

Міністерство освіти і науки України  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет  
імені академіка Степана Дем'янчука»  
Історико-філологічний факультет  
Кафедра романо-германської філології

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**  
**НА ЗДОБУТТЯ НАУКОВОГО СТУПЕНЯ «МАГІСТР»**  
**Вивчення творів світового письменства на уроках**  
**зарубіжної літератури в культурологічному контексті**

**Виконала:**

здобувачка вищої освіти 1 року навчання  
за другим (магістерським) рівнем

**Маєрчик Рената Адальбертівна**

**Науковий керівник:**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри української мови та  
літератури

**Овдійчук Л.М.**

**Рецензент:**

к.філол.наук, доцент кафедри методики  
викладання і змісту освіти РОППО

**Лавренчук В.П**

**Рівне – 2024**

## **ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ СВІТОВОГО ПИСЬМЕНСТВА НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ**

У роботі з'ясовано, що звернення до культурологічного контексту передбачає вмотивоване використання матеріалів із різних галузей культури та мистецтва, що суголосні з творчістю письменника й вивчається у шкільному курсі зарубіжної літератури. Водночас мистецький контекст тісно пов'язаний із історичним і літературознавчим, оскільки для глибокого розуміння мистецького контексту художнього твору необхідно володіти відповідними знаннями про історичну добу, культурні традиції та менталітет народу, або ж того історичного періоду, до літератури якого належить певний твір.

Зазначено, що поняття «контекст» походить від лат. «contextus» (зв'язок, поєднання), що вказує на ту важливу роль, яку контекст відіграє у тлумаченні певної інформації. Культурологічний контекст визначено як систему культурологічних знань, що вплинули на виникнення твору і врахування яких в освітньому процесі є обов'язковим для повноцінного сприймання твору учнями.

Для з'ясування ефективності впровадження культурологічних відомостей у роботі визначено критерії (потреба у спілкуванні з мистецтвом, відчуття інтелектуального та емоційно-чуттєвого задоволення від спілкування з мистецтвом; особистісне ставлення до мистецтва, багатство й адекватність емоційно-образних реакцій, асоціацій під час сприйняття мистецького твору; володіння необхідним обсягом історико-літературних, історико-культурних і теоретико-мистецьких знань та ін.) та рівні (високий, достатній, середній, Елементарний) сформованості читацької і культуротворчої компетентності старшокласників.

Результати експерименту підтвердили позитивний вплив вивчення творів світового письменства в культурологічному контексті на уроках зарубіжної літератури.

**Ключові слова:** культурологічний контекст, художній твір, урок зарубіжної літератури.

**MAYERCHYK R.A.**

**STUDYING WORKS OF WORLD LITERATURE IN THE LESSONS OF FOREIGN LITERATURE IN A CULTURAL CONTEXT**

The work revealed that the appeal to the cultural context involves the motivated use of materials from various fields of culture and art, which are consistent with the writer's work and are studied in the school course of foreign literature. At the same time, the artistic context is closely related to the historical and literary context, since for a deep understanding of the artistic context of a work of art, it is necessary to have relevant knowledge about the historical period, cultural traditions and mentality of the people, or the historical period to which a certain work belongs.

It is noted that the concept of "context" comes from the Latin "contextus" (connection, combination), which indicates the important role that context plays in the interpretation of certain information. The cultural context is defined as a system of cultural knowledge that influenced the creation of the work and the consideration of which in the educational process is mandatory for students to fully perceive the work.

In order to find out the effectiveness of the introduction of cultural information in the work, criteria are defined (the need to communicate with art, the feeling of intellectual and emotional-sensual satisfaction from communication with art; personal attitude to art, the richness and adequacy of emotional-image reactions, associations during the perception of a work of art; possessing the required amount of historical-literary, historical-cultural and theoretical-art knowledge, etc.) and the level (high, sufficient, average, Elementary) of the formation of reading and cultural competence of high school students.

The results of the experiment confirmed the positive impact of studying works of world literature in the cultural context in the lessons of foreign literature.

**Keywords:** cultural context, artistic work, foreign literature lesson.

## **ЗМІСТ**

<b>ВСТУП.....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У КОНТЕКСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ І СВІТОВОЇ КУЛЬТУРИ.....</b>	<b>9</b>
1.1. Філософські основи вивчення художніх творів у контексті культури.....	9
1.2. Сутнісні характеристики базових понять дослідження.....	14
1.3. Методичні засади вивчення художніх творів на уроках зарубіжної літератури в культурологічному контексті.....	22
Висновки до першого розділу.....	30
<b>РОЗДІЛ II. ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ .....</b>	<b>32</b>
2.1. Зміст і завдання експерименту.....	32
2.2. Перебіг і результати експериментального навчання.....	37
Висновки до другого розділу.....	59
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>62</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>65</b>

## ВСТУП

У контексті впровадження оновленого Державного стандарту базової середньої освіти, реформування освітньої галузі пріоритетного значення набуває а створення й реалізація ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України. особлива роль у цьому процесі належить шкільній літературній освіті, що має на меті формування компетентного читача, що відрізняється ініціативністю, сформованістю критичного мислення, гуманістичного світогляду, загальної культури, естетичних смаків особистості.

Безумовним досягненням української школи є виокремлення в Державному стандарті базової середньої освіти наскрізних умінь, зокрема «читання з розумінням, яке передбачає здатність до емоційного, інтелектуального, естетичного сприймання й усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, що охоплює зокрема вміння виявляти припущення й інформацію, надану в тексті в неявному вигляді, доводити надійність аргументів, підкріплюючи власні висновки фактами з тексту та неявними доказами, висловлювати ідеї, пов'язані з новим розумінням тексту після його аналізу й добору контраргументів» [13, с. 5]. Однією з базових шкільних дисциплін, покликаних вирішувати завдання полікультурного, естетичного розвитку учнів, є «Зарубіжна література», що передбачає цілісне осягнення художніх творів у широкому культурологічному контексті, розвиток художньо-творчих здібностей учнів.

Проблема інтелектуального, естетичного, творчого розвитку учнів засобами мистецтва завжди перебувала в центрі уваги українських науковців Т. Бугайко, Ф. Бугайка, Н. Волошиної, В. Гладишева, А. Градовського, С. Жили, О. Куцевол, Н. Миропольської, Л. Мірошніченко, І. Небеленчук, О. Ніколенко,

Л. Овдійчук, О. Покатілової, О. Рудницької, В. Сухомлинського, І. Тригуб, Т. Яценко.

**Актуальність** порушеної проблеми зумовлена оновленням змісту і підходів до шкільної літературної освіти в культурологічному контексті, необхідністю подальшого вдосконалення методики формування компетентного читача. Саме цим пояснюємо вибір теми магістерського дослідження: «Вивчення творів світового письменства на уроках зарубіжної літератури в культурологічному контексті».

**Об'єктом дослідження** є процес вивчення художніх творів на уроках світової літератури у закладах загальної середньої освіти.

**Предмет дослідження** – методи, прийоми, види і форми вивчення зарубіжної літератури у культурологічному контексті.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробленні та експериментально-дослідній перевірці ефективності методики вивчення творів світового письменства на уроках зарубіжної літератури в культурологічному контексті.

Для реалізації поставленої мети необхідно було вирішити такі **завдання**:

1. Проаналізувати теоретичні засади порушеної проблеми.
2. Схарактеризувати семантику базових понять дослідження.
3. Визначити критерії літературного і загальнокультурного розвитку старшокласників, рівні сформованості читацької і культуротворчої компетентності старшокласників.
4. Перевірити експериментально ефективність вивчення творів світового письменства на уроках зарубіжної літератури в культурологічному контексті.

**Теоретичну основу** дослідження становлять концептуальні положення філософії, літературознавства, лінгвістики, психології і педагогіки про культуротворчу природу взаємодії людини і мистецтва; культурологічні праці з проблем інтеграції, синкретизму і семіотики мистецтва; теорії полікультурного виховання особистості, синтезу мистецтв і видів художньої творчості в

літературному розвитку школярів, компетентнісного, системного, культурологічного підходів до формування компетентного читача.

Для вирішення поставлених задач було використано такі **методи дослідження**:

– **теоретичні**: аналіз філософських, літературознавчих, лінгвістичних, культурологічних, психолого-педагогічних і методичних праць з проблеми дослідження; узагальнення педагогічного досвіду, аналіз шкільних програм, підручників і посібників, публікацій у фахових періодичних виданнях; моделювання.

– **емпіричні**: спостереження за освітнім процесом, анкетування, бесіда, різні види експерименту (констатувальний, формувальний, контрольний), тестування, математичні методи для оброблення експериментальних даних.

**Наукова новизна** магістерського дослідження полягає в тому, що розроблено методiku вивчення творів світового письменства на уроках зарубіжної літератури в культурологічному контексті, що реалізована через систему уроків; уточнено сутність методичного поняття «культурологічний контекст», розкрито особливості реалізації культурологічного контексту; визначено критерії та рівні сформованості читацької і культурологічної компетентностей учнів; набула подальшого розвитку методична теорія культурологічного підходу до літературного і загальнокультурного розвитку здобувачів освіти.

**Практичне значення** роботи визначається її спрямованістю на підвищення ефективності навчання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти. Матеріали дослідження можуть бути використані для вдосконалення шкільних програм, підручників і посібників із зарубіжної літератури; у системі післядипломної педагогічної освіти вчителів.

**Експериментальна база дослідження.** Мужіївський ЗЗСО I-III ступенів, с. Мужієво Березівського району Закарпатської області.

**Апробація результатів роботи.** Результати дослідження обговорювали на засіданні кафедри, Днях науки університету. Основні положення та напрями

магістерської роботи були оприлюднені у виступах на Міжнародній науково-практичній конференції до 30-річчя Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» «Інноваційні дослідження та перспективи розвитку науки і техніки у XXI столітті» (19 жовтня 2023 р. м. Рівне), XIV Всеукраїнській студентсько-викладацькій науково-практичній конференції «Мова й література у проєкції різних наукових парадигм» (21 квітня 2023 року), Науковій студентській конференції СНТ «Пошук» «Актуальні проблеми сучасної філології та лінгводидактики» (12 травня 2023 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції молодих науковців «Лінгвістика й лінгводидактика: здобутки і перспективи розвитку» (01-02 грудня 2023 р.), XXII Всеукраїнській науково-практичній конференції імені Віктора Ужченка «ОБРАЗНЕ СЛОВО ЛУГАНЩИНИ», присвяченій 160-річчю від дня народження українського вченого Бориса Грінченка (07 – 08 грудня 2023 року, м. Полтава).

**Структура роботи.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаної літератури.



## РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У КОНТЕКСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ І СВІТОВОЇ КУЛЬТУРИ

### 1.1. Філософські основи вивчення художніх творів у контексті культури

На різних часових відтинках філософи намагалися дати визначення поняття «культура», педагоги прагнули розкрити сутність культурологічного підходу до навчання і виховання людини. Першим кроком на шляху філософського осмислення цього явища стали праці Дж. Віко, Г. Гегеля, К. Гельвеція, Й. Гердера, І. Канта.

Італійський філософ Дж. Віко запровадив культурно-історичний підхід до аналізу основних етапів розвитку людства, узагальнюючи і систематизуючи філософські погляди на циклічність та еволюцію культурних процесів, їх ментальну зумовленість, зв'язок із міфотворчістю [16, с.642]. Він висунув ідею єдності людини, історії та культури, виходячи із власного розуміння історії людства як процесу створення людиною власного буття, матеріальних благ і духовності. Важливу роль філософ відводив розвиткові творчої уяви, оскільки саме з її допомогою можна пояснити вихованцеві духовні категорії [16, с. 294-296].

Відомий французький філософ К. Гельвецій дотримувався просвітницьких поглядів на виховання як дієвий засіб суспільного прогресу. Спростовуючи теорію Р. Декарта, учений зазначав, що людина народжується без ідей, без пристрастей; вона народжується наслідувачем... підкоряється прикладу, і, отже, своїми звичками і своїм характером вона зобов'язана вихованню [16, с. 187]. особливого значення філософ надавав наукам і мистецтвам, які, на його думку, складають «славу народу, ...збільшують його щастя» [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 290]. Відповідаючи на власне запитання про те, «чому в поезії краса почуттів та образів діє на більшу кількість людей, чим краса ідей», К. Гельвецій зазначив, що «люди відчувають раніше, ніж думають, ...отримують відчуття раніше, ніж порівнюють їх між собою» [16, с.567].

Класична німецька філософія вбачала сенс культури в здобутті духовної свободи людиною. Представник німецької філософії І. Кант розглядав культуру як спосіб здобуття людиною свободи, щоб діяти незалежно від природи.

За І. Кантом, існує два типи культури: культура виховання і культура уміння. Перша спрямована на формування в людини здібності керувати власними емоціями, бажаннями та пристрастями, друга є засобом досягнення особистістю власного буття, передбачає опанування наук, мистецтв, способів спілкування. Пояснюючи сутність людини як поєднання природного і духовного початків, І. Кант наголошував на необхідності вийти за межі тваринного й повсякденного, щоб досягти внутрішньої досконалості, духовної свободи. Перетворення біологічної істоти на культурну німецький філософ пов'язував із мистецтвом, моральністю та свободою. [16, с.318].

Німецький філософ Й. Гердер досліджував історичний і культурний поступ людства крізь призму гуманізму, в якому вбачав найвищий сенс і призначення всіх наук, мистецтв та шкільної освіти. Не випадково у своїй фундаментальній праці «Ідеї до філософії історії людства» відомий учений стверджував: «...мета нашого земного існування полягає у вихованні гуманності... У його працях уперше було використано поняття «культури» з метою утвердження думки про розмаїття та унікальність національних культур.

На відміну від просвітителів і романтиків Г. Гегель убачав сутність культури не в природній детермінованості людської поведінки, не у творчій фантазії митця, а в залученні людини до світового цілого, до царства духу. Розвиток особистості, на думку Г. Гегеля, не обмежується реалізацією її природних здібностей, а тому опанування соціального й культурного досвіду людства має визначати мету і зміст освіти як сходження від одиничного до всезагального, до культури. [16, с.31].

Інтегральний підхід до розгляду художнього твору в широкому культурно-історичному контексті застосовував французький філософ-позитивіст І. Тен. Вихідним положенням його книги «Філософія мистецтва» є теза про те, що «кожен художній твір не є окреме явище, а навпаки – складова частина чогось

цілого...» [45, с.160]. Водночас, за І. Теном, і сам митець є «частиною чогось цілого, котре охоплює щось більше, ніж сам автор. Це – школа, генерація митців певної країни і певної доби» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с.160]. Автор «Філософії мистецтва» доводить, що творчість письменника, музиканта, скульптора або живописця не можна розглядати поза суспільним і культурним життям відповідного історичного періоду, вона тісним чином пов'язана не лише із духовним розвитком суспільства певної доби, але й психологією народу: «...для розуміння уподобань і таланту художника та причин, що спонукали його звернутися до того чи іншого жанру в живописі та в літературі, надати перевагу тому чи тому типові та колориту, передати ті чи ті почуття – пояснення слід шукати у звичаях та духовному житті сучасників» [45, с.162].

Заслуговує на особливу увагу теорія І. Тена про стадіальний розвиток європейського мистецтва, згідно з якою кожному історичному періоду відповідало «своє мистецтво або притаманний йому жанр: скульптура, архітектура, театр, музика...» [46, с. 166]. Поступовий перехід людства від простих до більш складних видів мистецтва, на думку французького філософа, відбувався на основі таких головних чинників: «загальний стан речей, що зумовлює певні настрої і потенції до їх реалізації; центральний персонаж, породжений такими настроями, що переважають у суспільстві вкупі з суспільним потенціалом; звуки, форми, барви і слова, що слугують для відчутного вираження центрального персонажа або складають гармонію з настроями і потенціями в його естві. Перший чинник спричиняє появу другого, другий тягне за собою третього, а третій зчеплений з четвертим, причому найменша переміна в одному з них, призводячи до відповідних перемін у наступних і попередніх членах логічного ланцюжка, створює можливість для чисто умоглядної подорожі по всіх чотирьох пунктах у висхідному чи низхідному напрямку» [44, с. 176-177]. За І. Теном, реципієнт, осягаючи літературний твір, проходить у редукованому вигляді той шлях, що його колись пододало людство від пластичних до синтетичних видів мистецтва. Звернення до скульптури, архітектури, театру і музики сприятиме формуванню у свідомості

читача культурно-історичного ланцюжка, художньо-естетичних уявлень та образів, без яких практично неможливим є входження в цілісну тканину словесного тексту.

