

Шляхи, методи та прийоми формування художнього сприймання творів літератури

Літературний твір як явище духовної культури поза сприйняттям його читачем практично не існує, а творчий процес у самому бутті мистецтва слова набирає свого завершення лише в акті його духовного сприймання.

Таким чином, художнє сприймання є „естетичним переживанням художнього змісту твору, і це переживання невіддільне від пізнавальної діяльності реципієнта, воно визначає її специфіку і надає їй активного творчого характеру”; при цьому художня правда сприймається реципієнтом тією мірою, „в якій вона сприймається як естетична цінність, а через естетичне – і як етична цінність, а отже, естетичний зміст твору виступає як „похідне від взаємодії суб’єкта і об’єкта сприймання” [47, с. 33]. Звідси – важливість розуміння структури художнього сприймання й необхідність її врахування як фактора, опора на який необхідна для формування професійно підготовленого викладача літератури й грамотного читача. Враховуючи, що література – це мистецтво слова, підкреслимо роль у художньому сприйманні розуміння особливостей самого феномену художнього мовлення, яке є одним із основних компонентів літературного твору. Стало традиційним виділяти в мовленнєвій структурі тексту такі елементи:

а) шар матеріального утворення – об’єкт безпосередньо чуттєвого сприймання;

б) шар предметно-уявлюваного – шар образної реконструкції;

в) шар предметно-неуявлюваного – шар художнього значення [86, с. 3].

Перелічені три шари можна розглядати як сходинки, по яких рухається сприймально-пізнавальний процес літературного твору. Його початком є

безпосередньо-чуттєвий момент, зумовлений впливом на органи чуття промовленого або написаного тексту, зміст якого є основою для збудження конкретних уявлень реципієнта, які виступають як результат образної реконструкції, що, у свою чергу, є носієм предметно-неуявленого художнього значення. Звідси випливає відоме твердження про образ як зміст слова і форму ідеї.

Ці міркування доповнюють зроблені в попередньому розділі висновки про структуру художнього сприймання й спрямовують увагу на мовленнєву форму літературного твору як носія його духовно-естетичного змісту. А це, безперечно, необхідно для доказового розгляду винесеної в заголовок проблеми.

Загалом необхідно враховувати, що сприймання художньої літератури є складним інтелектуальним та емоційним процесом, який визначається не лише об'єктивними даними конкретного твору – ідейно-тематичним змістом, системою художніх образів, а й суб'єктивними, тобто психологічним складом, життєвим досвідом, потребами та інтересами реципієнта.

Таким чином, художній твір можна засвоїти лише через власне самостійне сприймання. Якщо учень, студент, реципієнт взагалі не пережив події твору сам, не дав власної оцінки йому, а лише байдуже повторив за викладачем чи за статтею підручника ті чи інші думки, то це свідчення того, що матеріал не був сприйнятий і засвоєний.

Крім того, байдужого мистецтва не існує. Не буває й байдужих творів літератури, бо основною рушійною силою їх виступає пафос автора, його біль і радість, а сам твір, як правило, це відображення конфліктів буття, суперечностей світу людей, надій і сподівань героїв, боротьби поглядів, любові й ненависті. Тому емоційно-естетична атмосфера твору виступає не просто як певне доповнення до його змісту, а як важливий, принциповий елемент самого змісту, поза яким не може бути адекватного засвоєння художньо-естетичної

правди, що завжди відкриває автор. В одному випадку твір вимагає суворо-зворушливих роздумів про долі й трагедії людського життя, в іншому – філософсько-епічної настроєності, ще в іншому – гумору й зосередженості на тих особливостях життя, які викликають осуд і висміювання автора.

Але завжди та узагальнююча мудрість, яка має бути відкрита реципієнтом, – емоційно забарвлена. Це може бути гіркий роздум про долю маленької людини в жорстокому світі: у казках вона перемагає зло, а в звичайному житті нерідко гине („Федько-халамидник” В. Винниченка).

Це може бути і філософсько-розважливе, сповнене внутрішнього задоволення твердження, відображене в прислів'ї: *неправдою світ пройдеши, а назад не вернешся* („Фарбований лис” І. Франка).

Викликає зворушливе почуття поваги й захоплення духовною красою героїв оповідання „В Острозькій школі” А. Чайковського (уривок із роману „Сагайдачний”).

Не можна зрозуміти позицію автора, не відчувши всього болю його душі за долю України і його гнівного осуду хамського честолюбства Іванця Брюховецького та його помічників, що розтоптали і правду, і волю народу на догоду своїм вузькоутробним, егоїстичним інтересам („Чорна рада” П. Куліша).

А в зміст „Енеїди” І. Котляревського як невід’ємний його елемент входять то веселий і дотепний гумор, то гірка сатира, що виражають ставлення автора до сучасного йому життя.

Наведені приклади показують, що в кожному з названих творів втілені „болючі точки” людського буття, а отже, кожна з них потребує відповідних роздумів і відповідної емоційної атмосфери, душевного резонансу. Без цього резонансу твір не може бути сприйнятий як явище мистецтва, а значить втрачається глибина авторського аналізу життєвих явищ, твір у байдуже-

понятійному сприйманні перетворюється на ілюстрацію банальних положень або побутових тверджень. У такій ілюстративності мистецтво гине, а загальні фрази про життєві проблеми, порушені автором, звучать фальшиво й непереконаливо. Тому для повноцінного сприймання літературного твору насамперед необхідно забезпечити належну установку на зустріч із мистецтвом. Від неї значною мірою залежить і емоційне ставлення до образів і ситуацій твору, і осмислення тієї художньо-естетичної правди людського буття, яку утверджує автор.

