проте в уявленні може відбиватися не тільки чуттєвий образ окремого предмета, але деякою мірою й осмислення відношень між предметами.

Глибше проникнення в суть явищ відбувається на другому щаблі пізнання – в процесі абстрактного мислення. Зіставляючи дані живого споглядання, порівнюючи їх, аналізуючи, ми йдемо від сприймання окремих конкретних речей до з'ясування внутрішніх зв'язків між ними, до пізнання найважливіших закономірностей природи й суспільства. Абстрактне мислення допомагає глибше, повніше пізнати реальну дійсність, відкрити такі сторони життя, які недоступні безпосередньому чуттєвому сприйманню.

На ступені абстрактного мислення в людській свідомості на основі відчуттів, сприйняття та уявлень утворюються поняття, які формуються через виявлення в одиничних речах та явищах спільних і за цього важливих, істотних ознак. Поняття створюються поступово, з послідовним переходом від конкретного уявлення до більш загального, а від нього до абстрактного поняття, яке має в собі істотні якості й ознаки, спільні для всіх речей та явищ, що ним охоплюються.

Поступово формуються поняття і в процесі навчання. Учні, навчаючись, пізнають уже відкриті наукою істини, суб'єктивно для кожного з них зміст поняття розкривається не відразу, а в міру заглиблення в нього, у зв'язку з новими фактами, що піддаються обміркуванню. Виражаючи сприйняття через мову, ми осмислюємо його, робимо сприйняття повнішим і глибшим. А від докладності та яскравості сприйняття залежить правильність нашого пізнання.

На другому ступені пізнання – абстрактного мислення – мова рішуче переважає над безпосереднім спогляданням (хоч навіть найбільш абстрактні й узагальнені поняття мають в основі своїй чуттєве сприймання).

Пізнання – складний і суперечливий процес. Воно розвивається й безперервно рухається вперед через участь людини в суспільному виробництві разом зі зростанням її свідомості.

Гносеологія й теорія відображення накреслюють основні етапи шкільного вивчення художньої літератури. Це стосується, зокрема, послідовності вивчення літературного явища.

Перший етап – сприймання твору через самостійне читання чи слухання – переважно емоційний. Тут активізується уява, образне мислення школярів. У їх свідомості відтворюються змальовані письменником картини, сцени та епізоди. Читач із хвилюванням стежить за долею героїв, захоплюється красою

художнього слова. Це обов'язкова й необхідна умова засвоєння твору. Вона повинна передувати всім подальшим заняттям. Другий етап – осмислення прочитаного, міркування над ним. У шкільній практиці він має назву аналізу, розбору твору. На цьому етапі активізується понятійне мислення учнів, але неодмінно з опорою на емоційне сприймання, на образне мислення. Учні знову уявляють змальовані письменником картини життя й роблять висновки про типовість зображення, виражені у творі думки, художню майстерність автора. У зв'язку з цим розглядаються такі компоненти, як загальна побудова твору, розвиток сюжету, система персонажів та інші художні особливості відповідно до програми того чи іншого класу. За цього обов'язково слід забезпечити цілісність враження від твору, зберегти емоційність першого сприйняття. Саме тому варто спонукати учнів до активної та ініціативної діяльності, щоб вони все більше і глибше проникали в текст, знову і знову перечитуючи окремі сторінки. Це може бути жива активна розмова про твір з переказуванням окремих епізодів, стилістичний та композиційний аналіз художнього тексту, доповіді й реферати школярів та інші види роботи, які сприяють формуванню вмінь емоційно висловлюватися, дискутувати, аргументувати, спростовувати, тобто брати активну участь в обговоренні художнього твору. Третій етап – це своєрідний вихід за межі твору. Для цього насамперед слід з'ясувати, які найважливіші суспільні явища певної конкретно-історичної епохи змальовує у своєму творі письменник, наскільки правдиво й майстерно відтворює він реальну дійсність, як розкриває її суть, які ідеї естетично утверджує, яку морально-етичну оцінку дає зображеним подіям, персонажам.