Теорія локальних культур, побудована на ідеях автономності і циклічності розвитку, протиставлення культури (цілісності життєво-органічних елементів) і цивілізації (сукупності техніко-механістичних ресурсів), була репрезентована у книзі О. Шпенглера «Присмерк Європи». Виокремивши вісім типів культур (єгипетська, вавилонська, індійська, китайська, мая, греко-римська, арабська, західноєвропейська), німецький філософ стверджував, що всі вони виявляються на основі певного способу переживання життя і формуються під впливом таких соціокультурних чинників, як міфологія, релігія, етика, ідеологія, мистецтво, суспільно-політичний лад. Кожен тип культури, за О. Шпенглером, характеризується наявністю чотирьох провідних ознак: «власна ідея», «власні пристрасті», «власне життя, воля, почуття» і «власна смерть» [16, с.568-570].

Підґрунтям герменевтичної теорії Г.-Г. Гадамера є ідеї діалогічності і відкритості твору, множинності і варіативності його інтерпретації. Методологічного значення для нашого дослідження набувають твердження видатного німецького філософа про зв'язок тексту і контексту, міжмистецьку взаємодію, культуротворчу функцію перекладу.

Наголошуючи на єдності художнього твору і тих культурних реалій, що зумовили його появу, Г.-Г. Гадамер застерігає від намагань представити текст як самодостатнє явище, від надуманої його ізоляції та абстрагування. Звідси стає зрозумілим, що осягнення літератури неможливе поза тим культурним контекстом, у якому художній твір виникає і в якому продовжується його існування.

Потребують урахування висловлені Г.-Г. Гадамером ідеї про посередницьку роль перекладача, який з'єднує різні епохи і сторони художньої комунікації [6, с.313]. Якщо погодитись із тезою філософа про те, що кожен переклад художнього твору є його «своєрідною інтерпретацією» [16, с.655], то

завдання перекладача слід убачати в тому, щоб не наслідувати текст, а «втїлити його з індивідуальним осмисленням» [16, с.656].

Окремої уваги заслуговують лінгвістичні та літературознавчі дослідження тексту як феномена культури. Психолінгвістична теорія О. Потебні ґрунтується на ідеях генетичної спорідненості мови й мистецького твору, незамінності та взаємодоповнюваності мистецтв, цілісності сприйняття художнього образу в єдності всіх його складників. Кожне мистецтво відображає «тільки один якийсь аспект предметів, наприклад, ліплення – тільки пластичну красу форми, усуваючи різноманітні дії кольорів, живопис – тільки світло, тіні і кольори тощо; ...кожний окремий твір опускає багато випадкових рис предмета, дані в дійсності й доступні засобам мистецтва, подібно до того, як слово позначає образ, скажімо, *золота* тільки через одну його ознаку, саме жовтого кольору, даючи особистому розумінню можливість доповнювати цей образ іншими ознаками, наприклад, звуком, вагою та ін.» [34, с.42-43].

Для нашого дослідження важливою є думка О. Потебні про пріоритетність розвитку творчої уяви, інтерпретаційних умінь читача: «...Як за допомогою слова не можна передати іншому своєї думки, а можна пробудити в ньому його власну, так не можна її повідомити й у творі мистецтва; зміст цього останнього (коли він закінчений) розвивається не в мистцеві, а в тих, хто розуміє» [34, с.40].

Розвиваючи ідеї О. Потебні, учені-літературознавці намагаються окреслити аспекти контекстного літературного аналізу. Фахівці в галузі методики досліджують проблему формування готовності учнів до контекстного літературного аналізу, що, на їхню думку, базується передусім на засвоєнні наукового поняття про аналіз твору, що визначається як логічно-поняттєвий спосіб його розгляду і відбувається шляхом виокремлення в тексті важливих логічно завершених складників, розгляду кожного з них і встановленню зв'язків між ними заради адекватної інтерпретації змісту прочитаного та своєрідного діалогу з митцем. Слушною є думка українського літературознавця М. Наєнка щодо літературознавчої роботи фахівця, що «починається тоді, коли вже набуває обрисів його аналітична думка, коли він пробує розщепити ядро авторського

задуму, з'ясувати його філософський зміст і знайти йому місце в концепції художнього пізнання й естетичного осмислення світу загалом» [23, с. 9].

У працях відомих філософів, культурологів ХХ ст. і сучасності (В. Андрущенко, Л. Губерський, Г.-Г. Гадамер, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк та ін.) набувають подальшого розвитку погляди на людину як на суб'єкт і результат культурної діяльності. Науковці обґрунтовують ідеї діалогічності культури, взаємозв'язку та взаємодії художнього тексту і культурологічного контексту, культуротворчої та етнокультурної функцій іншомовного твору, прищеплення особистості ідеалів культури як ключового завдання виховання.

Отже, вивчення художніх творів у культурологічному контексті має давнє коріння, тяглу історію. Звернення до культурологічного контексту передбачає вмотивоване використання матеріалів із різних галузей культури та мистецтва, що суголосні з творчістю письменника й вивчається у шкільному курсі зарубіжної літератури. Водночас мистецький контекст тісно пов'язаний із історичним і літературознавчим, оскільки для глибокого розуміння мистецького контексту художнього твору необхідно володіти відповідними знаннями про історичну добу, культурні традиції та менталітет народу, або ж того історичного періоду, до літератури якого належить певний твір.

## **1.2. Сутнісні характеристики базових понять дослідження**

Шкільна літературна освіта базується на наукових здобутках історії, теорії літератури, герменевтики, літературної критики, філософії, культурології та інших наук. Усвідомлення їхньої взаємозалежності зумовлює врахування тенденцій розвитку філософських, культурологічних і літературознавчих концепцій, розкриття їхнього впливу на зміст шкільної літературної освіти та методику навчання літератури. Концепти фундаментальних наук є важливим інструментом аналізу художнього тексту.

Вивчення лексикографічних джерел засвідчує, що поняття «контекст» походить від лат. «contextus» (зв'язок, поєднання), що вказує на ту важливу роль, яку контекст відіграє у тлумаченні певної інформації [4].

Погоджуємося з думкою І. Тригуб, що контекст як система внутрішніх і зовнішніх умов життєдіяльності особистості, має значний вплив як на процес, так і на результати сприйняття, розуміння й осмислення різної інформації, зокрема й навчальної, оскільки зумовлює сенс і значення конкретної ситуації та її компонентів. Контекст характеризується тим, що він є безмежно широким. Внутрішній контекст передбачає знання, досвід та індивідуальні психологічні характеристики особистості; зовнішній – інформаційні, предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші ситуації діяльності людини. З огляду на це поняття контекст входить до сучасного термінологічного апарату літературознавства, культурології, філософії, педагогіки, соціології та інших наук [51].

У широкому значенні поняття «контекст» охоплює середовище, простір, у якому існує суб'єкт чи об'єкт дійсності, у вузькому – трактується як розділ, сцена або ж весь твір, тобто те, що не виходить за межі конкретного художнього твору. Традиційним цей термін є для лінгвістики на означення частини тексту із закінченою думкою, що дозволяє точно встановити значення окремого слова чи речення.

Проблема контекстного вивчення творів художньої літератури зумовлює активні наукові пошуки дослідників в галузі літературознавства. А. Ткаченко пояснює, що досягнення формозмісту твору забезпечує сприйняття «саме в образному контексті» значення слів-образів художнього твору [48, с. 247].

У сучасному науковому обігу є кілька видів контексту, з-поміж яких дослідники вирізняють історичний, лінгвокультурологічний, літературний, літературознавчий, літературно-критичний, міфопоетичний, мистецький, науковий, філософсько-естетичний тощо. Однак, зауважимо, що часто поняття про різні види контексту корелюють між собою, а деякі з них використовують як

синонімічні, що свідчить про відсутність одностайної наукової позиції щодо контекстності художнього твору.

Ідею контекстного вивчення художнього твору підтримують багато науковців. Г. Сивокінь вказує на доцільність біографічного контексту в багатогранному читанні художньої літератури «як «текстобіографії» твору і творчості – не відчужених від особи творця, живої, цікавої, значної особистості, а, навпаки, трактованих у цілісності своїй і неповторності» [40].

І. Голубович зазначає, що «біографічний підхід у різноманітності своїх проявів набув сьогодні статусу міждисциплінарного і зайняв постійну нішу в соціології, психології, літературознавстві, соціальній та культурній антропології, історичній науці» [8, с. 122].

О. Чирков розглядає контекстуальний підхід до аналізу літературного твору на різних рівнях, а саме: контекст певної історико-літературної доби, у якій визначається місце твору; контекст творчості письменника, у якому (контексті) визначається місце твору; контекст певної історичної доби, у якому досліджується повнота відображення епохи в літературному творі. Літературознавець вважає застосування контекстуального підходу однією з необхідних умов аналізу художніх творів модернізму та постмодернізму [59].

А. Посохова виділяє контекстологічний аналіз твору, стверджує, що «знання контексту художнього твору передбачає комплекс спеціальних знань про літературний напрям, у межах якого написаний твір, літературну діяльність попередників/сучасників/послідовників автору твору; творчий шлях автора та історію написання твору» [33, с. 6]. На її думку, з цього випливає, що поняття загального контексту художнього твору містить літературний, історико-культурний та авторський стилістичний контексти, трактування яких сприятиме усвідомленому прочитанню та інтерпретації художнього твору.

О. Мішуков наголошує на необхідності «теоретичного осмислення категорії контексту як явища активного, як рецептора зі своїми зустрічними течіями» [21, с. 2]. Науковець наголошує на важливості порівняльно-типологічного підходу до сприйняття української літератури в європейському



контексті, розуміючи його як «виявлення ідейно-тематичних перегуків у різних літературах Європи, збігів і спільностей, розходжень і відмінностей, її контактних зв'язків (переклади, критичні оцінки, тематичні, жанрові модифікації) тощо» [22, с. 4].

В. Погребенник, аналізуючи творчість українських поетів XIX–XX ст. у фольклорно-творчих зв'язках, демонструючи їх внесок у культуру літературного фольклоризму, виділяє фольклорно-етнографічний контекст [31].

Є. Нахлік оперує такими поняттями, як літературний, історико-літературний, політично-історичний контексти. Глибоко аналізуючи літературну спадщину І. Котляревського, вчений диференціює контекст на західно-, центрально- і східноєвропейський, що певною мірою виявляються в творах письменника, вказує на літературні явища та політично-історичні умови, що зумовлюють національну проблематику його творчості [25].

Основою вивчення літератури в закладах загальної середньої освіти є пізнання художнього твору в усіх його внутрішніх і зовнішніх зв'язках, що корелює з розумінням контекстного вивчення явищ мистецтва слова. У кожному художньому творі є не лише зображене митцем, а й виражене, що зумовлюється особливостями та взаємодією форми і змісту літературного тексту, досягнення якого передбачає відповідну читацьку рецепцію. Залежно від рівня особистісного сприйняття прочитаного реципієнт більшою або меншою мірою наближається до читача, зважаючи на його рівень літературного розвитку та чуттєвого досвіду, тому вдається по-різному збагнути один і той же мистецький твір, відкриваючи нові художні та життєві смисли.

Н. Грицак розглядає контекст як «первинний смисл, як систему координат, що певною мірою мотивує вибір проблематики, жанру, сюжету, композиційно-образної структури того чи іншого художнього твору, а також породжує, за наявності здатності у читача з'ясовувати ключові засади, розкривати асоціативні зв'язки, цілий спектр смислових варіантів інтерпретацій» [11, с. 26] Йдеться про те, що літературний твір щоразу не збігається з текстом. Важливо, що художній

твір реалізується у безпосередньому емоційно-чуттєвому та розумовому контакті з читачем.

Кожен художній твір виникає в певному літературному середовищі, тому його вивчення має відбуватися з урахуванням літературного/літературознавчого контексту, оскільки контекст визначається взаємозв'язками та взаємозумовленістю. І. Тригуб розуміє літературний / літературознавчий контекст як літературне середовище, що визначає загальний розвиток літературного процесу та творчу індивідуальність конкретного письменника [49; 50; 51].

Літературний контекст є сприятливим середовищем для такого явища, як інтертекстуальність, що вказує на близькість думок і почувань майстрів слова, загальну пріоритетність проблематики творів різних авторів і літератур, їх ідейно-художню інтеграцію, особливо характерну для постмодернізму. Значні можливості впливу на глибину і якість сприймання та відповідність інтерпретації творів має літературна історія, що показує тяглість художнього життя словесного мистецтва. «Літературний твір, – як зазначає М. Наєнко, – це живий організм, який розвивається в часі і просторі, отже й судження про нього мають «часовий», історичний характер» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 5].

Традиційним чинником об'єктивованого вивчення літературного твору літературознавцями є історичний контекст його розгляду та інтерпретації, що зумовлює актуальність принципу історизму в процесі опрацювання художнього твору. Реалізація історичного принципу передбачає висвітлення епохальних умов, що склали історичне тло художнім подіям, а також часових обставин, у яких був написаний твір та особливостей його нинішнього функціонування.

Успішне вивчення твору значною мірою залежить від висвітлення особливостей тієї епохи, коли твір був написаний, а також, як був оцінений тодішньою літературною критикою. З цього приводу Г.-Г. Гадамер указував про важливість під час інтерпретації змісту художнього твору враховувати історичні умови, за яких він критично оцінюється [**Ошибка! Источник ссылки не**

найден., с. 12]. Водночас важливо з'ясувати, в який час твір був предметом критичної уваги й наскільки вона була об'єктивною.

Цікавою є думка О. Багана, який пояснює: «Література міцно прив'язана до історичного буття народу, у формах національної екзистенції визріває його стан душі в певний історичний період» [6, с. 5].

Як свідчить аналіз наукових праць, культурологічний контекст вивчення літературного твору визначається, по-перше, тим, що мистецтво є частиною національної та світової культури, скарбницею духовних цінностей конкретного народу й усього людства; по-друге, служить трансфером культури як у часі, передаючи її нащадкам, так і в просторі, відкриваючи свої надбання іншим культурам, взаємозбагачуючись. О. Баган зазначає: «Лише ті літератури досягали історично-культурного успіху, що впливав на цілу європейську цивілізацію, які гармонійно поєднували в собі космополітизм і націоналізм» [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 9]. Стратегічною метою сучасної літературної освіти є забезпечення передачі й засвоєння національних і загальнолюдських культурних надбань, набуття культурної компетентності учнями-читачами.

В умовах компетентнісної парадигми української шкільної освіти відбувається орієнтація на формування в шкільній молоді гуманітарної свідомості. Оновлення змісту літературної освіти, застосування інноваційних технологій навчання спрямоване на те, щоб випускник не тільки мав сформовані предметні й ключові компетентності, а й урівноважив набутий таким чином прагматизм своїм культурним рівнем і ціннісними уявленнями. Цінною для нашого дослідження є думка В. Кременя: «Існуюча ситуація повністю корелює з антропологічною проблемою, сутність якої полягає у виникненні нового типу людини, для якої найхарактернішою ознакою є цілераціональна поведінка, тобто поведінка, котра раціонально регулюється вже не внутрішніми цінностями, а зовнішньою метою» [18, с. 677]. Відтак, як підкреслює учений-філософ, важливо «підняти» людину із сфери ринкового господарства до «духовної норми» [18, с. 678].

Культурологічні засади вивчення художнього твору спрямовують вчителя на вивільнення з тексту духовного потенціалу, стимулюючи зусилля учнів-читачів на пошук морально-ціннісних орієнтирів, що позицінуються письменником у героях його творів. В аспекті теми дослідження слухними є філософські роздуми В. Кременя, який стверджує, що «співвідношення мудрості з цінностями повинно набути в освітньому процесі конкретного значення, враховуючи рівень вимог до сучасної людини...» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 678]. Така конкретика реалізується під час вивчення літературного твору завдяки різновекторному діалогу й полілогу, що є ефективними засобами взаємодії вчителя й учнів, а також діалогу з автором, персонажами, літературними критиками, широкою читацькою аудиторією. Однак, найголовніше, що відбувається спілкування поколінь різних епох, що сприяє збереженню культурних надбань і традицій, роблячи їх родючим ґрунтом для новаторських пошуків нащадків. Ж.-П. Сартр переконував: «Серед людей, занурених в одну і ту ж історію, які на рівних роблять свій внесок у її створення, встановлюється, за посередництва книг, історичний зв'язок» [Цит за 18, с. 68–69]. На цій основі формується культурний шар суспільства, соціальний інтелект особистості, що є умовою духовного становлення нації. Реалізується концепція «подібності поглядів» (за І. Зязюном) різних людей, об'єднаних спільними цінностями та прагненнями.

