

## **Науково-методичні закономірності формування читацьких умінь у процесі вивчення української літератури**

Відомі методисти, аналізуючи тенденції розвитку методики літератури, розкривають взаємозв'язок формування читацьких умінь і навичок учнів із розвитком їхньої пізнавальної активності. І це закономірно: піднесення розумової активності школярів у навчальному процесі означає зростання їхньої самостійності, творчої розумової діяльності. Вони мають більше думати, відчувати, уявляти, аналізувати свої почуття, вчитися доводити й спростовувати, а все це впливає на здатність до самостійного пізнання виучуваного художнього твору, формування відповідних умінь і навичок. Зміст літературної освіти визначається шляхом аналізу зв'язку читацьких умінь та інтересів, а також психології сприймання художнього твору учнями [44, с. 5].

Говорячи про виховання читача, Т. Бугайко і Ф. Бугайко зауважують, що в методиці викладання літератури на перший план висувається проблема літературного розвитку учнів, тобто виховання в них здатності повноцінного сприймання емоційно-образної специфіки явища мистецтва, уміння досягнути ідейно-художній зміст твору, логіку думок автора. У цих словах розкрита суть проблеми виховання читача, яка, на думку вчених-методистів, вимагає здатності повноцінного сприймання емоційно-образної специфіки твору, уміння досягнути його ідейно-художній зміст, логіку думок автора [43, с. 44].

Виділені параметри проблеми, на які звертають увагу методисти, ще раз підтверджують висловлену думку про єдність формування читацьких умінь і літературного розвитку учнів. Відзначаючи, що виховання учня-читача – проблема винятково складна, автори умовно виділяють компоненти, які безпосередньо впливають на формування читацьких умінь учнів у процесі вивчення української літератури. Цей процес має таку структуру: 1) організація досвіду читача, загальнолюдського й спеціально читацького, тобто збагачення його знань та вмінь, загального розвитку; 2) виховання та розвиток культури образно-емоційного сприймання учнями твору; 3) розвиток логічного мислення, уміння проникнути в творчий задум письменника й осмислити художню ідею, втілену в образах твору [43, с. 51].

У другій половині 70-х років минулого століття питанням формування спеціальних читацьких умінь було присвячено дискусію, матеріали якої друкувалися на сторінках московського журналу „Література в школі”. Дискусія засвідчила, що

проблема формування читацьких умінь хвилює методистів і вчителів та потребує подальшого дослідження. У процесі обговорення було висловлено думки як про класифікацію відповідних умінь, так і про шляхи їх формування.

Учасники дискусії порушували питання про відокремлення вмінь, які мають значення саме як уміння читача й необхідні для сприймання та розуміння твору літератури, від інших умінь, які також формуються в процесі вивчення літератури, але мають загальноінтелектуальний характер.

Для нашого дослідження важливо, що дискусія підтвердила важливість і необхідність читацьких умінь у системі літературної освіти учнів. У ході дискусії було звернуто увагу на те, що знання педагогом сутності процесу літературного сприймання й володіння конкретними прийомами роботи виступають як передумова того, щоб навчати учнів розумових операцій, розумових дій у роботі над текстом літературного твору. Викликає інтерес і думка про те, що молодим словесникам, які тільки починають свій педагогічний шлях і не знають, як керувати винятково складним процесом сприймання, науково-методичний пошук у цьому напрямі надзвичайно потрібний для практики викладання. Кожний момент спілкування з текстом на уроці повинен стати етапом роботи розуму й почуттів читача і в кінцевому результаті – сформованими вміннями вдумливого читання.

Безперечно, останні десятиріччя в центрі уваги педагогічної науки та практики була й залишається проблема активної діяльності учнів на уроці. Це пояснюється тим, що накопичення знань – лише один із параметрів навчального процесу, другим його параметром є формування вмінь, що перетворюються на інструмент наступного самостійного здобуття знань.

У процесі дискусії було зроблено спробу класифікації вмінь: а) узагальнені (інтелектуальні) вміння, пов'язані з усіма навчальними предметами; б) спеціальні вміння, пов'язані з кожним конкретним предметом; в) уміння раціональної організації праці. Більшість учасників дискусії зробили висновок: основою для виділення читацьких умінь є процес сприймання художнього твору, що, безперечно, відповідає дійсності [220, с. 45].

Виходячи з того, що література – мистецтво слова, було висунуто справедливую думку про взаємозв'язок формування читацьких умінь і розвитку мовлення учнів.

Звичайно, не всі порушені питання виявилися розв'язаними. Зокрема, не розкрито методичних шляхів формування читацьких умінь і навичок. Фактично лише

окреслено низку проблем цього складного питання, зокрема проблему співвідношення знань і розвитку вмінь; знання і вміння в структурі людської особистості; взаємозв'язок особистісного сприймання художнього твору та формування читацьких умінь; вплив розвитку мовлення учнів на формування читацьких умінь тощо.

