

ЛІТЕРАТУРА

1. Полюжин М.М. Когнітивна парадигма лінгвістичних досліджень // Проблеми романо-германської філології: Зб. наук. праць. – Ужгород: Ужгород. держ. ун-т. – 1999. - С. 4-22.
2. Dijk van T.A. Discourse as Structure and Process. - Vol.1. – London: Sage publications, 1998. – 356 p.
3. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. – Тамбов: Из-во Тамбовского университета, 2000. – 123 с.
4. Карпенко У.А. Концептное содержание фрейма “вооруженное противостояние” в русской культурно-языковой традиции. Дис....канд.филол.наук: 10.02.02 / Киевский нац. ун-т им.Т.Шевченка. – К., 2006. – 233 с.
5. Кульчицкая Н.А. Фрейм как тип лексического концепта (оновах взглядах на проблему фрейма в лингвистике) //http://tp11999.narod.ru/WEBLSE2002/SHEIGALLSE2002.HTM
6. Селиванова Е.А. Теоретические основы когнитивной ономазиологии // Вісник Черкаського ун-ту. – Сер. Філологічні науки. – 1999. - №11. – С.3-12.
7. Жаботинская С.А. Концептуальный анализ: типы фреймов // Когнитивная семантика. Материалы конференции. – Тамбов, 2000. – Ч.2. – С.10-13.
8. Ваніна Г.В. Семантична структура поняття “PR” у лексикографічному й науково-професійному висвітленні (на матеріалі англійської, російської та української мов) // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – Сер. Філологічні науки. –2008. - №4. – С.360-365.
9. Вострова С.В. Фреймовий аналіз концептуальної ситуації “перебіг хвороби” в англомовному медичному дискурсі // Мовні і концептуальні картини світу. – К., 2002. - №7. – С.90-102.
10. Minsky M. A framework for representing knowledge // D.Metzing ed. Frame conceptions and text understanding. – B.; N.Y.: Gruyter, 1980. – P.1-25.
11. Minsky M. The society of mind. – New York, 1988.

УДК 373.5.016:821.161.2-31

ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ЗНАТЬ ПРО РОМАН ЯК ЖАНР НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗОШ

Васьків М.І., аспірант

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

У статті подається хронологічний виклад основних етапів і шляхів процесу формування теоретико-літературних знань про роман як жанр на уроках української літератури у 9-12 класах загальноосвітньої школи (ЗОШ), починаючи від попередніх уявлень про особливості епічних творів та знань про роман, отриманих на уроках зарубіжної літератури в 6-8 класах, і закінчуючи засвоєнням знань про окремі риси роману (розповідний прозовий характер, розгалужений сюжет, синтез приватного і суспільного життя, велика кількість персонажів-характерів, поліфонізм тощо) та його жанрові різновиди.

Ключові слова: епос, роман, розповідь, сюжет, поліфонізм, характер, жанрові різновиди роману.

Васьків М.І. ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ЗНАНИЙ О РОМАНЕ КАК ЖАНРЕ НА УРОКАХ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ООШ / Каменец-Подольский национальный университет им. Ивана Огиенко, Украина

В статье подается хронологическое изложение основных этапов и путей процесса формирования теоретико-литературных знаний о романе как жанре на уроках украинской литературы в 9-12 классах общеобразовательной школы (ООШ), начиная от предварительных представлений об особенностях эпических произведений и знаний о романе, полученных на уроках зарубежной литературы в 6-8 классах, и заканчивая усвоением знаний об отдельных чертах романа (повествовательный прозовый характер, разветвленный сюжет, синтез частной и общественной жизни, большое количество персонажей-характеров, полифонизм и т.д.) и его жанровых разновидностях.

Ключевые слова: эпос, роман, повествование, сюжет, полифонизм, характер, жанровые разновидности романа.

