

4. Raygorodsky, D.Y. (Ed.) (2000). Practical Diagnostics. Inventories and Tests. Samara: Editor House "Bachrach". [Райгородский Д.Я. (редактор-составитель) (2000). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Издательский Дом "Бахрах"].
5. Reinhardt, Axel (1997). Musiktherapie in einer Psychiatrischen Tagesklinik – konzeptionelle Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen. In Christoph Schwabe & Helmuth Rudloff (Eds.), Musiktherapie zwischen wissenschaftlichem Anspruch und gesellschaftlicher Realität. Crossener Schriften zur Musiktherapie. Band III. (p. 85 – 99). Crossen: Akademie für angewandte Musiktherapie Crossen.
6. Rusina, T.V., Popova, N.M., Shiryayev, O.U.(1985). Experiences of using music therapy in the treatment for depressive patients. Actual questions of psychiatry. Tomsk: University of Tomsk, 108-109. [Русина Т.В., Попова Н.М., Ширяев О.Ю.(1985). Опыт использования музыкотерапии в лечении больных депрессией. Вопросы психиатрии. Томск: изд-во Томского Университета, 108-109].
7. Schwabe, Christoph (2005). Resource-Oriented Music Therapy – The Development of a Concept. Nordic Journal of Music Therapy, 14 (1), 49-56.
8. Schwabe, Christoph (1996). Regulative Musiktherapie und Aktive Gruppenmusiktherapie. In Christoph Schwabe & Helmut Röhrborn (Eds.), Regulative Musiktherapie: Entwicklung, Stand und Perspektiven in der psychotherapeutischen Medizin. (p. 271 – 282). Stuttgart: Gustav Fischer Verlag Jena.
9. Schwabe, Christoph (1987). Regulative Musiktherapie. Stuttgart, New York: Gustav Fischer Verlag.
10. Schwabe, Christoph (1983). Aktive Gruppenmusiktherapie für erwachsene Patienten. Stuttgart; New York: Gustav Fischer Verlag.
11. World Health Organization (2008). Mental health: Depression. Retrieved September 10, 2008 from http://www.who.int/mental_health/management/depression/definition/en/index.html

УДК 378.147:82.09

МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ОРГАНІЗАЦІЇ КОМПЛЕКСНОГО ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ТИПІВ АНАЛІЗУ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Каніболоцька О.А., викладач

Запорізький національний університет

У статті конкретизуються основні аспекти комплексного підходу до аналізу художнього твору в старшій школі на сучасному етапі формування літературної компетенції. Досліджуючи найбільш ефективні шляхи, методи, прийоми і типи аналізу художніх творів на різних етапах літературного розвитку, автор пропонує традиційний і комплексний підходи їхнього використання з метою закріплення інтересу до читання в процесі вивчення художніх творів на уроках літератури в загальноосвітній школі.

Ключові слова: комплексний підхід, шляхи аналізу, методи аналізу, прийоми аналізу, типи аналізу, літературний твір

Каниболоцкая О.А. МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗНЫХ ТИПОВ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ/ Запорожский национальный университет, Украина.

В статье конкретизируются основные аспекты комплексного подхода к анализу художественного произведения в старшей школе на современном этапе формирования литературной компетенции. Исследуя наиболее эффективные пути, методы, приёмы и типы анализа художественных произведений на разных этапах литературного развития, автор предлагает традиционный и комплексный подходы их использования с целью закрепления интереса к чтению в процессе изучения художественных произведений на уроках литературы в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: комплексный подход, пути анализа, методы анализа, приёмы анализа, типы анализа, литературное произведение

Kanibolotskaya O. METHODOICAL ASPECT OF THE ORGANIZATION OF THE COMPLEX USING OF DIFFERENT TYPES OF THE ANALYSIS OF THE FOREIGN LITERATURE WORKS OF ART/ Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The basic aspects of the complex approach to the analysis of a work of art at the senior school at the present stage of formation of the literary competence are concretized in the article. Investigating the most effective ways, methods, receptions and types of the analysis of works of art at different stages of literary development, the author offers traditional and complex approaches of their use with the purpose of fastening of interest to reading during studying works of art at lessons of the literature in a comprehensive school.