Луговий В. зазначає, що «культурний феномен спілкування дає змогу краще зрозуміти інший важливий продукт людської діяльності – суспільні відносини» [19, с. 682].

У процесі аналізу й синтезу літературного твору недостатньо лише ознайомити учнів із людськими цінностями, що знайшли художнє відображення в тексті. Потрібні певні предметні знання про особливості мистецтва слова і читацькі вміння, тобто необхідний рівень особистісного й літературного розвитку для критичного, усвідомленого осмислення художнього твору. Для цього мають бути зразки відповідної діяльності, чіткі орієнтовні основи розумових дій, щоб учень, як зауважував В. Сухомлинський, умів думати. В

аспекті зазначеного показовим взірцем є тривимірна модель культури, що охоплює знання, регулятиви діяльності та ціннісні орієнтації як фундаментальні якості культурної особистості [23]. Отже, культурологічний контекст шкільного вивчення літератури визначається не лише змістом художніх творів, а й характером діяльності учнів-читачів, що рівнозначно впливає на їхній культурний розвиток та особистісне становлення. Вивчення творів світового письменства на культурологічних засадах є виразною тенденцією розвитку предметної дидактики в закладах загальної середньої освіти [61]. Сприятливим чинником виховання учня-читача служить програмування шкільної літературної освіти за чіткою культурологічною лінією. Звернення до мистецького контексту передбачає вмотивоване використання матеріалів із різних галузей культури та мистецтва, суголосних із творчістю письменника, що вивчається в шкільному курсі літератури. Водночас культурологічний контекст тісно пов'язаний із історичним і літературознавчим, оскільки для глибокого розуміння мистецького контексту художнього твору необхідно володіти відповідними знаннями про історичну добу, культурні традиції та менталітет народу, або ж того історичного періоду, до літератури якого належить даний твір.

Безперечно, означеними контекстами не вичерпується навчальне середовище художнього твору. Окрім того, відбувається взаємопроникнення контекстів, коли в освітньому процесі актуалізуються у взаємозв'язках відомості про життя і творчу діяльність письменника, життєву основу його творів, розширюються культурні обрії конкретних літературних тем і відкривається духовний світ мистецтва слова та його творця – автора і народу.

Внутрішні й зовнішні чинники творення, сприймання та засвоєння художньої літератури, визначені в літературознавстві як контексти вивчення літературного твору, є сприятливим багатовимірним середовищем, у якому створюється і розкривається кожне помітне явище мистецтва слова.

Компетентнісний підхід до вивчення творів світового письменства передбачає розширення цього читацького світу завдяки новим уявленням про довкілля та можливостям і бажанню перетворювати його на краще.

Переконливою є твердження вчених: «Контекстним є таке навчання, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів та засобів, традиційних і нових, моделюється не лише предметний, а й соціально-культурний зміст діяльності...» [5, с. 685].

Культурологічний контекст визначаємо як систему культурологічних знань, що вплинули на виникнення твору і врахування яких в освітньому процесі є обов'язковим для повноцінного сприймання твору учнями.

Вивчення літературного твору не лише як самостійного художнього явища, а й у контексті світового історико-культурного процесу дозволяє осмислити зарубіжну літературу як невід'ємний складник світового мистецтва, осягнути літературний процес у єдності філософсько-культурологічних та історико-літературних зв'язків, усвідомити динаміку його поступального руху, зумовлену попереднім творчим досвідом. Реалізація різних і взаємопов'язаних контекстів вивчення літературного твору є сприятливим фактором і важливою методичною умовою успішного навчання зарубіжної літератури.

Отже, опанування художніх творів у культурологічному контексті актуалізує у свідомості учнів відомості про життя і творчу діяльність письменника у взаємозв'язках, життєву основу його творів. Урахування культурного контексту в освітньому процесі дає змогу розширити культурні обрії конкретних літературних тем, зацікавити учнів зарубіжною літературою, тим самим сприяючи формуванню компетентних читачів.

### **1.3. Методичні засади вивчення художніх творів на уроках зарубіжної літератури в культурологічному контексті**

В обґрунтуванні методичних засад вивчення творів світового письменства в культурологічному контексті ми виходимо з необхідності формування в учнів цілісного уявлення про художню своєрідність перекладного твору, особливості відображення в ньому світоглядних і ментальних ознак, культурно-історичного досвіду, морально-етичних та естетичних цінностей народів світу.

Сучасні дослідники акцентують увагу на проблемах контекстного вивчення творів літератури, зокрема в культурологічному контексті. Для підтвердження цієї думки скористаємося цитатою: «Шляхом зіставлення з іншими видами мистецтва учні можуть зрозуміти художній твір як єдиний та неповторний і водночас осмислити його в контексті всієї творчості письменника, всього розвитку літератури та культури в цілому» [47, с. 15–16].

Вивчення творів світового письменства в культурологічному контексті має розвивальне значення для учнів, оскільки поглиблює їхній суб'єктний досвід, розширює середовище, у якому народжується і живе художній твір і до якого залучається читач. Однак, як слушно зазначає І. Тригуб, невизначеність ученими меж (або безмежжя) осягнення прочитаного зумовлює функціонування різних методичних концептів літературного аналізу [49; 50; 51]. Так, певні частина дослідників (Ю. Бондаренко, Є. Пасічник, А. Ситченко та інші) вказують на необхідність об'єктивованого розкриття змісту художнього твору, натомість інші дослідники обґрунтовують вільне й відкрите сприйняття прочитаного (Г. Токмань, В. Уліщенко та ін.). Ми вважаємо, що кожен читач має право на свою думку про художній твір, водночас важливо вміти правильно зрозуміти його ідейно-тематичний зміст й аргументовано пояснити авторську позицію.

Ефективність такої роботи залежить від дотримання основних *дидактичних* (системності, розвивальності, науковості, наступності, доступності, наочності, проблемності), *літературознавчих* (історизму, єдності змісту і форми, компаративності) та *методичних принципів* (взаємодії мистецтва й дійсності в естетичній свідомості учнів, міжвидової мистецької інтеграції, діалогічності, мультикультуралізму, етнокультурності, країнознавства, контекстуальності, репрезентативності тощо), забезпечується її зорієнтованістю на сучасні методологічні настанови в галузі шкільної освіти (компетентнісний, особистісно орієнтований, розвивальний, діалогічний підходи до навчання і виховання).

Особливий інтерес для нашого дослідження має наукова позиція З. Шевченко про доцільність виокремлення ілюстративного, тематичного та

історико-хронологічного принципів в аспекті використання на уроках літератури інших видів мистецтва. Нам імпонує думка дослідниці, «що ілюстративний принцип дає можливість не лише розкрити специфіку інтерпретації літературного твору в інших видах і жанрах мистецтва, але й показати «межі» їх можливостей, які виразно виступають у такому порівняльному аналізі» [47, с. 31–32].

З огляду на актуальність культурологічного середовища сприймання художнього твору, сучасна методика актуалізує проблему обґрунтування методичних засад шкільного вивчення літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу [10].

Вивчення спеціальної літератури (А. Вітченко, Ж. Клименко, Ю. Ковбасенко, О. Куцевол, Л. Мірошниченко, Т. Недайнова, О. Ніколенко, Л. Овдійчук, О. Покатілова, І. Тригуб, Т. Яценко та ін.) переконує, що добір культурологічних матеріалів за програмними темами, як правило, здійснюють на основі таких ключових понять:

– *поліфонізм* (множинність тематичних ліній у творах різних видів мистецтва та їх суголосність. Наприклад, поліфонізм Дж. Джойса, І.С. Баха);

– *симфонізм* (сукупність художніх прийомів митця, що забезпечує комплексний вплив на особистість реципієнта. Наприклад, симфонізм Л. ван Бетховена, О. де Бальзака);

– *контраст* (бінарно-семантичні опозиції);

– *мотив* (наявність спільних або «вічних» тем, образів, сюжетів);

– *гармонія* (єдність і протиріччя форми та змісту. Наприклад, класико-романтична гармонія, гармонія доби Ренесансу і класицизму).

Відкриваючи «живописність» епічного тексту або «музичність» поетичних рядків, учні під керівництвом учителя мають виявити загальні риси у творах, що знаходять вираження в єдиній системі образів, художніх засобів зображення. Порівняння «мов» різних видів мистецтва відкриває можливості для досягнення їхньої специфіки, глибшого «занурення» у словесний текст. Таким чином,



актуалізуються та посилюються читацькі враження, активізується творча уява, створюються умови для цілісного осмислення художнього твору.

Теорія порівняння «мов» літератури і суміжних видів мистецтва ґрунтується на ідеях «взаємовідповідності стилів літератури та інших мистецтв ...перекодування літературних текстів на художню метамову інших мистецтв; зворотнього перекодування художньої метамови інших мистецтв на метамову літератури...» [24, с.11], «подібності роботи перекладача та представників різних видів мистецтва» [17, с.7]. Одним із пріоритетних шляхів розв'язання окреслених проблемних питань є, на нашу думку, розроблення культурологічного контексту, що виступає підґрунтям для опанування перекладних творів на уроках зарубіжної літератури.

А. Градовський розробив систему компаративного вивчення літературного твору, що передбачає шляхи його компаративної інтерпретації та актуалізує культурологічну й особистісну сфери навчальної діяльності учнів. На думку дослідника, аналіз художнього твору має бути спрямованим на формування в учнів умінь «встановлювати факт генетичної спорідненості художніх творів; характеризувати подібні або близькі мистецькі явища; порівнювати літературно-мистецькі твори на різних рівнях структури (фоніка, лексика, граматики, синтаксис, фабула, сюжет, простір, час, семантика); з'ясувати специфіку, національні особливості художніх творів; відстежувати спільне в кількох творах і тим самим вибудовувати історико-типологічний ряд» [9, с 157].

Цікаву модель контекстного вивчення літературних творів у методичному аспекті на матеріалі творів зарубіжної літератури розробив сучасний український дослідник В. Гладишев. Цінним для нашого дослідження є твердження науковця про контекстність, коли «центром уваги учнів і вчителя стає окреме явище мистецтва – літературний твір, онтологічне буття якого та рецепція зумовлені певним семантичним полем (контекстом), що визначається сукупністю таких чинників: особистість письменника (біографічний контекст), літературне та культурне середовище, що сформувало й визначило творчу індивідуальність письменника (літературознавчий та культурологічний контексти), рівень

особистісного та читацького розвитку учнів, їхні особистісно-мистецькі інтереси (особистісно-значущий контекст)» [7, с. 21].

Основою для відбору мистецьких явищ А. Градовський називав історико-типологічні зіставлення, що репрезентують типологічно співвідносні явища різних національних літератур: «Із фонду найвеличніших цінностей мистецтва слова необхідно відібрати найхарактерніші явища тих чи інших історико-літературних періодів, напрямів, течій і стилів» [10, с. 158.].

«Культурний простір» письменників, вивчення творчості яких передбачено чинними програмами, визначають за кількома ознаками:

1. Належність до єдиного напрямку в мистецтві; спільність художнього методу, стилю, техніки митців. Наприклад, О. де Бальзак – О. Дом'є, О. де Бальзак і Рембрандт.

2. Роль митця в житті та творчості письменника. Музичні, образотворчі зацікавлення письменників. Наприклад, Ф. Стендаль – Дж. Россіні – В.А. Моцарт.

3. Спільність ідейно-естетичного задуму. Наприклад, «Червоне і чорне» Ф. Стендаля – симфонія № 9 Л. ван Бетховена; «Ода до вольності» Ф. Шиллера – «Свобода на барикадах» Е. Делакруа.

Робота щодо відтворення (реконструкції) «культурного простору» письменника на уроці світової літератури наблизатиме учнів до розуміння стилю, культури доби, ролі митця у його художньому відображенні.

Опрацювання наукових студій, узагальнення досвіду роботи вчителів-предметників, спостереження за освітнім процесом дають підстави для узагальнення: ефективним прийомом вивчення творів світового письменства в культурологічному контексті є частковий і повний культурологічний аналіз.

Поняття «аналіз» розглядаємо як мислене розчленування об'єктів свідомості, виділення в них окремих їх частин, елементів, ознак і властивостей», що цілком узгоджується з поняттям аналізу літературного твору [4, С. 27]. Синтетична робота читачів починається з усвідомлення відношень цих частин і властивостей між собою (на першому рівні контекстного вивчення твору) та

зв'язків між іншими творами й видами мистецтва, а також явищами об'єктивної реальності (на другому, вищому, рівні контекстного вивчення твору).

У 5-9 класах вчителі починають вводити елементи культурологічного аналізу, враховуючи принцип доступності, наприклад: визначити роль перекладного тексту в українській культурній традиції або схарактеризувати особистість автора, перекладача, культурні й особистісні творчі зв'язки тощо. У старших класах можна застосовувати культурологічний аналіз повністю. Найбільш оптимальним, на нашу думку, є введення контекстної методики на уроках зарубіжної літератури в старших класах, оскільки учні вже мають читацький досвід, систему культурологічних знань, що сприяють усвідомленню твору в історичному, культурологічному та інших контекстах.

О. Покатілова переконливо довела, що універсальність методики культурологічного аналізу підтверджується можливістю її застосування на різних за своєю типологічною належністю і формою проведення уроках світової літератури:

1. Оглядові й монографічні уроки.
2. Вступні уроки, уроки поглибленої роботи над текстом художнього твору, підсумкові уроки.
3. Контрольні уроки.
4. Комбіновані уроки.

Так, наприклад, на оглядових уроках, присвячених окремим теоретичним темам курсу, вивчаються культурно-історичні передумови виникнення тих чи тих мистецьких явищ, встановлюються генетичні й контактні зв'язки між ними, з'ясовується вплив окремих видів мистецтва на розвиток літератури.

Здобуті на оглядових уроках культурологічні знання уточнюються, конкретизуються та використовуються учнями під час вивчення монографічних тем, коли розглядаються питання творчої еволюції письменника, художнього впливу на його творчість і взаємовпливів, розмаїття творчої спадщини митця тощо.

Використання культурологічних матеріалів на вступних уроках має на меті зацікавити учнів монографічною темою, пробудити у них інтерес до особистості письменника і його творчості, унаочнити виклад лекційного змісту, актуалізувати наявні мистецькі знання, творчі уміння, естетичний досвід читачів, підготувати до сприйняття літературного тексту. Крім того, важливо закласти підґрунтя для емоційно-образного сприйняття художнього твору і подальшого його аналітичного осмислення в широкому культурологічному контексті [32].

У роботі ми використовуємо план культурологічного аналізу, розроблений О. Покатіловою:

1. Визначити роль перекладного тексту у вітчизняній культурній традиції.
2. Схарактеризувати особистість автора, перекладача, культурні й особистісні творчі зв'язки.
3. З'ясувати часові межі створення оригінального тексту, проаналізувати співвідношення:
  - текст – доба,
  - текст – культура (філософія, історія, літературні зв'язки),
  - текст – мистецтво (мистецтво як тло, ілюстрація; мистецтво як текст у тексті, структурна одиниця, що входить до тексту; мистецтво як система знаків).
4. Проаналізувати структурні елементи художнього тексту, з'ясувати рівень відображення в них філософських, історичних, мистецьких реалій культурної доби [32].

Учитель має право починати аналіз у будь-якій послідовності з урахуванням родо-жанрової природи та обсягу літературного твору, індивідуальних психологічних особливостей учнів. Під час аналізу епічного твору увага старшокласників має бути зосередженою на всіх структурних елементах (назва, ключові слова, бінарні семантичні опозиції, тоді як у процесі поглибленого вивчення лірики на перше місце виступають ключові слова, а драми – бінарні семантичні опозиції, які відображають драматичний конфлікт.

Опрацювання праць із методики зарубіжної літератури (Л. Мірошніченко, О. Покатілова, І. Тригуб та ін.) уможливило визначення таких прийомів вивчення творів у культурологічному контексті:

1. Евристичні: евристична бесіда, словникова робота, культурологічний коментар, постановка частково-пошукових запитань, виконання проблемних завдань.

2. Дослідницькі: культурологічний аналіз (частковий і повний), порівняння творів, культурологічний монтаж, колажування.

3. Репродуктивні: слово, розповідь або лекція вчителя з елементами культурологічного екскурсу, завдання за підручником, самостійний добір культурологічних матеріалів.

У процесі дослідження на основі цих прийомів було визначено оптимальні види навчальної діяльності учнів: добір до тексту ілюстрацій із відповідних творів суміжних мистецтв за різними принципами (тематичним, асоціативним тощо), порівняльний аналіз творів суміжних видів мистецтва, усне словесне малювання, підготовка літературознавчих повідомлень і мультимедійних презентацій культурологічної тематики, написання творчих робіт (творів, есе «Мої враження від...») за картиною, фільмом, виставою та ін. Застосування означених видів навчальної діяльності впливає із розвивальних завдань зарубіжної літератури.