Сучасна психологічна наука виділяє два ступені сприймання художнього твору. Так, у дослідженнях О. Нікіфорової йдеться про „безпосереднє естетичне сприйняття” і про „свідоме сприйняття”. Зрозуміло, вони не існують окремо одне від одного, а вступають у складну взаємодію, доповнюють і зумовлюють одне одного. Сила ідейно-естетичного впливу художньої літератури на читача дуже велика, бо вона говорить до нього мовою образів та емоцій. Адже в кожному художньому образі є не тільки відтворення життєвого явища, не тільки зображення, а й оцінка, думка про зображене, є образне й понятійне в їх діалектичній єдності. І хоч художній образ не можна вичерпати логічними міркуваннями, хоч і в ньому якийсь „понадзмістовий залишок”, та все ж в істотній своїй частині він може бути переведений у план логіки. Можна і треба говорити про те, що хотів сказати письменник

образами свого твору. Тільки через правильне усвідомлення ідеї, закладеної в художніх образах, учень зрозуміє явище мистецтва і перейметься відповідним настроєм [248].

У складній проблемі виховання учня-читача виразно виділяються три важливі компоненти: 1) організація досвіду читача, загальнолюдського й спеціально читацького, тобто збагачення його знань і вмінь, його загального розвитку; 2) виховання й розвиток культури образно-емоційного сприймання учнями твору; 3) розвиток логічного мислення, уміння проникнути у творчий задум письменника та осмислити художню ідею, втілену в образах твору.

Останнім часом провідною тенденцією вивчення читання в психології стало переорієнтування з питань техніки читання, дослідження останнього як сенсомоторної навички на проблеми читання як складного виду діяльності, центральною ланкою якої є сприймання та розуміння тексту. Діяльнісний підхід до читання передбачає комплексне його вивчення за такими параметрами: по-перше, з позицій читача як суб'єкта діяльності читання; по-друге, з погляду психологічного змісту читацької діяльності з урахуванням особливостей розуміння та осмислення змісту тексту, а також зовнішньої операціональної сторони читання; по-третє, з огляду на структурно-сміслові особливості тексту, який читається.

У літературі можна виділити два підходи до характеристики читацької діяльності. Умовно їх можна позначити як когнітивний та комунікативний.

Представники першого підходу розглядають читання як вид пізнавальної діяльності, що включає смислове сприймання повідомлення, розумову переробку та інтерпретацію інформації, що здобувається з тексту. Так, Я. Мікк тлумачить читання як процес сприйняття й переробки інформації, що закодована в тексті графічними засобами, розрізняючи техніку читання та розуміння повідомлення [223].

Основними етапами читання як пізнавального процесу є:

- 1) декодування або розпізнавання окремих слів;
- 2) установлення значення цих слів шляхом порівняння з еталонами, які зберігаються в довготривалій пам'яті, та уточнення цих значень залежно від контексту;
- 3) установлення синтаксичних зв'язків між словами;
- 4) установлення зв'язків між більшими мовними одиницями (реченнями, надфразовими єдностями тощо);
- 5) співвіднесення отриманої інформації з наявною в читача системою знань.

Ефективність такого пізнавального читання забезпечується функціонуванням механізмів зорового сприймання, пам'яті, управління увагою, смисловою обробкою тексту, антиципації та імовірнісного прогнозування [139; 311].

Операціональна основа пізнавального читання базується на сформованості психологічного механізму переробки семантичної інформації тексту, який включає макрооперації семантичного орієнтування у змісті повідомлення, структурування та переструктурування текстової інформації, згортання й розгортання смислів [241].

Комунікативний підхід до читання передбачає розгляд його як специфічної форми спілкування автора й читача за допомогою друкованого повідомлення. У ході такого спілкування не лише сприймається та засвоюється текстова інформація, але й актуалізуються, породжуються особистісні смисли читача, інші ціннісно-сміслові утворення. Читаючи, людина ніби мислено накидає свій власний текст, перетворює матеріал, що читається, додаючи та випускаючи те, що вона хоче або не хоче в ньому бачити; з появою читача читання втрачає свою „іманентність”, як зазначав Ц. Тодоров. Звичайно, таке спілкування відрізняється від безпосередньої взаємодії співрозмовників, і деякі автори тлумачать його як „квазіспілкування” [134; 365].

