

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

Кафедра іноземних мов та методики викладання

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДРАМИ В СТАРШИХ КЛАСАХ НА
УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ
(НА МАТЕРІАЛІ ТВОРЧОСТІ Б. БРЕХТА)

Виконала:

Нечитайло Світлана Олександрівна

014 Середня освіта

(Англійська мова і література)

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

Кухарчук Ірина Олексіївна

Допущено до захисту:

«___» _____ 2023 року

Завідувач кафедри

Дата захисту: «__» _____ 2023 року

Національна оцінка _____

Кількість балів: _____ Оцінка ECTS _____

Підписи членів комісії:

Глухів 2023 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ У СТАРШИХ КЛАСАХ	9
1.1. Драма як рід літератури	9
1.2. Психолого-педагогічні особливості вивчення драми учнями старших класів.....	18
1.3. Специфіка сучасного уроку зарубіжної літератури.....	26
РОЗДІЛ 2. Б. БРЕХТ ТА ЙОГО ВНЕСОК У РОЗВИТОК СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	36
2.1. «Епічний театр» – теоретична концепція Б. Брехта.....	36
2.2. Загальна характеристика творчості Б. Брехта.....	42
2.3. Ідейно-сюжетні особливості п'єси Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти», проблематика твору, образна характеристика.....	52
РОЗДІЛ 3. СУЧАСНИЙ СТАН ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ	63
3.1. Аналіз програм, підручників з вивчення драматичних творів у школі.....	63
3.2. Погляди методистів на проблему вивчення драми в школі.....	71
3.3. Методичні рекомендації до вивчення драми «Матінка Кураж та її діти» в 11-му класі.....	76
ВИСНОВКИ	92
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	98
ДОДАТКИ.....	108

ВСТУП

Основною метою літературної освіти є формування читача, який здатний до цілісного сприймання творів художньої літератури в контексті духовної культури народу, а також до самостійного спілкування з мистецтвом слова, оскільки літературна освіта передбачає освоєння художньої літератури як мистецтва слова. Учень повинен навчитися отримувати задоволення від занурення у світ художнього твору, від відчуття єднання з культурною спадщиною людства, від усвідомлення своєї причетності до вічних сюжетів як української, так і зарубіжної літератури. Завданням кожного окремого курсу чи розділу літератури в школі має бути визначено формування естетичного смаку – орієнтиру самостійної читацької діяльності, формування емоційної культури особистості та соціально значущого ціннісного ставлення до світу та мистецтва, формування основних естетичних і теоретико-літературних понять як умови цілісного сприймання, аналізу й інтерпретації літературних творів.

Драматичні твори є однією з найважливіших форм естетичного й морального виховання особистості, мають подвійну естетичну сутність: призначені не лише для читачів, а й глядачів. Драма є складною для прочитання та цілісного сприймання, що зумовлено особливостями цього роду літератури. До специфічних ознак драматичного твору відносять такі, як напружена дієвість, загострений конфлікт, боротьба в основі сюжету, наявність у героїв такої панівної риси характеру, що визначає його місце в образній системі. Проте найбільшою складністю для учня-читача є відсутність авторської мови, портретних характеристик, опису подій чи інтер'єру, важливих деталей, що спричиняє незручності для читання та правильного аналізу й розуміння ідеї твору. З огляду на це перед учителем літератури постає важливе завдання – сформувати в учнів уміння зіставляти прочитаний твір зі своїм життєвим досвідом; пояснювати авторську позицію, осягнути, що приховується за словами персонажів і вчинками кожної дійової особи, аргументувати свої судження, користуючись для підтвердження своїх думок текстом тощо, тобто навчити школярів цілісного аналізу драматичного тексту та активізувати читацьку

діяльність учнів під час уроків зарубіжної літератури.

Отже, драма є одним із найскладніших матеріалів для читання на уроках зарубіжної літератури. Під час аналізу драми як одного з трьох родів літератури стає очевидним, що багато аспектів її вивчення є суперечливими та неоднозначними. Аналіз драматичних творів потребує особливого підходу, методичних рішень, які визначаються їх жанровими особливостями. Вивчення в межах шкільного уроку наслідуваних сучасною драматургією традицій і виникнення новаторства творчого методу є виправданим, оскільки дозволяє актуалізувати уявлення про історико-літературні процеси, що вивчаються в шкільному курсі літератури, а також сформувати вміння глибокого прочитання драматичного тексту, розуміння авторських інтенцій, усвідомлення місця та значущості твору в літературі. З огляду на це вважаємо за доцільне дослідити особливості вивчення драми в старших класах на уроках зарубіжної літератури на матеріалі творчості Б. Брехта.

Творчість Брехта є одним з найбільш значущих явищ німецької літератури ХХ століття. Це визначається не тільки універсальністю його обдарування (він був драматургом, поетом, прозаїком, теоретиком мистецтва і публіцистом, а також режисером і художнім керівником театрального колективу), а й винятковою оригінальністю його творчих ідей, неповторною своєрідністю художньої манери. Внесок Брехта в естетичну думку епохи є вагомим і за значенням виходить далеко за межі німецької літератури та німецького сценічного мистецтва. Брехт – майстер соціалістичного реалізму, який мав високе визнання в соціалістичному режимі, але вплинув на художній розвиток у всьому світі, завоювавши славу і популярність на всіх континентах.

Значну увагу питанням сприймання творів художньої літератури, формування теоретико-літературних понять та віковим особливостям розвитку школяра приділяли психологи та психолінгвісти: Л. Виготський, О. Леонт'єв, Н. Молдавська та ін., у дослідженнях яких йдеться і про принципову динамічність змісту тексту, і про сценічну призначеність драми, що дозволяє вивчити особливі способи її розуміння читачами.

Твори зарубіжних драматургів представлені в сучасних програмах із зарубіжної літератури. Проблема вивчення драми під час уроків літератури знайшла досить широке висвітлення у вітчизняній методичній науці (Л. Мірошніченко, Ю. Ковбасенко, Л. Ковбасенко, О. Куцевол, Ф. Штейнбук та ін). Дослідники наголошують на необхідності володіння поняттям «жанр» та на важливості питання відповідності форм, методів і прийомів аналізу жанрової природи драми. Однак у дослідженнях учених-методистів вивчення драматичних творів розглядається або як окремий аспект аналізу твору в контексті творчості письменника чи літературної епохи, або як спосіб організації позаурочної діяльності педагога (робота, пов'язана з інсценуванням п'єси або епічного твору, як правило, пропонується в позаурочний час). Таке висвітлення проблеми свідчить про несистемний підхід до її вирішення, про спробу розгляду драматичних творів без урахування їхніх родових особливостей, які визначають ідейно-стилістичну своєрідність. Іншою особливістю багатьох досліджень цього питання є проблема необхідності здійснення підготовки школярів до ознайомлення з текстом драматичного твору на уроках літератури. Існує протиріччя між сучасною методологією гуманітарного знання та методичними підходами до вивчення шкільного курсу зарубіжної літератури. Недостатньо розробленими залишаються й ті теми, що пов'язані з внесенням до змісту літературної освіти нових методів формування сприймання драматичного твору в його жанрово-родовій специфіці, звернення до поняття творчої діяльності як основи формування літературно-художніх умінь. Отже, вивчення методичної літератури, присвяченої сприйманню й аналізу драматичних творів, переконує в необхідності створення методики сучасного поетапного вивчення драматичних творів у старших класах на уроках зарубіжної літератури, які рекомендовані новим змістом та програмами літературної освіти.

Отже, важливість і актуальність звернення до аналізу драматичних творів на уроках зарубіжної літератури, необхідність вивчення цього складного роду літератури зумовили вибір теми магістерської роботи «Особливості вивчення драми в старших класах на уроках зарубіжної літератури (на матеріалі творчості

Б. Брехта)».

Об'єктом дослідження є процес вивчення зарубіжних драматичних творів учнями старших класів.

Предмет дослідження – форми, методи, прийоми і види навчальної діяльності з вивчення учнями старших класів драматичного твору Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти».

Мета дослідження – дослідити особливості вивчення драматичних творів у старших класах на уроках зарубіжної літератури на матеріалі творчості Б. Брехта.

Відповідно до мети дослідження визначено такі основні **завдання**:

- 1) дослідити особливості драми як роду літератури та психолого-педагогічні особливості її вивчення учнями старших класів;
- 2) охарактеризувати театральну теорію «епічний театр» Бертольта Брехта, її вплив на розвиток світового драматичного театру;
- 3) здійснити загальний огляд творчості Б. Брехта, а також аналіз ідейно-сюжетних особливостей п'єси Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти», проблематики твору, образної характеристики;
- 4) проаналізувати програми, підручники з вивчення драматичних творів у школі, а також погляди методистів на проблему вивчення драми в ЗЗСО;
- 5) розробити методичні рекомендації до вивчення драми «Матінка Кураж та її діти» в 11-му класі.

Методологічною основою магістерської роботи стали дослідження з проблем специфіки літератури як виду мистецтва, праці з теорії та історії зарубіжної літератури та театру, досягнення філологічної науки в галузі дослідження драми, роботи психологів і педагогів, що присвячені проблемі сприймання драматичного твору, дослідження учених-методистів із проблеми вивчення драматургії на уроках зарубіжної літератури.

Для вирішення поставлених завдань було використано такі **методи дослідження**: *теоретичні* (вивчення літературознавчої, психолого-педагогічної та методичної літератури з теми дослідження); *емпіричні* (аналіз програм,

навчальних підручників та методичних посібників із зарубіжної літератури; опитування вчителів та учнів, моделювання різноманітних форм роботи з вивчення драматичних творів).

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження визначається тим, що в магістерській роботі з'ясовано специфічні ознаки драми як роду літератури та психолого-педагогічні особливості її вивчення учнями старших класів; виявлено вплив театральної теорії «епічний театр» Бертольта Брехта на розвиток світового драматичного театру; уточнено методологічну основу вивчення зарубіжної літератури в школі; виявлено особливості сприймання драматичних творів учнями старших класів; сформульовані основні засади та напрями роботи з вивчення драматичних творів Б. Брехта в старших класах; обґрунтовано необхідність здійснення поетапного, особистісно орієнтованого підходу до формування сприймання драматичного тексту на основі емоційно-художнього розвитку учнів; встановлено залежність методичних прийомів щодо вивчення драматичного твору від художньої специфіки драматичного тексту та особливостей його сприйняття учнями старших класів; запропоновано систему вивчення драматичного твору Б.Брехта «Матінка Кураж та її діти» з урахуванням психолого-вікових особливостей і можливостей старшокласників.

Практична значущість дослідження виявляється в тому, що розроблено систему методів і прийомів проведення уроку зарубіжної літератури з вивчення драматичного твору (на матеріалі творчості Б.Брехта), що сприяє творчому освоєнню художнього твору. Матеріали дослідження можуть бути використані на уроках зарубіжної літератури в 11-х класах, в організації позашкільної освіти школярів (у роботі літературних і театральних гуртків та секцій, у підготовці різних позаурочних заходів), у лекціях із методики викладання зарубіжної літератури, на курсах підвищення кваліфікації вчителів-словесників.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення і висновки дослідження обговорювалися на V Всеукраїнській студентсько-викладацькій науково-практичній інтернет-конференції з міжнародною участю «Сучасні тенденції та перспективи мовно-літературної

освіти в Україні» (16 лютого 2023 року, Глухівський НПУ ім. О. Довженка); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу» (27 квітня 2023 року, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка); XIV Всеукраїнській студентсько-викладацькій науково-практичній конференції «Мова й література у проєкції різних наукових парадигм» (21 квітня 2023, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»), Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «*Актуальні проблеми лінгвістики та лінгводидактики*» (11 травня 2023 р., Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини); Звітній науково-практичній конференції викладачів, докторантів, аспірантів та молодих учених, здобувачів вищої та фахової передвищої освіти «Наука та освіта в умовах війни: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка» (23-24 травня 2023 р., Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка»).

За результатами конференцій надруковано статтю та тези.

Структура дослідження. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури (112 позицій) та додатків. Загальний обсяг роботи – 132 сторінки, із них – 97 основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ У СТАРШИХ КЛАСАХ

1.1. Драма як рід літератури

Роди та жанри літератури є основними категоріями, які забезпечують єдність та наступність літературного процесу. Н.Тамарченко зазначає, що рід літературний є такою категорією, яка вживається з метою «позначення групи жанрів, які мають подібні і водночас домінувальні структурні ознаки; для диференціації найважливіших, постійно відтворюваних варіантів структури літературного твору» [102, с. 82].

В античності було здійснено спробу класифікувати літературу за родами. Наприклад, відомий філософ Платон уперше запропонував теорію родової класифікації, в основі якої – критерій організації оповіді – від автора (що частково простежується в ліриці), від імені героїв (драматичний твір) чи змішаним способом (епос). Аристотель теж запропонував класифікувати літературні роди за способом оповіді. На думку філософа, оповідь можливо вести про щось окремо від себе (епос), безпосередньо від себе (лірика) або надати можливість оповідати героям (драма).

Поняття «драма» в перекладі з давньогрецької мови означає «дія» і має різні, але взаємозумовлені значення. По-перше, драма розглядається як один із трьох родів художньої літератури (поряд із епосом і лірикою) [9, с. 59]. Аристотель визначав драму як «...наслідування дії ... у вигляді дії, а не розповіді» [3, с. 652]. Дія, що відбувається в драмі, – це насамперед конфлікт мотивів, вчинків, інтересів, поглядів. У драмі дія розгортається лише в тому випадку, коли є протиріччя – ядро драматичного твору. Особливістю драми є спосіб передачі сюжету – замість монологу чи оповіді драма побудована у формі діалогів між персонажами, що відбуваються під час окремих сцен. Зазвичай драми створюються для того, щоб бути представленими в театрі. Завдання

драматурга полягає в тому, щоб у концентрованому вигляді висловити душевні переживання, які у людей виникають у відповідь на дії інших. Основою драми є конфлікт, який може бути відображений цілком, від зародження до розв'язки, або початок твору може бути перенесений ближче до кульмінації. Ще в давнину багато народів (давні греки, китайці, японці, індійці) створили власні театральні та драматичні традиції.

Класична драма XVII—XIX століть будувалася за принципом «трьох єдностей», який запропонований у «Поетиці» Аристотеля:

- єдність дії – єдина головна лінія сюжету, мінімум другорядних;
- єдність місця – уся дія відбувається в одному місці, декорації не змінюються;
- єдність часу – твір описує максимум добу із життя героїв.

Цікаво, що насправді Аристотель вважав необхідним для драми лише єдність дії, єдність місця описував як поширену практику свого часу, а про єдність часу взагалі нічого не зазначав. Проте багато драматичних творів не дотримуються канонів класичної драми.

Драма вживається й у іншому значенні – це вже не рід, а жанр драматичних творів, поряд із трагедією та комедією. Від двох інших провідних драматичних жанрів власне драму відрізняє соціально-побутова тематика та близька глядачеві психологічна проблематика, дослідження вдач. Якщо для трагедії обов'язковим є трагічний фінал, для комедії – успішний, то в драмі конфлікт може виявитися невирішеним, а то й у принципі нерозв'язаним.

Драму також трактують як напруженість дії та глибину конфлікту, які можуть виявитися у творі будь-якого роду та жанру. «Додати драми» до сюжету означає запровадити більше перипетій, конфліктів і протиріч. Нині дедалі частіше вживають «драматизм», щоб не плутати із двома іншими видами творів.

У сучасній науці вчені не заперечують цих суджень, але добре усвідомлюють їхню одноаспектність, оскільки форму оповіді не можна вважати єдиним критерієм класифікації літератури за родами.

Класична теорія поділу літератури за родами у XIX столітті була

представлена в працях Г. Гегеля. Згідно з його теорією, в епосі розповідається про зовнішні стосовно автора події, а лірика ж, навпаки, має суб'єктивний характер, оскільки проєктує через себе духовний світ особистості (найчастіше самого автора). Драматичний рід, на думку філософа, є симбіозом лірики й епосу, який поєднує як неупереджену розповідь про події, так і наявність зацікавленості до духовного світу індивіда. В основі драматичного твору – конфлікт, у якому відбувається зіткнення особистих прагнень, що виявляються як подія.

Теорія Гегеля та його філософсько-естетичні принципи відіграли вагомую роль у класифікації художніх творів за родами в літературознавчій науці. Аналіз драми, запропонований Гегелем, як синтез епічного та ліричного варіантів художнього відображення життя, надалі знайшов як своїх прихильників, так і критиків. Наприклад, деякі вчені, зокрема В. Кожинів вважав, що драма не є єдністю епосу й лірики, а передусім епос є синтезом лірики, драми та епічного початку.

Гегелівська теорія неодноразово зазнавала критики, а вчені намагалися виокремити різні критерії класифікації літературних творів. Приміром, згідно з теорією формалізму й раннього структуралізму, для лірики характерний займенник лише першої особи (модель «Я – світ»), для драми – займенник другої особи (модель «Ви – світ»), для епосу – властивий займенник третьої особи (модель «Вони – світ»).

Деякі літературознавці намагалися встановити зв'язок між літературними родами та категорією часу (епос – минуле; лірика – сучасне; драма – майбутнє). У ХХ столітті виникла система поглядів літературознавця Н. Фрая, який розглядав літературні роди відповідно до загальної теорії комунікації, згідно з якою визначальним чинником поділу літератури за родами є учасник комунікативного акту: автор – персонаж – аудиторія.

У результаті появи значної кількості теорій та їх різноманіття стало важко встановити критерії систематизації літератури за родами. Внаслідок відомі західноєвропейські літературознавці започаткували розроблення таких теорій, які були спрямовані на впорядкування термінологічної неузгодженості, що

склалася в літературній сфері. У науці відома теорія Цветана Тодорова, що визначає жанрово-родове членування літератури. Проте більш поширеною і перспективною була теорія літературних родів Еміля Штайгера, відповідно до якої було висунуто твердження, що необхідно відмовитися від традиційного підходу до тлумачення літературних родів, за допомогою трансформації усталеного поняття роду більш узагальнений термін «родовий початок». Учений за результатами своїх спостережень висновкує, що «родовий початок» належить передусім не до творів загалом, а насамперед до людини. На його думку, в одному літературному творі можуть поєднуватися одноразово всі три початки, а будь-яке намагання віднести той чи інший твір до лірики, епосу або драми буде приречене на неточність. На таку особливість, як синтез різних рис літературних родів в одному творі, указував М. Бахтін, який застерігав, що таке поєднання є насамперед тенденцією, прагненням до межі, яку не можна досягти.

У теорії Штайгера можна простежити думку вченого про те, що перед літературознавцем стоїть передусім завдання проаналізувати, у якому співвідношенні перебувають три родові початки в конкретному художньому тексті (творі), а не класифікувати літературу за родами. Проте більшість літературознавців стверджують, що теорія Штайгера є інструментарієм аналізу текстів, а не цілісною теоретичною концепцією.

Аналізуючи типовий поділ літератури за родами, ми можемо констатувати, що досить очевидною виявляється опозиція лірики й епосу, та властиві їм родоутворювальні ознаки можна чітко виявити без особливих труднощів, то з драмою все значно складніше. Учені-теоретики, зокрема один із найвизначніших спеціалістів із теорії драми В. Халізов, акцентує на тому факті, що драма перебуває значно ближче до епосу, ніж до лірики щодо ставлення до дійсності.

Співвідношення об'єктивного та суб'єктивного, що має вагоме значення для розмежування лірики й епосу, щодо драми не є визначальним. Як би присутність суб'єкта не відчувалася в драмі, вона є значно більш близькою до епосу, ніж до лірики.

Не є дієвим і критерій часу щодо визначення літературного роду. Намагання дослідників відобразити в драматичному творі як літературному роді код майбутнього, попри масштабне їх обґрунтування, викликають деякі сумніви. Варто відзначити, що час у драмі є унікальним явищем, він рухається по-іншому, ніж в інших літературних творах, він більш концентрований, а кількість подій на одиницю часу в драмі суттєво переважає показники в епосі, але це зовсім інший критерій для систематизації, ніж минуле – сучасне – майбутнє.

Специфічними особливостями драми як роду є *відсутність у тексті оповідача та описового елемента*. Основою драми є дія, що позначається на співвідношенні в ній подієвого руху та мовлення героїв. Висловлювання персонажів та розташування й співвідношення елементів – це найважливіші способи відображення авторської думки. Щодо інших засобів вираження позиції автора (перелік дійових осіб, ремарки, рекомендації для акторів і постановників) мають другорядне значення.

Однією з найважливіших змістовних категорій у драмі є *конфлікт*. Загальновідомо, що конфлікти існують і в епосі, і в ліричному творі, але їхнє значення та роль у цих родах літератури зовсім інші, ніж у драмі. Вибір конфлікту визначає особливості позиції письменника, а драматичні зіткнення є важливим фактором визначення життєвої програми персонажів і саморозкриття їх характерів. Конфлікт визначає спрямованість та ритм сюжетного руху в драмі.

Змістовне охоплення конфліктів, як і методи їх відображення в драматичному творі, можуть мати різні риси. Конфлікти згідно з традиційною класифікацією за їх змістом, емоційним наповненням та забарвленням поділяють на трагічні, комічні й власне драматичні. Перші два види конфліктів виокремлені відповідно до трагедії та комедії як основних жанрових форм драми, вони постійно супроводжують, відображаючи найбільш суттєві аспекти життєвих конфліктів. Третій вид конфлікту виник значно пізніше та пов'язаний із теорією драми, що була розроблена Лессінгом («Гамбурзька драматургія») і Дідро («Парадокс про актора»).

Наявність конфлікту між персонажами також не можна вважати головним

критерієм, незважаючи на те, що в драматичному творі надзвичайно важливим є конфлікт, на чому наголошував ще Гегель, але його не треба розуміти як обов'язкове зіткнення несумісних особистих стремлінь персонажів.

Конфлікт у драмі може виражатися більш глобально – як головна концепція світу. Тоді джерело конфлікту перебуватиме не в характерах героїв драми, а в недосконалоості чи трагічному протиріччі всього світопорядку. Можемо висновкувати, що конфлікт не повинен обов'язково бути «конфліктом індивідуальної волі», а драму не доцільно розглядати як продукт синтезу лірики та епосу. Однак не можна не зауважити, що для розуміння драми важливе й принципове значення має встановлення джерела й характеру конфлікту, незважаючи на його природу.

Протиставлення драми та епосу, хоча вони і мають багато спільних рис, перебуває в самій манері *організації оповідання*, у принципах змалювання характеру героїв. Епос зорієнтований на передачу, а драма – на показ, на пряме зображення подій. Драма, як і основний епічний жанр – роман, прагне охопити всі життєві явища більш повно і глибоко. Водночас властиві драмі та епосу риси художнього відображення є різними, оскільки драма – катартична, а роман – проблематичний.

Драматург передусім змалює лише ті події, які необхідні йому для відображення характерів героїв, тобто для пояснення боротьби між дійовими персонажами. Інші життєві факти, які не мають безпосереднього відношення до зображуваного та сповільнюють розвиток дії, вилучаються з твору.

У драматичному творі простежується концентрація відтворених подій та другорядних дійових осіб навколо головних героїв твору. Сюжет драми відзначається напруженістю та швидкістю розвитку. Ця властивість сюжету драматичних творів вирізняє його від інших сюжетів епічних творів, хоча всі сюжети незалежно від жанрової специфіки будуються на загальних елементах – зав'язці, кульмінації та розв'язці.

У драматичних творах, на відміну від епічних і ліричних, зовсім *відсутні описи, оповідання, відступи автора*. Мову автора читач може помітити лише в

ремарках. Все, що відбувається з персонажами драми, читач (глядач) може дізнатися лише від самих героїв твору. Отже, драматург не оповідає про життя героїв свого твору, а змальовує їх у дії. Ураховуючи те, що герої драматичних творів можуть проявити себе лише в дії, їх мова має різні особливості: вона пов'язана з вчинками персонажів, є більш динамічнішою й експресивнішою, ніж мова героїв епосу. Вагому роль відіграють у драматичних творах інтонація, паузи, тон, тобто всі ті мовленнєві особливості, що набувають конкретності безпосередньо на сцені.

Як відомо, епічний твір може містити діалоги й акцентувати на *мовленнєвій поведінці персонажа*, але це лише один із способів створення характеру героя. Мовленнєва поведінка персонажа в драмі є домінуючою, а найчастіше і єдиним засобом відображення його характеру. У драмі мовлення героїв побудоване за іншим принципом, ніж в епосі, воно є більш концентрованим, відшліфованим, виразнішим, «підкресленішим».

Крім того, важливою специфікою драми є її *тісний зв'язок із іншими видами мистецтва, зокрема з театральним*. Цей чинник суворо визначає розмір драматичного твору (ураховує, що театральна постановка розрахована на дві-три години), а також є фактором породження інших специфічних особливостей побудови драматичного сюжету: високої щільності дії, наявності «невипадкових випадковостей» тощо. Драма відрізняється від епосу та лірики тим, що твори драматургічного жанру передусім пишуться для театру та набувають свого остаточного завершення лише на сцені. З іншого боку, театр впливає на драматичні твори, підпорядковує їх своїм законам. Драматичні твори поділяються на дії, явища та сцени, зміни яких передбачають і зміни декорацій і костюмів персонажів. Протягом трьох-чотирьох дій п'єси (протягом 2-3 годин), драматург повинен відобразити як виникнення конфлікту, так і його завершення. Така специфіка драматичних творів зобов'язує їх авторів обирати для зображення такі явища та події життя, у яких яскраво виявляються вчинки та характери героїв.

Простежується й інша залежність драматичного твору від театру, яка

виявляється в тому, що у своїй уяві читач поєднує п'єсу зі сценою. У процесі прочитання п'єс виникають образи уявних чи дійсних виконавців ролей. Якщо театр є такою формою, зміст якої визначає драматургія, то й самі актори допомагають авторові своїм виконанням ролі домалювати образи. Сцена замінює описи драматурга. М. Гоголь зауважував, що драма «живе лише на сцені. Без неї вона як душа без тіла».

Театр, на відміну від інших видів мистецтва, створює значно більшу життєву ілюзію. Усе, що відбувається на сцені, глядачі сприймають особливо гостро та безпосередньо. У цьому й убачається вагома виховна роль драматургії, що відрізняє її від інших жанрів літератури.

Драма як рід літератури може існувати в різних жанрах, із яких найбільш історично значущими були два драматичні жанри – трагедія і комедія.

Трагедія (від грецьк. *tragos ode* дослівно «козлиня пісня») – це драматичний твір, що ґрунтується на гострому, непримиренному конфлікті особистості, яка прагне максимально втілити свої творчі потенції, і об'єктивною неможливістю їх реалізації [29, с.123]. Найчастіше трагедія завершується смертю героїв, хоча вона не обов'язково є основним маркером трагедії, оскільки не будь-яка трагедія закінчується смертю, вона може бути відображена й у інших жанрах – драмі, епосі та навіть у комедії.

Трагедія як жанр формувалася поступово: вона зародилася в Стародавній Греції і вважалася найдавнішим видом мистецтва. Приміром, Аристотель зазначав, що саме трагедія дозволяє досягти катарсису – благородного очищення через потрясіння і співпереживання [4, с.25]. Поступово жанр трагедії втратив свої позиції на багато років, але відродився й набув розквіту в епоху Пізнього Відродження, де найвідомішим майстром трагедії став У. Шекспір. У період Класицизму трагедія знову стає провідним жанром, у якому простежувався свій особливий канон, зокрема стильовий. Поступово цей жанр знову занепадає, на зміну трагедії приходять драма, на яку мав вплив трагічний пафос, з огляду на що її характеризували як трагедію Нового часу, наприклад, «Гроза» О. Островського та ін.

Комедії (з грец. komos ode – «весела пісня») характерний гумор чи сатира щодо зображення дійсності, а також особливі ознаки конфлікту. На відміну від трагедії, конфлікт не відзначається непримиренним характером, і як наслідок – усе вирішується добре. Відповідно до такого критерію, як джерело комічного, класифікують комедію положень і комедію характерів. Для першої властиві сатиричні та безглузді ситуації, у які потрапляють персонажі, а в другій можна помітити комічні та невідповідні характери героїв. Найчастіше ці два види комедій поєднуються, наприклад у комедії «Ревізор» М. Гоголя автор описує ситуацію невпізнання, що підкреслює невідповідність характерів героїв твору.

Комедія, як і трагедія, у процесі свого становлення та розвитку як жанру мала як злети, так і занепад. З'явившись у Стародавній Греції, комедія була дуже популярна в античний період, а потім практично повністю забута. Друге відродження комедії відбулося в епоху Ренесансу, потім набула розвитку в період Класицизму. Комедія, на відміну від трагедії, є дуже популярною і в наш час.

Драма як літературний жанр сформувалася та набула поширення в культурі набагато пізніше – лише в літературі XVIII-XIX століття, поступово замінивши трагедію. Попри те, що драматичним творам характерний гострий конфлікт, він є менш безумовним і не таким глобальним, як конфлікт, що властивий трагедійним текстам. Найчастіше в основі драми – розв'язання проблемних питань щодо взаємодії людини і суспільства.

Усі зазначені вище жанри набувають безперервного розвитку, з огляду на що на сучасному етапі розрізняємо не лише комедії чи трагедії, а й їх різні жанрові модифікації, зокрема фарс і водевіль, символістська і абсурдна драма тощо.

Аналіз літератури з теми дослідження дозволив констатувати, що в літературознавстві термін «драма» має різні тлумачення. У першому значенні драма розглядається як рід літератури, протиставляючись ліриці та епосу. У вужчому значенні драма характеризується як жанр усередині роду, опозицією їй є трагедія та комедія. Драму також трактують як напруженість дії та глибина

конфлікту будь-якого літературного твору.

Отже, можна виділити такі загальнородові властивості драми:

1) вона орієнтована на зображення, провідну роль у ній відіграє мовленнєва поведінка персонажа;

2) присутність автора в драмі є незначною, на відміну від епосу та лірики, у яких вона відіграє провідну роль;

3) конфлікт у драмі є вагомим чинником розвитку дії в драмі, саме він відіграє важливу роль у вираженні жанрових особливостей драматичних творів. Конфлікт може бути персоніфікованим, т.б. утіленим у зіткненні персонажів, або глобальним, що спричиняє ситуацію, у якій всі герої є його учасниками чи жертвами, незалежно від особистих симпатій чи антипатій;

4) драма зорієнтована на постановку, тому й дія в ній спрямовується від теперішнього до майбутнього, події відбуваються «тут і зараз», але вони не є цілком завершеними та є відкритими для майбутнього, як мінімум – до фіналу;

5) драма має тісний зв'язок із театром, проте її трактування лише як «текст для постановки» не є правильним, оскільки драматичний твір має самостійне літературне життя поряд із театральним;

б) драма представлена трьома основними жанрами: трагедія, комедія та драма.

Знання про особливості драми, її відмінність від епосу і лірики дають можливість визначитися з основними методами і прийомами роботи під час аналізу драматичних творів на уроках зарубіжної літератури.