- трансформувати прозовий твір на п'єсу;
- схарактеризувати, як діятимуть ті чи ті герої епічного твору в драматичній виставі або виставі лялькового театру;
- підготувати власну радіовиставу за мотивами літературного твору;
- інсценувати (драматизувати) епізоди, характерні для конкретного періоду життя того того письменника (наприклад, зустріч О. де Бальзака з Е. Ганською тощо);
- описати або створити костюми для вистав, декорації;
- розподілити ролі між відомими акторами;

– інсценувати певні уривки тексту (ті, що найбільше сподобалися, вразили, здивували...), скласти діалоги між персонажами літературного твору.

Зазначимо, що вчителі зарубіжної літератури мають ознайомлювати здобувачів освіти із поняттями «текст-оригінал» і «текст-переклад», навчати порівнювати й зіставляти їхню мову, створювати «текстові діалоги» (оригінального та перекладного текстів). Подібна робота має проводитись в обсязі, необхідному для актуалізації значущих мовних та культурно-історичних реалій, наявних у тексті або прихованих у культурологічному підтексті. Повільне читання, коментар, лінгвістичний аналіз розглядаємо як найважливіші прийоми роботи над текстом-оригіналом і текстом-перекладом, що створюють на уроці атмосферу «діалогу», який не може бути повною мірою розкритим без культурологічного коментаря та врахування культурологічного підтексту. Таким чином учні мають оволодіти вміннями емоційно-образного сприйняття тексту, аналітичного осмислення прочитаного в його тісних взаємозв'язках із різними видами мистецтва, вибудовувати культурологічні паралелі та розкривати культурологічний підтекст.

Поділяємо думку С. Жили, що вивчення творів літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтва «концентрує внутрішній духовно-емоційний зміст і цінності особистості й одночасно служить наймогутнішим засобом їхньої трансляції й комунікативного обміну» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 2–3].

Отже, обґрунтування методичних засад вивчення творів світового письменства в культурологічному контексті зумовлене необхідністю формування в учнів цілісного уявлення про художню своєрідність перекладного твору, особливості відображення в ньому світоглядних і ментальних ознак, культурно-історичного досвіду, морально-етичних та естетичних цінностей народів світу. Ефективність такої роботи залежить від дотримання основних дидактичних, літературознавчих та методичних принципів, забезпечується її зорієнтованістю на сучасні методологічні настанови в галузі шкільної освіти (компетентнісний, особистісно орієнтований, розвивальний, діалогічний

підходи до навчання і виховання). Ефективним прийомом вивчення творів світового письменства в культурологічному контексті є частковий і повний культурологічний аналіз, що має відповідати віковим особливостям учнів, урахувати їхній читацький та життєвий досвід.

### **Висновки до першого розділу**

Актуальність вивчення творів світового красного письменства в культурологічному контексті зумовлена нагальними суспільними потребами у формуванні компетентного читача, який, крім предметних знань, виявляє належний рівень загальнокультурного розвитку, наявність естетичного досвіду, творчих умінь інтерпретувати художній твір як мистецьке явище у широкому культурологічному контексті.

Культурологічний контекст шкільного вивчення літератури визначається не лише змістом художніх творів, а й характером діяльності учнів-читачів, що рівнозначно впливає на їхній культурний розвиток та особистісне становлення. Вивчення творів світового письменства на культурологічних засадах є виразною тенденцією розвитку предметної дидактики в закладах загальної середньої освіти.

Обґрунтування методичних засад вивчення творів світового письменства в культурологічному контексті зумовлене необхідністю формування в учнів цілісного уявлення про художню своєрідність перекладного твору, особливості відображення в ньому світоглядних і ментальних ознак, культурно-історичного досвіду, морально-етичних та естетичних цінностей народів світу.

Вивчення творів світового письменства в культурологічному контексті побудована на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого, розвивального, діалогічного, культурологічного підходів до навчання і виховання; дидактичних принципах системності, розвивальності, науковості, наступності, доступності, наочності, проблемності, літературознавчих принципах історизму, єдності змісту і форми, компаративності та методичних принципа узаємодії мистецтва й дійсності в естетичній свідомості учнів,

міжвидової мистецької інтеграції, діалогічності, мультикультуралізму, етнокультурності, країнознавства, контекстуальності, репрезентативності тощо.

Сучасні дослідники акцентують увагу на проблемах контекстного вивчення творів літератури, зокрема в культурологічному контексті, адже в процесі зіставлення з іншими видами мистецтва учні можуть зрозуміти художній твір як єдиний та неповторний, осмислити його в контексті всієї творчості письменника, всього розвитку літератури та культури загалом.

Вивчення творів світового письменства у культурологічному контексті має розвивальне значення для учнів, оскільки поглиблює їхній суб'єктний досвід, розширює середовище, у якому народжується і живе художній твір і до якого залучається читач.

Ефективним прийомом вивчення творів світового письменства в культурологічному контексті є частковий і повний культурологічний аналіз, що має відповідати віковим особливостям учнів, урахувати їхній читацький та життєвий досвід.



## РОЗДІЛ II. ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ

### 2.1. Зміст і завдання експерименту

Експериментальне навчання відбувалося впродовж I семестру 2023-2024 року в 10 класі Мужіївського ЗЗСО I-III ступенів Берегівського району Закарпатської області.

В основу експерименту було покладено зміст культурологічної лінії чинної програми, що «сприяє усвідомленню художньої літератури як важливого складника мистецтва; ознайомленню учнів із фундаментальними цінностями світової художньої культури; розкриттю особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті; висвітленню зв'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями різних народів і національностей; розширенню ерудиції учнів, вихованню їхньої загальної культури, поваги до національних і світових традицій, толерантного ставлення до представників різних культур, віросповідань, рас і національностей. У цій рубриці програми презентовано зв'язки літератури з іншими видами мистецтва, філософією, міфологією; утілення літературних творів у живописі, музиці, кіно тощо; подано інформацію про літературні музеї, визначні культурні явища різних країн і народів та ін. Культурологічна лінія реалізована в рубриці «Література і культура (ЛК)» [22, с. 12-13].

Мета експериментального навчання полягала в тому, щоб використовувати культурологічний контекст під час вивчення творів світового письменства на уроках зарубіжної літератури для формування компетентного читача (читацької і культурологічної компетентності).

Для цього було виокремлено експериментальний і контрольний класи. В експериментальному класі навчалося 29 учнів, у контрольному – 27. В експериментальному класі навчання передбачало використання культурологічного контексту під час аналітичного осмислення програмових творів зарубіжної літератури.

Для з'ясування ефективності впровадження культурологічних відомостей нам необхідно було визначити критерії та рівні сформованості читацької і культуротворчої компетентності старшокласників.

Аналіз і синтез наукових праць із проблеми дослідження уможливили визначення критеріїв сформованості читацької і культурологічної компетентності старшокласників, до яких відносимо такі:

1. Потреба у спілкуванні з мистецтвом, відчуття інтелектуального та емоційно-чуттєвого задоволення від спілкування з мистецтвом.

2. Особистісне ставлення до мистецтва, багатство й адекватність емоційно-образних реакцій, асоціацій під час сприйняття мистецького твору.

3. Володіння необхідним обсягом історико-літературних, історико-культурних і теоретико-мистецьких знань; розвиненість художнього сприймання творів літератури і суміжних видів мистецтва (емоційна чутливість, активність та об'єктивність уяви, багатство асоціацій).

4. Уміння зіставляти твори літератури і суміжних видів мистецтва, давати їм власну обґрунтовану оцінку.

5. Прагнення до реалізації власних читацьких вражень, оцінних суджень у творчій діяльності.

Спираючись на критерії, ми визначили чотири рівні сформованості читацької і культуротворчої компетентності старшокласників:

– *високий рівень* характеризується сформованістю системи історико-літературних, культурологічних і теоретико-мистецьких знань, здатністю сприймати твори зарубіжної літератури, осмислювати їх у культурологічному контексті, здатністю індивідуально-творчого тлумачення прочитаного в різних видах художньої діяльності;

– *достатній рівень* характеризує оволодінням комплексом історико-літературних, культурологічних і теоретико-мистецьких знань, продуктивним характером аналітико-інтерпретаційної діяльності учнів, які самостійно розбирають прочитаний текст, ілюструють його творами різних видів мистецтва, з незначними помилками визначають спільне і відмінне в сюжеті, композиції,

системі образів мистецьких творів; демонструють здатність знаходити власні оригінальні творчі рішення без належного їх обґрунтування і художнього розроблення;

– *середній рівень* виявляє наявність фрагментарних історико-літературних, культурологічних і теоретико-мистецьких знань, здатність старшокласників відтворювати прочитаний текст, аналізувати окремі елементи його за пропонованим зразком, знаходити спільні мотиви у творах літератури і суміжних видів мистецтва, висловлювати власні недостатньо обґрунтовані естетичні судження й оцінки, розробляти стереотипні, неоригінальні творчі рішення;

– *елементарний рівень* відзначається хаотичними історико-літературними, культурологічними і теоретико-мистецькими знаннями, елементарним відтворенням окремих епізодів твору без розуміння зв'язків між ними, без осмислення прочитаного в культурологічному контексті; під час виконання завдань репродуктивного характеру учні потребують допомоги вчителя.

Для з'ясування рівнів сформованості читацької й культурологічної компетентностей учнів їм було запропоновано 6 тестових завдань, 3 запитання, що потребували доказів та аргументування, завдання на зіставлення тексту оригіналу і перекладного. Наведемо тестові завдання, запропоновані учням:

1. Хто з відомих давньогрецьких філософів проголосив людину «мірою всіх речей» і тим самим заклав підґрунтя для розвитку гуманістичної культури:

Арістотель

Сократ

Протагор

2. У якій героїчній поемі зображення кривавих родинних чвар показано на тлі життя і подвигів середньовічного лицарства:

«Пісня про нібелунгів»

«Пісня про Роланда»

«Пісня про Сіда»

3. Кому із видатних митців доби Відродження належить вислів про те, що «...світ – театр, // Де всі чоловіки й жінки – актори»:

Данте Аліг'єрі

В. Шекспіру

М. Сервантесу?

4. Картини якого іспанського художника відтворюють сповнену трагічних настроїв і переживань добу бароко:

Франсіско Гойї

Пабло Пікассо

Ель Греко?

5. Кому із видатних письменників-реалістів належить вислів: «...істориком буде само французьке Суспільство, мені ж лишиться найнятися до нього в секретарі»:

Ф. Стендалю;

О. де Бальзаку;

Г. Флоберу?

У якому творі, що став художнім маніфестом символізму, поезію визначено як «музику у слові»:

«Гімн красі» Ш. Бодлера

«Поетичне мистецтво» П. Верлена

«Дар поезії» С. Малларме?

Запитання для учнів

1. Чим пояснюють відмінності в методі давньогрецьких драматургів, сутність якого розкрив Арістотель у трактаті «Поетика»: Софокл «зображує людей, якими вони повинні бути, а Еврипід такими, які вони є...»?

2. Чи можна вважати Данте Аліг'єрі першим італійським поетом-гуманістом? Чому?

3. У чому полягає внесок В. Шекспіра у розвиток світової культури?

**Творче завдання для учнів**

І.Яким чином Григорію Кочуру, перекладачеві вірша А. Рембо «Голосівки», вдалося повною мірою відтворити асоціативний ряд «звуки – кольори» французького поета-символіста?

### Voyelles

A noir, E blanc, I rouge, U vert, O bleu : voyelles,

Je dirai quelque jour vos naissances latentes:

A, noir corset velu des mouches éclatantes

Qui bombinent autour des puanteurs cruelles,

Golfes d'ombre ; E, candeur des vapeurs et des tentes,

Lances des glaciers fiers, rois blancs, frissons d'ombelles;

I, pourpres, sang craché, rire des lèvres belles

Dans la colère ou les ivresses pénitentes;

U, cycles, vibrations divins des mers virides,

Paix des pâtis semés d'animaux, paix des rides

Que l'alchimie imprime aux grands fronts studieux;

O, suprême Clairon plein des strideurs étranges,

Silence traversés des Mondes et des Anges:

– O l'Oméga, rayon violet de Ses Yeux ! –

### Голосівки

А чорне, біле Е, червоне І, зелене

У, синє О, – про вас я нині б розповів:

А – чорний мух корсет, довкола смітників

Кружляння їх прудке, дзижчання тороплене;

Е – шатра в білій млі, списи льодовиків,

Ранкових випарів тремтіння незбагненне;  
 І – пурпур, крові струм, прекрасних уст шалене,  
 Сп'яніле каяття або нестримний гнів;

У – жмури на морях божественно-глибокі,  
 І спокій пасовищ, і зморщок мудрий спокій –  
 Печать присвячених алхімії ночей;

О – неземна Сурма, де скрито скрегіт гострий,  
 Мовчання Янголів, Світів безмовний простір,  
 Омега, блиск його фіалкових Очей.

(Пер. Г. Кочура)

Перевірка учнівських робіт дала змогу встановити, що високий рівень показали 16 % учнів експериментального класу і 17 % контрольного класу; достатній рівень – 22 % учнів експериментального класу і 20 % контрольного; середній рівень, відповідно, 48 % учнів експериментального класу і 52 % учнів контрольного класу; елементарний рівень виявили 14% учнів експериментального класу та 11% учнів контрольного класу.

Результати констатувального зрізу засвідчили приблизно однаковий рівень сформованості читацької та культурологічної компетентностей учнів.

## **2.2. Перебіг і результати експериментального навчання**

Експериментальне навчання відбувалося в 10 класі впродовж вивчення французької літератури, зокрема творів Стендаля «Червоне і чорне», О. де Бальзака «Гобсек». Чинною програмою із зарубіжної літератури передбачено вивчення таких відомостей: «Стендаль (Марі Анрі Бейль, 1783 – 1842). «Червоне і чорне». Творчий шлях письменника, його внесок у скарбницю психологічної прози XIX ст. Конфлікт молодого людини та суспільства в романі «Червоне і чорне». Образ Жульєна Сореля. Зображення соціального середовища у творі. Символіка» [20, с. 20-21].

Перший урок теми передбачав ознайомлення із життєвим і творчим шляхом письменника. Для цього вчителька в експериментальному класі обрала мультимедійну лекцію, на початку якої здійснила стислий екскурс в історію Франції часів правління Наполеона I Бонапарта, відтворила основні історичні події, пов'язані з наполеонівськими походами та їх остаточною поразкою, реставрацією влади Бурбонів. Таким чином вона підготувала учнів до сприйняття біографії Стендаля та розкриття ідейно-художнього задуму роману «Червоне і чорне».

У контрольному класі вчителька не робила такого історичного екскурсу, натомість учениця виступила із підготовленим заздалегідь повідомленням про життя і творчість письменника, за змістом якої учні склали бібліографічну таблицю, до якої записували діти і події, що відбулися в житті французького письменника.

В експериментальному класі під час лекції старшокласники дізналися, що Анрі Бейль разом зі своїми ровесниками захоплювався Наполеоном, пов'язував з його ім'ям романтичні мрії про світле майбутнє Франції. Не випадково сімнадцятирічним юнаком Стендаль вступив до наполеонівської армії, з якою пройшов Італію, Австрію, Німеччину... Військова служба стала для Бейля, який обрав літературний псевдонім Фредерік Стендаль, поштовхом до роздумів і певних висновків. Він зрозумів деспотичний характер правління свого колишнього кумира Наполеона як «повторення монархічної нісенітності», спробу «знищити соціальну свідомість французів».

Учителька звернула увагу школярів на те, що захоплення Наполеоном жодним чином не позначилося на світогляді письменника, який формувався під впливом французьких просвітителів. Першим учителем Стендаля був Ж.-Ж. Руссо, від якого ще в юності автор «Червоного і чорного» сприйняв ідеї природності і чутливості людини. Значний вплив справили на Стендаля праці Гельвеція, зокрема трактат «Про розум». Близькими йому виявилися ідеї утилітаризму і сенсуалізму, зведення всіх дій людини до задоволення егоїстичних бажань, до пошуків щастя, сприйняття пристрастей як головної

рушійної сили, що визначає дії і вчинки особистості. Гельвецій учив перевіряти свої думки відчуттями і досвідом; очевидно, це вплинуло на думки Стендаля про те, що треба спостерігати і вивчати людей. Проте щастя і насолода у Стендаля були пов'язані з духовною, а не фізичною сферою; егоїстичний інтерес завжди стримувався ідеєю етичного обов'язку. Морально-етична система Стендаля, заснована на утилітаризмі, разом із тим відзначалась виразним гуманістичним спрямуванням. Для пояснення своєї етики письменник вигадав історію про лейтенанта Луо, який, хворіючи на ревматизм, кинувся в холодну воду рятувати людину, хоча ніхто не бачив його і не зміг би звинуватити в боязкості або аморальності. Луо боявся почути вирок свого внутрішнього голосу. Це для нього вищий суд. Так ідея особистісного щастя поєдналась у Стендаля із щастям тих, хто оточує людину. Не випадково письменник вшановував усі дії Наполеона, спрямовані на розбудову суспільства вільних громадян, і засуджував його імператорські амбіції, що врешті-решт призвели до жахливої катастрофи.