Key words: the complex approach, ways of the analysis, methods of the analysis, receptions of the analysis, types of the analysis, a literary work

У методичній науці триває постійна дискусія про підходи до шкільного аналізу художнього твору. Сучасний етап розвитку методики літератури не є винятком із цього правила. Дискусії з проблем аналізу художнього твору найбільш яскраво відбивають стан усіх методичних проблем як у традиційному аспекті, так і з позиції використання сучасних досягнень літературознавчих і педагогічних досліджень. Під терміном “аналіз” стосовно художнього твору методика завжди розуміла процес поглибленого вивчення тексту, метою якого є цілісне сприймання учнями художнього твору. В усіх варіантах таке розуміння залишалося непорушним, хоча в кожному періоді розвитку методики можна виділити свої найбільш ефективні підходи до організації цілісного сприймання.

У процесі визначення цих підходів дослідження проблем аналізу неминує зіштовхується з такими аспектами, як шляхи, методи, прийоми і типи аналізу художнього твору. Скільки існує методика викладання літератури, усі ці питання є актуальними, про що свідчать роботи О. Богданової, Т. Браже, Н. Волошиної, Г. Іоніна, О. Ісаєвої, Н. Корст, М. Кудряшова, А. Лісовського, В. Маранцмана, Л. Мірошніченко, В. Неділько, О. Ніколенко, В. Нікольського, Є. Пасічника, Т. Пахомової, З. Рез, А. Ситченка, Б. Степанишина, Г. Токмань та інші. Слід відзначити, що між “типами”, “формами”, “методами”, “видами” і “шляхами” аналізу художнього твору складно встановити межі. Існують певні критерії, за якими можна визначити дані терміни. За критеріями послідовності та предмета розбору художнього твору визначають шлях аналізу. За критеріями системності, вибіркової й міри аналізу визначають тип.

Під системністю розуміється сукупність елементів, що становлять певну цілісність, єдність із особливим функціональним призначенням того чи іншого елемента в рамках цілого. Система передбачає наявність складових: рівнів (елементів, компонентів, одиниць), тому що це “обмежена кількість взаємодіючих елементів” (О. Авер'янов). Під вибірковістю – критерій, який проявляється у вибіркового характері художнього твору, і спирається на наукові досягнення літературознавства, особливості вікової психології учнів, закони дидактики і спостереження теоретичної і практичної методики викладання літератури. Мірою аналізу виступає поєднання двох складників: розгорнутості (обсягу) та глибини (змістовності) аналізу. Розгорнутість визначається як ступінь широти охоплення в процесі аналізу текстових елементів, а глибина – це ступінь занурення в текст, рівень глибини сприймання й пізнання.

Ураховуючи критерії системності, вибіркової та міри розбору, можемо визначити “тип” як своєрідний “діапазон аналізу”. За такими критеріями традиційно визначають три типи аналізу: текстуальний, оглядовий, ознайомлювальний. Питання термінології залишається дискусійним:

- “текстуальний аналіз” (Т. Браже, О. Богданова, Н. Корст, С. Леонов, В. Чертов, В. Маранцман), “заглиблений аналіз”, “більш глибокий аналіз” (Т. Браже, О. Нікіфорова), “детальний аналіз” (Є. Пасічник, З. Рез, В. Щербина), “монографічне вивчення” (Г. Іонін, В. Нікольський), “опрацювання” (М. Рибнікова);

- “оглядовий аналіз” (З. Рез, В. Щербина), “швидкий огляд” (Т. Браже, Г. Беленький), “оглядове вивчення” (В. Нікольський, Є. Пасічник, В. Щербина), “огляд” (Г. Іонін), “оглядовий порядок” (В. Голубков), “тематичне звуження” (В. Рождественський);

- “ознайомлювальний аналіз” (Т. Браже), “коротко ознайомити” (В. Рождественський), “ознайомлювальний характер розбору” (Г. Беленький), “швидке ознайомлення” з твором, “знайомство” (М. Рибнікова), “короткий аналіз” (О. Богданова, С. Леонов, В. Маранцман, В. Чертов).

Такі типи аналізу мають свої переваги й недоліки: значна увага до всіх сторін твору викликає в учнів “відразу до аналізу, нерідко і до твору” (О. Бандура, Н. Волошина). Методисти намагаються знайти шлях подолання цих недоліків: під час оглядового вивчення твору потрібним є його текстуальний аналіз “в єдності змісту і форми” (Є. Пасічник); тісний зв'язок оглядових і монографічних тем дає “можливість учням глибше сприймати матеріал” (О. Богданова, С. Леонов, В. Чертов). Усі типи аналізу взаємодіють один з одним. Взаємозв'язок і взаємозалежність, які виникають між різними типами розбору в процесі аналізу художнього твору, сприяють виникненню необхідності комплексного їх застосування.