Аналіз матеріалів дискусії дозволяє зробити висновок про те, що читацькі вміння й навички учнів та їхній літературний розвиток у цілому – не окремий атрибут вивчення літератури, до обговорення якого вони приступили в 70-ті роки, а невід'ємна значуща складова літературної освіти учня, оскільки розуміти, переживати, бачити авторський пошук правди життя, вірити автору й заперечувати йому в чомусь, відчувати радість і біль, втілені в образній системі художнього твору – усе це потребує вміння естетичного сприйняття творів літератури в їхній художньо-естетичній цілісності.

Заслуговує на увагу робота Н. Сафонової, у якій порушено питання формування навичок аналізу прозового твору. І хоч автор розглядає систему формування цих навичок лише в V-VII класах, книга привертає увагу тим, що виховання навичок у ній розглядається як актуальна проблема вчителів-словесників, які викладають українську та зарубіжну літератури, бо, як зазначає автор, „єдиними є теоретичні й психологічні основи формування навичок, немає принципової відмінності і в практичних завданнях для учнів” [323, с. 3-4]. Автор розглядає систему завдань із формування вмінь аналізувати образ-персонаж, композицію художнього твору та його мову. У цілому праця й сьогодні залишається актуальною, тому що в ній звернуто увагу на практичні кроки формування конкретних навичок і вмінь.

Н. Молдавська розкриває систему роботи, спрямовану на поглиблення первинного сприймання твору; розглядає читання й аналіз художнього твору як єдиний процес; простежує, як формуються читацькі навички аналізувати текст, самостійність думки, у якій вона вбачає одну з умов літературного розвитку учнів. Справжня самостійність – це певна (у вікових межах старшокласників) зрілість думки, об'єктивна істинність суджень, уміння оперувати знаннями в аналізі явищ життя та мистецтва. До цього рівня самостійності треба вести учнів, ставлячи перед ними складні завдання.

Самостійність міркувань – це перш за все змістовність думки, а не формальні навички аргументування, не розумова еквілібристика, а образна конкретизація й образне узагальнення є об'єктивним виразником специфіки такої складної за своєю

психологічною структурою діяльності, як читання і сприймання літературного твору [228, с. 73-74; 230, с. 24].

Питання літературного розвитку учнів знайшли відображення в підручниках і посібниках із методики викладання української літератури Є. Жицького, В. Неділька, Є. Пасічника, С. Пультера, Г. Сидоренко, Б. Степанишина, К. Фролової, „Наукові основи методики літератури” під редакцією Н. Волошиної та в ряді інших, хоча воно й не було предметом спеціального дослідження.

Під час першого ознайомлення з переліком умінь для старших класів складається враження, що ці вимоги завищені. Проте практика школи показує, що вони, по-перше, відображають можливості учнів щодо сприймання й розуміння передбачених програмою творів, по-друге, ці вміння конче необхідні для того, щоб учні могли свідомо засвоювати художню літературу й зростати як читачі. У кожному наступному класі враховуються вміння, набуті в попередніх класах, і додаються нові, складніші.

Так, дев'ятикласники, повинні вміти: виявляти основні проблеми, поставлені у виучуваному творі; визначати роль героїв у розкритті ідейного змісту твору та їхню авторську оцінку; правильно, швидко, виразно читати художні суспільно-політичні та літературно-критичні статті; складати характеристику колективного героя; писати рецензію (або відгук) на самостійно прочитану книжку, переглянутий кінофільм, телепередачу, театральну виставу, твори живопису та музики; готувати доповідь або реферат на літературну тему (за одним джерелом); учні 10-их класів – з'ясовувати взаємозв'язок світогляду й творчості письменника; виявляти найхарактерніші ознаки методу тощо; учні 11-го класу – аналізувати твір з урахуванням його ідейно-художньої цілісності та авторської позиції; складати тези й конспекти критичних статей, рецензій на самостійно прочитані книжки, а також на твори інших видів мистецтва, пов'язаних з літературою; створювати усні й письмові твори-роздуми проблемного характеру (у тому числі індивідуальні, порівняльні, групові характеристики), а також твір-роздум на літературні й публіцистичні теми; зіставляти різні погляди в ході полеміки, виявляти здатність доводити свої твердження, власну думку про твір; користуватися довідниковими джерелами та словниками літературних термінів [294].

Слід підкреслити, що зазначені вимоги з певними корективами перейшли в усі видання програм, а, починаючи з програми 1988 року, в пояснювальній записці зазначено, що „не

залишилось і сліду партдогматизму й суперполітизації, натомість з'явилася орієнтація на вивчення літератури як мистецтва слова, – як образного вираження духовного життя народу..., на загальнолюдське значення зображеного письменниками, на прищеплення любові до літератури” [353, с. 45], що по-новому стало спрямовувати вчителя на сам предмет літератури як мистецтво слова. Водночас вимоги до читацьких умінь старшокласників слід було б переглянути й додати такі: здатність осмислити створені автором характери, образи (соціальний чи національний тип), уміння визначати конфлікт і спосіб його розв'язання в художньому творі, усвідомлення індивідуальності автора через твір, визначати способи реалізації письменником задуму, особистісно сприймати твір тощо.