1.2. Психолого-педагогічні особливості вивчення драми учнями старших класів

Проблемі вивчення драматичних творів під час уроків літератури в середній школі свого часу приділяли увагу багато психологів і педагогів. Основні питання, що пов'язані з психолого-педагогічними особливостями

вивчення драми, зі специфікою читацького сприймання драматичних творів та формування вмінь і навичок її інтерпретації у школярів, були досліджені в психолого-педагогічній літературі.

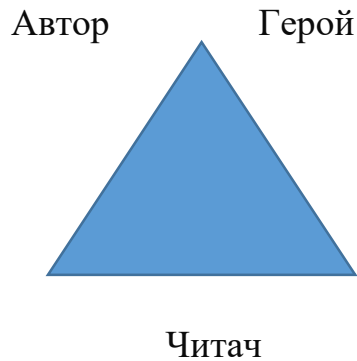
Незважаючи на вагомі методичні й психологічні традиції, твори драматичного роду з огляду на двоїсту природу та особливості художньої організації все ж таки представляють труднощі й для вивчення педагогами, і для сприймання учнями.

Сприймання художнього твору є складним та різнобічним процесом, що охоплює протилежні тенденції: з одного боку, його структура та напрям розвитку вже передбачені в художньому творі, а з іншого – здійснюється творча діяльність реципієнта, у якій зазнають змін у художньому творі образи внаслідок впливу індивідуального життєвого досвіду читача, його естетичних ідеалів, світоглядних принципів і цілеспрямованості.

Як засвідчують дослідження естетиків, літературознавців, психологів, вагому роль у сприйманні творів літератури відіграє жанровий різновид. Через категорію жанру художній досвід читача чи глядача взаємодіє зі структурою відповідного твору.

Механізм сприймання художніх творів є складним та охоплює орієнтовний та основний компоненти. В орієнтовній частині (під час читання початку твору) читач виокремлює низку орієнтирів: жанр та загальну структуру твору; місце та час дії; головну дійову особу та емоційне ставлення до неї автора; початок дії; обсяг змісту твору, визначальний обсяг роботи читацького уявлення. Основна частина механізму безпосереднього сприймання твору полягає у взаємодії актуалізованих образних узагальнень та аналізу тексту.

Зв'язок категорії жанру зі сприйманням твору відображено в понятті «жанрове очікування». Звертаючись до минулого читацького досвіду, реципієнт усвідомлює, чого можна очікувати від читання творів певного жанру. Дослідження засвідчують, що сприймання прози та драми мають відмінності. Механізм сприймання прозових творів графічно можна змалювати у вигляді трикутника:



Автор і герой одночасно й ніби незалежно постають перед читачем, хоча, звичайно, один без одного вони не існують.

Сприймання драми можна відобразити у вигляді ланцюга:

Автор – Герой – Читач (Глядач).

Як можна помітити зі схеми, між автором та реципієнтом відсутня безпосередня взаємодія, а спілкування відбувається через героя. Існують різні способи «появи» автора в драматичному творі: «злиття» з одним із героїв; автор постає в ролі ведучого, прологу чи хору; «виглядання з-за спини героїв»; голос за сценою тощо. Автор та читач драми перебувають по різні сторони. Специфічна взаємодія між автором та читачем драми визначає характер її сприймання. Прихованість авторської позиції, своєрідні способи її вираження у драматичних творах створюють, з одного боку, труднощі щодо сприймання твору, з іншого боку – основу для різних прочитань однієї й тієї ж драми [28].

Сприймання учнями драматичного твору варто розглядати як змістовний і широкий процес, що відбувається не лише на рівні чуттєвого пізнання, а й абстрактного мислення. Отже, сприймання словесно-художнього тексту можна трактувати як процес, що розгортається в часі, поступово під час ознайомлення з текстом початкові узагальнення збагачують й обумовлюють певною мірою конкретизацію, утворюючи своєрідну спіраль пізнання, за якою читацька думка, не відриваючись від конкретних уявлень, спрямовується до образних узагальнень, осягає художній твір у структурній залежності його частин і цілого.

Учителеві надзвичайно важливо знати, наскільки глибоко сприйняли учні вивчений твір, що вони осягнули, чого вони не зрозуміли чи зовсім не помітили. Це потрібно знати для того, щоб найбільш ефективно та цікаво для учнів

здійснити аналіз драматичного твору, не акцентуючи на тому, що і так зрозуміло, і, навпаки, приділяючи особливу увагу тому, що їм залишилося незрозумілим та важким для засвоєння й узагальнення. Завдання вчителя – поглибити початкове сприймання художнього твору учнями в процесі вивчення [30, с.23].

Основне значення дослідження читацького сприймання в тому, що воно дозволяє правильно й раціонально моделювати процес аналізу літературного твору: визначати основний напрям аналізу, обирати шлях та прийоми вивчення тексту, викликати потребу в аналізі тексту. Це, у свою чергу, дає можливість суттєво впливати на первинне сприймання учнів, поглиблювати, коригувати їх у процесі аналізу, розвивати їх уяву, удосконалювати художній смак.

У процесі сприймання твору значну роль відіграють загальні закони літературних родів і жанрів. З точки зору читача, літературний рід є першою сходинкою, якою він входить до художнього світу твору. Читач опановує спочатку найзагальніші закони роду, жанру, потім він осягає конкретно-історичний зміст та індивідуальний стиль твору, який читає. Можна сказати, що внутрішні закони роду і жанру вже через те, що вони є загальними та постійними, передусім організують сприймання твору читачем, визначають його шляхи та їх труднощі.

Досліджуючи структуру сприймання як естетичної діяльності, варто наголосити на взаємодії таких елементів, як читацькі емоції, уява, осмислення змісту та форми твору. Кожен із цих елементів сприймання може оцінюватися за рівнями, що дозволяють визначити розвиток учня як читача. Існують такі критерії сприймання: сила емоційної реакції; засвоєння змісту (сенсу) твору; ступінь уваги до художньої форми; активність роботи уяви [39].

Дослідження учнівського сприймання драматичного тексту насамперед спрямовано на вдосконалення методики шкільного аналізу художнього твору, оскільки ігнорування безпосередніх читацьких реакцій призводить до формальних методів і прийомів роботи над текстом. Уважне вивчення сприймання учнів безпосередньо сприятиме вихованню кваліфікованого читача, формуванню його духовного світу. Учителеві-словеснику необхідно не лише

враховувати у процесі характер учнівського сприймання, а й прагнути активно на нього впливати, використовуючи оптимальні варіанти аналізу літературного твору [13].

У процесі роботи над драматичним твором необхідно враховувати вікові особливості учнів старших класів. У школярів 10–11-х класів поглиблюється увага до художньої форми твору мистецтва, здійснюється пошук внутрішніх зв'язків тексту; старшокласники можуть зіставити реальне життя та літературне, різні види мистецтва; порівняти історичні періоди розвитку мистецтва та художні індивідуальності (ці особливості також обумовлені віковими та психологічними змінами: я та світ – центральна проблема віку, 10-11 класи – це період усвідомлення причин і наслідків, пізнання та зв'язків) [21, с. 76].

У старшокласників переважає вищий рівень сприймання твору – концептуальний, коли читач спроможний комплексно сприймати пафос твору, його колорит у всіх деталях, усвідомлювати, що художній твір – це поєднання авторської фантазії, розуму та волі письменника, і водночас убачати в художніх текстах справжнє життя та відчувати повноту естетичного почуття в процесі осягнення змісту та форми витвору мистецтва слова. Старшокласники здатні швидко залучатися до осягнення системи художнього мислення автора і переадаптовуватися до інших систем [21, с. 78].

У методиці відсутні науково обґрунтовані підходи до цілісного аналізу драматичних творів на уроках зарубіжної літератури. Розгляд різних питань сприймання та вивчення драматичного твору в навчальних умовах, як засвідчує шкільний досвід та його наукове осмислення, необхідно починати з дослідження його родової та жанрової специфіки, яка є основою для розкриття природи тих труднощів, які виникають в учнів.

Здобувачам освіти під час вивчення драматичного твору досить складно осягнути авторську позицію, а також відчути, що автор приховує за словами та вчинками дійових осіб, аргументувати свої думки та судження, використовуючи на підтвердження фрагменти тексту; сприймати твір не локально чи в межах однієї репліки, а цілісно. Відповідно до окреслених проблем повинна

вибудовуватися система вивчення драми на уроках літератури в сучасній школі.

Складність драми як роду літератури виявляється в такій її особливості, як сценічність, що, у свою чергу, передбачає під час прочитання драматичного твору активну роботу відтворювальної уяви, яка допомагає школярам самостійно уявляти образи, аналізувати характери героїв, різні події та ситуації, у яких вони виявляються. З огляду на це особливої важливості набуває інтерпретаційний компонент у тексті драматичного твору, який, на відміну від лірики й епосу, набуває в драмі першорядної значущості. Домінування інтерпретаційного компонента підтверджується й етимологічним аналізом значення слова драма (drama з др.-гр. – дія), яке характеризує дію як одну з її основоположних ознак. Функціонально дію відтворює зовнішній щодо автора світ – взаємини людей, їх вчинки [13, с. 43].

Ще однією особливістю драматичного роду літератури, яка відзначається багатьма дослідниками, є його близькість до епосу. Дія є тією основою, що поєднує драму та епос. Однак істотною їх відмінністю є те, що в епосі йдеться, як правило, про подію (або систему подій), що відбулася, а в драмі дія розгортається в цей момент, на очах у глядачів, тому автор змушений враховувати особливі способи зображення дійсності. Якщо в епічному творі це і розповідь, і опис, і діалог, то в драмі – тільки діалог. Діалог у драмі – це і засіб розвитку дії, і засіб характеристики персонажів. Однак це досить «незвичайний» та інформативно недостатній художній засіб для учнів, які звикли до сприймання інформативно насичених прозових текстів, що знову обумовлює вагому роль продуктивної уяви, фантазії, життєвого досвіду, емпатії.

Під час роботи на уроці з драматичним твором вчителів необхідно враховувати зазначені вище специфічні риси, а також основні труднощі сприймання школярами драматичного тексту.

По-перше, для учнівського сприймання драматичний текст є незвичним, оскільки суттєво відрізняється від епіки та лірики: авторська мова відзначається епізодичністю, а основним текстом драми є висловлювання персонажів, які створюють ілюзію теперішнього часу. З огляду на цю специфіку читач змушений

«відтворювати» психологічний портрет персонажів, їх внутрішній стан, лише до представлених у творі монологів і діалогів. Однак учні не мають ані необхідного життєвого досвіду, ані достатньо сформованих навичок здійснювати такий досить важкий психологічний аналіз, тому й текст драматичного твору досить часто залишається незрозумілим, а його сприймання обмежується поверхневим рівнем – подієвим рядом.

По-друге, драма, на відміну від лірики, не дає такого глибокого проникнення у внутрішній світ героя, на відміну від епічного твору, вона не здатна на панорамне зображення дійсності, тому й «картинний» ряд тут також відсутній, що, безперечно, знижує пізнавальний інтерес учнів до творів цього літературного роду.

По-третє, одночасно орієнтуючись не тільки на словесне, але й на сценічне мистецтво, драма акцентує на зовнішній пластиці та на інших ефектах відтворення дійсності, що нерідко обумовлює гіперболічність, театральність образів і, отже, їхню «нереальність», відірваність від життя. Алегоризм такого характеру також не сприймається учнями, які звикли до буквального прочитання художнього тексту.

По-четверте, у школяра виникають труднощі під час прочитання твору через відсутність мови автора. Саме ця особливість робить драму такою важкою, незручною для читання та аналізу на уроці літератури. У читача не достатньо матеріалу, щоб відтворити образ персонажа: немає портрета, опису подій та інтер'єру, характерних деталей. Його уява може покладатися лише на ремарки та вміння аналізувати розвиток дії, ситуації, вчинки героїв, мову персонажів. Без спеціальних навичок читання драматичного твору читач не запам'ятовує всі дійові особи, отже, у процесі читання йому важко уявити те, що відбувається.

По-п'яте, обмеженість інформативного складника драматичного тексту компенсується «добудовуванням» у своїх сценічних втіленнях, формуючи в сукупності нові традиції сприймання твору та впливаючи на глядацьку культуру загалом. Але його інформативна «недостатність» не сприймається недосвідченими читачами як можливість «дофантазувати» запропонований

автором матеріал, що зумовлено і відсутністю високого рівня розвитку продуктивної уяви та спеціальних навичок роботи з подібними текстами [13, с.43].

Проте не всі труднощі сприймання учнями драматичного тексту враховуються вченими і методистами. Особливо це стосується ґрунтовного й детального розуміння образу драматичного персонажа, його психології, поведінки. «Дофантазування», «добудовування» образу за допомогою власної уяви учнів у цьому випадку, на наш погляд, не є зовсім доречним, оскільки навіть учні старших класів не мають належного життєвого досвіду, достатнього рівня розвитку емпатії тощо. Уважаємо, що досить продуктивним є ознайомлення учнів із інтерпретаціями різних драматичних образів, які належать визначним режисерам (уривки зі спектаклів чи кінофільмів, фотографії відомих акторів, які виконують ту чи іншу роль тощо), що в цілому сприятиме не лише детальному й уважному прочитанню тексту, а й розвитку вмінь і навичок інтерпретувати текст драматичного твору. Перегляду вистав повинен передувати аналітичний розбір твору, оскільки в учнів буде вибір, якого «прочитання» твору краще дотримуватися, яка інтерпретація їм ближче, що сприятиме уникненню неправильних суджень щодо авторського задуму та характеристики героїв п'єси. Учням можна запропонувати інсценізувати окремі мізансцени, також аналіз твору можна доповнити переглядом фрагментів вистав. Однак не потрібно забувати про активне застосування традиційних та широко відомих у методичній літературі методів і прийомів роботи з драматичним текстом на уроках літератури в закладах загальної середньої освіти.

Отже, основні труднощі щодо засвоєння учнями драматичного тексту можна пояснити насамперед специфічними рисами драми як роду літератури, її орієнтованістю передусім на сцену, відсутністю детального опису персонажів, їх характерів, ситуацій, що передбачає активну роботу уяви учнів, що, з одного боку, розширить та поглибить уявлення школярів про прочитаний текст, а з іншого – сприятиме розвитку вмінь та навичок інтерпретації драматичних творів.

Сприймання драматичного твору передбачає складну внутрішню

взаємодію вчителя та учнів-читачів (слухачів). Ступінь його активності залежить від знання педагогом психології сприймання мистецького слова взагалі, його своєрідності у певному віці, індивідуальних проявів у конкретних учнів, рівня їхньої моральної та естетичної культури. Сприймання драматичного твору має певним чином моделюватися, перспективно готуватися та керуватися вчителем словесності.

1.3. Специфіка сучасного уроку зарубіжної літератури

Зарубіжна література є важливим складником літературної освіти учнів. Актуальність цього шкільного курсу зумовлена активізацією у сфері міжкультурної комунікації в сучасному літературознавстві. Варто наголосити й на тому, що моральні норми як ступінь розвитку людської цивілізації є основою античної міфології та літератури, що ще раз підкреслює важливість цього літературного курсу.

Урок літератури – це особливе літературне явище, що відображає взаємодію різних думок, художнього сприймання, літературно-критичних відгуків, особистісних смислів, культур. У шкільній практиці урок літератури може стати творчим мовленнєвим твором учителя та його учнів, а може залишитися стандартною дидактичною схемою.

Осмислення уроку зарубіжної літератури в його специфіці, роздуми про естетичний та комунікативний потенціал навчального предмета, у центрі якого перебуває художнє слово; спроби класифікації уроків зарубіжної літератури, їх типології було досліджено в працях учених-дидактів та методистів, таких, як: В. Онищук, О. Мазуркевич, В. Неділько, Б. Степанишин, Н. Волошина, О. Куцевол, М. Махмутов, М. Данілов, В. Голубков, Т.Кудрявцева, О. Богданова, І. Огородніков, К. Кірілова та ін. Проте проблема вивчення уроку зарубіжної літератури й на сьогодні залишається найважливішою тенденцією вдосконалення літературної освіти.

Більшість сучасних методистів наголошує на важливості морально-естетичного впливу художньої літератури на особистість учня, пояснюючи це тим, що досвід відношення митців слова до життя, їх світогляд, життєва та художня концепція, що представлена у творі, засобами художнього сприймання трансплантуються у свідомість читача і стають змістом цієї свідомості та орієнтирами ставлення людини до дійсності.

Зарубіжна література завжди посідала панівне місце в системі літературної освіти учнів. Це спричинено передусім тим, що вивчення зарубіжної літератури сприяє поширенню та поглибленню знань школярів із гуманітарної сфери, визначає перспективи для більш чіткого й цілісного уявлення про світовий літературний процес та роль у ньому як вітчизняної, так і зарубіжної літератури. На думку багатьох дослідників, уроки зарубіжної літератури є значущими в шкільній освіті, що визначається новітніми суспільними та культурними процесами.

Особливості вивчення зарубіжної літератури відображає процес навчання літератури в школі. Основними елементами цього процесу є *цілі навчання – навчальний предмет – учитель – учень*. Перший компонент (цілі навчання) впливають на відбір навчального матеріалу та його організацію в шкільному курсі; зарубіжна література як навчальний предмет визначає систему методів і прийомів навчання; діяльність учителя формує знання, вміння та навички учня. Рівень підготовки школяра, його можливості та здібності мають вплив на інші компоненти педагогічного процесу.

Урок зарубіжної літератури в школі повинен відповідати основним освітнім завданням закладу освіти, принципу науковості та індивідуально-віковим особливостям учнів. Зміст освіти із зарубіжної літератури відповідно до особливостей цього навчального курсу зумовлює і специфіку самого уроку. Розроблення структури уроку пов'язана із розв'язанням таких проблем: взаємозв'язок змісту й методів навчання, наукові та навчальні методи навчання; характер пізнавального процесу щодо літератури; сутність літературного розвитку учня; шляхи та прийоми навчання; вікові, психологічні та індивідуальні

особливості сприймання літератури, літературні здібності учня, літературна творчість школяра.

У методичній науці ведуться дискусії щодо класифікації уроків зарубіжної літератури (Л. Мірошніченко, О. Куцевол, Ф. Штейнбук та ін.). На думку дослідників, у процесі систематизації необхідно враховувати, який літературний твір вивчається; відповідність методичних форм тим творам літератури, що аналізуються на уроці; діяльність учителя на уроці, який повинен створити атмосферу пошуку, дослідження, а не отримання оцінки. З огляду на ці критерії Фелікс Штейнбук виокремлює типи уроків зарубіжної літератури, що представлені на рис. 1.3.1.

Як бачимо з наведеної схеми, в основі класифікації уроку зарубіжної літератури покладено мету вивчення літератури чи конкретного літературного твору. На сьогодні методисти дискутують навколо питання, яким же повинен бути сучасний урок літератури. О. Куцевол слушно зауважує, що вчитель повинен відмовитися від будь-яких догматичних, традиційних форм, а саме «від... тиражування однакових, «стандартних» уроків, під час яких нівелюються індивідуально-творчі здібності словесника та його вихованців» [65, с. 38]. На її думку, сучасний урок зарубіжної літератури повинен відзначатися нешаблонністю, недогматичністю, а також базуватися на співтворчості вчителя та школярів. Методистка визначила основні риси сучасного уроку, який повинен характеризуватися духом творчих пошуків; науковістю; емоційністю; раціональним використанням різних методів і прийомів; застосуванням інноваційних технологій; урахуванням особливостей інонаціонального й іномовного тексту твору, який подано для вивчення в перекладі; особистісно зорієнтованим характером навчання школярів учнів [65, с. 38].

Відома в Україні методистка Н. Волошина наголошувала на тому, що сучасний урок літератури повинен бути витвором мистецтва, який наповнений красою, натхненням думки, радістю пошуків, які створюються завдяки спільним зусиллям учня та вчителя [80, с.11].

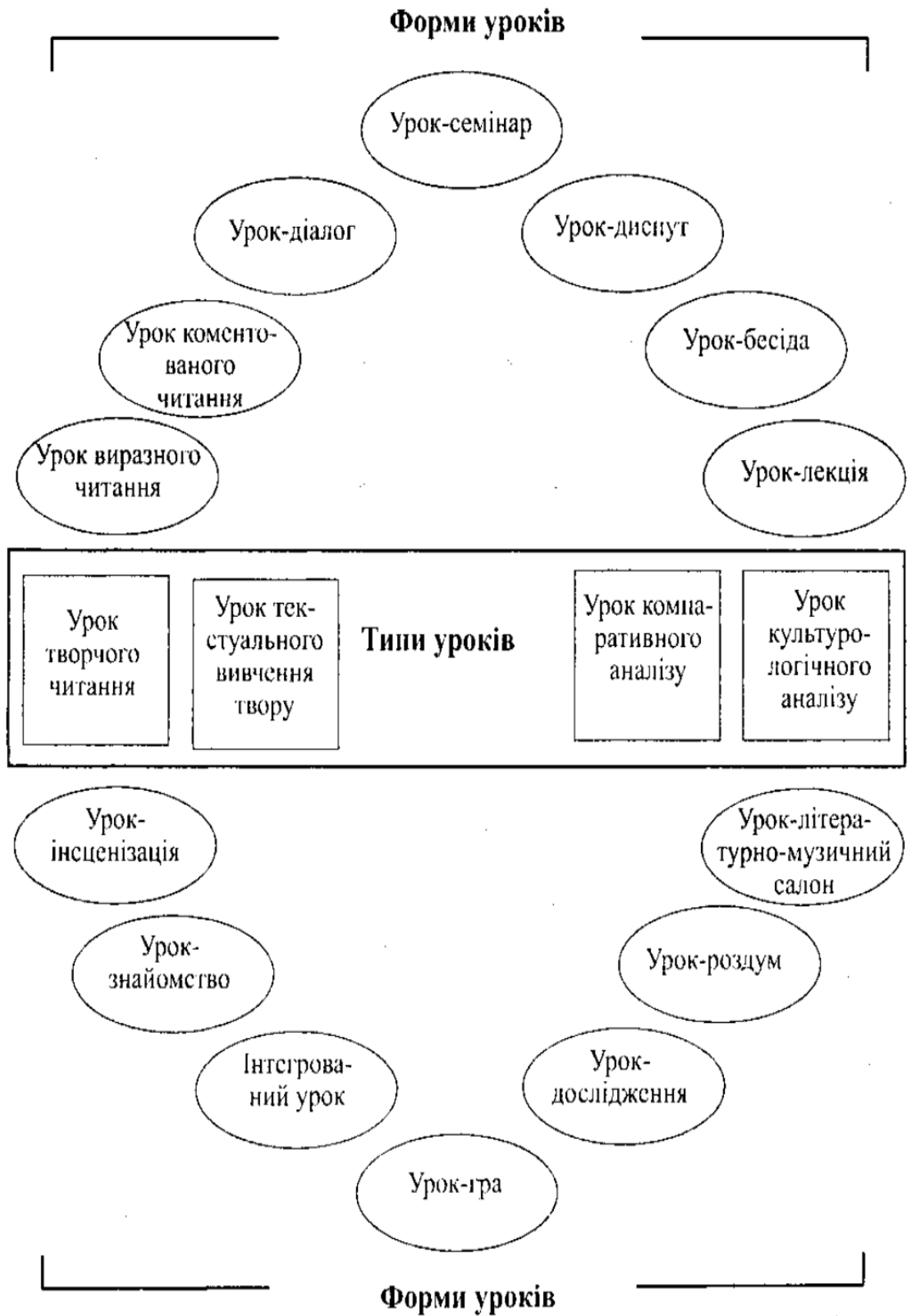


Рис.1.3.1. Класифікація уроків зарубіжної літератури

Учені-методисти переконані, що сучасний урок літератури – це передусім основний засіб формування соціально компетентної особистості, яка здатна до оцінювання явищ як класичного, так і сучасного мистецтва. З метою ефективної організації сучасного уроку необхідно використовувати такі методичні підходи, у яких учень є активним співтворцем уроку, а не пасивним спостерігачем.

Отже, сучасний урок літератури вимагає переосмислення пріоритетності форм, методів, прийомів та основних видів навчальної діяльності. Це зумовило розроблення різноманітних інтерактивних форм і методів роботи, серед яких надається перевага навчальній взаємодії учнів у мікрогрупах, групах, парах, що насамперед використовуються у процесі пошуку інформації, виконання практичних і творчих завдань, підготовки до диспутів, організації семінарів, різноманітних творчих вправ і завдань.

Слушною є думка української вченої Л. Мірошниченко щодо *структури уроку* зарубіжної літератури. Дослідниця наголошує, що першоелементом уроку повинен бути не етап, а «передусім навчальна ситуація як відповідний крок на шляху до реалізації мети уроку» [73, с.11].

Такої ж думки дотримується й інший відомий український методист С. Пасічник, який, порівнявши урок із виставою, що складається з окремих яв, злагодженість, взаємозв'язок і взаємозалежність яких створює загальний малюнок, так і сучасний урок літератури становить ланцюг взаємозв'язаних навчальних ситуацій, від логічності та методичної виправданості якого залежатиме раціональна структура уроку [94, с.78].

Свої думки щодо структури уроку зарубіжної літератури висловила і О. Куцевол, яка наголосила, що структура буде залежати від багатьох чинників, зокрема від змісту навчального матеріалу; специфіки шкільного предмета; вікових особливостей учнів відповідного класу; типу уроку; характеру дидактико-розвивальних і навчально-виховних завдань; рівня підготовленості школярів; особистих здібностей і нахилів учителя; психологічних особливостей учнівського колективу; дидактичної мети тощо.

Структура уроку, на якому вивчається творчість зарубіжного письменника,

принципово відрізняється від схеми уроку з української літератури. Урок повинен вирішувати головну мету – залучення дітей до кращих зразків світової літератури.

Ураховуючи те, що на уроках вивчається творчість письменників світового значення і кожен із них є представником цілої епохи в художньому розвитку Європи, то урок повинен розпочинатися з аналізу цієї епохи. Учителеві важливо охарактеризувати художній образ епохи та специфіку й неповторність її мистецтва. За умови правильно організованого уроку із зарубіжної літератури учень зможе набути знань про етапи розвитку різних напрямів у світовій літературі.

Фелікс Штейнбук пропонує виділяти такі види уроків зарубіжної літератури з урахуванням їхніх типологічних ознак:

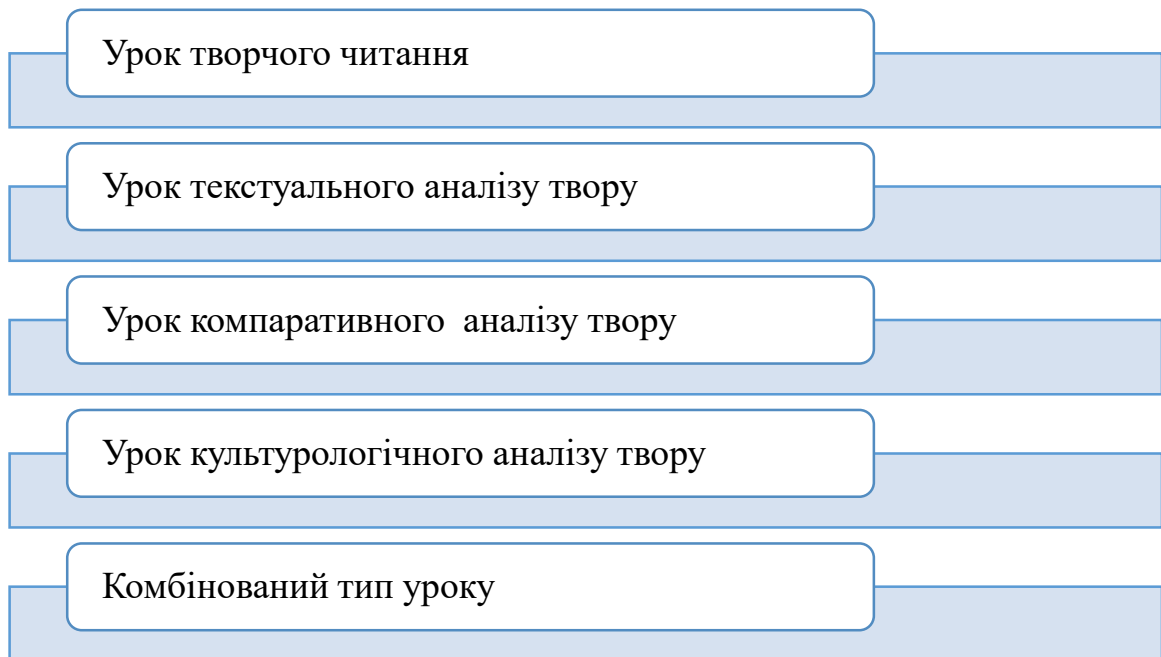


Рис.1.3.2. Типи уроків зарубіжної літератури

Здійснимо детальний аналіз видів уроку.

Урок творчого читання – це урок, що спрямований на власне прочитання художнього твору, який повинен усвідомлюватися учнями не як сукупність слів чи словосполучень, а передусім як чуттєвий і раціонально осягнений зміст, який би вливав на почуття дитини і викликав би певні емоції, допоміг зануритися в дивовижний світ художньої літератури.

Під час організації проведення уроків творчого читання вчителів необхідно враховувати вікові особливості школярів, тому що, приміром, учні 5-6-х класів на таких уроках вчать правильно та виразно читати твори, а також розуміти прочитане. У 7-8-х класах пропонується впроваджувати нові прийоми роботи з художніми текстами (читання в супроводі музики, читання в особах, самостійне тлумачення незрозумілих слів із використанням різних видів словників). У старших класах робота на таких уроках спрямована на вдосконалення читацької компетентності школярів. Проте специфіка уроку творчого читання буде реалізовуватися через форми організації навчальної діяльності учнів. Приміром, на уроці-семінарі, комбінованому уроці, інтегрованому уроці можна впроваджувати метод творчого читання лише як елемент, який може демонструвати чи закріплювати самостійно здобуті школярами знання. Можна констатувати, що уроку творчого читання відповідають такі організаційні форми: урок коментованого читання, читання та художнього переказування тексту, урок-інсценізація, урок додаткового читання, урок-конкурс на кращого читця, урок позакласного читання, урок-усний журнал, урок-діалог, урок-мистецький салон, урок-портрет тощо. Саме в зазначених формах цей тип уроку набуває своєї цілісності, що вирізняє його серед інших.

Урок текстуального вивчення твору спрямований на аналіз тексту як довершеного, цілісного й самодостатнього витвору мистецтва слова. Під час організації уроку такого типу створюється вчителем така ситуація, у якій ніби весь світ відображається в тексті, і поза ним немає й не може бути ані іншого тексту, ані іншого життєвого простору.

Урок текстуального вивчення літературного твору ефективно реалізується в таких формах, як уроки-дослідження, уроки-бесіди тощо, які є цілком доцільними й ефективними.