У сучасних дослідженнях (І. Зязюн) виділяють декілька підходів системного аналізу: комплексний, структурний, цілісний: “Комплексний підхід передбачає наявність сукупності компонентів об'єкта або

методів дослідження, що використовуються” [1]. На думку Л.Ф. Мірошніченко, комбінований аналіз передбачає використання “двох чи більше варіантів послідовностей під час дослідження літературно-художнього твору, яких саме – визначає учитель” [2]. О. Глазова під поняттям “комплексний аналіз” розглядає “єдність та взаємозв’язок цілей, змісту, методів, форм організації навчання, тобто аналізу підлягають усі аспекти уроку” [3], і протиставляє комплексному аналізу аспектний, який передбачає дослідження лише певного боку уроку.

Змістова значущість твору і його місце у творчості митця чи історико-літературному процесі, кількість класного часу, що відводиться на його вивчення, методична концепція учителя, інтереси учнів та інші фактори призводять до необхідності вибору найефективнішого способу поєднання типів розбору, застосування комплексного підходу до типів аналізу, чи “комплексного аналізу”, під яким сучасна наука розуміє “аналіз узагальнюючого типу, який передбачає розташування композиційно-мовленнєвої структури тексту, його образного строю, просторово-часової організації і інтертекстуальних зв’язків. Мета такого аналізу – показати, як специфіка ідеї художнього твору виражається в системі його образів, у компонентах, що складають текст” [4].

Можемо говорити про два ефективні підходи у вирішенні проблеми шляхів, методів, прийомів і типів аналізу художнього твору. Перший, традиційний – пов’язаний із кількісним аспектом, другий – із якісною стороною вирішення питання – комплексним підходом. У рамках традиційного підходу виділяють різні шляхи, методи, прийоми і типи аналізу художнього твору. Кількісний показник цих понять необмежений. Із термінологічної точки зору вони представлені різноманітно. Інший підхід заснований на ідеї комплексності, що базується на синтезі доцільних, раціональних аспектів різних шляхів, методів, прийомів і типів аналізу, і призводить до цілісності сприймання художнього твору старшокласниками.

Динаміка сучасної літературної освіти потребує пошуку ефективного комплексу типів аналізу художнього твору. Окремі аспекти проблеми використання різних типів вивчення літературних творів, а саме текстуального, оглядового, ознайомлювального, вже перебували в колі наукових інтересів методичних досліджень. Однак недостатня розробленість проблеми застосування різних типів аналізу під час розвитку цілісності сприймання твору старшокласниками викликає значні труднощі в шкільній практиці, що й обумовлює необхідність теоретичного обґрунтування особливостей використання текстуального, оглядового й ознайомлювального типів аналізу художнього твору.

Текстуальний аналіз володіє особливим набором ознак вибірковості й міри, що виявляється у властивому тільки йому ступені розгортання й глибини і що характеризується властивим тільки йому набором методичних моделей. Текстуальний аналіз застосовується зазвичай стосовно твору, що входить у монографічну тему, і має своєю метою осмислення його як цілісної ідейно-художньої системи, яка відбиває погляд автора на дійсність, його світоглядну позицію. У процесі текстуального аналізу потенційно можливий розгляд усіх тем і проблем, що знайшли відображення в досліджуваному літературному творі. Однак застосування принципу вибірковості обумовить ступінь розгортання вивчення проблематики, тобто кількість пропонованих для розбору на уроці проблем. При цьому, на відміну від інших типів, крім основної, провідної теми (тем) і проблеми (проблем) розбираються і другорядні, підпорядковані теми стосовно головної, але такі, що відіграють важливу роль у розкритті змісту всього твору чи головної проблеми, сприяючи поглибленню і розгортанню її.

Необхідним компонентом характеристики будь-якого типу аналізу, у тому числі й текстуального, як ми відзначали вище, є визначення ступеня його глибини, тому що глибоке усвідомлення твору припускає виявлення тієї об’ємності, внутрішньої масштабності змісту. Найбільше наближення до розуміння цієї “внутрішньої масштабності змісту” в умовах школи відкривається під час текстуального вивчення. У процесі розгляду старшокласниками вчинків головного героя аналізується весь комплекс спонукальних причин вчинків героя. У рамках текстуального аналізу не можна уникнути показу напруженості боротьби героя. Внутрішній діалог – це мить душевної відвертості героя віч-на-віч із самим собою. Для усвідомлення глибини обраної проблеми важливим є усвідомлення тих позицій, на підставі яких автор групує свої персонажів, тому що тут поєднується “множинність рівноправних свідомостей з їхніми світами” (М. Бахтін). Старшокласники в ході текстуального аналізу повинні побачити, як основна проблема твору розкривається через систему більшості персонажів.