Установку розуміють як готовність до певної активності, особливо інтелектуальної, емоційної, практичної, що проявляється в прагненні до сприйняття, осмислення фактів і ситуацій, в особистісному ставленні й зацікавленості; її визначають також як ставлення до певного об'єкту і спосіб його сприйняття. Вона включає і думку, і почуття, і стимул до дії, тобто три основні характеристики, що визначають єдність емоційного, інтелектуального та практично-дійового компонентів, у яких проявляє себе духовно-людський потенціал особистості [90, с. 229-236]. А тому установка виступає як неусвідомлений стан, що передусє і визначає розгортання будь-яких форм психічної діяльності людини. Тобто, це стан змобілізованості, готовності до дії, стан який зумовлений наявністю в суб'єкта певної потреби й відповідної готовності для задоволення цієї потреби.

Для формування інтелектуальної сфери, що входить у структуру установки, винятково важливу роль відіграє відповідна інформація під час попередньої підготовки до освоєння художнього тексту, а також у процесі його аналізу та узагальнення. При цьому та інформація, що виступає як засіб попередньої підготовки до зустрічі з твором, має бути не просто „інформативною”, а нести в собі заряд, що пробуджує здивування, емоційне ставлення до порушених автором проблем, бажання

осмислити їх, захоплення духовним подвигом письменника.

В одних випадках для цього можуть бути використані біографічні відомості, що розкривають духовний світ письменника, велич його як людини й мислителя, зустріч із яким є духовним святом для учнів і студентів. Такий характер, наприклад, має лист професора, доктора філософії з Відня Йосифа Застиреця до Нобелівського комітету Королівської Академії в м. Стокгольмі з обґрунтуванням пропозиції присвоїти Нобелівську премію Іванові Франкові.

У листі з глибокою переконаністю розкривається духовний світ І. Франка – „справді найвизначнішого письменника сучасної Європи, що пише українською, німецькою, російською, польською, чеською та іншими мовами”, а означення „міжнародний геній”, „великий поет”, учений – показують велич людського й письменницького світу І. Франка, що не може не пробудити прагнення увійти в духовний контакт з поетом, ученим, людиною.

Так формується установка на зустріч з інтелектуальним і письменницьким генієм поета. Мабуть, саме подібні приклади мав на увазі Є. Пасічник, коли наводив цей приклад у „Методиці викладання української літератури в середніх навчальних закладах”, говорячи про вивчення біографії письменника [69, с. 194-195].

Формування установки на зустріч із твором може мати характер проблемного підходу до осмислення питань, розуміння яких виступає як основа для сприйняття конфліктів, зображених письменником.

„Україна – дивовижно багата країна: степи і гори, моря і ріки, ліси і корисні копалини. Та найбільший її скарб – люди, вродливі і сильні, залюблені у свій край”... [81, с. 268]. Так починається вступне слово до вивчення „Чорної ради” П. Куліша в монографії А. Л. Ситченка, де після розкриття багатства краю й духовної краси народу

автор розповідає про нужденне життя людей, що змушені шукати кращої долі за кордоном. І тоді постає питання: чому так виходить?

Подібний проблемний підхід формує належну установку для осмислення історичної основи твору, готує інтелектуальну, емоційну й практично-дійову готовність реагувати думкою на зображені події й ситуації. І не простодушною, а такою, що збагачена почуттям здивування й гіркоти від того, що так складаються обставини й долі народу. Бажання усвідомити причини нужденного життя людей будить прагнення осмислити світ роману письменника, який у нашому історичному минулому шукав причини бід і прагнув дати відповідь, що не втратила своєї актуальності й у наші дні.

При цьому слід підкреслити, що установка на глибоке, осмислене оволодіння художнім твором формується не тільки на вступних заняттях, якими починається вивчення конкретного твору. На таких заняттях вона актуалізується, набирає конкретно-адресної спрямованості.

Фактично ж установка на вивчення літературного твору має значно ширший характер і формується не тільки під час виконання вступного слова до конкретного твору, а й включає в процес свого формування всю систему виховання й розвитку особистості студента, що обрав для майбутньої діяльності фах учителя-словесника. У її формуванні бере участь вся система викладання літератури в школі, інтерес до мистецтва взагалі, перші спроби написати вірш, оповідання чи нарис, а також відвідування театру, художніх виставок тощо. У формуванні цієї установки важлива роль належить духовній атмосфері школи, відповідній атмосфері в сім'ї. Все це породжує установку, нерідко неусвідомлену, що проявляється у виникненні інтересу до літератури, у прагненні до високих духовних проблем, відображених у мистецтві.

Ця установка – і в самому виборі професії словесника. А робота над конкретним твором літератури і вступні заняття, що вводять у його атмосферу, ніби „накладаються” на вже сформовані, хай навіть не усвідомлені установки, – і стають стимулом емоційно-інтелектуальної активності реципієнта.

Отже, одним із важливих факторів, що забезпечує художнє сприймання творів літератури студентами філологічного факультету, є формування належної установки на сприймання. А виходячи з того, що вона формується і в процесі навчання в школі, і всією системою виховання, потрібно підкреслити важливість відбору майбутніх студентів у процесі вступних екзаменів. Мабуть, недостатньо перевіряти лише те, що знає абітурієнт про письменника, а й те, як орієнтується в образному світі літератури й мистецтва взагалі, які почуття і стимули покликали його до вибору професії вчителя-словесника, які навички асоціативного мислення він має тощо.

