

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Кафедра іноземних мов та методики викладання

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОЦІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА
МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОГО РОМАНУ ХІХ СТ.)

Виконала:

Страшинська Євгенія Вільфредівна

Спеціальність: 014 Середня освіта

(Англійська мова і література)

Освітня програма:

Середня освіта (Мова і література

(англійська))

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, старший

викладач

Чайка Олена Миколаївна

Допущено до захисту

«__» січня 2024 р.

Завідувач кафедри

_____ Ольга МІЛЮТІНА

Дата захисту: «____» лютого 2024 р.

Оцінка _____

Підписи членів АК

Глухів–2024

ЗМІСТ

Вступ.....	3
Розділ 1. Теоретичні основи формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у літературній освіті	9
1.1. Проблема формування інтерпретаційної компетентності школярів у філософських і літературознавчих дослідженнях	9
1.2. Психолого-педагогічні основи порушеної проблеми	16
1.3. Вивчення проблеми формування інтерпретаційної компетентності школярів у методичній науці.....	27
Висновки до розділу 1.....	34
Розділ 2. Літературознавчі аспекти проблеми магістерського дослідження	41
2.1. Основні тенденції розвитку англійської літератури вікторіанської епохи .	
2.2. «Жіночий роман» і «жіноча тема» в літературі Англії кін. XIX ст.....	
Висновки до розділу 2.....	
Розділ 3. Методика формування інтерпретаційної компетентності старшокласників на уроках зарубіжної літератури.....	
3.1. Реальний стан проблеми дослідження у шкільній літературній освіті	
3.2. Методичні рекомендації щодо формування інтерпретаційної компетентності на уроках зарубіжної літератури в старшій школі.....	
3.3. Специфіка формування інтерпретаційної компетентності старшокласників на різних етапах вивчення художнього твору.....	
Висновки до розділу 3.....	
Загальні висновки.....	
Список використаних джерел.....	

ВСТУП

Актуальність дослідження. Закон України «Про освіту» (2017), «Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2015), «Концепція Нової української школи» (2016), державні стандарти відзначають важливість мовно-літературної освіти для майбутнього поступу України. На сучасному етапі розвитку шкільної літературної освіти акцентується увага на вихованні всебічно розвиненої особистості, яка має інтерес до художнього слова, високі естетичні смаки, здатна до самоосвіти і саморозвитку, до творчо-критичного сприйняття інформації.

Згідно з чинними навчальними програмами мета вивчення шкільного курсу зарубіжної літератури в старшій школі полягає у формуванні громадянина України з активною життєвою позицією, гуманістичним світоглядом та планетарним мисленням; розвитку ключових і предметних компетентностей, інтелектуальних, духовних та морально-естетичних потреб старшокласника, його вміння обирати літературний твір та оцінювати його духовну й естетичну сутність; вихованні поваги до культурної спадщини українського народу та інших народів світу [15, с. 3]. З огляду на зазначене, одним із ключових завдань шкільного предмета «Зарубіжна літератури» в старшій школі є формування інтерпретаційної компетентності школярів.

Окремі аспекти порушеної проблеми вже перебували в колі наукових інтересів вітчизняних і зарубіжних учених. Методологічною основою дослідження можна вважати праці відомих філософів Г.-Г. Гадамера, М. Гайдеггера, В. Дільтея, Ф. Шлейєрмахера та ін. Теоретичне підґрунтя становлять літературознавчі дослідження Р. Барта, О. Білецького, У. Еко, В. Ізера, О. Потебні, В. Проппа, П. Рікера, Г. Яусса та інших. На основі вивчення психолого-педагогічних досліджень (Л. Виготського, Д. Ельконіна, В. Сухомлинського, Д. Ушинського, П. Якобсона та ін.) можна зробити висновок про розвиток спостереження здобувача освіти як осмисленого

інтерпретаційного сприйняття-пізнання, яке відбувається залежно від його віку та інтерпретаційного досвіду.

У методичній науці існують різноаспектні підходи до розв'язання проблеми інтерпретації, проте більшість учених-методистів досліджують її у зв'язку з аналізом художнього тексту – Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Н. Волошина, Є. Волощук, О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Лісовський, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, О. Ракушняк, А. Ситченко, К. Сторчак Г. Токмань, Л. Удовиченко, Б. Шалагінов та ін. Впровадження методичної системи формування інтерпретаційної компетентності ще не знайшло свого необхідного висвітлення в методичних розробках.

У магістерському дослідженні методика формування інтерпретаційної компетентності в шкільному курсі зарубіжної літератури розкрито на матеріалі творів англійської літератури ХІХ ст., зокрема жіночому вікторіанському романі, який повноправно вважається однією зі значущих сторінок історії європейської літератури. Останнім часом інтерес до жіночої творчості значно зріс; з'явилося чимало праць, у яких обґрунтовується необхідність виділення творчості письменниць, зокрема кінця ХІХ століття, як особливого культурного феномену; відкриваються й переосмислюються жіночі тексти; вивчається специфіка жіночого письма. Варто зазначити, що вже зроблені перші кроки в дослідженні європейської жіночої літератури (праці Є. Бабаєва, М. Гудзія, К. Михальської, Н. Муравйової, В. Шкловського, С. Павличко та ін., у яких розглянуто окремі важливі питання художньої своєрідності жіночих текстів ХІХ ст.). Сьогодні багато що переосмислюється в суспільстві й культурі. Так, окреслились тенденції зміни традиційних культурних стереотипів, у літературознавстві розвиваються нові методологічні підходи, зокрема гендерний підхід, спрямований на переосмислення сутності реального жіночого досвіду. У зв'язку з цими тенденціями вивчення жіночого роману вікторіанської епохи є своєчасним, правомірним, необхідним.

Отже, актуальність дослідження зумовлена, з одного боку, її соціальною значущістю і відповідністю сучасним вимогам освіти, а з іншого, – недостатнім

опрацюванням проблеми формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у теоретичному і практичному аспектах та активізацією уваги дослідників до жіночої творчості, ефективністю застосування гендерної методології у вивченні текстів англійської романістики вікторіанської доби.

Мета дослідження – виявити теоретико-методичні основи формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури; розробити методичні рекомендації щодо формування інтерпретаційної компетентності на різних етапах вивчення художнього твору.

Досягнення поставленої мети передбачає розв’язання таких **завдань**:

- проаналізувати філософські, літературознавчі, психолого-педагогічні та методичні джерела з досліджуваної проблеми; простежити генезис та семантику ключових понять дослідження;
- виявити психолого-педагогічні фактори, які впливають на ефективність формування інтерпретаційної компетентності;
- окреслити літературознавчі аспекти дослідження;
- вивчити та узагальнити сучасний стан і досвід учителів з порушеної проблеми;
- розробити методичні рекомендації щодо формування інтерпретаційної компетентності старшокласників на уроках з вивчення англійського роману вікторіанської доби.

Об’єкт дослідження – процес вивчення зарубіжної літератури в старших класах загальноосвітньої школи.

Предмет дослідження – зміст, методи, прийоми, види і форми навчальної діяльності, спрямовані на формування інтерпретаційної компетентності старшокласників під час вивчення англійського жіночого роману вікторіанської доби.

Для досягнення мети й розв’язання поставлених завдань у магістерській роботі використано такі **методи дослідження**: аналіз філософських, літературознавчих, психолого-педагогічних і методичних джерел для визначення теоретичних засад окресленої проблеми; герменевтичний,

типологічний, компаративний літературознавчі методи – для розуміння основних категорій дослідження й обґрунтування їх наукових засад; аналіз шкільних програм, підручників, посібників і синтез отриманої інформації – для визначення стану досліджуваної проблеми в шкільній літературній практиці, педагогічне моделювання – для розробки методичних рекомендацій щодо формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у шкільному курсі зарубіжної літератури, проблемно-пошуковий – для визначення ефективних методичних прийомів і видів навчальної діяльності з формування інтерпретаційної компетентності на сучасному уроці літератури в старшій школі.

Наукова новизна магістерського дослідження – узагальнено й систематизовано на основі розрізнених джерел зміст і складові поняття «інтерпретаційна компетентність»; обґрунтовано систему методичних прийомів інтерпретації літературного твору в школі; проаналізовано психолого-педагогічні та методичні особливості формування інтерпретаційної компетентності в старшій школі; подано методичні рекомендації щодо формування інтерпретаційної компетентності старшокласників на уроках зарубіжної літератури (на матеріалі англійського роману XIX ст.).

Практичне значення дослідження полягає в тому, що матеріали можуть бути використані в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти та шкіл нового типу (на уроках зарубіжної літератури, факультативних заняттях, у позакласній роботі); під час розробки методичного супроводу шкільних програм, підручників, навчально-методичних посібників, а також у курсі «Методика навчання зарубіжної літератури» закладів вищої освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні результати дослідження оприлюднені на V Усеукраїнській студентсько-викладацькій науково-практичній інтернет-конференції з міжнародною участю «Сучасні тенденції та перспективи мовно-літературної освіти в Україні» (м. Глухів, 16 лютого 2023 р.), XI Всеукраїнських науково-педагогічних читаннях молодих учених і здобувачів освіти іноземними мовами «The 21st

Century Challenges in Education and Science» (м. Глухів, 20-21 квітня 2023 р.), V Всеукраїнській студентській науково-практичній інтернет-конференції «Сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації» (м. Умань, 17 березня 2023 р.), Звітній науково-практичній конференції здобувачів вищої та фахової передвищої освіти «Наука та освіта в умовах війни: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка» (м. Глухів, 23-24 травня 2023 р.).

Результати магістерської роботи відображено у двох одноосібних публікаціях: «Інтерпретація художнього твору в контексті літературної освіти сучасного школяра», що опублікована в збірнику матеріалів V Всеукраїнської студентської науково-практичної Інтернет-конференції *«Сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації»*; «Особливості сприймання та інтерпретації художнього твору старшокласниками», що вийшла друком у збірнику матеріалів звітної науково-практичної конференції здобувачів вищої та фахової передвищої освіти *«Наука та освіта в умовах війни: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка»*.

Структура магістерської роботи зумовлена логікою дослідження, поставленими завданнями і складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел.

У вступі визначено актуальність теми магістерського дослідження, тему, мету, завдання, об'єкт, предмет, методи, наукову новизну, практичне значення, апробацію, подано короткий опис структурних складових.

У першому розділі «Теоретичні основи формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у літературній освіті» розкрито генезис та семантику опорних понять дослідження, зокрема «компетентність», «інтерпретація», «інтерпретаційна компетентність», «інтерпретаційна діяльність»; опрацьовано філософські, літературознавчі, психолого-педагогічні та методичні джерела з досліджуваної проблеми; виявлено психолого-педагогічні фактори, які впливають на ефективність інтелектуально-творчого

розвитку старшокласників загалом та інтерпретаційної компетентності зокрема як його складової.

У другому розділі «Літературознавчі аспекти проблеми магістерського дослідження» окреслено основні тенденції розвитку англійської літератури вікторіанської епохи; досліджено історію розвитку та становлення «жіночого роману» і «жіночої теми» в літературі Англії кінця XIX ст. в контексті гендерних студій.

У третьому розділі «Методика формування інтерпретаційної компетентності старшокласників на уроках зарубіжної літератури» обґрунтовано сучасний стан проблеми дослідження у практиці закладів загальної середньої освіти, специфіку формування інтерпретаційної компетентності старшокласників на різних етапах вивчення художнього твору; подано методичні рекомендації щодо формування інтерпретаційної компетентності на уроках зарубіжної літератури в старшій школі (на матеріалі англійської літератури, зокрема жіночого роману вікторіанської доби).

Список використаних джерел містить 147 позицій, серед яких довідникова, словникова, філософська, літературознавча, літературно-критична, психолого-педагогічна та методична література.

Загальний обсяг роботи – 117 сторінок, з них – 90 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ

1.1. Проблема формування інтерпретаційної компетентності школярів у філософських і літературознавчих дослідженнях

Поняття інтерпретації вперше було визначено й обґрунтовано в герменевтиці. Герменевтика (від грец. *Hermeneuo* – пояснення; *hermeneukos* – тлумачний) – теорія тлумачення тексту та наука про розуміння сенсу. Предметом філософської герменевтики, як і літературної, є процес розуміння й інтерпретації тексту (переважно літературного).

Герменевтична практика зародилася в античності: філософи Стародавньої Греції та Риму займалися тлумаченням незрозумілих, малозрозумілих місць у текстах поетів-класиків. У період феодалізму розвивається релігійно-догматична герменевтика. Теологи, пояснюючи людям «волю Божу», по суті, ставали практичними герменевтиками, з'ясовуючи правила розуміння тексту, а це, у свою чергу, потребувало розробки теорії та методології вивчення та тлумачення Біблії. В епоху Відродження Біблію перекладали «живими» мовами. Гуманісти здійснюють історичне коментування та тлумачення Святого Письма, що в сукупності ознаменувало народження філологічної герменевтики [102, с. 20-39].

Проте з появою вчення Ф. Шлейермахера [91; 92] про універсальну герменевтику, яка не обмежувалася предметом інтерпретації, а зосереджувалася на природі розуміння взагалі, процес інтерпретації проголошується універсальним герменевтичним методом. Кінцевим результатом і результатом цього процесу, на думку Ф. Шлейермахера, має стати повне злиття інтерпретатора з особистістю автора, який висловився в тексті: тобто інтерпретатор має йти в напрямку, протилежному шляху сам автор, повністю повторюючи його творчий акт. А це вимагає від реципієнта співтворчості,

інтелектуальної активності, інтерпретаційної компетентності, а також таланту інтерпретатора, відповідної йому конгеніальності авторської особистості, що, на думку вченого, стає необхідною умовою адекватного розуміння твору. текст.

Формулювання сенсу твору (інтерпретації) потребує відповідним чином підготовленої свідомості реципієнта. Для шкільного вивчення літератури актуальною є теза про незмінність стрижня твору, оскільки учні, інтерпретуючи художні твори, часто виходять за межі тексту, перетворюючи тлумачення на фантазію про прочитане, яка не ґрунтується на авторському. намірів у тексті і здійснюється без відповідної теор. Звідси впливає актуальність і необхідність створення системи розвитку інтерпретаційної компетентності студентів.

Концепція, запропонована Ф. Шлейермахером, мала істотні недоліки: дослідник ототожнював процеси сприйняття, розуміння та інтерпретації. Слушними, на нашу думку, є міркування Ф. Шлейермахера щодо усвідомлення невичерпності тлумачення, використання інтуїції для адекватного сприйняття твору та з'ясування мети твору за змістом та адресатом [91].

В. Дільтей [61] слідом за Шлейермахером справедливо вважає, що адекватно зрозуміти автора, який висловився в тексті, може лише той інтерпретатор, творчий потенціал якого відповідатиме силі творчої особистості письменника. Метою інтерпретації, на думку В.Дільтея, має бути реконструкція історичної доби, відображеної у творі, пошук «духу культури», «духу нації», відтворення цілісності людського буття. , органічно вписаний у духовне життя епохи. Відповідно до цього принципу герменевтичне коло у В. Дільтея реалізується таким чином: зрозуміти творчу особистість, яка висловилася в тексті, можливо лише за умови розуміння історичної епохи, в яку вона творила, і знання епохи здійснюється, у свою чергу, через розуміння її окремих об'єктивацій (текстів) [61, с. 8–12]. Цей задум дослідника є надзвичайно цінним для вирішення проблеми розвитку інтерпретаційної компетентності учнів, особливо на уроках зарубіжної літератури, адже при вивченні творчості зарубіжного автора враховуються не лише духовно-естетичні цінності епохи, в

якій він жив. , а й менталітет, у якому він ріс і формувався, набувають значного значення митця.

На думку М. Гайдеггера, інтерпретація є не просто пізнавальною функцією свідомості, не одним із методів дослідження буття, а власне способом буття. Як інтерпретатор, так і текст наділені певним семантичним потенціалом – горизонтом. Під час сприйняття тексту відбувається зустрічний рух обох горизонтів, унаслідок чого формується спільний горизонт, який окремо не існує поза діалогом між автором та інтерпретатором.

Головною рисою мислення є сприйняття та інтерпретація, стверджує Гайдеггер, тоді як інтерпретація обґрунтовано ґрунтується на *репрезентації*. А оскільки мислення задається мовою, то позиція дослідника не може бути визнана незалежною: вона реалізується у межах мови і за допомогою мовних засобів. Тобто буття здійснює себе у мові. Така зумовленість буття мовою, за Гайдеггером, називається *передрозумінням*, що передує розумінню та інтерпретації тексту [75, с.144]. Герменевтичне коло у філософа є вираженням взаємозумовленості первинного і вторинного розуміння [74].

Гайдеггерівське вчення історичної природи *розуміння* розвиває у своїх працях Г.-Г. Гадамер [7; 8]. Він стверджує, що не потрібно долати часову дистанцію між читачем-інтерпретатором і текстом, що було метою герменевтики XIX століття. Навпаки, саме ця історична дистанція має стати предметом осмислення. Адже твір, переживаючи свій час, «перекладається» на мову наступної епохи, яка, у свою чергу, теж буде «перекладена» згодом тощо. Тут не йдеться про звичайний переклад мови твору, , а про трансляцію сенсу твору іншою епохою, переорієнтацію його на «свого» читача. Якщо цього не відбувається, то твір втрачає сенс для майбутніх поколінь і перестає рухатися в часі. Тобто в інтерпретації твору істотного значення набуває ситуація зустрічі тексту з читачем, його духовно-ціннісними орієнтаціями, компетентністю тощо.

Гадамер не погоджується з Гайдеггером, що «репрезентація» твору є водночас і його інтерпретацією. Він вважає, що процес простого відтворення

тексту не слід ототожнювати з інтерпретацією, яка є більш поглибленим процесом пошуку авторського задуму і має дослідницький характер. Потреба в інтерпретації тексту, на думку Гадамера, виникає тоді, коли смисловий зміст є суперечливим і необхідно досягти правильного розуміння [8, с.476-490].

Філософська герменевтика через свою універсальність залишається актуальною для літературознавства, яке займається проблемою розуміння та інтерпретації (інтерпретації) текстів, і водночас є «незручною» для науки, оскільки філософи в принципі не застосовували поняття про те, що в ньому розуміють інтерпретацію текстів. методу, а тому немає підстав говорити про якусь методологічну базу філософської герменевтики.

Основні ідеї філософської герменевтики були переосмислені західними та вітчизняними літературними теоріями. Представники феноменологічної герменевтики (П. Рікер, Р. Інгарден та ін.), перебуваючи під впливом філософських уявлень про інтенціональність і діалогічність тексту, вважають, що непередбачуваність, мінливість і множинність інтерпретації, про яку декларував Х.-Г. Гадамер, є перевагою на шляху до розуміння. У теорії тексту, запропонованій П. Рікером [224], текст розглядається як теорія інтерпретації, яка базується на діалектиці пояснення та розуміння, що призводить до підвищення ролі особистості інтерпретатора в процесі тлумачення інтерпретація. Кінцевим результатом теорії інтерпретації, на думку П. Рікера, є «привласнення» змісту тексту [24, с. 305–322].

Польський філософ і теоретик літератури Р. Інгарден [11] розробив модель феноменологічної інтерпретації художнього твору, суть якої зводиться до «поліфонічної гармонії» окремих і самостійних структурних елементів тексту. Структурні елементи поділяються на шари: перший шар – знаки; другий – змістові одиниці, що утворюють стиль і несуть естетичне навантаження; третій – зображально-предметний змістовий пласт, четвертий – образи, пов'язані з естетичними цінностями. Проте найбільш цінною для системи формування інтерпретаційної компетентності нам видається запропонована Р. Інгарденом ідея щодо виявлення та диференціації естетичної оцінки художнього твору на

первинну (емоційну), яка здійснюється під час сприйняття, і вторинний (інтелектуальний), що реалізується в процесі аналізу [11].

Представники школи рецептивної естетики [303; 304; 107; 108 та ін.], спираючись на ідеї філософської герменевтики (інтенціональність, діалогічність процесу розуміння та ін.), оголошують читача рівноправним учасником процесу «народження» твору. Провідні теоретики школи рецептивної естетики Г.Р. Яусс і В. Ізер наголошують на механізмі читацького сприйняття, вони стверджують, що процес читання має творчий характер, подібний до процесу написання тексту, оскільки читач привносить у твір свої особистісні якості, індивідуальні поняття, без яких сприйняття не може бути повноцінним. Будь-якого мистецького явища неможливо. У процесі інтерпретації літературного твору об'єктом уваги теоретиків рецептивної естетики є насамперед читацька рецепція. Герменевтичне коло «рецептивістів» набуває такого вигляду: вивчаючи текст, читач пізнає самого себе, а пізнання самого себе, свого горизонту дає змогу зрозуміти текст і вступити в діалог з його автором. Читач і автор спільно створюють зміст того, що називають художнім твором. Автор створює інваріант твору, дає йому лише каркас структури, в яку має увійти читач. Кожен читач по-своєму пересувається цією структурою, по-своєму її наповнює. З цього випливає, що немає і не може бути якогось одного взірцевого, ідеального прочитання твору: кожен варіант має своє право на існування [30].

Отже, навчаючи студента сприймати й інтерпретувати літературу, формуючи його інтерпретаційну компетентність, учитель-словесник виконує значно ширші завдання загальноосвітнього та загальнолюдського значення: навчає осмисленому критичному ставленню до явищ мистецтва і дійсності загалом.

Методологічні основи процесу інтерпретації як наукової проблеми закладалися у естетичних концепціях відомих вітчизняних дослідників О.Потебні, О.Білецького та інших.

На думку І. Дзюби, в Україні у період кц. ХІХ – пч. ХХ ст. незалежно від літературної герменевтики Заходу долучалися до вирішення порушеного питання й вітчизняні вчені [12, с.151]. Так, у Харківському університеті діяла психолінгвістична школа, яку очолював О. Потебня. Науковець та ряд його послідовників визначали аналогічні риси у слові та художньому творі: «Для поетичного твору — інше, для художнього твору ті самі вірші, що в слові... Слово служить точнішою опорою для думки. .. додатковим словом не передає чужій думки, а можна «Тільки розбудити його силу в новому, щоб не розпізнати навіть у творінні містики...» [84, с. 45–48, 116]. На цьому аналогу буде розвиватися наша психологічна теорія художньої творчості і творчої діяльності. Серед елементів, які О. Потебня бачить у слові, виділяються три елементи поетичної творчості: образ (або ідея), що підтверджує чутливу форму або розгортається новим розумінням; внутрішня форма, образ, який вказує на цю атмосферу; зовнішня форма, в якій об'єктивується художній образ [84, с. 45–48].

У своїй праці «Естетика і поетичне слово» О. Потебня артикулює погляди на природу читання, які часто виникають незалежно від рецептів: «Один і той самий гарний твіт, один і той самий образ думають по-різному про різних людей і про одну людину в даний момент. «., так само як і те саме слово розуміється всіма по суті» [204, с.46]. Такі дослідження не виявляли незалежної від свідків творчої діяльності, але й вводили її у взаємну модальність і прийняття, між автором і читач, і пояснив варіативність, що означає творчість у цій взаємодії: «Поетичний образ кожного разу він тече і оживляється тим, що розуміє, говорити Тобі потрібно все більше і більше, ніж мені, щоб помститися за цю нову безрозсудну річ. крім того, поезія завжди є алегорією... звичайними, розумними словами» [84, с.279].

Звернення до ідей О. Потебні не розтратили свою актуальність. Отже, поділившись вченням, «... читач може бути красивішим у самому вірші образити ідею вашої творчості. Суть, сила... творити не в тому, про що автор з ним дискутував, а в тому, що він робить для читання чи для читання, до того ж

у неіснуючому можливому сенсі. Ця зміна ефективна з точки зору внутрішньої форми, але вона зовсім не є частиною ідеї художника... Заслуга художника не в тій мінімальній зміїці, що він думає про структуру, а в силі внутрішньої форми. пробудити наймогутнішу зміну» [84, с. 46–48].

Крім того, проблема сприйняття та обговорення художніх творінь була ключовою в науковій концепції О. Потебні. Тоді як з нею, з її художньою творчістю дарувати не лише письменницьким працівникам, а й тому, що вони творять із задоволенням, – читачам. Без згадки та аналізу специфіки мистецька творчість береться до уваги на різних етапах історичного розвитку, коли неможливо всерйоз згадувати історію літератури.

Відомий український вчений О. Белецький, послідовник О. Потебні, конкретизував і розвивав ідеї психологічної теорії Потебні. Дослідник стверджував, що «історія літератури – це більше не історія письменників, а історія читачів...» [6, с. 113]. Цю ідею самостійно сформулював О. Белецький, дотримуючись концепції Г.Р. Яусс, що важливо, що історія літератури – це історія читацьких рецепцій, кожна з яких приходить разом із цими винними погляду всіх попередніх, а фрагменти реалізуються в них. змішаний потенціал творчості [30].

Найвагомим внеском О. Білецького у постановку цієї проблеми, на думку І. Дзюби, є його перший науковий аналіз найкращого розуміння «читача». У контексті цього розгляду найбільш цікавими є пропозиції запропонованої О. Белецьким класифікації читачів на групи та типи з урахуванням таких типів: читачі, які цікавляться чи знаходять; і читачі, які знайомлять авторів зі своїми ідеями. Читач, який наслідує автора, є цікавим з погляду впливу на нього мистецького явища, а читач, який нав'язує, здатен спотворювати характер літературного твору. Особливо насторожено О. Білецький сприймав цю другу категорію читачів-інтерпретаторів. У контексті критики та несприйняття ним вульгарного соціологізму, можна передбачити, що саме в них учений вбачав джерело нав'язування

літературному творові (на догоду пануючим ідеологічним догмам) не властивих йому ідей.

Розгорнувши ці ідеї О. Білецького, ми можемо дотепно вказати на два основні типи інтерпретаційних свідчень читання:

- сприйнятлива (читач, який, спираючись на власний життєвий і читацький досвід та свою компетентність, намагається збагнути головний замисел, повідомлений текстом; його позицію можна дізнатися зі зміни під впливом нового твору мистецтва; він здатний відкривати новий смисл через контакт із текстом);

- упереджено-догматична (читач підходить до творчості письменника та конкретного твору із задалегідь сформованими упередженими теоретичними поглядами і шукає у творі лише їх підтвердження, уся інша складова художнього твору його не цікавить; він не змінює взагалі, або важко змінює свою позицію і не сприймає іншу точку зору).

Як бачимо, ідеї О.Білецького на кілька десятиліть випередили літературознавчі праці, присвячені вивченню проблемам читача. Проте його теорія не була завершеною і зведеною у якусь одну конкретну працю, а існує у вигляді ідей, розпорошених по всій творчості. Саме це, – вважає І.Дзюба, – робить його цінний доробок у справу вивчення читача до цих пір не достатньо вивченим [12, с.173].