У сучасній школі **уроки компаративного аналізу** є явищем новітнім і найчастіше вони застосовуються в шкільному курсі зарубіжної літератури. Це можна пояснити тим, що компаративістика використовує порівняння як ефективний метод аналізу літературних явищ; учитель на уроці аналізує ті

явища, що є феноменами інших культур, тому й виникає необхідність порівняти незнайомі коди культури на вже відомі явища та поняття, що існують в українській літературі. О. Куцевол виявила педагогічні можливості уроків компаративного аналізу, які сприяють усвідомленню закономірностей розвитку різних національних творів; розвитку пізнавального інтересу та активізації мислення; забезпечують утворення новітніх логічних зв'язків; формують свідомість і міцність знань учнів; активізують вивчення більш значного обсягу навчального матеріалу, а також глибше й повніше розкриття ідейно-естетичного змісту художнього твору; актуалізують здобуті раніше знання та створюють базу для засвоєння досліджуваних понять, фактів і положень літератури; сприяють усвідомленому розумінню генетичних зв'язків художнього твору з іншими витворами мистецтва та літературним розвитком; забезпечують свідоме осмислення національної самобутності літературних явищ; виявляють типологічні ознаки в різних літературах та зв'язках з іншими письменниками світу; забезпечують формування гуманістичного світогляду школярів та виховання загальнолюдських цінностей тощо [66, с. 39]. Ураховуючи ці можливості уроку компаративного аналізу, можна впроваджувати такі форми організації освітньої діяльності: лекції, бесіди, дослідження, зіставлення, диспут тощо, інтегровані уроки тощо.

Урок культурологічного аналізу передбачає аналіз художнього твору в контексті історії світової культури [66, с.54]. Необхідність виокремлення такого типу уроку спричинена специфікою курсу зарубіжної літератури, оскільки цей навчальний предмет вивчає літературу, яка має специфічні відмінності від української. З метою осягнення й розуміння ідейно-естетичного змісту художнього твору необхідно усвідомити особливості культури, яка стала підґрунтям для створення тієї чи іншої літератури. О. Куцевол слушно зауважує, що зрозуміти літературний твір можна за умови усвідомлення його в контексті культурної епохи, у яку він був створений, та розуміння типу художньої свідомості. Основною метою уроку культурологічного аналізу є показ учням, що літературний твір є явищем передусім культури на певному етапі її розвитку,

що в ньому «поєднується багатовіковий досвід людства з особливостями творчої індивідуальної манери письменника, його особистим поглядом на висвітлювані проблеми» [66, с. 54].

Однією з проблем теорії і практики сучасного уроку зарубіжної літератури є питання виокремлення *нестандартних уроків*. Нестандартним вважається урок, основна мета якого досягається за допомогою провадження таких прийомів і засобів, що приносять задоволення його учасникам від процесу навчання, а не тільки від отримуваних результатів. Нестандартність уроку виявляється у використанні різноманітних інтерактивних, групових та ігрових форм.

У традиційній методиці викладання літератури як окремий різновид уроку виділяють *уроки позакласного* читання, що передбачають вивчення художніх творів за спеціальними темами, які визначені в чинній програмі як рекомендовані для позакласного або додаткового читання. Особливості цих тем виявляються в тому, що вони поширюють та поглиблюють знання й уявлення дітей про різні жанри, а також про тих письменників, творчість яких представлено в обов'язковій частині програми із зарубіжної літератури. Досвід переконує, що учитель зазвичай більше уваги приділяє програмовим творам, а тому уроки позакласного читання не проводяться. Щоб такі уроки були ефективними, необхідно застосовувати методи продуктивного характеру та спрямовувати їх організацію не на відтворення навчального матеріалу, а насамперед на його творче осмислення й аналіз за допомогою інноваційних методів і прийомів.

З метою ефективного проведення уроків позакласного читання необхідно враховувати тематичне різноманіття та правильне співвідношення творів різних жанрів; використовувати різноманітні форми організації таких уроків (бесіда, композиція, вікторина, огляд, семінар, концерт тощо) та ефективні прийоми активізації читацької компетентності (використання інших видів мистецтва, групові та індивідуальні завдання, міжпредметних зв'язків, технічні засоби навчання тощо); дотримання послідовності та систематичності в оволодінні навичками роботи з книгою. Уроки позакласного читання не суперечать запропонованій типології уроків, а тому можуть належати до їх видів.

Отже, ми окреслили основні проблеми сучасного уроку зарубіжної літератури. На нашу думку, найбільшим недоліком викладання предмета щодо рівня організації й проведення уроків є насамперед консерватизм мислення учителя-словесника та постійне провадження традиційних і незмінних форм реалізації навчальної діяльності. І, навпаки, нестандартні та оригінальні принципи проведення уроків, які б відповідали навчальному матеріалу та меті уроку, є чи не найбільшою перевагою творчої роботи вчителя зарубіжної літератури.

РОЗДІЛ 2

Б. БРЕХТ ТА ЙОГО ВНЕСОК У РОЗВИТОК СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

2.1. «Епічний театр» – теоретична концепція Б. Брехта

Брехт критикував модерністське мистецтво і розробив основні положення теорії «епічного театру» у своїх працях, опублікованих у другій половині ХХ століття, серед яких «Про сучасний театр», «Діалектика в театрі» і «Про неарістотелівський театр». Деякі з положень стосуються акторської майстерності, драматургії, театральної музики, декорацій та використання кінематографа. Брехт називав свій театр «неарістотелівським» та «епічним». Така характеристика була пов'язана з тим, що традиційний театр базується на законах, сформульованих Аристотелем у його «Поетиці». Ці закони вимагають від акторів емоційного вживання в образи персонажів.

Брехт розробив теорію, основу на розумі. Драматург писав: «Епічний театр апелює більше до розуму глядачів, ніж до їхніх емоцій». На його думку, театр має бути школою думки, зображувати людське життя з наукових позицій у широкій історичній перспективі, заохочувати прогресивне мислення і допомагати глядачам зрозуміти і змінити себе в мінливому світі. Брехт підкреслював, що його театр має бути «театром для тих, хто вирішив взяти свою долю у власні руки», що він повинен не лише відображати факти, а й позитивно впливати і стимулювати, спонукати до активності глядачів, змушувати їх самостверджуватися, займати критичну позицію і брати активну участь, а не лише співчувати. Водночас сам митець зовсім не відмовлявся від намагання впливати на почуття та емоції глядачів.

Епос, на відміну від драми, передбачає активного слухача або читача. У драмі ж простежується активна дія та пасивна аудиторія. З такого розуміння театру випливає ідея Брехта про активну аудиторію, готову мислити. А мислення, як стверджував Брехт, передує дії.

Брехт усвідомлював, що неможливо створити театр, який базується лише

на естетиці. Брехт зауважував: «Щоб ліквідувати цей театр, тобто скасувати його, позбутися його, розпродати його, вже потрібно залучити науку. Так само, як ми використовували науку для ліквідації всіх забобонів». І такою наукою, на думку автора, має бути соціологія, вчення про ставлення людини до інших. Ця наука повинна довести, що драма Шекспіра, яка є основою всієї драматургії, більше не має права на існування тому, що відносини, які зробили драму можливою, історично віджили своє. Брехт наголошує на тому, що капіталізм сам знищує драму і таким чином створює умови для нового театру. Театр має бути переосмислений як єдине ціле. Не тільки текст, не тільки актори, не тільки вся природа постановки, але ця реконструкція повинна залучати глядача і змінити його позицію», – писав Брехт у своїй статті «Діалектична драматургія».

В епічному театрі людина більше не знаходиться в центрі вистави, тому на сцені є група акторів, у якій індивід має певну позицію. Водночас Брехт наголошував, що не лише театр, а й глядачі мають бути колективом. Іншими словами, епічний театр повинен залучати до вистави всю аудиторію. Брехт стверджував, що індивідуум як глядач більше не є центром театру. Це вже не людина, яка просто дивиться театр, дозволяє акторам щось представити перед нею і «віддає шану» театру; вона вже не споживач, а передусім творець [34, с.35].

Для реалізації основних положень «епічного театру» Брехт використовував у своїй творчості «ефект очуження» – художній прийом, який має на меті представити життєві явища під незвичним кутом зору, змусити людей побачити їх по-іншому й критично оцінити те, що відбувається на сцені. З цією метою Брехт часто вводив у свої п'єси хори та сольні голоси, які пояснювали та оцінювали події п'єси, розкриваючи повсякденне життя з несподіваного боку. «Ефект очуження» також досягався за допомогою акторської майстерності. Завдяки цьому ефекту актори виконували так званий «соціальний жест». Те, що Брехт називає «соціальним жестом», – це вираження соціальних відносин, що існують між людьми в певний період часу, за допомогою міміки та жестів. Для цього необхідно зображати будь-яку подію як історичну. Історична подія, на думку драматурга, це подія минула, неповторна, пов'язана з певною епохою.

Під час історичної події складаються взаємини людей, які відзначаються не лише загальнолюдським, вічним характером, а вони відрізняються передусім специфічністю і критикуються з погляду наступної епохи. Брехт переконує, що безперервний розвиток відчужує нас від вчинків людей, які жили до нас. Такий ефект, на думку драматурга, дозволяє зробити помітними ті події повсякденного життя, які здаються глядачеві природними та звичними.

Ефект очуження досягався за допомогою 1) зіткнення форми та змісту п'єси в непримиренному конфлікті; 2) схематичного відтворення певного предмета замість його повноцінного зображення; 3) ритмічної акторської дикції, яка вільна від будь-яких емоційних інтонацій; 4) дистанційного відтворення актором свого героя замість повного втілення в нього; 5) застосування в театральній постановці різних кіноприйомів: монтажу епізодів, коментарів (субтитрів) до дії, титрів тощо з метою створення штучності ситуації; б) руйнування «четвертої стіни», що забезпечуються прямими зверненнями до глядацької зали, зміною декорацій на очах у глядачів з метою звільнення їх від сценічної ілюзії [100, с.44].

Згідно з теорією Брехта, епічний театр має розповідати глядачеві про певні життєві ситуації та проблеми, зберігаючи водночас ті умови та стан, коли глядач може контролювати свої емоції. В епічному театрі глядач може спостерігати, думати, визначати свої основні позиції і приймати рішення, не піддаючись ілюзії сценічної дії.

Бертольд Брехт як живий свідок експансії фашистської ідеології, надто добре знав, до чого призводить суто емоційна коннексія без рефлексії. Тому свою теорію він вибудовує на протилежних принципах. Варто зазначити, що слово «епічний» не відображає зміст концепції Брехта. У технічному відношенні, звичайно, має місце зв'язок драматичної дії та епічної оповіді, але надзавдання, яке ставить Брехт, усе ж таки інше, а саме: звернення актора до аналітичних здібностей глядача, пробудження в ньому сумніву, підштовхування до усвідомлення конфліктів.

У 1936 році Брехт сформулював відмінності драматичного й епічного

театру, порівнявши позицію глядачів під час перегляду драми в різних театрах. Глядач драматичного театру каже: «Так, я це відчув. Це дуже природно. Так буде завжди. Біль і страждання цієї людини мене зворушили. Тому що вона не має вибору. Це велике мистецтво. Це все само собою вирішується. Я плачу разом з тими, хто страждає; я більше сміюся з тими, хто радіє». Глядач в епічному театрі говорить: «Про таке я не міг навіть подумати. Цього не варто було робити. Це так вражає, майже неймовірно. Це має припинитися. Біль і страждання цієї людини вражають, тому що в неї все ще є вихід. Це велике мистецтво. Я сміюся над тими, хто плаче, я плачу над тими, хто сміється» (Б. Брехт, «Епічна теорія театру») [100, с.46].

Щоб наочно виявити різницю між драматичним і епічним театром, Брехт окреслив ознаки, що представлені в таблиці 2.1.1

Таблиця 2.1.1

Зіставлення драматичного та епічного театру

Драматичний театр	Епічний театр
дія	оповідання
залучає глядача до дії	глядач опиняється в ролі спостерігача
зношує активність глядача	стимулює активність глядача
пробуджує у глядача емоції	змушує глядача приймати рішення
переносить глядача в інші обставини	показує глядачеві іншу обставини
ставить глядача у центр подій та змушує його співпереживати	протиставляє глядача подіям та змушує його вивчати
збуджує у глядача інтерес до розв'язки	збуджує у глядача інтерес до перебігу дії
звертається до почуттів глядача	звертається до розуму глядача

Створення такого театру вимагає спільних зусиль письменника, режисера та акторів. До того ж, на думку Брехта, до акторів ці вимоги специфічні. Актор

повинен інтерпретувати героя в певній ситуації, але він не просто стає цим персонажем. У відповідний момент сцени він повинен стати поруч зі створеним ним образом, тобто він повинен не тільки втілювати цей образ, але й бути його суддею .

Не можна сказати, що Бертольд Брехт повністю відкидав емоцію в театральній практиці, тобто злиття актора з образом. Однак він вважав, що така ситуація може виникнути лише миттєво і загалом має бути підпорядкована раціонально спланованій і свідомо визначеній інтерпретації ролі.

За призначенням «епічний театр» виконував функцію своєрідної політичної рефлексії. Глядач, залишаючи театр після перегляду драми, перебуваючи під впливом ефекту сприйняття всіх явищ начебто вперше, мав спрямувати свій погляд на соціополітичну ситуацію у своїй країні, усвідомити й критично оцінити її.

Брехт розвинув ідею епізації драми німецького просвітника Якоба Ленца, включивши в свої епопеї «характерність» і «подійність». Відійшовши від Ленцової класифікації драми на комедію і трагедію, Брехт поєднав у своїх драмах трагедію і комедію. Його персонажі ніколи не бувають комічними чи трагічними: усі вони трагічні або комічні та викликають у глядачів жалість, ненависть або саркастичний сміх [34, с.36].

Брехт також надав нового значення традиційній драматичній техніці – ремаркам, які слугують не тільки для встановлення психологічного стану центрального персонажа. Багато ремарок у п'єсах Брехта (наприклад, «Матінка Кураж та її діти») – це замальовки, побудовані за правилами живописної композиції.

Бертольд Брехт дуже цікавився декораціями. Він вимагав від режисерів ретельного вивчення п'єси, врахування побажань акторів і постійних експериментів, що є, на думку драматурга, запорукою творчого успіху. «Будівельник сцени, – зазначав Брехт, – не повинен ставити речі на місце назавжди, але також не повинен нічого надмірно змінювати або пересувати». Водночас сценограф повинен пам'ятати про критичний погляд глядача. І якщо

глядач не має такої критичної точки зору, то завдання сценографа – запропонувати такий погляд глядачеві.

Берхт уважав, що музика відіграє важливу роль в театрі. Берхт був переконаний, що її соціальне значення значно зросло в період боротьби з соціалізмом. Він наголошував, що той, хто думає, що маси, повстаючи проти гнівного насильства, гноблення та експлуатації, відвернулися від серйозної і водночас приємної та раціональної музики як пропаганди соціальної думки, не розуміє дуже важливого аспекту цієї боротьби. Однак очевидно, що вплив такої музики значною мірою залежить від того, як вона виконується (Б. Берхт «Про використання музики в епічному театрі»). Тому виконавець повинен розуміти соціальне значення музики, щоб викликати у глядачів відповідне ставлення до сценічної дії.

Ще однією особливістю творів Берхта є те, що вони мають досить відверті й правдиві сюжети. Наприклад, один з найвідоміших його творів «Матінка Кураж та її діти», був написаний у часи, коли Гітлер розпочав Другу світову війну. Хоча історичною основою цієї п'єси є події Тридцятилітньої війни, сам драматичний твір, а особливо образ головної героїні, набув позачасового звучання. Адже це п'єса про вічні поняття – життя і смерть, про вплив історичних чинників на життя суспільства.

Упродовж усього життя Бертольд Берхт прагнув до досконалості театру, що повною мірою знайшло відображення у творчості «Берлінського ансамблю». На відміну від буржуазного театру, який переймався лише формальними змінами, епічний театр впроваджував інновації відповідно до суспільного розвитку. Зрештою, завдання театру, як і інших мистецтв, полягає не в тому, щоб компенсувати відсутність справжнього руху в суспільстві штучними діями, а в тому, щоб активно впливати на життя людей і сприяти змінам. «Люди отримують задоволення від змін за допомогою впливу мистецтва», – зазначав Берхт.

Отже, епічний театр Бертольда Берхта є одним із найвизначніших мистецьких явищ ХХ століття. Творче новаторство відомого німецького драматурга виявляється в створенні театру не тільки нового за формою, але й

інноваційного за змістом, за характером та силою впливу на глядача.

Творчість Брехта переконливо демонструє, що мистецьке новаторство неможливе без критичного і творчого пізнання традиції. Взаємозв'язок новаторства і традиції в теорії і практиці театру Брехта є неспростовним доказом того, що новаторство є переходом традиції в нову якість в процесі історії і безперервної еволюції естетичного і художнього досвіду людства.

2.2. Загальна характеристика творчості Б. Брехта

Брехт розпочав свій творчий шлях у роки, коли в німецькій літературі та театрі панівним напрямом був експресіонізм. Ідейно-естетичне спрямування його творчої діяльності було особливим і винятковим, що різко виділяло його на тлі німецької літератури кінця 10-х - початку 20-х років.

Підсумком першого десятиліття його поетичної творчості стала збірка «Домашні проповіді» (1926), назва якої мала іронічний характер. Балади цієї збірки пройняті огидою до лицемірних чеснот буржуазного світу. Поет з нещадною пильністю бачить, що вся офіційна мораль, усі моральні прописи міщанського побуту – від біблійних заповідей і аж до правил гарного тону, – усе це покликане лише завісою фарисейських фраз прикрити справжнє життя буржуазного індивіда, оргію хижих пристрастей.

Брехт широко звертається до прийомів пародії. Пародуючи релігійні псалми і хорали, повчальні міщанські романси з репертуару вуличних співаків і шарманщиків і хрестоматійно популярні вірші Гете і Шиллера, він ці настільки благочестиві і респектабельні форми наповнює стрімкими і дикими, то спеціально наївними, розповідаючи про дітовбивць, піратів та золотошукачів. Героєм «Домашніх проповідей» є амораліст, свого роду сучасний племінник Рамо, людина, вільна від будь-якого морального тягаря. Він визнає лише одну істину: перед лицем неминучої смерті, після якої вже нічого немає (ні пекла, ні раю, ні відплати за гріхи, ні відплати за чесноти), людина уподібнюється тварині, і весь сенс її існування – у насолодах, максимальному задоволенні всіх

потягів його біологічного єства. До свого героя-хижака, своєрідної «природної людини» Брехт ставиться подвійно. Йому безперечно імпонує його безсоромна прямота, зухвалість, з якою він, ні перед чим не зупиняючись, опановує всі радощі життя. І все-таки Брехт аж ніяк не солідаризується цілком зі своїм аморальним та асоціальним героєм. Ні, людина не є доброю, а скоріше порочною, якою її роблять умови її життя. Людська мораль не є якийсь одвічний, незалежний від конкретних обставин буття духовний феномен. Порочна дійсність не може породити досконалу людину, і, як би ханжі та чистюлі не домагалися від неї високої моралі, у вовчому суспільстві вона не може бути «доброю».

Ідейно-естетичні особливості, що знайшли своє вираження у поезії молодого Брехта, повною мірою виявилися й у театральній діяльності. У 1919-1921 роках Брехт регулярно розміщував в аугсбурзькій газеті «Фольксвілле» театральні рецензії, у яких критикував експресіоністську драматургію. Внутрішнім продовженням цієї полеміки проти експресіонізму були перші п'єси самого Брехта – «Ваал» (1918) і «Барабанний бій у ночі» (1919).

Герой п'єси «**Ваал**» – людина життєлюбна, але аморальна, талановита, але перебуває у владі найнижчих інстинктів, п'яниця, розпусник, гвалтівник, нарешті, вбивця. Його бажання, висловлювані їм з цинічною відвертістю, досягають виразності своєрідної поезії. У своєму елементарному егоїзмі Ваал звіроподібний, але сила його тілесних пристрастей, його ненаситне прагнення їсти, нюхати, відчувати, чути і бачити підкоряють його волі як чоловіків, так і жінок. У ньому є частка правди, бо придушення в буржуазному суспільстві потягу людини до земного, матеріального щастя природно і незнищенно, але у Ваала цей потяг не йде шляхом суспільного протесту і боротьби, а носить асоціальний, руйнівний характер. У відразливому, мабуть, навіть гіпертрофованому цинізмі Ваала, безсумнівно, змальовано свідоме епатування буржуа, виклик міщанським «чеснотам», викриття офіційної моралі.

Проблеми моральної природи людини відображені в п'єсі «**Барабанний бій у ночі**» у дещо новому аспекті: тут вони з умовного часу, в якому

відбуваються події «Ваала», перенесені в конкретно-історичну ситуацію німецької революції 1919 року. З африканського полону повернувся додому солдат Андреас Краглер, який вважався безвісти зниклим. Він жив ці роки мрією про свою наречену Анну Балік, про сімейний осередок, про двоспальне подружнє ліжко. Але, не дочекавшись нареченого, Анна зійшлася з військовим спекулянтом Мурком. Пригнічений і ображений Краглер знаходить співчуття та підтримку в людей знизу. Разом з ними він прямує до району вуличних боїв, щоб приєднатися до революційних робітників, спартаківців і загалом боротися за соціальну справедливість. Але Анна повертається до Краглера, і його мрія про сімейний осередок і двоспальне ліжко здійснюється. Тоді Краглер повертається спиною до революції: «Моє тіло має зітліти в канаві заради того, щоб ваша ідея піднеслася в небеса? З розуму ви, чи що, здуріли?» І з Анною він прямує до подружньої спальні. Краглер має деяку спорідненість із Ваалом. Він – «природна людина», яка не знає іншої моралі, крім правила: «своя сорочка ближче до тіла».

Можна зробити деякі висновки щодо ранньої творчості Брехта. Цинічна зневіра письменника в безкорисливі, благородні і добрі початки в людині, його прагнення знайти всеосяжну основу людської поведінки в низовині примітивних егоїстичних інтересів – усе це мало небезпечні риси антигуманізму та декадансу.

У середині 20-х років у творчому розвитку Брехта відбуваються зміни, що пов'язані з двома процесами у сфері політичного світогляду письменника та у сфері його естетичних принципів.

1926 року Брехт зблизився з Комуністичною партією Німеччини. Одночасно він читає праці класиків наукового соціалізму та свою відпустку у жовтні 1926 року присвячує поглибленому вивченню «Капіталу». У квітні 1926 року відбулася прем'єра комедії Брехта «Що той солдат, що цей». Цю комедію Брехт згодом вважав своїм першим твором, який відповідає вимогам «епічного театру».

Отже, можна констатувати, що теорія «епічного театру» формувалася одночасно з активним залученням Брехта до практики класової боротьби пролетаріату та з вивченням марксизму-ленінізму. Це були не випадкові факти,

а тісно пов'язані один з одним процеси. Якщо марксистська свідомість, до якої Брехт прийшов саме в цей час, ставила перед ним як перед художником нові суспільні завдання, то теорія «епічного театру» була для нього способом вирішення цих завдань, реалізації вимог до мистецтва.

Першим твором, у якому частково вже відобразилася нова ідейно-естетична орієнтація Брехта, була його комедія **«Що той солдат, що цей»** (1924-1926). У ній письменник продовжував розробляти актуальну проблему людини. Як і раніше, він не сприймає гуманізму експресіоністського штибу, про що свідчить не лише загальна логіка п'єси, а й прямі полемічні випадки – вустами одного зі своїх персонажів він пародує та висміює відоме становище письменника-експресіоніста Людвіга Рубінера: «людина – у центрі!» Але від ранніх п'єс Брехта комедію «Що той солдат, що цей» відрізняє незрівнянно більша широта суспільно-історичного кругозору. У ній розглядається не питання про абстрактну сутність людини взагалі, а проблема розбещеного та нівелюючого впливу сучасного імперіалістичного устрою (у такому його типовому прояві, як мілітаризм) на людську особистість.

Твір Брехта «Тригрошова опера» (1928) приніс йому світову популярність. Дія цієї п'єси відбувається серед декласованих міських низів – бандитів, злодіїв, повій, жебраків. Але, як зазначав сам автор, «Тригрошова опера» зображує буржуазне суспільство. П'єса показує принципову спорідненість як найреспектабельніших, так і низькопробних форм капіталістичного бізнесу, відображає те, що банкіри і фабриканти нічим, по суті, не відрізняються від ватажків злодійських зграй або королів професійного жебрацтва, бо буржуазна нажива у всіх її видах лежить на злочинах і щогодини їх породжує.

Прагнучи до найповнішого здійснення агітаційно-виховних завдань мистецтва, він створив наприкінці 20-х – початку 1930-х років свій особливий драматургічний жанр, який назвав «навчальною» чи «повчальною» п'єсою. До творів цього жанру належать «Захід» (1930), «Виняток і правило» (1930), «Горації та Куріації» (1934) та деякі інші одноактні п'єси.

До «навчальних» п'єс частково належить «Мати» (1930-1931), вільне

інсценування однойменного роману М. Горького. У цій п'єсі безкровні схеми все ж таки перемежувалися з живими драматичними сценами. Але загалом у брехтівському інсценуванні переважала повчальність та ілюстративність. Убачаючи своє завдання в тому, щоб навчити глядача цілком певної, практичної поведінки, що має на меті зміну світу, автор ввів у п'єсу повчальні міркування про тактику революційної боротьби, роз'яснення основ політичної економії тощо.

Роки антифашистської еміграції мали для Брехта особливе значення. Історичний досвід 30-40-х років і особиста участь в антифашистській боротьбі були для письменника великою школою: його творчість досягла ідейно-художньої зрілості, і з-під його пера вийшли найдосконаліші твори.

У ці роки перебіг суспільно-політичних подій на батьківщині та в усьому світі звертав увагу Брехта у бік антифашистської теми. І вже перший його твір, розпочатий ще в Німеччині, але завершений в еміграції, п'єса **«Круглоголові та гостроголові»** (1932-1934) мала чітко виражений антифашистський характер: у ньому викривалася соціальна демагогія та класова сутність фашизму, перш за все його расова Теорія. У здійсненій Брехтом копенгагенській постановці цієї п'єси соціальна суть її проблематики акцентувалася за допомогою титрів, що проєктувалися на завісу.

П'єса **«Круглоголові та гостроголові»**, антифашистська парабола, виконана засобами сатиричного гротеску, була написана Брехтом під свіжими враженнями німецького національного нещастя – приходу Іберіна-Гітлера до влади. І в наступні роки письменник не втрачав свого «героя» з поля зору. Він був свідком агресивно-авантюристичного курсу Гітлера, мюнхенської капітуляції західних держав і нарешті спровокованої фашизмом війни. Тоді він знову звернувся до вже випробуваного жанру та написав у тій же гротесково-параболічній манері п'єсу **«Кар'єра Артуро Уї, якої могло не бути»** (1941). Сценічна розповідь про гангстерів та їх покровителів алегорично відтворює історію приходу Гітлера та його злочинної групи до влади. За відсутності сюжетного зв'язку і спільності дійових осіб обидві п'єси, однак, склали

своєрідну антифашистську сатиричну діалогію.

Антифашистська, пов'язана з актуальними подіями громадянської війни в Іспанії п'єса **«Гвинтівки Тереси Каррар»** була розвитком тієї лінії, яка раніше намітилася в інсценуванні **«Матері»**. Образ революційного пролетаря, свідомого борця Педро Хакуероса, ідейний перелом, що відбувається у свідомості головної героїні, яка звільняється від згубних ілюзій нейтралізму й аполітичності та пізнає сувору необхідність класової боротьби, – усе це змушує згадати про п'єсу. Але **«Гвинтівки Тереси Каррар»** вже від неї відрізняються глибиною психологічного аналізу, переконливістю мотивувань, що пояснюють духовну еволюцію персонажів, відсутністю повчального схематизму.

У двадцяти чотирьох сценах **«Страх і злидні в Третій імперії»** Брехт розгорнув широку панораму життя робітників, селян, інтелігенції, дрібної буржуазії – різних верств населення гітлерівської Німеччини. З надзвичайною майстерністю розкрив він фальш і двозначність, які проникли в суспільний та приватний побут громадян фашистської держави. В імперії страху і лицемірства слова, вимовлені вголос, які завжди висловлювали дійсні думки і почуття людей, їх справжній душевний стан.

«Життя Галілея» писалося напередодні Другої світової війни. Перед письменником уже вимальовувалися зловісні обриси катастрофи, що насувається. Тому він і звернувся зі словом застереження до совісті та розуму людства, і насамперед інтелігенції, тобто людей, чийі знання можуть стати джерелом блага чи великого лиха.

Таким же застереженням була і знаменита історична драма Брехта **«Матінка Кураж та її діти»** (1939). Вона прозвучала закликом до німецького народу не тішитись обіцянками, не розраховувати на вигоди, не пов'язувати себе з гітлерівською клікою круговою порукою, спільними злочинами та спільною відповідальністю та розплатою [31, с. 41].

Думка про діалектику добра і зла, про органічну ворожість всього життєвого устрою буржуазного суспільства добрим початкам людської природи з великою поетичною силою була виражена в наступній п'єсі письменника –

«Добра людина з Сичуані» (1938- 1940). Брехт знайшов дивовижну форму, умовно казкову і водночас конкретно чуттєву, для втілення, начебто, абстрактної філософської ідеї. Взаємно ворожі добрий Шень Де і злий Шой Так виявляються взаємно пов'язаними і один одного зумовлюють, та й самі Шень Де і Шой Так, як з'ясовується, зовсім не дві людини, а один, «доброзлий». Через незвичайний, своєрідний сюжет Брехт розкриває протиприродний і парадоксальний стан суспільства, у якому добро веде до зла і лише ціною зла досягається добро.

П'єса «Добра людина з Сичуані» не обмежується констатацією та аналізом цього потворного соціального феномену. Постно-філантропічної позиції трьох богів, які вимагають, щоб людина була доброю, і при цьому ханжеськи заплющують очі на суспільні умови, що заважають їй бути такою, цій позиції письменник протиставляє революційну вимогу зміни світу.

Згодом Брехт тимчасово залишає ґрунт умовно казкового сюжету і створює класичні зразки соціальної комедії, яка багато в чому відтворює національний колорит та історичні умови, але водночас послідовно витримана в дусі «епічного театру». До комедій такого типу належали «Пан Пунтіла та його слуга Матті» (1940-1941) і «Швейк у другій світовій війні» (1941-1944).

Іншим прикладом «ефекту очуження», втіленого в центральному мотиві всієї п'єси, може бути (написана у співпраці з Ліоном Фейхтвангером) драма «Сни Симони Машар» (1941-1943). Як і комедія про Швейка, вона вже тісно пов'язана з подіями Другої світової війни. Дія її відбувається в червні 1940 року в маленькому французькому містечку Сен-Мартен, у дворі готелю, в умовах німецько-фашистського вторгнення і народного лиха, що оголило протиріччя між світом власників, зрадників Франції, і світом трудівників. На цьому тлі й розігрується трагедія Симони Машар, дівчинки з наївною дитячою психологією та чистою, повною жертвною готовністю та любов'ю до батьківщини. Вона робить самовідданий патріотичний вчинок – знищує склад із пальним, щоб ним не заволоділи німці, і, гине, та пробуджує свідомість обов'язку у своїх співвітчизників [100, с.47].