Таким чином, представники комунікативного підходу розглядають читання як особливу форму комунікативного контакту автора й читача. Так, на думку М. Ханіна, друкована комунікація являє собою активну смислову взаємодію соціальних суб'єктів – комунікатора та реципієнта з опосередкованим зворотним зв'язком між ними. На думку Н. Єрастова, читання, як процес опосередкованої текстом комунікації, призводить до зближення ціннісних орієнтацій, відношень, настанов, збігання рівнів розуміння, досягнення єдності планів, намірів, мотивів, дій. Близьким до цього є й підхід В. Борева, який стверджує, що в суспільстві відбувається постійний процес мікрокомунікацій, який здійснюється за допомогою друкованих джерел, спрямований на обмін ідеями, інформацією, оцінками, цінностями, на соціалізацію особистості та на створення самооцінної особистості [300; 349; 398].

На значенні читання для розвитку особистості читача, формування відповідних читацьких умінь наголошує З. Кличникова, зазначаючи, що процес спілкування за посередництвом читання не завершується розумінням тексту. Він продовжується прийняттям якогось рішення з боку читача, яке веде до вдосконалення його особистості. Інакше кажучи,

завдання читання – не лише навчальні або практичні, але й виховні [139].

Звичайно, спілкування за посередництвом друкованого тексту відрізняється від безпосередньої взаємодії з реальним співрозмовником. Точніше було б визначити його як квазіспілкування, тобто спілкування з уявним партнером. Однак є всі підстави вважати, що механізми обох видів спілкування схожі між собою. Як зазначав Х. Гадамер, спільність між ситуаціями розуміння тексту та взаєморозуміння під час розмови полягає передусім у тому, що будь-яке розуміння, як і будь-яке взаєморозуміння, має на увазі певну справу, яка стоїть перед нами. Як ми доходимо взаєморозуміння з нашим співрозмовником із приводу якоїсь справи, так само інтерпретатор розуміє ту справу, про яку йдеться в тексті [68; 134].

Порівняльний аналіз обох підходів (когнітивного та комунікативного) показує, що вони по суті характеризують два взаємопов'язані рівні читання – інформаційний та смисловий [410].

Щоб сприйняти й оцінити картини життя, відтворені в художньому творі, недостатньо знати тільки їх життєву основу. Слід зрозуміти, як ставиться письменник до того чи іншого явища, що виділив у ньому як головне, яким повинен побачити його читач. Ось чому, розуміючи невіддільність виховної функції мистецтва від його художнього впливу, літературознавці, психологи, які вивчають процес сприймання творів мистецтва, вдивляються в художній простір твору, усвідомлюють його час – всю художність письменника. Так, аналізуючи текст художнього твору, психолог Л. Виготський переконливо показує, яким важливим для сприймання є увага читача, наприклад, до художнього часу.

Часто трапляється невідповідність між подіями реального життя та їх художнім відображенням через ідейно-художні позиції письменника. Саме осягнення змісту художнього твору дозволяє читачеві сприймати твір не тільки як відображення конкретної реальної ситуації, але й усвідомлювати його як явище художнє, що викликає естетичну насолоду.

Л. Виготський науково обґрунтував характер морально-емоційних реакцій, які виникають у процесі читання (він їх назвав „емоціями змісту”), і естетичних реакцій (за Л. Виготським, „емоції форми”). Він доводив, що будь-який твір мистецтва, повинен розглядатися „як система подарунків, свідомо й умисно організованих із таким розрахунком, щоб викликати естетичну реакцію” [67].

Звідси випливає пряма залежність якості сприймання від уміння переживати не тільки „емоції змісту”, але й „емоції форми”, а звідси – необхідність пошуку такого методичного шляху вивчення твору, який допоможе читачеві усвідомити себе особисто не задоволеним собою, захоплення його бажанням самоудосконалюватись. Учні у своїх роздумах про героїв і події твору часто опираються на змістову сторону прочитаного, не звертаючи увагу на особливості добору й розміщення матеріалу письменником, на прямі й непрямі оцінки зображувального, завдяки чому автор має можливість висловити своє ставлення до того чи іншого явища. Таким чином, від твору до твору учні збагачуються лише знаннями чергової життєвої історії, не усвідомлюючи авторського задуму та способів його художньої реалізації.