У виявленні змістовних глибин тексту безсумнівну роль відіграють деталі, як зовнішні (пейзаж, портрет, речовий світ), так і психологічні, пов’язані з рухами і передавальними думками, почуттями, переживаннями, бажаннями й ін. При текстуальному аналізі старшокласники повинні побачити, що художні деталі завжди двопланові: з одного боку, вони описують якийсь предмет чи явище, а з іншого, створюють підтекст, емоційно-оцінний зміст, який вони повинні осмислити. У сферу текстуального, глибинного аналізу входить осмислення використання того чи іншого типу оповідання, внутрішніх монологів, самоаналізу, сповідей, снів і бачень, прийому замовчування, особливостей мови персонажів. Внутрішні монологи, монологи-сповіді як вияв незалежності свідомості героїв від свідомості автора чи інших персонажів і як вияв “поліфонізму” (М. Бахтін), як можливість проникнути у внутрішній світ у

процесі текстуального вивчення вимагають змістового аналізу, тому що в них знаходиться пряме вираження проблема “людини в суспільстві”. У процесі текстуального аналізу в полі зору старшокласників буде манера мови персонажів, її стилістична забарвленість, характер лексики, побудова інтонаційно-синтаксичних конструкцій (використання риторичних питань, звертань, діалогічна і монологічна побудова і т.д.), авторські ремарки, що виявляють не тільки значущий бік висловлювання, але і його підтекстові значення. У рамках текстуального аналізу необхідно звернути увагу й на те, що мова персонажів стає формою вираження авторської ідеї, що є характерним для поезики автора в цілому. Таким чином, глибокий і детальний розгляд проблемно-тематичного комплексу в процесі текстуального аналізу дає можливість сформулювати уявлення і про особливості пафосу твору, “світоглядні емоції” (В. Халізов), що втілюють авторську концепцію особистості й характеризують твір як ціле.

Оглядовий аналіз художніх творів у типологічній системі займає своє, особливе, місце, обумовлене набором ознак вибіркової й міри, характерних саме для нього, і специфікою використання методичних моделей. Про оглядове вивчення як особливий тип аналізу писала Т. Браже, відзначаючи необхідність іншого, ніж у ході текстуального, “добору епізодів, інших, більш генералізованих ключів до теми, різного співвідношення дедуктивного й індуктивного способів роботи” [5]. Огляд безпосередньо готує до сприймання монографічних тем, він, насамперед, розширює уявлення старшокласників про літературу цього періоду, тому що твори розглядаються і ті, що мають власну ідейно-художню значущість і ті, що займають своє визначене місце в історико-літературному процесі. Вибірковість оглядового типу аналізу, як і під час текстуального аналізу, двопланова: вибірковість, що стосується змістового аспекту аналізу, і вибірковість, яка пов'язана з методичним рішенням аналізу. Вибірковість, що виявляється на рівні добору творів для аналізу, не є предметом нашого дослідження, вона визначається або програмою, за якою працює вчитель, або бажанням учителя й учнів. Вибірковість, пов'язана з методичним вирішенням аналізу, обумовлена специфікою оглядового вивчення як одного з типів системи і виявляється в споконвічному доборі проблем, які виносяться на розгляд, образів, зображально-виражальних засобів. Оглядовий аналіз, як і текстуальний, у ході художнього твору припускає звертання до всіх трьох складників змістовної структури твору: теми, проблематики, ідейного змісту, але певною мірою, тому що з тем і проблем у полі зору залишається одна, із усього багатства ідей – як правило, головна, основна. Вибір тем, проблем залежить від методичної концепції вчителя, але, як показує практика, зазвичай цей вибір визначається за їх ідейно-художньою значущістю в розкритті авторської позиції, рідше – соціальною ситуацією і виховними завданнями.