Водночас визначення загальних умінь для кожного класу автоматично не вирішує проблеми формування читацьких умінь і навичок учнів. Необхідна психологічно обґрунтована й методично продумана та перевірена система роботи, тобто потрібна система дій, у процесі яких відповідні читацькі вміння формуються й закріплюються, стають психологічним надбанням особистості школяра, особливо старшокласника, бо юність – це завершення перехідного стану від дитинства до дорослості, вступ у світ дорослих. У психологічному плані в цей час відбувається саморозвиток, свідоме самовдосконалення. Це остання стадія підготовки до дорослості, до практичної професійної діяльності. За концепцією Л. Виготського про спеціальний розвиток особистості (стабільні та кризові стадії), у проміжках між цими віковими періодами відбувається „накопичення” змін, з'являються стійкі новоутворення, що фіксуються в структурі особистості [66; 303, с. 149].

Відтак, вивчення проблеми формування читацьких умінь, у яких проявляється літературний розвиток учнів, ніколи не припиняється, що є цілком закономірним явищем.

Є. Пасічник зробив досить вдалу спробу розв'язати проблему мотивації навчальної діяльності учнів, прийоми її педагогічного стимулювання, без чого не може бути й мови про формування читацьких умінь учнів. У своєму дослідженні він розкрив взаємозв'язок і взаємообумовленість образних уявлень учнів за умови вивчення художнього твору з їхнім життєвим і художнім досвідом, що стимулює творчу активність школярів; висловив думку про створення „інтелектуально-образного фону” тощо, проте автор не оминув проблему формування читацьких умінь, яка логічно випливає з дослідження [104, с. 1, 4, 12; 271].

У „Наукових основах методики літератури” за редакцією Н. Волошиної виділено читацькі вміння, необхідні для учнів:

прочитати твір, визначити проблеми, які в ньому порушуються, самостійно та критично їх осмислити, усвідомлювати, де можна використати здобуті знання і вміння працювати з текстом твору, добувати літературні факти, аналізувати їх, робити висновки й узагальнення, уміти працювати в групі над розв'язанням проблеми, поставленої однокласниками, уміти користуватися знаннями, одержаними поза школою (радіо, телебачення, Інтернет, самостійне читання художньої та критичної літератури) [239, с. 6].

Учень, який працює творчо, найбільше виявляє себе під час читання та аналізу художнього твору, оригінально мислить, уміє висловлювати власні думки, бачити у творі те, чого не побачили інші. Тому й потрібно постійно збагачувати учнів творчим досвідом, формувати в них уміння самоорганізації, саморозвитку, створювати атмосферу заглиблення у творчий пошук. Кожним із синтетичних читацьких умінь учні оволодівають поетапно. Уміння вважаються сформованими, коли всі елементи їх об'єднані в єдине ціле й учень може не лише його вправно використовувати в певних ситуаціях, а й за потреби вносити зміни, тоді вони матимуть практичну цінність. На формування умінь важливий вплив має знання теоретичних понять, уявлення про сутність потрібних умінь, свідома настанова на оволодіння ними, використання їх у нових навчальних ситуаціях.

Л. Шелестова досліджує проблему розвитку творчих здібностей учнів у процесі вивчення гуманітарних предметів, зокрема й літератури. І хоча дослідження не стосується учнів старших класів, проте саме звернення до проблеми формування творчих здібностей учнів становить певний інтерес і для дослідження проблеми читацьких умінь, оскільки вони є необхідною умовою розвитку цих здібностей.

Дослідниця лише зачіпає проблеми взаємозв'язку, урізноманітнення видів творчих завдань, що стимулюють пізнавальну діяльність школярів, із розвитком їхніх інтелектуально-евристичних здібностей, які безпосередньо впливають на формування читацьких умінь.

Досліджуючи ефективність шкільної лекції в поєднанні з іншими методами викладання літератури, З. Шевченко розробляє принципи оптимального вибору методів і прийомів роботи, які разом із лекцією створюють у певній послідовності систему, що передбачає поступове ускладнення розумової діяльності учнів, формування в них необхідних умінь і навичок у процесі аналізу художнього твору [414, с. 5-6].

Розглядаючи теоретичні та методичні засади естетичного виховання учнів засобами літератури, Н. Волошина звертає увагу на те, що лише в стимулюванні творчого потенціалу індивіда можуть бути реалізовані навчальні й виховні можливості літератури, що потребує „вдосконалення форм і методів керування читацькою діяльністю учнів, в основі якої закладені спеціалізовані знання і вміння” [63, с. 7-8].