Уміння сприймати твір концептуально, усвідомлено, розуміти світогляд художника, систему його естетичних поглядів на зображувану дійсність, необхідних учням для осягнення змісту художнього твору, моральних ідеалів автора, втілених у системі образів-персонажів. Учні мають усвідомити, що морально-етичні стосунки між героями літературного твору обумовлені також суспільно-політичним життям та економічним устроєм, зв'язком особистості з суспільством.

Аналізуючи авторське бачення світу й людини, цінності орієнтації письменника, психолог Л. Жабицька справедливо вважає, що учні в цілому можуть упоратися з аналізом фактів поведінки героїв і способами проникнути в типове узагальнення. Але їхнє мислення оперує лише фактами, які не стосуються ідейного змісту, висловленого через світосприйняття автора, його життєву філософію. Отже, пояснити успіхи та прорахунки читача, причини різних рівнів художнього сприймання можна, розглядаючи художній твір як складну структуру, яка утворюється із кількох шарів. Л. Жабицька бачить основні завдання вивчення психології сприймання у відповіді на запитання: як і за яких умов читач від розуміння психологічного змісту вчинків та особистості літературного героя переходить до сприймання ціннісної позиції автора, його естетичного ідеалу? Таким чином, можна відзначити подібність психологічного та методичного підходів до вивчення процесу сприймання літературного твору [111, с. 137].

Учень-читач, у якого розвинене чуття слова, здатний сприймати й розуміти образність художнього мовлення, закладений у ній авторський зміст. Але така здатність є не в усіх учнів, тому виникає необхідність детального аналізу всіх стильових ознак художнього твору.

Почуття, які виникли в ході художнього сприймання твору, не завжди розвивають естетичний смак. Якщо спілкування учня з книгою не спрямоване на виховання читача, то воно може призвести до набуття „мертвих” знань, коли читання не є для нього ні працею, ні творчістю.

Розвиток культури учнівського читання стало важливою тенденцією методики, що зумовила орієнтацію методичних шукань на максимальну активізацію пізнавальної діяльності учнів з метою формування в них читацьких умінь. Відомо, що читацькі вміння поділяються на такі, які мають підготовчий, пропедевтичний характер, тобто загальнокультурні інтелектуальні вміння, і такі, що забезпечують сприймання твору в його художньо-естетичній цілісності, та специфічні.

До першої групи умінь належать такі, як: здатність виділяти пейзажі, монологи у творі; установлювати часові та причинно-наслідкові зв'язки між подіями у творі; знаходити в тексті епітети, порівняння; правильно, швидко виразно читати художні тексти різних родів та жанрів; правильно, свідомо, швидко опрацьовувати літературно-критичні матеріали, включаючи підручник; готувати повідомлення, реферати або доповіді на літературну тему за одним або кількома джерелами та виголошувати їх.

До другої групи можна віднести вміння, які називаються спеціальними. Це такі вміння, як відтворення в уяві художніх картин твору, що вивчається; виявлення основних проблем, поставлених у творі; вміння аналізувати твір з урахуванням його художньої цілісності та авторської позиції [222, с. 52–53].

На думку Н. Молдавської, одним з важливих критеріїв сформованості читацьких умінь є здатність учнів сприймати взаємозв'язок зображення й вираження, що є найважливішим фактором художньо-естетичного відтворення життя в літературному творі. Останнім часом з'явилися психологічні дослідження, у яких розглядається проблема читацької компетентності та особливостей її формування в учнів старших класів у процесі вивчення курсу української літератури [283].

У роботі розглядаються різні види читання – поглиблене, вибіркоче, ознайомче, сканування, прийоми оволодіння цими видами, які складають основу для формування читацьких умінь. Центральною операцією читання вважається переструктурування тексту, що сприяє його осмисленню й розумінню в цілому, встановленню смислових зв'язків між його окремими елементами [283, с. 12].

Серед інших проблем, що знайшли відображення в дослідженні, звертають на себе увагу такі, як розумове

оперування елементами твору, діалог із текстом, гіпотези та їх перевірка, інформативність тексту тощо [283, с. 53].