Оглядово досліджуваний твір повинен сприйматися учнями як цілісна художня структура, у якій знайшли відображення події того часу й виявляються світоглядна позиція автора й особливості його творчої манери. Вибірковість оглядового аналізу у шкільній практиці виявляється як у кількісному, так і в якісному відношенні – скільки елементів ідейно-художньої структури та які з них піддаються аналізу на уроці. Під час оглядового аналізу один із фрагментів обов'язково пов'язаний із кульмінацією розвитку сюжетної лінії, яка розкриває обрану проблему чи тему, інші фрагменти відбивають етапи цієї сюжетної лінії (початковий і кінцевий), причому вони можуть не збігатися з початком і кінцем твору. Розгортання оглядового аналізу, у порівнянні з текстуальним, споконвічно обмежене, тому що на уроці розглядається тільки те, що на ньому прочитується чи стає відомим з попередньо підготовлених повідомлень, в аналіз не включається весь текст, а тільки та частина, що безпосередньо пов'язана з поставленою проблемою чи темою. Синтезуючий етап аналітичної роботи спирається лише на обрану частину тексту.

Розгортання оглядового аналізу, який спирається на вибірковість, обмежується однією-двома проблемами, одним-двома образами і деякими іншими зображально-виражальними засобами, що включаються під кутом зору їхньої найбільшої виразності з погляду поставленої перед аналізом мети, і декількома фрагментами тексту. Оскільки “звуження діапазону” оглядового аналізу не виключає сприймання художнього твору як цілісної структури, сюжет твору в тій чи іншій формі (у викладі вчителя, у підборі аналізованих фрагментів і т.д.) вибудовується у свідомості старшокласників. Глибина аналізу є більш звуженою, ніж під час текстуального вивчення. Розгортання оглядового розгляду обумовлює глибину осмислення твору. Відсутність, як правило, первісного сприймання і вичленовування визначеної проблеми й художніх засобів зі світу всього твору для аналізу обумовлює менш глибоке прочитання твору, тому що попередня непрочитаність і обмеженість текстового матеріалу, що виносяться на розгляд, не дозволяє старшокласникам на синтезуючому етапі аналізу дійти настільки ж глибоких і обґрунтованих висновків, що й у процесі текстуального вивчення. Однак аналіз того матеріалу, що виносяться на урок, може бути таким же глибоким, як і в ході текстуального типу, особливо, якщо він детальний. В. Тюпа акцентує увагу на тому, що ступінь проникнення в текст як гранично значимий, сповнений єдиного вищого змісту, у рамках оглядового вивчення є більш обмеженим, ніж при текстуальному аналізі, тому що синтезуючий етап аналізу в ході оглядового вивчення буде спиратися не на весь текст, не на всі елементи змісту форми твору, а лише на ті, котрі відібрано для прочитання в класі. Обмеження розгляду твору під кутом зору лише однієї-двох проблем, звужуючи діапазон змістів творів, не може вплинути на глибину осмислення навіть розглянутої проблеми.

Під час оглядового аналізу розгляду підлягає тільки основна проблема твору – людина, характер, життєва мета, яку вона ставить і якими засобами домагається цієї мети, образ епохи, яка відбилася у долі й характері головного героя. У зв'язку з особливостями оглядового вивчення в сферу аналізу вводиться тільки сюжетна лінія, пов'язана з темою. За межами розгляду залишаються інші сюжетні лінії й образи, що, безумовно, свідчить про зменшення глибини аналізу в порівнянні з текстуальним, тому що подібність і розходження є невід'ємною частиною ідейного змісту твору. Принцип вибірконості під час оглядового аналізу ставить проблему вибору для розгляду і зображально-виражальних засобів мови, що втілюють головну проблему твору. Як відомо, в творі число “наголошуваних слів” є дуже важливим. Якщо в процесі текстуального аналізу кожне з них може стати об'єктом розгляду, то при оглядовому вивченні включення в аналіз того чи іншого зображувально-виразного засобу диктується і тим, що старшокласники повинні одержати уявлення про найбільш значущі художні елементи твору, що часто стають деякою мірою “знаковими” явищами зарубіжної культури.

Крім того, неоднакова під час різних типів аналізу і глибина розгляду виразно-образотворчого засобу. Принцип вибірконості у рамках оглядового аналізу твору визначає й добір розглянутих фрагментів. Об'єднані єдиним методичним завданням, вони повинні створити у старшокласників уявлення про авторське вирішення основної проблеми твору. Вони вводять старшокласників у дію, знайомлять із головним героєм. У процесі розгляду такого фрагменту в полі зору учнів знаходяться ключові слова-образи, що характеризують найбільш важливі, з погляду автора, особливості внутрішнього стану головного героя, характеру його взаємин зі світом, у якому він живе. Під час текстуального аналізу проводиться зіставлення декількох портретних характеристик головного героя, у ході оглядового розбору увага учнів концентрується тільки на тій, котра знаходиться в межах аналізованого фрагмента.