Весь процес навчання на філологічному факультеті повинен формувати глибокі установки на пізнання й осмислення літератури, забезпечувати літературний розвиток студентів, формування їхнього асоціативного мислення, здатності до сприймання образної конкретизації й образного узагальнення як основ художнього сприймання творів літератури.

Установка на зустріч із твором письменника є необхідною умовою для всебічного реагування на твір всією системою інтелектуальних і емоційних можливостей студента.

Проте назване реагування залежить не тільки від цієї установки. Морально-психологічної та інтелектуальної готовності до дії не досить, якщо немає певної суми засвоєних ним теоретико-літературних знань, що дають йому можливість орієнтуватися в особливостях літератури як мистецтва слова, у специфіці

літературно-художнього образу, особливостях композиції твору тощо.

Так, розповідний характер епічного роду самою своєю суттю вимагає сприймання і розуміння таких його компонентів:

- тема, проблематика, сюжет, у яких твір проявляє себе як естетична реальність, що є носієм духовного осмислення людського буття;
- образи твору як виразники відповідних проблем;
- автор твору як творець особливого художнього світу твору.

У зв'язку з цим студенту важливо мати систему теоретичних знань, які забезпечують розуміння:

- загальних властивостей літератури як мистецтва слова;
- структури художнього твору;
- закономірностей історико-літературного процесу.

Мабуть, ні в кого не може бути заперечень проти твердження, що основою долучення до багатств літератури є естетичне сприймання художніх творів. Але глибина цього сприймання зумовлена розумінням мови мистецтва, вмінням за словом, за діями, вчинками й суперечностями героїв бачити авторську естетичну позицію, його аналіз проблем життя. А розуміти твір саме в такому плані допомагає теоретико-літературна грамотність студента, яку нерідко називають науково-логічним рівнем підготовленості особистості вчителя літератури до художньо-педагогічної діяльності [31, с. 135].

Проте, крім науково-логічного рівня, майбутньому вчителю літератури необхідні й інші вміння та навички, бо викладання літератури є особливою формою творчої діяльності. Тому в естетичній підготовленості особистості вчителя літератури виділяють ще один рівень – суб'єктивно-емоційний, що виступає як сплав естетичного досвіду з емоційно-чуттєвим світом

особистості, його здатністю до уяви, інтуїції, його підсвідомими імпульсами й процесами тощо [31, с. 135].

Такий розвиток, безперечно, потребує багатьох зусиль і самого студента, і викладачів вузу, йому необхідно приділяти постійну, щоденну увагу.

Зокрема, практика показує, що емоційно-чуттєвий світ людини нерозривно пов'язаний з її здатністю до образної конкретизації й образного узагальнення, у чому Н. Д. Молдавська вбачала найважливіший критерій літературно-естетичного розвитку взагалі, у тому числі й розвитку художнього сприймання [59, с. 21]. Це тим більш важливо, що емоційно-чуттєвий світ людини-реципієнта – явище, у розумінні якого проявляють себе неоднакові підходи і визначення критеріїв його сформованості. Відомо, що різні критерії для характеристики емоційно-художньої сфери висувають О. І. Никифорова, В. П. Ягункова, Н. Д. Молдавська, В. І. Лейбсон, А. М. Жабицька та інші [31, с. 135].

Так, наприклад, якщо О. І. Никифорова, а за нею й деякі інші дослідники (зокрема, В. Кан-Калик та В. Хазан) наголошують на важливості яскравих і стійких конкретно-наочних уявлень у процесі сприймання художнього твору, то А. С. Виготський стверджує, що майже всі художні описи будуються в такий спосіб, який унеможлиблює переведення кожного виразу й слова в наочні уявлення. Як можна уявити собі, зауважує психолог, такий двовірш Мандельштама:

*А на губах как черный лёд горит
Стигийского воспоминанье звона.*

Для наочного уявлення це явна нісенітниця: „чорний лід горить” – це неуявлюване для нашої прозової думки, і поганий був би той читач, який вірш „Пісні пісень” („... коси твої, як стадо кіз, що сходять з гори Галаадської; зуби твої, як стадо вистрижених овець, що

виходять із купальні...” [20, с. 44]) спробував би реалізувати в наочному уявленні.

З цього приводу можна погодитися з Л. Г. Жабицькою, яка, враховуючи думки відомих російських письменників – Л. М. Толстого, І. С. Тургенєва, О. М. Горького та інших, – підкреслює, що письменник не ставить перед собою завдання живописно-конкретного зображення, а прагне досягти „духовної конкретності”. Наочний образ, вважає вона, який письменник прагне викликати в уяві читача, потрібен йому не сам по собі, а для навіювання якогось конкретного почуття, думки.

Можна повністю погодитися й з думкою Л. Г. Жабицької, що уявлення, як і будь-який інший образ відтворюючої уяви, лише тоді є адекватним тексту, коли воно є носієм естетичного значення, яке виникає в структурі художнього тексту.

„...Цінним є не саме по собі яскраве конкретне уявлення, а його відповідність естетичній структурі твору в цілому” [27, с. 83].

Зауважимо, що одним із показників такої відповідності можна вважати єдність образної конкретизації й образного узагальнення, про що було сказано вище. Справді, тут конкретність розглядається не сама по собі, а в ролі носія тієї суті, що виражає твір як художнє ціле.

Разом з тим необхідно повернутися й до закону реальності почуттів, відкритого Л. С. Виготським, про що йшлося в попередньому розділі нашої роботи. Мабуть, кожна людина може пригадати факти із свого життя, коли під впливом почуття радості, суму, чекання певної події починає активно працювати уява. Людина уявляє події, хід розмов, ситуації, яких при цьому чекає, тощо. Так само діє почуття образи, відчаю, горя тощо. І навпаки, йдучи вечірнім лісом і помітивши, що попереду щось ворухнулося, можна уявити, що то вовк, а коли наступиш на гілку, що лежить на землі, може

здатися, що повзе гадюка, – і на хвилину виникає гостре почуття страху. В таких випадках кажуть: „ото злякався...”.