Водночас, розвиток нової спадщини О. Потебні та його послідовника О. Білецького дозволяє прагнути популяризувати концепцію читання та створення ідей, актуальних для проблем формування інтерпретаційної ефективності. Насамперед, це такі з них:

- естетичний предмет виявляє себе у взаємодії висловлювання та рецепції художнього тексту;

- варіативність змісту твору є результатом взаємної взаємодії та співпраці автора й читача;

- у процесі обговорення (інтерпретації) художнього твору можуть додаватися суб'єктивні чинники реципієнта: життєвий і читацький досвід, настрої, рівень компетентності, рівень розуміння прочитаного матеріалу;

- у структурі тексту прихований образ «уявного читача», що не тільки допомагає автору контактувати з майбутнім читачем, проектувати себе назовні, але й має безпосередній вплив на само ідентифікацію читача у стосунках з автором (співбесідником, опонентом, другом тощо), готовий спрямовувати його первинну інтерпретацію;

- немає якогось одного єдино правильного сприйняття і тлумачення твору, або абсолютно зразкової інтерпретації;

- читачів-інтерпретаторів умовно можна розподілити за двома основними групами: зацікавлені в тому, що вони говорять, і ті, хто нав'язує свої ідеї авторам, що дає нам можливість виділити два види інтерпретації знань: як сприйнятливую та упереджено-догматичну.

Вітчизняний дослідник П. Білоус [9] визначає три рівні інтерпретації тексту:

- репродуктивний (реакційний, відтворюючий), який передбачає описову реконструкцію тексту, його переказ;

- декодування (розпізнавання, дешифрування) образів та смислів, виявлення прихованих значень художнього твору;

- рефлексивно-асоціативний, що полягає в осмисленні себе через текст (розуміння себе в тексті, себе в іншому).

Таким чином, можна констатувати, що проблема формування читача-інтерпретатора є однією з найактуальніших в західному та вітчизняному літературознавстві. Враховуючи філософські та літературно-когнітивні аспекти проблеми розвитку інтерпретаційної компетентності, ми вважаємо за доцільне в основі свого дослідження спиратися на теоретичні засади стратегії розуміння смислу тексту, яка в основі своїй апелює до читача та його реакції на прочитане.

1.2. Психолого-педагогічні основи порушеної проблеми

Традиційні завдання шкільної освіти у вигляді знань, умінь та навичок в умовах зростання соціальних запитів до випускників шкіл уже недостатні. Здатність особистості до практичної самореалізації за умов сучасного суспільно-політичного, ринково-економічного, інформаційно та комунікативно насиченого простору, готовність вирішувати різноманітні професійні та життєві завдання залежать від конкретних діяльнісних якостей: компетенцій.

У словнику іноземних слів і виразів ми знаходимо таке визначення компетентного (від латів. *competes*) - це той, хто має достатні знання у певній галузі, хто в чомусь добре розуміється, знає, розуміє; компетентність (від лат. *competentia* - здатність, здатність) - володіння знаннями та досвідом, що дозволяють висловлювати судження про що-небудь; хороше усвідомлення чогось, обізнаність [51].

О. Дахін [13] виводить конструкцію «навчальна компетентність», в основі якої лежить здатність учня до самостійної навчальної діяльності, і справедливо вважає її (компетенцію) реальною, конкретною, особистісною, що існує «тут і зараз». Ми поділяємо міркування Т. Яценка [135, с. 39], який розуміє під компетентнісним підходом спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток у учня ключових (базових, життєвих) та предметних компетенцій.

З урахуванням висновків провідних вчених-дидактиків та методистів, компетентність будується на сукупності знань, умінь, умінь, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, життєвого досвіду, досвіду діяльності у певній галузі тощо, які при необхідності мобілізуються особистістю для вирішення конкретної завдання. Компетенція спрямована на розвиток суб'єктності та культури мислення особистості, його самостійності та відповідальності у прийнятті рішень.

Для реалізації поставленої в дослідженні мети необхідно визначити психолого-педагогічні основи формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення іноземної літератури. Серед психолого-

педагогічних засад доцільно враховувати вікові особливості старшокласників, психолого-педагогічну природу уроку літератури у старшій школі, психологічні механізми інтерпретації.

Важливу роль грають типологічні (вікові) показники старшокласників. Відповідно до вікової періодизації період життя з 14–15 до 17–18 років називається старшим шкільним віком, або ранньою юністю, що у сучасній українській школі відповідає 9, 10 та 11 класам.

У ранньому підлітковому віці якісні зміни відбуваються з усіх боків психічної діяльності. Ця фаза характеризується віковою кризою, яка починається у 8-9 класах і пов'язана із прагненням до самостійності, емансипації від контролю дорослих [39], що викликає ряд конфліктів. Але криза розвитку не обмежується лише негативними проявами: поряд із негативними симптомами у цьому віці відбуваються виключно позитивні зміни. Виникнення почуття дорослості як специфічного новоутворення самосвідомості є структурним центром особистості старшокласника, тією її якістю, яка відображає нову життєву позицію по відношенню до себе, людей та світу загалом. Воно визначає напрям та зміст діяльності учня, його нові прагнення, бажання, переживання та афективні реакції. Ці почуття – щось нове, прогресивне в особистості, яке обов'язково розвинеться, і саме на них слід спиратися на педагогічну практику.

На думку психолога Л. Виготського, «найважливішим змістом розвитку у критичному віці є виникнення новоутворень» [6, с. 254]. Серед основних новоутворень цього періоду психологи називають інтенсивне інтелектуальне зростання, в якому провідну роль відіграє розвиток мислення.

Головним інтелектуальним новоутворенням є здатність міркувати, використовуючи усно сформульовані гіпотези. Це свідчить про початок нового етапу еволюції дитячого мислення. На думку Піаже, до 15 років закладаються основи гіпотетико-дедуктивного мислення, уміння абстрагувати, уміння формулювати та зважувати альтернативні гіпотези, робити власну думку предметом аналізу [71]. Тепер старшокласник надає вирішальне значення

формальному змісту своїх висновків, що було нехарактерно йому попередніх етапах розвитку.

Інтенсивне особистісне зростання в підлітковому віці стає основою для розвитку естетичних почуттів. Важливе місце у внутрішньому житті старшокласників займають переживання, пов'язані з мистецтвом. П. Якобсон стверджує: «Старшокласник здатний співчувати значно ширшому діапазону почуттів, ніж молодший школяр» [132, с. 216]. Підвищення інтересу до різноманітних проявів життя, зрілість суджень у проблемах моралі, особистих переживань – все це викликає бажання при зустрічі з мистецтвом отримати відповідь на свої потреби. Переживання від сприйняття мистецтва переходять у сферу моральну, часто пов'язану з роздумами про себе, про сенс свого існування, створюючи картину цілісного світогляду юнаків і дівчат [132, с. 217].

Школярі не завжди усвідомлюють значення тієї чи іншої праці у своєму духовному розвитку. Як слушно зазначав Л. Виготський, «мистецтво можна назвати реакцією, віддаленою в перспективі, тому що між дією і її результатом проходить більш-менш тривалий період... Естетична емоція не викликає негайної дії, (...) проявляється у зміні ставлення» [13, с.319 – 320]. Мистецтво наділене значним виховним потенціалом, тому воно з давніх часів розглядалося як частина і засіб виховання.

Л. Виготський, досліджуючи практичне (виховне) значення мистецтва, стверджує, що його вплив не повинен обмежуватися лише хвилюванням від сприйняття твору - за емоціями природно повинно йти пояснення. Розуміння прочитаного необхідне, тому що будь-яке емоційне (в тому числі естетичне) переживання потребує свого свідомого вивільнення. Коли цього не відбувається, людина відчувається пригніченим і порожнім. Однак це зовсім не означає, що пояснення зменшують враження від прочитаного [13, с.322].

Не менш значущим на уроці літератури є особливий емоційно-естетичний феномен процесу передачі літературних знань, на що вказують дослідники В. Кан-Калик і В. Хазан: «Естетичний елемент, присутній у структурі кожного

навчально-виховного процесу в школі. література набуває в уроці кардинального значення, інтегрує всі інші її властивості та характеристики, оскільки поза естетичною функцією не реалізується жодна функція мистецтва» [27, с. 30].

Емоції – це не лише додаток до узагальненого й безпосереднього розуміння дійсності, а необхідна умова художнього сприйняття, без якої неможливо сформуванню власну точку зору. Значний внесок у дослідження ролі емоцій у навчальному процесі зробили праці П. Якобсона. Зокрема, у книзі «Емоційне життя школяра» відомий психолог писав: «Естетичні почуття як диференційоване емоційне реагування на сприйнятий твір мистецтва є характерною рисою кожного естетичного сприйняття» [132, с. 213]. Це дає йому підстави говорити про так звану естетичну чутливість школярів – безпосередню, емоційно насичену реакцію на художній твір, яка включає в себе здатність розрізняти якості і властивості об'єкта, що сприймається, чутливість до відповідності / невідповідності предмету. змісту з формою. Це твердження в контексті нашого дослідження має велике значення, оскільки вміння розрізняти якості та властивості художнього явища, відчувати відповідність між його формою та змістом є однією з основних ознак інтерпретаційної компетентності.

Нагромадження в досвіді учня повноцінних художніх вражень розвиває його естетичну чутливість, яка в старшій школі стає опорою для формування естетичного смаку. Цей процес і його кінцева мета передбачає формування в реципієнта здатності визначати його художню цінність безпосередньо під час сприйняття твору. Саме ці вміння свідчать про розвинену в старшокласника інтерпретаційну компетентність.

На важливу роль емоцій у розумовій діяльності школяра вказував відомий український педагог В. Сухомлинський, який застерігав від «емоційної сплячки» та наголошував на важливості культури почуттів як особливої сфери духовного життя людини [50, стор. 264]. Відсутність емоцій у навчанні обов'язково породжує стереотипи. Отже, принцип емоційності є одним із основних психолого-педагогічних компонентів уроку літератури, який створює

умови для успішного формування інтерпретаційної компетентності старшокласників.

У роботі з класом вчитель повинен враховувати такі психічні властивості учня: формування його особистості в період ранньої юності, потреба в контактах з однолітками, самоствердження в колективі і т. д. Ці психічні властивості молоді реалізуються в колективних формах праці. Тому викладачеві доцільно формувати інтерпретативну компетенцію старшокласників у ході бесіди, колективного обговорення, дискусії тощо. Як зазначають В. Кан-Калик і В. Хазан, вчитель, учень і клас стосовно художнього явища, що вивчається, можуть виступати як «щодо самостійні перцептивно-комунікативні одиниці» [27, с. 106], ведучи діалог між собою. Таким чином, при використанні колективних форм роботи спілкування здійснюється за комунікативною лінією: вчитель – учень; вчитель – клас; учень – це клас. Але ці лінії не реалізуються ізольовано одна від одної, а тісно переплітаються, створюючи органічну «живу» тканину уроку. Предметом такого багатовекторного діалогу завжди має бути художній текст – головне джерело естетичної творчості на уроці, а його кінцевою метою має бути вступ до великого діалогу з автором тексту, в ході якого формується інтерпретаційна компетентність матиме місце.

Врахування принципів діалогічності та колективності на уроці літератури, забезпечення діалогу учня з автором, «залучення» його до «творення» свого тексту в процесі інтерпретації та створення атмосфери колективного естетичного досвіду від сприйняття твору. художній твір сприятиме оптимізації навчального процесу та формуванню інтерпретаційної компетентності старшокласників.

Так само важливим психолого-педагогічним принципом є принцип індивідуалізації освітнього процесу. На важливість обліку індивідуальних психологічних та фізіологічних особливостей особи учня вказували дослідники, які підкреслювали, що використання принципу індивідуалізації сприяє

підвищенню ефективності навчальної діяльності учнів та викликає у них інтерес до навчання.

Шкільний аналіз та інтерпретація мають бути більш особистими, тобто орієнтуватися не лише на літературні основи викладання літератури, а й враховувати мотиваційні чинники школярів. Без цього процес формування інтерпретаційної компетентності може бути ефективним. Без ефективної мотивації учні не зможуть набути навичок інтерпретації, які стали б їх особистим надбанням, що породжує естетичні переживання, глибокі роздуми і т. д. Мотиваційні фактори виконують мотивуючу та змістовну функцію в процесі навчання. Кожен учень він матиме свій, залежно від його індивідуальних особливостей. Мистецтво педагога полягає в тому, щоб своєчасно розпізнати та реалізувати мотиви кожного учня, знайти для кожного з них важелі стимулювання в освіті, залучити їх до аналізу та інтерпретації художнього явища.

Навчальна діяльність, що включає процес засвоєння знань та способів їх використання, дозволяє старшому підлітку встановлювати ширші та глибші зв'язки між набутими та новими знаннями, свідомо керувати своєю розумовою діяльністю. Поступово у цьому віці формується вміння самостійно оперувати гіпотезами та критично їх оцінювати. Старшокласники дедалі частіше виявляють свою самостійність у навчальній діяльності. Психологи та викладачі переконані, що учень має набувати знання самостійно. Роль вчителя полягає в організації, управлінні та контролі навчальної діяльності.

К. Ушинський також наголошував, що учневі слід надати можливість працювати самостійно і допомагати тільки тоді, коли у нього недостатньо сил для вирішення того чи іншого завдання самостійно, послаблюючи цю допомогу з віком дитини [127]. Рівень самостійності учнів від класу до класу помітно зростає. З огляду на це, у процесі розробки системи формування інтерпретаційної компетентності керувалися принципами індивідуалізації та самоорганізації, які полягають у підході до процесу усного перекладу як до власної читацької творчості учнів.

Для того, щоб самостійна інтерпретаційна діяльність була плідною, а навчальний процес повноцінним, доцільно будуватись на принципах розвивального проблемного навчання. З. Калмикова вважає, що на розумовий розвиток школярів позитивно впливає навчання, при якому учні здобувають знання в процесі власного самостійного вирішення завдань [25]. Проблемність навчання залежить від проблемних ситуацій, які виникають або, частіше, створених учителем на уроці. Знання на такому уроці не повідомляються учнями в готовому вигляді, а подаються їм у вигляді серії завдань, які вимагають розв'язання. Створюється своєрідна перешкода, яку учень може подолати лише в результаті власної активної розумової діяльності, що веде до свідомого засвоєння знань [71, с. 245-247].

А отже, врахування принципів емоційності, колективності, діалогічності, індивідуалізації, самостійності та проблемності сприятиме ефективному формуванню інтерпретаційної компетентності старшокласників.

Психологи відзначають, що будь-якій інтерпретації передуює сприйняття (рецепція). У фізіології рецепція (від лат. *rescriptio* — сприйняття) — це здійснюване рецепторами сприйняття енергії подразнень і перетворення її в нервові збудження. У психології сприйняттям ми називаємо не безпосереднє пасивне відображення, а процес осмисленого активного чуттєвого пізнання об'єкта на основі його образу [42, с. 382-383].

Сприйняття виникає в результаті синтезу відчуттів (предметних образів, що виникають безпосередньо під час сприймання) та уявлень (образів, набутих у життєвому досвіді).

«Інтелект, — за словами французького психолога Ж. Піаже, — це продовження сприйняття, але опосередковане, непряме продовження» [188, с. 113]. Отже, кожне сприйняття є, по суті, інтелектуальним актом, рішенням конкретної проблеми, що виникає на основі певних чуттєвих даних, виявлених у процесі сприйняття, які потребують інтерпретації.

Діяльність інтерпретації — з'ясування сенсу — властива кожному акту свідомого сприйняття. Тобто інтерпретаційна діяльність іманентно притаманна будь-якому людському сприйняттю.

Спостереження надає значення сприйняттю. Спостереження - це цілеспрямоване інтерпретаційне сприйняття, його вищий ступінь, що веде до пізнання об'єкта.

Механізм інтерпретації охоплює, як свої складові частини, всю рецептивну діяльність людської психіки: сприйняття, відчуття, спостереження та пізнання. Інтерпретаційна діяльність виявляється в кожному з цих актів.

Найвищий ступінь розвитку інтерпретації характеризується здатністю тлумачити ціле на основі кількох наявних частин. У цьому випадку невідомі частини інтерпретуються як частини цілого спочатку як гіпотези (випереджувальна інтерпретація), які потім свідомо і цілеспрямовано перевіряються на наступних етапах сприйняття і дослідження об'єкта (реінтерпретація). Як бачимо, процес інтерпретації характеризується розумовими операціями дедукції, індукції та аналогії. Але вони не присутні в мисленні дитини від народження і не набуваються іманентно з переходом від одного вікового етапу розвитку до іншого, а формуються в процесі пізнавальної діяльності під керівництвом дорослих у процесі навчання і виховання.

Таким чином, розвиток у дитини спостережливості як осмисленого інтерпретаційного сприйняття відбувається в кілька етапів залежно від віку дитини та її інтерпретаційних навичок, від глибини проникнення в сутність предмета, що вивчається. Сама структура сприйняття також змінюється від схематичного, зведеного цілого, в якому частини не розділені, до цілого, заснованого на внутрішніх взаємозв'язках усіх його частин.

У віці ранньої юності відбуваються якісні зміни в психічному розвитку особистості; важливого значення набувають сприйнятливність, спостережливність і глибина пізнавального проникнення в зміст і форму досліджуваного об'єкта. Старшокласники набувають здатності абстрактно мислити і поряд з першими двома ступенями інтерпретації можуть здійснювати інтерпретацію-умовивід.

Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень ми приходимо до таких висновків:

- рання молодість – творче, «філософське» [22], інтелектуальне вікно, що робить її найбільш чутливою для формування інтерпретаційної компетентності та розвитку власної позиції у розумінні мистецтва;
- психологічний механізм процесу інтерпретації, заснований на рецептивній інтелектуальній та емоційній діяльності людини, включає почуття, сприйняття, спостереження та пізнання;
- розвиток інтерпретації у студентів має три етапи: інтерпретація-моделювання, інтерпретація на основі причинно-наслідкових зв'язків між конкретними явищами та інтерпретаціями-умовами, що розкриває абстрактні внутрішні властивості явищ у їх суттєвих відносинах;
- Інтенсивне зростання особистості в юнацькому віці є основою розвитку естетичних почуттів, хоча жодна функція мистецтва не реалізується поза естетичною функцією;
- вплив мистецтва має обмежуватися хвилюванням від сприйняття твору – емоції, природно, повинні супроводжуватися поясненням, будь-яке емоційне переживання потребує свого обґрунтування;
- класний колектив – середовище навчального діалогу, під час якого формується перекладацька компетентність;
- облік принципів індивідуалізації та самоорганізації – необхідна передумова формування інтерпретативної свідомості школяра;
- можливість самостійної діяльності студента – сукупність психолого-педагогічних факторів формування інтерпретаційної компетентності.

1.3. Вивчення проблеми формування інтерпретаційної компетентності школярів у методичній науці

В історії методики викладання літератури в школі ключовим було і залишається питання вивчення тексту художнього твору. У методичній науці 19 ст. Про аналіз і інтерпретацію тексту в сучасному розумінні цього поняття ще не було мови, але вже тоді були започатковані ті позитивні тенденції, які згодом витіснили формалізм і схоластику з навчального процесу старої школи.

У період становлення радянської освіти в методиці викладання літератури в школі домінували вульгарно-соціологічні тенденції. Література була поставлена на службу панівної в державі ідеології, що не могло не позначитися на методиці її викладання. Удар був як змістовним (нерідко критерієм відбору літературних творів для вивчення в школі була не їхня естетична довершеність, а «класова», «національність», «партійність» тощо), так і операційним (аналіз зводився переважно до характеристики характери за соціальними групами) аспекти вивчення літератури в школі.

Цікавим, з точки зору розвитку інтерпретаційної компетентності, є досвід радянського педагога-практика А. Топорова, який у 20-х роках ХХ ст. проводила шкільну та позашкільну виховну роботу в с. У ході культурно-просвітницької роботи вчитель організовував для селян «читання» та обговорення художніх творів, де вони могли вільно висловлювати свої думки, про що згодом завершив книгу «Селяни про письменників» [257].

На думку А. Топорова, однією з найкращих форм роботи з художньою книгою є її «виразне публічне «читання» з супроводжуючим і послідовним критичним аналізом» [257, с. 377]. Звертають на себе увагу деякі міркування автора методики «селянської критики» щодо організації розгляду та осмислення літературних творів, у якій він пропонував слухачам «вловлювати свої думки і почуття при «читанні» і висловлювати їх при оцінці творів. , не сковувати свої думки, вважаючи їх «нікчемними», а бути відвертим і прямим у критиці, як у звичайних розмовах» [257, с. 386]. Такий підхід до формування

ставлення до інтерпретації не втратив своєї актуальності і є корисним. у роботі зі старшокласниками, особливо на початкових етапах формування інтерпретаційної компетентності, коли важливо прищепити учням уміння «висловитися» про прочитане, висловити свої перші враження від твору. Найважче завдання вчителя, за словами А. Топорова, – спонукати слухачів до відвертих суджень про прочитане, прямих думок-реплік, здатних вразити своєю оригінальністю, глибиною і свіжістю думки, гостротою і жвавістю. мова» [257, с. 390]. Такі оцінки не менш справедливі й важливі, ніж друковані рецензії на ті ж твори. Щоб читачі подали приклади щирої, зрозумілої і вільної від тенденційності критики, учитель одразу після читання просив слухачів висловитися про твір без запитань. Коли вільне висловлювання вичерпалося, ставилися запитання, і лише після обговорення вчитель знайомив слухачів із біографією письменника та ставленням літературознавців до його творчості. Такий підхід пояснюється бажанням читачів сформулювати власне судження про твір, власним тлумаченням, а офіційна літературна критика «одних може спокусити піти вже протореним шляхом, а інших штовхнути на шлях заперечень», проте в і в першому, і в другому випадках це буде лише реакція. до критики, а не до власної інтерпретації [57, с. 390-392].

Загалом проблемі інтерпретації художньої літератури в довоєнній радянській школі належної уваги не приділялося. Досвід А. Топорова був чи не єдиним винятком у цьому напрямі, за що методисту довелося поплатитися двадцятилітнім замовчуванням і репресіями. Самостійне читачьке тлумачення сприймалося як вільнодумство; вона була замінена ідеологічною оцінкою твору, яка не підлягала жодному сумніву. Твір завжди трактувався однозначно, і тому студенти замість того, щоб вчитися розуміти й самостійно інтерпретувати мистецькі явища, змушені були запам'ятовувати «офіційне» трактування художнього твору, попередньо сформульоване радянською пропагандою. За цих умов наука про літературу не могла повністю реалізувати свій естетичний та інтелектуальний потенціал; її функція у навчальному процесі зводилася до ілюстративного проголошення панівної ідеології.

Такий стан речей не міг задовольнити провідних вітчизняних методистів, які виступали за розвиток такої літературної освіти, яка б формувала активного розвиненого читача, здатного самостійно аналізувати художні явища та отримувати естетичну насолоду від спілкування з ними. Серед них були відомі методисти К. Сторчак [83], Т. Бугайко і Ф. Бугайко [2; 3] та інші.

К. Сторчак пропонує цікавий підхід до процесу сприйняття мистецтва. У монографії «Основи методики літератури» він розглядає питання специфіки вивчення літератури у середніх і старших класах у зв'язку з “виробленням в учнів правильного погляду на художню літературу” [83, с.152]. Очевидно під “правильним поглядом” на художню літературу методист розуміє вироблення в учнів зрілого компетентного погляду на розуміння літературних явищ крізь призму основоположних понять специфіки літератури, таких, як образ, характер, літературний рід, вид, жанр, стилістика тощо. Спираючись на відмінність основних форм людського мислення – наукового і образного, автор «Основ методики...» показує специфіку художнього мислення, у якій виділяє шаблі чуттєвого сприйняття образу:

- відчуття – передбачає первинне розпізнавання предметів і явищ, розкриває окремі якості предмета;
- сприйняття – є складнішим, вищим ступенем пізнання, що подає відображення предмета в цілому, ширше і глибше показує відношення між предметами. Сприйняття залежить від досвіду людини;
- уявлення – має виражену творчу функцію. Особливість уявлення в тому, що зовнішній предмет нами безпосередньо не сприймається, хоча ми можемо його “відчувати”, відтворювати [83, с.157 – 160].

З огляду на це методист вибудовує систему сприйняття художнього твору, згідно з якою уявлення читача акумулюються та закріплюються у свідомості, утворюючи суть індивідуального досвіду, тобто читацьку компетентність.

Вітчизняні методисти Т. Бугайка та Ф. Бугайка [2; 3] звернути увагу до проблеми літературного розвитку учнів, виховання вміння повноцінно сприймати емоційно-образну специфіку явища мистецтва. Методисти у своїй

роботі «Виховання та виховання засобами літератури» [3] задаються питанням: «Чому один і той же літературний твір глибоко хвилює одну людину, викликає в її свідомості незабутні враження та залишає байдужим інших?» про існування тісного зв'язку між життєвим досвідом учня та глибиною естетичного впливу на нього прочитаного твору. Під життєвим досвідом слід розуміти не тільки особисто пережитий, а й здатність сприймати та інтерпретувати літературні та художні явища, набуті у процесі навчання, весь попередній читацький багаж учня [3, с.46–47] (який також є компонентом інтерпретаційної компетентності). З метою формування життєвого досвіду (підвищення рівня інтерпретаційної компетентності) Т. Бугайко та Ф. Бугайко пропонують розвивати та вдосконалювати у школяра специфічні читацькі якості: «відтворення уяви, спостережливості, емоційної пам'яті, почуття образної мови тощо». [3, с.49] при цьому враховується «вся сукупність психічних властивостей кожного учня» [2, с.109], які цілком доцільні при формуванні інтерпретаційної компетентності старшокласників.

Тому сприйняття твору визначається життєвим досвідом читача, ступенем духовної зрілості, інтересами, смаками і чималою мірою рівнем культури читання: що він вищий, то повніше і багатше сприйняття. праці, що сприяє духовному зростанню особистості. Досвід читання визначається не так кількістю прочитаних творів, як якістю їх засвоєння. Формуванню інтерпретаційної компетентності сприяє розуміння специфіки художнього твору, усвідомлення закономірностей процесу його розвитку, підвищення якості читання, уміння застосовувати літературні знання під час аналізу, порівняння та оцінки літературних явищ.

Значний внесок у розвиток теорії та практики інтерпретації художнього твору у школі зробили відомі українські методисти кінця ХХ століття. - початок ХХІ століття Так, Є. Пасічник стверджує, що шкільний аналіз має бути більш особистим, тобто орієнтуватися не лише на літературні основи викладання літератури, а й враховувати мотиваційні чинники. Без цього аналіз може бути ефективним, глибоко особистісним, нічого очікувати породжувати

естетичні переживання, глибокі думки [77, с.225]. Мотиваційні фактори виконують мотивуючу та сенсоутворюючу функцію у проблемі звернення учнів до книги. Н. Волошина [6] також звертає увагу на такий важливий мотиваційний фактор, як спілкування учнів під час обговорення художнього твору: «Правильно організоване спілкування створює сприятливі умови для розвитку навчальної мотивації школярів, коли кожен має можливість дізнатися та зрозуміти себе через оцінку інших». [6, с. 172]. Мистецтво вчителя у тому, щоб вчасно розпізнати і реалізувати мотиви окремого учня, знайти важелі стимулювання його читацького інтересу. Особистісний підхід до вивчення літератури з урахуванням мотиваційних факторів є важливими та необхідними передумовами процесу формування інтерпретаційної компетентності старшокласників.