Після розгрому німецького фашизму й особливо після повернення Брехта

на батьківщину характер його творчої діяльності значно змінився. Перед письменником відкрилися можливості, яких він майже був позбавлений у роки еміграції. Керуючи театром «Берлінський ансамбль», повсякденно працюючи в ньому і беручи участь у його гастролях, широко займаючись режисерською та театральньо-педагогічною діяльністю, активно виконуючи різні суспільні функції, Брехт відчував радісне задоволення від можливості нарешті реалізувати свої роки, що залишалися в тіні. Але він мав порівняно мало часу для нових літературних починань. Протягом одинадцяти повоєнних років він (крім творів малого жанру – віршів, статей, нотаток тощо) завершив п'єсу «Кавказький крейдарний круг» (1944-1945), написав історичну драму «Дні Комуни» (1948-1949), здійснив літературну обробку «Антигонів» Софокла, «Гувернера» Ленца, «Коріолана» Шекспіра та кількох інших п'єс класичного репертуару, закінчив п'єсу-параболу «Турандот, або Конгрес обелітелів». Задуми кількох п'єс, які він розпочав (про Альберта Ейнштейна, про робітника-активіста з НДР та ін.), залишилися нездійсненими.

У «Кавказькому крейдарному колі» Брехт використав сюжет, близький до біблійного переказу про Соломоновий суд, сюжет старовинної східної легенди про позов двох жінок через дитину і про мудрого суддю, який хитромудрим способом розпізнав справжню матір. Але він вніс у цей сюжет принципову новацію: суддя відхиляє претензії справжньої кровної матері, байдужої до дитини і переслідує лише корисливі цілі, і присуджує маленького Міхеля чужій жінці, яка врятувала йому життя і самовіддано доглядала за ним, наражаючись на небезпеки та поневіряння. Справа не в кривній спорідненості, а в інтересах дитини та суспільства, тобто в тому, яка з обох претенденток – кровна чи названа мати – буде Міхелю найкращою матір'ю, любовно та розумно її виховає.

Післявоєнним творам Брехта був властивий особливо високий рівень актуальності. У своїй проблематиці вони були тісно пов'язані з тими суспільними та етичними завданнями, які стояли перед німецьким народом після розгрому фашизму та особливо в умовах будівництва соціалізму у НДР. Ця актуальність, зокрема, позначалася в напрямі та характері літературних обробок

п'єс класичного репертуару. Проілюструємо з прикладу «Антигони» . Хоча в ній збережені основні сюжетні мотиви Софокла і значна частина тексту німецького перекладу Фрідріха Гельдерліна, дія відбувається в стародавніх Фівах, але за спрямованістю, за характером проблем, – це німецька «Антигона» весни 1945 року. Ідеї грецької трагедії переосмислені Брехтом з погляду історичних умов, у яких опинився німецький народ у дні загибелі Третьої імперії, і з погляду тих завдань та питань, які перед ним стояли на той час.

Останнім цілком завершеним твором Брехта-драматурга була його історична хроніка «Дні Комуни». Вона була написана в рік утворення Німецької Демократичної Республіки, і звернення до трагічного і водночас високоповчального досвіду першої пролетарської держави, Паризької комуни, мало надзвичайну актуальність. Що має зробити робочий клас, який завоював владу, щоб зуміти відстояти її проти таємних підступів і прямих виступів ворогів? Як має будуватися, починаючи з перших кроків, пролетарська держава? Як співвіднести соціалістичні ідеали свободи та гуманності з насильницькими діями, необхідними пролетаріату для завоювання та утримання влади? Історія Комуни, її великі звершення і трагічні помилки містили відповіді на багато питань, які постали перед молодого державою німецьких трудящих. Цим зумовлений вибір теми письменником. Він зобразив історію Паризької комуни не як трагедію щирих помилок або огидних вад окремих осіб, а як трагедію історичної незрілості великої справи, якій належить майбутнє. Чи не неврастенічні індивідууми, а народ, відважний, великодушний, довірливий і недосвідчений у справах державного управління, є героєм пєси. І хоча вона закінчується поразкою Комуни, але крізь цю поразку просвічує прийдешня перемога. Драма Брехта є оптимістичною народною трагедією.

Пародія у Брехта – форма соціальної сатири, і об'єктом її, по суті, є не література, а буржуазне суспільство, на розкриття вад якого спрямована крізь призму твору критична думка автора. Пародія у Брехта виходить далеко за межі суто літературних суперечок та зіткнень різних мистецьких уподобань і манер, і мета її зовсім не в засудженні тих чи інших творів письменників-класиків. Брехт

так часто звертається до полемічного запозичення сюжетів і, йдучи ще далі, до пародії тому, що тут він знайшов дохідливу та широкодоступну форму для пробудження революційної свідомості мас, їхньої освіти та виховання. Примушуючи глядача у вигляді пародії критично переглядати звичні уявлення, Брехт через літературу веде його до критичної ревізії основ буржуазної моралі та ідеології.

Брехту як у його художній практиці, так і естетичних поглядах найближче традиції просвітництва, традиції Вольтера, Свіфта, Лессінга та Гете. Це насамперед позначається на переважній ролі раціонального початку його творчості. Подібно Вольтеру в його філософських повістях або Свіфту в його «Подорожі Гулівера» і «Казці про діжку», Брехт у своїх п'єсах насамперед постає пропагандистом певних філософських та соціально-політичних ідей, і цим ідеям він підпорядковує вибір сюжетів та образів – часто умовно побудованого сюжету, фантастичних образів. Подібно до деяких реалістів століття розуму, він інколи, щоб надати більший простір узагальнювальним висновкам глядача, відволікається від зображення конкретних побутових деталей, абстрагується від локальних історичних прикмет місця і часу.

У творчості Брехта зв'язок із філософськими та мистецькими традиціями відчувається досить чітко. Брехт є «соціалістичним просвітителем». Цим умовним позначенням і значною мірою визначається оригінальність цього видатного письменника, його неповторна творча своєрідність серед різноманіття форм і художніх манер у мистецтві соціалістичного реалізму.

Отже, Брехт належав до тих найбільших майстрів соціалістичного реалізму, творчість яких була відзначена новаторською спрямованістю та духом неупинних шукань. Він збагатив сучасне світове мистецтво театру та драми багатьма відкриттями. Вкажемо лише на деякі з них. Прагнення створити «епічний» театр поставило Брехта перед складним завданням: озброїти драматургію різноманітнішими образотворчими засобами епічних, оповідальних жанрів. Він завжди з великим інтересом ставився до пошуків у галузі епізації драми. Драматург одним із перших практично створив у своїй творчості струнку

новаторську систему образотворчих засобів, що збагачують драму можливостями оповідальних жанрів. Його п'єси є сценічною розповіддю, сценічною оповіддю.

2.3. Ідейно-сюжетні особливості п'єси Б. Брехта «Матінка Кураж», проблематика твору, образна характеристика

«Матінку Кураж та її діти» Бертольт Брехт написав напередодні Другої світової війни, у 1939 році. Одну з найголовніших своїх п'єс драматург створив всього за місяць, ніби поспішав через неї сказати те, що було необхідно. Потім, у 1949 році, Брехт опублікував примітки до постановки «Матінки Кураж та її діти», де докладно розповів, що хотів передати цією п'єсою.

Літературним джерелом п'єси є повість німецького письменника часів Тридцятилітньої війни Ганса Якоба Крістофеля фон Гріммельсгаузена «Детальний і дивовижний життєпис запеклої ошуканки та бродяги Кураж». Ця повість разом із знаменитим романом Гріммельсгаузена «Сімпліссімумс» входить до циклу під назвою «Твори Сімпліссімумса». Однак Брехт, який черпав натхнення у Гріммельсгаузена (наприклад, Тридцятилітня війна як історичне тло події, образ маркіза на ім'я Кураж), написав твір, майже незалежний від повісті автора XVII століття й абсолютно не пов'язаний із нею за сюжетом і темою.

За жанром – історико-алегоричний драматичний твір. У ньому Брехт стверджує відповідальність кожної людини, яка бере у війні участь (активно чи пасивно), за долю всього суспільства. Філософський аспект твору розкривається у специфіці його ідейного змісту. Брехт використовує параболічний принцип (оповідь відходить від світу автора та його сучасників, іноді повністю від певного періоду, а потім повертається до інших тем, даючи їм філософську та епічну оцінку). Отже, параболічна драма має два проєкти. Перший – очевидний і зовнішній. Він стосується подій Тридцятилітньої війни та мінливої долі родини

Кураж. У цьому значенні п'єса «Матінка Кураж та її діти» – це повчальна історія, застереження, що стосується скоріше недалекого майбутнього, ніж минулого. Інший аспект – прихований, інокомовний, мандри манітки Кураж під час Тридцятилітньої війни та її ставлення до війни. Загальною ідеєю п'єси є несумісність материнства (і життя та щастя загалом) з війною та насильством.

П'єсі притаманні **рис**и «епічного» театру Брехта, такі як: виклад змісту на початку кожної сцени, введення зонгів, що є коментаторами дії, широке використання розповіді, монтаж, тобто поєднання епізодів, частин без урахування їх сюжетного зв'язку, що зумовлює потік асоціацій у глядачів, притчі, явище «очуження», параболічність тощо.

Брехт створив п'єсу-предосторогу, намагаючись попередити людство про наслідки жакливої мілітаристської політики. Історія родини маркізи Анни Фарінг, також відомої як Матінка Кураж, тісно пов'язана з історичними подіями XVII століття. Але твір це не лише «хроніка Тридцятилітньої війни», як це зазначено в підзаголовку. Це також драма-парабола: долі родини Кураж є уособленням долі німецького народу та Європи в цілому. Не випадково троє її дітей народжуються від різних батьків, які представляють різні європейські країни: Ейліф – фін, Швейцеркас – швейцарець, але має угорське прізвище, Катрін – напівнімка. Кураж із гордістю стверджує, що вона «об'їздила увесь світ» у фургоні. Отже, змалювана в п'єсі сім'я є своєрідною моделлю всього суспільства.

Звернення Брехта до Тридцятилітньої війни є цілком доречним: описуючи умови складного економічного, культурного та соціального становища Німеччини внаслідок кровопролитних воєн XVII ст., автор прагне викликати в глядача певні історичні паралелі й асоціації та зробити певні висновки про неминучість краху гітлерівського режиму, який перетворив країну на полігон для військових навчань.

Водночас Брехт зовсім не «змінює» історію, не порушує логіку історичних подій XVII століття. Навпаки, історичні твердження, зонги та алюзії, якими пронизана п'єса, свідчать про обов'язковість відтворити історію у формі історії.

На противагу методу, який наближає історичний матеріал до сучасності, трансформуючи історичні події та відступаючи від часової специфіки історії, ставлення Брехта до історичного матеріалу полягає у відтворенні навіть найсуттєвішого, особливо історичних подій як фактів. У цій історичній конкретизації Брехт намагається віднайти правдивість і вічність, які дозволяють побачити сьогодення крізь призму історичного досвіду.

Саме з цієї історичної конкретизації зароджується брехтівське твердження про нерозривність історичної долі та долі людини, проблем людства і проблем, що стоять перед кожним його представником.

Події п'єси розгортаються у 1618–1648 роках під час Тридцятилітньої війни. Це одна з небагатьох постановок, де Брехт відходить від принципу зображення події в реальному часі. Драматург вирішив перенести свою постановку на 300 років назад. Тридцятирічна війна – це війна католиків і протестантів, війна послідовників однієї віри. Заговоривши про неї, Брехт вирішує одразу дві проблеми: по-перше, напередодні Першої світової війни Брехт показує, що ця світова війна далеко не перша. 1618 року війна розгорталася всюди – у багатьох християнських країнах. По-друге, так драматург показує абсурдність війни: воюють дві сторони однієї віри. Воюють люди, віра яких каже: «Не вбивай!». Водночас Бертольт Брехт також викриває брехливість гасел, під якими йшла ця війна.

У центрі п'єси – маркітанка Анна Фірлінг, також відома як Матінка Кураж. Вона служила у протестантській шведській армії (2-й фінський полк), але коли потрапила в полон до польського війська, почала ходити під католицьким прапором. Її «філософія» була дуже суперечливою. Не варто засуджувати війну, бо вона знищує слабких, але вони гинуть і в мирний час, проте війна набагато краще годує свій народ. Отже, Анна не потребує миру, але хоче війни: «Від миру в мене голова йде обертом». Однак, це лише на перший погляд. Вона продовжує говорити, що їй не подобається війна: «Мені вона теж не подобається, вона гаряча», і що вона забирає у неї дітей. Іншими словами, вона неоднозначно відноситься до війни.

Ризикуючи життям, вона під гарматним вогнем вивезла з Риги 50 буханців

хліба, за що отримала прізвисько Кураж (хоробрість). Іншими словами, сміливість – це своєрідна впевненість у собі, визнання своєї переваги над іншими. Вона провокує священика, не приховує своєї симпатії до кухаря і не була позбавлена зарозумілості, напористості та парадоксальності. Вона – егоцентрична жінка і вважає світ недосконалим.

Головною причиною війни є не ідеологія, віра чи світогляд, а матеріальна вигода (прибуток). Драматург так думає і критикує всіх учасників цієї війни, в тому числі тих, хто захопив чужі території і розпочав цю війну, порівнюючи її з Другою світовою війною.

У цій війні було багато аморальності. Однак мораль «маленької» людини Фірлінг була для неї дуже важливою. Тому (не усвідомлюючи власних недоліків) героїня засуджує жінок, які стають повіями під час війни, і пильнує за тим, щоб її донька Катрін не робила того ж самого. Вихваляючись своєю цнотою та скромністю, вона також розповідає про своє не надто ідеальне минуле. З її дітей, які мали різних батьків, одного навіть не знала точно прізвища, іншому синові дала кумедне ім'я (що означає «швейцарський сир»), а її донька була «наполовину німкенєю». Свою моральну нестабільність вона компенсує справжньою мужністю. Коли фельдфебель попросив дозволу на торгівлю, вона відповіла: «Обличчя гарної жінки – моя ліцензія. Я не дозволю вам поставити на мені печатки». На свій захист Кураж також використовував вигадку: «Я поскаржуся полковнику, і він посадить вас до в'язниці. Лейтенант – наречений моєї доньки». Якщо це не допомогало, жінка була готовою битися. Погрожуючи медикам і вербувальникам ножом, Кураж кричала: «Я поріжу вас, виродків, на шматки! Я вам покажу, як ви нас виводите на поле бою!». І, звертаючись до власного сина, самого Айліффе, коли той убив охоронця (який потрапив у полон), вона сказала йому, давши ляпаса: «Тому що ти не здався. Хіба я не вчила тебе бути обережним?» [14, 162].

Суперечливість характеру Кураж є свідченням суперечливості (діалектики) самого життя в цілому. У побуті жінка шукає насамперед вигоду: «трішки передбачливості, трішки обережності, і я підторгую грошенят».

Матінка Кураж також думає й про світові проблеми: вона розмірковує про

напад на короля, застерігаючи про жахливі наслідки для їхнього народу. Проте вона дуже швидко прилаштовується, і полякам-переможцям уже каже зовсім інше, наголошує, що вона виступає на їхній стороні, що проти шведів. Вона робить висновок, що «треба жити в злагоді з людьми, рука руку миє, мура лобом не проб'єш». Це останнє її твердження стає в її житті основним: під час наближення поляків вона маскує своїх близьких людей. Проте їй не вистачає спритності й винахідливості, щоб урятувати свого сина Швейцера від шпигунів, бо не вдається дати їм хабара. Коли йдеться про історичні події, матінка Кураж дивиться не глобально на проблему, а з власної точки зору. Обстоюючи свої інтереси, матінка Кураж є безжалісною до солдат: «Що не можеш заплатити? Нема грошей – нема горілки». Вона дивиться на світ дуже прагматично, жінка намагається заробити й збагатитися під час війни. Ідучи випаленою німецькою землею, вона узагальнює: «Мені іноді здається, наче я їжджу своїм фургоном по пеклу і продаю смолу» [14, с.164].

Іноді меркантильність перемагають ширі почуття гуманізму й материнського обов'язку. Приміром, вона відмовляє кухареві Ламбу в спільному проживанні, бо треба напризволяще залишити дочку. Проте вона доньці Катрін каже, що «дала йому гарбуза... через фургон – ось чому. Я не розлучуся з фургоном, бо звикла до нього. Не через тебе, а через фургон я порвала з кухарем» [14, с.167].

Анна Фірлінг є уособленням тієї частини німецького народу, яка мріє про добробут і ситість, і забуває про те, що життєві блага не можна створити будь-якими засобами, що бажання безбідно прожити, наживаючись на війні, все одно обернеться крахом.

Можна констатувати, що Брехт змальовує в Анні Фірлінг не той тип жінки, яка пережила трагедію Ніобеї, а постає в образі капітулянтки, яка з кон'юнктурних міркувань жертвує саме людяністю.

Тягаючи за собою фургончик із їжею та військовими припасами, вона супроводжує війська то однієї, то іншої сторони. Таким шляхом Анна хоче збагатитися на загальній руїні та загибелі. Тягнути фургон Мамаші Кураж

допомагають троє її дітей – старший син Ейліф, середній син Швейцеркас і німа дочка Катрін. Завдання Анни на війні – не лише збагатитися, займаючись торгівлею з військовими, а й зберегти поряд із собою дітей. Тому вона не відпускає в армію синів, що рвуться туди. З цього і починається п'єса – Матінка Кураж, відволікаючись на вигідну угоду, втрачає свого першого сина: хороброго Ейліфа в полон ведуть військові вербувальники.

Зберегти своїх дітей Анні так і не вдасться і втрачатиме вона їх у ті моменти, коли торгівля йтиме на лад. Це перший урок, про який розповідає Бертольт Брехт: маленькі люди ніколи не виграють у війні, на якому б боці вони не опинилися. Анна вважає, що війна є способом зростання її добробуту. У середині п'єси вона навіть вимовляє фау-ефект-фразу «вибухнув світ», тому що, на відміну від глядача, для Мамаші Кураж світ може лише вибухнути і зруйнувати її плани на прибуток. Але в результаті Анна, як будь-яка маленька людина, не тільки нічого не заробить на війні, а й втратить все найдорожче, що мала.

Той факт, що Бертольт Брехт взагалі вирішив зробити героїню п'єси маркітанткою під час Тридцятирічної війни – ще один прийом, щоб поговорити з глядачем. Для Анни війна – це бізнес, хай і збитковий. І це бізнес для тих, хто її розпочав. Як згадувалося раніше, у війні брали участь католики та протестанти – послідовники однієї віри, де головний принцип «Не вбивай». За що насправді воювали люди, які зневажили власні принципи? За землі, звісно, за владу та за гроші. За те, щоб бути першими та встановлювати свої правила. Тому Брехт каже, що війна – це продовження ділового життя. Це бізнес, за який платять прості люди.

Мати Кураж щосили намагається віднайти у війні вигоду. Наступним зі своїх дітей вона втрачає сина Швейцеркаса. За чесний характер його призначають скарбником у фінському полку. Але коли починається атака противника, його ловлять солдати та вимагають віддати довірену йому скарбницю, але чоловік відмовляється. Щоб урятувати сина, Мамаша Кураж вирішує підкупити суддю, а гроші видобути, заклавши свій фургон. Вона

торгується з повією Іветтою, яка хоче купити фургон. Але поки Матінка Кураж намагається вибити максимально вигідну угоду, Швейцеркаса страчують. Його смерть, як і смерті решти дітей Анни Фірлінг – черговий урок від Бертольта Брехта.

Смертями дітей Матінки Кураж драматург хоче показати, що війна робить найкращі людські якості згубними для людей. Старший син, Ейліф, гине, здійснивши подвиг, про який завжди мріяв. Він убиває жінку з ворожого боку, щоб забрати для армії її добро. Але робить він це в той момент, коли встановлюється коротке перемир'я. Його військовий «подвиг» стає злочином у мирний час, через що юнака страчують. Але найбільше глядача вражає смерть німої дочки Кураж Катрін. Тихої ночі, коли на місто Галле нападає ворожа армія, німа Катрін здіймає тривогу. Дівчина, намагаючись розбудити та попередити мешканців, б'є в барабан. Щоб змусити її заспокоїтися, Катрін розстрілюють. Остання дитина Кураж гине за найкраще, що є в людях – за добросердечність.

Цим Бертольт Брехт каже: війна – жахливий індикатор людської природи, бо виявивши найкраще, вбиває це. І єдине, за що справді є сенс страждати – спроба зупинити кровопролиття. Все інше: будь-які ідеї, будь-які думки, завоювання та збагачення не варті людських жертв.

Але найжорстокіший урок Бертольт Брехт залишає насамкінець і обрушує його на бідну Матінку Кураж. Що вражає глядача у п'єсі найбільше? Те, що навіть втративши все, Матінка Кураж нічому не навчилася. Наприкінці п'єси глядач чекає, що Анна Фірлінг прокляне війну і все, що з нею пов'язано, гірко заплаче чи закричить. Тоді й сам глядач зможе вдосталь плакати над цією несправедливістю. Але замість цього Анна гукає солдатський полк: «Гей, візьміть мене з собою!», бере свій фургон і влітається за військом, що йде. Це – найбільший фау-ефект п'єси: там, де має бути логічне завершення, на глядача чекає лише Матінка Кураж, яка так нічого і не зрозуміла. Вона не зробила зі своїх нещастя жодних висновків, не винесла жодних уроків. Це прийом Брехта, який змушує глядача обурюватися і показує, що війна – не спосіб накопичити

мудрість і чогось навчитися. З неї неможливо нічого винести, можна лише втратити.

Якось драматурга запитали, за що він так жорстоко обійшовся з Матінкою Кураж: вона навіть не зрозуміла, що всі її втрати – результат війни та її бажання на ній збагатитися. Бертольт Брехт тоді відповів: «Якщо Матінка Кураж не змогла щось зрозуміти, то глядач, у свою чергу, дивлячись на неї, може чогось навчитися».

Жіночий персонаж, Анна Фірлінг, протиставляється двом чоловічим образам – священникові та полковому кухареві Ламбі.

Священник (безіменний) з'являється як посланець її сина Ейліфа, який служить в армії, і просить у матері грошей. Він виявляє свої високі принципи, коли вступив у суперечку з кухарем: «Це війна віри, не звичайна війна, а особлива війна, а отже, війна Бога». Однак цього принципу він дотримувався недовго. Як активний протестант, коли він потрапив у полон, то злякався і вивісив на стовпі католицький (польський) прапор. Не будучи святим, він дозволяв собі жартувати з жінками і дійшов висновку, що жінки – це спокуса. Він звернувся до Матері Кураж з порадою: «Слухайся свого серця і не будь жорстокою», і додає він: «Йди за своїм серцем і не будь жорстокою». Проте наступного разу він говорить: «Насправді, Кураж, я іноді думаю, що було б, якби ми були більш близькими» [14, с.168].

У своїх політичних поглядах він був монархістом, який думав про монархів, а не про народ. Шведський король здавався йому найкращим правителем. Ця віра в доброго короля була наївною. Сам священник не очікував свободи від короля і переховувався від поляків, як міг, переодягнувшись і переховуючись у фургоні Матінки Кураж і порадивши власниці зняти шведський прапор.

Священник був пристосуванцем, який підлаштовується до Кураж (він не кохає її). З іншого боку, він був гуманістом, а також пацифістом. Він вимагав, щоб Матінка Кураж розірвала офіцерську сорочку, щоб зробити перев'язки для поранених селян. Він також супроводжував Ейліфа, коли його вели на страту,

щоб полегшити його біль.

Водночас священик досить цинічно говорить, що війна не закінчиться, а лише вщухне, що війна триватиме ще довго. Кураж сприймає смерть командира як горе, на що священик відповідає: «Таких, як він, десятки». Священик не є досконалою людиною, бо «немає нічого досконалого в цьому світі», і вважає, що війна – це природне явище. Священник саркастично порівнює мирний час з війною. Він природно реагує на низькі людські інстинкти. Коли Катрін побили солдати, він наголошує, що вдома військові не гвалтували, розуміючи, що війна руйнує мораль суспільства. Він не звинувачує солдат у їхніх вчинках, а вказує, що винними є ті, хто розв'язав війну, ті, хто виводить назовні найогидніше, що є в людині [14, с. 174].

Священник глибоко розуміє людину й влучно, хоч і безжально, визначив позицію Матінки Кураж щодо війни: «Не можна грішити в мирі, Кураж! Ти як гієна на бойовищі». Він готовий боротися, навіть забувши про своє звання, коли вступив у суперечку з кухарем. І він, здається, перемагає в цій дуелі морально, а не фізично. Це відбувається тому, що втручається колишня коханка Ламба, Іветта, і він втрачає свою позицію.

Священик є по-своєму світською людиною, і жодна людська істота йому не чужа. Він думає про своє життя з Кураж, він допомагає їй (тягне фургон), проте не забуває про себе і навіть бореться з полковим кухарем. Словом, він простий цивільний, поводить як християнин і не позбавлений моралі в умовах тривалої війни, яка змушує його переглянути свої духовні цінності. Зрештою, він засуджує війну і бачить у ній причину деградації людського духу.

Ламб, полковий кухар, менш моральний, ніж священик. Спочатку він домовляється з матір'ю Кураж про каплуна (їжу для командира) і програє. Потім ми бачимо його провал, коли він не може пояснити священникові, що таке війна. Він навіть більш цинічний, ніж священник, щодо брудного боку війни. Ламб також відверто поводить з Кураж і легко зраджує за «жарти» священника.

Його думку про короля Швеції не підтримують ні матінка Кураж, ні священник, коли королева каже, що їй довелося ув'язнювати й четвертувати

німців, бо вони не хотіли зректись свого рабства в імператора, тобто відмовитися від своєї країни.

Іветта дає дуже влучну характеристику кухареві, зазначаючи, що він був найгіршим із бунтівників і зробив нещасними багатьох жінок. Отже, він був аморальною людиною, яка здобула свою владу війною. Однак кухар вже давно страждав від нещастя. І його характер підкреслює одна деталь. Коли матінка Кураж закурила люльку, священник зрозумів, що це була люлька жорстокого гвалтівника. Це правда, адже Ламб був жорстоким навіть до людства загалом: «Людина грішна від колиски і має бути знищена вогнем і мечем», і таким чином він заперечує самого себе. Однак йому вдається «ужитися» з Кураж (через її невибагливість) і наприкінці історії він успадковує шинок від матері. Завдяки цьому кухар став вільною людиною, але знову, коли він намагається розлучити матір (Кураж) і доньку (Катрін), він поводиться абсолютно безрозсудно і жорстоко. І йому це не вдається, бо в матері «прокинулися» материнські почуття.

Кухар Ламб був звичайною людиною, яка шукала вигоди для себе посеред Тридцятилітньої війни. Він дійшов висновку, що добродетель не винагороджується, лише вади і зло, бо таким є світ. Але Ламб не думав про те, як змінити цей світ. Він задовольнявся тим, що успадкував і був власником шинку, бо змирився з вадами цього світу і використовував його для власного задоволення, і навіть не хотів думати про найближчих йому людей – дітей пані Кураж.

Ейліф, старший син Кураж, був людиною, чутливою до принижень та образ. Коли вербувальник порівняв його з конем або віслюком (тягловою силою), Ейліф сказав: «Мамо, можна я його вдарю? Я дуже хочу». Отже, Ейліф – добрий, хоча й запальний, а ще він розумний, як і його батько. Однак цього разу його кмітливість особлива: Ейліф хоче піти в армію, щоб заробляти на життя крадіжками, як і його батько, який може «спритно стягнути штани з селянина».

Отже, матінка Кураж не змогла виховати сина людиною гуманною й добродетельною.

Другий син, Швейцеркас, був іншим. Він був призначений скарбником

полку і переховував полкові скарби від нападників, за що і загинув. Його мрія не здійснилася, оскільки на нього напали Одноокий та ще один фельдфебель. Трагедія Швайцеркаса (в якого влучило 11 куль і чия мати навіть після смерті не змогла впізнати в ньому свого сина) відображає трагедію війни, але, можливо, і всю історію людства, яка є жорстокою до долі окремих людей.

Катрін, німа дочка матері Кураж, – добра і щедра душа, яка бачить і розуміє загрозу, що насувається на її сім'ю, але не в змозі застерегти її. Коли вона на очах у солдатів попереджає мирне місто про небезпеку, її серце переповнює велике задоволення. З почуттям людяності та чутливості до страждань інших, вона вислуховує молитви селян, допомагає їм, а потім гине сама.

Цей образ є найтрагічнішим у п'єсі. Німа дівчина не може поскаржитися на своїх нападників і, врешті-решт, не може сказати жодного слова правди. Це і є справжній героїзм: рятувати інших (дітей) ціною власного життя. В образі чистої і героїчної дитини Матінка Кураж має виправдання за свої життєві помилки.

Отже, описуючи події XVII століття, Брехт звертає увагу на небезпеку егоїзма та людської бездіяльності. Він зазначав, що завдання драматурга полягає не в тому, щоб змусити головну героїню Кураж прозріти в кінці історії. Письменникові потрібно, щоб прозріли самі глядачі. Прозріння Кураж суперечить не лише характеру героїні, а й подіям у Німеччині 1930-х років, і така інтерпретація може замаскувати небезпеку «звичайного фашизму», що і є головною метою п'єси. На думку Брехта, глядач має дійти висновку, що тогочасне суспільство гарантує успіх лише підлості, а чесноти приречені на загибель. Драматург убачав головним завданням пробудити в глядачів свідомість та змусити кожного замислитись над страшними наслідками війни.

РОЗДІЛ 3

СУЧАСНИЙ СТАН ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Аналіз програм, підручників з вивчення драматичних творів у школі

Сучасна система освіти (як на базовому, так і на поглибленому рівнях) спрямована на формування «людини культури». Підтвердження цьому знаходимо у Державному стандарті базової загальної середньої освіти: серед ключових компетентностей виокремлено загальнокультурну, яка виявляється у здатності учня «аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності» [40].

У Державному стандарті передбачено таку освітню галузь, як «Мови і літератури», основною метою якої є «розвиток особистості учня, формування в нього мовленнєвої і читацької культури, комунікативної та літературної компетентності, гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій» [40].

Освітня галузь охоплює мовний і літературний компоненти. Складниками літературного компонента є емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна і компаративна лінії.

Таблиця 3.1.1

Складники літературного компонента освітньої галузі «Мова і література»

Складники літературного компонента	Зміст компонентів
Емоційно-ціннісна лінія	Забезпечує розкриття гуманістичного потенціалу та естетичної цінності творів української, світової літератури, а також літератур національних меншин, формування світогляду учнів, їх національної свідомості, моралі та громадянської позиції.

Літературознавча лінія	Передбачає вивчення літературних творів у єдності змісту і форми, оволодіння учнями основними літературознавчими поняттями, застосування їх у процесі аналізу та інтерпретації художніх творів, розгляд літературних творів, явищ і фактів у контексті літературного процесу, виявлення специфіки літературних напрямів, течій, шкіл у розвитку української літератури, світової літератури і літератур національних меншин, розкриття жанрово-стильових особливостей художніх творів, ознайомлення учнів з основними принципами художнього перекладу.
Культурологічна лінія	Передбачає усвідомлення творів художньої літератури як важливої складової мистецтва, ознайомлення учнів з основними цінностями світової художньої культури, розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті, висвітлення зв'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями різних народів і національностей, розширення ерудиції учнів, виховання їх загальної культури, поваги до національних і світових традицій, толерантного ставлення до представників різних культур, віросповідань, рас і національностей.
Компаративна лінія	Забезпечує порівняння літературних творів, їх компонентів (тем, мотивів, образів, поетичних засобів та іншого), явищ і фактів, що належать до різних літератур, встановлення зв'язків між українською, світовою літературою і літературами національних меншин, розгляд традиційних тем, сюжетів, мотивів, образів у різних літературах, зіставлення оригінальних творів і україномовних перекладів літературних творів, увиразнення особливостей української культури та літератури на основі світової, демонстрацію лексичного багатства і невичерпних стилістичних можливостей української мови.