Звернення на уроці в експериментальному класі до прийому порівняння портретних зображень Наполеона у виконанні Ж.-Л. Давида («Портрет генерала Наполеона Бонапарта», 1797 р.; «Наполеон на перевалі Сен-Бернар», 1800 р.; «Коронація Наполеона», 1805-1807 рр.), Ж. Енгра («Портрет Наполеона на імператорському троні», 1806 р.), А.-Ж. Гро («Наполеон на Аркольському мосту», 1796 р.), Ф. Жерара («Портрет Наполеона», 1804 р.) дало змогу виявити неоднозначність тлумачення образу видатного французького полководця і правителя в історії мистецтва, забезпечити логічний перехід до поглибленої роботи над текстом «Червоного і чорного». Для цього вчителька виразно зачитала фрагмент із IX розділу «Вечір у маєтку» (від слів пані де Реналь «Чоловік зараз уже не повернеться до нас... Вони з садівником і камердинером перетріпуватимуть матраци в усьому домі» до слів Жюльєна Сореля «Так би й загинуло в одну мить моє добре ім'я!»), запропонувала учням уважно переглянути слайд із репродукціями картин (рис. 2.2.1), поміркувати над запитаннями, кому із художників, що зображували Наполеона, віддав би



перевагу головний герой роману Стендаля, які записи він залишив «на звороті портрета на білому картоні».

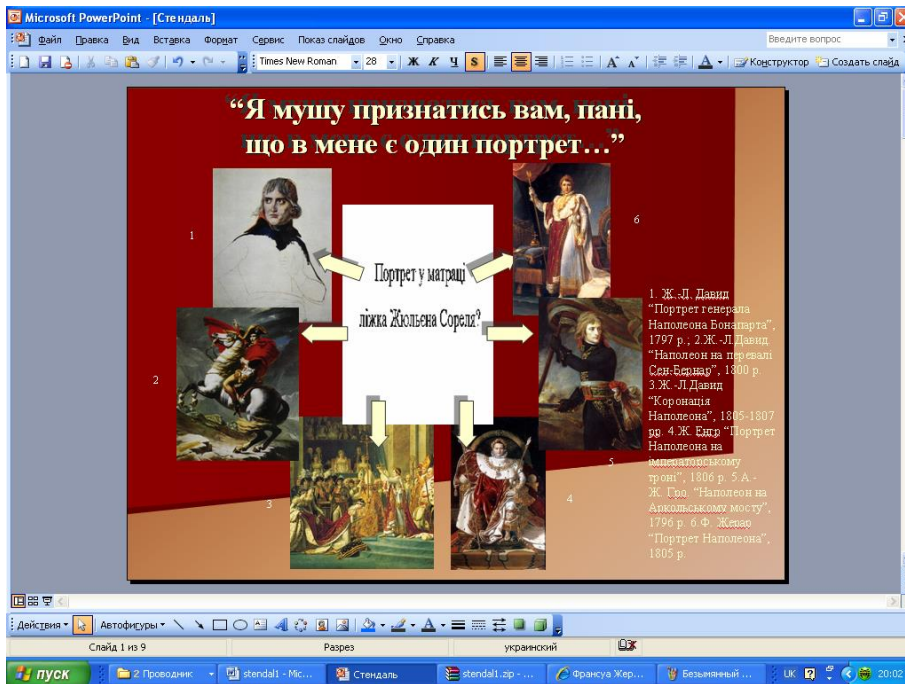


Рис. 2.2.1.

На уроці поглибленої роботи з текстом роману Стендаля учні опрацювали низку питань, пов'язаних із жанровою специфікою твору, особливостями його композиції, сюжету, системи образів, художніх прийомів зображення тощо. З'ясовуючи причини звернення автора «Червоного і чорного» до жанру соціально-психологічного роману, старшокласники з'ясували, що такий вибір дав змогу письменникові цілісно і правдиво змалювати панораму французької дійсності доби Реставрації з її соціальними контрастами, гострими конфліктами, живою боротьбою людських пристрастей. Не випадково назву твору Стендаль доповнює невеличким підзаголовком «Хроніка XIX століття» та словами Дантона, що використовує як епіграф: «Правда, гірка правда». Отримавши завдання підтвердити текстом твору тяжіння французького письменника до реалістичних прийомів, учні навели приклади докладних описів місця подій і побуту героїв, зазначили чітко окреслений час сюжетної дії (1826-1830), наявність історичних екскурсів, що характеризують атмосферу постнаполеонівської Франції.

Поглиблене вивчення сюжету «Червоного і чорного» в експериментальному класі відбувалося на основі таких запитань і завдань:

1. Чому основні події у «Червоному і чорному» розгортаються спочатку у Вер'єрі, а потім переносяться до Безансона та Парижа? Як у символічній назві твору відобразився його ідейно-художній задум?

2. Спробуйте відтворити у формі уявних спогадів Жульєна Сореля загальну атмосферу провінційного містечка, семінарії та паризького вищого світу. Які зорові, звукові, нюхові асоціації при цьому виникають і доповнюють ваше початкове уявлення про зображуване у творі французького письменника?

3. Чим можна пояснити яскраво виражену тенденцію до посилення загального конфлікту під час перенесення подій із провінції до Безансона і Парижа при одночасному збереженні думки Ж. Сореля про те, що особистий інтерес і гроші панують скрізь?

4. Підготуйте виразне читання під музику уривку з роману (розділ XVI «Наступного дня», від слів «На щастя Жульєна, пані де Реналь була занадто схвильована й вражена...» до слів «...вона хотіла спитати його, чи кохає він її ще»). Чи погоджуєтеся ви з думкою: «Музика для Стендаля – надто інтимна справа: вона нероздільно пов'язана з коханням, з багачисельними захопленнями й розчаруваннями, з переживаннями мовчазного щастя та невисловлених страждань і образ... Ось чому він тяжіє до інтимної камерно-театральної музики XVIII століття?».

Аналіз композиційних особливостей роману «Червоне і чорне» сприяв наближенню старшокласників до осягнення концептуальної авторської ідеї, сутність якої полягає в зображенні трагічної долі непересічної особистості на тлі суспільної деградації. Стендаль не випадково проводить Жульєна Сореля вуличками провінційного Вер'єра, зазирає разом із ним у келії безансонської семінарії, згодом перебирається до великосвітських салонів Парижа – усе це необхідне письменнику для того, щоб правдиво відтворити загальний занепад французького суспільства доби Реставрації, показати ті жахливі наслідки, до яких призвела амбітна політика імператора Наполеона.

Ключову роль у розкритті письменницького задуму відіграє робота над тлумаченням символічної назви роману. Проблемне питання «Чому Стендаль

назвав свій роман “Червоне і чорне”?» спонукало учнів до висунення різноманітних припущень щодо кольорової символіки заголовку, опрацювання додаткових культурологічних матеріалів, зокрема «Словника символів», літературознавчих статей, які допомогли осмислити одну з актуальних історико-літературних проблем. Так, спростовуючи припущення про прагнення письменника відобразити в назві твору суспільний антагонізм («червоне» – колір революції, «чорне» – колір реакції), азартний характер головного героя («червоне» і «чорне» – поля рулетки), приреченість Жульєна Сореля (якщо б він народився раніше, то став би солдатом наполеонівської армії, символом якої є начебто червоний колір; проте сучасна йому дійсність змушує вдягти сутану) та ін., учні за допомогою вчительки знаходять пояснення в самому тексті, що містить дві ключові сцени: у вер’єрській церкві в той момент, коли Жульєн робить свій «перший крок» на згубному шляху честолюбства та лицемірства. Друга пророча сцена (траур Матильди де Ла-Моль за страченим пращуром Боніфасом де Ла-Молем). Саме ці дві сцени («Жульєн стріляє в мадам де Реналь, ...Матильда при свічках у глибокому траурі цілує відсічену голову Жульєна» були розміщені на обкладинках першого двотомного видання «Червоного і чорного», ілюстрованого Анрі Мон’є за вказівкою самого автора.

Учителька привернула увагу учнів, що досить поширеними в мистецтві є спроби вільного тлумачення стендалівської символіки, свідченням чого є фільм відомого французького режисера Клода Отан-Лара «Червоне і чорне» (1954). Організуючи перегляд окремих епізодів кінострічки й обговорення режисерських прийомів утілення класичного твору, вчитель проблематизує додатковий мистецтвознавчий матеріал, пропонує старшокласникам визначити естетичну цінність екранізації, її відповідність письменницькому задуму. З цією метою на уроці вивчення роману Стендаля було використано такі запитання і завдання:

1. Чому автор «Червоного і чорного» вдається до кольорової символіки у формулюванні назви роману?

2. Що, на вашу думку, символізують два основних кольори, що складають заголовок роману «Червоне і чорне»?

3. Перегляньте слайд 7 із презентації «Культурологічний контекст роману Стендаля “Червоне і чорне”» (рис. 2.2.1), присвячений екранізації роману французького письменника.

4. Чи погоджуєтесь ви із зауваженням щодо режисерського прочитання «Червоного і чорного» Клодом Отан-Лара, який «теж став жертвою теорії мундиру й сутани і «розфарбував» роман зовсім не так, як це було у Стендаля. Він знищив «червону» сцену в церкві і замінив її теж «пророчою», але в кольоровому відношенні байдужою сценою із свічками, котрі гасить абат Пірар (такої сцени у романі немає). Потім він змінив колір мундиру, в який убирається Жюльєн Сорель у день приїзду до Вер'єра короля, – зняв з нього блідо-блакитний мундир і надягнув червоний. Невірно розуміння назви призвело і до викривлення сенсу роману».

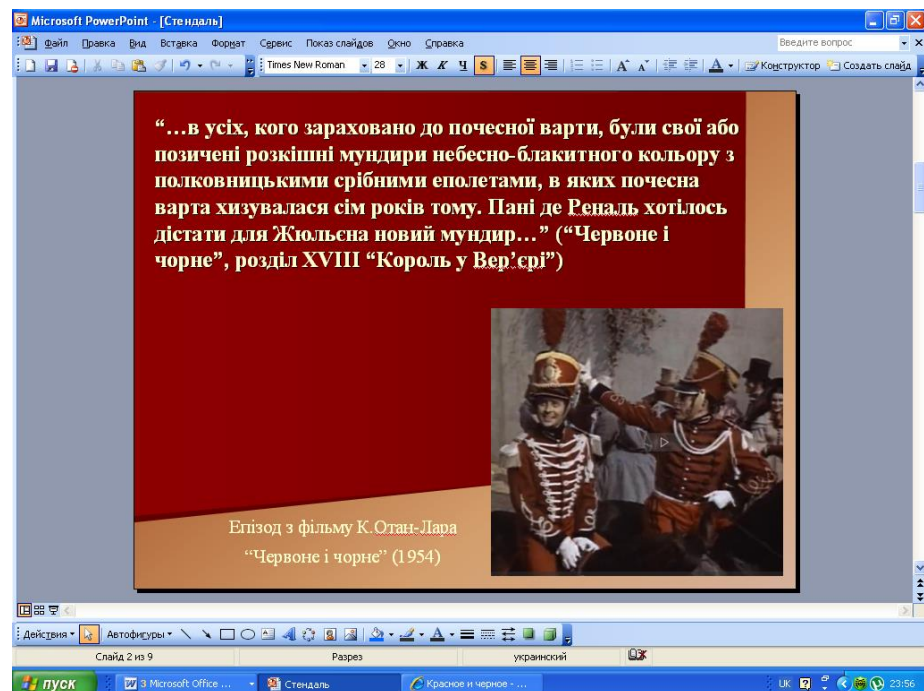


Рис. 2.2.2. Слайд 7 “Фільм за романом Стендаля «Червоне і чорне». Режисер К. Отан-Лара

Особливу увагу старшокласників привертає образ Жульєна Сореля, що становить собою проблемний центр «Червоного і чорного». У цьому синові

тесляра, плебесві поступово виявляються протилежні риси характеру і прагнення. На початку свого шляху він, вихований наполеонівським солдатом, «марить військовою кар'єрою», свято вірить істинам «Меморіалу святої Єлени», реляціям великої армії Наполеона і «Сповіді» Руссо. Але під тиском зовнішніх обставин Жульєн Сорель пристосовується до нових суспільних вимог: вивчає напам'ять книгу Жозефа де Местра «Про папу» і весь Новий завіт, щоб принести задоволення абатові Шелану, від якого залежить його майбутнє; опановує мистецтво лицемірства й удавання, обираючи Тартюфа своїм наставником. І водночас зберігає портрет Наполеона, вбачаючи в ньому героя третього стану, мріючи повторити його подвиги.

Під час обговорення тези про те, що Жульєн Сорель робить вибір відповідно до законів свого часу, було використано прийом коментованого читання окремих епізодів твору. Так, наприклад, аналізуючи розділ V «Переговори», учні зачитували й коментують такий монолог головного героя: «Коли Бонапарт примусив говорити про себе, Франція боялася іноземної навали; військові доблесті були необхідні, і вони були в моді. А тепер священник у сорок років одержує платню в сто тисяч франків, тобто втричі більше, чим уславлені генерали Наполеона. <...> Треба стати служителем культу» [44, с.38]. Дві перші фрази містять у собі посилення-аргументи, на підставі яких Жульєн робить висновок: «Треба стати служителем культу». Отже, не покликання рухає головним персонажем «Червоного і чорного», а цинічний розрахунок, що панує в прагматичний час.

Застерігаючи учнів від однобічного сприйняття образу Жульєна Сореля, учителька зарубіжної літератури акцентувала їхню увагу на поступовому прозріванні головного героя, якому відкриваються низькість душ провінційних дворян і буржуа, нищість духівництва, нікчемність аристократії. Таким чином відбувається переродження стендалівського персонажа. Не випадково щирі та природні почуття пані де Реналь, смерть на ешафоті для тридцятирічного Жульєна Сореля виявляються більш бажаними, ніж багатство, титули, кохання аристократки Матильди де Ла-Моль.

Не менш важливої уваги заслуговують жіночі образи пані де Реналь і Матильди де Ла-Моль. Якщо перша є благородною, по-провінційному простодушною і дещо наївною, то її суперниця – жінка пихата, самозакохана і честолюбна. З метою актуалізації читацьких знань, активізації аналітичної діяльності старшокласників учителька навела різні літературознавчі оцінки жіночих образів, запропонувала порівняти їх, обґрунтувати на їхній основі власні оцінні судження. Наприклад:

1. Наскільки виправданою є спроба уподібнити Жульєну Сорелю таких персонажів роману, як пані де Реналь з її чарівною жіночістю і становими забобонами, абата Пірара – жорстокого прихильника віри і м'якого наставника героя, маркіза де Ла-Моля, аристократа, реакціонера..., але особистість непересічну, сильну, по-своєму привабливу? Обґрунтуйте власну думку.

2. Чи мають рацію літературознавці, коли стверджують, що ніхто з перелічених героїв за своєю пристрасністю, непередбачуваністю дій не наблизений до Жульєна Сореля настільки, наскільки це вдалося Матильді де Ла-Моль? Чи погоджуєтесь ви з думкою літературознавців про те, що Матильда є рівновеликим партнером Жульєна Сореля, що вона більш природня і цілісна, ніж головний герой?

3. Підтвердіть або спростуйте думку літературознавця про жіночі характери в романі Стендаля: «Характерними рисами жіночих образів є потяг до героїчного, самовідданість у коханні, здатність жити пристрастями, обстоювати свої почуття та йти проти умовностей середовища». Жіночі образи Луїзи де Реналь та Матильди де Ла-Моль мають у романі особливе навантаження. Не випадково вони подаються у протиставленні. Героїні немовби уособлюють боротьбу двох сил у душі Жульєна». З цією думкою я...