Методисти звертають увагу на такий важливий аспект сприйняття художніх явищ, як емоційність, без якої неможливе як формування інтерпретаційної компетентності, а й вивчення літератури загалом. «Сьогодні на багатьох уроках літератури ще зберігається сухий раціоналізм, зайва логізація прочитаного, - слушно зауважує Є. Пасічник, - літературознавство витісняє саму літературу, живе спілкування з мистецтвом, емоційна сфера учнів мало включений у процес вивчення твору. Це негативно позначається на результатах уроку: створюється своєрідний розрив між раціональною та емоційною складовою навчального процесу. При цьому умові література перестає бути засобом естетичного задоволення і моральне збагачення особистості. «Пам'ять серця» [77, с.70].

Підтвердження цьому ми знаходимо у міркуваннях О. Ісаєвої, яка стверджує, що емоція – це не просто додаток до смислу твору, а необхідна умова художнього сприйняття, без якої не може бути сформована власна точка зору [21, с.43].

Відповідну думку висловлює А. Лісовський, зазначаючи, що сприйняття визначається не лише характером розуміння змісту художнього твору, а й думками та почуттями, які він породжує [55, с. 36]. Емоційність учнів, на думку

дослідника, є основною передумовою естетичного сприйняття. Отже, сприйняття твору бачиться в єдності переживання і розуміння [55, с. 22 – 29].

А отже, взаємодія читача з текстом через залучення емоційної сфери особистості стає необхідною умовою формування інтерпретаційної компетентності старшокласників, без якої культивується байдужість до художньої літератури та «черствість» душі. Тоді вже неможливо не тільки сформулювати інтерпретаційну компетентність, але й будь-який моральний розвиток і збагачення особистості.

Методисти Н. Волошина, О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Лісовський, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник та ін. відзначають розбіжності між шкільним і літературним аналізом художнього твору. Маючи багато спільного з літературознавством, шкільний аналіз має, перш за все, виховний характер. Прагне навчити школярів самостійно сприймати й оцінювати художні твори, формувати світогляд, збагачувати життєвий досвід учнів, розвивати художньо-логічне мислення, читацький талант тощо.

Плюралізм різних думок і поглядів на текст у пострадянські часи спричинив за собою плюралізм інтерпретацій у класі. Критерієм правильності (достовірності) інтерпретації художнього твору тепер має бути не збіг із думкою вчителя, а глибина проникнення в задум митця та звернення до тексту.

«Сприйняття й розуміння змісту художнього твору – процес складний і багатогранний... який неможливо вичерпати концептуальними інтерпретаціями», – зазначає А. Лісовський [57, с. 4]. Відкриття цього змісту вимагає від читача художньої чутливості та інтерпретаційної компетентності, коли твір здатний пробудити уяву, думку, почуття, збагатити духовний світ людини. Інтерпретаційна компетентність старшокласників, їх самостійний інтелектуальний, читацький і життєвий досвід стають опорою асоціативного прориву в підтекст твору, інтуїтивного зазіхання на художній зміст, що виявляється у феномені суперсумації, тобто, вона не є сумою змісту окремих компонентів тексту, а має зверхсумарний характер.

Н. Волошина та інші автори «Наукових основ літературознавчої методики» [6] відзначають необхідність створення розуміння на уроці для «заглиблення» учнів у художній твір, що дозволяє вивести їх на більш складний концептуальний рівень засвоєння навчального матеріалу. До понятійного рівня методисти відносять «уміння учнів на високому інтелектуальному рівні аналізувати літературні поняття та явища, вміння висловлювати свою точку зору, самостійно розуміти будь-який художній твір, оцінювати його» [6, с. 171]. З огляду на це можна стверджувати, що «концептуальний рівень» у цьому контексті буде включено до компетенції тлумачення. Таким чином, рекомендації методистів [6] щодо виведення студентів на більш «складний концептуальний рівень» тісно пов'язані з необхідністю розвитку їх інтерпретаційної компетентності.

Концепцію вивчення зарубіжної літератури в людино-творчому вимірі обстоює І. Моїсєєв [48]. Синтез культур на уроці, вважає дослідниця, дасть змогу інтерпретувати літературні тексти з урахуванням пріоритету загальнолюдських цінностей. Метою вивчення літератури в школі є «формування душі і серця, розуму і світогляду, одним словом, духовної індивідуальності, яка внаслідок своєї оригінальності просто приречена прагнути до творчої самореалізації» [48, стор. 232]. Серед перших критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів І. Моїсєєв називає оригінальність трактування та аргументований погляд на ключові дилеми буття за матеріалами окремих праць [48, с. 233]. Ми погоджуємося з дослідницею, що вміння студента інтерпретувати літературний твір заслуговує найвищої оцінки, однак оригінальність інтерпретації, на нашу думку, не є тим критерієм, який визначає її якість.

Учений-методист Ю. Султанов пропонує здійснювати вивчення літератури на основі методологічного принципу синтезу культур, який ґрунтується на врахуванні національної специфіки художньої творчості. Дослідник стверджує, що зарубіжна література як шкільна дисципліна за своєю природою є предметом культурно-інформаційним, а значить, її повноцінне вивчення

неможливе без етнокультурної та краєзнавчої компетентності. Отже, значно зростає роль фонових знань [86, с. 2-3].

Сучасна дослідниця С. Сафарян справедливо вважає, що на читацьку інтерпретацію впливають фонові знання, тому на момент читання учням художнього твору він повинен мати певний запас стислих знань про епоху, проблеми, що хвилювали людей тієї епохи. час і знайшли своє вираження у тексті, про ціннісну систему тієї епохи, культурної зони, у якій зародилося це явище мистецтва, тощо. буд. [80, с. 5–6]. Фонові знання доцільно використовувати як із аналізу, і на випускних заняттях, оскільки це дозволить учням глибше поринути у суть зображення, переосмислити своє початкове сприйняття тексту, здійснити його реінтерпретацію. Методолог розглядає фонові знання як як випереджальну інтерпретацію незрозумілих слів і виразів, а й як необхідну передумову сприйняття та інтерпретації читачем думок і почуттів письменника [81, с.2]. У процесі навчання у свідомості учня накопичуються та систематизуються фонові знання, що сприяє формуванню широкої літературно-перекладної компетенції старшокласників.

Серед специфічних факторів вивчення іноземної літератури в школі найбільш значущим і вирішальним є те, що ми маємо справу не з оригіналом, а з перекладом. З цього випливають певні особливості шкільного аналізу та інтерпретації художнього тексту. Існують суперечливі думки щодо неможливості естетичного аналізу перекладеного тексту. Іншої думки дотримується ряд методистів, які вважають, що якісний переклад, виконаний на високому художньому рівні, може й має стати об'єктом естетичного аналізу та інтерпретації, оскільки здатний задовольнити потребу юного читача у художньому та художньому рівні. образне пізнання (пізнавальна цінність літератури, на думку Ю. Султанова, полягає не у поповненні читача якимись конкретними знаннями з історії, географії, етнології тощо, а в збагаченні досвіду його суб'єктивних переживань [87]), у відкритті та вдосконаленні свого внутрішнього світу («зрозуміти витвір мистецтва — значить неминуче зустрітися із самим собою» [88]).

Ж. Клименко у своїй фундаментальній праці «Теорія та технологія вивчення перекладних творів у старших класах загальноосвітньої школи» [37] доводить, що перекладний художній твір не втрачає своїх естетичних якостей і має «специфічну пізнавальну функцію, пов'язану з інокультурним характером тексту... Сприймаючи інокультурний текст, реципієнт інтерпретує його через призму своєї культури...» [37, з. 22, 74]. Дослідниця заглядає у творчу лабораторію перекладача та стверджує, що «...перекладачі — це майже перекладачі. Але водночас вони більші, ніж перекладачі...» [37, с.25]. Тому пропозиція Ж. Клименко про залучення студентів за умови наявності мови оригіналу до перекладацької практики, в ході якої студенти стикаються з проблемою вибору найбільш вдалих слів з ряду можливих, цілком обґрунтовано та актуально з точки зору формування інтерпретаційної компетенції старшокласників, які займаються «маскуванням» у художню парадигму своєї мови. Така діяльність сприяє формуванню вони уявлення про можливість співіснування нескінченного числа перекладів однієї й тієї ж твору, усвідомлення інтерпретативного характеру перекладуваного тексту, дозволяє оцінити масштаб і якість перекладацьку роботу, розвивати необхідні цього навички. Також надзвичайно перспективні для формування навичок аналізу та інтерпретації методи порівняння першоджерела та перекладу, порівняння кількох перекладів одного і того ж твору, застосування яких детально розроблено методистом [37].

Сучасний вітчизняний літературознавець Б. Шалагінов базовою основою літературознавства вважає естетичний аналіз, коли відбувається емоційно насичене та інтелектуально наповнене ототожнення внутрішнього світу читача з художнім світом твору [93, с. 32]. Позиція дослідника щодо взаємодії аналізу та інтерпретації, на нашу думку, є надзвичайно справедливою. Б. Шалагінов зазначає, що аналіз починається тоді, коли шукач переносить об'єкт у свою свідомість. Аналіз – це розгляд окремих елементів предмета, виділених із сукупності, з метою отримання якісно нового знання. Однак кожен такий окремий елемент мислиться у взаємозв'язках. Синтез як відновлення зв'язків

між окремими частинами та цілісності об'єкта дозволяє зрозуміти його єдність на більш складному концептуальному рівні. Синтез – це не механічне повернення до цілісності, яка була на початку аналізу; це нова цілісність, збагачена мисленням реципієнта, що має відкритий зміст. У цьому випадку синтез еквівалентний інтерпретації. Інтерпретація мислиться вченими не як окрема станолітична операція, а як діяльність свідомості з перших кроків аналізу. Наприклад, інтуїтивно зрозумілий зміст, осмислений у ціннісному аспекті, який ще не названий і не чітко сформульований перед аудиторією, вже проливає світло на весь хід аналізу [86, с. 6–7]. Тобто під час аналізу учні намагаються сформулювати й озвучити, логічно осмислити, використовуючи окремі елементи тексту, ізольовані від сукупності, той ціннісний, аксіологічно забарвлений зміст. Проте в ході цієї роботи вони приходять до корекції своїх читацьких позицій, переосмислення, уточнень, нових узагальнень тощо.

Таким чином у герменевтичному колі відбувається безперервний рух від аналізу до інтерпретації. Б. Шалагінов приходять до висновку, що без інтерпретації немає аналізу, і навпаки. Між аналізом та інтерпретацією існує постійна, вічна напруга, яка рухає вперед процес осягнення художнього твору, тому поділ на ці два поняття носить умовний робочий характер. Їх виділення в процесі вивчення твору можна припускати лише як абстракцію. Інколи вчений на підтримку цього приймає визначення інтерпретаційного аналізу або аналітичної інтерпретації [86, с. 6–9].

Отже, формування інтерпретаційної компетентності можливе лише в процесі аналізу, оскільки без аналізу інтерпретація неможлива. Інтерпретаційна компетентність старшокласників формується під впливом закону «герменевтичного кола» в процесі їх інтерпретаційно-аналітичної діяльності.

Щоб цей рух сенсу не закінчився, методисти Н. Волошина, Є. Волощук і Б. Бігун, О. Ісаєва, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник та інші радять не надавати шкільному аналізу форми вичерпності й повноти, коли всі розглянуто аспекти роботи, а над усіма її таємницями поставлено остаточну крапку. Це призводить

до того, що більшість дорослих читачів більше ніколи не відкривають книги, які вивчали в школі.

Вихід із цієї складної ситуації О. Ісаєва вбачає у відкритті перед учнями перспективи самостійного осмислення художнього твору та його оцінки, що забезпечується поступовим розвитком читацької діяльності школярів, виробленням у них стійкої потреби в читанні. Загальна концепція методиста викладена в монографії “Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників...”, де, серед іншого, звертається наша увага на ряд прийомів і видів роботи над розвиток інтерпретаційних умінь юних читачів на трьох етапах читацької діяльності: докомунікативному, комунікативному та посткомунікативному. Найціннішою для формування інтерпретаційної компетентності в учнів є робота автора монографії щодо розвитку інтерпретаційної свідомості на посткомунікативному етапі, коли здійснюється корекція та розширення читацьких уявлень учнів, створюються необхідні умови для інтерпретації та переосмислення художнього твору [21, с. 211].

«Урок літератури має право на відкритий кінець, – стверджує Є. Волощук, – адже в ідеалі він має лише дати поштовх до подальшого, самостійного й творчого осмислення прочитаного, стати першим кроком до шлях читача до тексту” [4, с. 15]. Саме у відкритій кінцівці уроку найповніше проявляється право читачів на різноманітні інтерпретації. Робота пройшла експертизу, але залишилася нерозгаданою до кінця, тому є сенс повернутися до неї ще раз.

Сприяти організації інтерпретаційного процесу в школі покликана книга Є. Волощук і Б. Бігуна «Техне майєвтике» [4], у якій автори пропонують здійснювати інтерпретацію на засадах літературознавчого аналізу. Дослідники стверджують, що літературознавчий аналіз не збіднює і не руйнує, як іноді вважають, емоційне враження від тексту, насолоду від прочитаного, а, навпаки, “помічаючи та інтерпретуючи деталі, на які при читанні не звернули увагу, читачі додають нових граней до первісного естетичного задоволення...”. Набагато більшу небезпеку для уроків літератури становлять “штучно законсервовані первинні враження...”, адже відмовившись від пошуку в тексті

глибинних джерел, що ці емоції породжують, учитель формує невибагливого, *некомпетентного* читача, не здатного ні зрозуміти, ні оцінити прочитане [4, с.12 – 14].

Ми згодні з дослідником у тому, що інтерпретація – важлива і необхідна складова заключного етапу дослідження художнього тексту, коли розкривається основна ідея твору, виражається розуміння читачем творчої концепції художника, що склалося в ході аналізу, і дана оцінка його художньої реалізації. Проте усний переклад годі було вважати результатом лише підсумкової, узагальнюючої діяльності учнів. Інтерпретація починається з початку сприйняття твору і є у кожній аналітичній операції, здійснюваної над текстом, у кожному ступені занурення в аналітичний процес. Без нього була б неможлива не лише синтетична робота, а й емоційно-репродуктивна та аналітична діяльність.

Сучасний дослідник Г. Токмань, спираючись на психолінгвістичну теорію О. Потєбні, розглядає інтерпретацію як спробу особистості осягнути сенс художнього твору. Однак повною мірою досягти цього неможливо, зазначає методист, оскільки заглиблення в художній твір неминуче передбачає самопізнання, а зміст нашої душі в такому пізнанні нам багато в чому невідомий [95, с.225].

Г. Токмань, розвиваючи екзистенційно-діалогічну концепцію вивчення літератури, значну увагу приділяє інтерпретації художнього твору, бачачи у ній як розуміння-інтерпретацію твору, а й самораскриття-самопознання. створення особистості читача. Міркування автора пропонованого методу про місце аналізу художнього твору у шкільній практиці вірні, оскільки вона зазначає, що аналіз твору є найважливішим та необхідним процесом, але його значення для розуміння твору Мистецтво не повинно абсолютизуватися. Адже не все в мистецтві піддається логічному розумінню (аналізу), ще залишається місце особистого почуття, інтуїтивного схоплення смислів, особистих асоціацій та роздумів, що і становить інтерпретативний аспект вивчення літератури. Тому не підлягає сумніву, що найважливішою метою шкільного аналізу, яка

визначається методистом, є «формування інтерпретативної свідомості учня», без участі якого не може відбутися жодний художній твір, бо він не є закінченою конструкцією, але постійно відтворюється в точці перетину двох свідомостей - автора та читача [95, с. 224 - 225].

Отже, аналіз методичної літератури довів, що проблема формування аналітичних та інтерпретативних здібностей студентів перебувала у полі зору вчених, починаючи з ХІХ століття і до наших днів. Однак у різних дослідженнях розглядалися лише окремі аспекти цієї проблеми, які не стали предметом спеціального дослідження. Зокрема, не було представлено єдиної методичної системи формування перекладацької компетентності старшокласників. Практично не приділяли уваги психолого-педагогічним умовам ефективного формування інтерпретаційної компетентності.

Висновки до розділу 1

З метою теоретичного обґрунтування системи розвитку інтерпретаційної компетентності досліджено філософські, літературні, психолого-педагогічні та методичні джерела досліджуваної проблеми.

У ході вивчення філософсько-літературних джерел виявлено основні позиції системи розвитку інтерпретаційної компетенції, основними з яких стали такі літературно-філософські ідеї: врахування історико-культурної дистанції між текстом і читачем; ; рівноправність тексту і читача; можливі множинні інтерпретації тексту; діалогічність процесу розуміння; взаємодія між горизонтами очікування тексту та читача; текст як провокація самопізнання читача тощо.

Досліджено психолого-педагогічні джерела з даної проблеми, що дозволило: врахувати індивідуально-вікові можливості інтерпретаційної діяльності студентів, механізми психічної діяльності свідомості під час усного перекладу; адаптувати дидактичні принципи компетентісно орієнтованого навчання до методики викладання зарубіжної літератури. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел визначено основу формування інтерпретаційної компетентності старшокласників, зокрема: врахування вікових особливостей учнів-старшокласників, дотримання у навчанні принципів емоційності, колективності, діалогічності, індивідуалізації, самостійності та ін., що є найбільш сприятливими для процесу формування інтерпретаційної компетентності.

Під визначенням інтерпретаційної компетентності старшокласників розуміємо володіння учнями 9–11 класів комплексом знань, специфічними вміннями й навичками (аналітичне читання, критичне мислення, аналіз та аргументація, самостійність, співробітництво, планування тощо) та індивідуальними якостями (емоційні, когнітивні та ін.), а також уміння оперувати методами та видами інтерпретаційної діяльності, необхідними для адекватного сприйняття, розуміння та інтерпретації літературних творів.

РОЗДІЛ 2

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ МАГІСТЕРСЬКОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Основні тенденції розвитку англійської літератури вікторіанської епохи

В історії англійської культури період 1837-1901 рр. називають Вікторіанською епохою (на честь королеви Вікторії, яка правила на той час). У 1837 році королева Вікторія зійшла на англійський престол і правила понад шістдесят років. Британська імперія цього періоду характеризувалася небувалим розквітом капіталізму, утвердженням могутності та авторитету Англії на міжнародній арені. Англія диктувала свою волю не лише Європі, а й усьому світу.

"Особи, а не принципи правлять епохами", - стверджував Оскар Уайльд. «Вікторіанська епоха» стала помітним явищем у культурному прогресі країни. Як і в інших розвинених країнах Заходу, у Великій Британії це був час промислової революції та гострих соціальних конфліктів. Багато хто з того, що ми зараз знаємо як досягнення британської парламентської демократії, почали виявлятися саме у вікторіанську епоху: поширилися ідеї лібералізму, збільшалося членів Палати громад, і близько 60 відсотків чоловіків отримали право голосу. І, мабуть, найбільшою і водночас найсуперечливішою перемогою тих часів стала колоніальна імперія: Великобританія приєднала до себе нові землі в Африці та Азії і перетворилася на одну з наймогутніших держав світу. Словом, це були роки високої напруги всіх сил, безперервного руху вперед, успіхів та боротьби [15].

Монархічні попередники королеви Вікторії, схоже, зробили все, щоби втратити авторитет в очах своїх підданих. Але Вікторія повернула королівській сім'ї первісний вірцевий характер. Вона глибоко любила свого чоловіка Альберта, від якого мала дев'ять дітей і тридцять чотири онуки. Коли 1861 року помер її чоловік, Вікторія оплакувала його сорок років до кінця життя. Таким

чином, патріархальні цінності стали одним із китів, які підтримують вікторіанську епоху. Сімейні вечери за великим столом; чоловіки, які обговорюють свої офісні справи за склянкою віскі та дорогими сигарами; дружини, які займаються виключно домашнім господарством – «англійська мрія» на той час.

Однак багатий англієць, який прагнув своїм, хай і показним, життям заробити медаль за чесноту, найчастіше був здатний лише на фарисейське пуританство і надмірний снобізм, що не могло залишитися непоміченим для всевидячого письменника. Оскар Уайльд зобразив содомську оману британської аристократії у романі «Портрет Доріана Грея». Натомість Вільям Теккерей буквально кожен свій твір зробив підручником англійського снобізму, а в романі «Ярмарок марнославства» продемонстрував цинізм, аморальність та жорстокість, які може виховати респектабельне вікторіанське суспільство. Ці книжки не втратили своєї актуальності й донині і читаються так, ніби вони були написані в 80-х і 90-х роках минулого століття [17].

Провідним жанром вікторіанської доби був роман. Саме у ньому затверджується реалізм англійської літератури. «Вікторіанський роман» — книга про життя «старої доброї Англії», про життя, мрії та пристрасті жителів туманного Альбіону. Батьківщина «джентльменів» та «леді» вимагала від своїх вікторіанських дітей поваги до моралі та любові до порядку, методичного розрахунку та абсолютної пунктуальності.

Оцінки вікторіанської доби протягом 20 століття постійно змінювалися. У 1910-ті і 1930-ті роки, в період розквіту модернізму, було модно зображати вікторіанців обмеженими, пуританськими, абсурдними особами, що перебувають у владі численних табу та моральних забобонів. Але помалу такий упереджений підхід поступився місцем виваженому ставленню до вікторіанського мистецтва та літератури, і тепер ми можемо об'єктивно оцінювати їх у контексті епохи [12].

Англійська література тієї епохи відрізняється одночасним співіснуванням різних стилів та шкіл. Поряд із реалізмом значний вплив на читачів та

письменників надали романтизм (а потім неоромантизм) та естетизм. Усі (навіть протилежні з погляду естетики) явища вікторіанської літератури зберігають певні риси, що свідчать про їхню приналежність до того самого часу. Культурна ситуація, завдяки якій було створено цю духовну єдність, склалася внаслідок дії різних економічних, політичних, соціальних та етичних чинників.

Головною характеристикою вікторіанського світогляду є «повага». У сфері літератури це означає, що вікторіанський письменник мав уникати крайнощів романтизму, таких як збереження форми під більшим контролем розуму. У повсякденному житті це змушувало людину зосереджуватися насамперед на суто практичних питаннях своєї кар'єри. Багато вікторіанців, переважно із середнього класу, сповідували пуританський моральний кодекс. Його найважливіші принципи запозичені зі Старого Завіту з його суворим, караючим Богом. З іншого боку, цей кодекс найбільше відповідає завданням комерційної діяльності, яка вимагає тверезості (як у прямому, так і в переносному значенні слова), здатності до наполегливої праці, вміння відмовитися від розваг і задоволень [8].

Благоговіння і пуританство вікторіанської епохи торкнулися насамперед сім'ї, яка була замкнутим середовищем, де лицемірно уникали згадок про сексуальність та інші табуйовані теми. Жінки майже не мали політичних та економічних прав, не могли отримати належної освіти, були змушені терпіти обмеження на побутовому рівні. Цим, до речі, пояснюється поява фемінізму (організованого руху за права жінок) в останні десятиліття XIX століття.

У навчальних закладах панувала задушлива й похмура атмосфера. Фізичні покарання залишалися звичайною практикою «виховання». Хоча «повага» є домінуючим принципом підходу вікторіанців до світу, його значення не слід перебільшувати. Ми знаємо великих письменників цього часу (С. і Е. Бронте, Ч. Діккенс, В. Теккерей та ін.), які дуже добре бачили недоліки свого часу та його віддаленість від офіційно проголошених принципів. По-друге, незважаючи на пуританство, ми можемо насолоджуватися чи не найкращими зразками гумору

та сатири, створеними англійською мовою. Епоху, що подарувала світові таких геніїв сміху, як Ч. Діккенс і В. Теккерей, творців нонсенсу Е. Ліра і Л. Керролла, навряд чи розумно уявляти лише як серйозну й урочисту [8].

Вікторіанську епоху традиційно поділяють на три періоди. Ранній вікторіанський період (1830–1848) був описаний як «часово неспокійний» період, коли жорстока експлуатація робітників і жалюгідні умови життя спонукали їх боротися за власні права. Цим темам приділяли увагу багато англійських письменників, зокрема Е. Гаскелл і Ч. Діккенс. Це період спільного піднесення та розмаху чартистського руху. Основними подіями цього історичного періоду були з'їзд чартистів (революційна боротьба пролетарів за поліпшення соціального становища), загальний страйк, економічні труднощі. Більшість англійських письменників не підтримували лідерів чартистського руху, вважаючи їх морально брудними людьми, що штовхають неосвічені маси на насильницькі дії. А насильницькі дії не покращують умови життя. Вони швидше загонять пролетарів у ще глибший глухий кут. Але соціальна ситуація не могла не відбитися на творчості письменників[15].

Революція 1848 року змінила ідеологічний клімат, що позначилося і на літературному процесі, насамперед на романі як найважливішому жанрі, що мав виховне значення. Соціальні романи Дізраелі, Кінгаелі, Діккенса, Теккерей, сестер Бронте відобразили ідеї епохи, стан суспільного руху, моральні принципи епохи. Письменники цього періоду вносять у реалістичну структуру оповіді символізм і метафорику, елементи театру, пародії, бурлеску й пантоміми.

Середній вікторіанський період (1848-1870) характеризувався відносним матеріальним добробутом. Незважаючи на численні труднощі, швидко розвивалися промисловість і сільське господарство, повільно покращувалися умови праці робітників. Другою характерною рисою цього періоду був конфлікт науки і релігії. Воно, звичайно, виникло ще раніше, але в 50-70-х роках набуло особливої сили. Такі вчені, як Хакслі та Дарвін, переймали думку своїх сучасників. Вони критикували релігійні тексти та доктрини з точки зору

еволюційної теорії, яка підривала традиційну віру в Бога. Їх опонентом був кардинал Д. Ньюмен, провідний діяч так званого «Оксфордського руху», який докладав великих зусиль для оновлення теології [15]. Головною характеристикою вікторіанського світогляду є «повага». У сфері літератури це означає, що вікторіанський письменник мав уникати крайнощів романтизму, таких як збереження форми під більшим контролем розуму. У повсякденному житті це змушувало людину зосереджуватися насамперед на суто практичних питаннях своєї кар'єри. Багато вікторіанців, переважно із середнього класу, сповідували пуританський моральний кодекс. Його найважливіші принципи запозичені зі Старого Завіту з його суворим, караючим Богом. З іншого боку, цей кодекс найбільше відповідає завданням комерційної діяльності, яка вимагає тверезості (як у прямому, так і в переносному значенні слова), здатності до наполегливої праці, вміння відмовитися від розваг і задоволень [8].

Благоговіння і пуританство вікторіанської епохи торкнулися насамперед сім'ї, яка була замкнутим середовищем, де лицемірно уникали згадок про сексуальність та інші табуйовані теми. Жінки майже не мали політичних та економічних прав, не могли отримати належної освіти, були змушені терпіти обмеження на побутовому рівні. Цим, до речі, пояснюється поява фемінізму (організованого руху за права жінок) в останні десятиліття XIX століття.