Ознайомлювальний аналіз в історії його існування визначався описово: 1) швидка характеристика, швидкий огляд твору (В. Стоюнін); 2) швидке ознайомлення з твором (М. Рибникова); 3) швидке й цікаве для учнів знайомство з автором (Т. Курдюмова); 4) короткий аналіз твору (О. Богданова, В. Маранцман); 5) приклад провідної тематики, характерної для визначеного періоду (Я. Роткович); 6) короткий загальний огляд (Н. Корст); 7) короткий огляд (О. Богданова, В. Маранцман); 8) повторне звертання до твору (Т. Курдюмова); 9) поверхнєве знайомство (Т. Курдюмова). У наведених найменуваннях ми навіть не знайдемо єдиного принципу, покладеного в їх основу, однак досить часте використання прикметника “короткий” і синонімічного йому в такому контексті “швидкий” (короткий огляд, коротка характеристика, швидка характеристика, загальна оцінка й інші) стає типологічною ознакою цього типу аналізу. Займаючи в ієрархії типів крайнє місце, такий тип може бути визначено як тип, що припускає знайомство учнів з твором через “вкрай поверхове”. Останнє ж визначає добір матеріалу для аналізу, ступінь розгорнення і ступінь глибини його розгляду.

Ознайомлювальний тип аналізу, що припускає створення в школярів загального уявлення про цей твір, означає знайомство або з однією з його тем, або з образом, або з сюжетом, або з головною думкою автора, або з якою-небудь художньою особливістю і т.д. Визначальним для можливості знайомства учнів тільки з “вкрай поверховим” є зовнішній фактор – кількість класного часу, що відводиться на розбір твору. Добір матеріалу, що виноситься для розбору під час ознайомлювального типу аналізу, на відміну від текстуального й оглядового, вкрай суворий, обмежений, але завжди семантико-емотивно значний з погляду цілого тексту. Він повинен ввести учнів у світ художнього твору, викликати емоційний відгук, змусити задуматися, зацікавити й пробудити бажання повернутися до твору після уроку.

Досить непростим усвідомлюється питання про цілісність аналізу в процесі використання ознайомлювального типу. Зв'язок компонентів художнього тексту, що виявляється одночасно у вигляді структурної, значеннєвої і комунікативної цілісності, у ході ознайомлювального типу також безсумнівна, як і під час текстуального та оглядового. Однак часто взагалі не передбачається аналітико-синтетичних операцій у процесі вивчення твору в класі. Разом із тим, ознайомлення з твором через сюжет чи яку-небудь його проблему, із використанням фрагментів тексту чи без таких, є цілісним за своєю суттю. Так, наприклад, переказ сюжету створює визначене уявлення про структурний, значеннєвий і комунікативний зміст твору. Якщо учні знайомляться тільки з мікроелементом тексту, не піддаючи його спеціальному аналізу на уроці, фрагмент у цьому випадку освоюється на рівні як форми, так і змісту, хоча й у рамках ознайомлювального типу, що дозволяє говорити про цілісний аналіз у єдності форми й змісту. Цілісність аналізу, таким чином, виявляється не тільки на рівні макротексту – цілого твору, але й на рівні мікротексту.

Вибірковість ознайомлювального типу може бути схарактеризована як вкрай обмежена, тому що на уроці може бути розглянуто тільки деякий аспект тексту. Змістовний бік ознайомлювального типу аналізу в цілому досить широкий. До уроку може включатися ознайомлення: 1) із яким-небудь проблемно-тематичним аспектом твору; 2) з ідейним ядром твору; 3) з образом-персонажем; 4) з елементом сюжетно-композиційної побудови твору; 5) з особливостями художнього світу твору; 6) з особливостями художньої мови у всіх її проявах: лексико-фразеологічне оформлення, мовна семантика, інтонаційно-синтаксичні, фонетичні, ритмічні й інші засоби. Однак у кожному конкретному

випадку ступінь інформативності вкрай обмежений в порівнянні з оглядовим і особливо з текстуальним типами аналізу.