Зміст літературної освіти в старшій школі полягає в удосконаленні читацької компетентності, заохоченні старшокласників до розширеного кола художніх творів, розумінні інтелектуальної та поетичної цінності твору, розвитку культурно-пізнавальних інтересів, усвідомленні ролі літератури в сучасному світі, формуванні рис творчого читача, який має високу загальноосвітню підготовку, активну громадянську позицію, національну свідомість; вихованні поваги до прочитаного, а також почуття відповідальності за свою творчість [40].

Завданням освітньої галузі в старшій школі є подальша мотивація учнів до вивчення мови і літератури, пізнання історії, національної культури, моральних та естетичних цінностей засобами мови і літератури, формування

духовного світу учнів, світоглядних переконань, громадянських якостей, формування національних і загальнолюдських цінностей засобами мови і літератури.

У концепції «Нова українська школа» визначено 10 ключових компетентностей, які повинні формуватися в здобувачів освіти в сучасній українській школі. З точки зору літературної освіти важливою є компетентність «Загальнокультурна грамотність», яка має такий зміст: *Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення до розмаїття культурного вираження інших»* [87].

Цей документ не тільки вказує на важливість літературної освіти в школі, а й наголошує на вагомій ролі вчителя-словесника у формуванні окреслених концепцією вмінь.

У програмі з зарубіжної літератури для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженій Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 03 серпня 2022 року № 698) [44] окреслено основну мету вивчення зарубіжної літератури в школі, що виявляється у «формуванні громадянина України, патріота своєї держави з планетарним мисленням; розвитку в процесі читацької діяльності ключових і предметних компетентностей учнів, здатних обрати для задоволення своїх інтелектуальних, духовних, естетичних та соціальних потреб якісний літературний твір, дати йому адекватну оцінку, виявити власну читацьку рефлексію; заохочення школярів до розширення кола читання, осягнення духовної та естетичної цінності літературних творів різних епох і країн, поглиблення культурно-пізнавальних інтересів учнів, усвідомлення ними ключової ролі художньої літератури в сучасному світі, націєтворчої функції художнього перекладу, ролі вітчизняних майстрів перекладу в духовному поступі України; виховання в учнів поваги до культурних надбань українського та інших народів, формування творчої особистості громадянина України з високим рівнем загальної культури, гуманістичним світоглядом, активною життєвою позицією, національною свідомістю» [44].

Мета літературної освіти реалізується під час вивчення творів різних літературних родів, зокрема драми. Узагальнений аналіз програми із зарубіжної літератури щодо вивчення драматичних творів представлено в таблиці:

Таблиця 3.1.2

**Вивчення драматичних творів відповідно до вимог чинної програми
із зарубіжної літератури для учнів 10-11 класів**

№	Клас	Зміст навчального матеріалу	Основні літературознавчі поняття
Рівень стандарту			
1	10	Англія. Ренесанс в Англії. Здобутки й представники. Вільям Шекспір (1564 – 1616). «Гамлет». Здобутки драматургії В.Шекспіра. Філософські та моральні проблеми в трагедії «Гамлет». Провідні мотиви твору. Художній простір (данське королівство як символ). Гамлет – вічний образ світової літератури. Багатогранність шекспірівських характерів. Відкритість твору в часі, його рецепція та інтерпретації в наступні епохи.	Міф, епічна поема, вічний образ, трагедія.
2	10	Бельгія. Моріс Метерлінк (1862 – 1949). «Синій птах». М. Метерлінк як теоретик і практик «нової драми». Концепція символістського театру. Ідея одухотворення життя й відновлення втрачених зв'язків у драмі-феєрії «Синій птах». Особливості розвитку сюжету. Роль фантастики. Символіка образів. Трагування фіналу.	«Нова драма», дія (зовнішня і внутрішня), символ, підтекст, драма-феєрія.
3	11	Німеччина. Німецьке Просвітництво та його вплив на розвиток Європи. Йоганн Вольфганг Гете (1749 – 1832). «Фауст» (I частина), останній монолог Фауста (II частина). Віхи життя та значення діяльності Й. В. Гете для світової культури. Історія створення трагедії «Фауст». Особливості композиції. Проблематика. Образ Фауста як утілення динамізму нової європейської цивілізації. Пошуки сенсу буття й призначення людини. Опозиція Фауст – Мефістофель. Фауст і Маргарита. Жанрова своєрідність твору.	Трагедія. Поглиблення поняття про художній образ.
4	11	Німеччина. Епічний театр Б. Брехта : теоретичні засади й художня практика. Бертольт Брехт (1898 – 1956). «Матінка Кураж та її діти». Б. Брехт – драматург-новатор. Зображення війни як засобу збагачення в драмі «Матінка Кураж та її діти». Ідеї попередження та риси «епічного театру» в п'єсі.	Епічний театр, підтекст, мотив, композиція.
5	11	Провідні тенденції в драматургії другої половини ХХ ст. Формування «театру абсурду» як явища театрального авангарду в 1950-1960-х рр., його провідні ознаки. Огляд здобутків митців («Гостина старої дами» Ф. Дюрренматта, «Санта-Крус» М. Фріша, «Носороги» Е. Йонеско, «Чекаючи	«Театр абсурду», постмодернізм, інтертекстуальність,

		на Годо» С. Беккета). Жанрові новації (драма-притча, трагікомедія та ін.).	«магічний реалізм».
Профільний рівень			
1	10	Данте Аліґ'єрі (1265 – 1321). «Божественна комедія» (Пекло, пісні I, V), Рай (пісня XXXIII). Роль Данте Аліґ'єрі в історії європейської культури. Поема «Божественна комедія» як філософсько-художній синтез середньовічної культури й утілення ідей раннього Відродження. Особливості композиції поеми. Концепція світу й людини. Алегоричний зміст образів та епізодів. Жанрова своєрідність твору.	Міф, епічна поема, вічний образ, трагедія
2	10	Ренесанс в Англії. Здобутки й представники. Вільям Шекспір (1564 – 1616). «Гамлет». Здобутки драматургії В. Шекспіра. Філософські та моральні проблеми в трагедії «Гамлет». Провідні мотиви твору. Художній простір (данське королівство як символ). Гамлет – вічний образ світової літератури. Багатогранність шекспірівських характерів. Відкритість твору в часі, його рецепція та інтерпретації в наступні епохи.	Міф, епічна поема, вічний образ, трагедія
3	10	Зміни в драматургії на межі XIX–XX ст. Бельгія Моріс Метерлінк (1862 – 1949). «Синій птах». М. Метерлінк як теоретик і практик «нової драми». Концепція символістського театру. Ідея одухотворення життя й відновлення втрачених зв'язків у драмі-феєрії «Синій птах». Особливості розвитку сюжету. Роль фантастики. Символіка образів. Трагування фіналу. Особливості ремарок.	«Нова драма», дія (зовнішня і внутрішня), символ, підтекст, драма-феєрія
4	11	Німеччина. Німецьке Просвітництво та його вплив на розвиток Європи. Йоганн Вольфганг Ґете (1749 – 1832). «Фауст» (I частина), останній монолог Фауста (II частина). Віхи життя та значення діяльності Й. В. Ґете для світової культури. Історія створення трагедії «Фауст». Особливості композиції. Проблематика. Образ Фауста як утілення динамізму нової європейської цивілізації. Пошуки сенсу буття й призначення людини. Опозиція Фауст – Мефістофель, діалектичне вирішення проблеми добра і зла. Фауст і Маргарита. Роль сцени перекладу Євангелія у творі. Жанрова своєрідність твору.	Трагедія. Поглиблення поняття про художній образ.
5	11	Німеччина. Епічний театр Б. Брехта : теоретичні засади й художня практика. Бертольт Брехт (1898 – 1956). «Матінка Кураж та її діти». Б. Брехт – драматург-новатор. Зображення війни як засобу збагачення в драмі «Матінка Кураж та її діти». Ідеї попередження та риси «епічного театру» в п'єсі. Поєднання в образі Кураж рис маркітантки й матері. Символіка твору.	Епічний театр, підтекст, мотив, композиція.
6	11	Модерністські та неоавангардистські тенденції в драматургії другої пол. XX ст. Формування «театру абсурду» як явища	

		театрального авангарду в 1950-1960-х рр., його провідні ознаки. «Абсурд» як центральна категорія нової театральної естетики. Жанрові новачки (драмапритча, трагікомедія та ін.). Значення іронії, гротеску у творах. Ф. Дюрренмат. «Гостина старої дами» або Е. Йонеско. «Носороги»	
7	11	Швейцарія. Фрідріх Дюрренматт (1921 – 1990). «Гостина старої дами». Короткі відомості про швейцарського письменника Ф. Дюрренматта. Художнє дослідження феномена влади – філософсько-етичне підґрунтя драматургії Ф. Дюрренматта. Alegорично-моральний зміст сюжету п'єси «Гостина старої дами». Проблема сенсу життя окремої людини, спокутування боргів минулого, права сили в контексті духовного досвіду повоєнної Європи. Критика влади грошей у конформістському суспільстві. Художня своєрідність твору (гротеск, умовність, символіка).	«Театр абсурду», постмодернізм, інтертекстуальність, «магічний реалізм».
8	11	Румунія-Франція. Ежен Йонеско (1909–1998). «Носороги». Короткі відомості про румунського та французького письменника Ежена Йонеско . Зображення духовної та інтелектуальної спустошеності сучасного суспільства – провідна тема творчості драматурга. Символічний сенс сюжету п'єси «Носороги». Сатирично-гротескне змалювання процесу «омасовлення» людей. Тема втрати індивідуальності під тиском масової свідомості. Сутність опору Беранже. Сенс центральної метафори у творі.	«Театр абсурду», постмодернізм, інтертекстуальність, «магічний реалізм».

У межах курсу вагоме значення приділяється знанням з теорії та історії літератури, які допомагають отримати більш поглиблене сприйняття та оцінку прочитаного тексту, усіляко покращують аналітичну культуру учнів тощо. Зокрема, старшокласники повинні опанувати такі **літературознавчі поняття**: *драма, «театр абсурду», «епічний» театр, драма-фесрія, трагедія, нова драма.*

Варто зазначити, що як на базовому, так і на профільному рівні особливу складність в учнів викликає аналіз драматичного твору. Це пояснюється специфічними рисами драми як роду – переважно її спрямованість на постановку на сцені. Учням без допомоги письменника складно уявити місце та час дії, зовнішність героїв тощо. Ще більш важким є процес розуміння прихованих мотивів, «підводних течій» і того змісту, який автор заклав у п'єсу.

Відповідно до чинної програми з зарубіжної літератури (рівень стандарту) творчість Брехта вивчається у розділі «Проблема війни і миру в літературі ХХ ст., на який відведено всього **4 год.** У програмі профільного рівня на

вивчення творчості трьох письменників, що входять до цього розділу (Б.Брехт, Генріх Белль, Пауль Целан) передбачено **10 год.**

У підручнику «Зарубіжна література» для 11-го класу (автори Ольга Ніколенко, Людмила Ковальова, Людмила Юлдашева, Дмитро Лебедь, Ольга Орлова, Катерина Ніколенко Олександр Авраменко) [83] у розділі «Проблема війни та миру в літературі ХХ ст. Німеччина. Епічний театр: теоретичні засади й художня практика» вивчається творчість Бертольда Брехта. Спочатку семикласники досить коротко ознайомлюються з теоретичними засадами «епічного» театру Брехта, дізнаються про основні ознаки «епічного» театру, про створені Брехтом прийоми.

Після цього в підручнику у вигляді таблиці подано основні відмінності епічного та драматичного театру, що сприятиме кращому усвідомленню учнями цих понять.

Після таблиці автори пропонують цікаву довідку про те, звідки взяли зонги в п'єсах Б. Брехта. Старшокласники дізнаються, з якою метою розробив драматург жанр зонгу.

Після ознайомлення з теоретичним матеріалом з метою перевірки розуміння школярами особливостей «епічного» театру Брехта запропоновано запитання у формі:

- розгорнутих відповідей (*«Які два види театру розрізняв Б. Брехт?»*);
- пошукової діяльності (*«Зберіть інформацію про діяльність Л. Курбаса, М.Куліша та театр «Березіль». Порівняйте експерименти українських митців з новаціями Б. Брехта»*);
- творчих завдань (*«Уявіть, що ви — театральний критик, якого запросили на телебачення або радіо. Розкажіть у цікавій формі глядачам (слухачам) про здобутки театральної системи Б. Брехта. Ми — громадяни»*);
- творчого самовираження (*«Намалюйте в зошиті 2–3 схеми, які ілюструють засади епічного театру»*).

Учні 11-х класів відповідно до програмових вимог ознайомлюються з біографічними відомостями про Б. Брехта. Наступний етап – це вивчення п'єси

«Матінка Кураж та її діти», під час якого старшокласники дізнаються про історію написання твору, про жанр, про прийом «очуження», про образну характеристику матінки Кураж, її дітей. Після аналізу драматичного твору запропоновано низку запитань щодо особливостей цієї п'єси (з'ясування історичних чинників написання твору, виявлення ознак епічного театру в п'єсі, пояснення значення зонгів у п'єсі Б. Брехта, характеристика образів тощо).

У підручникові після аналізу творів запропоновано дітям взяти участь у дискусії «Як війна впливає на людину?» (за п'єсою «Матінка Кураж та її діти»).

У підручнику з зарубіжної літератури для 11-го класу (автор Ю. Ковбасенко) [59] творчість Б. Брехта вивчається у розділі «Проблема війни і миру в літературі ХХ ст.» у тій послідовності, що і в попередньо проаналізованому підручнику: теоретичні засади епічного театру Б.Брехта – біографічні відомості – аналіз твору «Матінка Кураж та її діти».

Перед вивченням біографії драматурга старшокласники дізнаються про основні риси епічного театру, відмінності епічної і драматичної форми театру (теж подано у вигляді узагальнювальної таблиці), про прийом «очуження». Після цього запропоновано опрацювати біографічні відомості про драматурга. На відміну від попереднього підручника, в аналізованому виданні після біографії Брехта запропоновано інформацію про проблему відображення війни та миру у світовій літературі, що сприяє формуванню в старшокласників критичного мислення.

Наступний етап – це ознайомлення з п'єсою «Матінка Кураж та її діти». Старшокласники вивчають історичну основу і проблематику твору, філософську ідею Брехта, риси «епічного театру» в п'єсі, образ матінки Кураж.

У кінці теми вміщено запитання з метою перевірки знань та вмінь із теми. Учням запропоновано заповнити таблицю, що відображає провідні засади театру Брехта. Далі подано низку запитань на аналіз твору та образної системи, наприклад: «Чому за сюжетну основу своєї п'єси Брехт узяв історію Тридцятилітньої війни?», «Яку роль у п'єсі «Матінка Кураж» відіграють пісні (зонги)?».

Ю. Ковбасенко пропонує додому підготувати повідомлення про кожного з дітей матінки Кураж, об'єднавшись у групи та інсценізувати уривки з п'єси Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти».

З метою розвитку критичного мислення автор підручника пропонує такі питання: *«Яких творів, героїчних чи антивоєнних, більшою мірою потребує українське суспільство в сучасних соціально-політичних умовах?»*; *«Як ви розумієте крилатий латинський вислів «Si vis pacem, para bellum» («Хочеш миру – готуйся до війни»)»*.

Позитивним є те, що під час вивчення драматургійної творчості Б.Брехта вміщено відомості з теорії літератури. Учні більш детально характеризують літературознавчі поняття «епічний театр», «прийом очуження».

Можемо резюмувати, що аналізовані підручники подають достатньо інформації про життя та творчість Б.Брехта. Проте, на нашу думку, потрібно більше пропонувати сучасним учням завдань, які б спонукали учнів до рефлексії, до порівняння творів різних українських чи зарубіжних письменників, до організації дискусії з погляду сучасного прочитання п'єси «Матінка Кураж та її діти» в умовах російсько-української війни.

3.2. Погляди методистів на проблему вивчення драми в школі

Декілька поколінь методистів і вчителів-словесників ставили питання, як організувати вивчення драматургії під час уроків так, щоб захопити і зацікавити школярів, водночас не припустившись спрощення і нівелювання художньої своєрідності твору.

За останні десятиліття психологічна наука, педагогіка та методика досягли значних успіхів щодо розв'язання проблеми вивчення драматичних творів у школі. Н. Молдавська, відома дослідниця сприйняття читачами художнього твору, так визначає його основні характеристики: «... перші ворота, через які читач входить у художній світ твору, – це літературний рід... на читача спочатку

впливають загальні закони літературного роду, жанру, а індивідуальні особливості твору сприймаються пізніше» [77]. Іншими словами, коли вчителі готуються до вивчення художнього тексту, перше, що вони повинні враховувати, – це характеристики жанру. Кожен літературний рід має свої особливості, які визначають методи і прийоми навчання.

У методиці представлено значну кількість робіт, що присвячені вивченню творів конкретних літературних жанрів. Це питання є предметом досліджень Т. Бугайко, Ф. Бугайка, А. Вітченка, Є. Волощук, Н. Гричаник, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, С. Луців, Л. Мірошниченко, В. Неділька, Н. Падалки, Є. Пасічника, В. Цимбалюк та інші. Сучасні методисти успішно досліджуються різні аспекти методики вивчення драматичного тексту: розробляють різні шляхи і прийоми аналізу драми, виявляють особливості сприйняття учнями п'єси, формують систему теоретико-літературних понять, які є основним інструментом для вивчення драми на уроці літератури. Дослідники пропонують комплекс різних методів і прийомів вивчення драми, зокрема прослуховування звукових записів вистав, прийом обрання «ролі для себе», запровадження в процесі аналізу режисерського коментаря, мізансценування, укладання словничка основних термінів драми тощо.

Серед останніх публікацій привертає увагу робота А. Ситченка, у якій обгрунтовано вибір алгоритму аналізу драматичного твору [99]. Однак конкретні форми та методи дослідження драматичних творів не були описані повною мірою.

На відміну від епічного чи ліричного твору, драматургія представлена значно менше в шкільній програмі з української літератури. Проте виклики, з якими стикаються вчителі на уроках вивчення драми, є складнішими. Їм потрібно підготувати не лише компетентних читачів, а й глядачів, здатних оцінити акторську гру та сам спектакль. Це складне завдання, але цілком досяжне для вчителів української літератури, які працюють у найвіддаленіших сільських школах і не мають змоги регулярно відвідувати театральні вистави разом зі своїми учнями.

Удовиченко Л.М. пропонує такі етапи вивчення драматичних творів у старших класах:

- підготовка до читання;
- читання;
- підготовка до аналізу;
- аналіз твору;
- підсумки аналізу;
- театральна постановка фрагменту твору;
- рефлексія [108, с.80].

На допомогу вчителям можуть прийти конкретні прийоми, розроблені методичною наукою та практикою.

Прийоми, які варто впроваджувати на вступному етапі, повинні сприяти позбавленню «зачарованості» драматичним текстом і створити можливості подивитися на твір ззовні, проте не очима глядача, а саме читача. Для цього, на думку Ф.Штейнбука, необхідно використовувати проблемні запитання. Такий прийом є дієвим тому, що за допомогою нього можна виявити драматичний конфлікт, який є головним чинником, що зумовлює розвиток драматичної дії, та є засобом розкриття характерів персонажів [111, с.207].

Одним із прийомів є режисерсько-акторський коментар. Обґрунтовуючи його використання, Є. Пасічник зазначав про те, щоб поставити п'єсу на сцені, режисер повинен розуміти думки і почуття героїв, їх поведінку в динаміці й русі. А позиція школяра у ролі режисера сприяє розвитку репродуктивної уяви, виявленню образів, що склалися в читача, який читає п'єсу [93, с. 312].

Учені-методисти наголошують, що в процесі вивчення драматичних творів важливим є широке використання фрагментів п'єс, фільмів, ілюстрацій та фотографій. Водночас важливо доповнювати демонстрацію поясненнями та запитаннями вчителя.

Особливу роль у вивченні драматичного твору відіграє його виразне читання учнями. У середній школі методисти рекомендують робити це за допомогою рольової гри. Н. Падалка та В. Цимбалюк слушно зауважують:

«Важливо навчити учнів уявляти себе глядачами під час читання п'єси і ділитися своїми враженнями від почутого після прочитання тієї чи іншої сцени. У процесі такого читання вони можуть детально простежити за розвитком драматичної дії, визначити обставини і мотиви вчинків персонажів» [91, с. 13].

Загальновідомим є факт, що читання в особах є ефективним лише за умови розуміння учнями основної ідеї п'єси, яку вони вивчають, та усвідомлення характерів героїв. Саме тому цей метод використовується під час аналізу та узагальнення п'єси, а не на початковому етапі ознайомлення. Читання в особах не може бути непідготовленим, спонтанним, оскільки учні будуть лише стежити за технікою читання. Методисти пропонують спочатку продемонструвати приклад читання в особах, використовуючи запис драматичної п'єси у виконанні актора театру. Потім доречно обговорити почуте, відповідаючи на запитання на зразок: «Чи вдалося акторам вдало реалізувати авторський задум і передати характери героїв?». Можна також підготувати учнів до самостійного читання, запропонувавши їм підготувати усний або письмовий опис персонажа за такими запитаннями, наприклад: «Яке місце відведено персонажу в п'єсі?», «Якою ви уявляєте зовнішній вигляд, манеру повідінки та спілкування?», «Чи відоме вам щось про минуле життя персонажа?», «Які в героя відносини з іншими персонажами?», «Які риси характеру героя Вам подобаються?» тощо.

Завершальним етапом вивчення п'єси є організація конкурсів у читанні окремої сцени, що дає уявлення про усвідомлене розуміння драми. Найкращих результатів можна досягти, інтерпретуючи уривки з тексту, оскільки персонажі можуть бути представлені не лише за допомогою мови, але й за допомогою рухів, жестів та гриму. Після завершення роботи над драмою варто відвідати виставу або переглянути екранізацію п'єси.

Методисти радять учителям поділити клас на групи і дати кожній із них окреме завдання: спостереження за костюмами, декораціями, акторською грою тощо. Після перегляду вистави має відбутися обговорення в класі. Цікавим для учнів є підготовлений власний відгук на виставу та порівняння його з думками критиків. Учитель також може організувати попередній перегляд п'єси. Цей

метод сприяє емоційному розумінню тексту, але перешкоджає формуванню компетентного глядача. Режисерська інтерпретація п'єси, побачена на сцені, може завадити самостійному оцінюванню учнів: «...не можна ставити знак рівності між постановкою п'єси та оригінальним текстом. У зв'язку з цим було б доцільно вводити п'єси та уривки з драм після того, як в учнів сформується уявлення про створені на літературній основі образи драматичних творів» [93, с. 314].

На завершальному етапі вивчення п'єси доцільно використовувати різні види письмових робіт: твори та есе на літературні теми (аналіз ідейного змісту драми, роботи узагальнювального характеру за творчістю декількох драматургів), твори-роздуми на матеріалі власних вражень від побаченого чи прочитаного, відгуки, рецензії, критичні статті на переглянуті спектаклі тощо.

Який би шлях опрацювання драматичного твору не обрав учитель, йому треба пам'ятати: драма – особливий рід літератури, яка потребує, окрім проникнення в конфлікт і стеження за дією, унаочнення та зв'язку з театром.

Які б технології не використовувалися для роботи з драматичними творами, вчителі повинні пам'ятати, що драма є особливим родом літератури, який вимагає, окрім занурення в конфлікт і спостереження за дією, візуалізації та тісного зв'язку з театром.

Отже, здійснивши аналіз методичної спадщини щодо вивчення драматичних творів, можна зробити такі висновки: учені-методисти наголошують на тому, що під час вивчення драматичних творів на уроках зарубіжної літератури, учні, по-перше, повинні спробувати себе не лише в ролі читачів драми, а й глядачів, що сприятиме усвідомленню ідейної та художньої своєрідності п'єси; по-друге, учнів під час роботи над драматичним текстом необхідно залучати до виконання ролі акторів, у процесі якої вони краще усвідомлюють риси характеру персонажа, наявність конфлікту в драмі, пізнають себе через інтерпретацію ролі; по-третє, учень повинен себе спробувати в ролі дослідника, який узагальнює матеріал про історію театру, порівнює персонажів твору, зіставляє різні трактування тощо.

Учені-методисти та вчителі-практики наголошують на тому, що треба проваджувати такі методи і прийоми, які сприятимуть зацікавленню учнів драматургією, розвиватимуть читацьку та глядацьку компетентності на основі усвідомлення драматичного твору як окремого роду літератури.

3.3. Методичні рекомендації до вивчення драми «Матінка Кураж та її діти» в 11-му класі

В 11-му класі відповідно до програми із зарубіжної літератури та вивчення творчості Брехта та його твору «Матінка Кураж та її діти» відведено 2 години (2 уроки).

На уроках зарубіжної літератури під час вивчення драми «Матінка Кураж та її діти» Б.Брехта поширеними є такі **форми роботи**: а) самостійне читання учнями драматичного твору; б) коментар учителя перед вивченням п'єси про її сценічне втілення; в) коментоване читання; г) читання в ролях; д) створення мізансцен; е) виразне читання; ж) історичний коментар; з) зачитування й аналіз діалогів і монологів, вагомих для ідейно-художнього аналізу.

Учителів-словесників під час підготовки до уроку, на якому вивчатиметься драматичний твір, необхідно пам'ятати, що його зміст сприймається лише на основі монологів і діалогів дійових осіб, адже саме з монологів-роздумів, розмов двох, трьох, кількох персонажів п'єси складається зміст драматичного твору.

Уважаємо, що успішність усвідомленого сприйняття й аналізу драматичного твору на уроках зарубіжної літератури буде залежати від таких **чинників**:

а) уміння старшокласників під керівництвом учителя-словесника визначити особливості, характер конфлікту, характеризувати основну дію та етапи її розвитку, розташування персонажів твору;

б) організувати усвідомлене прочитання тексту драматичного твору, навіть за умови, якщо п'єса вивчається не текстуально, а в системі іншої теми;

в) організувати роботу з учнями з метою розвитку відтворювальної уяви.

На першому уроці пропонуємо таку тему: **«Бертольд Брехт. Життєвий і творчий шлях письменника. Брехт як драматург-новатор. «Епічний театр» Брехта, його теоретичні засади та творча практика».**

Головна мета уроку – це сформувати такі компетентності: **предметні** (поглибити знання учнів про антивоєнну сутність літературного процесу середини ХХ ст.; знання про життєвий і творчий шлях Б. Брехта й основні ознаки його «епічного театру»; читацьку активність); **ключові** (уміння вчитися: пізнавальні навички; аналітичне та образне мислення; комунікативні: навички групової комунікації; інформаційні: вміння знаходити інформацію та сприймати її на слух; загальнокультурні: прагнення до літературного вдосконалення; естетичний смак; гуманістичний світогляд).

На етапі актуалізації опорних знань пропонуємо використати такі дві форми роботи:

1. Повідомлення учнів за випереджальним домашнім завданням (Учні вдома готували інформацію про Другу світову війну та її страшні наслідки, про рух Опору та його діяльність в Європі).

2. Евристична бесіда. Учитель ставить перед учнями такі питання:

– З чим були пов'язані активні пошуки способів виразності у світовій літературі періоду другої половини ХХ століття?

– Назвіть основні жанри інтелектуальної прози та драматургії, які з'явилися в цей період, наведіть приклади творів та назвіть їх авторів.

Під час роботи над темою уроку у **вступному слові** до вивчення драматичного твору доцільно буде використовувати матеріали: 1) про історію написання драматичного твору; 2) наведення оцінки літературознавців, критиків про Брехта; 3) зачитування уривків зі спогадів очевидців, який успіх мала п'єса, поставлена на сцені; 4) демонстрація світлин спектаклю з метою захопити учнів, зацікавити їх творчістю німецького автора та його твором.

Перед вивченням драматичного твору «Матінка Кураж та її діти» доцільно запропонувати таку **розповідь**:

— У 1915 році Європа була занурена в криваву і безглузду війну, яка щодня приносила нові жертви. Лояльні баварські вчителі хотіли використовувати своїх учнів як гарматне м'ясо. Коли в Аугсбурзькій середній школі у своєму есе запропонували використати вірш Горація «Солодко і почесно вмирати за Батьківщину», гімназист Бертольд Брехт написав: *«Вислів, що вмерти за Батьківщину солодко й почесно, можна розцінювати так само, як тенденційну пропаганду. Прощатися із життям завжди складно, у ліжку так само, як і на полі бою, особливо молодим людям у розквіті сил. Тільки пустоголові дурні можуть зайти у своєму марнослов'ї так далеко, щоб говорити про легкий стрибок крізь темні ворота»*. Через це юнака ледь не відрахували з гімназії. Упродовж усього життя Брехт активно виступав проти одержимості війною, насильства і фальшивої моралі тих, хто *«таємно н'є вино і відкрито хвалить воду»*.

Використання прийому зорової наочності допомагає учням ближче ознайомитися із творчою лабораторією драматурга Б.Брехта. Автор, створюючи твір, залишає окремі зауваження щодо того, яким постає в уяві митця той чи інший персонаж п'єси. Ці спогади можна зачитати й продемонструвати світлини з вистави, здійснити порівняння. Або використати спогади акторів.

Можна запропонувати учням інформацію про те, як ставилися до Бертольда Брехта в Радянському Союзі та Радянській Україні. З цього приводу Валентина Грицюк у своїй статті «Бертольд Брехт на українській сцені» зазначає: *«Новаторська епічна поетика Бертольда Брехта відкидала традиційні норми аристотелівського театру і тому спочатку була незвичною для будь-якого театру, особливо для українського. Це було пов'язано з тим, що традиція «корифеїв» і система Станіславського були в основі інституційної програми підготовки акторів і режисерів, забезпечуючи своєрідну акторську школу, яка мала тенденцію створювати ілюзію максималістського театру. Натомість цьому протидіяли ефекти ізоляції, ненаративна природа сценічного дійства.*

Брехт також був одним із драматургів, чия творчість не була заборонена в Радянському Союзі, але їй не рекомендувалася через несподівані для радянського погляду на світ підводні рифи. У когось він може асоціюватися з фашизмом чи, наприклад, зі сталінським тероризмом».

Учитель може проінформувати старшокласників, що вперше в Україні «Матінку Кураж» Брехта було поставлено в 1971 році в Київському театральному інституті. Виставу було заборонено. Згодом у столичній Російській драмі йшла «Матінка Кураж» із Адою Роговцевою в головній ролі.

Орієнтовна система запитань під час демонстрації зорової наочності може бути такою:

1. Якою ви уявляєте Матінку Кураж як головну героїню однойменної драми? Порівняйте зі світлиною.
2. Як ви думаєте, який епізод відтворений на світлині?
3. Як ви вважаєте, яким може бути наступний епізод ?