І суть тут у тому, що почуття реальні, незалежно від того, чи викликані вони дійсним фактом, чи уявним. Л. С. Виготський пише: „Якщо я вважаю пальто, що висить уночі в кімнаті, людиною, то моя помилка очевидна, бо переживання моє обманне і йому не відповідає ніякий реальний зміст. Але почуття страху, яке я відчуваю при цьому, виявляється цілком реальним... всі фантастичні й нереальні наші переживання по суті протікають на цілком реальній емоційній основі” [20, с. 199].

Отже, у процесі читання твору відтворююча уява не може не працювати. Саме робота уяви є необхідним чинником для виникнення почуттів, без яких мистецтво не було б мистецтвом. Річ лише у тому, який характер має ця уява. Якщо вона працює в руслі авторського задуму й читач уявляє героя в зображених автором обставинах, тоді уява відповідає задуму автора – вона несе духовну конкретність, про яку згадує Л. Г. Жабицька в цитованому твердженні. Саме така уява й формує емоційне ставлення до героїв і подій твору. А отже, саме образна форма твору є джерелом емоційності його сприймання, потрібно лише, щоб образи, деталі, ситуації були присутні в уяві, аналізі, виступали як докази при осмисленні подій тощо.

Крім того, сам зміст подій, ситуацій, у які потрапляє герой твору (або герої), формує відповідне емоційне ставлення до них. Таким чином, у тій єдності, що створюється системою деталей, образів, вчинків, ситуацій тощо, виникає здатність впливати на уяву, думки, почуття читача, – і це необхідно враховувати, готуючи вчителя, який буде викладачем літератури, який буде формувати художнє сприймання учнів, а отже, й сам повинен мати розвинене художнє сприймання. Це необхідно для того, щоб донести до

учнів глибокий патріотизм народних історичних пісень та легенд, ніжність української ліричної пісні, душевну красу захисників інтересів України, відображену в образах української літератури, філософську мудрість Івана Франка, Лесі Українки, Олесея Гончара, Івана Багряного і багатьох інших українських письменників, твори яких втілили у своїх образах духовну велич людини, її красу й трагізм долі на шляху української історії.

Відомо, що коли думка втрачає образні компоненти, то її робоча ефективність зникає, а творчий потенціал гине. Відповідно акт передачі художнього змісту реципієнтові фактично не відбувається, якщо при сприйманні літературного твору реципієнт не пережив захоплення, ніжності, відчаю чи інших почуттів, що є важливою складовою частиною змісту конкретного твору. А тому студенти мають навчитися в процесі сприймання твору і його інтерпретації опиратись на ті образно-уявлювані елементи форми – деталі, образи, ситуації, що є не тільки конкретними засобами втілення узагальнюючого смислу, а й носіями відповідного емоційного змісту. При цьому вони повинні навчитися уявляти не просто згаданий предмет чи деталь людського життя, а й бачити в них носіїв духовної конкретності – тієї думки, ставлення до життя, які вони виражають за задумом автора.

Отже, студент має навчитись уявляти сам і навчитися розвивати уяву своїх учнів. Для цього можуть використовуватися завдання, у яких:

1) На основі прочитаного речення легко уявити зображене.

- *Над озером підіймався ранковий туман.*
- *Краплі дощу стікали по стовбуру дерева, залишаючи за собою темний слід.*

2) Завдання, у яких немає образів, що їх можна уявити.

- *Навчання вимагає від людини наполегливості й сили волі.*
- *Береженого й Бог береже.*

Але, не маючи змоги уявити певні образи (їх у подібних текстах речень немає), студент навчається створювати асоціативні зв'язки із ситуаціями, про які можна було б сказати наведеними тут словами.

Подібні завдання розвивають асоціативне мислення, і, за аналогією до них, студенти в майбутньому зможуть добирати подібні вправи для розвитку уявлення та асоціативних можливостей своїх учнів.

Поряд із названими тут завданнями наведемо такі види вправ, які знайшли відображення у відомих психолого-педагогічних публікаціях. До них належать завдання на знаходження образних, пластичних виразів, що відповідають поняттям любові, обов'язку, мужності, гордості, молодості тощо; придумування сюжетних сцен, живописних, скульптурних рішень, що розкривають ці абстрактні поняття; пригадування певних ситуацій, пов'язаних із переліченими поняттями, тощо [31, с. 173].

Розвивають образне мислення, уяву та емоційну сприйнятливість студентів і завдання типу:

– підберіть із повісті „Климко” уривок, який можна було б назвати „За покликом серця”;

– знайдіть образи рідного краю, які зумовили формування волелюбного характеру Миколи Джері;

– чим відрізняється розкриття стосунків поміщиків і кріпаків у творах Т. Шевченка, Марка Вовчка – в українській літературі та в творах М. Гоголя („Мертві душі”) і М. Карамзіна („Бідна Ліза”) – у російській літературі. Чому?

Якщо перші два завдання вимагають від узагальненого смислу (образного узагальнення) знайти шлях до конкретних образів, що є його носіями, то третє завдання потребує розкриття мови образів і ситуацій

різних творів і порівняння виражених цією мовою смислів, пояснення причини відмінностей у підході до зображуваних проблем різних авторів. Завдання, як бачимо, має спиратися на достатньо високий рівень художнього сприймання студентів.