У навчальних закладах панувала задушлива й похмура атмосфера. Фізичні покарання залишалися звичайною практикою «виховання». Хоча «повага» є домінуючим принципом підходу вікторіанців до світу, його значення не слід перебільшувати. Ми знаємо великих письменників цього часу (С. і Е. Бронте, Ч. Діккенс, В. Теккерей та ін.), які дуже добре бачили недоліки свого часу та його віддаленість від офіційно проголошених принципів. По-друге, незважаючи на пуританство, ми можемо насолоджуватися чи не найкращими зразками гумору та сатири, створеними англійською мовою. Епоху, що подарувала світові таких геніїв сміху, як Ч. Діккенс і В. Теккерей, творців нонсенсу Е. Ліра і Л. Керролла, навряд чи розумно уявляти лише як серйозну й урочисту [8].

Вікторіанську епоху традиційно поділяють на три періоди. Ранній вікторіанський період (1830–1848) був описаний як «часово неспокійний» період, коли жорстока експлуатація робітників і жалюгідні умови життя спонукали їх боротися за власні права. Цим темам приділяли увагу багато англійських письменників, зокрема Е. Гаскелл і Ч. Діккенс. Це період спільного піднесення та розмаху чартистського руху. Основними подіями цього історичного періоду були з'їзд чартистів (революційна боротьба пролетарів за поліпшення соціального становища), загальний страйк, економічні труднощі. Більшість англійських письменників не підтримували лідерів чартистського руху, вважаючи їх морально брудними людьми, що штовхають неосвічені маси на насильницькі дії. А насильницькі дії не покращують умови життя. Вони швидше загоняють пролетарів у ще глибший глухий кут. Але соціальна ситуація не могла не відбитися на творчості письменників[15].

Революція 1848 року змінила ідеологічний клімат, що позначилося і на літературному процесі, насамперед на романі як найважливішому жанрі, що мав виховне значення. Соціальні романи Дізраелі, Кінгаелі, Діккенса, Теккерея, сестер Бронте відобразили ідеї епохи, стан суспільного руху, моральні принципи епохи. Письменники цього періоду вносять у реалістичну структуру оповіді символізм і метафорику, елементи театру, пародії, бурлеску й пантоміми.

Середній вікторіанський період (1848-1870) характеризувався відносним матеріальним добробутом. Незважаючи на численні труднощі, швидко розвивалися промисловість і сільське господарство, повільно покращувалися умови праці робітників. Другою характерною рисою цього періоду був конфлікт науки і релігії. Воно, звичайно, виникло ще раніше, але в 50-70-х роках набуло особливої сили. Такі вчені, як Хакслі та Дарвін, переймали думку своїх сучасників. Вони критикували релігійні тексти та доктрини з точки зору еволюційної теорії, яка підривала традиційну віру в Бога. Їх опонентом був кардинал Д. Ньюмен, провідний діяч так званого «Оксфордського руху», який докладав великих зусиль для оновлення теології [15].

Пізній вікторіанський період (1870-1901) характеризується як час стабільності та миру, вечірок та сільських вихідних. Але це також роки занепаду вікторіанства. Вперше ірландське питання (боротьба ірландців за свою незалежність від Великобританії) перетворилося на серйозну проблему для англійського суспільства на 80-ті роки. По-друге, досить широкого поширення набули різні версії соціалістичних теорій. По-третє, на міжнародній арені Великобританія почала втрачати своє лідерство під тиском США та Німеччини. У мистецтві увійшли в моду естетичні та декадентські настрої, що є свідченням кризи вікторіанського світогляду [Там же].

Характерними рисами вікторіанської доби вважаються:

- буденність (література стає ближче до повсякденного життя, відбиваючи її практичні проблеми та інтереси; вона стає потужним інструментом прогресу людства);

- мораль (вікторіанська література відрізняється від «мистецтва заради мистецтва» та затверджує своє моральне призначення);

- ідеалізм (епоху часто розглядають як епоху сумнівів та песимізму, але концепція людини та Всесвіту висувається в контексті еволюційної ідеї, як надія після відчаю. Великі ідеали: істина, справедливість, любов, братерство підкреслюють поети, публіцисти та письменники цього періоду).

Вікторіанська епоха - це велике століття англійської художньої літератури, століття англійського роману, що став моральним і художнім голосом усієї нації. Романи цієї епохи з'явилися результатом взаєморозуміння автора та читача, який незмірно розширив межі жанру та його популярність. Оповідач і його слухачі довіряли один одному і були готові погодитися з тим, що, незважаючи на всі життєві негаразди, людина від природи добра і заслуговує на щастя.

Ч. Діккенс (1812-1870) був, без сумніву, найулюбленішим, знаменитим і багато в чому великим вікторіанським романістом. Його перший роман "Посмертні записки Піквіського клубу" (1836-1837), чарівно-смішна легка сатира, мав оглушливий успіх. У наступних романах, таких як «Олівер Твіст»

(1837–1839), «Домбі та син» (1846–1848) та «Девід Копперфільд» (1849–1850), Діккенс створив панораму англійського суспільства, насамперед його нижчих та середніх класів. Класи і показав це суспільство з повнотою, можливо, небаченою за всю історію англійського роману. Діккенс був чудово знайомий з пороками епохи і злиднями, на які були приречені багато його співвітчизників, але його книги одухотворені вірою в благодійність [8].

Після «Девіда Копперфільда», наголошено на автобіографічному романі, характер творчості Діккенса різко змінюється. «Холодний дім» (1852-1853) є критичний погляд автора на лицемірство і всеосяжну владу бюрократії, що роз'їдає суспільство. Символіка описів піднімає роман до рівня великої поезії. Схожий погляд на суспільство, лише трохи пом'якшений появою симпатичних персонажів та проявом благодійних справ, притаманний «Маленькій Дорріт» (1855-1857), «Повісті про два міста» (1859), «Великі надії». (1860-1861) та останній, закінчений роман "Наш спільний друг" (1864 - 1865) [17].

Діккенівська Англія вікторіанської епохи занурена в стихію народної казки. З «Різдвяної пісні» Чарльза Діккенса навіть виникла нова концепція — «філософія Різдва», згідно з якою Добро завжди перемагає Зло, а надії та мрії здійснюються. Життєва правда, висвітлена в дусі романтизму; точність у зображенні вулиць, площ і набережних Лондона, назви яких досі залишаються незмінними; перемога маленької порядної людини над нещадними обставинами - це світ Чарльза Діккенса, реаліста, урбаніста та казкаря.

Особливу роль у підготовці ґрунту для нового художнього стилю відіграла Джейн Остін (1775–1817) — провісниця реалізму в англійській літературі, засновниця сімейного «дамського роману». Її по праву вважають «першою леді» англійської літератури, яка майстерно зобразила повсякденне життя чоловіків і жінок, іронізувала над модою на чутливість і готичними романами, що склалися в період передромантизму, майстерно зобразила найтонші відтінки характерів. ' настрої. Шість романів Джейн Остін: Розум і почуття (1811), Гордість і упередження (1813), Менсфілдський парк (1814), Емма (1815), Нортенгерське абатство (1818), Свідчення розуму» (1818) — за своєю

художньою сутністю були справжнє відкриття в галузі реалістичної прози, психологічно тонке змалювання характерів, відтворення способу життя певних верств англійського суспільства на рубежі XVIII–XIX ст.. У його творах не втілювалися політичні чи гостросоціальні теми, а письменник так щиро, так життєво точно, як ніхто інший, показав внутрішнє життя людини, її почуття і переживання [8].

Парадоксально, що Джейн Остін на два-три десятиліття випередила визнаних англійських реалістів і, на відміну від них, була повністю позбавлена романтичного елемента у своїй творчості. Її спадщина не була оцінена за життя письменника і не була помічена літературною критикою, належним чином її зміг оцінити лише Вальтер Скотт.

Особливе місце в англійському реалізмі належить Вільяму Теккерею (1811-1863). Він залишався сином свого часу, тобто вікторіанцем, і надавав великого значення моральним проблемам. Письменник використовував грізну зброю сатири та гротеску, намагаючись виправити суспільні вади, тому його твори мають гіркий критичний присмак. Крім того, Теккерей прагнув створити продуманий і врівноважений художній світ, позбавлений крайнощів романтизму, різко критикував пафос, сентименталізм і риторичку, закликаючи до природності й правдивості. Під його пером суспільство, незважаючи на зовнішню реалістичність зображення, виглядало дещо смішніше, і це була його програмна установка. Шедевром Теккерея є «Ярмарок марнославства» (1847-1848), в якому автор інтерпретує різні форми знущання суспільства над людиною [15].

У. Теккерей — єдиний письменник серед ранніх вікторіанців, який у теорії і на практиці свідомо прагнув відмежуватися від усього, що суперечить реалізму. Але цього не можна сказати ні про раннього Діккенса, ні про сестер Бронте. Загалом троє із шести дітей родини Бронте займалися літературою: Шарлотта (1816-1855), Емілі (1818-1848) і Анна (1820-1849), але дві старші сестри раніше були відомі як провідні романісти. Їх твори містять як романтичні риси таємничості, так і реалістичну точність у передачі атмосфери

життя багатьох верств англійського суспільства. Саме Шарлотта звернула увагу на появу нової героїні - жінки, яка прагне свободи і рівності. Проблема емансипації в романі «Джейн Ейр» набула гострого змісту. Історія гувернантки Джейн і її орендаря, загадкової, байронічної особистості, внесла в реалістичну вікторіанську прозу елемент надприродного в дусі готичного роману і романтичних традицій. «Грозовий перевал» Е. Бронте – один із найбільших таємничих і нещадних любовних романів англійською мовою [17].

У другій половині XIX ст. Реалізм у Великій Британії розвивається далі і стає провідним літературним стилем. Воно якісно змінюється: письменники відмовляються від романтичної гіперболізації, мелодраматичних ефектів тощо. Навіть вони прагнуть ще глибше поринути у суперечливі людські характери. Письменники як продовжували створювати численні портрети типових представників різних верств населення, а й дедалі більше цікавилися суто психологічними мотивами поведінки їх персонажів. Крім того, завдяки критичним роботам Ч. Діккенса, У. Теккерея, Е. Треллопа, М. Еванс відбувається подальше теоретичне усвідомлення реалізму в англійській літературі; зокрема, вони сприяли поширенню самого терміна в англійській естетиці.

Вікторіанська епоха залишила по собі яскраву прозу широкого тематичного розмаїття: політичні, релігійні, мистецтвознавчі, філософські твори. Говорити про якийсь вікторіанський стиль у цих творах недоречно, але все ж письменники епохи королеви Вікторії культивували такі чесноти, як ясність, ґрунтовність і «висока серйозність». Ще однією характерною рисою літературних зразків цього періоду є їхній «повчальний» характер. Провідні есеїсти століття були не лише дослідниками чи інтерпретаторами, а й наставниками, які навчали читачів правильному мисленню.

2.2. «Жіночий роман» і «жіноча тема» в літературі Англії кінця ХІХ ст.

Англійська література ХІХ століття і, перш за все, вікторіанський роман по праву вважається однією з найбільш значущих сторінок в історії європейської літератури: вікторіанські письменники, одночасно спираючись на традиції своїх попередників і розробляючи нові теми, мотиви та прийоми, збагатили англійську реалістичну прозу, їх твори стали фундаментом найважливіших відкриттів англійської літератури ХХ століття. У той самий час не підлягає сумніву, що з Ч. Діккенсом, У. Теккереєм, Т. Харді та інших. найважливіша роль належить у формуванні вікторіанського роману і, ширше, реалістичної естетики. належить також письменникам 19 століття Дж. Остін, С. Бронте, Еге. Бронте, Еге. Гаскелл. Їхня переконаність у необхідності зміни ідеологічних установок епохи, суспільного устрою, традиційних сімейних норм і порядків, готовність до прийняття нових соціокультурних установок знайшла цілком природний і адекватний вираз у художній творчості.

Проблема «жінка і суспільство» є складною і багатогранною, тому досі викликає численні дискусії. Із соціальної та суспільно-політичної сфери вона просунулась у наш час, насамперед, у сферу науково-теоретичних філософських, соціологічних, історико-культурних і навіть економіко-правових досліджень, у яких застосовується так званий гендерний підхід. застосовується (що, зауважимо, не лише є частиною сучасної гуманітарної науки, а й безпосередньо впливає на аналіз зв'язків – соціальних, духовних і т. д., на структурно-функціональний стан чоловіка та жінки) до розуміння окремих аспектів людської діяльності та існування: сфера почуттів, емоційних реакцій, поведінкові стереотипи, специфіка взаємовідносин зі світом, форми пізнання та присвоєння культурних цінностей існують у чоловічому та жіночому варіантах.

У силу літературної традиції, що склалася, більшість авторів — чоловіки. І щоб зайняти свою нішу, «жіночій літературі» необхідно позиціонувати себе як унікальний та самостійний культурний феномен. Необхідно знайти інший, відмінний від «чоловічого» підхід до літературної діяльності. Жінка-автор,

описуючи свою модель бачення та розуміння світу, наголошує на особистих спостереженнях і переживаннях, вона шукає особливі способи сприйняття та оцінки дійсності, намагаючись не загубитися в усталених нормах чоловічої літературної традиції. Саме це зробило жіночі романи найпопулярнішими. XIX століття таке популярне

Бурхливий розвиток жіночої літературної творчості в XIX столітті. визначалася визвольними процесами, що відбувалися у суспільстві. «Жіночий лист» приніс у літературу великі відкриття, у тому числі цікаві погляди на роль жінки в сім'ї та суспільстві, на зміну традиційних жіночих ролей, на власне призначення. Життя та творчість жінок-письменниць вплинули на формування самосвідомості освіченої жінки.

Жіноча творчість тривалий час залишалася на периферії дослідницької уваги. Останнім часом інтерес до жіночої творчості значно зріс. З'явилося безліч робіт, у яких обґрунтовується необхідність висвітлення творчості жінок-письменниць, у тому числі родинних. XIX століття як особливе культурне явище; жіночі тексти відкриваються та інтерпретуються по-новому; вивчається специфіка жіночого листа. Варто зазначити, що вже зроблено перші кроки у вивченні європейської жіночої літератури (твори Є. Бабаєва, М. Гудзія, К. Михальської, Н. Муравйової, В. Шкловського, С. Павличка та ін., у яких розглядаються деякі важливі питання художньої своєрідності жіночих текстів XIX століття). Сьогодні багато речей переосмислюються у суспільстві та культурі, намічаються тенденції зміни традиційних культурних стереотипів, розробляються нові методологічні підходи у літературознавстві, зокрема гендерний підхід, спрямований на переосмислення сутності реального жіночого досвіду. У зв'язку з цими тенденціями дослідження жіночого роману вікторіанської епохи є своєчасним, правомірним та необхідним.

Історія англійської жіночої літератури починається з XVII ст. Дослідники вважають Афра Бен першим романістом цього напрямку. Література XVIII століття в основному залишається орієнтованою на представників сильного артикулю. Хоча саме в цей період творили такі відомі письменники, як Клара

Рів або Енн Редкліфф. Лише в 19 ст. формується традиція жіночого літературного мистецтва. Англійські письменниці завдяки своїй наполегливості та самовідданій праці посідають провідні позиції в літературному процесі ХІХ ст. Їхнє значне художнє слово визначає загальний напрям літературного розвитку. Зокрема, сестри Бронте заклали жанр, який ми зараз називаємо «жіночими романами». Це один із найпродуктивніших жанрів жіночої літератури, під якою мається на увазі жіноча проза.

«Жіноча» проза як поняття і як явище є неоднозначною літературознавчою категорією, оскільки для виділення відповідного масиву художніх текстів переважно використовують не жанрово-стильовий чи ідейно-тематичний виміри, а мотивацію, що базується на статі автора твору. Водночас «жіноча» проза має певну специфіку, що дає змогу виділити цю сферу літературного потоку в окремий ієрархічний рівень розвитку світової та вітчизняної літератури.

Серед класиків світової прози та класиків вітчизняної літератури можна побачити, зокрема, таких представниць жіночої статі, як Маргарита Наварська, Дж. Остін, Жорж Санд, Дж. Еліот, Е. Ожешко, С. Лагерлеф, С. Ундсет, В. Вульф, О. Зегерс, М. Домбровська, А. Мердок, Ф. Саган, Н. Сарроте та ін.. Уже з цього переліку імен стає зрозуміло, що «жіноча» проза — явище, яке виникло в епоху Відродження, розвиваючись найінтенсивніше. в 19 столітті. ; перелік жанрів цих прозаїків, очевидно, включає оповідання, соціальні романи, психологічні романи, хроніки тощо. Не всі ці автори віддавали перевагу зображенню жіночих переживань і не всі ставили жінку-героїню в центрі твору. художній космос їхніх творів [10].

«Жіноча тема» в цілому (становище жінки в сім'ї та суспільстві, ідея емансипації жінки, тема полегшення розлучення для жінки, її право на громадянський шлюб), характерна для соціокультурної свідомості Західної Європи ХІХ ст. століття, включно з літературою та публіцистикою, посідає важливе місце у творчій спадщині вікторіанських письменників, будучи одним із вимірів історико-культурного процесу та закономірностей розвитку

художньої свідомості та творчості. Як одна з домінуючих тем англійської літератури середини ХІХ ст., вона дає ключ до розуміння місця жінки в суспільстві, її ролі в розвитку суспільного прогресу, з'ясування типовості чи специфічності питання про її права та свобод.

Яскраві сторінки жіночої прози ХІХ ст. стала робота Джейн Остін, сестер Шарлотти та Емілі Бронте, Джорджа Елліота та Елізабет Гаскелл. Як слушно зауважує сучасна дослідниця та представниця феміністичного руху Е. Шоллуотер: «концепція періодизації літератури ґрунтується на чоловічому письмі... В історії жіночого письма є таємничі «білі плями», про які можна навіть говорити. про іншу перспективу в історії літератури» [3].

Одне з провідних місць серед творів прекрасних представниць літературного мистецтва по праву належить зворушливим і реалістичним романам Джейн Остін. Принципи її творчого методу ґрунтуються на прямому запереченні романтичної естетики на етапі її становлення; свій шлях на літературній ниві письменниця починає гострою полемікою з представниками сучасних літературних шкіл: епістолярного роману, готичної школи, преромантиків і романтиків. Полеміка стосувалася проблем людської природи, людської душі. У Джейн Остін було своє, зовсім інше бачення цих проблем. Її не цікавили надмірні пристрасті, абсолютне зло, романтична помста. Письменниця розкриває англійській літературі поезію і правду повсякденного життя, знаходить прототипи своїх героїв серед друзів, точно знає їхні проблеми, почуття, переживання, розуміє і змальовує те, що ховається під спокійною, по-вікторіанськи стриманою буденністю. життя людської душі. така мінлива жіноча душа [13].

Новаторство і майстерність письменниці виявилися не так у сюжеті романів, як у її підході до проблеми характеру, у тому, як вона розуміє і показує тонкий, а іноді й додатковий внутрішній світ своїх героїв. "Змішаність характерів" - головний творчий принцип письменника. Вона не тільки показує різні пропорції суміші, але й досліджує, як зароджується одне почуття, як воно переростає в інше, як поступово проникає інтерес на підйом, як серце починає

працювати в пошуках загального почуття, яке згодом перетворюється на любов.

Джейн Остін завзято та плідно працює у жанрі психологічного роману, де в одному з цілих місць зустрічаються описи характерів героїв. Саме у цьому жанрі письменник досяг таких висот, які зацікавили інших авторів лише у ХХ столітті. «Джейн Остін — майстер збирати глибші емоції, ніж ті, що з'являються на поверхні. Це стимулює нас додавати те, чого немає. Те, що вона пропонує, як дрібниця, що містить у собі щось, здатна розширитися в уяві читача, і наділений найбільш стійкими формами життєвих ситуацій, які здаються тривіальними. Тут завжди надається значення характеру. Періпетії діалогу постійно тримають нас у напрузі. Наша уява розділяється між сьогоденням та майбутнім. саме в цій незавершеності та головній підпорядкованості твору і полягала велич Джейн Остін»[1].

Як висновок можна сказати, що існує підтекст, психологізм, близький за своєю якістю художнім психологізмом ХХ століття, який пов'язує письменника з письменниками ХХ століття. Джейн Остін випередила визнаних англійських реалістів на два-три десятиліття та завдяки їм повністю втілила романтичний елемент у своїй творчості. Художнє новаторство Остін був помічено критиками за її життя, але наступні покоління відкрили величезний таланти цієї романістки. Творчість талановитої письменниці постійно привертає увагу сучасних літературознавців, насамперед представників феноменологічного спрямування, зокрема школи рецепції художнього твору, прихильників феміністського вчення та простих читачів.

Провідні позиції у літературному процесі ХІХ століття. Він займається творчістю сестер Бронте - Шарлотти, Емілі та Анни. Усі троє — другорядні літературні таланти, їх дебютом у літературі стала збірка віршів, надрукована 1846 року під підписом «Брати Велл». Незабаром з'явився єдиний роман Е. Бронте «Бурхливий перевал» (1847), сенс якого читачі та критики зрозуміли набагато пізніше і який досі виявляється досить загадковим твором. У «Грозовому перевалі» є чимало рис, які його ріднять із так званим «готичним

романом». Але роман набагато ширший за готичний жанр. Важко уявити, як юній письменниці вдалося у своєму єдиному романі перевершити своїх великих учасників та мінімально реалістично показати всю примхливість, чуйність людської натури, взаємодію Добра та Зла в одній душі. Це вміння стане провідною рисою пізніших майстрів прози вже у другій половині XIX і XX століть. Емілі Бронте писала про кохання з дивовижною силою та майстерністю. То була основна тема її книги. Її любов - не боязке неземне почуття, а гаряча і ніжна, потужна, нестримна сила, яка перемагає навіть смерть. Закохані, які через багато перешкод, у тому числі і власної пристрасної натури, не можуть з'єднатися за життя, знаходять друга за труною, у вічності. У романі багато ріднить його з новою, на той момент реалістичною прозою, зокрема, складність психологічної картини центральних персонажів, їх багатовимірність, обумовленість основного конфлікту соціальними причинами і т. д. [14]].

Але найбільшого резонансу мав роман Шарлотти Бронте (1816–1955) «Джейн Ейр» (1847). Чоловічий псевдонім Керер Бел, під яким він виступав, захистив авторку від спроб ототожнити її з головним героєм. В основу твору покладено історію життя та кохання бідної дівчини-сироти Джейн. На її долю випали тяжкі випробування, але вона не втрачає своєї гідності та душевної чистоти. Письменнику вдалося з реалістичною точністю передати атмосферу життя багатьох верств англійського суспільства та звернути увагу на появу нового типу героїні — жінки, яка прагне свободи та рівності. Гострого звучання набула в цьому творі проблема емансипації, яка увібрала риси автобіографічного та соціально-психологічного роману. Роман має багато рис, притаманних романтичній естетиці. Він є ще одним прикладом того, наскільки близькими були реалістичні й романтичні тенденції в літературі першої половини XIX ст.

Письменником типу Діккенса була Елізабет Гаскелл (1810-1865), яка свого часу прославилася соціальним романом «Мері Бартон. Історія манчестерського життя» (1848), в якому вона яскраво і багатогранно показала життя фабрики.

трудящих, їх боротьба за свої права, за поліпшення свого матеріального становища. У романі Гаскелл розповів про політичну діяльність чартистів, членів англійської лейбористської партії. У своїх творах автор пропагує ідеї християнського соціалізму, закликає заможних громадян суспільства до справедливості, щедрої допомоги бідним, показує можливість благодійництва в дії [8].

Мері Енн Еванс (1819-1880) - жінка незвичайного людського характеру і літературного таланту, стала відомою під псевдонімом Джордж Еліот. З юних років дівчина вирізнялася різноманітними талантами, цікавилася багатьма науками, зокрема, філософією, природознавством, соціологією, математикою. Літературну діяльність розпочала як перекладач на англійську мову філософських праць, таких важливих, як «Етика Спінози» чи «Сутність християнства» Л. Фейєрбаха, «Життя Христа» Д. Ф. Штрауса. Найвідомішими літературними творами письменника стали романи «Міддлмарш» (1871-1872), «Адам Бідл» (1859) та ін. У романі «Млин на нитці» (1860), при всій схильності до моралізаторства у вирішенні конфлікту між відданістю людям і егоїзмом, Джордж Еліот створила справді яскраву картину життя і живих характерів, надала своєму твору драматизму, який є захоплюючою і незвичайною для вікторіанського роману трагедією. Цікаво, що ще до появи теорії натуралізму письменник торкається у книзі проблеми спадковості на прикладі характеру членів родини Теллівер [8].

Джордж Еліот прагнула бути абсолютно правдивою у своїй творчості, реалісткою в повному розумінні цього слова, і сформулювала це як мистецьке кредо в таких словах свого першого роману «Адам Бідл»: і предмети, як вони відображені в моїй свідомості [8]. Соціальні уявлення письменниці часто виглядають утопічними, застарілими, але її пізнання людської душі, особливо жіночої, було значним позитивним внеском у літературну психологію.

Виявляючи значний інтерес до долі англійської жінки, досліджуючи особливості жіночого начала, жіночого погляду на світ, жіночі цінності, досліджуючи роль жінки в різних сферах суспільного життя, англійські

письменники у своїх творах прагнули об'єктивно відображають життя сучасників, проблеми жіночої емансипації та зародження фемінізму. також показують розвиток нових і соціальних цінностей, що дозволяє розглядати їх літературну творчість як своєрідну реакцію на зміни духовного змісту всієї вікторіанської доби.

Характерною особливістю ситуації другої половини XIX століття є те, що в сімейній сфері жінка в Англії продовжувала залишатися експлуатованою істотою, а її залучення у професійну діяльність перетворювало цю експлуатацію на подвійну, оскільки норми, що діяли в сім'ї та на робочому місці, були побудовані за патріархальною моделлю. спрямованість культури виявлялася у цьому, що влада, що розуміється у широкому значенні як участь у прийнятті рішень, перебувала в руках чоловіків і здійснювалася за «чоловічою моделлю». На думку Еге. Фромма, «панування чоловіків над жінками є перший акт завоювання та перше застосування сили з метою експлуатації: у всіх патріархальних суспільствах після перемоги чоловіків над жінками ці принципи стали основою чоловічого характеру» [9, с. 164-165]. У сфері моралі та моральності пріоритет віддавався таким цінностям, як свобода особистості, володіння правами, якими повною мірою можуть користуватися тільки чоловіки, але поступово у найбільш розвиненої та освіченої частини англійських жінок дозріла рішучість досягти рівних прав на освіту, свобода професійної діяльності, права розпорядження майном та виховання дітей, свобода розлучення, виборче право.

Ідея рівноправності жінок у другій половині XIX століття. охопили досить широкі кола англійської спільноти та знайшли своє вираження у феміністському та суфражистському рухах, які вперше звернули пильну увагу на жіночі проблеми, а також виявили соціальну детермінанту, пов'язану із соціально-сексуальною приналежністю, точніше, ролями, які суспільство визначає для чоловіків та жінок. Змінювався не тільки соціальний, але насамперед етико-психологічний статус жінки, який вимагав безпосереднього опису та розуміння.