Сцена з п'єси «Матінка Кураж та її діти» Б. Брехта у постановці Чернігівського молодіжного театру

Наступний етап роботи – це розповідь учителя про Б. Брехта як драматурга-новатора. Учитель повинен звернути увагу на поняття «епічний театр», його особливості в розумінні драматурга. Учні повинні дізнатися про «метод вживання», коли актор уживається в персонаж, а глядач – у почуття героя; про «ефект очуження», який спрямований на те, щоб позбавити подію або характер усього того, що і так зрозуміле й очевидне, та викликати реакцію на подію, а саме подив і цікавість».

Потім учні за підручником опрацьовують вміщену в ньому інформацію про «епічний театр» Б. Брехта, його теоретичні основи та творчу практичну

діяльність. Опрацьовану школярами інформацію пропонуємо узагальнити в таблиці та озвучити перед іншими учнями:

Драматична форма театру	«Епічна форма» театру
<ul style="list-style-type: none"> • Сцена втілює дію, залучає глядача до подій; • виснажує його активність, збуджує емоції ; • переносить глядача в інше оточення, ставить його в центрі подій та змушує співпереживати; • збуджує інтерес до розв'язки, звертається до почуттів 	<ul style="list-style-type: none"> • Сцена розповідає про дію, ставить глядача в позицію спостерігача; • стимулює його активність, змушує ухвалювати рішення; • показує глядачеві інше оточення, протиставляє його обставинам та змушує вивчати; • викликає зацікавленість розвитком подій, звертається до розуму глядача

На етапі узагальнення й систематизації здобутих знань, умінь та навичок пропонуємо використати прийом узагальнювального слова вчителя та роботи зі схемою «Особливості й теоретичні засади «епічного театру».

Учитель повинен наголосити на тому, що «епічний театр» («епічна драма») не лише модерністське явище, а насамперед теоретична концепція Бертольда Брехта. Потім учні працюють зі схемою, що ілюструє теоретичні засади «епічного театру»:

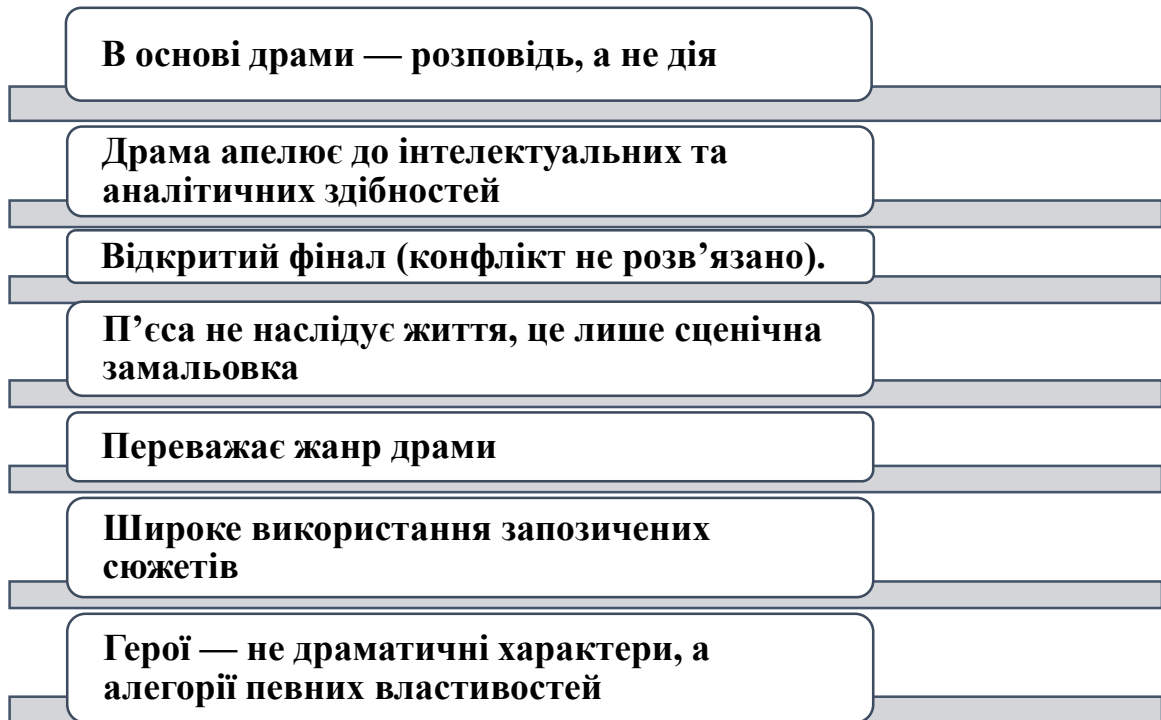


Схема 3.3.1 Особливості й теоретичні засади «епічного театру»

На цьому ж етапі рекомендуємо **складання сенкана** до постаті Б. Брехта.

На **підсумковому етапі** уроку проваджуємо рефлексію, інтерактивний прийом «Грунування» за темою «Епічний театр» Б. Брехта».

Домашнє завдання: прочитати твір Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти».

Другий урок пропонуємо провести за темою «**Матінка Кураж та її діти**» **Б.Брехта** – драма-пересторога напередодні Другої світової війни. Історико-літературні джерела й сучасний політичний підтекст твору, його антивоєнний пафос та алегоричний сенс. «Ефект очуження» й інші ознаки «епічного театру» в п'єсі».

Мета уроку – сформувати компетентності: **предметні** (навички дослідницької та аналітичної роботи з драматичним текстом та вміння виокремлювати головне в тексті; культуру мовлення; творче мислення); **ключові** (уміння критично мислити та розуміти систему персонажів твору для розкриття ідейного задуму п'єси; комунікативні: уміння сприймати та реагувати на чужу

точку зору; інформаційні: усвідомлення філософської та етичної проблематики драми; уміння визначати роль і місце деталі в організації тексту; навички роботи з драматичним твором; громадянські: чітка громадянська позиція щодо наслідків війни та захисту країни; загальнокультурні: свідоме ставлення до моральних чеснот людини; прагнення до гуманістичних ідеалів; широкий світогляд).

Етап вивчення нового матеріалу доцільно розпочати зі вступного слова вчителя, який ознайомлює старшокласників з історією написання драматичного твору «Матінка Кураж та її діти» та його літературного джерела. Можна ознайомити не лише з подіями, що відображені у творі, чи з історією його створення, а й тими суспільними питаннями, які хвилювали письменника та знайшли художнє відображення у його творі. Наприклад:

Вступне слово вчителя

– Книга «Матінка Кураж та її діти» була написана у Швеції восени 1939 року, перед самим початком війни в Європі. Пізніше Брехт зізнавався про те, коли він почав писати, то в його уяві лунали попередження про те, що хто хоче снідати з дияволом, мусить заpastися довгою ложкою. Він припускав, що є надто наявним, але в цьому не вбачав нічого поганого. Про виставу, яку мріяв драматург, так і не відбулася. Він пояснював це тим, що письменники не можуть писати так швидко, як уряди починають війни. Щоб писати, треба думати. Театр занадто швидко потрапив під владу великих злодіїв. Драма «Матінка Кураж та її діти» прийшла надто пізно...

Літературним джерелом для п'єси Брехта стало оповідання німецького письменника часів Другої світової війни Ганса Якоба Крістофера Гріммельсгаузена під назвою «Докладний та дивний життєпис страшенної ошуканки й бурлаки Кураж». Разом з двома іншими творами та знаменитим романом Гріммельсгаузена про Сімпліціссімуса ця історія утворює групу під назвою «Сімпліціанські твори». Однак, запозичивши деякі мотиви Гріммельсгаузена (Тридцятирічна війна як історичне тло, образ маркітантки на ім'я Кураж тощо), Брехт написав цілком самостійний за сюжетом і темою

твір. До середини ХХ ст. Тридцятирічну війну вважали найтрагічнішим в історії Німеччини відрізком часу. Саме тому напередодні Другої світової війни Брехт у вигнанні звернувся до цієї війни, ніби передчуваючи, що нова війна буде набагато страшнішою за попередню...

Аналіз тексту драматичного твору рекомендуємо здійснити за такими **запитаннями:**

- Чому в п'єсі «Матінка Кураж та її діти» 12 епізодів?
- Яку роль відіграють ремарки у цій драмі?
- Яка роль у п'єсі зонгів (пісень)?
- Як ви вважаєте, чи є у п'єсі кульмінація? Поясніть своє твердження.
- Порівняйте першу та останню сцени п'єси. Що ви помітили?
- Яке значення має традиційна пісня, яку співає Матінка Кураж?
- Чи має рацію Брехт, коли стверджує, що сила раціональності переважає над силою емоцій?
- Які ознаки «епічного театру» ви помітили в п'єсі «Матінка Кураж та її діти»?
- Який алегоричний зміст цієї п'єси?
- На вашу думку, чому Б. Брехт звертається до подій історичного минулого під час написання драми-перестороги?

Характеристика дійових осіб драматичного твору. У драматичному творі відомості про світ, що зображається, виражаються через мову персонажів і ремарки автора. Тому спочатку треба визначити основних учасників кожного епізоду твору та коротко пояснити, хто вони, яке їхнє місце в системі персонажів.

Пропонуємо під час характеристики образів драматичного твору організувати **роботу в групах**.

Учитель пропонує одинадцятикласникам **завдання:** Відповідно до тексту п'єси «Матінка Кураж та її діти» кожній групі проаналізувати один із художніх персонажів твору:

1-шій групі – матінку Кураж

2-гій групі – Ейліфа

3-тій групі –Швейцеркаса

4-тій групі – Катрін.

Складіть за ними гронування та презентуйте свої результати роботи.

1-ша група — матінка Кураж

Кураж навчилася отримувати вигоду на війні. За військовою армією вона разом з дітьми подорожувала фургончиком. Хоча це був дуже небезпечний вчинок, можливість розбагатіти була для неї найважливішою. Навіть коли жага до багатства засліпила її та вона почала втрачати власних дітей. Матінка Кураж, посумувавши за дітьми, знову повернулася до торгівлі. Головна героїня зрадила своїх дітей заради багатства. Оскільки її торгівля йшла добре, вона підтримала війну, яка була її потенційним доходом. Анна переконана, що про мораль краще говорити ситим, а не голодним. Жінка загалом не була поганою людиною, справді, вона була веселою і доброю господинею. Іноді вона навіть допомагала людям, якщо це не шкодило її власному гаманцю.

2-га група — Ейліф

Головною характеристикою особистості Ейліфа є сміливість. Люди потребують мужності, щоб долати перешкоди, рятувати своє життя або життя інших, захищати свою країну, відстоювати свою думку, долати складні ситуації тощо. Однак під час війни ми бачимо, що хоробрість може набувати свавільної форми і перетворюватися на жорстокість. Героїчна відвага на полі бою винагороджується, а псевдогероїзм у дворі карається смертю.

3-тя група — Швейцеркаса

Швейцеркаса можна назвати чесною людиною, за це йому полк довірив касу під час війни. Битва була програна, і полк був змушений відступити. Юнак діяв нерозважливо, не прислухаючись до застережень матері та сестри, і так прагнув догодити фельдфебелю, що довго не міг вирішити, що робити, і потрапив у полон. На жаль, він не зміг повернути ситуацію на свою користь. Жертва хлопця здавалася непотрібною і безглуздою, оскільки він вперто захищав касу, яку після його смерті не змогли знайти ні католики, ні протестанти. Під час війни чесність може бути фатальною. Виявляється, що

необхідно мати не лише чесність, але й інші чесноти.

4-та група — Катрін

Катрін – найцікавіший персонаж п'єси Брехта. Вона уособлює добро, але не випадково дівчинка представлена німою. Коли Катрін намагається попередити Швейцеркаса про смерть, коли вона не може переконати матір заплатити суму, необхідну для життя хлопця, коли чує, що життя її дітей під загрозою, коли тримає на руках чужу дитину, коли реагує на звістку про те, що війна ще не скоро закінчиться, глибоко відчувається біль і відчай. Нездатність Катрін говорити сприймається як алегорія безпорадної ніжності та доброти. Дівчинка не сидить і не спостерігає, а діє, але їй важко щось змінити навколо себе.

З метою повної характеристики персонажів драматичного твору необхідно використовувати такі **прийоми**

- 1) характеристика кожного персонажа протягом усього сюжету;
- 2) аналіз поведінки персонажів п'єси, яка завжди психологічно насичена в драмі;
- 3) аналіз мови, манер і жестів героя для створення його портрета;
- 4) з'ясувати, як характеризує герой себе в монолозі;
- 5) судження персонажів та їхні характеристики в мовленні інших героїв;
- 6) уява пози тіла персонажа та його рухів; обговорення того, що говорять персонажі та як вони це роблять;
- 7) обґрунтування психологічного стану героя та чинників, що його зумовили.

Загалом опис персонажів передбачає визначення їхнього ставлення до події, проблеми та один до одного. Важливо також ідентифікувати учасників діалогу з точки зору того, як вони говорять, унікальності їхньої поведінки та мотивів їхніх дій.

В епічному творі авторська розповідь розкриває персонажів, тоді як у драматичному тексті вільне втручання автора не допускається, і п'єса не містить авторських пропозицій глядачам. Авторські ремарки – це досить невеличкі

висловлювання, написані безпосередньо до акторів. У драмі спосіб зображення персонажів має зовсім інший вимір.

У п'єсі авторська мова не поширюється. З цієї точки зору виникає питання про творчу силу відтворення. У процесі перечитування тексту драматичного твору репродуктивна уява працює меншою мірою. Цей факт характерний для вивчення п'єс у школі і зумовлює використання спеціальних або своєрідних методик у вивченні літератури. Зрештою, учні повинні навчитися оцінювати театральні постановки, вистави, які вони бачать у театрі чи по телебаченню, писати рецензії, описувати й характеризувати гру акторів.

Учні повинні знати, що в драматичному творі головне місце посідає конфлікт. І може він бути соціального, психологічного, побутового характеру. Саме від виду характерів залежить розвиток сюжету, групування героїв, учинків персонажів.

Учні повинні зрозуміти, що головна **ідея твору** полягає в необхідності моральної відповідальності особистості перед собою і суспільством.

Пропонуємо ще таку форму роботи під час аналізу образів-персонажів, як образне розв'язання поставленого завдання:

1. Чия роль вам сподобалася найбільше?
2. Якби ви були актором, кого ви хотіли б зіграти? Поясніть, чому? Чи хотіли б щось у героєві змінити? З якою метою?
3. Яким ви уявляєте героя: охарактеризуйте його зовнішність, риси характеру, стосунки з іншими персонажами.

З метою розвитку відтворювальної уяви та виявлення читацьких образів, які сформувалися в них після ознайомлення з драмою учителеві варто поставити учнів у позицію режисера. Наведемо приклади таких завдань до драми «Матінка Кураж та її діти»:

- Яка ваша улюблена роль у драмі?
- Яким ви уявляєте свого героя твору? Розкажіть його біографічні відомості. Про що мріє й до чого прагне ваш герой і що автор хотів показати цим

образом? Які ви помітили особливості мови персонажа? Свідченням чого це є?

- Уявіть, що вам як акторові необхідно зіграти роль Матінки Кураж. Якою, на ваш погляд, постала б героїня у фіналі драми? Опишіть її внутрішній стан. Який у неї вираз обличчя, голос? Які почуття у вас викликає ця сцена?
- Ви виконуете роль Матінки Кураж. Пригадайте сцену, коли військові намагаються забрати сина на війну, а вона не пускає його. Уявіть, яка у вас буде поза, які жести, з якою інтонацією ви звертаєтеся до військових.

На підсумковому етапі вивчення драматичного твору пропонуємо **проаналізувати окремі сцени** для з'ясування глибини розуміння учнями п'єси та для визначення її мікроїдеї. Наведемо орієнтовний перелік запитань для аналізу 4-го епізоду твору:

- З якою метою Матінка Кураж і молодий солдат прийшли до намету полковника? До чого намагалися схилити героїню та старого солдата офіцери? Чи вдалося їм це зробити?
- Чи виконали скаржники свою попередню мету в фінальному епізоді? Чим унікальний цей епізод? Чому автор обрав саме таку структуру?
- Що саме змушує Матінку Кураж і молодого солдата відмовитися від своїх попередніх цілей? Хто їх у цьому переконав? На кого схожа Матінка Кураж у цій сцені: на засмучену жінку, яка прийшла поскаржитися, чи на доброзичливу порадницю, яка намагалася врятувати життя юнака від гніву ротмістра?
- Яка поведінка обох персонажів у цій сцені?
- Проаналізуйте, які слова в діалозі найімовірніше показують почуття персонажів або відображають їхній спосіб мислення. Поміркуйте, чи ці слова мають перевагу в діалозі, щоб викликати емоції або думки.
- Яке значення має пісня «Велика капітуляція», що звучить у цьому епізоді? Чому Мати Кураж декламує «мудрість життя» між словами пісні? Яке значення пісні, що виконується таким способом?
- Чи можна вважати цей епізод символом «капітуляції» Матері Кураж лише

в певній ситуації?

- Які символічні наслідки цього епізоду? Які висновки можна зробити? Які слова, на вашу думку, розкривають причину життєвої позиції героїні?
- Як у цьому епізоді інтерпретується типовий для драми мотив «купівлі-продажу»?
- Чи презентує автор у цьому епізоді можливість «очуження» тексту ролі від особи геровного персонажа? Чи є прояв «очуження» трагічної події комічною ситуацією?

Під час аналізу учні повинні зробити висновок, що в побудові поведінки в цьому епізоді є певні паралелі, які сприяють розумінню типовості цієї ситуації та поведінки «маленьких людей» у ній. Учні виявляють кумедність сцени, у якій обурена й розлючена Кураж перетворюється на задумливу жінку, яка уособлює холонокровність. Це також дає можливість зрозуміти, що це своєрідний прийом, використаний драматургом для реалізації «очуження» між актрисою та головною героїнею.

У цій сцені учні побачать, що трагічна суперечливість життєвих цінностей «маленької людини» посилюється безглуздістю причин його невдоволення. Адже мати Кураж, чий син був убитий напередодні «без суду і слідства», а фургон розбито й оштрафовано, прийшла лише для того, щоб висловити протест проти несправедливості своїх матеріальних втрат.

Школярі також переконуються, що вирішальний вплив на активність читача має частотність уживання у висловлюваннях персонажів слів «розумію», «гадаю», «кажу вам». Аналіз значення введення зонгу «Велика капітуляція» в цьому епізоді призводить до висновку, що цей прийом слугує для спрямування мислення читача до майже філософського узагальнення про наслідки «капітуляції» «маленьких людей» у різних життєвих ситуаціях і засудження їх пасивної життєвої позиції.

Запропонований аналіз п'єси Брехта допоможе учням зрозуміти особливу композицію драматичної дії в епічній драмі, специфіку її сюжету, вміння драматурга формувати вже присутній на рівні тексту «ефект очуження», а також

специфіку розпізнавання конфлікту та центральної ідеї п'єси через нетрадиційну поетику, що сприяє її розумінню школярами.

Характерними досить є **письмові роздуми на питання** «Яким я уявляю характер того чи іншого героя?». Цей вид роботи носить і пізнавальну, контрольну, виховну, стимулювальну функції. Часто використовуються такий прийом роботи, як усний опис декорацій до сцен.

Після роботи з текстом драматичного твору варто організувати перегляд телеспектаклів, прослуховування інсценізацій; фрагментів із спектаклів; відвідування театру і перегляд вистави у виконанні акторів театру як елемент позашкільної роботи з предмета.

Перед початком роботи з учнями необхідно провести інструктаж. Це може бути інформація про акторів, задіяних у виставі, або, якщо вистава є записаним уривком, вчитель має наголосити на діях та вчинках, які вони виконують.

Треба мати на увазі, що методично виправданим є перегляд вистави після прочитання та опрацювання драматичного тексту. По-перше, самостійне читання тексту гарантує емоційне сприйняття та глибше розуміння. По-друге, це розвиває вміння самостійно оцінювати твори. По-третє, читацький образ виникає в процесі читання, оскільки ознайомлення з твором відбувається безпосередньо; по-четверте, більшість школярів, які приходять на виставу, уже не читатимуть драматичний твір. По-п'яте, кожен театр інтерпретує зміст та ідеї п'єси по-своєму (немає навіть двох однакових акторів). Кожен актор діє на учнів-глядачів, мимоволі нав'язуючи їм своє розуміння п'єси (театр на сцені – це драматичний твір + акторське виконання). У цьому випадку учні позбавлені можливості отримати власне розуміння п'єси. Драма має об'єктивний зміст, і її розуміння має бути об'єктивним і суб'єктивним.

Після такого перегляду учні повинні виконати конкретні завдання або відповісти на поставлені заздалегідь запитання. Учителеві варто поставити такі завдання:

1. Зверніть увагу на голос головної героїні, яка виконує роль матінки Кураж. Чи вдалося їй передати складний душевний стан, в якому опинилася

вона? Свою відповідь аргументуйте.

2. Чи такою ви уявляли матінку Кураж? Порівняйте зовнішність акторки і зовнішність персонажа (за текстом драми).

3. Виділіть ті ситуації, які, на ваш погляд, є найбільш комічними. Які ви знаєте засоби творення комічного?

Написання рецензії на переглянуті вистави стало поширеною формою роботи на уроках зарубіжної літератури. Рецензія – це вид творчої роботи, в якому учень критично оцінює твір або переглянуту виставу. Доцільно спочатку в класі зачитати зразок рецензії, тобто ознайомити учнів, із яких структурних елементів складається рецензія:

1. Критика відомостей про виставу; кілька думок про загальне враження від вистави.

2. Проаналізувати гру акторів; розкрити майстерність цієї гри.

3. Дати оцінку переглянутої вистави; визначити недоліки, висловити побажання; показати власне бачення картини, дії, окремого епізоду.

Подібні методичні рекомендації щодо використання зорової наочності-демонстрації ілюстрацій до п'єс, фотокарток сцен, артистів, які виконують ролі.

- Уявіть, що вам треба грати головну роль матінки Кураж у п'єсі Б.Брехта. Якою має бути, на вашу думку, хода, жести, одяг Кураж?
- Виразне читання тексту, виразне читання в особах, окремих картин, сцен, які є вагомими у розкритті основного конфлікту драми;
- Домагаємося усвідомлення учнями підтексту твору, що дасть їм змогу зрозуміти внутрішній зміст поведінки і вчинків персонажів;
- Особливу увагу звертаємо на мову дійових осіб; не забуваємо, що мова персонажів драматичного твору є засобом їх індивідуалізації. Мова героїні свідчить про культурний і духовний її розвиток, про характер, життєвий досвід, погляди на життя;
- Виховуємо не лише читача, а й глядача, який уміє цінувати театральне мистецтво, формуємо інтерес і любов до театру, пропонуємо ознайомлення з театральними виставами, з фільмами, які поставлені на основі спектаклів.

На завершальному етапі вивчення драматичного тексту Б.Брехта варто використовувати різноманітні види письмових робіт: твори на літературні теми (аналіз ідейного змісту п'єси, роботи узагальнювального характеру за творчістю драматурга), твори-роздуми з літературно-публіцистичними відступами на матеріалі безпосередніх вражень від прочитаного, відгуки, рецензії на переглянуті спектаклі тощо.

Отже, запропоновані нами види, прийоми аналізу драматичного твору «Матінка Кураж та її діти» будуть ефективними за умови усвідомлення того, що драма – це особливий рід літератури, яка потребує, окрім проникнення в конфлікт та дії персонажів, унаочнення та зв'язку з театром.

ВИСНОВКИ

Вивчення та аналіз літературних джерел, проведені методичні дослідження дають можливість зробити такі загальні висновки та узагальнення:

На виконання **першого завдання** магістерської роботи було досліджено особливості драми як роду літератури та психолого-педагогічні особливості її вивчення учнями старших класів. Було з'ясовано, що в літературознавстві термін «драма» має різні тлумачення. У першому значенні драма розглядається як рід літератури, протиставляючись ліриці та епосу. У вужчому значенні драма характеризується як жанр усередині роду, опозицією їй є трагедія та комедія. Драму також трактують як напруженість дії та глибина конфлікту будь-якого літературного твору.

У процесі дослідження було виокремлено такі загальнородові властивості драми:

1) вона орієнтована на зображення, провідну роль у ній відіграє мовленнєва поведінка персонажа;

2) присутність автора в драмі є незначною, на відміну від епосу та лірики, у яких вона відіграє провідну роль;

3) конфлікт у драмі є важливим чинником розвитку дії в драмі, саме він відіграє важливу роль у вираженні жанрових особливостей драматичних творів. Конфлікт може бути персоніфікованим, т.б. утіленим у зіткненні персонажів, або глобальним, що спричиняє ситуацію, у якій всі герої є його учасниками чи жертвами, незалежно від особистих симпатій чи антипатій;

4) драма зорієнтована на постановку, тому й дія в ній спрямовується від теперішнього до майбутнього, події відбуваються «тут і зараз», але вони не є цілком завершеними та є відкритими для майбутнього, як мінімум – до фіналу;

5) драма має тісний зв'язок із театром, проте її трактування лише як «текст для постановки» не є правильним, оскільки драматичний твір має самостійне літературне життя поряд із театральним;

б) драма представлена трьома основними жанрами: трагедія, комедія та

драма.

Основні труднощі щодо засвоєння учнями драматичного тексту можна пояснити насамперед специфічними рисами драми як роду літератури, її орієнтованістю передусім на сцену, відсутністю детального опису персонажів, їх характерів, ситуацій, що передбачає активну роботу уяви учнів, що, з одного боку, розширить та поглибить уявлення школярів про прочитаний текст, а з іншого – сприятиме розвитку вмінь та навичок інтерпретації драматичних творів.

Сприймання драматичного твору передбачає складну внутрішню взаємодію вчителя та учнів-читачів (слухачів). Ступінь його активності залежить від знання педагогом психології сприймання мистецького слова взагалі, його своєрідності у певному віці, індивідуальних проявів у конкретних учнів, рівня їхньої моральної та естетичної культури. Сприймання драматичного твору має певним чином моделюватися, перспективно готуватися та керуватися вчителем словесності.

Відповідно до **другого завдання** дослідження було охарактеризовано театральну теорію «епічний театр» Бертольта Брехта, її вплив на розвиток світового драматичного театру. Було виявлено, що епічний театр Бертольда Брехта є одним із найвизначніших мистецьких явищ ХХ століття. Творче новаторство відомого німецького драматурга виявляється в створенні театру не тільки нового за формою, але й інноваційного за змістом, за характером та силою впливу на глядача.

Брехт розробив теорію, основу на розумі. На його думку, театр має бути школою думки, зображувати людське життя з наукових позицій у широкій історичній перспективі, заохочувати прогресивне мислення і допомагати глядачам зрозуміти і змінити себе в мінливому світі. Брехт підкреслював, що його театр має бути «театром для тих, хто вирішив взяти свою долю у власні руки», що він повинен не лише відображати факти, а й позитивно впливати і стимулювати, спонукати до активності глядачів, змушувати їх самостверджуватися, займати критичну позицію і брати активну участь, а не лише співчувати. Водночас сам митець зовсім не відмовлявся від намагання

впливати на почуття на емоції глядачів.

Згідно з теорією Брехта, епічний театр має розповідати глядачеві про певні життєві ситуації та проблеми, зберігаючи водночас ті умови та стан, коли глядач може контролювати свої емоції. В епічному театрі глядач може спостерігати, думати, визначати свої основні позиції та приймати рішення, не піддаючись ілюзії сценічної дії.

Творчість Брехта переконливо демонструє, що мистецьке новаторство неможливе без критичного і творчого пізнання традиції. Взаємозв'язок новаторства і традиції в теорії та практиці театру Брехта є неспростовним доказом того, що новаторство є переходом традиції в нову якість в процесі історії і безперервної еволюції естетичного і художнього досвіду людства.

На виконання **третього завдання** дослідження було здійснено загальний огляд творчості Б. Брехта, а також аналіз ідейно-сюжетних особливостей п'єси Б. Брехта «Матінка Кураж», проблематики твору, образної характеристики.

Ідейно-естетичне спрямування його творчої діяльності було особливим і винятковим, що різко виділяло його на тлі німецької літератури кінця 10-х - початку 20-х років. Можна зробити деякі висновки щодо ранньої творчості Брехта. Цинічна зневіра письменника в безкорисливі, благородні і добрі початки в людині, його прагнення знайти всеосяжну основу людської поведінки в низовині примітивних егоїстичних інтересів – усе це мало небезпечні риси антигуманізму та декадансу.

У середині 20-х років у творчому розвитку Брехта відбуваються зміни, що пов'язані з процесами у сфері політичного світогляду письменника та у сфері його естетичних принципів. Брехт прийшов саме в цей час, ставила перед ним як перед художником нові суспільні завдання, то теорія «епічного театру» була для нього способом вирішення цих завдань, реалізації тих вимог до мистецтва.

Прагнучи до найповнішого здійснення агітаційно-виховних завдань мистецтва, він створив наприкінці 20-х - початку 1930-х свій особливий драматургічний жанр, який назвав «навчальною» чи «повчальною» п'єсою. До творів цього жанру належать «Захід» (1930), «Виняток і правило» (1930),

«Горації та Куріації» (1934) та деякі інші одноактні п'єси.

Історичний досвід 30-40-х років і особиста участь в антифашистській боротьбі були для письменника великою школою: його творчість досягла ідейно-художньої зрілості, і з-під його пера вийшли найдосконаліші твори. У ці роки перебіг суспільно-політичних подій на батьківщині та в усьому світі звертав увагу Брехта у бік антифашистської теми («Круглоголові та гостроголові», «Кар'єра Артуро Уї, якої могло не бути», «Гвинтівки Тереси Каррар», «Життя Галілея», «Матінка Кураж та її діти»).

Згодом Брехт тимчасово залишає ґрунт умовно казкового сюжету і створює класичні зразки соціальної комедії, яка багато в чому відтворює національний колорит та історичні умови, але водночас послідовно витримана в дусі «епічного театру». До комедій такого типу належали «Пан Пунтіла та його слуга Матті» (1940-1941) і «Швейк у другій світовій війні» (1941-1944).

Після розгрому німецького фашизму й особливо після повернення Брехта на батьківщину характер його творчої діяльності значно змінився. Протягом одинадцяти повоєнних років він (крім творів малого жанру – віршів, статей, нотаток тощо) завершив п'єсу «Кавказький крейдарний круг» (1944-1945), написав історичну драму «Дні Комуни» (1948-1949), здійснив літературну обробку «Антигонів» Софокла, «Гувернера» Ленца, «Коріолана» Шекспіра та ін., закінчив п'єсу-параболу «Турандот, або Конгрес обелітелів».

Отже, Брехт належав до тих найбільших майстрів соціалістичного реалізму, творчість яких була відзначена новаторською спрямованістю та духом неперпинних шукань. Він збагатив сучасне світове мистецтво театру та драми багатьма відкриттями. Вкажемо лише на деякі з них. Прагнення створити «епічний» театр поставило Брехта перед складним завданням: озброїти драматургію різноманітнішими образотворчими засобами епічних, оповідальних жанрів. Він завжди з великим інтересом ставився до пошуків у галузі епізації драми. Драматург одним із перших практично створив у своїй творчості струнку новаторську систему образотворчих засобів, що збагачують драму можливостями оповідальних жанрів. Його п'єси є сценічною розповіддю.