Подібні завдання в методичній літературі зустрічаються дуже рідко, але логіка й послідовність нашого аналізу засвідчують, що вони мають право на існування. Більше того, такі завдання необхідні, бо розвивають художнє сприймання й образне мислення студентів.

Розглядаючи шляхи, форми, методи і прийоми формування художнього сприймання майбутніх учителів літератури, не можна лишити поза увагою й таку особливість тексту, яка зумовлена „характером монтажу” його частин, послідовністю повідомлень, у якій окремі речення, думки, деталі, факти набирають додаткового, збагаченого смислу.

Ще раз згадаємо відомий вислів Л. М. Толстого про те, що головне в розумінні й створенні тексту не в окремих думках, а в їх зчепленні; кожна думка, виражена словами окремо, страшно знецінюється, коли виокремлюється з того ланцюжка, у якому вона знаходиться [88, с. 268-269]. А отже, сприймання й розуміння твору – це розуміння того зчеплення думок, яке у своїй єдності передає такий смисл, який по-іншому виразити неможливо. Тому для розвитку художнього сприймання майбутнього вчителя літератури необхідні такі види і форми роботи, які розвивали б його вміння бачити і сприймати смисл, що виражений таким зчепленням, а також смисл окремих слів і виразів, якого вони набувають у складі цілісності тексту і який належить не слову, а тексту, бо в іншому випадку ці слова або групи слів матимуть інший смисл та інше емоційне забарвлення.

З цього погляду привертає увагу те, що, наприклад, образ „зорі принадливого щастя” у вірші О. Пушкіна,

„вечірньої зорі” в поемі Т. Шевченка, образ калини, верби, білої берези у творах багатьох авторів несуть різний зміст, що зумовлений текстом і фактично належить тексту, хоч його носіями і виступають названі тут слова, які в тексті твору стали образами. Словесний образ, про що вже згадувалось, виступає як форма ідеї й зміст слова [7, с. 55].

Це справді так. Але це ще не вся правда про ту сутність, яку мав на увазі Л. М. Толстой. Для прикладу візьмемо повість Григора Тютюнника „Климко”. Читаючи її, реципієнт (скажімо узагальнено) звикає до головного героя твору, бачить його душевність і доброту, недитячу серйозність і мужність, якої вимагали від нього нелегке життя сироти і втрата останньої близької людини – дядька Кирила. Климко входить у душу читача як добрий знайомий, його легко уявити, він духовно конкретний в уяві зі своїми квітами ночей, які малюють на стінах вогні паровозів, зі своїм болем і горем втрати дядька, зі своїм добрим серцем, що прагне допомогти вчительці, зі своєю дружбою із Зульфатом і, нарешті, зі своїм подвигом – походом по сіль. І коли душа читача сповниться почуттям щирої приязні до героя, коли Климко починає сприйматись як близька, приємна й дорога людина, а його нелегкий похід завершується на радість читача успішно, – саме тоді він раптово гине. Куля влучила в саме серце хлопчика. І його біль відчуває і читач. Він відкриває для себе сповнену болем естетичну позицію автора, яку може виразити тільки „зчеплення думок”: яка нелюдська, страшна, жорстока й підступна сила – війна. Цих слів немає в тексті, вони – у підтексті, вони виступають як смисл подій і ситуацій, смисл, що витікає із їх єдності, яку можна розглядати як ілюстрацію до думки Л. М. Толстого.

Отже, одним із винятково важливих завдань формування літературного сприймання студента – майбутнього вчителя літератури – є розвиток його здатності розуміти той смисл, що не виражений

словами, а виступає як підтекст поєднаних між собою змістів речень, абзаців, і художньої цілісності твору взагалі.

Ми почали аналіз цього питання з опори на думку Л. М. Толстого, викладену в листі до М. Страхова: головне і в розумінні, і в створенні художнього тексту знаходиться не в самих думках, а в їх зчепленні. І сам секрет мистецтва письменник вбачав у нескінченному лабіринті таких зчеплень, тобто в тому монтажі подій, описів, ситуацій, який у своїй завершеності стає текстом твору. Отже, згідно з позицією Л. М. Толстого, головне не в окремих думках, що виражають частини тексту, а в тому, що виражає їх єдність, яка сьогодні дістала назву художньої цілісності твору. А значить, завдання полягає в тому, щоб навчити студентів сприймати той смисл, що виражає твір як художнє ціле.

Проте такий смисл виражається всією образною системою твору, яку називають шаром образної реконструкції. Але, у свою чергу, шар образної реконструкції – це і є те предметно-уявлюване, що складає форму твору – його композицію, образи, деталі, авторські відступи тощо. Таким чином, завдання педагога полягає в тому, щоб навчити студентів сприймати художній твір у нерозривній єдності його змісту і форми, хоча для процесу сприйняття точніше було б сказати „у єдності форми і змісту”, бо до сприйняття змісту і студент, і учень, і будь-який читач взагалі завжди йде від сприймання образів і деталей, зображених автором подій і сюжетних ходів тощо.

Отже, думка Л. М. Толстого спонукає нас до здійснення найголовнішого: навчати студентів – відкривати у системі подій, які утворюють сюжет, у системі образів і їх взаємозв'язків, деталей, портретних характеристик – той смисл, який виступає як авторське відкриття правди, радості й трагедій. А це передбачає необхідність формування в майбутніх учителів прагнення освоювати літературний твір як особливу

цілісність – незалежно від того, який шлях аналізу буде обрано – пообразний, послідовний чи проблемно-тематичний [69, с. 239].