Безперечно, проблема місця жінки у суспільстві і, головним чином, питання про її права і свободи починає чітко простежуватися в літературі Західної Європи та Америки лише на рубежі XIX та XX століть, коли феміністські рухи набирають сили. особливу силу й набувають дуже значного соціального впливу (досить згадати романи Е. Золя, Р. Мопассана, Ж. Лондона, Т. Фонтані, драми Р. Ібсена та ін.). Однак найважливіше місце в еволюції «жіночого питання» належить письменницям вікторіанської епохи, які раніше, ніж їхні сучасники-чоловіки, звернулися до опису та дослідження ролі та місця жінки не лише у суспільстві, а й у самому бутті. І хоча тема жінки, її цінностей, моралі, співвідношення чоловічої та жіночої природи, художня інтерпретація «жіночого питання» займала досить важливе місце у творчості низки англійських письменників, особливо «пізніх» вікторіанців. (від Т. Харді та Е. Треллопа до О. Уайльда) ми зосередили увагу на творчості жінок-письменниць (Джейн Остін не укладається в хронологічні рамки вікторіанської епохи, проте цілком органічно вписується в її соціокультурний і літературний контекст), найбільш представницький з погляду заявленої проблеми та її відображення у літературі [17].

Жіноча література як відображає процеси емансипації жіночої особистості, а й багато в чому розвивається під впливом цих процесів. Поняття "жіноче питання", "емансипація", "фемінізм" не розкривають всіх соціальних процесів, пов'язаних зі зміною ролі жінки в суспільстві XIX століття. Для їхнього відображення існує більш об'ємна концепція, сформульована відносно недавно – гендерні дискусії. Експериментування «нових жінок» торкнулося побудови нових форм гендерної репрезентації (зміна зачіски, стилю одягу, манери рухів і мовлення тощо), гендерної взаємодії та гендерних контактів (здобуття освіти, працевлаштування, нові форми шлюбу), а також спроба самостійно побудувати своє життя.

Гендерна методологія є концептуальною основою сучасного фемінізму. Гендерні дослідження – новий міждисциплінарний науковий напрямок, заснований на перетині багатьох наук (філософії, соціології, психології, історії,

лінгвістики, літературознавства, етнології та ін.). У центрі уваги цього напрямку знаходяться соціальні, культурні, мовні та інші фактори, що визначають поведінку чоловіків і жінок залежно від їх уявлень не лише про своє біологічне «поле» (поле), а й про гендер (гендер), соціокультурний» [10].

Гендерні дослідження є новим кроком у розумінні природи людської особистості. В Україні вони почали розвиватися на початку 90-х років ХХ ст., хоча вже наприкінці ХІХ століття письменники, критики, науковці замислювалися про відмінності характеру чоловіка і жінки. Останнім часом різко зростає популярність гендерних досліджень: з'являються нові періодичні видання, функціонують гендерні студії, лабораторії, центри. За останні двадцять років було опубліковано низку праць, що стосуються гендерних питань, історії та теорії фемінізму (праці Т. Гундорової, С. Павличко, В. Агєєвої, Р. Гофа та ін.). Ці вчені відкрили і досліджили багато текстів як відомих письменників, так і другорядних, і навіть забутих.

Погляди на гендерний паритет, проголошені жіночими організаціями, які порушували питання збереження громадянських прав нарівні з чоловіками, поширилися в Англії, Франції, США, Канаді в другій половині ХІХ ст. З 1832 року питання самоідентифікації жінок у виборчій сфері стало предметом дебатів в англійському парламенті. У 1874 році жінки отримали можливість отримати вищу освіту, але лише в 1918 році був прийнятий закон, який давав усім англійцям право голосу. Саме тоді, на думку дослідників феміністичної ідеології, з'явився новий термін «емансипація», тобто.

Феміністичний рух став основою для створення нової методологічної системи в літературознавстві. Виникла потреба виявити, наскільки твори мистецтва є носіями упередженого погляду на життя і працю жінки. Вчені, які обрали за основу своїх досліджень феміністичну критику, прагнули переосмислити класичну літературу, викриваючи звеличення чоловіка та приниження жінки. Феміністична критика як метод літературознавчого дослідження визначає певні способи аналізу художнього твору, спираючись на ідеологічні основи феміністичних рухів. Вони відображають історичні та

психологічні прагнення жінки (як носія стереотипного мислення нації) утвердитися в суспільстві на рівноправних засадах. Філософія фемінізму – це явище, яке має різні течії у своїй системі. Для кожної з них характерні певні погляди на вирішення проблем гендерних відносин. Феміністична критика створює свою методологічну базу на їх ідеології. Тому вона багатогранна, цікава і різноманітна за своїми позиціями і сприйняттям художніх творів [Там само].

Як відомо, феміністичний дискурс на межі ХІХ – початку ХХ ст. охоплювала не тільки соціальну сферу (у вигляді широкого громадського руху за права жінок), а й, що важливо, соціогуманітарні знання. Не залишилася осторонь ідей фемінізму та мистецтва слова. Апробація феміністичної проблематики в цьому напрямі мала свою специфіку, що зумовлювалося передусім переакцентом на художньому зображенні жіночих типів.

Зрушення в художній рецепції «жіночої теми» починається вже в романтизмі, а потім продовжується в літературі кінця ХІХ ст. Знаковою для світової літератури стала поява в літературному процесі цього часу цілої когорти письменниць. У їхніх роботах привносився струмінь «жіночності» - підвищена увага до деталей, яскраве особистісне начало [7].

Як зазначає В. Черноус, одним із головних елементів вікторіанської епохи була ідеалізація сімейного життя. Дім і сім'я мали особливе значення. Але свободу вибору мала забезпечити достатня кількість дівчат. Долін стверджує, що для вікторіанців не було більш гострої проблеми, ніж проблема пошуку незалежної соціальної ролі для жінки середнього класу та загального підтвердження її визнання спочатку з боку родини походження, а потім з боку чоловіка [18].

Проблема романної творчості Дж. Остін, сестер Бронте, Е. Гаскелл та інших англійських письменниць у контексті «жіночої» прози є актуальною, багатоаспектною, недостатньо дослідженою та надзвичайно цікавою у своїх текстологічних проявах. У творчості зазначених вище письменниць чітко звучить тема жіночої емансипації, феміністського руху, що розвинувся у 20

столітті. Обстоюючи своє почуття власної гідності, усвідомлюючи свою емоційну та моральну значимість, героїні їхніх творів здатні приймати самостійні рішення, домагатися поставленої мети, а також брати на себе повну відповідальність за свої помилки, не перекладаючи провину на інших. Шарлотта Бронте першою показала суспільству правильних жінок, які бачать закритими всі шляхи життя, крім єдиного, додаткового до її природи, але на цьому шляху на неї також чекають неприємності та розчарування. Вустами своїх персонажів письменниця закликала суспільство подивитися на непривабливу долю жінок, показати можливості їхнього розвитку як повноцінних членів суспільства.

Дослідження проблем вікторіанської епохи у творчості Дж. Остін та сестер Бронте доводить, що представники нового покоління письменників зробили безпрецедентну спробу зруйнувати панівну ідеологію в галузі культури. Завдяки їхній діяльності європейський творчий досвід зводиться в інтелектуальну, індивідуальну та культурну рефлексію.

Твори Дж. Остін, Ш. Бронте і Е. Бронте ставляться до тих художнім явищам, які значно збагачують світову феміністську літературу, нагадуючи, що прекрасний світ, гармонія, краса, соціальні становища створюються жінками у великій кількості. В історії світового жіночого руху вони чи не першими не тільки свідомо поставили перед собою завдання переосмислення жіночої долі та перетворення жінки на центр літературної творчості, а й стали виробляти науковий та публіцистичний дискурс, який дозволив би опублікувати особливий жіночий досвід у соціальному та літературному контексті, тобто. намагаючись розробити нову ідеологію як участі жінок у громадському русі, і жіночої літературної творчості. Порушивши питання «жінки-письменниці та літератури», свободи творчості, англійські письменники вікторіанської епохи ввели до літературної галереї нових жінок, але не з античності чи середньовіччя, а з нового часу.

«Нова жінка» у творчості Д. Остіна сестер Бронте – це жінка, замкнута побожністю, розбещена у своїх прагненнях, бажаючи «бути метою самої себе».

Вона у пошуках гармонії, краси, здатна вступити у конфлікт із оточенням, відкрито висловлювати свої почуття, ідеї, звільнятися від чужого оточення, відстоювати свої погляди. Сучасний світ жіночого життя у творчому доробку англійських письменників вимагає повної свободи, права на любов, високої культури для самореалізації. Для них щастя – це не тривалість жіночого початку, а його глибока інтенсивність, яка або надихає, або має руйнівну силу.

Висновки до розділу 2

Постаті Дж. Остін, Ш. Бронте та Е. Бронте стають центральними у дослідженнях, присвячених західноєвропейській жіночій літературі. Варто зазначити, що письменниці мали дуже вимогливий підхід і принципову позицію щодо ролі жінки в суспільстві. Героїні їхніх творів протиставляють чуттєвість, вразливість, аристократизм духу зовнішньої привабливості та сміливості чоловіка.

Жінки-письменниці вікторіанської епохи значно поглибили вирішення проблем взаємовідносин особистості та суспільства за рахунок пояснення типових соціальних потреб, які мають характер типових персонажів. Висвітлюючи реалістично правдиві, документально точні картини соціального становища жінки, вони вірили у покращення її становища та ролі у суспільстві. Аналізуючи свою сучасність, вони прославляли такі безсмертні цінності як любов, добро, людяність, християнське милосердя і тепло домашнього вогнища. Англія, зображена у творах письменниць символічно і реалістично, є суспільством, у якому немає добра, ні милосердя. Їхній реалізм натхненний романтизмом. Вони вірили у можливість морального вдосконалення суспільства за допомогою літератури. Ідеал грошей протиставляється у їхніх книгах ідеалу щасливої сім'ї.

Подальше поглиблення інтерпретації творчої спадщини жінок-письменниць вікторіанської епохи дозволить усвідомити складні суспільні процеси і місце жінки як особистості в сучасному світі.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ

ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

3.1. Реальний стан проблеми проблеми дослідження у шкільній літературній освіті

Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті визначає головне завдання сучасної школи – формування творчої особистості, здатної самостійно використовувати отримані знання у нестандартних умовах. Державний стандарт основної та повної середньої освіти за спеціальністю: «Мови та література» [13] ставить за мету формування у учнів «комунікативної та літературної компетентності, заснованої на знаннях, пізнавальних здібностях, соціальних навичках, світоглядних переконаннях тощо». [13, с. 60]. Зазначимо, що перекладацька компетентність, процес формування якої є об'єктом нашого дослідження, є обов'язковою складовою літературної компетентності, про яку йдеться у Державному стандарті. Але зміст літературно-культурної лінії Держстандарту інтерпретаційна компетентність включає її розвиток в аксіологічному напрямі: у формуванні ціннісних орієнтацій і розвитку творчих здібностей особистості. Адже інтерпретація завжди ґрунтується на власній інтерпретації фактів чи явищ з вираженням своїх думок, оцінок тощо. Серед основних вимог до вмінь та вмінь старшокласників висуваються вміння «формулювати свою власну думку, аналізувати та інтерпретувати зміст твору, мати моральний конфлікт та власну етичну позицію щодо нього» [13, с.62].

Аналіз навчальної програми із зарубіжної літератури з погляду досліджуваної проблеми доводить актуальність та важливість обраної теми.

Так, ще на зорі становлення предмета перші орієнтовні програми з курсу «Всесвітня література (1993)» у 9-11 класах пропонували аналіз та оцінку творів мистецтва, що мимоволі визначало подальше формування навичок інтерпретації. Вони також рекомендували проводити заняття щодо творчого

співробітництва та цікавого діалогу, який не може здійснюватися без вираження учнями власної думки, суджень та різних інтерпретацій прочитаного твору [20, с. 4-5]. Серед основних вимог до умінь студентів, представлених у програмах 1998 (2003) та 2004 років за редакцією Д. Наливайка [61; 62] у старших класах можна виділити ті, які апелюють до інтерпретаційної компетентності: у 9, 10 та 11 класах учні повинні вміти «проаналізувати художню роль у єдності змісту та форми; обґрунтувати свою думку про прочитане; визначити системи образів; розкрити ідейний зміст твору; порівняти твори, їх проблеми та системи образів тощо» [61, с.39-53]. Опанувавши такий арсенал навичок, старшокласник, безсумнівно, здатний до самостійної інтерпретації тексту, однак у цих програмах не було такої вимоги – інтерпретувати літературний твір.

Значний прогрес у напрямі формування перекладацької компетентності у студентів створюють сучасні чинні програми (керівник авторського колективу Л. Юлдашева), у яких упорівнянні з попередніми суттєво розширився арсенал умінь старшокласників. Якщо в 10 класі за цією програмою учні повинні вміти вдумливо читати та критично аналізувати програмні твори, то в 11 класі до цих умінь додається критична оцінка художніх творів, що спонукає учнів до інтерпретаційної діяльності. Також варто відзначити вимогу до вміння учнів 10 та 11 класів доводити рішення [22, с.35–56]. Таке поетапне підвищення вимог до формування умінь учнів критично сприймати та оцінювати літературні твори сприяє розвитку у них інтерпретаційних навичок.

Водночас, у чинних програмах практично вперше вводяться поняття «інтерпретація» і «компетентність». Автори програми, визначаючи основні завдання предмета, наголошують: «У центрі уроків літератури знаходиться аналіз та інтерпретація художнього твору» [22, с. 75]. Тому тепер аналіз твору не повинен бути самоціллю уроку літератури, він проводиться з метою подальшої інтеграції набутих знань у духовний світ учнів. Вчитель залучає учнів у діалог, спонукаючи їх розмірковувати, самостійно робити узагальнення та висновки, висловлювати власну думку та оцінки. Водночас відбувається

«перевірка та оцінка навчальних досягнень учнів та рівня їхньої компетентності» [22, с.76].

Методичний додаток до програм, який має рекомендаційний характер, уможливорює міжлітературні та міжпредметні зв'язки, що сприяє розширенню кола старшокласників, а це, у свою чергу, позитивно впливає на процес формування інтерпретаційної компетентності старшокласників. Адже компетентність студента буде тим глибшою, чим ширше коло художніх явищ, суміжних із досліджуваним твором, воно охоплює. Так, наприклад, учень може інтерпретувати образ Гамлета лише з трагедії Шекспіра, але його компетенція – коло питань, у яких людина має бути добре обізнаною – не буде повною без ознайомлення з подальшим сприйняттям образу Гамлета. Гамлет у світовій літературі та мистецтві, з його кіно та театральною інтерпретацією. З цією метою в методичному додатку рекомендовано після вивчення трагедії «Гамлет» ознайомити учнів з ілюстраціями М. Врубеля, Б. Дехтярьова, музичними сюїтами Ф. Ліста, П. Чайковського, Д. Шостаковича, виставами, а також як художній фільм «Гамлет» [22, с. 69].

Але для розвитку інтерпретаційної компетентності вчителю буде недостатньо показати учням ці ілюстрації, дати їм послухати музику чи переглянути фільм. Матеріал, поданий у методичному додатку до програми, вимагає творчого підходу до його використання. Учитель повинен продумати систему запитань для порівняння різних явищ мистецтва, яка дозволить учням вести діалог і спонукати їх до критичної оцінки творів мистецтва. Саме за цієї умови будуть формуватися аналітичні та інтерпретаційні навички старшокласників.

Примітно, що автори сучасних програм досить активно використовують для позначення дій учнів, спрямованих на роботу з текстом, визначення «аналіз та інтерпретація» замість терміна «аналіз», який переважно використовувався на попередніх етапах розвитку предмета. Це свідчить про значне зростання ваги й актуальності проблеми інтерпретації в шкільній практиці викладання зарубіжної літератури.

Недоліком чинних програм є недостатньо продуманий виклад теоретико-літературних понять та системи вимог до результатів навчальної діяльності учнів. Так, наприклад, у 9-й ліриці Байрона лише характеризують і називають її провідні мотиви; визначте характерні риси байронічного героя та перекажіть зміст поеми «Мазепа», однак ні слова не сказано про розбір чи тлумачення. Також у 10 та 11 класах поняття «аналіз» вживається нечасто та безсистемно, а визначення «інтерпретація» знову відірвали від аналізу та залишили без уваги. Отже, поставлені в пояснювальній записці завдання не знайшли свого вирішення в основній частині програми.

Отже, аналіз державних документів свідчить про те, що проблема осмислення явищ літератури та формування компетентної особистості є одним із пріоритетів сучасної освіти.

Шкільні підручники та навчально-методичні посібники, що пропонують розроблену методику вивчення програмових творів, а також здійснення міжпредметних і міжлітературних зв'язків у вивченні зарубіжної літератури, покликані допомогти вчителю викликати учнів на діалог, спонукати їх до порівняння різних явищ мистецтва та обговорювати твори, критично сприймати та оцінювати їх.

Серед актуальних підручників нового покоління із зарубіжної літератури для середньої школи, що відповідають зазначеним критеріям, привертає увагу підручник для 9 класу (автори Н. Кадоб'янська, Л. Удовиченко). Він містить необхідний мінімум довідкової інформації історичного, літературознавчого, теоретико-літературного характеру, культурологічний коментар, ґрунтовні вказівки перед читанням, різноманітні запитання та завдання. Проте слід зазначити, що деяким задачам бракує різноманітності, наприклад: Описати зовнішність Елізи Дуліттл. Поясніть дію Пікерінга тощо.

Підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів України Ю.В. Ковбасенко [25] містить матеріали та рекомендації як до проведення оглядових тем, так і до вивчення окремих текстів. Проте запитання,

запропоновані до досліджуваних текстів, переважно не мають дискусійного характеру, а тому не спонукають студентів до діалогу та інтерпретації.

Завдання і запитання для аналізу та інтерпретації тексту із застосуванням теоретико-літературного інструментарію уміщує підручник для 10-го класу (автори О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Мельник): *Як ви розумієте поліфонізм музичного або літературного твору? На якій підставі “Портрет Доріана Грея” можна віднести до жанрового різновиду поліфонічного або діалогічного роману?* та ін. Такі запитання дозволяють не лише засвоїти певні літературознавчі поняття, але й навчають мислити, аналізувати та інтерпретувати мистецькі явища на високому науково-теоретичному рівні.

Цікавою є методична концепція Є. Волощук, втілена в навчально-методичному забезпеченні для 11 класу. Підручник Є. Волощук для 11 класу [28] містить корисні рубрики, які можуть зацікавити старшокласників: “Сторінки життя митця”, “У майстерні митця”, “Узагальнюємо прочитане”, “Сторінками творів митця”, “Перевірмо себе”, “Аналізуємо твір” та ін. Питання для самоперевірки, які не передбачають однозначних відповідей, спонукають учнів до викладу власних думок з виходом у інтерпретацію, спонукають їх виносити оціночні судження, що є основою формування інтерпретаційної компетентності.

У низці посібників-хрестоматій пропонуються спеціалізовані завдання та питання, які згруповані під рубриками «Працюємо над прочитаним», «Коментуємо прочитане», «Думаємо над прочитаним» (носять проблемний, дискусійний характер, що спонукає до поглибленого аналізу та інтерпретації), «Узагальнюємо прочитане» (питання підвищеної складності, розраховані для використання на заключному етапі вивчення твору, пропонують розглянути загальний зміст літературного твору та авторську творчість), «Зі скарбниці критичної думки» залучають студентів до аналітичної та інтерпретаційної роботи над художнім текстом, сприяють розширенню їхньої літературної та інтерпретаційної компетентності.

Наприклад, у підручнику-посібнику для 11 класу [24] (автори О. Ісаєва та О. Куцевол) запропоновано низку завдань та питань особистісно орієнтованого характеру, таких як: *«Що, на вашу думку, є примітним у його <Сантьяго> зовнішності? Як змальовує письменник долоні рибалки? Які думки й асоціації викликає у вас цей опис? Зверніть увагу на очі рибалки. Чому автор порівнює їх колір з морем? Використовуючи художні засоби повісті, створіть усний портрет Сантьяго?»* тощо [24, с.521]. Як бачимо, робота з портретом набуває творчо-інтерпретаційного характеру. Методичною родзинкою стала рубрика «Поетичне відлуння», у якій було відібрано вірші відомих українських та зарубіжних авторів, присвячені творчості досліджуваних письменників.

Перевагою вищезгаданих підручників є наявність текстів у оригіналі та перекладах. Їхні автори-упорядники виділили окремий розділ «Читання мовою оригіналу», в якому представлені твори В. Шекспіра, Дж. Байрона, Г. Аполлінера, Р. Рільке та ін. мовою оригіналу, що дає можливість зіставляти їх з перекладами, працювати над розвитком компаративних умінь та навичок старшокласників, без чого не може відбутися повноцінний розвиток не лише перекладацької компетенції, а й літературної освіти загалом.

Привертає увагу структурування матеріалу посібників-хрестоматій Є. Волощук для 9, 10 і 11 класів відповідно до етапів сприйняття художнього твору. Ці хрестоматії, окрім звичайних питань до тексту, містять низку спеціалізованих завдань та питань, які поділені на рубрики та пропонуються учням на всіх етапах вивчення твору: «перед читанням» (відповідає етапу підготовки до сприйняття художнього твору), «повільне читання» (відповідає етапам сприйняття твору та підготовки до аналізу), «після прочитання» (відповідає етапу аналізу твору та підсумковому етапу). Таке структурування питань за рубриками орієнтує читачів на вдумливе розуміння та інтерпретацію тексту на всіх етапах його вивчення, що позитивно впливає на розвиток аналітичних та інтерпретаційних умінь старшокласників.

Отже, результати аналізу навчальної літератури для учнів 9–11 класів свідчать про наявність у більшості з них завдань і запитань евристичного та

дослідницького характеру, що дає підстави для розвитку та поглиблення читацького сприймання учнів та формування їх інтерпретаційної компетентності. Проте не всі підручники та навчальні посібники однаково допускають аналітичні та інтерпретаційні операції над текстом. В одних відсутня необхідна система завдань і запитань, що спонукають до інтерпретації тексту, в інших – якісний переклад творів, доступний для учнів оригінал. Часто трапляється так, що підручники не виконують одну зі своїх найважливіших функцій – сприяють інтеграції набутих учнями знань в інші види мистецтва та у власний життєвий досвід, не вчать учнів застосовувати свої знання в ситуаціях, відмінних від цих, що виникають на уроці. Бо саме в інтеграції знань людина може продемонструвати свою компетентність.

Аналіз матеріалів фахової періодики, які відображають стан досліджуваної проблеми в шкільній практиці, свідчить про те, що на уроках вчителі дуже активно і в різноманітних формах залучають школярів до процесу осмислення художнього твору.

У ряді публікацій пропонуються різноманітні завдання, спрямовані на вирішення проблеми розвитку інтерпретаційної компетентності учнів 9–11 класів на різних етапах вивчення літературних творів. Більшість учителів намагаються підбирати завдання та запитання для роботи з текстом, які активізуватимуть аналітичну та інтерпретаційну діяльність учнів на уроці. Особливо цінними є досягнення вчителів, які заохочують учнів до розуміння змісту твору через інтерпретацію його художньої форми.

Зокрема, викладач Л. Макловська [62] пропонує учням, використовуючи техніку словесного малювання, створити відеофрагменти до ліричних творів. Оскільки процес «бачення» тексту учнями є надзвичайно індивідуальним явищем, кожен має можливість виявити власні інтерпретаційні здібності. Результат такої роботи вбачається в умінні через зображення зовнішніх деталей відтворити емоційний стан головних героїв ліричного твору, осягнути їхній внутрішній світ. Для таких уроків характерними є запитання наступного типу:

«Як інтерпретується у цьому епізоді / образі провідний мотив твору? Що дозволяє вам зробити такі висновки?» тощо.

Інтерпретація хронотопу художнього тексту є надзвичайно важливою й актуальною проблемою на уроці. До такого способу аналізу вдається значна частина учителів-практиків, адже за допомогою таких параметрів художньої реальності, як простір і час автор передає у закодованому вигляді свої думки. Тож через розуміння образу часопростору будується розуміння головної ідеї художнього твору: *"Яким був простір навколо міста і в самому місті? Чи був хоч якийсь вихід з цього закритого простору? Чи змінюється простір після нашестя щурів, спалаху чумної епідемії? Що відбувається з ним? Про що це свідчить?"* [14, с.56].

У низці публікацій учителі пропонують цікаві форми роботи із застосуванням компаративного підходу до аналізу художнього тексту. Пропонується зіставляти і порівнювати оригінал та переклад або різні варіанти перекладу одного твору: *"У чому полягає відмінність перекладів вірша Шарля Бодлера "Альбатрос" М.Терещенком і Д.Павличком?"* [41, с.57], *вірша Гійома Аполлінера "Міст Мірабо" у перекладах Лукаша та Кудінова? Де є неспівпадання? Який з перекладів, на ваш погляд, більш вдалий?"* [70, с.67] тощо. Порівняльний аналіз різних творів здійснюється також на основі родо-жанрової та тематичної подібності або певний твір порівнюється з різними рецепціями цього твору або окремими образами з нього у літературі та інших видах мистецтва. Це дає студентам можливість порівнювати їх, виявляючи спільні та відмінні риси, що сприяє формуванню інтерпретаційної компетентності та інтеграції літературних знань у власний життєвий досвід. Показовим у цьому напрямі є інтегрований урок-відгук про п'єсу, що порівнює п'єсу драматурга та її сценічне втілення [28].

Важливе місце серед публікацій викладачів займають матеріали, розроблені за інноваційними технологіями. Серед видів та форм інтерактивного навчання особливу увагу привертають рольові ігри, "мозковий штурм", дискусія, "інформаційний пакет", "кубування", "чорно-білі" супротивники

тощо. Наприклад, методика гри «чорні та білі опоненти» вчить учнів відстоювати художні особливості та естетичні принципи певного літературного явища («білі» опоненти), а також піддавати окремі його висловлювання здоровому скептицизму, знаходити в них протиріччя, недосконалі інтерпретації провідних думок і т. д. («чорні» опоненти) [39, с. 41]. Ці технології забезпечують не лише досконале знання тих чи інших літературних фактів та явищ, але й уміння їх інтерпретувати, з'ясувати естетичну цінність цих фактів та явищ, та визначити своє місце у своєму духовному житті.

Серед матеріалів, які пропонують педагоги, є й матеріали, засновані виключно на репродуктивних завданнях та питаннях професійної періодики. Домінуючою формою роботи на таких уроках є репродуктивна бесіда, яка ґрунтується на таких питаннях, як: *"Як розбагатів Гобсек? Що він цінує в житті найбільше? Що залишилося після його смерті?"* тощо [83, с.18]. Такі форми роботи забезпечують лише відтворення подробиць у пам'яті, але не сприяють розвитку мислення та формуванню інтерпретаційної компетентності. Адже, однобічна настанова на засвоєння вже відомого нічого нового особистості не дає, за таких умов не відбувається інтерпретація прочитаного, що не сприяє формуванню інтерпретаційної компетентності.

Таким чином, у результаті аналізу матеріалів фахової періодики можна зробити висновок, що окремі публікації викладачів свідчать про впровадження в процес вивчення зарубіжної літератури сучасних методичних ідей та інноваційних технологій, що сприяє підвищенню рівня інтерпретаційної компетентності учнів. старшокласники. Проте формування інтерпретаційної компетенції не є метою діяльності більшості вчителів на уроці, а тому якщо і здійснюється, то як побічна дія, яка не здійснюється систематично і носить одиничний характер.