Vas'kiv M.I. THE FORMATION OF THEORETIC-LITERARY KNOWLEDGE ABOUT THE GENRE OF THE NOVEL AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE AT SCHOOL / Ivan Ohienko National University of Kameanets-Podilsky, Ukraine

The autor gives the main possession (in chronological order) and the ways of formation of theoretic-literary knowledge about the novel as a genre at the lessons of Ukrainian literature in 9-12th forms of secondary school, beginning from the pupils' previous ideas about the peculiarities of epic artistic works and the knowledge about the novel, which they gained during the lessons of foreign literature in 6-8th forms, and finishing with the gaining the knowledge about the special features of the novel and its genre types.

Key words: epos, novel, story, subject, polifonizm, character, genre varieties to the novel.

Спираючись на «Державний стандарт...», автори нової програми з української літератури (5-12 класи) для ЗОШ цілком справедливо так визначали мету вивчення українського красномовства у школі: «...метою шкільного вивчення української літератури є:

- підвищення загальної освіченості громадянина України, досягнення належного рівня сформованості вміння “читати й усвідомлювати прочитане”, “прилучатися до художньої літератури, а через неї – до фундаментальних цінностей культури”, розширення їхніх культурно-пізнавальних інтересів;
- сприяння всебічному розвитку, духовному збагаченню, активному становленню й самореалізації особистості в сучасному світі;
- виховання національно свідомого громадянина України;
- формування і утвердження гуманістичного світогляду особистості, національних і загальнолюдських цінностей» [1; 3-4]. Далі йде перелік конкретних завдань, які необхідно виконати для досягнення поставленої мети.

І ті складники, які становлять у сукупності мету вивчення літератури в школі, і завдання передбачають їхнє системне викладання, тобто те чи інше завдання, той чи інший пункт, окреслений метою, вивчається не відокремлено (сьогодні – «підвищення загальної освіченості», а завтра, наприклад, «сприяння всебічному розвитку»), а цілісно. Значною мірою на уроках літератури цьому активно сприяє те, що художній твір є цілісним, системним явищем, у якому нерозривно поєднуються літературознавчі, аксіологічні, розвиваючі тощо аспекти. Тому шкільне вивчення художньої літератури уподібнюється до герменевтичного кола: аналізуючи, засвоюючи окремі компоненти – краще розуміємо цілий твір; краще розуміючи цілий твір – повніше усвідомлюємо специфіку компонентів; розглядаючи один рівень поезики твору – завжди залучаємо і пізнаємо інші, які, своєю чергою, дозволяють ґрунтовніше засвоїти аналізований поетикальний рівень; конкретні твори, явища, прийоми вимагають залучення теоретичних знань, формування яких передбачає неминуче використання конкретних прикладів (синтез дедукції та індукції).

Звідси випливає закономірна думка, що вивчення української літератури в загальноосвітній школі неможливе без засвоєння теоретико-літературних знань і вмінь та навичок застосовувати їх до аналізу конкретних літературно-художніх явищ. «...нам необхідно пам'ятати, що повноцінна літературна освіта (а вона, зазвичай, є еквівалентом культурної освіченості) є цінною лише тоді, коли тримається на міцному теоретико-літературному каркасі. У золотий вік літературної освіти, який розпочався наприкінці XIX ст. і поволі почав пригасати з настанням телевізійної ери десь у другій половині XX ст., теоретико-літературні знання були надійним підґрунтям освіти. На жаль, у наш час цей фундамент неухильно руйнується. Байдуже ставляться до ролі колись класичного об'єму знань з філології, не усвідомлюючи його справжнього значення» [2; 4].