«Матінка Кураж та її діти» Б.Брехта за **жанром** – історико-алегоричний драматичний твір. У ньому Брехт стверджує відповідальність кожної людини, яка бере у війні участь (активно чи пасивно), за долю всього суспільства. П'єсі притаманні риси «епічного» театру Брехта, такі як: виклад змісту на початку кожної сцени, введення зонгів, що коментаторами дію, широке використання розповіді, монтаж, тобто поєднання епізодів, частин без урахування їх сюжетного зв'язку, що зумовлює потік асоціацій у глядачів, притчі, явище «очуження», параболічність тощо. Брехт створив п'єсу-предосторогу, намагаючись попередити людство про наслідки жахливої мілітаристської політики.

У центрі п'єси – маркітанка Анна Фірлінг, відома як Матінка Кураж. Її «філософія» була дуже суперечливою. Не варто засуджувати війну, бо вона знищує слабких, але вони гинуть і в мирний час, але війна набагато краще годує свій народ.

На думку Брехта, глядач має дійти висновку, що тогочасне суспільство гарантує успіх лише підлості, а чесноти приречені на загибель. Драматург убачав головним завданням пробудити в глядачів свідомість та змусити кожного замислитись над страшними наслідками війни.

Відповідно до **четвертого завдання** дослідження було проаналізовано програми, підручники з вивчення драматичних творів у школі, а також погляди методистів на проблему вивчення драми в ЗЗСО. Було виявлено, що як на базовому, так і на профільному рівні особливу складність в учнів викликає аналіз драматичного твору. Це пояснюється специфічними рисами драми як роду – переважно її спрямованість на постановку на сцені. Учням без допомоги письменника складно уявити місце та час дії, зовнішність героїв тощо. Ще більш важким є процес розуміння прихованих мотивів, «підводних течій» і того змісту, який автор заклав у п'єсу.

Відповідно до чинної програми з зарубіжної літератури (рівень стандарту) творчість Брехта вивчається у розділі «Проблема війни і миру в літературі ХХ ст., на який відведено всього 4 год. У програмі профільного рівня на вивчення творчості трьох письменників, що входять до цього розділу (Б.Брехт, Генріх Белль, Пауль Целан) передбачено 10 год.

У чинних підручниках із зарубіжної літератури для 11-го класу творчість Б.Брехта вивчається у розділі «Проблема війни і миру в літературі ХХ ст.» у такій послідовності: теоретичні засади епічного театру Б.Брехта – біографічні відомості – аналіз твору «Матінка Кураж та її діти».

Аналізовані підручники подають достатньо інформації про життя та творчість Б.Брехта. Проте потрібно більше пропонувати учням завдань, які б спонукали їх до рефлексії, до порівняння творів різних письменників, до організації дискусії з погляду сучасного прочитання п'єси «Матінка Кураж та її діти» в умовах російсько-української війни.

Учені-методисти та вчителі-практики наголошують на тому, що треба проваджувати такі методи і прийоми, які сприятимуть зацікавленню учнів драматургією, розвиватимуть читацьку та глядацьку компетентності на основі усвідомлення драматичного твору як окремого роду літератури.

З метою розв'язання **п'ятого завдання** дослідження було розроблено методичні рекомендації до вивчення драми «Матінка Кураж та її діти» в 11-му класі. Правильно продумана і цілеспрямована система роботи з добору методичних форм і прийомів, необхідних для роботи з драматичними творами в старших класах загальноосвітньої школи, сприяє усвідомленню авторського задуму художнього твору, дозволить їм набути навичок, необхідних для роботи з літературними творами в жанрі драми, допоможе учням виявити специфіку драматичного твору.

Отже, збагачення літературної освіти саме за допомогою вивчення драматичних творів є актуальним завданням, що стоїть перед сучасним учителем. Словесникові необхідно не замінити театр, не захистити школярів від можливих «небажаних» театральних чи телевізійних вражень, а стати провідником у світі театру, допомогти полюбити його, розібратися у ньому, знайти правильний шлях розуміння справжнього авторського задуму.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо у розробленні методики вивчення драматичних творів на матеріалі творчості інших письменників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. Київ : Лібра, 1996. 224 с.
2. Азьомова Т. М. Драма-пересторога Бертольда Брехта : урок за п'єсою «Матінка Кураж та її діти». 11 клас. *Зарубіжна література в школах України*. 2008. № 11. С. 47-49.
3. Антонов Р. Тернистий шлях «Матінки Кураж». *Зарубіжна література*. 2006. № 7- 8. С. 6 - 7.
4. Аристотель. Поетика / Аристотель. Твори: Т. 4. 1983. С. 645–681.
5. Артемова Л. В. Театр і гра. Київ : Томіріс, 2002. 291с.
6. Бабенко К. П. Взаємозв'язок видів та шляхів художнього аналізу в шкільній практиці (Як обрати найоптимальніший з них). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 6. С.14–16.
7. Бабій І. П. Система уроків з вивчення життєвого і творчого шляху Бертольда Брехта. *Зарубіжна література в школах України*. 2012. № 11. С. 40–45.
8. Білецький О. І. Зародження драматичної літератури на Україні. *Зібрання праць : у п'яти томах*. Т. 1 : Давня українська і давня російська літератури. Київ : Наукова думка, 1965. 527 с.
9. Білецький О. І. Українська драматургія XVII – XVIII ст. *Матеріали до вивчення історії української літератури*. Т. І. К., 1959. С. 455–484.
10. Білоус П. В. Теорія літератури : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2013. 328с.
11. Богосвятська А.І. Сучасні педагогічні технології у практиці вчителя світової літератури. *Зарубіжна література*. 2013. № 1. С. 34-41.
12. Богосвятська А.І. Урок світової літератури як діалог. *Зарубіжна література*. 2013. № 7-8. С. 77-83. 3.
13. Бондаренко Л. Г. Специфіка вивчення драматичних творів на уроках української літератури. *Література. Театр. Суспільство* : зб. наук. праць. Херсон : Айлант, 2005. С. 308-311.

14. Брехт Б. П'єси. Київ: Либідь, 2001. 234 с.
15. Буряк С.Д., Острова Г.О. Інтерактивні й нестандартні уроки зарубіжної літератури. Харків : «Основа», 2005.
16. Буцька Ірина. Образ Кураж - пророча метафора майбутнього Німеччини : утілення в образах дітей Кураж трагічної долі людських чеснот в умовах війни: урок літератури. *Зарубіжна література*. Шкільний світ. 2011. № 1. С. 20-21.
17. Варій М. Й. Загальна психологія : навч. посіб. Вид 2-е, випр. і допов. Київ: «Центр учбової літератури», 2007. 968 с.
18. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
19. Венгеров Л.М. Зарубіжна література 1871 - 1970. Загальні питання. Київ: Вища школа, 1971. 230с.
20. Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. Київ : Рад. школа, 1976. 267 с.
21. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О.В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 2-ге вид. Київ: Каравела, 2007. 416 с.
22. Вітченко А. О. Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення світової драматургії: монографія. Луганськ : Шико, 2007. 326 с.
23. Вітченко А.О. Вивчати драматургію з урахуванням її родової специфіки та міжмистецьких зв'язків. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2007. №2. С.23-25.
24. Вітченко А.О. Вивчення світової драматургії як методична проблема. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2005. № 6. С.14-19.
25. Волошина Н. Перспективні педагогічні технології у практичній діяльності вчителя-філолога. *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України*. 2007. № 5. С. 2-3.
26. Волощук Є. В. Зарубіжна література (проф. рівень) : підруч. для 10-го кл.

- закл. серед. освіти / Є. Волощук, В. Звиняцьковський, О. Філенко. Київ : Генеза, 2018. 224 с.
27. Волощук Є. В. Західні літературознавчі концепції — вітчизняній методиці. *Зарубіжна література в початкових закладах*. 1998. № 11. С. 7.
 28. Волощук Є. В. Проблеми вивчення зарубіжної літератури в школі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3. С.13-14.
 29. Галич О. А. Теорія літератури: підручник / О. А. Галич, В. М. Назарець, Є. М. Васильєв; за наук. ред. О. Галича. Київ : Либідь, 2001. 488 с.
 30. Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: монографія. Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. 372 с.
 31. Голяс Світлана. Війна - велика комерція, яку ведуть не маленькі люди : політичний підтекст, антивоєнний пафос і алегоричний сенс твору. Втілення в образах дітей матінки Кураж трагічної долі людських чеснот в умовах : урок літератури. *Зарубіжна література. Шкільний світ*. 2011. № 1. С. 15-19.
 32. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376с.
 33. Горбатенко О. С. Знання мають бути здобутими, «відкритими» самими учнями : Система уроків за п'єсою «Матінка Кураж та її діти» з елементами інтерактивної методики (робота в парах, творчих групах, інсценування). Тема: *на допомогу вчителю зарубіжної літератури*. 2004. № 3-4. С. 199-208.
 34. Горбатенко О. С. Б. Брехт: звертатися до розуму глядача, а не до його емоцій : Система уроків за п'єсою «Матінка Кураж та її діти». *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2005. №1. С. 34-37.
 35. Градовський А. В. Вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 1994. 181 с.

36. Гриценко О.Г. Розвиток творчих здібностей школярів на уроках зарубіжної літератури та у позакласній роботі. *Все для вчителя*. 2008. №12.
37. Гричаник Н. І. Аналіз художнього твору як педагогічна проблема. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. Випуск 24. С. 48–52.
38. Гричаник Н. І. Теоретичне осмислення проблеми аналізу художнього твору: методичний і літературознавчий аспекти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ФОА Жовтий О.О., 2014. Випуск 10. Ч. 2. С. 13–19.
39. Гудакінська С. Особливості уроку зарубіжної літератури в середніх класах. *Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 1. С. 33-35.
40. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 23. 11. 2011 р. № 1392) // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. 2012. № 4-5. С. 3-56. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>.
41. Загальна психологія : підручник для студентів вищ. навч. закл. / за ред. С.Д.Максименка. Київ: Форум, 2000. 543 с.
42. Загальна психологія: підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. Київ: Либідь, 2005. 464 с.
43. Зарубіжна література. Програма для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів –з українською мовою навчання (Рівень профільний). URL: <https://drive.google.com/file/d/1T2p70vvRA5q> (дата звернення: 10.03.2023).
44. Зарубіжна література. Програма для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів –з українською мовою навчання (Рівень стандарт). URL: <https://drive.google.com/file/d/12UGcr9TTD4WN> (дата звернення: 10.03.2023).

45. Затонський Д.В. У пошуках сенсу буття. Київ : Дніпро, 1967. 178 с.
46. Затонський Д.В. Шлях через ХХ століття: статті про німецькомовну літературу. Київ: Дніпро, 1978. 215 с.
47. Звиняцковський В. Я. Культурологічний аспект курсу „Зарубіжна література”. *Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3. С. 16-18.
48. Івасюк Н. Щоб творити - треба думати: Б. Брехт «Матінка Кураж та її діти», 11 клас. *Зарубіжна література*. 2007. № 3. С. 3-6.
49. Ісаєва О. О. Дискусія - один із найефективніших засобів формування читача. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 5. С. 20-21.
50. Ісаєва О. О. Зарубіжна література (профільний рівень) : підр. для 11-го кл. закладів загальної середньої освіти. / О. О. Ісаєва, Ж. В. Клименко, А.О. Мельник, О. К. Бицько Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 304 с.
51. Ісаєва О. Роль дискусії у розвитку читацької діяльності школярів. *Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 1. С. 55-56.
52. Ісаєва О. Сучасний урок літератури: яким він має бути. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2008. № 6.
53. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія. Київ, 2003. 380 с.
54. Клименко Ж. В Науково-методичний лекторій для вчителя світової літератури «Специфіка вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи». *Всесвітня література в сучасній школі*. 2012. № 10. С. 28–34.
55. Клименко Ж. В. Проблеми вивчення перекладу, переказу і переспіву. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 1999. № 7. С. 47-51.
56. Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи : монографія. Київ : Вид-во

- НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. 340 с.
57. Клочек Г. Д. Поетика і психологія. Київ : Знання, 1990. 48 с. 256.
58. Ковбасенко Ю. І. Зарубіжна література (профільний рівень) : підручн. для 10 кл. закладів загальноосвітньої середньої освіти. Київ : Літера ЛТД, 2018. 304 с.
59. Ковбасенко Ю. І. Зарубіжна література (рівень стандарту) : підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти / Ю. І. Ковбасенко. – Київ : Літера ЛТД, 2019. – 256 с.
60. Ковбасенко Ю. І. Інноваційні педагогічні технології в процесі поглибленого вивчення літератури: «за» і «проти». *Зарубіжна література в школах України*. 2007. №7. С. 7 - 14.
61. Кокош І. Втрати матінки Кураж на дорогах війни . *Зарубіжна література. Шкільний світ*. 2009. № 5-6. С. 10-12.
62. Косенко Н. Особливості сприймання учнями художніх текстів. *Дивослово*. 2003. №10. С.41-42.
63. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.
64. Куцевол О.М. Методика викладання української літератури (креативноінноваційна стратегія) : навч. посібник. Київ : Освіта України, 2009. 464 с.
65. Куцевол О. М. Структура сучасного уроку зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3. С.38–40.
66. Куцевол О. М. Сучасні типи уроків зарубіжної літератури. *Всесвітня література та культура в городніх навчальних закладах України*. 2001. №2. С. 52-53.
67. Лісовський А. М. Вивчення літератури як мистецтва слова. *Українська мова і література в школі*. 2000. № 5. С. 25-29.
68. Літературознавча енциклопедія / Автор-укладач Ю. Ковалів: У 2-х т.; Т.1. Київ, 2007. 308 с.

69. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко. Київ : Видавничий центр «Академія», 1997. 752 с.
70. Луців С. Драма в педагогічній теорії (понятійно-термінологічний апарат). *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2011. № 2. С. 154–160.
71. Луців С. Теоретико-методологічні основи драми в історії педагогіки. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / ред. кол. : Побірченко Н. С. та інші. Умань : ПП Жовтень, 2011. Вип. 37. С. 159–166.
72. Луців С. Формування мовної особистості засобами шкільної драми. *Рідне слово в етнокультурному вимірі: матеріали Другої Міжнародної науково-практичної конференції* / упор. М. Федурко, В. Котович, Г. Філь. Дрогобич : Посвіт, 2009. С. 424–428.
73. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах України : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 432 с.
74. Мірошниченко Л. Ф. Формування професійної готовності студентів-філологів до викладання світової літератури : дис...д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 403 с.
75. Мірошниченко Л. Ф. Шляхи аналізу художнього твору у шкільній практиці. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 5. С.15–17.
76. Мірошниченко Л. Ф., Мірошникова Н. О. Шляхи аналізу художнього тексту: класифікація, стисла характеристика (У шкільній практиці. У сучасному літературознавстві). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 5. С.15–20.
77. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения.

- Москва, 1976. 136с.
78. Мурзо Т. Бертольд Брехт : «Матінка Кураж та її діти». *Педагогічна думка*. 2004. №3. С.51-57.
 79. Назарець В.М., Васильєв Є.М. Фургон матінки Кураж. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах*. 2003. № 4. С. 29 - 31.
 80. Наукові основи методики літератури : навчально-метод. посібник для студ. вищих закладів освіти / Н. Й. Волошина, О. М. Бандура, О. А. Гальонка; ред. Н. Й. Волошина. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
 81. Недайнова Т. Б. На основі взаємодії різних видів мистецтв: До питання про теорію і практику інтегрованого уроку. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 1999. № 12. С. 6-8.
 82. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі. Київ : Вища школа, 1978. 247с.
 83. Ніколенко О. Зарубіжна література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закл. загальн. середн. освіти / Ольга Ніколенко, Людмила Ковальова, Людмила Юлдашева, Дмитро Лебедь, Ольга Орлова, Катерина Ніколенко. Київ : Грамота, 2019. 192 с.
 84. Ніколенко О. М. Проблеми аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. №3. С.31 – 34.
 85. Ніколенко О. Специфіка уроку зарубіжної літератури в старших класах. *Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 1. С. 36-38.
 86. Ніколенко О.М., Куцевол О.М. Сучасний урок зарубіжної літератури. Київ: ВЦ «Академія», 2003.
 87. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 40с. URL: [http:// www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms](http://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms) (дата звернення: 05.02.2023).
 88. Остапчук В. В., Кравцова Т. В. Урок-дослідження як перспектива творчого розвитку учнів. *Всесвітня література та культура в середніх навчальних*

- зкладах України. 2003. № 9. С. 5-9.*
89. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручн. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Кондор, 2011. 468с.
 90. Павелків Р. В. Загальна психологія: підручник. Київ: Кондор, 2009. 576с.
 91. Падалка Н.І. , Цимбалюк В.І. Вивчення драматичних творів : посібник для вчителів. Київ : Радянська школа, 1984. 160 с.
 92. Паращич В. В. Усі уроки світової літератури. 11 клас. Харків : Вид. група «Основа», 2011. 335с.
 93. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. Київ : Ленвіт, 2000. 384с.
 94. Пасічник Є. А. Українська література в школі. Київ: Рад. школа, 1983. С.78
 95. Петров Ю. В. Виховання творчістю: Культурно-естетичні аспекти розвитку особи. Київ: Знання, 1986. 48 с. 5
 96. Повшедна Н. Є. П'єса Бертольда Брехта «Матінка Кураж та її діти»: методична розробка. *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. 2007. № 2. С. 26-31.*
 97. Рудаківська С. В., Ніколенко О. М. Специфіка уроку зарубіжної літератури у середніх та старших класах. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2001. № 1. С. 15-18.*
 98. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
 99. Ситченко А.Л. Особливості аналізу драматичного твору в школі. *Українська мова і література в школі. 2004. № 5. С.34-39.*
 100. Слободянюк О. Бертольд Брехт: бунтівне життя митця у світі навиворіт: урок зарубіжної літератури, 11 клас. *Всесвітня література в сучасній школі. 2016. № 4. С. 43–48.*
 101. Слободянюк Олена. «Я вірю в людину, а отже - і в її розум» (Б. Брехт): система уроків за творчістю Б. Брехта. *Зарубіжна література. Шкільний світ. 2012. № 1. С. 4-18.*

102. Теория литературы: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений: В 2 т. / Под ред. Н. Д.Тамарченко. Т. 1: Н.Д.Тамарченко, В.И.Тюпа, С.Н.Бройтман. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 512 с.
103. Ткач І. Сучасний урок літератури: виховувати розуміння краси. *Зарубіжна література в школах України*. - 2016. № 12. С. 17-19
104. Ткаченко А. О. Мистецтво слова: Вступ до літературознавства : підручник. 2-е вид. випр. і доповн. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2003. 448 с.
105. Ткаченко А. О. Художній переклад як мистецтво слова. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 11. С. 87-89.
106. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі : екзистенціально-діалогічна концепція. Київ : Міленіум, 2002. 320с.
107. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 312 с.
108. Удовиченко Л.М. Методика навчання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти. Навчальний посібник для підготовки до атестації студентів-філологів. Київський університет імені Бориса Грінченка. 2022. 121 с.
109. Химера Н. В. Сучасний урок зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3. С. 48-49.
110. Шевчук С. Образи персонажів п'єси «Матінка Кураж та її діти» Б. Брехта. *Зарубіжна література в школі*. 2006. № 5. С. 4 - 5.
111. Штейнбук Ф.М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі. Київ, 2007. 316 с.
112. Ялтанець Т.Л. Методичні прийоми на уроках зарубіжної літератури. *Всесвітня література та культура в серед. навч. закл. України*. 2003. –№ 4. С. 5-6.

ДОДАТОК А

КОНСПЕКТ УРОКУ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Тема. Бертольд Брехт. Життєвий і творчий шлях письменника. Брехт як драматург-новатор. «Епічний театр» Брехта, його теоретичні засади та творча практика

Мета — формувати компетентності:

предметні (поглиблені знання про антивоєнну сутність літератури середини ХХ ст.; знання про життя та творчість Б. Брехта й особливості його «епічного театру»; читацьку активність);

ключові (уміння вчитися: навички пізнавальної діяльності; аналітичне й образне мислення; комунікативні: навички спілкування в колективі; інформаційні: уміння знаходити потрібну інформацію та презентувати її, сприймати інформацію на слух; загальнокультурні: прагнення літературної освіти; естетичний смак; гуманістичний світогляд).

Тип уроку: урок опанування нових знань і формування на цій основі вмінь та навичок.

Основні терміни й поняття: екзистенціалізм, «епічний театр», «ефект очуження». Міжпредметні зв'язки: історія.

Обладнання: портрет Б. Брехта, видання його творів, словники літературознавчих термінів, роздавальний матеріал за темою уроку, мультимедійна презентація за темою уроку, медіазасоби.

*Культуру буде врятовано тоді, коли
будуть врятовані люди. Б. Брехт*

Перебіг уроку

I. Організаційний момент

II. Оголошення теми й мети уроку.

Мотивація навчальної діяльності

Слово вчителя

— «Культуру буде врятовано тоді, коли будуть врятовані люди!» — проголосив німецький драматург Бертольд (Бертольт) Брехт, розмірковуючи над

тим, куди можуть завести людську цивілізацію наукові відкриття, використані жорстоким розумом. Про особистість письменника, його новаторство у театральній царині поговорімо сьогодні.

III. Актуалізація опорних знань

1. Повідомлення учнів за випереджальним домашнім завданням (Учні виступають із повідомленнями про Другу світову війну та її наслідки, рух Опору в Європі.)

2. Евристична бесіда

Із чим пов'язані активні пошуки засобів виразності у світовій літературі другої половини ХХ ст.?

Назвіть жанри інтелектуальної прози та драматургії, що виникли у цей період, наведіть приклади.

3. Робота з епіграфом до уроку (запис до зошитів)

Як ви розумієте слова, що є епіграфом до нашого уроку? (Учні занотовують до зошитів тему уроку й епіграф до нього.)

IV. Робота над темою уроку

1. Вступне слово вчителя

— 1915 року Європа захлилася у кривавій, безглуздій війні, яка щодня вимагала нових жертв. Вірнопіддані баварські вчителі готували зі своїх учнів гарматне м'ясо. Коли в Аугсбурзькій гімназії для написання твору запропонували вислів Горація «Солодко й почесно вмерти за Батьківщину», гімназист Бертольд Брехт написав: «Вислів, що вмерти за Батьківщину солодко й почесно, можна розцінювати так само, як тенденційну пропаганду. Прощатися із життям завжди складно, у ліжку так само, як і на полі бою, особливо молодим людям у розквіті сил. Тільки пустоголові дурні можуть зайти у своєму марнослів'ї так далеко, щоб говорити про легкий стрибок крізь темні ворота». 20 Усі уроки зарубіжної літератури. 11 клас. Профільний рівень + рівень стандарту. II семестр За це юнака ледь не виключили з гімназії. Усе життя Брехт активно виступав проти воєнного психозу й насильства, облудної моралі тих, хто «потайки пив вино, а прилюдно уславлював воду»...

2. Теорія літератури (запис до зошитів) (Учні записують до зошитів визначення поняття екзистенціалізм за літературознавчими словниками.)

3. Повідомлення учнів за випереджальним домашнім завданням (Учні виступають з оглядом життя та творчості Б. Брехта.)

4. Розповідь учителя

— Б. Брехт як драматург-новатор. Теорію «епічного театру», предмет якої, за визначенням самого автора, становили «взаємини між сценою і залом для глядачів», Брехт допрацьовував та уточнював до кінця свого життя, проте основні принципи, сформульовані у другій половині 1930-х рр., не зазнали змін. Драма в поданні Брехта побудована так, що вся її дія рухається до розв'язки («назустріч катастрофі»), відповідно, саме розв'язка, і нерідко тільки вона одна (не перебіг подій і тим більше не перебіг думки автора) викликає інтерес у глядача. Вистава, заснована на такій драмі, у натуралістичному театрі створює ілюзію автентичності того, що відбувається на сцені, прагне втягнути глядача в дію та змусити його співпереживати. Для цього використано «метод вживання»: актор вживається в образ, глядач — у почуття персонажа, що, за Брехтом, виключає можливість критичного оцінювання, для якого «тим менше залишається місця, чим повнішим є вживання». Уплив заснований не на переконанні, а на звичайному навіюванні. «Якщо між сценою і публікою встановлювався контакт на основі вживання,— говорив Брехт 1939 року,— глядач був здатний побачити рівно стільки, скільки бачив герой, у якого він вжився. І щодо певних ситуацій на сцені він міг відчувати такі почуття, які дозволяв “настрій” на сцені. Враження, почуття й думки глядача визначалися враженнями, почуттями, думками осіб, що діяли на сцені».

«Ефект очуження» у Б. Брехта мав на меті «просто позбавити подію або характер усього, що зрозуміло й так, знайоме, очевидне, і викликати реакцію на цю подію — подив і цікавість». Сам Брехт 1940 року писав: «Ефект очуження» — старовинний театральний прийом, що зустрічається в комедіях, у деяких галузях народного мистецтва, а також на сцені азійського театру». Брехт цей ефект не винайшов, проте тільки у Брехта він перетворився на теоретично

розроблений метод побудови п'єс і вистав. «Техніка очуження» виявилася особливо складною для акторів. У п'єсах Брехта конфлікти виникали не стільки між персонажами, скільки між автором і його героями; актор його театру мав представити авторське — або власне, якщо воно принципово не суперечило авторському,— ставлення до персонажа.

5. Самостійна робота за підручником та роздавальним матеріалом (у групах)

За підручником та роздавальним матеріалом опрацюйте у 4 групах інформацію про «епічний театр» Б. Брехта, його теоретичні засади та творчу практику. Опрацьовану в групах інформацію озвучте решті однокласників.

Зміст карток для опрацювання у групах

Картка № 1

Драматична форма театру	«Епічна форма» театру
<p>Сцена втілює дію, залучає глядача до подій;</p> <p>виснажує його активність, збуджує емоції</p> <p>переносить глядача в інше оточення, ставить його в центрі подій та змушує співпереживати;</p> <p>збуджує інтерес до розв'язки, звертається до почуттів</p>	<p>Сцена розповідає про дію, ставить глядача в позицію спостерігача;</p> <p>стимулює його активність, змушує ухвалювати рішення;</p> <p>показує глядачеві інше оточення, протиставляє його обставинам та змушує вивчати;</p> <p>викликає зацікавленість розвитком подій, звертається до розуму глядача</p>

Картка № 2

Б. Брехт уважав, що драматургія та театр мають упливати передусім не на почуття, а на інтелект людини («глядач повинен не співпереживати, а сперечатися»), що найважливішим у п'єсі є не змальовані події, а висновки й узагальнення. «Епічний театр» — це театр неаристотелівський, повчальний, раціональний, інтелектуальний, за визначеннями самого Б. Брехта.

Мета театру: допомогти глядачеві побачити соціальне коріння відтвореного на сцені конфлікту; спонукати його шукати засоби вдосконалення законів суспільного життя; збуджувати прагнення втручатись у дійсність. Більшість сюжетів брехтівського театру подібні до притч.

Картка № 3

Письменник закликав читача до інтелектуально-полемічного сприйняття дії й застосував «ефект очуження» (коментування тексту п'єси), мета якого — «викликати у глядача аналітичне, критичне ставлення до зображених подій». Сутність «ефекту очуження» полягала в тому, що буденне явище поставало в новому світлі як дивне, вирване зі звичного плину життя. Це також підштовхувало глядача до аналізування того, що відбувалося на сцені. «Ефект очуження» був стрижнем, що пронизував усі рівні епічної драми: сюжет, систему образів, художні деталі, мову тощо, аж до декорацій, особливостей акторської техніки та сценічного освітлення.

Картка № 4

Брехт заперечував перевтілювання в образ, він був проти створення ілюзії дійсності в театрі: навіть під час гри актор мав бути собою. Події історизуються й соціально визначаються оточенням. Лінія дії переривається відомими брехтівськими зонгами (піснями), що доволі часто не пов'язані з розвитком сюжету і навіть із персонажами, які виконують їх, а відображають думки самого автора щодо почутого та побаченого. Застосовано спеціальні віршові заставки, у яких стисло викладено зміст наступної сцени; уведено цитати з відомих класичних творів, що пов'язують події історичного минулого із сучасністю. Багато уваги приділено композиції п'єси: не використано класичного поділу на акти, є лише епізоди, які найчастіше мають заголовок, що визначає їхній зміст.

V. Узагальнення й систематизація здобутих знань, умінь та навичок

1. Узагальнювальне слово вчителя (запис до зошитів)

— «Епічний театр» («епічна драма») — це не просто модерністське явище, а саме теоретична концепція Б. Брехта.

Особливості й теоретичні засади «епічного театру»

□ В основі драми — розповідь, а не дія.

f Драма апелює до інтелектуальних та аналітичних здібностей.

f Відкритий фінал (конфлікт не розв'язано).

f П'єса не наслідує життя, це лише сценічна замальовка.

f Переважає жанр драми.

f Широке використання запозичених сюжетів.

f Герої — не драматичні характери, а алегорії певних властивостей.

f «Ефект очуження» (буденне явище, змальоване по-новому, видається дивним).

Отже, два основні принципи «епічної драми» — розповідність та інтелектуальність.

2. Складання сенкана

Складіть сенкан до постаті Б. Брехта.

VI. Підбиття підсумків уроку.

Рефлексія

Інтерактивний прийом «Групування»

Складіть ґроно за темою «“Епічний театр” Б. Брехта».

VII. Домашнє завдання

Прочитати твір Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти».

ДОДАТОК Б

КОНСПЕКТ УРОКУ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Тема. «Матінка Кураж та її діти» Б. Брехта — драма-пересторога напередодні Другої світової війни. Історико-літературні джерела й сучасний політичний підтекст твору, його антивоєнний пафос та алегоричний сенс. «Ефект очуження» й інші ознаки «епічного театру» в п'єсі

Мета — формувати компетентності:

предметні (навички дослідницько-аналітичної роботи з текстом та виокремлення головного у тексті; культуру зв'язного усного мовлення; мислення);

ключові (уміння вчитися: критичне мислення та вміння розуміти систему образів для розкриття ідейного задуму твору; комунікативні: уміння сприймати чужу точку зору; інформаційні: розуміння філософсько-етичної проблематики твору; уміння визначати роль деталі в тексті; навички роботи з книгою; громадянські: чітку громадянську позицію щодо розв'язання війни та захисту Батьківщини; загальнокультурні: свідоме ставлення до моральності; прагнення гуманістичних ідеалів; світогляд).

Тип уроку: урок опанування нових знань і формування на цій основі вмінь та навичок.

Основні терміни й поняття: «ефект очуження», «епічний театр», драмапересторога, мотив, композиція.

Міжпредметні зв'язки: історія, мистецтво (художня культура).

Обладнання: портрет Б. Брехта, тексти п'єси «Матінка Кураж та її діти», ілюстративний матеріал із зображеннями сцен війни.