З метою наукового обґрунтування змісту, форм і методів розвитку інтерпретаційної компетентності старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів під час проходження педагогічної практики (м. Глухів) було проведено

анкетування вчителів зарубіжної літератури. Їм було запропоновано відповісти на такі запитання:

1. Що ви знаєте про усний переклад?
2. Вас цікавлять проблеми усного перекладу?
3. Що, на вашу думку, має включати усний переклад?
4. Яке місце, на вашу думку, посідає проблема усного перекладу в сучасній системі освіти?
5. Чи відрізняється інтерпретація від аналізу? Якщо так, то поясніть чому.
6. Чи, на вашу думку, має відрізнятися наукове (літературне) тлумачення від шкільного? Якщо так, то поясніть чому і чим.
7. Як ви розумієте зміст визначення інтерпретаційної компетентності студента?
8. Чи використовуєте Ви усний переклад у шкільній практиці? Чи працюєте ви над розвитком інтерпретаційної компетентності школярів?
9. Які художні тексти у вас інтерпретують учні? Від чого залежить ваш вибір?

Опитування засвідчило, що з проблемою інтерпретації художнього тексту знайомі майже всі мовники (96%). Проте кожен розуміє це по-різному. Відсутність однаковості в поглядах викладачів на означену проблему не стала несподіванкою, адже немає однаковості й у наукових колах. Для 45% викладачів інтерпретація є результатом аналізу. Інша частина респондентів вважає інтерпретацію сучасним терміном, який прийшов на зміну аналізу, тому сприймає його як синонім поняття «аналіз» (такої думки поділяють 23% респондентів), деякі з них розуміють інтерпретацію як тотожний аналіз процесу, але не більше конкретної прив'язки до якогось одного елемента тексту. Лише 4% респондентів не були знайомі з поняттям «інтерпретація» або не змогли його пояснити.

На думку вчителів, шкільну інтерпретацію від літературознавчої має відрізняти дидактична спрямованість першої. Слушним видається міркування одного зі словесників: *“Нам не стільки важливо прищепити учневі*

“правильну” думку на твір, скільки дати йому змогу самому спробувати сформулювати, висловити і відстояти власну думку про нього, хай, навіть, вона виявиться не цілком вірною” (О. Сорокіна).

Проте, такий підхід до інтерпретації у середовищі педагогів не є типовим. Серед основних компонентів, які має включати у себе шкільна інтерпретація, учителі називали такі:

- формулювання теми та ідеї твору (31%);
- тлумачення авторського задуму в тексті (23%);
- визначення проблематики твору (19%);
- уміння зіставляти твір з іншими літературними та мистецькими явищами (15%);
- уміння розпізнавати особливості стилю письменника (9%);

Ці чинники, з погляду словесників, також є компонентами інтерпретаційної компетентності учнів. Однак лише половина опитаних відзначили, що серед основних складових інтерпретаційної компетентності студента – вміння висловлювати власну думку, відстоювати свою читацьку позицію, критично сприймати висловлювання відомих літературознавців, обговорювати прочитане, тощо. Ймовірно, ще зберігаються ознаки традиції авторитарної та інтерпретацій на уроці найчастіше існує лише у декларативній формі, що не може не насторожувати. Проте втішно, що є викладачі, які намагаються розвивати в учнів навички інтерпретації художніх творів, охоче реагують використання нових методичних технологій і навіть розробляють власні концепції.

Таким чином, опитування викладачів підтвердило, що більшість дослідників усвідомлюють важливість та актуальність проблеми усної інтерпретації для сучасного освітнього процесу. У практиці викладання іноземної літератури викладачі намагаються працювати над формуванням та вдосконаленням інтерпретаційної компетентності учнів, але роблять це епізодично та безцільно. Позначається недостатня розробленість проблеми у методиці викладання літератури, відсутність методичної системи формування

інтерпретаційної компетентності старшокласників, загальна тенденція до зниження інтересу до читання художньої літератури у школярів.

Рівень інтерпретаційної компетентності учнів 10 класів вивчався шляхом виконання творчих завдань, розмов та емпіричних спостережень. Завдання та питання були підібрані таким чином, щоб розкрити: а) мету читання та ставлення старшокласників до процесу читання; б) рівень сформованості читацьких інтересів сучасних студентів; в) ступінь готовності старшокласників до перекладацької діяльності; г) готовність та здатність учнів інтерпретувати авторський задум художнього твору; д) вміння застосовувати знання, отримані під час уроків літератури, для самостійної інтерпретації художніх явищ; е) рівень сформованості перекладацької компетентності старшокласників.

Аналіз художніх творів, коментарі та оцінки учнів самостійно прочитаних творів, емпіричні спостереження дають підстави стверджувати, що читацька інтерпретація апіорі несвідома. Адже під час читання тексту окремі його компоненти, слова, образи інтерпретуються як єдине ціле, що становить творчість читача, незалежно від цього, усвідомлює це сам читач чи ні.

Слід зазначити, що значна частина студентів продемонструвала достатній та високий рівень читацької та інтерпретаційної компетентності під час виконання завдань творчого та аналітичного характеру. 40% опитаних старшокласників довели, що здатні оцінити прочитане, висловити власну думку про твір, зрозуміти його зміст, а іноді навіть не погодитись з автором. 12% опитаних проявили себе як читачі, які з перших сторінок починають розуміти, про що текст, та можуть прогнозувати подальший перебіг подій у творі. У розмовах з ними вони зізнавалися, що завжди намагаються «прокручувати» події твору, спираючись на той матеріал, який став відомий у ході читання. Примітно, що цей відсоток студентів має досить сформований літературний та естетичний смак, вміє розрізняти особливості стилю письменника, має широке коло знань: крім тексту їх цікавить фігура автора, історія написання твору та ін.

Отже, результати дослідження проблеми розвитку інтерпретаційної компетентності учнів 10 класу дозволяють зробити такі висновки:

- аналіз державних документів, підручників і навчальних посібників та матеріалів фахової періодики свідчить про актуальність проблеми формування інтерпретаційної компетентності старшокласників;

- опитування викладачів підтвердило, що більшість літературознавців усвідомлюють значущість і актуальність проблеми інтерпретації для сучасного навчального процесу;

- вчителі під час викладання зарубіжної літератури намагаються працювати над формуванням і вдосконаленням інтерпретаційної компетентності учнів, але роблять це епізодично та нецілеспрямовано. Це зумовлено недостатньою розробленістю проблеми в методиці викладання літератури, відсутністю методичної системи розвитку інтерпретаційної компетентності старшокласників та загальною тенденцією до зниження інтересу учнів до читання художньої літератури;

- більшість студентів не люблять читати, але читають художню літературу, тому що цього вимагає навчання, і взагалі не читають нічого для себе поза вимогами програми;

- завдання аналітико-інтерпретаційного характеру викликали певні труднощі у старшокласників, що свідчить про недостатній розвиток їх інтерпретаційної компетентності.

3.2. Методичні рекомендації щодо формування інтерпретаційної компетентності на уроках зарубіжної літератури в старшій школі

У методичній науці визначають інтерпретаційну діяльність первинну (емоційну) та вторинну (інтелектуальну), яка здійснюється на всіх етапах вивчення художнього твору і має три основні фази: передрозуміння, розуміння й тлумачення. Кожному з етапів притаманний свій основний вид інтерпретаційної діяльності: етапові підготовки до сприйняття – очікування від тексту (випереджувальна інтерпретація), етапам читання та підготовки до аналізу – розпізнавальна текстуальна й емоційно-оцінна, етапові аналізу – поглиблена текстуальна інтерпретація, а підсумковому – реінтерпретація.

Варто зауважити, що під час інтерпретаційної діяльності в учнів поглиблюється відчуття естетичної вартості художнього твору, а також набуває цінності власна естетична діяльність. Старшокласники отримують задоволення не лише від сприймання художнього твору, а, власне, від самого процесу інтерпретації, актуалізуючи і реалізуючи свої емоційно-інтелектуальні можливості та напрацьовуючи нові здібності й уміння, тобто *компетентності*.

Пропонуємо послуговуватися поняттям *"інтерпретаційна компетентність"*, яке трактуємо як володіння учнями предметними знаннями, вміннями та навичками, особистісними якостями, а також здатністю переконливо й аргументовано висловлювати власні думки про художній твір, давати йому власну оцінку, спираючись на естетичні смаки, читацький і життєвий досвід.

Формування інтерпретаційної компетентності буде ефективним за умови засвоєння учнями літературних знань (історія літератури, теоретико-літературні поняття, теорія літератури); ознайомлення з літературно-критичними матеріалами; вироблення комунікативних, аналітичних та інтерпретаційних умінь, що сприятиме результативному використанню набутих компетентностей у нестандартних ситуаціях.

З огляду на потрактування *інтерпретації* як процесу емоційно-естетичної, аналітико-синтетичної та комунікативної діяльності учнів, спрямованого на *пізнання* твору (когнітивний компонент), його *осмислення й тлумачення* (оцінний компонент) і *висловлення* цього тлумачення (комунікативний і поведінковий компоненти), під формування інтерпретаційної компетентності старшокласників розуміємо складний педагогічний процес, який слід розглядати як цілісну систему взаємодії всіх її складових компонентів, зокрема: мети, змісту, принципів, методів, прийомів і форм впливу на формування літературних знань, аналітико-інтерпретаційних умінь старшокласників, на становлення їхніх лідерських якостей, винахідливості, спостережливості, пошукових умінь, здатності вести діалог, наводити переконливі аргументи тощо у процесі вивчення зарубіжної літератури. Це сприятиме не лише літературному розвитку учнів, поглибленню їхніх інтерпретаційних можливостей, але й підвищенню рівня загальної компетентності особистості.

Варто зауважити, що ефективне формування інтерпретаційної компетентності здобувачів освіти відбуватиметься за таких умов:

- застосування компетентнісного підходу до процесу навчання;
- урахування лінгвістичної, літературознавчої, рецептивної, читацької, етнокультурологічної, комунікативної, історико-краєзнавчої та інших видів компетентності учня;
- урахування інтерпретаційних умінь учнів, набутих у початковій та середній ланці шкільної освіти;
- урахування попереднього читацького та естетичного досвіду учнів для підвищення рівня інтерпретаційної компетентності;
- створення сприятливих психолого-педагогічних умов, у яких проявляються і формуються інтерпретаційні уміння та навички;
- урахування специфіки творів зарубіжної літератури, зокрема, їх естетичної та перекладної природи.

Дієвим ядром інтерпретаційної компетентності є комплекс *когнітивних (пізнавальних), діяльнісних і оціночних* компонентів, які реалізуються у взаємозв'язку змісту, методів, форм і засобів навчання.

Однією із найголовніших передумов формування інтерпретаційної компетентності учнів є оволодіння текстом. Низький інтерес учнів до художнього слова – надзвичайно гостра педагогічна проблема сучасної школи. Проблему зацікавлення учнів текстом у ході експериментального навчання пропонуємо вирішувати на першому етапі вивчення художнього твору – *підготовки до сприймання*. Пропонуємо використовувати такі завдання:

- активізувати асоціативне мислення, дати „актуальну установку” на знайомство школярів із художнім твором [97, с.203];
- „створити необхідний емоційний фон, пробудити аналітичну думку та уяву учнів, підготувати їх до повноцінного та глибокого сприйняття художнього твору” [21, с.119];
- „сформуванню поле тяжіння навколо книги” [46, с.28], дати учням необхідну суму знань, яка викличе інтерес до майбутнього об'єкта читання, активізує мислення, дозволить їм долучитися до процесу первинної інтерпретації.

На етапові *підготовки до сприймання* потрібно привернути увагу учнів до незнайомого літературного твору, мимовільно викликати певне очікування тексту, його *передрозуміння*. На формування випереджувальної інтерпретації можуть мати вплив *історія написання твору, біографічні відомості про письменника, особливості його творчого стилю* (якщо учням раніше доводилося читати твори цього автора), *повідомлення назви твору, ознайомлення з інтерпретаціями твору в інших видах мистецтва* (у кіно, живописі, театрі тощо), *відгуки про твір старших учнів, знайомство з літературно-критичними матеріалами про цей твір* тощо.

Для залучення учнів у процес первинної інтерпретації на цьому етапі учитель може вдатися до використання фрагментів тексту художнього твору. Зокрема, такі види роботи, як *обговорення назви твору, зачитування учителем*

або учнями початку твору та уривків, які найбільше інтригують тощо, сприятимуть посиленню ефекту очікування твору. З цією метою застосовувалися різні прийоми, види та форми навчальної діяльності:

- 1) вступне слово вчителя (настанова на читання);
- 2) розповідь про письменника та його творчість;
- 3) залучення творів інших видів мистецтв, пов'язаних з літературним твором, що вивчається (розгляд картин, ілюстрацій, прослуховування музичних творів, перегляд фрагментів кіноекранізацій, театральних постановок тощо);
- 4) відтворення в свідомості учнів епохи та життєвих умов, за яких писався твір або про які в ньому йдеться (екскурсія до музею, до пам'ятних місць, фотоекспозиція, перегляд діафільмів, кіно- та відео матеріалів тощо);
- 5) обговорення заголовка твору;
- 6) виразне читання вчителем фрагментів твору, що вивчається або творів, пов'язаних з ним за тематикою, для створення загальної атмосфери емоційного входження в текст;
- 7) постановка ряду проблем та випереджальних завдань, розв'язання яких передбачає прочитання тексту;
- 8) зачитування вчителем або підготовленим учнем початку твору та найбільш інтригуючих уривків тощо.

Проілюструємо окремі прийоми і форми роботи. Одним із видів робіт може стати емоційний *виступ учня-старшокласника*, якого запрошують на урок, у формі невеликої промови (тривалістю 5–10 хв.). Учневі краще не зосереджуватися на змісті твору та переказуванні сюжету, а поділитися думками про місце згаданого твору у власному житті та його значенні для себе. Ця інформація є цікавою ще й тому, що усвідомлення значення твору для особистості приходить з часом, одразу про це можна і не здогадуватись, а на момент виступу учня перед класом пройшов щонайменше рік. Це має бути жива схвильована промова “не з паперу”. Наприклад:

“Я отримав справжню насолоду від читання цієї книги, подібну до тієї, яку отримуєш, слухаючи свою улюблену музику. Мені, навіть, не хотілося її

дочитувати, щоб довше залишатися у цьому полоні. А коли дочитав, то відчув порожнечу, яку хотілося заповнити чимось новим, іншою книгою. Таке враження, ніби мені довелося провести свого друга на залізничний вокзал, він сів у вагон і поїхав з нашого міста назавжди. Я не бажав далі миритися з таким станом речей, тому взяв у бібліотеці інший роман Віктора Гюго “Людина, яка сміється”. Там ішлося про інші події, були інші герої, і це дозволило мені переключитися. До того ж це був той самий автор, що полонив мою уяву. Згодом я прочитав ще один його роман — “93 рік”, який теж мені дуже сподобався. Але вони не змогли викликати в мене такі сильні емоції, справити таке враження, як “Собор Паризької Богоматері”. Це неперевершений роман Віктора Гюго! Моя розлука з ним тривала майже рік. І ось я знову взявся його перечитувати, вдруге відкрив його для себе. Перечитувати книгу вдруге неймовірно задоволення, адже ти вже знаєш, що буде далі і тому не поспішаєш за сюжетом, а просто смакуєш кожен рядок...”

(Григорій С., 10 кл)

Іноді емоційне слово учня заміняли на блиц-інтерв’ю. Для того, щоб краще зорієнтувати виступаючого, нашттовхнути на потрібні роздуми, скерувати хід думок у певному напрямку, йому можна запропонувати таку серію коротких запитань:

- Чого Ви очікували від твору? На які думки нашттовхнула його назва?
- Чи справдилися ці сподівання?
- Чим зацікавив Вас текст?
- Які враження він на Вас справив?
- Які думки виникли по завершенню читання?
- Чи задовольнило Вас обговорення цього твору на уроці? Чи воно продовжувалося за межами уроку?
- З ким іще Ви спілкувалися про цей твір?
- Які грані/сторони тексту виявилися найбільш полемічними?
- Чия думка про текст була найбільш переконливою, авторитетною для Вас? Чому?

— Чи доводилося Вам читати про цей твір статті критиків, відгуки відомих письменників, літературознавців? Яка їхня загальна думка?

— Чи доводилося Вам повертатися до цього твору пізніше? Чи перечитували Ви його? Чому?

— Які епізоди/уривки привернули Вашу увагу найбільше? Чим саме?

— Чи захотілося Вам прочитати інші твори цього письменника? Якщо читали, то які саме?

— У чому вони схожі або відмінні від даного твору? Чи сказали б Ви, що вони належать перу одного автора?

— Чи відповідає цей твір Вашим читацьким уподобанням?

— Як він вплинув на формування Ваших читацьких інтересів?

— Чи здатна книга змінити життя людини?

— Чи належить цей твір до таких?

Принцип "учень – учневі" також має значний ефект у шкільній літературній освіті. Зокрема, пропонуємо його реалізовувати у формі різноманітних творчих робіт, найбільш ефективними з яких на цьому етапі вважаємо *твір-роздум*, *анотація*, *"есе-рукавичка"*, *рецензія*, *відгук*, *титульна сторінка книги*, *буклет (рекламний проспект)*, *рекламний плакат (біг-борд)* тощо.

Анотація учнівська є можливістю перевірити на підсумковому етапі вивчення твору здатність учнів мислити узагальнено абстрактними категоріями, давати коротку загальну характеристику прочитаному твору, не вдаючись до переказу його змісту. В анотації, серед іншого, зазначається тематика твору та міститься інформація про читацьке призначення: *кому і чому буде корисно прочитати цю книгу*. Крім того, використання учнівських анотацій на етапі підготовки до сприймання твору сприяє його популяризації, активізує інтерес до книги.

Рецензія (відгук) відрізняється від анотації тим, що учні, крім характеристики, дають свою оцінку художньому творові: визначають його естетичну вартість для себе та виявляють недоліки, що, на їх погляд, має твір. Важливо, щоб юні читачі не були однозначно категоричні у своїх оцінках, а

спробували б піднятися від рівня *"подобається – не подобається"* до естетичного судження про книгу, що є виявом інтерпретаційної компетентності.

Буклет (рекламний проспект) книги учні komponують з ескізу титульної сторінки та анотації до твору на звороті. Також варто врахувати власну відповідь на питання: чому, на вашу думку, потрібно прочитати цю книгу? Такі буклети пропонуються учням на уроці як роздатковий матеріал для ознайомлення. Наприклад: «Відкривши цю книгу, ви поринете у паралельний вимір, створений фантазією автора. Перебування в ньому принесе вам естетичне задоволення, змусить працювати ваш розум і душу, збагатить ваш досвід та внутрішній світ» (Катерина М.) тощо.

Логіко-емоційному вживанню учнів у текст, активізації їх особистісних інтерпретацій, розумінню тексту сприятиме використання прийому *усного словесного малювання* або його модернізованих варіантів – *відеокліпу* та *кіносценарію*. Покадрове відтворення тексту на *етапі підготовки до аналізу* варто застосовувати під час вивчення ліричних та малих за обсягом епічних творів або їх окремих фрагментів. Оскільки процес “бачення” тексту у кожного учня суто індивідуальний, то, створюючи кадри до відеокліпу, кожен пропонуватиме свою *інтерпретацію* того, що зображується в тексті. Так, цей прийом буде ефективним під час “повільного”, детального прочитання тексту Дж.Джойса «Джакомо Джойс» в 11-му класі.

Наведемо приклад перших кадрів відеокліпу (кіносценарію) за такими рядками твору Джойса: «Хто? Бліде обличчя в рамці запашного хутра. Її рухи сором'язливі та нервові. Вона носить пенсне. Так: коротка мова. Короткий смішок. Коротко моргнула. Ажурне плетиво почерку, видовжене й гарне, позначене тихим презирством і смиренням: молода шляхетна особа.» (Переклад Р.Семків). *“Чорно-біла зйомка. На екрані крупним планом шляхетно-бліде обличчя дівчини, огорнуте хутром. Камера поступово віддаляється. Вона одягнена у хутряне пальто з розкішним хутряним коміром. На голові хутряна шапочка в стилі початку ХХ століття. Сідає у крісло. Поводиться дуже*

стримано. Її рухи скупі і скуті. На обличчі вимушена посмішка. Очі різко і часто кліпають під пенсне. Вона кладе на стіл аркуш паперу. Камера простежує за рукою і переходить на папір, наближається до нього, проте не настільки, щоб можна було його прочитати. Помітно лише, що листок дрібно списаний рівненьким каліграфічним почерком з вензелями, що також викликає враження штучності і вимушеності” (Володимир Ш.).

Створюючи такі сценарії за творами, учні вчаться уважніше вчитуватися в художнє слово, бачити авторський текст крізь призму свого розуміння, виявляти власну емоційно-оцінну та розпізнавальну інтерпретацію, що становить підґрунтя для подальшого аналізу. На наступному етапі вивчення твору – етапі аналізу – старшокласники “захищатимуть” свої варіанти сценарію, доповнюючи їх осмисленими й ґрунтовними коментарями, що також сприятиме формуванню інтерпретаційної компетентності.

На підсумковому етапі вивчення художнього твору відбувається *контекстуальна інтерпретація*, тому слід широко використовували прийоми і види роботи, що спонукали учнів до самостійної аналітико-інтерпретаційної діяльності. Наприклад, такі усні і письмові завдання узагальненого характеру:

1. *Визначте тему, проблематику, ідею твору.*
2. *Сформулюйте головний конфлікт твору.*
3. *Назвіть наявні у творі протиріччя, конфлікти, визначте їх предметно-образну реалізацію у тексті.*
4. *Визначте авторську позицію, поміркуйте, як у тексті вона проявляється.*
5. *Поміркуйте, які епізоди твору найбільше провокують вашу емоційну реакцію як читачів.*
6. *Чи змогли б ви визначити, яке місце посідає даний художній твір у вашій читацькій і творчій еволюції (у вашому розвитку)? Визначте його значення для вас як для читача.*
7. *Сформулюйте своє власне естетичне судження про літературний текст.*

8. *Визначте місце прочитаного твору у скарбниці світової літератури.*
9. *Розкрийте значення цього твору для свого становлення як читача та інші.*

На цьому етапі інтерпретаційну діяльність учнів варто організовано таким чином, щоб вони не повторювали того, що вже було сказано на попередніх етапах роботи з текстом, а прийшли, на основі свого читацького досвіду, до відкриття нового у тексті, до встановлення типологічних зв'язків між компонентами й образами прочитаного твору, між творами різних письменників та між літературним явищем й іншими видами мистецтва.

Одним із найбільш ефективних методів формування високого рівня інтерпретаційної компетентності на підсумковому етапі вивчення художнього твору є *дослідницький*. Учням варто ставити теоретичні і практичні дослідницько-пошукові завдання, що мають високий рівень проблемності. Вирішення дослідницьких завдань інтерпретаційного характеру передбачає повний цикл самостійних навчально-пізнавальних дій учнів: відбір художньої інформації, її аналіз, самостійна постановка інтерпретаційної проблеми, її вирішення (формулювання свого варіанту інтерпретації) та перевірка своєї інтерпретації (реінтерпретація).

Серед ефективних видів робіт, що забезпечують вирішення проблеми формування інтерпретаційної компетентності старшокласників варто виділити *написання творчих робіт*, наприклад *"есе-рукавичку"*. Навчальне письмове *"есе-рукавичка"*, на відміну від літературних есе та учнівських творів, має чітку структуру, що спонукає учнів дисциплінувати думку, відсікати все зайве, відбираючи найбільш переконливі аргументи, тоді як до написання традиційних творів учні підходять із традиційними міркуваннями – *"чим більше, тим краще"* й пишуть стільки, наскільки вистачає фантазії.

Для написання *"есе-рукавички"* можна підготувати пам'ятку *"Як підготувати і написати творчу роботу у формі "есе-рукавички" на літературну тему"*:

1. *Визначся з темою.*

2. *Склади план. Під час складання плану врахуй, що структура творчої роботи є чітко визначеною і повинна містити 5 абзаців, з яких: 1-й — вступ; 2, 3, 4 — головна частина; 5-й — висновки.*
3. *Напиши тезу. Під час написання тези зваж на те, що теза повинна бути:*
 - а) *потенційно цікавою для передбачуваного читача;*
 - б) *чітко сформованою, щоб можливо було її розкрити, пояснити, аргументувати прикладами тощо;*
 - в) *містити головну ідею твору;*
 - г) *складатися з двох частин — перша має повідомляти тему, друга — висловлювати позицію автора.*
4. *Напиши три – чотири ключові речення, які б містили аргументи на підтвердження тези. Поради щодо написання аргументів:*
 - а) *уникай банальних думок, не треба писати про те, що і так усім відомо;*
 - б) *уникай абстракцій та евфемізмів, що заплутують читача, завуальовують твою думку.*
5. *На основі ключових речень напиши головну частину. Перше речення кожного абзацу — ключове, яке містить опис аргументу, решта (5-7 речень) — його пояснення і підтвердження.*
6. *Напиши вступ до основної частини. У вступі потрібно:*
 - а) *зацікавити потенційного читача;*
 - б) *пояснити слова, терміни з основної частини, що можуть бути незрозумілими для читача;*
 - в) *підвести читача до тези;*
 - г) *висловити свою точку зору щодо порушеної проблеми.*
7. *Напиши висновки. Їх слід розпочинати з тези у стверджувальному формулюванні. Висновки повинні узагальнювати, підсумовувати, стимулювати до роздумів.*

8. *Перевір, які речення є незрозумілими, яка інформація є зайвою, чи зацікавлює вступ тощо.*

Метою цього виду творчої роботи є інтерпретація одного з аспектів літературного твору. Проілюструємо написання критичного "есе-рукавички" за розробленою пам'яткою:

"Велич людини у незламності (за твором Е.Хемінгуея "Старий і море")".

Іноді доводиться зустрічати людей, які впевнено крокують життям, проте зіткнувшись із труднощами й негараздами вони швидко зневірюються, їхні долі ламаються і вони скочуються на дно. Це все відбувається тому, що більшості з них бракує сили й витривалості для повсякденної боротьби за гідне життя. Тож, найбільша мужність людини полягає у вмінні вистояти під ударами долі, не відхилитись від своєї життєвої лінії, а спокійно і впевнено вершити свою повсякденну справу. Таким є образ старого рибалки Сантьяго із повісті Е.Хемінгуея "Старий і море".