Тому студенти повинні усвідомити в зв'язку з цим, що в художньому творі проявляє себе зверхсумарність цілого – воно більше від суми елементів, із яких складається, точніше: ціле має смисл, що не зводиться до суми змістів елементів, із яких складається це ціле. А сама цілісність твору – це та морфологічна єдність, у якій забезпечується існування його зверхсумарного художнього змісту [44, с. 34].

Для цього необхідно провести студента по сходинках: від факту – до образу цього факту в мистецтві, від розуміння буквального змісту тексту – до його художньо-естетичного смислу (наприклад, *нове ситечко на кілочку висить; яблучко від яблуньки далеко не падає*).

Якщо пряме значення цих речень носить побутовий зміст, то їх узагальнюючий смисл студент має навчитися виражати у творах-мініатюрах, заголовком до яких можна було б узяти згадані тут прислів'я. Подібний початок роботи, спрямованої на розкриття художньо-естетичного смислу, носієм якого є художній твір, передбачає, що в студентів має сформуватись вміння відкривати підтекст художнього твору, розуміти образну мову мистецтва слова. Які шляхи й методи формування цієї здатності? По-перше, студент повинен бачити зразок аналізу твору в тому, як розкривається його художній смисл у лекції викладача. Тобто викладач-літературознавець має не просто повідомляти студентам відомості про тему твору, образи, час написання і його ідейний зміст, а показувати, розкривати орієнтири, ідучи якими, читач приходить до розуміння ідейно-художньої суті твору. І незалежно від того, який шлях аналізу обере викладач – пообразний, цілісний, композиційний, структурно-стильовий чи проблемно-тематичний, розгляд твору повинен бути спрямований

на осмислення взаємозв'язку того, що зображує автор, і того, що це зображення виражає. По-друге, у процесі вивчення курсу методики викладання літератури в школі студент на практичних і лабораторних заняттях обов'язково повинен не просто конспектувати й аналізувати відомі статті та розробки уроків, а самостійно (під керівництвом викладача) осмислювати, як провести учнів по шляху від сприймання предметно-уявлюваних картин, деталей, ситуацій, образів до того предметно-неуявлюваного смислу, який виражає твір. І не тільки осмислювати, а й розробляти уроки відповідного характеру й проводити їх у вигляді ділової гри в аудиторії.

Студент повинен розуміти, що художній твір завжди є відкриттям певної життєвої правди, духовної значимості, важливої для людини. А виступає ця значимість як смисл, що передається системою подій, образів, ситуацій тощо. Вони, як правило, предметно-уявлювані. Наприклад, ми легко уявляємо собі, як збирається князь Ігор у похід на половців, як зупинилися русичі, коли раптом зникло кудись сонце, а на небі замерехтіли зорі, як обступили руське військо половці під час другої битви і як стояли русичі на смерть [82, с. 337].

Сама побудова повісті про похід Ігоря, його поразку і втечу з полону, доповнена „золотим сном” Святослава, „Плачем Ярославни”, авторськими відступами, трагедією розгрому руського війська, – говорить про трагедію землі Руської, до якої її привело прагнення Ігоря до слави. А тому зміст „Слова” – багатогранний: воно стверджує і військову доблесть Ігоря, і показує ту біду, яку він приніс рідній землі в результаті цього походу, і прославляє князя за мужність, і закликає до об'єднання всіх руських князів.

Отже, шлях осмислення твору в єдності його форми і змісту полягає в розкритті взаємозв'язку „предметно-уявлюваної” форми („шару” образної реконструкції) і

того художнього смислу, який ця форма виражає [86, с. 3]. Навчити бачити цей зв'язок – значить формувати в студентів здатність відкривати духовний зміст, що несе у світ художній твір як явище мистецтва слова.

А форми і методи вироблення такого сприймання включають у себе, крім згаданих вище, роздуми над тим, який смисл виражають певні епізоди твору, образи, деталі, зокрема такі, як відмова князя Ігоря повернути військо назад, коли наступило затемнення сонця, звернення Ярославни до сил природи з проханням допомоги Ігореві тощо.

Уміння йти від „шару образної реконструкції” до предметно-неуявлюваного “шару художнього значення” у відомому романі Панаса Мирного та Івана Білика „Хіба ревуть воли, як ясла повні?” відкриває студентам три духовні смерті – Чіпки, Грицька і Максима. І кожна з них виступатиме для студентів як розуміння того глухого кута, у який завів героїв твору обраний ними шлях: стає злочинцем Чіпка; заради власного благополуччя й уявного щастя готовий продати останні крихти людяності Грицько; перетворює свою хату в пристанище грабіжників Максим, а це веде його до ганебної смерті.

Так утверджується авторська естетична позиція: злочин завжди перекреслює найблагородніші мотиви, і на шляхах, де втрачена людська совість і мораль, людське в людині гине, а разом із ним – і вона сама.

Відомо, що читання твору виступає як діалог із текстом. У процесі цього діалогу сприймаються й обдумуються деталі, ситуації, які автор намагається розкрити перед читачем, читач встановлює причинно-наслідкові зв'язки між подіями, осмислює узагальнюючу суть, яку виражає сюжет, образ, окрема ситуація тощо.