Пані де Реналь, жінка щира й чесна, змушена брехати, вдавати вірну дружину, жити із чоловіком, який понад усе цінує гроші. Матильда зверхньо ставиться до представників нищих станів, своєю поведінкою ображає Жульєна Сореля, наближаючи таким чином трагічну розв'язку. Протиприродні дії своїх героїнь Стендаль пов'язує із впливом середовища, з його законами. Отже,

письменницька думка про те, що суспільство губить своїх кращих представників, поширюється і на жіночі образи.

Особливий інтерес учнів викликала групова робота, що передбачала складання докладних характеристик жіночих образів твору - пані де Реналь і Матильди де ла Моль. Для цього необхідно було дібрати з тексту цитати, які містять опис зовнішності героїнь, розкривають їхні внутрішні якості та відображають етапи розвитку стосунків із Жульєном.

У процесі спостережень за перебігом освітнього процесу ми бачили зацікавленість учнів темою, їхню активну участь в обговоренні питань, ентузіазм під час виконання завдань, прагнення прочитати художній текст.

Урок-огляд життєвого і творчого шляху О. де Бальзака було проведено у формі заочної подорожі «Шляхами О. де Бальзака». Повідомлення учителем біографічних відомостей супроводжувалося демонструванням портретів французького письменника, художнім ілюструванням, цитуванням уривків з епістолярію Бальзака і спогадів про митця. Так, демонструючи портрет Бальзака роботи Л. Беранже, учителька запропонувала старшокласникам скласти на основі зображеного словесний портрет письменника, порівняти його портретом Т. Готьє: «Буланже чудово схопив складний вираз обличчя Бальзака... У цій голові монаха й вояки якимось дивним чином змішані вдумливість і благодущність, рішучість і захопленість; тут у дивній гармонії зливаються мислитель і життєлюбцець».

Використовуючи презентацію Power Point, учителька розповідає про дитячі та юнацькі роки Бальзака. Зі спогадів Лори Сюрвіль, сестри письменника, учні дізнаються, що особливості натури автора «Людської комедії», безумовно, були наслідком особливостей його батьків: від батька він перейняв оригінальність, добру пам'ять, спостережливість і самостійність суджень; від матері – живу уяву, діяльний характер, від обох енергію та доброту. Плебеєві за походженням (онук землероба і син чиновника середньої руки), що не здобув повної вищої (юридичної) освіти, Оноре де Бальзаку, мабуть, самою долею була призначена роль «секретаря французького суспільства». Одночасно з

відвідуванням лекцій майбутній письменник працював в адвокатській конторі пана Мервіля. Завдяки своїй роботі юнак накопичив величезний фактичний матеріал, а реальні події і люди стали в подальшому основою для його романів (як, наприклад, адвокат Мервіль, якого вважають прототипом знаменитого Дервіля).

Перші літературні спроби Бальзака (трагедія у віршах – «Кромвель» отримали негативну оцінку знайомого академіка, який порадив займатись чим завгодно, тільки не літературою. На щастя, Оноре, як і його сестри – Лора і Лоранса – не втрачав віри в себе, власний талант і творчі здібності. Він патологічно боявся жити «як усі»: «Я стану тоді як усі. І люди називають життям це обертання млинового колеса, це постійне повернення до одного й того ж самого? <...> Мені поки не довелося зривати квіти життя, адже я зараз якраз у тому неповторному віці, коли вони розпускаються! Для чого мені багатство і задоволення в шістдесят років? До чого пишні акторські наряди тому, хто більше не живе, а лише спостерігає чуже життя, як глядач, що сплатив за місце в театрі?». Ці запитання, які юний Бальзак задає собі, допоможуть розібратися у проблемах, що їх порушує автор «Людської комедії», і наблизитись до розуміння бальзаківських персонажів, зокрема таких, як Гобсек.

Поява у 1831 р. роману «Шагренева шкіра» принесла Бальзаку неймовірний успіх, який спричинив не тільки зростання читацького інтересу, а й появу в пресі статей недружнього характеру. Письменник не реагував на це, вирішивши щедро нагородити себе за роки напруженої праці: звідси й витрати на шикарні апартаменти, екіпаж, предмети розкоші, ресторани, які значно збільшили число його кредиторів. При цьому Бальзак не переставав інтенсивно працювати: якщо у 1831 р. вийшло вісім романів, то наступного року вже одинадцять. Водночас він був автором численних газетних і журнальних статей, нарисів, заміток.

Найвідданішими шанувальниками таланту Бальзака були, без сумніву, жінки, які надсилали кумирові листи з визнаннями в коханні. Так, 28 лютого 1832 р. письменник одержав листа, що мав одеський штампель і був підписаний



словом «Чужоземка». У ньому загадкова кореспондентка хвалила «Сцени приватного життя» і водночас закидала авторові, що в «Шагреневій шкірі» він забув про благородство й витонченість почуттів. 7 листопада «Іноземка» надіслала нового листа, у якому вона, зокрема, писала: «Я читала Ваші твори, а серце моє калатало; Ви показуєте переконливо високу гідність жінки; її кохання – дар небес, божественна еманация. Мене захоплює у Вас надзвичайно чутлива душа, адже завдяки їй Ви розгадали душу жінки». Згодом зав'язалося листування з авторкою цього листа – Евеліною Ганською, уродженою Ржевуською, тридцятилітньою дружиною багатого поміщика Ганського, який був старший від неї на двадцять два роки. У Ганських були численні маєтки в Україні, а жили вони постійно в маєтку Верхівні неподалік від Бердичева. Між Бальзаком і Ганською встановлюється жваве листування, а в кінці серпня 1833 р. відбувається їхня перша зустріч у Невшателі (Швейцарія), потім у Женеві (грудень, 1833) і в Парижі (травень– червень, 1835). Під час цих зустрічей Бальзак цікавиться й Україною. Згодом у «Листі про Київ» він так передасть враження від цих бесід: «Я слухав розповіді про степи, селян, снігопади, управителів, євреїв і, нарешті, про поєднання цивілізації з варварством, і все це у таких виразах і в такому фантастичному освітленні, що Україна стала мені здаватись єдиним у світі краєм, де я зміг би ще побачити цілком нові явища і людей».

До цього часу належить і перша згадка про грандіозний літературний задум Бальзака. За спогадами сестри письменника, Лори Сюрвіль, 1833 р. Оноре поділився з нею своїм грандіозним планом. У листі до Евеліни Ганської від 26 жовтня 1834 року Бальзак докладно схарактеризував свої творчі наміри. 1842 р. він написав передмову до «Людської комедії», у якій розкрив власний письменницький задум, особливості композиції і зміст свого монументального твору.

На наступному етапі уроку учні читали передмову Бальзака до «Людської комедії», складають за прочитаним тези:

– «Задум “Людської комедії” зродився, коли я спробував зіставити людство з тваринним світом».

– «...істориком буде само французьке Суспільство, мені ж лишиться найнятися до нього в секретарі. Складаючи опис людських вад і чеснот, занотовуючи найцікавіші прояви пристрастей, зображуючи характери, вибираючи найголовніші в житті Суспільства події, створюючи типи за допомогою об’єднання рис окремих однорідних характерів, я, може, й зумію написати історію, що лишилася поза увагою безлічі вчених, – історію звичаїв. Набравшись терпіння й мужності, я спробую в такий спосіб написати давно задуману книгу про Францію дев’ятнадцятого сторіччя».

– «Я пишу при світлі двох вічних істин: релігії та монархії – необхідність шанувати їх підтверджується всіма сучасними подіями, і кожен письменник, який не втратив здорового глузду, повинен намагатися вести нашу країну в напрямку до них».

– «Людина не добра і не лиха, вона народжується з інстинктами і закладеними в ній здібностями. Суспільство не тільки не псує її, – як вважав Руссо, – а вдосконалює і поліпшує».

– «Я не вірю в нескінченне вдосконалення людського суспільства, я вірю у вдосконалення самої людини» [Бальзак Т. 2, с.44-53].

Розкриваючи особливості художнього стилю автора «Людської комедії», вчителька<sup>4а</sup> звернула до прийому культурологічного монтажу, запропонувавши мультимедійну презентацію на тему «Бальзак і його доба» за таким планом:

1. Філософія позитивізму Огюста Конта, її вплив на розвиток французького мистецтва 30-50-х рр. XIX ст.

2. Реалізм у живописі. Гюстав Курб’є – творець «живого мистецтва». Реалістичне відтворення образів провінційних буржуа на картині Г. Курб’є «Поховання в Орнані» (1849).

3. Творчі пошуки Оноре Дом’є. Реалістичне зображення дійсності в серії літографій «Французькі типи», «Дядько і небіж», «Щоб пожинати, треба сіяти», «Щасливий батько».

4. Поширення реалістичних мотивів у французькій музиці кінця 50-х рр. XIX ст. Лірико-побутовий пафос опери Шарля Гуно «Фауст» (1859).

Завершився цей урок висновком про формування і розвиток реалізму у французькому мистецтві 30-50-х рр. XIX ст., реалістичні прийоми зображення у прозі О. де Бальзака, живописі Г. Курб'є та О. Дом'є, музиці Ш. Гуно.

Осягненню творчої спадщини автора «Людської комедії» було присвячено наступний урок-семінар «Викриття згубної влади золота в повісті О. де Бальзака «Гобсек»». Наведемо його структуру

1. Підготовка до сприйняття. Вступне слово вчителя. Повідомлення учнів про історію створення «Гобсека» та роботу письменника над твором.

2. Читання окремих уривків з повісті.

3. Підготовка до аналізу. Бесіда за запитаннями і завданнями.

4. Аналіз твору. Аналітична бесіда.

5. Творчі роботи учнів.

6. Підсумки.

7. Домашнє завдання.

Учні, що отримали випереджальне завдання, виступають із повідомленням про виникнення і реалізацію творчого задуму «Гобсека», тривалу роботу письменника над текстом повісті. Увага класу зверталася на неодноразову зміну назви твору, що свідчило про прагнення Бальзака розставити відповідні акценти. Уперше твір був оприлюднений у лютому 1830 р. у журналі «Мода» під заголовком «Лихвар», через кілька місяців з'явився під назвою «Небезпека безпутнього життя» (квітень 1830 р.), а 1835 р. читачі ознайомились із «Батьком Гобсеком». У 1842 р. письменник включає повість під назвою «Гобсек» до першого видання «Людської комедії».

Художня своєрідність твору особливо помітна при порівнянні його першої та другої редакцій. У попередньому варіанті основну увагу було приділено історії розпаду дворянської родини де Ресто, що підкреслюється назвою цієї версії: «Небезпеки безпутнього життя». Саме образи Анастасі де Ресто і Максима де Трая були основними об'єктами нищівної критики письменника. Щодо образу

лихваря Гобсека, то тут ставлення автора до свого героя є значно складнішим. У його першому трактуванні відчувається відгомін деяких ілюзій, притаманних світогляду Бальзака 20-х рр. Напередодні Липневої революції 1830 р. письменник був досить тісно пов'язаний з ідеологією третього стану, хоча його антимонархізм уже тоді поєднувався з певними антибуржуазними тенденціями.

Характер Гобсека в першому варіанті повісті ще не завершений. Автор акцентує увагу на винятковості цього персонажу, підкреслює його вищість над героями-аристократами. У фіналі Гобсек навіть відмовляється від лихварства і стає депутатом. Водночас Бальзак не ідеалізує свого героя. Провідний для майбутньої «Людської комедії» мотив згубної влади грошей є одним з основних і в першій редакції повісті, хоча в ній ще переважають романтичні тенденції, що позначається передусім на образі старого лихваря, характер якого, позбавлений багатогранності і цілісності, є персоніфікацією влади золота. Наявні в повісті також елементи фактографічності, пов'язані з традиціями популярної в тогочасній французькій літературі «фізіологічної школи». Саме в дусі «фізіологічного нарису» і був написаний перший фрагмент повісті – розділ «Лихвар» (1830).

Визначені художні тенденції частково зберігаються в остаточній редакції «Гобсека», але тут вони починають працювати на збагачення реалістичного методу Бальзака. Митець наближається до активного пізнання сутності суспільства і його законів. Після Липневої революції 1830 р. відбувається зміна суспільної позиції письменника, він розчаровується в можливостях нового буржуазного суспільства. Антибуржуазна спрямованість притаманна і творам Бальзака 1830-1835 рр., зокрема «Гобсеку». Письменник допрацьовує текст, доповнює його, змінює окремі епізоди. Центральною постаттю повісті стає Гобсек. В образі лихваря Бальзак зберігає властиве романтичній поезії тяжіння до гіперболізації, згущення барв, що надає образу певної монументальності. Характер Гобсека став більш живим і багатогранним. Реалістичне поглиблення образу зумовило зміну фіналу твору. Історія Гобсека завершується драматичною

сценою смерті героя, в якій зображення страшного спотворення людської природи владою золота досягає свого апогею.

Після виразного читання повісті й бесіди за змістом прочитаного була організована поглиблена робота над текстом із використанням таких запитань і завдань:

1. Чому історію лихваря Бальзак вкладає в уста стряпчого Дервіля?

2. Які засоби характеристики використовує письменник, щоб з усією повнотою і реалістичністю відтворити образ Гобсека? Доведіть прикладами з тексту, що стиль повісті є реалістичним.

3. Прокоментуйте таку думку Гобсека, висловлену під час розмови з Дервілем: «Я досить багатий, щоб купити сумління тих, що керують міністрами, починаючи від канцелярських служителів і кінчаючи їхніми коханками. Хіба це не влада? Я можу мати найвродливіших жінок і купувати найніжніші ласки. Хіба це не втіха? Влада і втіха – хіба не в цьому полягає суть усього нашого суспільного ладу? Таких, як я, в Парижі осіб десять; ми вершители вашої долі – тихенькі, нікому невідомі. А життя? Хіба це не машина, яку приводять у рух гроші? Знайте, що причини завжди переходять у наслідки: ніколи не вдасться відділити душу від тіла, дух від матерії. Золото – ось духовна суть усього теперішнього суспільства».

4. Чим пояснюється неоднозначність тлумачення Бальзаком вічного образу скупого? Доведіть власну думку.

Аналізуючи основні події у творі, учні звертали увагу на те, що на лихваря читачі дивляться очима стряпчого Дервіля, людини чесною і неупередженою. Такий прийом зумовлює об'єктивність характеристики Гобсека. У портретному й зовнішньому зображенні головного героя відзначаються малоприємні деталі: «жовтава блідість» обличчя «скидалася на колір срібла, з якого облупилася позолота»; «риси обличчя, незворушного, як у Талейрана, здавалися відлитими в бронзі», «оченята, жовті, як у куниці, були майже без вій і боялися світла», «гострий ніс, подовбаний на кінчику віспою, скидався на свердлик», «губи були тонкі, як у алхіміків або старих карликів», «його вчинки були розмірені, мов рухи

маятника» [2, с.9-10]. І мова, і рухи Гобсека свідчили про те, що «він заощаджував життєву енергію і пригнічував у собі всі людські почуття. І життя його текло так само безшелесно, як ото сиплеться пісок у старовинному пісковому годиннику» [2, с.10]. Водночас деякі елементи авторської характеристики викликають співчуття до головного героя: «Зморшки його жовтавого лоба зберігали таємниці життєвих випробувань, раптових жахливих подій, несподіваних удач, романтичних пригод, незмірних радощів, голодних днів, розтоптаного кохання, нажитого, втраченого і віднайденого багатства, безлічі випадків, коли життя його було в небезпеці й урятуватися щастило тільки завдяки миттєвим, рішучим і часто жорстоким заходам, які виправдовувала необхідність» [2, с.12].

Функцію об'ємної характеристики виконує також інтер'єр: «Усе в його кімнаті, від зеленого сукна на письмовому столі до килимка біля ліжка, було якесь однакове, охайне й потерте... Взимку головешки в його каміні завжди тільки жевріли, поховані під купою попелу» [2, с.9-10]. Вустами Дервіля Бальзак ще одним штрихом доповнює образ свого героя: «У такій похмурій оселі життєрадісність якого-небудь світського гульвіси, синка аристократичної родини згасала навіть раніше, ніж він заходив до мого сусіда. Дім та його мешканець пасували один до одного – як ото скеля та приліплена до неї устриця» [2, с.10].

Провідного значення у формуванні «вічного» образу лихваря набувають такі його риси, як позачасовість і позастатевість: «Вгадати його вік було неможливо: я ніколи не міг збагнути, чи він завчасу постарів, чи зумів до похилого віку зберегти молодість» [2, с.9]; «Якщо всі лихварі схожі на нього, то, мабуть, ...вони належать до розряду безстатевих» [2, с.12].