Основний зміст дослідження Е. Соломки стосується не художнього тексту як особливої художньої цілісності, а тексту взагалі, тексту як носія певної інформації. Читання розглядається як процес пізнавальної діяльності, структурування тексту, тобто побудова його зовнішньої структури, що виключає виділення окремих елементів, які містять закінчену думку, і встановлення між ними смислових зв'язків, порівняння текстових елементів та їх стиснення, на основі цього встановлюється узагальнюючий зміст тексту [283, с. 12; 345].

Такий процес дійсно характерний для розуміння текстів наукових, побутових, ділових, публіцистичних тощо, тобто текстів, де кожне слово має зміст і не припускає іншого його трактування.

Проте слід із цього приводу зауважити: за термінологією І. Гальперіна, такий текст несе повідомлення про факти, події, процеси і т. ін. У ньому виражено експліцитну за своєю природою інформацію, тобто таку, що передана словами. Учений її називає скорочено „ЗФІ” (змістовно-фактуальна інформація). Закономірності, про які згадує Е. Соломка, саме й стосуються такої інформації [71, с. 27-28; 345].

Так, завдання до художніх текстів у переважній більшості спрямовані на з'ясування значення слова або експліцитно (словесно, прямо) вираженої думки.

У подібних текстах, як зазначають І. Ковалик, А. Мацько, М. Плющ, для аналізу тексту його поділяють на окремі смислові одиниці (сегменти), із змісту яких виникає його загальний зміст [142, с. 36].

Ці лінгвістичні положення саме й співзвучні концепції, викладені в роботах Н. Чепелевої „Технологія читання”, Е. Соломки „Формування читацької компетентності учнів старших класів”, що має психологічно-лінгвістичний характер, ставить своїм завданням удосконалювати читацькі вміння, читацьку культуру.

Проте смисл художнього тексту, на відміну від інших, має свої специфічні особливості, а тому не може бути зведений до суми певного числа елементів, з яких він складається. Положення, викладені в роботі Е. Соломки, не розкривають усієї повноти особливостей художнього тексту. А відтак і ті дії та уміння, про які йдеться, ще не вирішують проблеми формування читача художньої літератури, у яких „крім звичайної, подієвої

інформації, є ще і специфічний, схований від поверхового читання художній зміст” [318, с. 4; 345].

Так, уже найменші за формою тексти, що мають ознаки художності, – тексти прислів'їв та приказки, – мають прямий зміст, а також смисл, що не є сумою змістів слів, з яких складається текст. Наприклад: „Вовк линяє, а вдачі не міняє”. Зовнішній зміст, як бачимо, складається зі змісту слів „вовк”, „линяє”, „вдачі”, „міняє” і передає банальне побутове повідомлення. Але у своїй цілісності прислів'я виражає глибокий духовний смисл, що стосується людини, смисл, який може бути близьким до інших прислів'їв типу „горбатого могила виправить”. Те ж саме можна сказати про інші прислів'я та приказки – маленькі художні шедеври народної творчості: „Одна ластівка весни не робить”, „Риба смердить від голови”, „Дома й тини цвітуть” і т. ін.

Узагалі лінгвістичний аналіз тексту, як свідчить ряд авторів, недостатній для глибокого осмислення твору. Неприпустиме „обмеження аналізу одним певним текстом” [23, с. 206-207]; „художній образ двоєдиний – він форма ідеї і зміст слова, він визначає специфіку художньої літератури, а значить і шляхи аналізу” [25, с. 80, 81; 202, с. 106].

Іншими словами, для повноцінного осягнення (рецепції) тексту вистачає самого лише розуміння його зовнішнього змісту, треба забезпечити його емоційно-естетичне сприймання, усвідомлення його узагальнюючого образного смислу.

Цим зумовлено складність формування читацьких умінь, їх специфіка, неможливість одноманітного їх вирішення, про що свідчить і цей невеликий екскурс у розвиток психолого-педагогічної науки.

В окремих роботах, присвячених досліджуваній проблемі, автори розглядають зовнішню логіку тексту, а не його діалектику, хоча слід відзначити, що вміння, які за цього формуються, теж необхідні, бо те первинне розуміння твору, на яке воно орієнтується, – виступає як необхідна умова, що сприяє розумінню зовнішнього змісту тексту як носія його внутрішнього смислу, заради якого автор брався за перо [318, с. 4-6].