Проникнення в той смисл, який автор хоче передати системою своїх образів, потребує зусиль не тільки розуму, а й уяви, і саме творчої уяви. Не багато дають людині моральні повчання на зразок: не можна

робити зла; погано, коли хтось думає тільки про своє збагачення тощо. Але коли ця істина відкрита з допомогою творчої фантазії читача роману „Хіба ревуть воли, як ясла повні?“, вона приходить до нього, зігріта почуттям жалю, співчуття, здивованості й гіркоти, бо уява й почуття нерозривно пов'язані. І читач при цьому не простий споживач готової думки – він відкриває думку, розшифровує образну форму, виступає як співтворець думки, який ніби відкрив її разом з автором. У цьому й полягає кінцевий результат діалогу читача з автором у процесі читання твору. Діалог із автором ведеться всіма уважними читачами, ведеться неусвідомлено. Але завжди, коли в процесі читання раптом виявляється важко зрозуміти думки чи ситуації, читач повертається до певних вихідних положень, продумує або перечитує окремі сторінки – і тоді знову продовжує читання, ніби порадившись з автором і одержавши від нього відповідь про те, чого він не усвідомив спочатку.

Для формування здатності вести діалог із письменником, а значить – глибоко усвідомлювати й переживати прочитане, бажано час від часу ставити перед учнем або студентом питання, що стосуються з'ясування художнього смислу, який несуть у творі ті чи інші образи, деталі тощо. Як бачимо, до подібного висновку ми вже підходили, розглядаючи питання взаємозв'язку змісту і форми та думки Л. М. Толстого про „закон зчеплення“ в художньому творі. І це не дивно. Просто різні шляхи й різні підходи до художнього твору ведуть до відкриття його основної суті – єдності образної форми й тих ідей, які виражає ця форма. Тому важливе значення для формування художнього сприймання учнів та студентів мають завдання типу:

– *У чому естетичний смисл назви роману Павла Загребельного „Диво“?*

– *Яких фактів, подій, образів стосується винесене в заголовок роману слово „диво“?*

– Спираючись на зміст усього роману й особливо на історії Сивоока, розкрийте смисл, який несуть речення: „І син його – серед нас. Завжди з його талантом і горінням душі. І диво це ніколи не кінчається і не переводиться”. До чого відноситься вжите тут слово „диво”? Який смисл воно виражає?

Стосовно діалогу читача з твором можна додати, що сприймання будь-якого твору мистецтва має діалогічний характер взагалі. Коли ми дивимося на картину Монни Лізи Джоконди, ми відчуваємо наближення нашого локального, миттєвого „я” до нескінченності, до нескінченної складності світу. І цей світ промовляє до нас вічною нерозгаданістю посмішки Джоконди, а ми до нього – почуттям особливого просвітлення душі.

Вважають, що діалог за своєю суттю – первинний, а монолог – вторинний. Бути чи не бути? Це прихований діалог Гамлета з самим собою. Може, для такого діалогу іноді письменники зображують двійників своїх героїв (наприклад, Ф. М. Достоевський)? Та й кожен твір, безперечно, є результатом прагнення письменника мати співрозмовника, щоб передати йому найпотаємніші свої роздуми про життя.

Отже, коли студент читає “Федька-халамидника” В. Винниченка, він постійно ніби розмовляє з автором:

–Ну, й дивний характер у цього Федька!

–І навіщо того змія віднімати?

–Але це дивно... і змія віддасть, і своїх ниток.

Дивно...

–Розбишака, але ж чесний і справедливий...

–Для чого автор змальовує такого дивного героя?

–Чого луплять Федька за Толю? Може хай би не йшов під дощ?

–Знову дивина: де тільки береться в нього та спритність і сміливість – стрибати з криги на кригу?

–Толя на крижині. Чому? Що він хоче довести?

–Молодець Федько!

– Толю рятує, але сам мокрий – потрапив у воду.
– Який мерзенний брехун цей Толя! Чому ж Федько підтримує його брехню?
– Ще раз прочитаю.
– Ось воно: Федько побачив страх в очах Толі й пожалів його.
– А чи пожаліють Федька?
– Читаю далі.
– Ні, не пожаліли. Ні батько, ні мати, бо бідні, бояться батьків Толі, а вони багаті, домовласники.
– Що ж буде далі?
– Так, Федько помер.
– Чому ж живуть такі підлі і недобрі, як Толя?
– А дивний, гордий і сміливий Федько-халамидник. Він кращий, чистіший душею, ніж бездушний, черствий і жорстокий мазунчик Толя.

Автор цього словами прямо не каже. Але це звучить із того останнього рядка, яким завершується твір: „Коли Федькова труна сховалась за рогом вулиці і не було вже нікого видно, Толя одійшов од вікна, покрутивсь на одній нозі й побіг гратись чижиком. Цього чижика він сказав Федьковій матері віддати йому, бо він його виграв у Федька”.

Діалог з автором може мати і такий характер:

– Чудовий шматочок землі... Пейзаж... Що хоче цим сказати автор?

– Перша зустріч героїв. До чого їх вона приведе?

Одним із засобів формування вміння сприймати твір як діалог з автором є невеликі усні або письмові твори-есе типу:

– „Я розмовляю з автором „Дива”;

– „Мій діалог з автором „Тіней забутих предків”;

– „Письменник... ділиться зі мною своїм болем” тощо.

Діалог з автором – це усвідомлення читачем ходу сприймання твору. Саме в цьому його методична роль.

Тому так докладно розглядаємо його на багатьох прикладах, що розкривають ситуації діалогу уявного читача з авторами відомих творів.

У попередньому розділі, відповідно до класифікації Т. Д. Полозової [74, с. 44-63], було названо три рівні, характерні для сприймання художнього твору: констатувальний, аналітичний та естетичний. Ці три рівні необхідно мати на увазі, пам'ятаючи, що головне призначення літератури – виховувати духовно багату особистість, громадянина суверенної України, а головна методична настанова вивчення літератури – формувати грамотного читача, здатного естетично сприймати художній твір. А тому вчитель літератури має розуміти, що і пізнавальна, і виховна функція літератури можуть здійснюватись лише на основі її естетичної функції, а значить – і її естетичного сприймання.