У дисертаціях низки авторів частково досліджено окремі аспекти методичної проблеми формування читацьких умінь: О. Забарний – поняття про образ-персонаж, Л. Цимбалюк – формування особистісного ставлення учнів до художнього твору, К. Бабенко – формування у старшокласників здатності естетичного сприймання твору, О. Слижук – організація читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення епічного твору і т. ін. Однак система формування читацьких умінь не представлена в жодному з цих досліджень.

Єдність розвитку уяви й почуттів, фантазії та мислення було тим містком у педагогічній системі В. Сухомлинського, від якого розпочинався шлях формування вміння вчитися, думати над змістом прочитаного й робити висновки, шлях до „багатого духовного життя” [407, с. 33]. Ця система охоплює, крім цього, високу повагу до книги, прагнення осмислити її глибини.

Тому й закономірно, що досвід В. Сухомлинського тією чи іншою мірою входить як у систему педагогічної практики сучасної школи, так і в наукові дослідження проблем освіти, у тому числі в дослідження проблеми формування читацьких умінь і навичок. Адже освіта – „це не те, чого людину вчили, а що вона в цьому зрозуміла” [293, с. 5]. Школа повинна передусім формувати в учнів здатність до розуміння, а не запам'ятовування навчального матеріалу, що є основою не лише інтелектуального, але й особистісного розвитку учня.

Не можна не погодитися з тим, що зміст проблеми – передати знання, сформувані відповідні читацькі уміння й навички та їх застосування, як стверджує Н. Тализіна, створює певну систему формування таких видів навчальної діяльності учнів, без яких неможливе повноцінне оволодіння літературним твором [345, с. 2].

Розглядаючи читання як особливу форму комунікативного контакту автора й читача, науковці доводять, що друкована комунікація являє собою активну смислову взаємодію соціальних суб'єктів – комунікатора та реципієнта з опосередкованим зворотнім зв'язком між ними. Читання як процес, опосередкований текстом комунікацій, забезпечує зближення ціннісних орієнтацій, відношень, настанов, збіг

рівнів розуміння, досягання єдності планів, намірів, мотивів, дій, що спрямоване на обмін ідеями, інформацією, оцінками, цінностями, на соціалізацію створення самооцінної особистості. Процес читання не завершується розумінням тексту, він продовжується прийняттям певного рішення з боку читача, яке веде до вдосконалення його особистості, оскільки метою читання є не лише навчальна (практична), але й виховна [350; 398].

Читання, як і інші види навчально-пізнавальної діяльності, містить мотиваційно-орієнтувальний, виконавський і контрольно-оцінювальний етапи. Мотиви читання – це те, що спонукає людину читати, надаючи цьому процесу особистісного смислу, дозволяє виділити пізнавальні, естетичні, комунікативні та інші мотиви.

Таким чином, основними критеріями, за якими визначається адекватність видобутого з тексту змісту авторського задуму, є обсяг одержаної з тексту інформації (або повнота розуміння) та переструктурування текстового матеріалу з узагальненням його основного змісту (глибина розуміння).

За такої ситуації основними показниками, за якими визначається повнота й глибина розуміння тексту, є: 1) обсяг видобутої з тексту інформації (характеризує повноту його розуміння); 2) усвідомлення складових тексту, які несуть у собі основне смислове навантаження; 3) узагальнення й висновки з прочитаного, які свідчать про засвоєння змісту твору.

У випадку смислового розуміння, яке досягається в результаті своєрідної діалогічної взаємодії читача з текстом, основним критерієм розуміння є синтез, породження нового смислу, що відбувається на „смісловій основі” вихідного повідомлення. Крім того, критеріями діалогічного розуміння є постановка запитань до тексту та його автора; з'ясування різних поглядів, представлених у тексті, та коментування твору, що призводить до породження тексту-тлумачення, у якому зафіксовано новий смисл, синтезований у результаті діалогічної взаємодії з твором.

Основними показниками смислового розуміння тексту є: 1) постановка запитань до тексту та його автора; 2) постановка читачем запитань до себе, тобто звернення до власного досвіду; 3) оцінка тексту з аргументацією власної позиції; 4) смислове „стиснення” тексту, результати якого дозволяють з'ясувати ситуативно-особистісну орієнтацію читача.

Завершує діяльність читання контрольно-оцінювальний етап. Розрізняють три види контролю навички читання: планувальний, покроковий та підсумковий. Перший є по суті усвідомленням мети читання, його плануванням. Покроковий



контроль відбувається в процесі читання й охоплює: 1) висування припущень у ході читання та їх перевірку; 2) з'ясування незрозумілих слів, термінів з опорою на словники, довідники, енциклопедії тощо; 3) усвідомлення того, наскільки зрозумілим є той чи інший фрагмент тексту. Підсумковий контроль передбачає з'ясування головної думки твору, складання його плану, схеми, повернення подумки до вже прочитаного, переказ змісту тексту.