Скільки б не довелось зносити тяготи — ніколи не слід втрачати надію на краще. *Старий Сантьяго вісімдесят чотири дні виходив у море й не піймав жодної рибини. Проте він, незважаючи ні на що, продовжував день у день натягувати полатане мішковиною вітрило на щоглу, щоб вершити подвиг повсякденного життя. Цим автор наближає образ Сантьяго до міфологічного Сізіфа, який змушений ціною тяжких неймовірних зусиль щоразу викочувати камінь на верх гори, але камінь однак скочувався вниз. І так без кінця! Старий рибалка також "котить свій камінь", виходячи в море, адже в цьому він вбачає сенс свого існування, для нього цінним є не стільки улов, скільки власне процес праці.*

Сили дає спорідненість з тією працею, яку ти робиш. *Свого часу відомий український філософ Григорій Сковорода висунув ідею "сродної праці", в якій він вбачав сенс людського існування. Тобто, людина, яка знайшла собі справу до душі — щаслива людина, бо може реалізувати свій потенціал і знаходити у своїй праці не рутину, а творчість. Старий теж щаслива людина,*

бо він відчуває зв'язок із морем та його мешканцями. Він не ворог, не хижак-завойовник, а рівноправний учасник природного процесу життя. Він ловить рибину, тому, що така його місія. На спорідненість старого із стихією моря вказує автор, ставлячи між ними у назві твору єднальний сполучник "і", а також багато інших фактів твору: Сантьяго називає рибину сестрою, він милується зграбністю та моторністю зелених і дзьобатих черепах тощо. Саме ця спорідненість із працею, яку він робить, не дає йому впасти духом, а природа, часткою якої він себе відчуває, дає наснагу і сили. Саме тому він міг, полюючи за рибиною, три дні обходитися без їжі й не знесилитися.

Перемагає не той, хто швидко біжить, а той, хто не зійде з дистанції. Батьки хлопця, який був другом і помічником старому, звелили йому перейти до іншого рибалки. Багато молодих рибалок кепкували над Сантьяго, називали його невдахою, а старших за віком рибалок брав сум. Вони були мудрішими за молодих і розуміли, що невдача може спіткати кожного на життєвій дорозі, тож не слід за це з людини насміхатися. Життя прожити — не поле перейти, — говорить народна мудрість. Життя — складна річ, проте, коли ти не схилиєшся перед невдачею і не втрачаєш надії, то доля обов'язково тобі посміхнеться. І не має значення те, що цю рибину з'їли акули, й що він, затративши стільки зусиль, не матиме від улову ніякого зиску, проте він довів усім, що він ще спроможний перемагати.

Спокій і впевненість у своїх силах, незламність та наполегливість у виконанні своєї повсякденної справи — ось найбільша мужність людини. Саме вона не дозволяє відхилитись від своєї життєвої лінії і веде людину до перемоги.

(Головко Іван, 11-й кл.).

Також учням можна запропонувати творчі завдання, які спонукають ставати "співтворцями" тексту, полемізувати з автором. У процесі такої співтворчості учні пропонують своє рішення тієї чи іншої художньої задачі, наприклад:

1. Трансформувати новелу Дж.Джойса "Джакомо Джойс" в реалістичну оповідь.

2. *Видозмінити* жанрову-родову структуру трагедії В. Шекспіра "Гамлет" (викласти події в епічній формі).
3. Скласти *кіносценарій* до одного із прочитаних творів (на вибір) тощо.

Такі завдання дозволяють зазирнути у творчу лабораторію автора, збагнути закони побудови тексту, що у багатьох, крім захоплення твором мистецтва, його довершеністю, викличе розуміння й оцінку того, *що і як* зробив письменник. Таке розуміння є основою для процесу інтерпретації.

Формуванню інтерпретаційної компетентності старшокласників на цьому етапі сприяє *вивчення теоретико-літературних понять*. На матеріалі твору, коли текст щойно розглянуто і проаналізовано, вивчення теоретико-літературних понять стає додатковим *інструментом* у розумінні смислу твору й сприяє повторному переосмисленню – *реінтерпретації* прочитаного.

Також формуванню високого рівня інтерпретаційної компетентності старшокласників сприятиме опрацювання *літературно-критичних* матеріалів на підсумковому етапі вивчення художнього твору. Літературно-критичні матеріали до сучасних школярів приходять різними шляхами: з книг, з підручників, з періодики, з Інтернету. Причому не завжди їх рекомендує учитель. Останнім часом найпоширенішим джерелом надходження літературно-критичних матеріалів (особливо про сучасну літературу) став Інтернет. Нерідко учні звертаються до нього при підготовці до уроку за певним твором, щоб віднайти якусь оригінальну інтерпретацію і заробити на цьому високий бал. На жаль, в Інтернеті часто зустрічаються заангажовані, упереджені статті, які, будучи сприйняті некритично, можуть завдавати шкоди літературній освіті учнів, адже вони викривляють зміст твору, "підганяють" його під свої канони, як ілюстрацію. Тому, на уроці слід закладати основи критичного ставлення учнів до різної інформації, що надходить з Інтернету та інших джерел.

Це досягається шляхом озвучення і обговорення матеріалів критичної статті на підсумковому етапі вивчення твору. Зачитуються суперечливі фрагменти з неї і пропонується учням висловити свої міркування з цього

приводу. Дискусія, що виникає при цьому, дозволяє учням по-новому подивитися на твір та його інтерпретацію, а головне переконати в тому, що корисним є не кінцевий результат, а власне процес діалогу читача з твором. І визнати, що будь-яка інтерпретація має право на існування, навіть та, з якою вони не погодилися.

У процесі такої діяльності на уроці реалізується компетентний підхід до сприймання літературно-критичних матеріалів (тобто, коли учні не посилаються на них як на найвищий авторитет, а ставляться до них критично). У такому випадку полемічність критичних матеріалів працює на користь навчальному процесу, змушує замислитись. Авторитетом такі джерела стають лише для тих учнів, хто не вміє сформулювати своєї власної інтерпретації про твір. Усе залежить від рівня їхньої компетентності, яка полягає у спроможності критично оцінити ту чи іншу статтю, й узяти з неї усе необхідне для себе, а в чомусь і не погодитися з автором, спростувати його аргументи. Так формується інтерпретаційна компетентність учня під час вивчення літературно-критичних джерел.

Отже, вирішити проблему залучення учнів до інтерпретаційної діяльності та формування їх інтерпретаційної компетентності можна лише комплексно, використовуючи різноманітні прийоми, види та форми навчальної діяльності.

3.3. Специфіка формування інтерпретаційної компетентності старшокласників на різних етапах вивчення художнього твору

Пріоритетним методом формування інтерпретаційної компетентності в учнів 9 – 11-х класів на етапі читання є метод творчого читання, що реалізується через низку притаманних йому прийомів.

Серед прийомів методу творчого читання, що сприяють формуванню інтерпретаційної компетентності, варто виділити такі: *індивідуальне читання, повторне читання, повільне читання, коментоване читання, виразне читання, читання напам'ять, прогнозоване (перерване) читання* та інші.

Одним із найбільш поширених у старших класах є прийом *індивідуального читання*. Читацька компетентність учнів старших класів дозволяє застосовувати індивідуальне читання переважно удома. Цей процес є суто суб'єктивним, закритим для стороннього ока і некерованим ззовні. Індивідуальне читання *"про себе"* дає змогу учням сприймати та осмислювати великі за обсягом тексти за відносно короткий проміжок часу.

Процес сприймання (читання) – це неперервний ланцюг первинних *інтерпретацій* частин тексту та їх *реінтерпретацій* реципієнтом у складі цілого. У досвідченого читача з накопиченням емоційно-естетичної та змістової інформації виникають певні очікування (прогнози) подальшого розвитку подій. Таким чином, у ході сприймання художнього тексту читач вносить у твір свої індивідуальні концепти, що є невід'ємною складовою цього процесу і створює передумови для читацької співтворчості – інтерпретації. Тобто інтерпретація тексту здійснюється одночасно із читанням, а не окремо від нього, як постфактум.

Не меншої ваги для формування інтерпретаційної компетентності у старших класах набуває *повторне читання*. Цей прийом знайомий учням із початкових класів, де його основною метою було поліпшення техніки читання. Тепер його функції дещо змінено і розширено: учень-старшокласник повторно звертається до тексту для поглиблення читацького сприйняття прочитаного, для більшого його осмислення. Прийом повторного читання може використовуватися як елемент *повільного читання* або самостійно. Під час *повільного читання* здійснюється поступове осягнення тексту реципієнтом з його послідовним осмисленням. Для цього читачеві слід прислухатися до своїх думок та емоцій, робити паузи в читанні і, нерідко, повертатися до прочитаних рядків, перечитувати їх, відкриваючи у них непомічені раніше знаки, образи, деталі тощо, поглиблюючи таким чином своє розуміння підтексту прочитаного.

Етап сприймання художнього твору характеризується ще одним важливим видом інтерпретаційної діяльності — розпізнаванням тих відтінків лексичних значень слів у тексті та відбором з-поміж усіх можливих того значення, яке

вимагає контекст (*розпізнавальна інтерпретація*). *Розпізнавальна текстуальна інтерпретація* певною мірою залежить від лінгвістичної компетентності реципієнта. Від того, наскільки повно і правильно читачі зрозуміють та розтлумачать для себе буквальний зміст твору, залежить ефективність і глибина подальшого проникнення у його ідею. У старшокласників процес розпізнавальної інтерпретації відбувається мимовільно, адже у них уже сформовано за роки навчання у школі належний рівень лінгвістичної компетентності. Труднощі викликають лише ті частини твору, де трапляються слова, значення яких незрозуміле або малозрозуміле учням. Найбільш часто такі труднощі виникають при вивченні таких творів зарубіжної літератури, де зустрічаються історико-культурні, побутові, географічні та інші реалії країни, про яку розповідає автор (наприклад: *сквайр, макі, прерія* тощо). Якщо виникають прогалини у розумінні деяких слів, то їхнє значення трактується хибно або неповно, а це в свою чергу призводить до викривлення інтерпретації змісту художнього твору. Тому значення таких слів юним читачам слід встановлювати при допомозі тлумачних словників. Якщо ж текст читається у класі, то з'ясувати значення незрозумілих слів допомагає учитель, застосовуючи прийом *коментованого читання*. Коментоване читання є синтетичним прийомом, який передбачає застосування інших прийомів та різних видів робіт, таких, зокрема, як виразне і повторне читання, бесіда, порівняння, словникова робота, коментарі тощо. Тому його не слід прив'язувати лише до етапу читання художнього тексту – він досить ефективно застосовується й на інших етапах: підготовки до сприймання, підготовки до аналізу та етапі аналізу твору.

Таким чином, на етапі читання художнього твору учнями повноцінно здійснюється інтерпретація (як декодування й тлумачення тексту), розпочавшись ще на етапі підготовки до його сприймання, вона триває й під час етапу читання, коли читачі розпізнають у проявах художньої форми (композиція, художня мова тощо) елементи змісту (конфлікт, проблематику, тему та ідею), намагаються витлумачити авторський замисел твору.

Серед ефективних прийомів, спрямованих на формування інтерпретаційної компетентності старшокласників, варто виділити *виразне читання* й такі види робіт:

- виразне читання твору вчителем;
- прослуховування фонозаписів професійних читців, артистів, виконання власних творів відомими поетами;
- підготовка учнями партитури тексту для виразного читання;
- виразне читання твору учнями за підготовленими партитурами;
- рецензування прочитаного (порівняння й оцінка різних варіантів інтерпретації твору читцями, визначення переваг та недоліків їх читання).

Читачі, у процесі сприймання художнього твору, вносять в інтерпретацію свої індивідуальні концепти, немов "доточують" до авторського тексту своє індивідуальне розуміння-пояснення (*прояснення*), збагачуючи текст своїм естетичним досвідом. Учитель виявляє результати цієї плідної співпраці з текстом на етапі читання і, спираючись на них, організовує інтерпретацію на наступних етапах вивчення твору: підготовки до аналізу, аналізу та підсумковому, про що йдеться нижче.

Щоб аналіз художнього твору відбувався продуктивно, учнів до нього необхідно підготувати. З цією метою ряд методистів виокремлюють етап *підготовки до аналізу* художнього твору. Цей етап потрібен, щоб виявити первинні враження про прочитане, які за своєю суттю є *первинною інтерпретацією*, а також з'ясувати головні питання, що виникли в свідомості учнів під час прочитання та які б їм хотілося обговорити у першу чергу. Це надзвичайно важливий етап як для учнів (дозволяє їм самим розібратися у своїх думках, зробити їх зрозумілими для інших), так і для вчителя (дозволяє зорієнтуватися у читацьких інтересах щодо конкретного твору). Завдяки етапові підготовки до аналізу в учителя є можливість не лише виявити очікування учнів від подальшого розгляду твору, але й здійснити вибір аналізу,

побудувати систему запитань так, щоб попередити розбіжність між подальшим шкільним аналізом та сприйняттям й інтересами читачів.

Для ефективного здійснення процесу формування інтерпретаційної компетентності неприпустимим є захоплення одним типом аналізу, однією інтерпретацією. Аналіз треба розпочинати з того, що зацікавило школярів, а потім, в процесі роботи з твором, перейти до інших важливих компонентів твору і викликати у такий спосіб інтерес до них. На цьому етапі важливо оцінити *первинну інтерпретацію* кожного з учнів, визначити її місце серед поліфонії інших читацьких голосів і, головне, своєчасно включити її в діалог, не втрачаючи і не відкидаючи жодної думки, адже у цьому сконденсовано перший інтерпретаційний досвід читача від контакту з даним твором.

Старшокласники з більш-менш належною літературною підготовкою, за умов вдало проведеного підготовчого етапу, приходять на урок, засвоївши художній твір. Тобто він був прочитаний, осмислений і зрозумілий кожним по-своєму. Учитель, проводячи аналіз, у будь-якому випадку має опиратися на цю первинну читацьку інтерпретацію, і, відштовхуючись від неї, спонукати учнів до її відтворення і доведення прикладами з твору, що сприятиме поглибленню та переосмисленню цієї первинної інтерпретації. Якщо ж учитель не враховує на початку аналізу читацьку позицію, учнівське розуміння прочитаного в цілому, а відразу пропонує свій варіант інтерпретації, то цим він ризикує знизити інтерес учнів якщо не до читання взагалі, то принаймні до уроків літератури, особливо у старших класах.

Щоб цього уникнути, варто застосовувати ряд прийомів та видів роботи:

1. Озвучення учнями власних загальних запитань до тексту, які виникли у них в процесі читання (перед читанням учні отримали випереджаюче завдання: *сформулювати своє власне запитання до тексту, на яке б найбільше хотілося отримати відповідь*);

2. Створення ситуації "*розумного незнання*". Чим глибше учні володіють текстом, тим більше питань він у них викликає. Питання виникають не від незнання, а саме від знання (не виникає питань тоді, коли про об'єкт нічого

невідомо або він не зацікавив особистість). Така ситуація моделюється на уроці, коли учням дається можливість поділитися з класом своїми відкриттями тексту, сформулювати і сформулювати власні запитання до нього. Якщо ж учням складно самим вийти на рівень "розумного незнання", то вчитель нашоухує їх за допомогою бесіди;

3. Організація бесіди, яка забезпечує рух усіх учнів від окремих й розрізнених читацьких голосів до спільного для всіх пізнавального запиту до тексту. Цей рух ніколи до кінця неможливо передбачити і спрогнозувати, його результати не є остаточними й кінцевими, проте саме на їх основі будується уся подальша аналітико-інтерпретаційна робота над текстом;

4. Організація дискусії за однією із центральних проблем твору, що вивчається, налаштування на один тон із твором;

5. Наведення і обговорення цитат і крилатих висловів із тексту.

Найбільш продуктивним для формування інтерпретаційної компетентності є етап аналізу. Адже попередні види інтерпретації (*випереджувальна, розпізнавальна, емоційно-оцінна* та ін.) є первинними і мають здебільшого пропедевтичний зміст відносно вторинної *поглибленої інтелектуальної* інтерпретації, яка здійснюється саме на етапі аналізу.

Сутність *поглибленої інтелектуальної інтерпретації* як специфічної мисленнєвої операції полягає у розширенні нових знань про твір за рахунок внутрішньої текстової інформації. Цей вид інтерпретації найбільш повно виявляється на етапі аналізу літературного твору в ході встановлення нових взаємозв'язків між окремими компонентами тексту. "Мистецтво аналізу, – за визначенням Є. Пасічника, – полягає у тому, щоб викликати в учнів потребу розібратися у тих пластах художнього твору, які або залишилися непоміченими, або недостатньо осмисленими учнями, тобто повернути до учнів твір новими гранями, збудити нові почуття й емоції, захопити силою і глибиною думки митця, майстерністю художнього зображення" [77, с.222]. Звідси можемо зробити висновок, що аналіз дає можливість збільшити обсяг знань учнів, але не за рахунок *кількісного розширення* інформації й

накопичення нових фактів про твір, які здатні лише завантажувати пам'ять учнів без включення аналітичного мислення, а за рахунок *поглиблення якості* знань про уже відомі їм факти, що полягає у відкритті нових взаємозв'язків між ними й активізує мисленнєву діяльність, веде до розвитку інтелекту, формує і розширює інтерпретаційну компетентність.

Говорячи про завдання аналізу та інтерпретації у 9–11-х класах, необхідно також враховувати специфіку літератури як мистецтва слова загалом і особливості літератури конкретного періоду, що вивчається у старших класах. Слід зазначити, що у літературному процесі твори кожної нової епохи все більше тяжіють до співтворчості автора з читачем. Якщо у літературі до ХІХ століття художній конфлікт як енергоносіє художнього світу автора реалізувався переважно у сюжеті через показ зіткнень між персонажами, наділеними яскравими характерами, тобто втілювався у обставинах “зовнішнього” світу, то з кінця ХІХ початку ХХ століть у літературі освоюються такі способи розкриття конфлікту, які не виходять на поверхню сюжету, а вирують у душах героїв, відображають внутрішні колізії духовного світу й передаються у тексті через поліфонічне слово, підтекст, залишаючи читачеві можливості для домислювання. За В. Ізером, у тексті наявні “лакуни” або “пустоти”, які необхідно заповнити, що в свою чергу потребує творчого, чутливого до підтексту читача. Адже твори з домінуванням “внутрішніх” (безсюжетно-подієвих) конфліктів є заскладними для сприйняття юними читачами і потребують ретельної підготовки до їх сприймання такого мистецтва. Під час вивчення літератури у старших класах, де програмою передбачається вивчення переважно літератури ХІХ–ХХ століть, зростає вагомість формування інтерпретаційної компетентності читача, “відкритого” у текст, здатного до “занурення” у підтекст твору, готового сприйняти “чужу” свідомість.

Важливим прийомом активізації аналітико-інтерпретаційної діяльності безперечно є створення *проблемної ситуації* на уроці. Внаслідок виникнення *проблемної ситуації* особистість відчуває пізнавальну потребу, у неї

загострюється внутрішнє протиріччя між знанням і незнанням, що в свою чергу стимулює мисленнєву активність. Створенню такої ситуації на уроці сприятиме система проблемних запитань. У ході проблемної бесіди здійснюється самостійне відкриття учнями нових взаємозв'язків між компонентами тексту, перевіряються й удосконалюються попередні первинні інтерпретації. Специфіку *проблемного навчання*, під час якого здійснюється формування інтерпретаційної компетентності, схематично унаочнено у таблиці 1.

Таблиця 1

Специфіка інтерпретаційної діяльності вчителя та учнів у системі розвивального проблемного навчання

Учитель	Учні
Створення проблемної педагогічної ситуації	Особистісне прийняття проблемної ситуації
Формулювання загальної проблеми	Усвідомлення загальної проблеми (невідомого)
Організація обговорення учнями означеної проблеми на основі своїх первинних інтерпретацій	Висловлення учнями своїх первинних інтерпретацій, які виникли під час читання
Формулювання окремих проблем і створення системи окремих проблемних ситуацій	Аналіз проблемної ситуації (розчленування на складові), пошук вирішення окремих проблем відомими способами
Організація розв'язання окремих завдань проблемними методами	Вирішення проблем новими способами (шляхом здогадок, гіпотез тощо)
Повернення до головної проблеми	Висунення версій вирішення головної проблеми на основі результатів інтерпретації окремих проблем
Організація застосування отриманих знань про текст для вирішення головної проблеми	Встановлення нових взаємозв'язків між компонентами тексту. Реінтерпретація
Підведення підсумків	Самоаналіз здобутих нових знань про текст, усвідомлення рівня своєї інтерпретаційної компетентності

Слід зауважити, що на етапі аналізу неприпустимим є захоплення одним типом аналізу, однією інтерпретацією. Бо уніфікація процесу аналізу, його одноманітність вбиває живу читацьку творчість, що неодмінно відображається на інтерпретаційній діяльності учнів, спонукаючи їх до пошуків стандартних, трафаретних варіантів інтерпретації, які можна застосовувати до будь-якого твору. Необхідно у першу чергу враховувати, що інтерпретація не може розглядатися як кінцевий, завершений процес, а постійно перебуває у стадії становлення й розвитку, це процес принципово відкритий і незавершений.

Загальну думку про твір, його розуміння й тлумачення учні формують опираючись на конкретні вибрані (ключові) епізоди, деталі, образи тощо. Тому варіант інтерпретації залежить від обраних для аналізу компонентів твору. У кожному високохудожньому творі усе перебуває в органічній єдності, немає нічого зайвого, тож ключовими можуть стати будь-які компоненти тексту. Від того, на які з них впаде вибір, значною мірою залежить інтерпретація твору.

Одним із способів вирішення проблеми відбору художніх образів, деталей для аналізу та інтерпретації є використання *випереджальних завдань*, які передбачають постановку завдань на початку аналізу, зокрема завдань щодо основних складників змісту та форми твору.

Підтримувати емоційне ставлення учнів до художнього твору, їхні естетичні настрої та читацький інтерес допоможе *повторне зачитування окремих фрагментів тексту* й організація *навчальних пауз*, що дозволить зафіксувати зміни в емоційній палітрі сприйняття твору. Часто за коротенькою фразою тексту міститься глибинний пласт підтексту, того що не сказано словами, приховано, виражено імпліцитно. Найбільш ефективним використання прийому навчальної (емоційної) паузи виявляється під час вивчення ліричних творів. Такі паузи дозволяють учням не лише переживати емоційні стани від сприймання ліричного твору, але й дають можливість самостійно визначити естетичну цінність ліричного твору, збагнути його смисл.

Механізм інтерпретації проявляється у *діалогічних стосунках* читача з текстом. Учень трактує конкретну значеннєву позицію автора у частині тексту

або окремому образі, виражаючи своє світоглядно-духовне ставлення до неї. У процесі інтерпретації читач спирається на свої індивідуальні особистісні концепти і, виходячи з них, тлумачить текст. Образно кажучи, читач у тексті шукає автора, а знаходить себе. У цьому полягає специфіка інтерпретації. Найбільш повно вона себе зреалізовує під час аналізу й обговорення художнього твору, у процесі якого формулюється колективний варіант інтерпретації з урахуванням індивідуальних інтерпретацій кожного учня.

На підсумковому етапі інтерпретація тяжіє до дистанційованого погляду на твір, більш узагальнено, через бачення твору в широкому літературному дискурсі. Такий підхід досягається за рахунок тих окремих висновків і тлумачень, що, об'єднуючись, в сукупності становлять загальну інтерпретацію смислу твору. Цей вид інтерпретації умовно назовемо *контекстуальною (або інтертекстуальною) інтерпретацією*.

Під поняттям *контекстуальна або інтертекстуальна (міжтекстуальна) інтерпретація* ми маємо на увазі логічно організований, аргументований виклад учнем-старшокласником своїх суджень із застосуванням переконливих доказів, підтверджень з тексту, отриманих на підставі його аналізу і різних видів інтерпретації, здійснених на попередніх етапах вивчення твору, визначення естетичної цінності тексту, включення твору в більш широкий літературний контекст (*контекстуальна інтерпретація*) та у шкалу особистісних естетичних уподобань, що здійснюється через залучення свого попереднього читацького й інтерпретаційного досвіду, своїх естетичних смаків. Уміння самостійно здійснювати зіставлення і порівняльний аналіз текстів свідчить про сформованість в учнів високого рівня інтерпретаційної компетентності.

Контекстуальна інтерпретація окрім завдань, форм і видів робіт, націлених на інтерпретацію вивченого твору – пошук задуму автора, формулювання головного конфлікту, провідної думки твору тощо – передбачає формування у свідомості читачів ідейно-емоційного пафосу твору, збирання усіх розрізнених емоцій, вражень, що виникли під час очікування та на етапі

читання тексту, а також відомостей і смислів, здобутих у процесі його аналізу у єдиний емоційно-ціннісний образ-уявлення про твір, який повинен відкlastися у свідомості читача, стати інтелектуально-естетичним надбанням особистості, збагатити внутрішній світ, розширити уявлення про шкалу морально-етичних цінностей, і, ймовірно, стати частиною читацького та життєвого досвіду.

У ході розширення знань учнів про твір на підсумковому етапі має здійснюватися *реінтерпретація* – свідомо перевірка учнями своїх первинних інтерпретацій шляхом цілеспрямованого систематичного зіставлення їх із новими знаннями про твір, отриманими під час аналізу.

Реінтерпретація є важливим кроком на шляху формування інтерпретаційної компетентності, адже вона дозволяє зрозуміти учням, що будь-яка інтерпретація є не що інше, як одна із форм чуттєво-логічного пізнання тексту, яка у свою чергу також потребує реінтерпретації, тому процес тлумачення є принципово незавершеним і відкритим. Твір не можна до кінця зрозуміти, а можна лише пояснити на даному етапі свого естетичного розвитку. Важливо показати учням твір у його нескінченій смисловій перспективі, де окрема інтерпретація твору співвідноситься із подальшими, утворюючи нескінченний ланцюг смислових зчеплень. Пізнати і зрозуміти їх усі неможливо та й непотрібно, значно важливіше збагнути сам факт їхнього рівноправного й рівнозначного існування.

Важливо, щоб учні самі відчули, що знайомство з твором на уроці не дає їм підстав закрити цю книгу назавжди, а є лише першим кроком на шляху до її осмислення. А досягти цього можливо лише за умови, коли урок вивчення художнього твору не буде закінчуватися з'ясуванням хто правий, а хто – ні. З цією метою добираються такі методи, прийоми і форми роботи, які дозволяють зруйнувати уявлення учнів про твір, як про певну стабільну і завершену істину, що піддається однозначній вичерпній інтерпретації. Серед них варто назвати огляд літературно-критичних матеріалів, виконання дослідницько-пошукових робіт, написання есе на літературну тему та інші.

Висновки до розділу 3

У процесі обґрунтування методики формування інтерпретаційної компетентності було визначено умови для багатоваріантної та множинної інтерпретації художнього тексту на уроці; визначено пріоритетні методи, прийоми, види та форми навчальної діяльності, які сприяють не лише процесу глибокого розуміння художнього твору, але й виробленню в учнів знань, умінь, навичок та способів здійснення інтерпретаційної діяльності на різних етапах вивчення художнього твору.

Головну увагу було приділено визначенню методичних засад формування інтерпретаційної компетентності старшокласників, що базуються на використанні таких методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності, як: *різноміснi дослідницькi, проблемно-пошуковi i творчi завдання, евристична бесiда, проблемне навчання, методичний принцип "учень – учневи"* та інші.

Оснoву інтерпретаційної компетентності вбачаємо у комплексі взаємопов'язаних знань, умінь і навичок старшокласників, а також їхніх особистісних якостей, таких як естетична сприйнятливiсть (сприймання), естетичне судження (тлумачення) та естетичний смак, що є визначальним при оцінці естетичного об'єкта. *Ядром* методики формування інтерпретаційної компетентності є комплекс *пізнавальних, діяльнiсних i оцінних* компонентів, які реалізуються у взаємозв'язку структурних елементів системи змісту, методів, форм і засобів навчання.