Не менш важливими для характеристики Гобсека є зауваження Дервіля щодо його духовних якостей, світоглядних і морально-етичних переконань. Деякі з них несуть на собі відтінок авторського сарказму: «Якщо людяність, спілкування з ближніми вважати релігією, то Гобсек у цьому відношенні був переконаним атеїстом. ...його душа була непроникна...» [2, с.12]. Автор не

тільки виявляє риси характеру персонажа, але й унаочнює їх конкретними прикладами, пояснює їх. Так, повідомляючи про те, що Гобсек «ненавидів своїх спадкоємців» доповнюється поясненням: «...і думка, що хтось може заволодіти його багатством, навіть по його смерті, була для нього нестерпна» [2, с.11-12].

Гобсек постає як «людина-автомат, яку щоранку накручували», як істота, якої ніякі обставини не могли вивести із звичного стану – поглинання жертви, що потрапила в пастку (прізвище Гобсека в перекладі з французького означає «глитай»). Тому «розмовляв він завжди тихим, лагідним голосом і ніколи не сердився» [2, с.9]. І лише діаманти графа де Ресто, які Гобсеку вдалося отримати за дуже низькою ціною, допомагають виявити його справжній вигляд: «Ця люта радість, це злісне торжество дикуна, що заволодів блискучими камінчиками...» [2, с.38]. Явні натяки Дервіля на байдужість Гобсека, його бездуховне існування ще більш обтяжують сприйняття даного образу, який так би і залишився простою констатацією потворних проявів людської скупості, якби Бальзак не показав його на тлі сучасного суспільного життя.

Щоб переконати старшокласників у справедливості такого припущення, вчителька запропонувала пригадати кілька фактів з повісті. Так, граф де Ресто вирішує навести довідки про лихваря і доходить висновку, що той є «філософом із школи циніків» [2 с.41]; під час подальших переговорів із графом Гобсек демонструє, як «лукавством та жадібністю перевершив би учасників будь-якого дипломатичного конгресу» [1, с.40]. Численні порівняння з дипломатами (безпринципним Талейраном), мислителями і характерними представниками самих різних епох (алхіміками, стародавніми людьми похилого віку) дозволяють автору значно розширити масштаби осмислення свого героя. Вельми важливим для характеристики образу Гобсека є зізнання стряпчого Дервіля: «Цей дідок виріс у моїх очах, перетворився на фантастичного ідола, на уособлення влади золота» [2, с.23]. Про суперечливий характер лихваря йдеться в розмові Дервіля із графом де Ресто: «В ньому співіснують двоє людей: скнара і філософ, створіння нице і створіння шляхетне» [2, с.42].

Для кращого сприймання й осмислення прочитаного твору на уроці літератури було використано прийом культурологічного коментаря, що передбачав з'ясування лексичного значення філософських, історико-культурних термінів, пояснення незнайомих назв, власних імен, фразеологізмів тощо. Так, коментуючи вислів графа де Ресто, учні за допомогою довідкової літератури визначили, що циніками (кініками) у Давній Греції називали прихильників філософської сократівської школи, які сенс життя вбачали винятково у добродійності, аскетизмі та запереченні панівної моралі. Ім'я Шарля Моріса Талейрана (1754-1838), французького суспільно-політичного діяча і дипломата, який займав високі посади (прем'єр-міністра, міністра зовнішніх справ, посла) при режимах Директорії, Наполеона Бонапарта, Людовіка XVIII і Луї Філіппа, стало уособленням безпринципності. Для поглиблення читацьких знань за повістю О. де Бальзака «Гобсек» на уроці було використано необхідний культурологічний контекст (табл. 2.2.1).

Таблиця 2.2.1

### Культурологічний контекст до повісті «Гобсек»

<b>Філософські, історико-культурні назви й пам'ятки, імена власні</b>	<b>Культурологічний коментар</b>
Сен-Жерменське передмістя	– передмістя Парижа.
“з дозволу Академії”	– паризька академія наук, заснована королем Людовіком XIV у 1666 р.
Рембрандт	– нідерландський художник, офортист доби бароко.
Монмартр	– назва 130-метрового пагорба на півночі Парижа, найвище місце французької столиці.



Іродіада	– дочка іудейського принца Арістобула та його дружини Береніки, онука Ірода та його другої дружини Маріамни.
Леонардо да Вінчі	– видатний італійський учений, художник, архітектор, інженер-винахідник, представник італійського Відродження.
дендизм	– соціально-культурний тип ХІХ ст., представники якого відзначались прагненням до вишуканих манер та елегантного вбрання.
Тюїльрі	– королівський палац у Парижі, що розташовувався на правому березі р. Сени.

Аналізуючи образ Гобсека, десятикласники звернули увагу на бездуховність, вузькість життєвих інтересів і прагнень головного героя однойменної повісті Бальзака. Цей бальзаківський персонаж визнає тільки два правила в житті: по-перше, «з роками життя ...неминуче перетворюється на звичку до певних умов існування»; по-друге, «щастя знаходить той, хто вміє застосовувати свої здібності за будь-яких обставин» [2, с.14]. Усе інше Гобсек вважає оманною. Людські переконання і моральні правила здаються головному героєві порожніми словами, тоді як інстинкт самозбереження або «особистий інтерес» він вважає єдиним природнім почуттям, що керує людиною. На думку Гобсека, «у золоті зосереджені всі сили людства»; «люди скрізь однакові: повсюди точиться боротьба між бідними і багатими, повсюди вона неминуча», а тому «краще самому визискувати, ніж дозволяти, щоб визискували тебе» [2, с.14]. Ніщо не має для нього такої цінності, як золото, володіння яким переконує Гобсека у власній всемогутності: «...вашу наукову допитливість, своєрідну боротьбу, в якій людина завжди зазнає поразки, я замінюю вивченням усіх потаємних пружин, що рухають людством. Одне слово, я володію світом, не стомлюючи себе, а світ не має наді мною ніякої влади» [2, с.15].

Вдаючись до прийому протиставлення образів лихваря і представників дворянства (Анастасі де Ресто, Максим де Трай), письменник доповнює його самохарактеристикою персонажів. Так, наприклад, Гобсек, розповідаючи Дервілю про свій візит до графині де Ресто, зізнається: «І я пішов собі, залишивши брудні сліди на килимі, постеленому на сходах. Я люблю бруднити підощвами чобіт килими в оселях багатіїв – не з дріб'язкового самолюбства, а щоб дати їм відчутти пазуристу лапу Невідворотності» [2, с.16]. Із вуст лихваря, як це не дивно, лунає нищівна критика на адресу тогочасного суспільства і державних інститутів, що захищають інтереси вищих верств: «Щоб охороняти своє добро, багатії винайшли трибунали, суддів, гільйотину... Та хоч ви й спите на шовках і шовком укриваєтесь, вам немає куди сховатися від докорів сумління...» [2, с.18].

Гобсек не приховує своєї зневаги до світу дрібних пристрастей і глузує з тих, хто вважає себе господарями життя: «Я досить багатий, щоб купувати людську совість, щоб управляти міністрами через тих, хто має на них вплив, починаючи від секретарів і кінчаючи полюбовницями. Хіба це не влада, хіба це не могутність? Я міг би, якби захотів, володіти найпрекраснішими жінками й купувати чії завгодно пестоці. Хіба це не втіха? А влада і втіха – хіба це не основи нашого суспільного ладу?» [2, с.22]. Слова головного героя можна було б прийняти за звичайну зухвалість, якщо б не таке його зізнання: «Таких, як я, в Парижі набереться десяток. Ми – повелителі ваших доль, мовчазні, нікому не відомі. Що таке життя? Машина, яку приводять у рух гроші. <...> Золото – ось душа вашого нинішнього суспільства. <...> Будучи богословами біржі, ми утворюємо ніби трибунал святої інквізиції, де розглядаємо й судимо, здавалося б, найневинніші вчинки маєтних людей, і завжди вгадуємо правильно. <...> Як і я, мої товариші по ремеслу всім натішилися, всім переситилися і люблять владу й гроші тільки задля самої влади і самих грошей» [2, с.22].

Не останню роль у розкритті характеру головного персонажа відіграє його неоднокове ставлення до графині де Ресто і молодої швачки на ім'я Фанні, яка згодом стала дружиною стряпчого Дервіля. Мабуть, останнє стало можливим

саме завдяки Гобсеку, який у відвертій бесіді з Дервілем не приховує своїх симпатій: «Коли ви увійшли, я саме подумав про Фанні Мальво – от із кого вийшла б хороша дружина й мати. Я зіставляв її життя, добродіє й самотнє, з життям графині, яка, почавши підписувати векселі, неминуче скотиться на саме дно ганьби» [2, с.21]. Подальший розвиток подій свідчить про те, що слова лихваря виявилися пророчими.

Панорама суспільного життя, що подається у повісті Бальзака, відтворюється завдяки стряпчому Дервілю. Він не тільки оповідає про лихваря Гобсека, якого добре знав, але й дає критичні оцінки сучасної йому дійсності. Наприклад, пригадуючі події, пов'язані із боротьбою Анастазі де Ресто за спадок, оповідач зауважує: «Які жахливі картини відкрилися б нам, якби ми могли проникнути в душі спадкоємців, що юрмляться біля смертного ложа! Скільки тут замислюють інтриг, підлих підступів, витончених каверз – і все заради грошей!» [2, с.49].

На завершальному етапі уроку учням запропонували запитання і завдання, що передбачають актуалізацію здобутих культурологічних знань та їх співвіднесення з текстом виучуваного твору, забезпечують перехід до творчої діяльності. Так, завершуючи аналітичний розбір повісті «Гобсек», учителька порушила проблему новаторства французького письменника в інтерпретації “вічного” образу скупого, проводить бесіду за такими запитаннями і завданнями:

1. За допомогою яких прийомів Бальзак створює реалістичний образ лихваря?
2. Деталізуйте зовнішність бальзаківського Гобсека, відтворіть психологічний портрет головного героя повісті на основі ключових деталей його одягу, міміки, жестів, рухів.
3. Перегляньте слайд з ілюстраціями Ш. Таміз'є, Д. Штеренберга, Ю. Шершковича (рис. 2.2.2) і з'ясуйте, кому із художників і яким чином вдалося найповніше передати в образі Гобсека стиль французького письменника-реаліста.

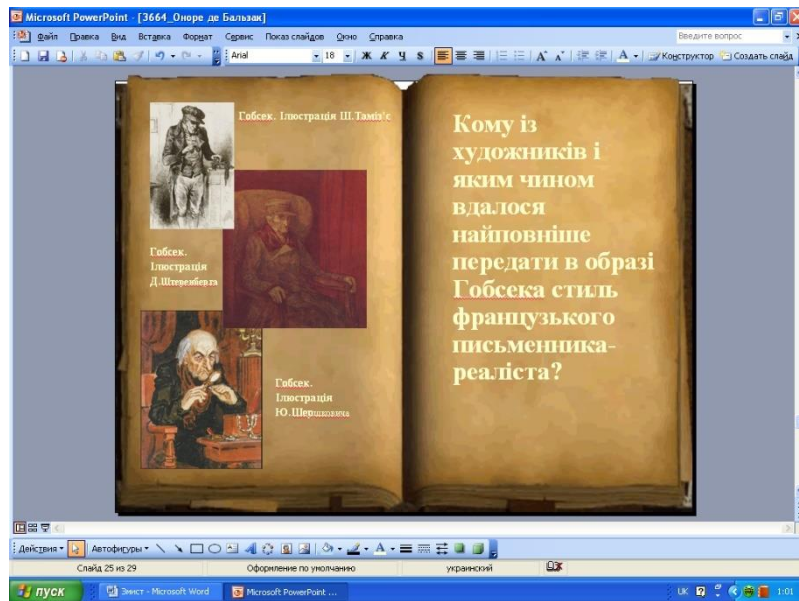


Рис. 2.2.2. Слайд 12 “Ілюстрації до повісті О. де Бальзака «Гобсек»

У процесі експериментального навчання вибір прийомів і видів культурологічного аналізу безпосередньо залежав від рівнів літературного і загальнокультурного розвитку старшокласників. До найефективніших прийомів належать евристична бесіда, культурологічний коментар, культурологічний аналіз, порівняння творів. Підтвердили свою розвивальну спрямованість такі види навчальної діяльності, як ілюстрування тексту відповідними творами суміжних мистецтв за різними принципами (тематичним, асоціативним тощо), усне словесне малювання, порівняльний аналіз творів суміжних видів мистецтва, підготовка повідомлень і презентацій на культурологічну тему, написання творів за картиною, фільмом, виставою та ін.

Вивчення творів світового письменства в культурологічному контексті виявило низку переваг у порівнянні з традиційним вивченням. По-перше, культурологічний контекст передбачає засвоєння учнями додаткових культурологічних знань, розширення й поглиблення естетичного досвіду, що сприяє контекстному осягненню творів світового класичного письменства, значно активізує літературно-творчий розвиток старшокласників.

Після вивчення творів французьких письменників учням були запропоновані завдання, подібні до завдань діагностувального зрізу: 6 тестів, три запитання і творче завдання.

Результати виконання завдань засвідчили позитивну динаміку сформованості читацької й культурологічної компетентностей учнів експериментального класу: кількість учнів, що виявили високий рівень, зросла на 4%, у контрольному класі – залишилася без змін; кількість учнів, які виявили достатній рівень сформованості означених компетентностей, зросла на 6%, у контрольному класі – на 2%. Кількість учнів із середнім рівнем сформованості читацької та культурологічної компетентностей зменшилася в експериментальному класі на 6%, у контрольному – на 2%. Кількість учнів із елементарним рівнем сформованості читацької та культурологічної компетентностей зменшилася в експериментальному класі на 4%, у контрольному – на 2%, у контрольному класі залишилася незмінною.

Отже, результати експерименту переконали у позитивному впливі вивчення творів світового письменства в культурологічному контексті, що дає підстави вважати його ефективним.

### **Висновки до другого розділу**

В основу експерименту було покладено зміст культурологічної лінії чинної програми, у якій презентовано зв'язки літератури з іншими видами мистецтва, філософією, міфологією; утілення літературних творів у живописі, музиці, кіно тощо; подано інформацію про літературні музеї, визначні культурні явища різних країн і народів та ін.

Мета експериментального навчання полягала в тому, щоб використовувати культурологічний контекст під час вивчення творів світового письменства на уроках зарубіжної літератури для формування компетентного читача (читацької і культурологічної компетентності).

В експериментальному класі навчання передбачало використання культурологічного контексту під час аналітичного осмислення програмових творів зарубіжної літератури.

Для з'ясування ефективності впровадження культурологічних відомостей нам необхідно було визначити критерії та рівні сформованості читацької і культурологічної компетентності старшокласників.

Аналіз і синтез наукових праць із проблеми дослідження уможливили визначення критеріїв сформованості читацької і культуротворчої компетентності старшокласників, до яких віднесено такі: потреба у спілкуванні з мистецтвом, відчуття інтелектуального та емоційно-чуттєвого задоволення від спілкування з мистецтвом; особистісне ставлення до мистецтва, багатство й адекватність емоційно-образних реакцій, асоціацій під час сприйняття мистецького твору; володіння необхідним обсягом історико-літературних, історико-культурних і теоретико-мистецьких знань; розвиненість художнього сприймання творів літератури і суміжних видів мистецтва (емоційна чутливість, активність та об'єктивність уяви, багатство асоціацій); уміння зіставляти твори літератури і суміжних видів мистецтва, давати їм власну обґрунтовану оцінку; прагнення до реалізації власних читацьких вражень, оцінних суджень у творчій діяльності.

Було визначено чотири рівні сформованості читацької і культурологічної компетентності старшокласників: високий, достатній, середній, елементарний.

Експериментальне навчання відбувалося в 10 класі впродовж вивчення французької літератури, зокрема творів Стендаля «Червоне і чорне», О. де Бальзака «Гобсек».

У процесі експериментального навчання вибір прийомів і видів культурологічного аналізу безпосередньо залежав від рівнів літературного і загальнокультурного розвитку старшокласників. До найефективніших прийомів належать евристична бесіда, культурологічний коментар, культурологічний аналіз, порівняння творів. Підтвердили свою розвивальну спрямованість такі види навчальної діяльності, як ілюстрування тексту відповідними творами суміжних мистецтв за різними принципами (тематичним, асоціативним тощо), усне словесне малювання, порівняльний аналіз творів суміжних видів мистецтва, підготовка повідомлень і презентацій на культурологічну тему, написання творів за картиною, фільмом, виставою та ін.