Засвоєння генологічних теоретико-літературних знань, з одного боку, ускладнюється тим, що абсолютна більшість типів шкільного аналізу твору – проблемно-тематичний, пообразний, композиційний, структурно-стилістичний – не передбачає активного вивчення жанрової сутності літературних текстів. З іншого боку, вивчення генологічної природи художнього твору зосереджує в собі аналіз усіх інших поетикальних рівнів. Тому цілісний аналіз літературного твору дає найширші можливості для засвоєння генологічних теоретико-літературних знань та знань жанрової своєрідності кожного конкретного тексту. «Жанровий аспект аналізу допомагає виявити типологічні, історично стійкі фактори й особливості художнього твору. Сам вибір письменником того чи іншого жанру... відтворює ставлення його до зображуваного й орієнтацію на певну літературну традицію... Повноцінне осягнення твору мистецтва неможливе без певних уявлень читача про жанр, його характерні закономірності й порушення. Тому такий важливий жанровий аспект аналізу в шкільному вивченні літератури, тим більше що у сприйнятті учнів, на жаль, нерідко твори, що вивчаються, уподібнюються один до одного: в усіх є образи, сюжет, описи, авторські відступи тощо. Аналіз в аспекті жанру дозволяє не тільки поглибити знання з літератури, але і сприяти вихованню естетичного смаку учнів, розумінню художнього твору як явища мистецтва... Вчителю важливо самому розкривати перед учнями межі, які відділяють твори різних жанрів одного й того ж автора і різних авторів» [3; 168].

Проблема засвоєння жанрових особливостей твору є надзвичайно актуальною, бо не тільки «у сприйнятті учнів, на жаль, нерідко твори, що вивчаються, уподібнюються один до одного». Можна спостерігати певне ігнорування жанрової сутності твору навіть із боку маститих дослідників, про що свідчить, наприклад, така назва статті – «Вивчення роману Володимира Винниченка “Чорна Пантера і Білий Медвідь” у ВНЗ і школі» (можливо, це недогляд не стільки автора, скільки редколегії журналу УЛЗШ, тим більше що далі у статті йдеться виключно про «драму», «п’єсу» В.Винниченка).

Вивчення теоретичних основ роману як жанру та романних рис конкретних творів на уроках української літератури формально розпочинається аж у другому семестрі 9 класу, з «Чорної ради» П.Куліша. Проблема ускладнюється тим, що нова програма 12-річного навчання суттєво зменшила кількість тих романних текстів, які пропонуються до вивчення учнями ЗОШ у 10-12 класах.. При всій повазі до феміністично-гендерних уподобань загального редактора програми, невиправданим видається вилучення з програми «Перехресних стежок» І.Франка (зараз не будемо зясовувати, чи це повість, чи роман) і їх заміна «Сойчиним крилом». Не тішить також і те, що з романістики О.Гончара пропонується вивчати тільки одну новелу «Залізний острів» із «Тронки», а «Диво» П.Загребельного і «Жовтий князь» В.Барки планується вивчати скорочено, як ілюстрація загальних тем із романістики. Дивує також відсутність романів серед тих творів сучасної літератури перелому ХХ-ХХІ століть, які пропонуються до вивчення в останній період 12-річної освіти. І це на тлі того, що роман є чи не найпродуктивнішим і найбільш читабельним жанром за останні сто років. Невелика кількість творів цього жанру у випускному класі особливо помітна у порівнянні з програмою з зарубіжної літератури, яка передбачає аналіз біля десятка романів за 12 клас навчання.

В 11 класі пропонується вивчати тільки три новели з «Вершників» Ю.Яновського. Безперечно, форма роману в новелах є дуже цікавою, але усвідомити її оригінальність через три з восьми новел надзвичайно складно. Натомість весь твір не пропонується до аналізу, очевидно, через його неприховану прорадянську заангажованість. Видається вже давно назрілою потреба замінити «Вершники» «Чотирма шаблями» або, ще краще, «Майстром корабля», національно-патріотичними і сповненими пригод і романтики творами, які не можуть не приваблювати юного читача і мають високий гуманістичний та виховний потенціал.

Проте маємо те, що маємо, тому треба виходити з наявних можливостей. По-перше, роман є одним із епічних жанрів, тому вивчення оповідань і повістей у молодших, середніх і старших класах сприяє засвоєнню окремих рис, спільних для всіх епічних творів, у тому числі й романів. По-друге, перші уявлення про специфіку цього жанру учні отримують у середніх класах при вивченні зарубіжної літератури починаючи з 6 класу («Робінзон Крузо» Д.Дефо, «П’ятнадцятирічний капітан» Ж.Верна та ін.). У старших класах на уроках зарубіжної літератури теоретичні та практичні знання про роман суттєво поглиблюються, особливо якщо врахувати чималу їх кількість. По-третє, кількість пропонованих до аналізу творів романного жанру в старших (і не тільки) класах зростає за рахунок їх вивчення на уроках позакласного читання.