Процес формування інтерпретаційної компетентності доречно розподілити на етапи вивчення літературного твору з зазначенням конкретних видів діяльності учителя та учнів. Кожному з етапів притаманний свій основний вид інтерпретаційної діяльності: етапові підготовки до сприймання – *випереджувальна інтерпретація*, етапам читання та підготовки до аналізу – *розпізнавальна текстуальна й емоційно-оцінна*, етапові аналізу – *поглиблена текстуальна інтерпретація*, а підсумковому – *реінтерпретація*.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На сучасному етапі розвитку шкільної літературної освіти набуває поширення компетентнісно-орієнтований підхід до вивчення літератури, який передбачає формування в учнів предметної, загальнопредметної та ключових (соціальних, життєвих) компетентностей. Це пов'язано з тим, що учні часто виявляються неготовими до складних життєвих умов, які вимагають практичного застосування набутих у школі знань, умінь і навичок у нестандартних ситуаціях. Тому одним із головних пріоритетів сучасного освітнього процесу є проблема розвитку інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі здобуття літературної освіти.

Дослідження наукових і мистецьких концепцій інтерпретації показало, що основною метою цього процесу є актуалізація художнього твору у свідомості реципієнта. Цілісний підхід до розв'язання цієї проблеми потребує створення умов для поглибленого осмислення твору як мистецького явища, забезпечення реалізації на його основі творчого потенціалу особистості, що передбачає врахування таких принципів: науковості, художнього характеру, художньої самодіяльності особистості. цілісність, проблемність, контекстуальність, компетентнісний підхід до усного перекладу, індивідуальність творчої інтерпретації.

Методичні основи формування інтерпретаційної компетентності вбачаємо в побудові багатоаспектного цілісного процесу взаємодії вчителя та учнів, спрямованого на вивчення та інтерпретацію перекладних іноземних творів зарубіжної літератури, на підвищення читацької активності старшокласників, що дає змогу оперувати такими розумовими діями: аргументованими доказами, розв'язуванням задач, дослідницькими та творчими завданнями, сприяє формуванню вміння інтерпретувати художні явища, здійснювати естетичне спілкування з іншомовним перекладним твором, уміння встановлювати міжтекстові зв'язки, а також розвитку в учнів естетичних смаків та уподобань.

За умови послідовного й системного підходу до формування інтерпретаційної компетентності на всіх етапах вивчення літературного твору в школі, а також поступового використання обраних методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності видається можливим покращити результати інтерпретаційної діяльності, зокрема формування інтерпретаційної компетентності старшокласників, яка включає оволодіння такими *знаннями*: знати тексти творів, що вивчаються, їх сюжет, проблематику, системи образів і композиційні особливості, необхідні для аналізу теоретико-літературні поняття, окремі приклади літературної критики, визначені чинними міністерськими програмами із зарубіжної літератури; *уміннями й навичками*: аналізувати художні твори в єдності змісту і форми, виявляти самостійність в аналізі й оцінці художнього твору, обґрунтовувати власні інтерпретації, свідомо перевіряти початкові емоційно-оцінні враження від тексту й предмета. їх до творчого критичного переосмислення, порівняння різних творів. інформацію про них, визначити місце окремого літературного твору в контексті світового літературного процесу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх можливих аспектів порушеної методологічної проблеми. Потребує подальше теоретичне осмислення та експериментальне обґрунтування питання жанрово-родової специфіки літературних творів у ході інтерпретаційної діяльності студентів; розробка алгоритму виконання аналітико-інтерпретаційних операцій учнями середньої та старшої школи за принципом їх поступового ускладнення; формування інтерпретаційної компетентності в позакласній роботі з літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барт Ролан. Від твору до тексту. *Антологія літературно-критичної думки ХХ ст.* [За ред. Марії Зубрицької. 2-е вид., доповнене]. Львів : Літопис, 2001. С. 491–496.
2. Барт Ролан. Текстуальний аналіз „Вольдемара” Е.А.По. *Антологія літературно-критичної думки ХХ ст.* [За ред. Марії Зубрицької. Вид. 2-е, доповнене]. Львів: Літопис, 2001. С. 497–522.
3. Білоус Петро. Інтерпретація художнього твору: Герменевтика. Ключ розуміння. *Українська мова та література.* 2003, вересень. № 35. С. 3–4.
4. Бойко Л.Я. Випереджальні запитання як засіб керування процесом читання: Урок-діалог (за навелою Ф.Кафки “Перевтілення”). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 1999. № 7. С. 57–58.
5. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Майстерність учителя-словесника. Київ : Радянська школа, 1963. 188 с.
6. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Навчання і виховання засобами літератури. Київ : Радянська школа, 1973. 176 с.
7. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Українська література в середній школі: Курс методики. Київ : Рад. школа, 1962. 392 с.
8. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібн. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огородійчук та ін.] Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
9. Волощук Е. В., Бегун Б. Я. Технэ майевтике. Теория и практика анализа литературного произведения. *Тема.* 1997. №1–2. 248 с.
10. Волощук Є. Вивчення зарубіжної літератури в 11 класі: посібник для вчителя. Київ : Освіта, 2002. 208 с.
11. Волощук Є. Зарубіжна література: Підручник для 11-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2004. 464 с.
12. Волощук Є. Зарубіжна література: Хрестоматія-посібник для 10-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Видавничий Дім “Світ знань”, 2004. 560 с.
13. Волощук Є. Зарубіжна література: Хрестоматія-посібник для 11-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2003. 560 с.

14. Волощук Є. Західні літературознавчі концепції мали б збагатити методологічну базу викладання предмета. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 1999. № 4. С. 14–15.
15. Волощук Є. В. Час збирати каміння (Про оновлення концепції та шляхи подальшого розвитку предмета “Зарубіжна література”). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2005. № 2. С. 12–18.
16. Гайдеггер М. Будувати, проживати, мислити. Харків : Фоліо, 1998. С. 313–332
17. Ганич Н.І. Опанувати значну кількість інформації допомагає прийом “ажурна пилка”: З практики використання зазначеного прийому. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2005. № 9. С. 31.
18. Гладишев В.В. Принцип контекстного вивчення художнього твору та його реалізація у процесі викладання зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 5. С. 12–14.
19. Гладишев В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: Монографія. Миколаїв : Вид-во “Гліон”, 2006. 372 с.
20. Гнатюк Л.Н. Інтерактивні засоби у процесі вивчення драматичних творів: Використання прийомів “Мозковий штурм”, “Коло думок”, “Акваріум”, “Мікрофон” та деяких інших на уроках зв’язного мовлення за п’єсами Б. Шоу “Пігмаліон”, А. Чехова “Вишневий сад” і М. Метерлінка “Синій птах”. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 4. С. 30–33.
21. Голубков В. В. Про активізацію викладання літератури. У кн. : Література і виховання: посібн. для вчителя: зб. матеріалів / упоряд. : А. В. Іванченко, Н. П. Каменська. Київ : Рад. школа, 1989. С. 125–129.
22. Гончарук П.А. Психологія навчання. Київ : Вища школа, 1985. 143 с.
23. Горідько Ю. Філологічний аналіз художнього тексту в старших класах середньої школи (на матеріалі творів зарубіжних письменників): Дис. ...

- канд. пед. наук: 13.00.02. "Теорія і методика навчання". Київ : Київський міжрег. ін-т. удоск. вчителів ім. Б. Грінченка, 2000. 192 с.
24. Гузь О.О. Подорож у текст. Збірка матеріалів з досвіду роботи вчителя зарубіжної літератури за методикою навчального діалогу. Частина перша (I). Кіровоград : Видавничий центр "Інформаційна мережа", 2005. 164 с.
25. Давиденко Г. Й., Чайка О. М. Історія зарубіжної літератури ХІХ – початку ХХ століття: навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури. 2007
26. Дем'яненко О.О. Роль асоціативних і прогностичних завдань у створенні атмосфери творчої співпраці вчителя і учня на уроках зарубіжної літератури в середніх класах. *Літературний дискурс: генезис, реценція, інтерпретація (літературознавчий, культурологічний і методичний аспекти): Зб. матеріалів міжнародної конференції / За ред. Ю.І.Ковбасенка. Київ : УАВЗЛ, 2003. С. 233–237.*
27. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Освітня галузь "Мови і літератури". Київ : КНТ, 2011. 88 с.
28. Дзюба І. Білецький і Потебня. *Слово і час*. 1994. № 11–12. С. 9–16.
29. Іван Дзюба. З криниці літ: тритомовик. Київ : Обереги: Гелікон, 2001. Т.2. С. 637–641.
30. Дубравська Д. М. Основи психології : навч. посібн. Львів : Світ, 2001. 280 с.
31. Еко Умберто. Поетика відкритого твору ; [перекл. з італ. У. Головацької]. *Антологія літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. Марії Зубрицької. Львів : Літопис, 1996. С. 406–419.*
32. Жицький Є.І. Самостійна і творча активність учнів у процесі вивчення літератури: посібник для вчителів. Київ : Радянська школа, 1969. 168 с.
33. Загальна психологія: підручник / [С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко та ін.] ; за заг. ред. С. Д. Максименка. 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця : Нова книга, 2004. 704 с.
34. Зарубіжна література: Посібник-хрестоматія. 11 клас / [Ісаєва О.О., Куцевол О.М.]. Донецьк : ВКФ "БАО", 2001. 832 с.

35. Зарубіжна література XIX століття: Хрестоматія. Навч. посіб. для 10 кл. загальноосвіт. шк. / [Упоряд., автор дидакт. матеріалу О.В.Пронкевич]. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : Пед. преса, 2003. 592 с.
36. Зарубіжна література: Посібник-хрестоматія. 9 клас / [Мірошніченко Л.Ф., Клименко Ж.В.]. Донецьк: ВКФ "БАО", 2001. 864 с.
37. Зарубіжна література: Підручник для 10-го класу загальноосвіт. навч. закл. / [Д.С.Наливайко, К.О.Шахова, Н.М.Нагорна, Л.О.Кисельова]. Київ : Видавничий Дім "Світ знань", 2004. 392 с.
38. Зарубіжна література: Підручник для 10 кл. загальноосв. навч. закл. / [За заг. ред. проф. В.Я.Звиняцьковського]. Київ : Освіта, 2004. 320 с.
39. Зарубіжна література: Пробн. підручник-хрестоматія для 11 кл. загальноосвітньої школи / [За ред. О.С.Чиркова]. Київ : Вежа, 1999. 320 с.
40. Зарубіжна література. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 5 – 11 класи / [Б. Б. Шалагінов, Л. Ф. Мірошніченко, О. О. Ісаєва та ін.] ; за ред. Д. В. Затонського та ін. Київ. 2001. 80 с.
41. Зарубіжна література : Хрестоматія-посібник для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / [В.Я.Звиняцьковський, Є.В.Волощук, Б.Я.Бігун]. Київ : Бліц, 2004. 480 с.
42. І вічна таїна слова: Аналіз великого епічного твору: Посібник для вчителя / [В.П.Марко, Г.Д.Клочек, В.Є.Панченко та ін.] ; Відп. ред. В.П.Марко. Київ : Рад. школа, 1990. 203 с.
43. Ісаєва О.О. Вивчення літературно-критичних матеріалів на уроках зарубіжної літератури і проблема формування читача. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 1998. № 9. С. 36–38.
44. Ісаєва О.О. Діалог автора та читача у процесі вивчення літератури в школі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 10. С. 55–56.
45. Ісаєва О.О. Застосовуючи новітні технології розвитку читацької діяльності учня. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2005. № 4. С. 35–36.

- 46.Ісаєва О.О. Інноваційні технології у викладанні зарубіжної літератури в школі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2005. № 9. С. 3–7.
- 47.Ісаєва О.О. Концептуальні основи аналізу художнього тексту в школі (Про герменевтичну спрямованість цього аналізу). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 6. С. 2–5.
- 48.Ісаєва О.О. Організація дослідницької діяльності школярів на уроках зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 1999. № 7. С. 3–5.
- 49.Ісаєва О.О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів під час вивчення зарубіжної літератури: Посібник для вчителя. Київ : Ленвіт, 2000. 184 с.
- 50.Ісаєва О.О. Роздуми навколо проблеми аналізу та інтерпретації художнього твору в школі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2007. №2. С. 29–31.
- 51.Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія. Київ. 2003. 380 с.
- 52.Каєнко О.В. З практики аналізу моделі художнього світу в модерністському творі: На матеріалі драми Ф.Дюренмата “Гостина старої дами”. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 12. С. 18-20.
- 53.Квіт С. Основи герменевтики. Київ : Вид. дім “КМ Академія”, 2003. 192 с.
- 54.Кирилюк З.В. Сучасні підходи до вивчення зарубіжної літератури в школі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 6. С. 13–15.
- 55.Клименко Ж. В. Специфіка викладання зарубіжної літератури в середній школі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2000. № 1. С. 53–55.

- 56.Клименко Ж. В. Специфіка викладання зарубіжної літератури в школі (деякі аспекти). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3. С. 35–36.
- 57.Клименко Ж. В. Осмислення світової літературно-критичної думки як поштовх до власних суджень. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 4. С. 2–6.
- 58.Клименко Ж. В. Етнокультурологічний шлях аналізу як ефективний засіб осягнення національної специфіки художніх творів. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2006. № 5. С. 52–56.
- 59.Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія Київ. 2006. 340 с.
- 60.Ковальчук Р.М. Методика, яка вчить самостійно знаходити художню інформацію, по своєму інтерпретувати її: З практики. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2005. № 9. С. 41.
- 61.Ковбасенко Ю. Мистецтво аналізу й інтерпретації художнього тексту. Тема. 2002. № 4. С. 2–25.
- 62.Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. В 3-х т. ; [під ред. проф. А. А. Красновського]. Київ : Рад. школа, 1940. Т. 1: Велика дидактика. 248 с.
- 63.Кузнецова Л.С. Беседы об изобразительном искусстве и архитектуре: О языке архитектуры, скульптуры, живописи. Київ : Рад. школа, 1989. 319 с.
- 64.Лісовський А. Вивчення художнього твору у його літературно-естетичній цілісності. *Українська мова і література в школі*. 2001. № 5. С. 20–23.
- 65.Лісовський А.М. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі. Київ : Ленвіт, 2005. 110 с.
- 66.Лучкань Н.О. Паростки майстерності: матеріали конкурсу „Учитель року – 2004” із номінації „Зарубіжна література”: Методичний посібник ; Волинський ін-т післядипломної освіти. Тернопіль: Мальва-ОСО, 2004. 207 с.

67. Марко В.П. Коди художнього тексту: на зрізі жанротвірних чинників. *Таїни художнього тексту: Збірник наукових праць*. Дніпропетровськ : Пороги, 2007. 569 с.
68. Марко В.П. Основи аналізу літературного твору: Навчально-методичний посібник для студентів і вчителів. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. 32 с.
69. Марко Василь. Основи аналізу літературного твору. *Дивослово*. 1998. № 10. С. 38–41; 1998. № 12. С. 37–42.
70. Мірошникова Н. О. Шляхи аналізу художнього тексту: класифікація, стисла характеристика (У сучасному літературознавстві). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 5. С. 17–19.
71. Мірошниченко Л.Ф. Методологію викладання літератури в школі визначати педагогам, а не літературознавцям. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 1999. № 5. С. 2–4.
72. Мірошниченко Л.Ф. Винятковість нового шкільного предмета і специфіка його викладання. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 2000. № 3. С. 2–7.
73. Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник. Київ : Вища школа, 2007. 415 с.
74. Мірошниченко Л.Ф. Питання, що хвилюють усіх нас. *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України*. 2001. № 1. С. 15–16.
75. Мірошниченко Л.Ф. Генезис методики викладання світової літератури в Україні. *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України*. 2003. № 3. С. 8–10.
76. Мойсеїв І.К. Зарубіжна література в людинотворчому вимірі: Книга для вчителя. Київ : Генеза, 2003. 256 с.
77. Мотчана К.О. Діяльнісний підхід до вивчення літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2006. № 9. С. 18–20.
78. Мухін В.О. Вивчення зарубіжної літератури. 10 клас. Харків : Веста – Ранок, 2002. 144 с.

- 79.Нагорна А. Ю. Методика застосування філософських джерел у процесі вивчення зарубіжної літератури (9–11 класи): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання" Київ. 2007. 21 с.
- 80.Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посібн. / [Волошина Н. Й., Бандура О. М., Гальорка О. А. та ін.]; за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
- 81.Нетрадиційні уроки із зарубіжної літератури: 5–11 класи / [Л.І.Потонахіна, О.М.Стадник, О.О.Дем'яненко та ін.]. Укл. С.С.Скляр, Л.І.Нечволод, О.О.Дем'яненко. Харків : Торсінг, 2004. 169 с.
- 82.О.О.Потебня і проблеми сучасної філології: Збірник наукових праць / [Редкол.: В.Ю.Франчук та інші]. Київ : Наукова думка, 1992. 241 с.
- 83.Орієнтовні програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Світова література. 5–11 класи. Київ : Освіта, 1993. 64 с.
- 84.Остапенко Н. Лінгводидактичні компетентності як основа професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів-філологів. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 4. С. 44–48.
- 85.Паламарчук В.Ф. Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів) : Посібник для вчителів. Київ. 1999. 92 с.
- 86.Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала: Посібн. для вчителя і керівників шкіл. Київ. 1999. 92 с.
- 87.Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.
- 88.Переденко І., Гузь О. До розуміння герменевтики як методології гуманітарних наук: Спілкування через епохи. Людина як учасник діалогу культур: від тлумачення текстів – до тлумачення життя. Основні принципи. *Зарубіжна література*. 2008. № 6–7. С. 5–32.
- 89.Переденко И. Урок в системе литературного образования и наиболее эффективные пути анализа художественного текста. Учебный диалог. *Зарубіжна література*. 2008. № 6–7. С. 33–39.

- 90.Переденко І. Герменевтичний аспект сучасного уроку літератури: Модель уроку-діалогу. *Зарубіжна література*. 2008. № 6–7. С. 40–43.
- 91.Покатілова О.О. Культурологічні аспекти вивчення психологічного есе Дж. Джойса “Джакомо Джойс” у школі. *Літературний дискурс: генезис, рецепція, інтерпретація (літературознавчий, культурологічний і методичний аспекти)*: Збірник матеріалів міжнародної конференції / За ред. Ю.І. Ковбасенка. Київ : УАВЗЛ, 2003. С. 257–263.
- 92.Потебня О. О. Естетика і поетика слова. Київ : Мистецтво, 1985. 320 с.
- 93.Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. *Зарубіжна література*. 10–11 кл. / Кер. авт. кол. Л. Юлдашева. Київ : Шкільний світ, 2022. 80 с.
- 94.Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. *Зарубіжна література*. 5–12 кл. / За заг. ред. Д. С. Наливайка. Київ : Перун, 2005. 112 с.
- 95.Програми із зарубіжної літератури для 10 – 11 класів загальноосвітньої та профільної школи (гуманітарний та технологічний, природничо-математичний профілі) (Проект) / [Шалагінов Б. Б., Мірошніченко Л. Ф., Ісаєва О. О. та ін.]; за ред. Д. В. Затонського та ін. // *Зарубіжна література* (Перше вересня). 2003. Число 20 (324), травень. 24 с.
- 96.Пронкевич О.В. *Зарубіжна література XIX століття: Підручник для 10 кл. серед. загальноосвіт. шк.* 4-е видання, перероб. і доп. Київ : Пед. преса, 2003. 448 с.
- 97.Пультер С., Лісовський А. *Методика викладання української літератури в середній школі: Курс для студентів-філологів*. 2-е вид., випр. і доп. Тернопіль: „Підручники і посібники”, 2004. 143 с.
- 98.Путівник з англійської літератури / Під ред. М. Дреббл і Дж. Стрінгоф. Київ : Веселка, 2003.
- 99.Ратушняк О. М. Контекст осягаємо через текст (Матеріали до вивчення оповідання Дж. Селінджера “Тупташка-Невдашка”). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. №4. С. 39–41.

100. Ратушняк О.М. Інтерпретація образу Мерсо у філософській та психологічній рецепціях (На матеріалі повісті А.Камю “Сторонній”). *Літературний дискурс: генезис, рецепція, інтерпретація (літературознавчий, культурологічний і методичний аспекти)*: Збірник матеріалів міжнародної конференції / За ред. Ю.І.Ковбасенка. Київ : УАВЗЛ, 2003. С. 218–220.
101. Ратушняк О. М. Шлях до опанування технологій аналізу художнього тексту один – через літературознавство. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. №12. С. 4–6.
102. Ратушняк О. М. У вивченні курсу "Зарубіжна література" майже не використовуються літературно-критичні матеріали. На жаль. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. №4. С. 10.
103. Ратушняк О.М. Ефективний засіб формування читацької мотивації: Використання прийому "учень – учневі" на етапі підготовки до сприйняття художнього твору. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2005. №10. С. 13–16.
104. Ратушняк О.М. Використання ідей літературної герменевтики у процесі аналізу та інтерпретації художнього твору в школі. *Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди"*: Науково-теоретичний збірник. Вип. 8. Тернопіль : Астон, 2006. С. 169–174.
105. Рікер П. Конфлікт інтерпретацій ; [пер. В. Дондюка]. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / За ред. Марії Зубрицької. 2-е вид., доповнене. Львів : Літопис, 2001. С. 288–304.
106. Рікер П. Що таке текст? Пояснення і розуміння ; [пер. М. Гірняк]. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / За ред. Марії Зубрицької. 2-е вид., доповнене. Львів : Літопис, 2001. С. 305–323.
107. Самойленко Г. В. Краєзнавство культурно-мистецьке та літературне: Навч. посібн. Ніжин : НДПУ, 2001. 150 с.

108. Сафарян С.І. Використання фонових знань: засади, прийоми. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2002. № 4. С. 5–6.
109. Сафарян С.І. Фонові знання: зміст, визначення, види. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 2. С. 2–3.
110. Сафарян С. І. Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання". Київ. 2003. 20 с.
111. Свічкарьова І. Б. Вчимося інтерпретації художнього тексту: Урок-дослідження за романом О.Вайльда "Портрет Доріана Грея". *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 12. С. 30–31.
112. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. Київ : Радянська школа, 1988. 319 с.
113. Ситченко А.Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: Монографія. Київ : Ленвіт, 2004. 304 с.
114. Слижук О.А. Методика організації читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення епічних творів: Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук.: 13.00.02. Запорізький державний університет. Київ. 2003. 20 с.
115. Соловйова В. І. До змісту драми – через її форму: На прикладі новаторських п'єс "Пігмаліон" Б. Шоу та "Матінка Кураж" Б. Брехта. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 4. С. 27–30.
116. Солошко Н.І. Групова форма роботи з розвитку критичного мислення: Система уроків за творчістю М.Булгакова. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2005. № 9. С. 35–40.
117. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. Київ : РВЦ «Проза», 1995. 256 с.

118. Степанишин Б.І. Література – вчитель – учень (самостійне вивчення учнями літератури) : Посібник для вчителя / [ред. С.С. Литвин]. Київ : Освіта, 1993. 239 с.
119. Сторчак К.М. Основи методики літератури. Київ : Радянська школа, 1965. 420 с.
120. Султанов Ю.І. Методична концепція викладання зарубіжної літератури. *Зарубіжна література в навч. закл.* 2000. № 2. С. 2–6.
121. Султанов Ю.І. Про деякі концептуальні питання методики викладання зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 1999. № 12. С.2–3.
122. Султанов Ю.І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури. Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 2001. № 2. С. 50–53; № 3. С. 51–54; № 4. С. 50–53; № 5. С. 37–41.
123. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1 : Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. 1976. 654 с.
124. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 2 : Формування комуністичних переконань молодого покоління. Як виховати справжню людину. Сто порад учителям. 1976. 670 с.
125. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 3 : Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. 1977. 670 с.
126. Тлумачний словник української мови / [авт.-уклад. А.О. Івченко]. Харків : Фоліо, 2006. 540 с.
127. Тодоров Цветан. Поняття літератури та інші есе ; [перекл. з франц. Є. Марічева]. Київ : Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2006. 162 с.
128. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція: монографія. Київ : Міленіум, 2002. 320 с.

129. Токмань Г. Шкільний аналіз художнього твору. *Дивослово*. 2001. № 10. С. 22–26.
130. Турянська І.М. Виховувати здатність учнів до власних естетичних суджень: Інтегрований урок-відгук на виставу “Пігмаліон” за п’єсою Б.Шоу. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 4. С. 35–38.
131. Удовиченко Л. М. Використання поняття "персонаж" у процесі вивчення зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. №3. С. 34–35.
132. Ушинський К. Д. Про початкове викладання російської мови. *Література і виховання: посібн. для вчителя: зб. матеріалів* [упоряд. А. В. Іванченко, Н. П. Каменська]. Київ : Рад. школа, 1989. С. 22–32.
133. Федоренко Т.М. Формування умінь композиційного аналізу художнього твору в учнів загальноосвітньої школи: Дисертація кандидата педагогічних наук: 13.00.02. Київ. 1995. 171 с.
134. Фрідріх Даніель Ернст Шлеєрмахер. У кн.. : Мислителі німецького романтизму / упор. Л. Рудницький, О. Фешовець. Івано-Франківськ, 2003. С. 210–304.
135. Чепелева Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів. Київ. 1990. 100 с.
136. Чухно З.І. Як добитись, щоб учні сприйняли художній твір відповідно до авторського задуму. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2006. № 8. С. 26–30.
137. Шалагінов Б.Б. Данте, Шекспір, Вольтер, Гете, Толстой “панують над умами мільйонів людей, які за все своє життя не прочитали жодного рядка з їхніх творів” (Про мету вивчення літератури в школі). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 1999. № 7. С. 5–7.
138. Шалагінов Б.Б. Естетичний аналіз літературного твору: До історії питання. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2007. № 2. С. 32–34.

139. Шалагінов Б.Б. Зарубіжна література: Від античності до першої половини XIX століття: Підручн. для 9 кл. загальноосвітн. навчальних закладів [2-ге вид., змін. і допов.]. Київ : Вежа, 2002. 304 с.
140. Шалагінов Б.Б. Зарубіжна література: Від античності до першої половини XIX століття: Хрестоматія для 9 кл. середніх навчальних закладів. Київ : Вежа, 2001. 432 с.
141. Шалагінов Б.Б. Науковий та “шкільний” аналізи художнього тексту. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 6. С. 6–9.
142. Шкільний предмет “Зарубіжна література” в українському вимірі ; [Дзюба І.М., Погрібний А.Г., Наливайко Д.С., Кононенко П.П., Шевчук В.О.]. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 11. С. 14–21.
143. Шкловська О.Н. Методичні прийоми формування читацької компетенції старшокласників. *Зарубіжна література в школах України*. 2007. № 2. С. 11–16.
144. Якобсон Р. Про реалізм у мистецтві, 1927. URL : <https://www.ostromir.xyz/vaplite2/jakobson1/> (дата звернення: 20.05.2023)
145. Яусс Г. Р. Естетичний досвід і літературна герменевтика ; [пер. Ю. Прохаська]. *Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* / За ред. Марії Зубрицької. 2-е вид., доп. Львів : Літопис, 2001. С. 368–403.
146. Culler J. *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975. P. 113–160.
147. Jakobson R. *Language and Literature*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1987. P. 95–114.