Оцінка починає складатися в процесі читання та стає більш визначеною після його завершення, обдумування прочитаного. Ґрунтується вона на всіх згаданих вище видах контролю. В первинній формі оцінка виявляється в емоційному (невербалізованому) ставленні до прочитаного. На вищому рівні вона усвідомлюється читачем. Оцінка насамперед стосується з'ясування того, чи досягнуто мети читання, чи здобув читач необхідну інформацію. Оцінки можуть бути самостійними або несамоствійними, аргументованими або неаргументованими, глибокими або поверховими, правильними чи хибними. Вони можуть стосуватися як твору в цілому, так і окремих його частин.

Основними результатами (ефектами) читання є: 1) інформаційно-пізнавальний, який характеризується розширенням і поповненням знань читачів; 2) мотиваційно-особистісний, суть якого полягає у формуванні в читачів особистісного ставлення до проблем, які викладено в тексті, в розвитку їхніх особистісних новоутворень; 3) практичний ефект, що забезпечує ефективну організацію діяльності, зокрема навчальної.

Інформаційне (або інформаційно-пізнавальне) читання – це здобування інформації з тексту за допомогою цілої низки когнітивних операцій, що призводять до відновлення структури думок, які було закладено в текст його автором. Основний результат такого читання – інформаційно-пізнавальний, який досягається завдяки побудові читачем семантико-сислової структури вихідного повідомлення.

Сислове читання передбачає не лише інформаційний ефект, а й породження, синтезування читачем нових смислів, що зазвичай ґрунтується на „сисловій основі” вихідного повідомлення, але ніби „що пропущене” через сислову сферу читача. Таке читання є основою справді глибокого розуміння тексту, що веде до зміни „сислового поля” читача, забезпечує формування його особистісних новоутворень.

Ефективність читання визначається цілою низкою факторів, які умовно можна розділити на об'єктивні та суб'єктивні: 1) інформаційна (комунікативна) насиченість

тексту; 2) композиційно-логічна структура тексту; 3) смислові категорії, що реалізовані в тексті; 4) мовні засоби вираження смислових відношень, які розкриваються в тексті; 5) поліграфічне оформлення тексту; 6) ступінь наближеності логіки, граматики та стилю мовлення читача до лексики, граматики та стилю авторського тексту; 7) набутий досвід читача, зокрема, знання ним великого контексту та підтексту; 8) володіння технікою читання, його прийомами; 9) належна організація спрямованості уваги в читанні; 10) емоційна підготовка читача, його інтерес до твору, емоційна чутливість та емоційне співпереживання; 11) вікові особливості читача; 12) індивідуально-особистісні особливості читача, його характеру та темпераменту; 13) проникнення в смисловий простір твору, досягнення стадії смислоутворення, за якого читач виконує роль дослідника змісту тексту [139].

Формування читацької компетентності передбачає спеціальну організацію процесу взаємодії читача з текстом, яка має бути спрямована на розвиток основних прийомів читацької діяльності.

Розглянуті вище знання і вміння, перелік яких подано в шкільній програмі, мають різний характер і лише частково стосуються саме читацьких умінь. Відомо, що вміння – це ґрунтована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність [301, с. 434].

Інтелектуальні вміння, що охоплюють здатність проводити аналіз, синтез, порівняння, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення, диференціацію тощо, необхідні і в процесі вивчення художнього твору. Так само необхідні й уміння раціональної організації праці – уміння користуватися бібліотечною технікою, словниками тощо [301, с. 45].

Входячи до переліку вимог до учня-читача, такі вміння ще не розкривають специфіку тієї пізнавальної інтелектуально-емоційної діяльності, яка визначає здатність сприймати, глибоко переживати художній твір і яку найдоцільніше було б назвати здатністю естетичного осягнення художнього твору, а відповідні вміння – пізнавально-естетичними. Естетика як філософська основа наукової методології літературознавства відкриває широкі перспективи для вивчення закономірностей літературного процесу, художньої літератури в усій складності та історичній багатогранності її форм. Проте можливості наукового методу, як справедливо зауважив академік О. Бушмін, і реальна ефективність його застосування – це різні речі [46, с. 7].

У розробленому і вміщеному в діючих програмах переліку умінь і навичок учнів з літератури наявна ієрархія, ускладнення

вмінь від V до XI класу. Проте самі ці вміння не поділяються на певні групи, що стосуються спеціальних читацьких умінь.

Не викликає сумніву, що читати й глибоко розуміти, переживати прочитане може лише людина, яка набула відповідних інтелектуальних навичок, необхідної техніки читання тощо. Вона, звичайно, повинна бути обізнана також з певними елементами бібліотечної техніки – усім тим, що необхідне для читача, який цікавиться літературою, уміє знайти потрібну літературу, скласти уявлення про книгу, яку переглядає, тощо.