Отже, перші уявлення про роман як епічний жанр в учнів формуються ще задовго до вивчення першого в українській літературі роману П.Куліша «Чорна рада». Роман – розповідний прозовий твір, і це те, що єднає його з жанрами малої та середньої прози. Відповідно, до 9 класу в учнів уже є сформовані уявлення про подієвість (сюжетність) епічного твору, про розповідача, який втручається у виклад подій і думок персонажів чи, навпаки, максимально «відсторонюється» від них, про завершеність дії та, як наслідок, розповідь про неї у минулому часі, про ґрунтовно охарактеризовані персонажі, час і місце епічного твору, про змінну точку зору, про поєднання дій, описів і роздумів, про синтез особистого і суспільного життя, про деталізацію як спосіб відтворення усіх інших перерахованих рис епічного твору.

«...все від епічного роду – і минулий час, і включеність епізоду в потік часу (“одного разу”) і виявленість “кута зору” розповідача, який перебуває в позиції спостерігача, створює “ефект присутності”... розповідач розсуває рамки часу і простору... перекидає мости між приватним життям і життям історичним... між смішними “мікроподобицями” побуту... і духом часу цілої епохи... між випадком... і міцно усталеними нормами соціальної поведінки, етикою епохи... В оповіді з’являються деталі, штрихи, нібито, зовсім несуттєві для руху фабули... Своєрідність розвитку епічної фабули, її перервність породжується потребою занурення в обставини і характери, які мотивують розвиток дії... розповідь про життя в будь-якому його вияві, великому чи малому, обростає багатьма подобицями, а разом із ними і в них висвічуються несподівані грані буття, включаються різні життєві сфери, кожна з яких претендує на свою самостійність, але в чомусь і втрачає її, бо тільки у зчепленнях відкривається справжній сенс і значення одиничного прояву життя... Велика кількість розповідачів, наявність різних точок зору є також виразом спрямованості епосу до максимальної об’єктивності» [4; 93-108]. Зрозуміло, формування уявлень про перераховані риси та вміння їх аналізувати не постає як безпосереднє засвоєння особливостей епічного твору. Усе це є ніби «побічним» результатом аналізу змісту й форми епічних текстів, бо якщо ці риси ще раз переглянути, то можна переконатися, що вони яскраво репрезентують майже усі рівні поетики літературного твору.

Перші відомості вже про власне роман учні ЗОШ, за пропозицією авторів програми з зарубіжної літератури, отримують у 6 класі, у процесі аналізу «Робінзона Крузо» і «П'ятнадцятирічного капітана» [5; 23]. Лише після цього, у 7 класі, пропонується засвоїти жанрову категорію «повість» [5; 33], що тільки сприятиме чіткішому розумінню відмінності між великим і середнім епічними жанрами. У подальшому теоретичні знання про роман і повість та вміння застосовувати їх до аналізу конкретних творів поглиблюються: під час вивчення «Собаки Баскервілів» учні засвоюють поняття «літературний детектив» [5; 35], засвоюючи зміст і форму «Айвенго», «Мандрів Гуллівера», «Останнього дюйма», «Дона Кіхота», розширює і закріплює отриману раніше інформацію про роман [5; 30, 34-37, 54]. У 9 класі, паралельно з вивченням «Чорної ради», учні аналізують особливості пушкінського «Євгенія Онегіна» і лермонтовського «Героя нашого часу», де їм пропонується не тільки закріплювати попередні знання про роман, але також вони розширюються за рахунок засвоєння особливостей кількох його жанрових різновидів – роману у віршах, соціально-психологічного роману та морально-психологічного роману [5; 66-69].