Студент повинен бути озброєний прийомами й методами, що допомагатимуть йому „провести учнів” від нижчої категорії художнього сприймання до вищої, забезпечувати естетичний рівень сприймання й осмислення художнього твору.

Якщо головна особливість першого (констатувального) рівня виступає як інтерес до фабули твору, то для переходу сприймання учнів на другий (аналітичний) рівень можна скористатися цим інтересом і запропонувати учням „продовжити” твір, розповісти, що трапиться з його героями далі. Таке завдання вимагатиме від них не просто пам'ятати події, а звернути увагу на їх мотиви, на характери дійових осіб, якими ці події зумовлені, а отже, буде формувати прагнення аналізувати причини подій і мотивувати їх можливе продовження. Так, при вивченні згаданого твору про Федька-халамидника учні продовжують авторську розповідь, змальовуючи картину гіркої самотності батьків Федька, уявляють, як згадують померлого товариша хлопці, що разом із ним запускали змія й бігали по калюжах.

– Ні, – кажуть вони, – Федько не був поганим товаришем, він був добрим і справедливим, але любив побешкетувати, бо його кликала на це відчайдушна сміливість і хлопчача сила. А Толя буде ходити біля своєї хати, закутаний і влітку, і взимку, розтовстіє, на всіх буде скаржитись, і всі його будуть обминати.

Для переходу з першого рівня на другий може згодитися й написання листів до свого уявного товариша від свого імені або від імені когось із героїв твору. Наприклад: „Добрий день, Колю! Хочу розповісти тобі про випадок, який трапився в нашому дворі. Пригадуєш, я писав тобі про Федька, якого прозвали „халамидником“. Він був дуже сміливим і спритним. Коли на річці почався льодохід, він перебігав по крижинах з одного берега на інший. Це було страшно й небезпечно. І ось Толя – син того багатія, якому належить наш будинок, захотів слави і вирішив побігти по крижинах на другий берег, стрибнув на лід, злякався і мало не втопився. Його врятував Федько, довів до берега, а сам упав у воду і став весь мокрий.

– Я не хотів, це мене Федько пхнув на крижину, – брехав Толя батькам, бо боявся, що вони його битимуть. А Федько побачив страх в очах Толі і ще раз пожалів його. І підтвердив його брехню.

Федько простудився й захворів, та ще й батько дуже побив його.

А коли через день Федько помер і його хоронили, Толик дивився у вікно і крутився на одній нозі. І грався з Федьковим чижиком. Бо Толя – брехливий, через його дурість і брехню помер Федько. Толя і Федьковій матері збрехав, коли сказав, що він виграв чижика у Федька.

Напиши мені, якими ти уявляєш Федька і Толика.

Саша.”

У такому листі вже проявляється особистість автора. Неважко переконатися, на чиєму боці його симпатії. Але найголовніше – це те, що учень (чи прямо,

чи опосередковано) вчиться давати характеристику героям твору, даючи їм оцінку на основі їх поведінки і вчинків. Подібний результат дає й продовження розповіді про героїв твору, про що сказано вище.

Одним із засобів формування естетичного рівня сприймання є переказ ліричних відступів, пейзажів, у яких відобразилось авторське ставлення до подій.

Так, у творі В. Винниченка „Федько-халамидник” опис весняної річки виступає як зображення пробудження природи, що зачаровує своєю силою, невмирущим прагненням до життя, до дії; природи, яку відчувають люди і йдуть поглянути на гру і силу стихій. Помірятися з нею – у цьому був вияв сили і спритності багатьох селян. Так умів і Федько.

Відчути силу і красу природи, її поклик до дії – значить відкрити для себе авторське ставлення і до природи, і до того, як веде себе на крижині Федько.

Як правило, перші спроби п'ятикласників переказати подібний опис бувають дуже невпевненими, проте в них уже можна помітити прояви естетичного сприймання твору: *„Річка жене крижини вперед, а вони труться одна об одну. Окремі з них поважні, старі. А коли крижина насувається на крижину, її треба відіпхнути або перескочити на іншу. І швидко, хоч і страшно, бо кругом чорна глибока вода.*

– Ану, молодець, вертай до берега! – кричать хлопцеві. Він мовби не чує, але сходить на берег, стрибаючи по крижинах”.

Як продовження твору учнями, так і спроба переказу авторського опису допомагають зрозуміти смисл, який несуть певні образи та деталі твору. А це шлях до поглиблення художнього сприймання учнів. Знання ж про те, як вести учнів від нижчого рівня сприймання до вищого, для студента стають і засобом вдосконалення власного сприймання, і основою методичного вміння майбутнього вчителя розвивати

здатність учнів сприймати художній твір як мистецтво слова.

Підсумувати сказане про форми, методи та прийоми формування художнього сприймання творів літератури студентами філологічних факультетів допоможе схема, зображена на наступній сторінці.

При її підготовці ми виходили із врахування того стану художнього сприймання студентів-філологів, який у них був сформований до вступу у ВНЗ. Цей стан ми характеризуємо як вихідний, із якого починається формування художнього сприймання творів літератури в процесі навчання на філологічному факультеті. У схемі знаходить відображення збагачення теоретико-літературних знань студентів, їх методичне зростання, розвиток особистісно-психологічних чинників, що визначають рівень сформованості художнього сприймання літературних творів.

Етапи, способи та методи формування художнього сприймання творів літератури студентами-філологами