В останні десятиріччя проблема читання досліджується психологами, філософами, кібернетиками, педагогами, літературознавцями, що свідчить про її складність і важливість.

Окремі автори звертають увагу на те, що дидактичні закономірності, на основі яких формуються знання і вміння учнів, повинні відображати стійкі залежності між усіма трьома компонентами навчання – діяльністю викладання, діяльністю учіння та об'єктом засвоєння, тобто змістом освіти [182, с. 164].

Короткий огляд проблеми формування читацьких умінь і навичок та стану її дослідження в методиці літератури свідчить про важливість і складність досліджуваного феномена.

До цього потрібно додати, що читацькі вміння нерозривно пов'язані з цілісністю особистості людини, системою її інтересів, прагнень, уявлень про світ і ставлення до світу й себе в ньому, здатності сприймати чужий біль і чужу радість, співпереживати та співчувати і т. ін. А тому формування читацьких якостей учня не може не враховувати структуру його особистості й має виступати як формування цілісного, естетично зумовленого ставлення до твору, до мистецтва, до життя людського; відповідної духовної та душевної налаштованості на бачення у світі й літературі – високого, духовно значимого, цінного для людини й людського життя взагалі. Це особливо важливо тому, що в історії становлення людини читачем певною мірою відображена історія становлення розуміння вмінь та навичок, необхідних для глибокого сприймання й осягнення літератури, і їх формування.

Отже, проведений нами короткий огляд питання засвідчує, що проблема формування читацьких умінь має свою історію й тісно пов'язана з історією школи, поширенням писемності, виникненням книгодрукування та розвитком освіти в цілому.

Перший етапом розвитку уваги до читання почався з часу виникнення писемності. Тоді завдання полягало в тому, щоб навчити учнів самому процесу читання й розуміння прочитаного. В основі лежало осмислення змісту як інформації про явища чи події. Відповідно до сучасних уявлень таке розуміння передбачало сприйняття змістовно-фактуальної інформації – ЗФІ (за термінологією Гальперіна).

З часом з'явилися перші методичні ідеї щодо організації читання й забезпечення свідомого розуміння прочитаного. Фактично це були перші кроки науки, яка згодом дістала назву методики літератури.

Першопричиною її виникнення було поширення братських шкіл, поява першого українського університету – Києво-Могилянської Академії, а відтак – потреба в педагогічно ефективному керівництві процесом вивчення літератури.

Біля витоків цієї науки стояли такі відомі постаті, як І. Вишенський, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, а пізніше – Х. Алчевська, Марко Вовчок, І. Котляревський, Леся Українка, І. Франко, Т. Шевченко та багато інших видатних письменників і діячів культури України.

Так розпочався другий етап в історії розвитку читання: потреба в освічених людях призвела до виникнення науки про керівництво читанням і засвоєнням літератури.

Становленням методики літератури як педагогічної науки в Україні пов'язане з іменами О. Білецького, Т. Бугайко, Ф. Бугайка, П. Волинського, О. Дорошкевича.

Посилений пошук шляхів та засобів літературного розвитку учнів розпочинається в середині ХХ століття (Г. Гранін, Г. Костюк, В. Сухомлинський).

На III етапі становлення читання стало масовим, доступним для всіх. На цей час було сформовано знання про сутність літератури як предмета, що вивчається в школі. Розуміння буквального змісту прочитаного тепер уже не вистачало. Потреби духовного розвитку особистості вимагали формування її здатності проникати в особливий, естетичний світ твору, а для цього потрібні були навички і вміння, без яких глибинна суть твору залишається недосяжною, тому настільки важливою є проблема формування читацьких умінь. Вона тісно пов'язана з розвитком літературного сприймання (Л. Виготський, Г. Гальперін, Л. Жабицька, Н. Молдавська, І. Синиця, Е. Соломка, Н. Чепелева та ряд інших). У їхніх роботах розкрито сучасне розуміння проблеми читання, суть якого полягає в тому, що для повноцінного осягнення тексту недостатньо розуміти лише його зовнішній зміст – необхідно забезпечити емоційно-естетичне сприймання, усвідомлення, узагальнення образного смислу. Цим зумовлена складність і важливість проблеми формування читацьких умінь, неможливість їх однозначного вирішення.