Проте в проблемі формування умінь і навичок читання художньої літератури є аспекти, що мають визначальне значення. На них і зосередимо увагу.

Аналіз літературного твору спонукає учнів замислитися над найрізноманітнішими життєвими питаннями, причому ефективність такого аналізу буде більшою, якщо вчитель не нав'язує схем, рецептів, висновків з питань світогляду, моралі, етики. Тут у нагоді стануть полеміка, самостійні роздуми й судження учнів. Учитель лише спрямовує думку учнів у потрібному напрямі [187, с. 4].

Щоб допомогти учневі „увійти” в твір, розвинути пізнавальні можливості, логічність і самостійність суджень, учні часто висувують на перший план так звану „літературну задачу” (М. Беляєв, В. Паламарчук, А. Рибак, А. Сімакова, А. Стрельцова) [176, с. 12].

А тому збагачення конкретних уявлень про світ, про явища природи й людське життя є тією першоосновою, поза якою не може бути й мови про формування здатності сприймати мистецтво.

В учнів життєвий досвід ще досить обмежений, тому для його збагачення важливе значення мають екскурсії в природу, у музеї, туристичні походи, відвідування пам'ятних місць, пов'язаних із життям видатних людей, з подіями історії, зустрічі з письменниками тощо. У результаті учні набувають так званих фонових знань.

Одним із найбагатших джерел збагачення життєвих уявлень учнів є саме мистецтво, насамперед читання творів літератури, вивчення основ літературознавчої науки.

У процесі читання художніх творів, як засвідчує досвід багатьох учителів, розуміння прочитаного буває глибоким і збагачує учнів лише тоді, коли вони бачать відображений у творі світ, малюють його в своїй уяві, пов'язують уявлені картини з раніше засвоєним досвідом. Істотними недоліками уроків є те, що знання подаються в готовому вигляді й мають

репродуктивний характер; недостатня увага приділяється самостійній роботі учнів [406, с. 4].

Перцептивні процеси породжуються органами чуття, мнемічні процеси виступають як компоненти пізнавальної активності людини й нерозривно пов'язані з його інтелектуальною діяльністю та перцептивними процесами.

Виховний і розвивальний характер навчально-пізнавальної діяльності на уроках української літератури поглиблюється за умови постійного включення учнів у ситуації, де вони повинні захищати свою думку, наводити на її захист аргументи, доведення, користуватися здобутими знаннями; ставити запитання до вчителя, товаришів, з'ясовувати незрозуміле, поглиблювати процес пізнання; рецензувати відповіді однокласників, твори, інші творчі роботи, вносити корективи, давати поради; ділитися своїми знаннями з іншими; допомагати товаришам, коли вони відчують складнощі, пояснювати незрозуміле; виконувати завдання-максимум, розраховане на читання додаткової літератури, першоджерел; спонукати до пошуку не одного лише варіанта вирішення питання, а декількох самостійно зроблених; вільно вибирати завдання, переважно пошукового й творчого характеру; залучати до самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних і практичних дій; урізноманітнювати діяльність, включати в пізнання елементи праці, гри, спілкування [423, с. 137–138].

Саме так відбувається збагачення образного світу учнів, розвиток культури їхнього художнього сприймання й образного мислення.

Для нас важливе значення має думка про суб'єктивні аспекти сприймання. Вони узагальнюють усю ту систему роздумів, міркувань і доказів, яка становить зміст частини цього розділу. Водночас вони є відправним пунктом для розгляду шляхів і форм роботи, спрямованої на формування відповідних умінь.

Крім суб'єктивних аспектів художнього сприймання, існують і певні об'єктивно історичні закономірності, які зумовляють неоднаковість сприймання одного й того самого твору в різні епохи. Сучасні рецептивно-історичні дослідження засвідчують, що певна різниця в розумінні смислу й цінності твору від епохи до епохи є явищем об'єктивним. Безперечним є й те, що ця „деформація” художнього смислу творів у різні епохи має враховуватись у процесі складання шкільних програм, а також у ході інтерпретації окремих творів у підручниках. Певною мірою вона важлива й для дослідження суб'єктивних аспектів художнього сприймання, порівняння, ставлення до

героїв твору в різні історичні епохи його вивчення, а також співставлення рецепції твору учнями з різними типами сприймання. Урахування принципу рухливості смислу твору дало змогу німецькому естету В. Ізеру зробити висновок, що класичні норми розуміння твору, за якими його смисл вважався незмінним, помилково виводилися з його незмінної цілісності, унікальної єдності. Відповідаючи на питання, який погляд правильний – класичної естетики чи розгляду твору як результату „діалогу” автора й читача, – Ю. Борев робить висновок, з яким не можна не погодитись: „Автор завершує текст, який залишається незмінним і зберігає в собі „програму” сприймання, інваріант смислу. Критика створює поле суспільної думки й дає соціально-естетичні „спрямованості” сприймання. Діалогічність сприймання твору реципієнтом не змінює інваріанта його смислу, але дає велике розгалуження варіантів його сприймання. Так здійснюється діалектика незмінного й мінливого, інваріантного і варіативного у творі” [36, с. 268].