Перебіг уроку

I. Організаційний момент

II. Актуалізація опорних знань

Експрес-опитування

Як відбувалося становлення особистості Бертольда Брехта?

У чому полягають особливості «епічного театру»?

Що таке «ефект очуження»?

III. Оголошення теми й мети уроку. Мотивація навчальної діяльності

Слово вчителя

— На запитання про те, що має показати глядачеві «Матінка Кураж та її діти», Бертольд Брехт відповідав: «На війні велику комерцію ведуть не маленькі люди. Війна, яка є тією самою комерцією, але іншими засобами, знищує людські чесноти навіть у добропорядних людей...». Сьогодні ми спробуємо зрозуміти позицію драматурга й самостійно переконатися у справедливості цього твердження або спростувати його. (Учні занотують до зошитів тему уроку.)

IV. Робота над темою уроку

1. Вступне слово вчителя

— П'єсу «Матінка Кураж та її діти» написано у Швеції восени 1939 року — у дні, що безпосередньо передували розв'язанню війни в Європі. Згодом Брехт визнавав: «Коли я писав, то уявляв, що зі сцен декількох великих міст пролунає попередження драматурга, попередження про те, що хто хоче снідати з чортом, мусить заpastися довгою ложкою. Можливо, я виявив наївність, але я не вважаю, що бути наївним — соромно. Вистави, про які я мріяв, не відбулися. Письменники не можуть писати з такою швидкістю, з якою уряди розв'язують війни: адже щоб писати, потрібно думати. Театри занадто швидко підпали під владу великих розбійників. «Матінка Кураж та її діти» — спізнилася...».

Літературним джерелом для цієї п'єси Брехта стала повість німецького письменника часів Тридцятирічної війни Ганса Якоба Крістофера Гріммельсгаузена «Докладний та дивний життєпис страшної ошуканки й бурлаки Кураж». Ця повість разом із двома іншими повістями і знаменитим романом Гріммельсгаузена про Сімпліціссімуса є складовою циклу так званих «Сімпліціанських творів». Однак, запозичивши у Гріммельсгаузена деякі мотиви (Тридцятирічну війну як історичне тло дії, образ маркітантки на ім'я Кураж тощо), Брехт написав цілком самостійну за сюжетом і проблематикою п'єсу.

Тридцятирічну війну (1618–1648) до середини ХХ ст. уважали найтрагічнішим періодом в історії Німеччини. Тому у переддень Другої світової війни вигнанець Брехт (але чи можна вигнати із серця Батьківщину?) звернувся саме до неї, ніби передчуваючи, що нова війна буде значно страшнішою за ту, далеку...

2. Словникова робота (запис до зошитів)

Маркітанти (від італ. mercatante — торговець) — дрібні торговці продовольчими товарами і предметами солдатського вжитку, що супроводжували війська в походах, на ученнях, маневрах тощо; досить часто, особливо у Франції, ними були жінки — маркітантки.

3. Інтерактивна вправа «Оновлюємо в пам'яті»

Стисло по черзі перекажіть зміст п'єси Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти». (Учні за ланцюжком стисло переказують зміст літературного твору.)

4. Аналізування тексту літературного твору

Чому п'єса «Матінка Кураж та її діти» містить 12 епізодів? (Число 12 асоціюється з дванадцятьма біблійними апостолами; це стосується не стільки раціонального, скільки чуттєвого боку, адже віра звернена якнайменше до раціонального.)

Чому кожному епізоду передує ремарка, у якій ідеться про головну подію наступної сцени?

Яку роль у п'єсі виконують зонги (пісні)?

Чи можемо сказати про наявність у п'єсі кульмінації? Поясніть свою відповідь.

Порівняйте перший і останній епізоди п'єси. Про що свідчать результати такого порівняння?

Яке значення має «Пісня про велику капітуляцію», яку виконує матінка Кураж? (Ця пісня — один із художніх прийомів «ефекту очуження». За задумом автора, вона мала перервати дію на певний час, щоб дати змогу глядачеві проаналізувати вчинки нещасної та злочинної торговки, роз'яснити причини її «великої капітуляції», показати, чому вона не знайшла в собі сили й волі сказати «ні» принципу «з вовками жити — по-вовчому вити». Її «велика капітуляція»

полягала в наївній вірі, що за рахунок війни можна непогано нажитися.)

Чи справді Б. Брехт мав слушність, стверджуючи, що сила раціо перевершує силу почуття?

Які ознаки «епічного театру» наявні в п'єсі «Матінка Кураж та її діти»? (Ознаки «епічного театру»: викладення змісту на початку кожної картини; запровадження зонгів, що коментують дію; широке використання розповіді (наприклад, третя картина — торг за життя Швейцера); монтаж, тобто поєднання частин, епізодів без їхнього злиття, що спричиняє потік асоціацій у глядача; параболічність; «ефект очуження».)

У чому полягає алегоричний сенс твору?

На вашу думку, чому, працюючи над драмою-пересторогою, Б. Брехт звернувся до подій історичного минулого?

V. Узагальнення й систематизація здобутих знань, умінь та навичок

1. Теорія літератури (запис до зошитів)

Як ви розумієте термін драма-пересторога? Прочитайте визначення у словнику літературознавчих термінів.

2. Постановка й розв'язання проблемного питання

Чому п'єсу «Матінка Кураж та її діти» вважають твором-пересторогою? Чи актуальним є її зміст сьогодні?

VI. Підбиття підсумків уроку.

Рефлексія

1. Інтерактивний прийом «Групування» (запис до зошитів)

Складіть групу «ефект очуження».

2. Інтерактивний прийом «Мікрофон»

Завершіть речення: «Найбільше мене сьогодні вразило...».

VII. Домашнє завдання

Підготувати цитатні характеристики персонажів п'єси Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти».

ДОДАТОК В

КОНСПЕКТ УРОКУ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Тема. Утілення в образах дітей Кураж трагічної долі людських чеснот в умовах війни: сміливості (Ейліф), чесності (Швейцеркас) і доброти (Катрін). Образ Кураж — пророча метафора майбутнього Німеччини.

Мета — формувати компетентності:

предметні (навички дослідницько-аналітичної роботи з текстом та виокремлення головного у тексті; культуру зв'язного усного мовлення; мислення);

ключові (уміння вчитися: критичне мислення та вміння розуміти систему образів для розкриття ідейного задуму твору; комунікативні: уміння сприймати чужу точку зору; інформаційні: розуміння філософсько-етичної проблематики твору; уміння визначати роль деталі в тексті; навички роботи з книгою; громадянські: чітку громадянську позицію щодо розв'язання війни та захисту Батьківщини; загальнокультурні: уміння й навички, необхідні у повсякденному житті; активну життєву позицію; усвідомлення переваг духовних цінностей над матеріальними; високі моральні якості).

Тип уроку: урок опанування нових знань і формування на цій основі вмінь та навичок.

Основні терміни й поняття: художній образ, підтекст.

Міжпредметні зв'язки: історія, мистецтво (художня культура).

Обладнання: портрет Б. Брехта, тексти п'єси, ілюстративний матеріал із зображенням сцен війни, аркуші паперу ф. А1 та маркери (для 4 груп).

Перебіг уроку

I. Організаційний момент

II. Актуалізація опорних знань

Літературний диктант

Брехт створив теорію нового — неаристотелівського — театру, що дістав

назву... («епічного театру»).

Одним із найяскравіших відкриттів новаторського театру був «ефект... (очуження)».

Брехтівські п'єси спрямовані не на почуття публіки, а на її... (інтелект).

«Матінку Кураж та її діти» створено... (1939 року).

П'єсу Б. Брехта засновано на подіях... (Тридцятирічної війни).

За задумом автора, твір «Матінка Кураж та її діти» мав пролунати як... (пересторога напередодні Другої світової війни).

Матінка Кураж за професією була... (маркітанткою).

Разом із маркітанткою Кураж подорожували її діти, яких було... (троє).

Наприкінці п'єси Кураж попрямувала далі за військом, натомість її діти... (загинули).

III. Оголошення теми й мети уроку. Мотивація навчальної діяльності

Слово вчителя

— Кожен із дітей Кураж, за задумом драматурга, є алегорією певної чесноти, але на прикладі долі цих дітей автор показує зворотний бік людських чеснот, що виявляється за умов війни. Діти матінки Кураж загинули. Хто винен у цьому? Безлика сутність, яку ми називаємо війною, чи власна матір? Сьогодні ми спробуємо розкрити образи героїв п'єси і дати відповіді на ці та інші запитання. (Учні занотовують до зошитів тему уроку.)

IV. Робота над темою уроку

1. Характеристика образів драматичного твору (робота в групах)

Спираючись на текст п'єси «Матінка Кураж та її діти», проаналізуйте в 4 групах один із художніх образів твору (1-ша група — матінку Кураж, 2-га група — Ейліфа, 3-тя група — Швейцеркаса, 4-та група — Катрін), складіть за ним гронування, презентуйте результати роботи однокласникам.

Очікувані результати

1-ша група — матінка Кураж

Кураж навчилася отримувати зиск від війни. Разом зі своїми дітьми вона їздила у фургончику слідом за військами. І хоча це було дуже ризикованим, але

для неї важливішою була можливість збагатити. Засліплена жагою збагачення, матінка Кураж не змогла зупинитися навіть тоді, коли почала втрачати власних дітей: «матінка» трохи погорювала і знову вирушила налагоджувати торгівлю. Героїня заради багатства зраджує своїх дітей. Торгівля йде добре, і тому вона підтримує війну, яка стала для неї годувальницею. Анна впевнена, що про мораль краще говорити ситому, а не голодному. Матінка Кураж по своїй суті була не злою людиною, навіть веселою та доброю господинею. Принагідно вона може навіть допомогти іншим, але якщо це не зашкодить її гаманцю.

2-га група — Ейліф

Головна риса вдачі Ейліфа — хоробрість. Вона потрібна людині, щоб долати перешкоди, захищати власне життя і життя інших; боронити Вітчизну, відстоювати власну думку, знаходити вихід зі скрутного становища тощо. Однак ми бачимо, що за умов війни хоробрість набуває форми свавілля, перетворюється на жорстокість. Хоробрість героя на полі бою винагороджено, а псевдогероїзм на селянських подвір'ях ухвалює смертний вирок.

3-тя група — Швейцеркас

За те, що Швейцеркас був чесним простаком, йому довірили на війні полкову касу. Поразка під час бойових дій змусила його полк відступити. Юнак діє необачно, не дослухається до застережень матері та сестри, хоче вислужитися перед фельдфебелем, тривалий час обмірковує, що робити, тому потрапляє в полон. На жаль, йому не вдалося обернути ситуацію на власну користь, він уперто захищає касу, яку після його загибелі не знайдуть ані католики, ані протестанти, тому й жертва хлопця видається непотрібною й безглуздою. За умов війни чесність може бути згубною для людини. Стає зрозумілим, що, окрім неї, необхідно мати ще якісь чесноти.

4-та група — Катрін

Катрін — найпривабливіший образ із-поміж персонажів п'єси Б. Брехта. Вона є втіленням доброти, але, напевно, не випадково дівчину змальовано німою. Біль і розпач відчутні у сценах, коли Катрін хоче застерегти Швейцеркаса від загибелі, не може змусити матір заплатити за життя хлопця потрібну суму,

чує про загрозу для життя дітей, пригортає чуже немовля, реагує на звістки, що війна швидко не скінчиться... Німоту Катрін сприймаємо як алегорію безпорадної доброти. Дівчина не сидить, склавши руки, вона діє, але їй складно щось змінити довкола себе.

2. Постановка й розв'язання проблемного питання

Упродовж п'єси героїня називає себе і своїх дітей, що допомагають їй тягти фургон, «діловими людьми», «мирними людьми», «маленькими людьми», «простими людьми», «порядними людьми». Яке значення вкладає вона в ці слова? Чи згодні ви з нею?

V. Узагальнення й систематизація здобутих знань, умінь та навичок

1. Узагальнювальне слово вчителя

— Ви вже переконалися в тому, що Б. Брехт у п'єсі «Матінка Кураж та її діти» використовує низку прийомів, необхідних для створення «ефекту очуження». Це — монтаж, з'єднання частин, епізодів без їхнього злиття; зонги (пісні), що їх виконують герої, в узагальненій формі відтворюють світогляд та життєву позицію кожного з цих образів, а також покликані виявити ставлення автора й акторів до цих персонажів. Брехт попереджав акторів про необхідність дистанціюватися, «відчужено» виконувати ці пісні, оскільки в них мають бути відчутними звинувачення й критика персонажів автором та виконавцями.

Філософську ідею Брехта про несумісність материнства (а отже, і життя, радості, щастя) із військовою комерцією виражено у формі параболи (оповідь віддаляється від сучасного світу, а потім, немов рухаючись по кривій, знову повертається до залишеного предмета, осмислюючи його з філософсько-етичної сторони й оцінюючи його). Параболічним є сюжет, окремі ситуації, епізоди, пов'язані з почерговою втратою матінкою Кураж її дітей: у кожному з них утілено колізію торговки й матері, людини й війни.

Сам образ жінки Брехт зобразив у зовсім несподіваному ракурсі. Драма матері, яка сказала війні «так», для якої людська бойня — благо, гроші, нажива, підсилює згубний та антигуманний вплив війни. Між початком п'єси та її кінцем минає дванадцять років, які змінили обличчя й добробут матінки Кураж (вона

постаріла, утратила всіх своїх дітей, майже розорилася), але не змінилися її суть і її ставлення до війни. Вона продовжує тягнути свій фургон, сподіваючись на кращі дні, щоб тільки не скінчилася війна, її годувальниця.

Образ матінки Кураж спричинив бурхливу дискусію в німецькому літературознавстві. Головне, чим докоряли Брехтові,— його героїня нічого не навчилася і не змінилася, а це може пробудити в читача й глядача песимістичний настрій. Брехт відповів дуже коротко: прозріє матінка Кураж чи ні — це не так уже й важливо, автор має досягти прозріння в глядача. На думку Брехта, негативний приклад переконливіший для людини, здатної побачити в матінці Кураж свого двійника і зробити відповідні висновки.

2. Творча робота (запис до зошитів)

Напишіть стисле есе (7–9 речень) «Лист до матінки Кураж».

VI. Підбиття підсумків уроку.

Рефлексія

Інтерактивний прийом «Мікрофон»

Завершіть одне з речень на вибір:

«Я вважаю, що провідною ідеєю п'єси «Матінка кураж та її діти» Б. Брехта є...»;

«Образи героїв твору, на мою думку, покликані...»;

«Письменник спрямовує читача до...».

VII. Домашнє завдання

Для всіх: підготувати відгук, колаж тощо за своїм сприйняттям п'єси Б.Брехта «Матінка Кураж та її діти».

Випереджальне (індивідуальне; для 2–3 учнів): підготувати повідомлення про відображення твору Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти» в театрі, кіно, творах інших видів мистецтв, про переклади творів митця українською, про значення творчості Б. Брехта для розвитку світової драматургії.

ДОДАТОК Г

МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ ДО УРОКУ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ Б. БРЕХТА

Бертольт Брехт народився 10 лютого 1898 року в старовинному баварському містечку Аугсбурзі. Його батько був директором великої паперової фабрики. Навчався Брехт у реальній гімназії, з якої ледь не був виключений. Причиною стало те, що під час Першої світової війни гімназістам запропонували написати твір на тему: «Солодко й почесно вмирати за Батьківщину» (Горацій). Сімнадцятирічний Брехт написав: «Вислів, що вмерти за Батьківщину солодко й почесно, можна розцінювати як тенденційну пропаганду. Прощатися із життям завжди важко, у ліжку так само, як на полі бою, а надто молодим людям у розквіті сил. Лише пустоголові дурні можуть зайти у своєму марнославстві так далеко, щоб говорити про легкий стрибок крізь темну браму, та й то лише допоки вони впевнені, що їхня смерть ще далеко». У 16 років він почав друкувати свої вірші й есе. Автор підписував їх напівпсевдонімом Берт Брехт. Згодом скорочене ім'я знову стало повним, змінивши на кінці букву «д» на «т». У 1917 – 18 рр., закінчивши гімназію, він вивчав природничі науки, медицину та літературу в Мюнхенському університеті. Однак війна затяглася, і Брехта мобілізували та відправили служити санітаром у шпиталі на Східний фронт. Побачивши на власні очі жахи й безглуздя війни, Б.Брехт у 1918 році створює вірш «Легенда про мертвого солдата»: Коли ж Війна під гуркіт гармат Зустріла четверту весну свою, Висновку мусив дійти солдат І загинув геройські в бою. Ревла канонада. Свистіла сталь. Ворог не зовсім знеміг. І кайзер відчув до солдата жаль: Він в землю дочасно ліг. Вже літо. Солдат спочиває, лінько. Над цвинтарем сонце сія. Якось уночі приходить військова Лікарська комісія... А далі з убивчим сарказмом поет зображує намагання можновладців повернути солдата на поле бою. Дарма, що солдат мертвий, - лікарі увіллють йому в рот вина і оживлять його; дарма, що загиблій мовчить, - німий кращий за того, хто розмовляє; нічого, що труп

розкладається, - кадило попа розвіє сморід. Отже, «солдат загалом годиться для війни». Цей твір став популярним і через 15 років саме за цей вірш гітлерівський режим позбавить поета Бертольта Брехта німецького громадянства, бо «Легенда про мертвого солдата» була сатира не лише на кайзерівську Німеччину, то було відверте неприйняття Брехтом насильницької моралі милітаризованої держави. Тож Брехт – талановитий поет, який мав мужність говорити правду попри будь-які заборони й обмеження, всупереч політиці правлячих кіл, нехтуючи власним благополуччям. 1918 року в Німеччині спалахнула революція, але надій Брехта не виправдала. Нові драматичні події у житті він художньо осмислює в перших незвичних драмах – «Барабани серед ночі», «У нетрях міст». Протягом 1918 – 20 – х рр. формуються теоретико – драматичні уявлення Б.Брехта. За цей час він написав 26 театральних рецензій на вистави аугсбурзького театру. 29 вересня 1922 року в Мюнхені відбулася прем'єра п'єси «Барабани серед ночі». Молодому драматургові була присуджена найпрестижніша в країні літературна премія імені Клейста, яку він сприйняв як належне. Після війни Брехт відновив свої заняття в Мюнхенському університеті, однак кар'єра лікаря його вже не приваблювала. Студента частіше можна було побачити в кав'ярні «Стефанія», де збиралася богема. Під час «пивного путчу» 1923 р. у Мюнхені ім'я Брехта було занесене фашистами до списків тих, кого потрібно знищити в першу чергу. 1923 – 24 рр. були для Б.Брехта надзвичайно важливими. Він працює у Мюнхенському Камерному театрі і звертається до драматургії Крістофера Марло, готує до постановки його хроніку «Едвард II», в якій вперше застосовує прийоми й принципи, що згодом посіли почесне місце в системі «епічного театру». 1924 року переїжджає до Берліна для роботи у Німецькому театрі. 1927 р. окремим виданням виходять вірші, написані Брехтом протягом 10 років. Збірка називалася «Домашні проповіді» й засвідчила неприйняття поетом буржуазного світу, просякнутого брехнею. П'єса «Тригрошова опера» (1928) принесла драматургові світове визнання. За своїми переконаннями Брехт був комуністом, а його п'єси мали яскраво виражене ідеологічне спрямування, що шокувало значну частину «добропорядної» буржуазної аудиторії. Коли до влади прийшли фашисти, він

зрозумів, що за їхнього правління в нього немає майбутнього. Тому у 1933 р. Брехт разом із родиною покинув Німеччину. Через 2 роки батьківщина позбавила його громадянства, і він після війни не тільки не вимагав його повернення, а й з неприхованою глузливістю зробив собі австрійський паспорт. Перебуваючи в еміграції, Брехт проводив активну антифашистську пропаганду, писав і ставив антифашистські п'єси, серед яких «Матінка Кураж та її діти» (1939). Спочатку (перші 6 років) драматург жив у Данії. Напередодні вступу фашистів до Фінляндії, письменник залишив її. З рукописом п'єси «Життя Галілея» утік до США, де прожив з 1941 до 1947 року. В Америці навколо митця згуртувалася частина німецької антифашистської еміграції, у Брехта з'явилося чимало американських друзів, серед яких актор Чарлі Чаплін. В еміграції були написані такі відомі п'єси, як «Добра людина із Сичуані» (1938 – 40), «Кавказьке крейдяне коло» (1944 – 45) і переглянуто концепцію «Життя Галілея». У 1946 в США набирала оберти кампанія «боротьби з комуністами», і Б.Брехта підозрювали в належності до «комуністичної змови в Голівуді». Тож 31 жовтня 1947 року він вилетів до Парижа. Американська прем'єра «Життя Галілея» відбулася в грудні без автора. 22 жовтня 1948 р. Брехт повернувся до Берліна. Нарешті він отримав змогу створити власний театр, реалізувати себе і як режисер, і як драматург, і як громадський діяч. 1950 р. його обрали віце – президентом Академії мистецтв НДР. Вистави «Берлінер ансамбль» мали неабиякий успіх, популярність Брехта зростала. Суспільним явищем стала постановка в 1970 – х п'єси «Життя Галілея» московським Театром на Таганці. Останні роки життя письменника були надзвичайно напруженими. «Берлінер ансамбль» готував до прем'єри третю редакцію «Життя Галілея». Але Брехт її не побачив. 14 серпня 1956 року він помер від серцевого нападу на репетиції п'єси. Закріплення матеріалу «Відомі люди. Бертольд Брехт».

<https://www.youtube.com/watch?v=lMc4xD3b9oE> Бертольд Брехт – син Німецької землі, землі філософів, поетів, вірив у мирні можливості для свого народу і завжди говорив те, що йому підказувало серце. Бертольд Брехт ввійшов в

літературу, як засновник теорії та практики «епічного театру» - театру пристрасної мистецької думки, спрямованої на перетворення світу і людини.

Театр Брехта має філософський та дидактичний характер. Його завдання – учити думати, виховувати активну особистість, спонукати змінювати світ на краще.

Аналіз драми «Матінка Кураж та її діти» Бертольта Брехта

Паспорт твору

Історія написання: П'єса “Матуся Кураж та її діти” була написана у Швеції восени 1939 року, коли друга світова війна вже почалась. Пізніше Брехт зізнався: “Коли я писав, мені здавалося, що зі сцен великих театрів люди почують попередження драматурга, попередження про те, що людина, яка сіла снідати з чортом, повинна мати довгу ложку. Може, я був наївний, але я не вважаю, що бути наївним – соромно”. Зусилля драматурга пропали марно: вистави не відбулися. Автор відчував близьку катастрофу, але завадити не встиг: “Письменники не можуть творити з такою швидкістю, з якою правителі розв’язують війни. Адже для того, щоб творити, треба думати. Театри дуже швидко потрапили до рук великих розбійників. “Матуся Кураж та її діти” – запізнилась”. Вважають, що літературною основою для п'єси була повість німецького письменника часів Тридцятирічної війни Ганса Якоба Крістофеля Грімельсгаузена “Ретельне й захоплююче змалювання життя, облудниці й волоцюга Кураж”. Але насправді Брехт використав для своєї п'єси лише історичний фон та прізвисько маркітантки. Використання сюжету про Тридцятирічну війну, віддалену майже на триста років – це один з прийомів, які допомагали порушити “ефект присутності”, бо він, на думку драматурга, гіпнотизував глядачів і заважав їм аналізувати події, що розгорталися на сцені. Саме тому автор рекомендував акторам грати в масках, перестановки на сцені робити так, щоб це бачили із залу, а декорації використовувати дуже грубі.

Текст твору: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=2355>

Аудіозапис твору: <https://www.youtube.com/watch?v=uehIVL15eiI>

У цій п'єсі **об'єкт аналізу** – доля матусі Кураж. І прізвисько її зовсім не випадкове: без куражу, без цього алогічного стану, коли людина, всупереч усьому світу “сподівається на диво, поки не закінчиться похід”, війна неможлива. Ніщо інше не змусить людину до того, що робили матуся Кураж та її діти: під обстрілом везти хліб, бити у барабан, поки не вб'ють... Драматург бачив той кураж в людських очах, – щоб не помітити того божевілля, треба було за сліпнути! Він поспішав створити свою п'єсу і зробити зі сцени дзеркало, у якому всі побачили б своє майбутнє. Але навіть у квітні 1941 року, коли у Цюриху відбулася прем'єра, ніхто все одно нічого не зрозумів.

Напрямок: модернізм.

Течія: «епічний театр».

Ознаки «епічного театру» у п'єсі:

- стисле викладення змісту на початку кожної картини;
- пісні-зонги, які коментують дію;
- широке використання розповіді; • монтаж — поєднання частин, епізодів без їхнього логічного зв'язку, що викликає у глядача потік асоціацій;
- використання параболи;
- «ефект очуження».

Рід: драма.

Жанр: історико-алегорична драма.

Тема: зображення війни як антигуманного явища, несумісність материнства і війни.

Ідея: необхідність моральної відповідальності людини перед собою і суспільством.

Головні герої твору: Матінка Кураж Катрін (Kattrin) — її німа дочка Ейліф (Eilif) – її старший син Швейцеркас (Schweizerkas) – її молодший син.

Композиція: п'єса складається з 12-ти епізодів

Сюжетний ланцюжок: 1.Йде тридцятилітня війна. 2. Фельдфебель і вербувальник ведуть розмову про труднощі вербування людей. 3. Знайомство з матінкою Кураж, яка займається торгівлею на війні. 4. Матінка Кураж розказує

про походження прізвиська. 5. Походження дітей матінки Кураж. 6. Військові хочуть забрати сина на війну, Кураж не пускає Ейліфа, але він йде сам. 7. Кураж, щоб налякати дітей займається шахрайським пророкуванням, яке передбачає всім смерть (витягують хрести на листочках). 8. Зустріч з героями через кілька років. Матінка Кураж продовжує свою діяльність, а старшин відзначився. Його нагородили за хоробрість (відбив для війська 20 волів у селян). Кураж пишається сином, але дає ляпаса за те, що він ризикував життям. 9. Минуло ще три роки. На війні Кураж втратила молодшого сина Швейцеркаса, він загинув рятуючи полкову касу. Мати хотіла його відкупити, але занадто довго торгувалась. 10. Судження священика про війну. 11. Після слів священика Катрін у розпачі, вона зрозуміла лицемірство матері. 12. Постраждала донька Кураж. 13. Короткочасний мир. Герої не готові до нього. Старший син гине внаслідок мародерства. 14. Наслідки війни, яка тривала 16 років. 15. Катрін рятує людей ціною власного життя. Вона барабанить щосили, щоб попередити жителів міста Галле про наступ ворогів. 16. Кураж оплакує доньку, але ставлення до війни не змінила.

Проблематика:

- відповідальності кожної людини за участь (активну чи пасивну) у війні, за долю всього людства.

- війна і материнство
- людські чесноти
- самопожертва

Тест по біографії Бертольта Брехта.

1. Бертольт Брехт відомий письменник...

- А) англійський,
- Б) французький,
- В) німецький,
- Г) американський;

2. Писати і друкувати твори Брехт почав:

- А) у дитинстві,

- Б) навчаючись у гімназії,
- В) навчаючись в університеті,
- Г) у зрілому віці.

3. До якого літературного жанру належать перші надруковані твори? Це були...

- А) вірші та есе,
- Б) драматичні твори,
- В) оповідання та новели,
- Г) наукові статті.

4. За який твір гітлерівський режим позбавив поета Бертольта Брехта німецького громадянства?

- А) «Життя Галілея»,
- Б) «Матінка Кураж та її діти»,
- В) «Тригрошова опера»,
- Г) «Легенда про мертвого солдата».

5. В Мюнхенському університеті Брехт вивчав:

- А) юриспруденцію,
- Б) філософію,
- В) медицину,
- Г) технічні науки.

6. Яка п'єса принесла драматургові світове визнання й засвідчила пошуки нової театральної техніки:

- А) «Тригрошова опера»,
- Б) «Кавказьке крейдяне коло»,
- В) «Добра людина із Сичуані»,
- Г) «Життя Галілея».

7. За своїми переконаннями Брехт був:

- А) комуністом,
- Б) демократом,
- В) анархістом,

Г) радикалом.

8. Як називався брехтівський театр?

А) «Глобус»,

Б) «Берлінський ансамбль»,

В) «Березіль»,

Г) Берлінська комічна опера.

9. В якій країні перебував в еміграції Брехт в період з 1941 по 1947 роки?

А) Росія,

Б) США,

В) Данія,

Г) Австралія.

10. Останні роки життя Брехт прожив:

А) у Парижі,

Б) Мюнхені,

В) Берліні,

Г) Празі.

11. Теоретичні основи концепції епічного театру викладені Брехтом у праці:

А) «Про експериментальний театр»,

Б) «Сучасний театр – театр епічний»,

В) «Про мистецтво театру»,

Г) «Три епічні драми». буденного).

Домашнє завдання. Знати біографію Б.Брехта. Прочитати п'єсу «Матінка Кураж та її діти»

ДОДАТОК Б

МАТЕРІАЛИ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ БЕРТОЛЬТА БРЕХТА І ЙОГО П'ЄСИ «МАТІНКА КУРАЖ ТА ЇЇ ДІТИ»

Перевірка знання тексту

1. Що означає прізвище головної героїні – Кураж?
 - а) **смівість, відвага;**
 - б) блюзнірство;
 - в) меркантильність
2. Професія Анни Фірлінг?
 - а) вербувальниця;
 - б) **маркітантка;**
 - в) фельдшер
3. «Моя ліцензія - ... (обличчя порядної жінки)
4. Що означає ім'я молодшого сина матінки Кураж Швейцеркаса?
 - а) швейцарський годинник;
 - б) Швейцарське озеро;
 - в) **швейцарський сир**
5. Як відзначився Ейліф на війні?
 - а) **відбив у селян двадцять волів для війська;**
 - б) вбивав людей;
 - в) вкрав полкову касу
6. Ким було назначено Швейцеркаса?
 - а) фельдфебелем;
 - б) **скарбником;**
 - в) казначеєм
7. Де Швейцеркас ховає гроші?
 - а) у фургоні;
 - б) у будинку;

в) у кротячій норі

8. Що зашкодило матері врятувати сина?

а) жадібність;

б) сліпа любов;

в) безмежне глупство

9. Скільки років військовим шляхом тягне свій фургон Анна Фірлінг?

а) десять;

б) двадцять;

в) тридцять

10. Що є неприродним в образі матінки Кураж?

а) не любить своїх дітей;

б) любить війну;

в) боїться миру

Контрольні запитання та завдання до твору Б.Брехта «Матінка Кураж та її діти»

1. Яку проблему порушує Брехт в своїй п'єсі?
2. Як ви розумієте фінал п'єси?
3. Яким ви уявляєте подальше життя головної героїні?
4. Чому Брехт не зобразив прозріння матінки Кураж?
5. Від чого застерігав Б.Брехт?
6. Чому саме маркітантка стала головною героїнею драми, що мала застерегти про загрозу Другої світової війни?

Творче завдання «Зробіть героя щасливим»

Чи можна матінку Кураж назвати щасливою людиною?

Чого саме не вистачало їй для щастя?

Доповніть розповідь про її життя такими подіями, вчинками, знаннями, щоб її можна було назвати щасливою.