Ознайомлювальний тип аналізу характеризується найнижчим ступенем розгортання. Винесення на розгляд тільки одного елементу тексту (змістовного чи формального) є характерним для ознайомлювального типу. У цьому випадку ознайомлювальний тип репрезентовано різними його видами (про це буде сказано нижче), що характеризуються різним ступенем розгортання. Найменш розгорнутим є такий аналіз, коли твір тільки згадується, однак і згадування несе значення не й емотивне навантаження, про що ми будемо говорити, розглядаючи види ознайомлювального аналізу. Найбільшого розгортання ознайомлювальний аналіз набуває тоді, коли твір прочитується цілком на уроці (це можливо тільки у випадку, коли він невеликий за обсягом) і виникає можливість осмислити, наприклад, авторську думку, спираючись на первинне сприймання всього тексту. Аналіз, незважаючи на знайомство учнів із усім текстом, залишається ознайомлювальним, тому що ступінь його розгортання вкрай невисокий.

Вкрай обмежене розгортання ознайомлювального типу обумовлює і вкрай незначне використання фрагментів у процесі аналізу. Відібрані під час ознайомлювального вивчення для читання в класі фрагменти спрямовані, насамперед, на виявлення основної ідейно-тематичної направленості тексту, чим пояснюється, наприклад, часте використання в процесі ознайомлювального вивчення заголовків і епіграфів, початку, кульмінаційних моментів твору, епілогу і т.д. У процесі ознайомлювального вивчення не доводиться говорити про осмислення всього твору (крім випадків, коли обсяг його невеликий), тому що він попередньо зазвичай не прочитується учнями, на урок виносяться лише один-два його елементи. Навіть під час переказу сюжету поза увагою залишаються характери персонажів, зображувально-виразні засоби, авторська позиція і т.д. Під час ознайомлювального вивчення може йтися тільки про усвідомлення окремих елементів творів, але їхнє осмислення теж достатньо обмежене, тому що воно спирається не на знання твору, а тільки на життєвий досвід учнів і асоціативні зв'язки, що виникають у свідомості старшокласників. Навчальний діалог у процесі вивчення художнього твору в старших класах не завжди повинен завершуватися якими-небудь загальними висновками тому, що є такі питання, обговорення яких є важливим, вони будять в учня рефлексію, вони повинні стати предметом його подальших самостійних міркувань. Діалог в умовах ознайомлювального вивчення стає неодмінною умовою.

Із точки зору глибини аналізу ознайомлювальний розбір, у порівнянні з іншими типами, характеризується вкрай вузьким у кількісному відношенні добором елементів тексту, що виносяться на урок, а звідси – і найменшою в порівнянні з текстуальним і оглядовим аналізом глибиною розуміння твору. Однак значення ознайомлювального типу безсумнівна. Включення в урок тільки назви твору, яка невідома учням, має пізнавально-орієнтаційне значення. Названий в ряді інших під час вивчення творчого шляху художника тільки згаданий твір привертає увагу, розширює їхнє уявлення про творчість письменника, завдяки згадуванню у свідомості учнів вибудовується творчий шлях художника, виникає інтерес до твору як до чогось невідомого, непізнаного, але яке заслуговує на увагу, виникає мотив до його прочитання. Згадування твору в ряді інших творів, написаних у визначений період, розширює межі уявлення учнів про літературний процес, про художників, що діяли в цей період, про ідеї і теми, що хвилювали письменників у цей час, зацікавлює учнів і спонукає до подальшого звертання до них.

Мінімальний ступінь інформативності ознайомлювального типу аналізу, обумовлений ступенем розгортання і глибини осмислення твору, таким чином, не знижує його значення в літературній освіті школярів, тому що відмова від нього значно обмежила б уявлення учнів про творчий шлях письменників, про літературний процес у цілому; старшокласники не були б зорієнтовані у величезному світі літературних явищ, а, отже, у більшості випадків пройшли б мимо багатьох шедеврів зарубіжної літератури. Ознайомлювальний тип аналізу спирається на внутрішні закономірності, характерні для процесу розуміння тексту, зокрема, на наявний в учнів певний досвід, що дозволяє їм прогнозувати і під час одержання нової інформації. Ціль прогнозування може починатися як із заголовка, епіграфа, прологу, кульмінаційного центра, так і з епілогу. Важливо враховувати, що змістовна інформація, яка обирається з цих позицій, стає істинно змістовною тільки у взаємодії з іншим текстом, однак ознайомлювальний тип аналізу не створює такої взаємодії на уроці, тому що цей тип припускає тільки попередню готовність до розуміння тексту, але вже і це відповідає завданням літературної освіти.