Вивчення творів світового письменства в культурологічному контексті виявило низку переваг у порівнянні з традиційним вивченням. По-перше, культурологічний контекст передбачає засвоєння учнями додаткових культурологічних знань, розширення й поглиблення естетичного досвіду, що сприяє контекстному осягненню творів світового красном письменства, значно активізує літературно-творчий розвиток старшокласників.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Вивчення художніх творів у культурологічному контексті має давнє коріння, тяглу історію. Звернення до культурологічного контексту передбачає вмотивоване використання матеріалів із різних галузей культури та мистецтва, що суголосні з творчістю письменника й вивчається у шкільному курсі зарубіжної літератури. Водночас мистецький контекст тісно пов'язаний із історичним і літературознавчим, оскільки для глибокого розуміння мистецького контексту художнього твору необхідно володіти відповідними знаннями про історичну добу, культурні традиції та менталітет народу, або ж того історичного періоду, до літератури якого належить певний твір.

Опанування художніх творів у культурологічному контексті актуалізує у свідомості учнів відомості про життя і творчу діяльність письменника у взаємозв'язках, життєву основу його творів. Урахування культурного контексту в освітньому процесі дає змогу розширити культурні обрії конкретних літературних тем, зацікавити учнів зарубіжною літературою, тим самим сприяючи формуванню компетентних читачів.

2. Вивчення лексикографічних джерел засвідчує, що поняття «контекст» походить від лат. «contextus» (зв'язок, поєднання), що вказує на ту важливу роль, яку контекст відіграє у тлумаченні певної інформації []. У широкому значенні поняття «контекст» охоплює середовище, простір, у якому існує суб'єкт чи об'єкт дійсності, у вузькому – трактується як розділ, сцена або ж весь твір, тобто те, що не виходить за межі конкретного художнього твору .

Проблема контекстного вивчення творів художньої літератури зумовлює активні наукові пошуки дослідників в галузі літературознавства. Основою вивчення літератури в закладах загальної середньої освіти є пізнання художнього твору в усіх його внутрішніх і зовнішніх зв'язках, що корелює з розумінням контекстного вивчення явищ мистецтва слова. У кожному художньому творі є не лише зображене митцем, а й виражене, що зумовлюється особливостями та взаємодією форми і змісту літературного тексту, осягнення якого передбачає



відповідну читацьку рецепцію. Залежно від рівня особистісного сприйняття прочитаного реципієнт більшою або меншою мірою наближається до читача, зважаючи на його рівень літературного розвитку та чуттєвого досвіду, тому вдається по-різному збагнути один і той же мистецький твір, відкриваючи нові художні та життєві смисли.

Як свідчить аналіз наукових праць, культурологічний контекст вивчення літературного твору визначається, по-перше, тим, що мистецтво є частиною національної та світової культури, скарбницею духовних цінностей конкретного народу й усього людства; по-друге, служить трансфером культури як у часі, передаючи її нащадкам, так і в просторі, відкриваючи свої надбання іншим культурам, взаємозбагачуючись. Водночас культурологічний контекст тісно пов'язаний із історичним і літературознавчим, оскільки для глибокого розуміння мистецького контексту художнього твору необхідно володіти відповідними знаннями про історичну добу, культурні традиції та менталітет народу, або ж того історичного періоду, до літератури якого належить твір.

Культурологічний контекст визначено як систему культурологічних знань, що вплинули на виникнення твору і врахування яких в освітньому процесі є обов'язковим для повноцінного сприймання твору учнями.

3. Аналіз і синтез наукових праць із проблеми дослідження уможливили визначення критеріїв сформованості читацької і культуротворчої компетентності старшокласників, до яких віднесено такі: потреба у спілкуванні з мистецтвом, відчуття інтелектуального та емоційно-чуттєвого задоволення від спілкування з мистецтвом; особистісне ставлення до мистецтва, багатство й адекватність емоційно-образних реакцій, асоціацій під час сприйняття мистецького твору; володіння необхідним обсягом історико-літературних, історико-культурних і теоретико-мистецьких знань; розвиненість художнього сприймання творів літератури і суміжних видів мистецтва (емоційна чутливість, активність та об'єктивність уяви, багатство асоціацій); уміння зіставляти твори літератури і суміжних видів мистецтва, давати їм власну обґрунтовану оцінку; прагнення до реалізації власних читацьких вражень, оцінних суджень у творчій діяльності.

У процесі дослідження було визначено чотири рівні сформованості читацької і культурологічної компетентності старшокласників: високий, достатній, середній, елементарний.

4. Результати експериментального навчання засвідчили позитивну динаміку сформованості читацької й культурологічної компетентностей учнів експериментального класу: кількість учнів, що виявили високий рівень, зросла на 4%, у контрольному класі – залишилася без змін; кількість учнів, які виявили достатній рівень сформованості означених компетентностей, зросла на 6%, у контрольному класі – на 2%. Кількість учнів із середнім рівнем сформованості читацької та культурологічної компетентностей зменшилася в експериментальному класі на 6%, у контрольному – на 2%. Кількість учнів із елементарним рівнем сформованості читацької та культурологічної компетентностей зменшилася в експериментальному класі на 4%, у контрольному – на 2%, у контрольному класі залишилася незмінною.

Вивчення творів світового письменства в культурологічному контексті виявило низку переваг у порівнянні з традиційним вивченням, зокрема необхідність засвоєння учнями додаткових культурологічних знань, розширення й поглиблення естетичного досвіду, що сприяє контекстному осягненню творів світового красного письменства, значно активізує літературно-творчий розвиток старшокласників.

Перспективи подальшого дослідження порушеної проблеми вбачаємо у розробленні методики культурологічного аналізу художніх творів у межах інтегрованого курсу літератур (української і зарубіжної).

### Список використаних джерел

1. Баган О. Передмова. Українська стилістика і ритміка. Українська поетика. Дрогобич : «Відродження», 2008. 488 с.
2. Бальзак О. де. Твори в 10-ти т. Людська комедія. Етюди про звичаї. Сцени воєнного життя. Сцени приватного життя : пер. з фр. . Т.1. К. : Дніпро, 1989. 815 с.
3. Бальзак О. де. Твори в 10-ти т.: Людська комедія. Етюди про звичаї. Сцени приватного життя : пер. з фр. Т. 2 .К. : Дніпро, 1989. 779 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Київ, Перун, 2005. 1728 с.
5. Вербицький А. О. Крос-культурний контекст освіти та становлення нової педагогічної парадигми. Освітологія: хрестомат, навч. посіб. для студ. / укладачі: Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. Київ: ВП «Едельвейс», 2013. 744 с.
6. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика. Естетика і герменевтика; пер. з нім. В. Бабич, М. Кушнір та ін.; упоряд., передмова Д. Наливайко. Київ: Юніверс, 2001.
7. Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури : монографія. Миколаїв : Вид-во «Гліон», 2006. 372 с.
8. Голубович І. Біографія як соціокультурний феномен: методологія аналізу в гуманітарному знанні. *Філософська думка*. 2008. № 4. С. 122 –136.
9. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: монографія. Черкаси : Брама, вид. Вовчок О. Ю., 2003. 292 с.
10. Градовський А. В. Компаративний підхід у системі шкільного курсу словесності. *Наукові записки: зб. наук. праць*. Серія «Психолого-педагогічні науки» / Ніжинський держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. № 3. С. 156–160.

11. Грицак Н. Р. Теорія і методика жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів : монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2020. 400 с.
12. Державний стандарт базової і повної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1392. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/28030/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/28030/).
13. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 898 від 30 вересня 2020 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
14. Жила С. О. Словесник має нагадувати досвідченого архітектора, який безпомилково визначає кожному мистецтву єдино належне для нього місце і роль. *Зарубіжна література в школах України*. 2007. № 3. С. 2–10.
15. Історія української культури / за заг. ред. І. Крип'якевича. Київ : Либідь, 1994. 656 с.
16. Історія філософії. Словник / за заг. ред. д.ф.н., проф. В.І.Яровця. 2-ге вид., перероб. К.: Знання України. 2012. 1087 с.
17. Клименко Ж. В. Міжсеміотичний переклад як засіб поглибленого вивчення художнього твору : методичні рекомендації щодо використання зразків такого перекладу. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2007. № 3. С. 6—8.
18. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти. Освітологія: хрестомат, навч. посіб. для студ. / укладачі: Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. Київ : ВП «Едельвейс», 2013. 744 с.
19. Луговий В. І. Сутність освіти, її місце в системі культури. Освітологія : хрестомат, навч. посіб. для студ. / укладачі: Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. Київ : ВП «Едельвейс», 2013. 744 с.
20. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник. Київ : Слово, 2010. 432 с.

21. Мішуков О. В. «Історія Русів» у європейському контексті : автореф. дис. ... док. філолог. наук : 10.01.01 (українська література). Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2000. 32 с.
22. Навчальна програма. Зарубіжна література. 10-11 класи. Рівень стандарту. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.zarubizhna.literatura-10-11-standart.pdf>
23. Наєнко М. К. Українське літературознавство: школи, напрями, тенденції. Київ: ВЦ «Академія», 1997. 320 с.
24. Наливайко Д. С. Взаємозв'язки і взаємодії літератури й інших мистецтв в аспекті компаративістики. Літературний дискурс : генезис, рецепція, інтерпретація (літературознавчий, культурологічний і методичний аспекти) : зб. матеріалів міжнар. конф. / за ред. Ю. І. Ковбасенка. — К. : УАВЗЛ, 2003. — С. 3—25.
25. Нахлік Є. К. Перелицьований світ Івана Котляревського: текст – інтертекст – контекст : монографія. Львів: Вид-во Львів. політехніки, 2015. 541 с.
26. Недайнова Т. Б., Покатілова О.О. Ставити учнів в позицію творця (Система завдань з використанням різних видів мистецтв на уроках літератури). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2000. № 2. С. 7-9.
27. Недайнова Т. Б. Мистецтво викладання літератури в школі : наук.-навч. посіб. 2-е вид., доп. і випр. К. : Ленвіт, 2008. 127 с.
28. Овдійчук Л. Вивчення біографії Павла Тичини на уроках української літератури в школі : (до 120-річчя від дня народження поета). *Українська мова і література в школі*. 2011. № 7. С. 23–26.
29. Овдійчук Л. Поетеса з легіону безсмертних : вивчення життєпису Олени Теліги. 11 клас (урок української літератури). *Українська література в загальноосвітній школі*. 2010. № 3. С. 15–17.
30. Овдійчук Л. М. Олесь Гончар як особистість: вивчення життєпису митця на основі критичного осмислення мемуарів, листів, документів. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі*

та ВНЗ: зб. наук. пр. № 1 (19). Рівне: РВЦ МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2018. С. 85–94.

31. Погребенник В. Ф. Фольклоризм української поезії (остання третина XIX – перші десятиліття XX століття). Київ: Юніверс, 2002. 158 с.

32. Покатілова О. Основи методики культурологічного аналізу художнього твору на уроках літератури. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського* : зб. наук. пр. Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2017. Вип. 2 (57). (Серія «Педагогічні науки»). с. 375–381.

33. Посохова А. В. Вербальні засоби творення фахового контексту художнього твору: лінгвокогнітивний і лінгвостилістичний аспекти (на матеріалі роману А.Хейлі «Аеропорт» : автореф. дис. ... канд. філолог. наук : 10.02.04. (германські мови); Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2017. 20 с.

34. Потебня О. Думка й мова. // Антологія світової літературно-критичної думки XX століття / [за ред. М. Зубрицької]. 2-е вид., доп. Львів : Літопис, 2001. С. 34-52.

35. Пустохіна В. І. Культурологічний контекст вивчення української літератури як складової художньої культури. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 224–226.

36. Рудаківська С., Ніколенко О. Специфіка уроку зарубіжної літератури у середніх та старших класах. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 1. С. 15-18.

37. Рудницька О. П. Мистецтво у контексті розвитку духовної культури особистості. / Художня освіта і проблеми виховання молоді : зб. наук. ст. / Рудницька О. П., Уланова С. І., Ростоцький О. Я. та ін. К : ІЗМН, 1997. С. 3-10.

38. Рудницька О. П. Українське мистецтво у полікультурному просторі : навч. посіб. К. : Вид-во “Екс Об”, 2000. 208 с.

39. Ружевич Я. І. Формування ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі вивчення епічних творів зарубіжної літератури: автореф... дис.. канд. пед. наук: 13.00.02; МПУ ім. В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2015. 20 с.

40. Сивокінь Г. «Самототожність письменника» як методологічна пропозиція. Самототожність письменника. До методології сучасного літературознавства. Київ : Українська книга, 1999. С. 6–21.
41. Ситченко А. Л., Шуляр, В. І., Гладишев В. В. Методика викладання літератури: термінологічний словник. Київ : Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. 132 с.
42. Ситченко А. Л., Гончар М. А. Духовність як методична категорія. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. VIII Волошинські читання: зб. тез всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. Т. О. Яценко; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. С. 167–171.
43. Слободянюк О. М. Реалізація культурологічного компонента при вивченні зарубіжної літератури. *Зарубіжна література*. 2008. № 45-48 (грудень). С. 16-18.
44. Стендаль Ф. Червоне і чорне : Роман / Ф. Стендаль : пер. з фр. Є. Старинкевич. — Харків : Фоліо, 2004. — 511 с.
45. Тен І. Філософія мистецтва. Розділ перший. Природа художнього твору : пер. з франц. І. Гарник. *Всесвіт*. № 2. С. 159-173.
46. Тен І. Філософія мистецтва. Закінчення : пер. з франц. І. Гарник. *Всесвіт*. 1996. № 3. С.162-177.
47. Теоретико-методичні засади вивчення літературних курсів за вибором у профільній школі: монографія / кол. авт.: Яценко Т. О., Шевченко З. О., Бійчук Г. Л. та ін. Київ : Пед. думка, 2012. 200 с.
48. Ткаченко А. О. Мистецтво слова (Вступ до літературознавства): підруч. для гуманітаріїв. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 448 с.
49. Тригуб І. А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах профільного літературного навчання. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя.*: зб. наук. пр. / Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. № 4. С. 115–118.
50. Тригуб І. А. Компаративний аналіз художнього твору на заняттях літературних курсів за вибором. *Вісник ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка*: зб. наук. пр. /

ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2016. Вип. 140. С. 272–275. (Серія «Педагогічні науки»).

51. Тригуб І. А. Контекстне вивчення літератури як один із факторів результативності ЗНО. Освітні вимірювання-2015. Реформування зовнішнього незалежного оцінювання: методологія, модель, основні складові», 30 вересня – 2 жовтня 2015, м. Одеса: тези учасників V міжнар. наук.-метод. конф., Одеса, 2015. С. 144–145.

52. Тригуб І. А. Контекстне вивчення творчості Волта Вітмена в системі літературних курсів за вибором. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 2. С. 26–29.

53. Тригуб І. А. Літературознавчий контекст як ефективний засіб поглибленого вивчення художнього твору. *Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр.* / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 23 (2-2017). Ч. 2. С. 287–292.

54. Тригуб І. А. Особливості контекстного вивчення творчості поетів-неокласиків в умовах профільного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр.* / відп. ред. В. Ф. Погребенник. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 10. С. 65–70 (Серія 8. «Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)»).

55. Тригуб І. А. Хмарні технології як інноваційний засіб навчання української і зарубіжної літератури в профільній школі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Серія «Психолого-педагогічні науки» : зб. наук. пр. / Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. № 4. С. 128–133.

56. Уліщенко В. В. Теорія і практика інтерсуб'єктного навчання української літератури в школі: монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 398 с.

57. Фокіна І., Н. Шатайло. Втілення вічних літературних образів у музиці. Інтегрований урок (світова література, музика, німецька мова) за



трагедією Й.-В. Гете «Фауст» та однойменною оперою Ш. Гуно) . *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2011. № 6. С. 42—44.

58. Ціпов'яз Л. В. Культурологічний аспект вивчення зарубіжної літератури в контексті діалогічного навчання. [http://kuncevo.ucoz.ru/load/dosvid\\_ukrajini/svitova\\_literatura/kulturologichnij\\_aspekt\\_vivchennja\\_zarubizhnoji\\_literaturi/63-1-0-914](http://kuncevo.ucoz.ru/load/dosvid_ukrajini/svitova_literatura/kulturologichnij_aspekt_vivchennja_zarubizhnoji_literaturi/63-1-0-914)

59. Чирков О. О. Текстуальний, інтертекстуальний, контекстуальний аналізи. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 6. С. 42–44.

60. Швець В. В. «Голландець, гідний пензля Рембрандта, чи філософ цинічної школи»? Урок за повістю Бальзака «Гобсек». *Всесвітня література та культура*. 2008. № 4. С. 11—15.

61. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Київ: Пед. думка, 2016. 360 с.

62. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті : програма спеціального курсу. Тернопіль : «Підручники і посібники», 2018. 68 с. (гриф «Схвалено МОН України» (лист МОН України від 27.06.2018 № 22.1/12-Г-444),