Необхідно підкреслити, що думка про розгалуження варіантів сприймання твору, а також про діалектику інваріантного та варіативного в творі має пряме відношення й до аналізу сприймання твору учнями, до обґрунтування шляхів та методів і прийомів формування в них відповідних умінь.

Крім того, треба підкреслити, що читацькі вміння не тільки пов’язані зі специфікою літератури як мистецтва слова. Вони обумовлені цією специфікою, а характер дій, необхідних для осмислення певного конкретного твору, визначається особливостями його художнього роду, авторською манерою, морально-емоційними реакціями читача тощо. Л. Виготський науково обґрунтував характер морально-емоційних реакцій, що виникають під час читання художнього твору (він їх називав „емоціями змісту”), естетичних реакцій („емоції форми”). Кожен твір мистецтва слід розглядати „як систему подразників, свідомо й навмисно організованих з таким розрахунком, щоб викликати естетичну реакцію” [67, с. 40; 95, с. 5].

Не викликає сумніву, що система інтелектуальних умінь і психологічної настроєності учня-читача, необхідних для засвоєння, наприклад, оповідання, вірша Володимира Сосюри „Васильки” і поеми Павла Тичини „Похорон друга” буде різною. Але в усіх цих випадках у самому підході до творів проявиться й те спільне, що зумовлюється належністю цих творів до мистецтва слова, – літератури.

Отже, крім розгляду загальних особливостей мистецтва, про які йшлося вище, необхідно звернутися до тих якостей літератури, які роблять її мистецтвом слова. У цьому плані

найважливішою її ознакою є те, що література створює свою форму зі слів, із мови, яка приходить до читача або слухача у вигляді записаного тексту чи звучання, але осмислюється не в чуттєвому сприйманні (як, наприклад, фарби в картині, звуки в музиці), а в інтелектуальному сприйнятті смислу, що його несе художній текст у цілому, й смислу слів, якого вони набирають у контексті. Тому не можна не погодитися з авторами, які вважають, що „методику підказує текст” [34, с. 65], тобто текст вимагає певного спрямування уваги, пам'яті, сприйняття мислення, системи інтелектуальних дій узагалі, у яких реалізується сприймання й розуміння твору.

Говорячи про інтелектуально-сміслову особливість художнього образу в літературі, потрібно ще раз зазначити, що образ як істотний феномен мистецтва в літературі створюється не виглядом записаного слова, не його звучанням, а насамперед смисловим значенням.

Ця особливість є важливою для формування здатності сприймати художній твір як мистецтво слова, розуміти художньо-естетичний смисл, носієм якого є художній образ літературного твору. Додамо до сказаного, що виконання художньої функції словом потребує від нього не тільки здатності передавати певний факт дійсності, називати той чи інший предмет, дію тощо. Така загальна функція має назву номінативної і є загальноповсюдною в усіх видах мовлення – в побутовому, інформативному повідомленні, науковій статті тощо. Коли ж слово стає здатним виконувати художню функцію, воно, крім об'єктивного загальновідомого й загальноприйнятого значення, має доносити відомості про душевний стан певного персонажа, його характерні психолого-особистісні риси, життєві інтереси, ставлення до нього автора та інші відомості, передбачені художнім задумом митця. Так створюється текст, у якому те чи інше слово набирає потрібного автору значення, відтінку і т. ін. У такій ситуації прийнято вважати, що в слові актуалізується певне саме в цей конкретний момент, для конкретної ситуації необхідне значення.

І блідний місяць на ту пору

Із хмари де-де виглядав,

Неначе човен в синім морі

То виринав, то потопав, –

звучать відомі рядки із Шевченкової „Причинної”. Тут слово „місяць” потрібне автору для створення загальної картини природної стихії, на тлі якої контрастно вимальовується самотне і трагічне блукання дівчини, котра не дочекалася коханого, трагедія її долі. А у відомій пісні „Ой не світи, місяченьку...”

образ місяця допомагає зобразити кохання дівчини та її ревниву тривогу, а сам по собі місяць виступає лише як елемент звичної для людини природи, до якого вона звертається з проханням „не світити нікому”, „тільки світить миленькому”, а якщо він кохає іншу, то „зайти за хмари”.

Найважливіший висновок, який із наведених міркувань необхідно зробити, полягає в тому, що таке ситуативно актуалізоване, а в окремих випадках прирощене значення виступає лише в конкретному художньому тексті. В іншому тексті це значення буде зовсім іншим.

– Ой, чого ти, дубе, на яр похилився?... – звучать слова народної пісні.

Дуб, що порівнюється з козаком, стає образом, який допомагає осмислити журу й тугу козака, сказати глибокі, сповнені співчуття слова про людину, її долю, світ її тривоги і почуттів.