Таким чином, осмислення художніх творів інонаціональної літератури учнями відбувається з урахуванням специфіки здобутих знань, умінь та навичок з вітчизняної літератури. Сучасний стан розвитку методики викладання зарубіжної літератури в загальноосвітній школі розкриває специфічні особливості вивчення художніх творів інонаціональної літератури: наявність власних установчих положень; розкриття національної специфіки мистецьких явищ інонаціональної культури; здійснення систематичної інтеграції вітчизняної й зарубіжної літератур; розгляд творів зарубіжної літератури в перекладах; розгляд інонаціональної літератури через призму діалогу культур. Сприймання старшокласниками художнього твору – це процес якісних змін здатності мислити словесно-художніми образами; безпосередні художні враження, співвіднесені з життєвим досвідом учня-читача. Зміни й

удосконалювання процесу сприймання художнього твору об'єктивно виявляються в глибині узагальнення, в умінні цілісно сприймати твір, бачити деталі й відтворювати за ними цілісний образ. Дотримання трьох найбільш загальних аспектів – єдності форми й змісту, емоційного і раціонального, об'єктивного й суб'єктивного – забезпечує цілісність сприймання старшокласниками літературних творів зарубіжної літератури під час їх комплексного вивчення. Єдність емоційного й раціонального, об'єктивного й суб'єктивного досліджується з позиції особистісного підходу, єдність форми і змісту розглядається у відповідності до літературознавчої теорії багатоступеневої будови художнього твору.

Можемо говорити про два ефективні підходи у вирішенні проблеми шляхів, методів, прийомів і типів аналізу художнього твору. Перший, традиційний – пов'язаний із кількісним аспектом; інший, комплексний – із якісним. У рамках традиційного підходу виділяють різні шляхи, методи, прийоми і типи аналізу художнього твору. Із термінологічної точки зору вони подані різноманітно. На ідеї комплексності заснований інший підхід. Його прихильники виходять із того, що не існує універсального шляху, методу чи прийому аналізу, а необхідно обирати такий шлях, метод, прийом чи тип розбору художнього твору, який спрямований на усунення їх недоліків із метою розвитку цілісного сприймання художнього твору учнями-читачами. Комплексний підхід – синтез доцільних, раціональних аспектів різних шляхів, методів, прийомів і типів аналізу, що призводить до цілісності сприймання художнього твору старшокласниками.

Одним із засобів розвитку цілісного сприймання старшокласників є застосування різних типів аналізу в процесі вивчення художнього твору. У сучасній методиці літератури особливого значення набуває текстуальний, оглядовий і ознайомлювальний типи аналізу. Текстуальний аналіз – найбільш розгорнутий і глибокий тип аналізу. Оглядовий тип аналізу літературного твору є “коротким”, “звуженим”, менш розгорнутим і глибоким у порівнянні з текстуальним розбором. Ознайомлювальний аналіз характеризується найменшим ступенем розгорнутості і глибини порівняно з іншими типами аналізу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. А. Українська та зарубіжна культура: Навчальний посібник / І.А. Зязюн – К.: Знання, 2000. – 622 с.
2. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник / Мірошніченко Л.Ф. – К.: Вища школа, 2007. – 415 с.
3. Глазова О. Як аналізують урок / О. Глазова // Довідник методиста української та зарубіжної літератури / Упоряд. І. Кузьменчук. – К.: Шк світ, 2007. – С.24–30.
4. Николина Н.А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Николина Н.А. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 256 с.
5. Браже Т. Г. Целостное изучение эпического произведения / Браже Т.Г. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.

УДК 37.013.42(09)

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З СІМ'ЯМИ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Кириченко О.В., аспірант

Харківський національний університет ім.В.Н.Каразіна

Основний зміст статті містить розгляд питання професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах. Розглянуто технологічні компоненти роботи з сім'ями цієї категорії.

Ключові слова: складні життєві обставини, сім'я.

Кириченко Е.В. ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, КОТОРЫЕ ОКАЗАЛИСЬ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ / Харьковский национальный университет им. В.Н.Каразина, Украина.

Основное содержание статьи содержит рассмотрение вопроса профессиональной подготовки социальных педагогов к работе с семьями, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах. Рассмотрены технологические компоненты работы с семьями этой категории.

Ключевые слова: сложные жизненные обстоятельства, семья.