Довговічне дерево, до віку й краси якого хотіли дорівнятися люди, але пояснити чи змінити свою долю або продовжити вік не могли, „стає священним” [195, с. 281, 368]. Перунове дерево дуб, символ Перуна й Сонця, за зовнішніми ознаками відзначається величчю, гордістю, міццю, красою сили. Ці риси хотілося бачити в чоловіка-мужа, захисника рідної землі. „Міцний як дуб” – кажуть у народі про сильну людину. Слід зауважити, що не „твердий як дуб”, що йде вторинним, переносним значенням.

– Ну, й дуб, – можна почути слова про тупу, безсердечну та нерозумну людину.

І в першому, і в другому прикладі є спільне слово „дуб”. Загальновживане значення їх однакове – міцне дерево, що росте в теплих та помірних географічних районах земної кулі. Але в наведених нами прикладах смисл, який передає слово „дуб”, не тільки не подібний, не близький, а навіть протилежний.

Отже, той смисл, носієм якого є образне слово в художньому тексті, будучи втіленим у слові, належить не слову, а тексту. Слово ж залишається лише носієм того прирощеного або й зовсім нового смислу, який йому доручає текст.

У роботах філологів та методистів ці прирощені значення, у яких відбувається актуалізація певного смислу, смислових відтінків слова тощо, називаються по-різному. Це й „актуалізація” значень, „взаємодія різних асоціативних полів у тропі”, „перекодування значень, переведення їх з однієї системи в іншу”, це й „додатковий зміст, який складається зі смислових нашарувань на слово”; це й „семантичне зрушення”, яке окремі автори вважають „найсуттєвішого ознакою мистецтва слова...”;

семантичне зрушення в слові – високе мистецтво, тому що в такому випадку суб'єктивний момент значення виникає в слові в межах конкретного художнього твору, ... в ньому (зрушенні) знаходить вираз найважливіша ідейно-образна інформація – новизна авторського ставлення й розуміння зображеного в творі явища об'єктивної дійсності” [396, с. 30-29].

Цим визначається той факт, що семантичне зрушення в слові є обов'язковою істотною ознакою художнього тексту, його закономірністю. Уживання всіх інших мовних засобів, що складають літературно-художній твір, підпорядковано підготовці, роз'ясненню цього зрушення в семантиці слова [318, с. 24-25].

Узагальнюючи сказане, потрібно зробити висновок, що процес формування в учнів читацьких умінь потребує врахування всієї системи впливів, яка забезпечує духовний розвиток людини, а також опори на сутнісні особливості літератури – мистецтва слова, психологічні особливості, її сприймання й науково-методичні закономірності керування процесом осягнення художнього твору та літератури взагалі.

Таким чином, формування читацьких умінь є одним із найскладніших питань методики викладання літератури. Сам зміст літературної освіти не можна уявити без уміння учня сприймати й осмислювати художній твір, без здатності повноцінного сприймання його емоційно-образної специфіки, логіки думок автора.

Тому проблемі формування читача приділяли велику увагу методисти й літературознавці, учителі-практики та відомі письменники. Цій проблемі були присвячена й дискусія на сторінках журналу „Література в школі” у 70 - х роках минулого століття.

Матеріали дискусії, роботи таких відомих методистів, як Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Н. Волошина, Н. Молдавська, В. Неділько, Є. Пасічник, С. Пультер, Н. Сафонова, З. Шевченко та багатьох інших, підкреслюють єдність формування читацьких умінь і літературного розвитку учнів та їх мовленнєвого розвитку.

Найголовнішим елементом, що визначає формування читацьких умінь і виступає як їх основа, є взаємозв'язок і взаємоперехід слова й образу [211, с. 53].

У формуванні читацьких умінь необхідно йти від специфіки й неповторності твору, від емоційного відгуку учня, що спонукає до роздумів і творчості.

У цьому важливу роль відіграє уява, яка разом із здатністю відгукнутися почуттями на текст може бути названа ключем, що



відчиняє читачеві світ художнього твору. Тому важливим критерієм сформованості читацьких умінь можуть бути ознаки, висунуті Н. Молдавською: здатність до образної конкретизації та образного узагальнення, який був схвалений учасниками згаданої тут дискусії.

Для формування читацьких умінь є важливим емоційно-інтелектуальний фон (Є. Пасічник і З. Шевченко) роздумів, стимулювання творчого потенціалу учня (Н. Волошина), здатність „увійти” в твір (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Нікіфорова, В. Паламарчук, С. Пультер, Л. Рибак, М. Рудаков, Л. Сімакова, Н. Тализіна).

З огляду на сказане ми зробимо висновок, що процес формування читацьких умінь є результатом усієї системи впливів на особистість учнів, його розвиток і духовне зростання, а також урахування сутнісних особливостей літератури як мистецтва слова.