Складається враження, проте, що автори обох програм не дуже координували між собою дії в процесі їх укладання, бо поняття «соціально-психологічний роман» повторно пропонується до засвоєння при вивченні роману П.Мирного й І.Білика, так само повторно поняття про роман як жанр повинно засвоюватися при вивченні роману П.Куліша. З іншого боку, повторення тільки сприяє кращому засвоєнню знань і вмінь, більше того, дає можливість їх суттєво поповнити, розширити.

Зрозуміло, що на уроках вивчення «Чорної ради» треба враховувати здобуті раніше теоретико-літературні знання, уміння й навички їх практичного застосування. Програма передбачає засвоєння трьох теоретичних генологічних термінів: роман, роман-хроніка, історичний роман. Початково потрібно актуалізувати і систематизувати отримані раніше при вивченні української та зарубіжної літератури знання щодо розповідного прозового характеру епічних творів, а також романів як великих епічних творів. Потім розширюємо їх, ілюструючи на прикладі твору П.Куліша розгалуженість сюжету, його романічність, велику кількість детально відтворених подій і персонажів-характерів. Враховуючи те, що в «Чорній раді» особливо помітно те, що кожен персонаж є носієм певної ідеї, можна дати учням початкові знання про поліфонізм роману як одну з найважливіших його іманентних рис.

Як історичний роман твір П.Куліша доцільно аналізувати спираючись на відому вже учням інформацію про «Собор Паризької Богоматері» та, особливо, «Айвенго», що є дуже важливим, якщо врахувати уже затерту істину про те, що «Чорна рада» – перший український роман вальтерскоттівського типу. Для вчителя в цьому сенсі дуже цінною буде можливість використати на уроках вивчення твору П.Куліша знань, отриманих із монографії А.Гуляка «Становлення українського історичного роману» [6]. Важливо не тільки розглянути складні взаємозв'язки між історичними реальними подіями і їх трансформацією у тексті та ідейним змістом «Чорної ради», але й вивчити сюжетне переплетення подій приватного життя (любовний трикутник, ідеал хутірського буття) з суспільно важливими, ключовими перетвореннями в долі української нації. Для подальшого вивчення літератури і самостійного читання історичних романів, які завжди користуються популярністю у юних читачів, особливо хлопців, варто наголосити, що твори цього жанру завжди мають «вихід на сучасність», актуалізують і трансформують події минулого у світлі тих важливих проблем, які турбують сучасників.

Відтворення суспільних катаклізмів у романі П.Куліша дає підстави називати його романом-хронікою, коли окремі завершені епізоди пов'язуються найчастіше тільки рухом у часі, хоча лінія приватного життя характеризується більше концентричним сюжетом, ніж хронікальним. Роман-хроніка передбачає своїм жанровим маркуванням також вказівку на те, що він за об'єкт зображення бере надзвичайно важливі історичні події та явища.

У тому ж 9 класі програма пропонує до вивчення роман І.Багряного «Тигролови» та засвоєння теоретико-літературного поняття «пригодницький роман». Це новий для учнів термін насправді може стати узагальненням і розширенням знань про нього через актуалізацію інформації про пригодницькі твори, у тому числі й романи, які вони вивчали на уроках зарубіжної літератури в попередніх класах. Більше того, тут можна йти не від конкретного до загального, а навпаки: спираючись на відомості школярів про пригодницькі твори, стимулювати їх до читання великого тексту, попередньо повідомивши учнів про пригодницький характер роману І.Багряного. Отже, «Тигролови» можуть поповнити знання і навички аналізу жанрової природи пригодницького роману й роману загалом. При вивченні цього «Тигроловів» дуже важливо звернути увагу на таку іманентну рису роману, як відтворення індивідуальних доль, протистояння особистостей до ворожих суспільних основ: «Однією з основних внутрішніх тем роману є саме тема неадекватності до героя його долі і його становища. Людина або більша за свою долю, або менша від своєї людяності... Сама зона контакту з незавершеним теперішнім... створює необхідність такого незбігання людини з самою собою» [7; 424]. Наприклад, Є.Мелетинський схильний взагалі абсолютизувати цю рису роману, вважаючи її ключовою для виділення цього жанру серед інших оповідних прозових жанрів [8; 292].

Наступного навчального року, в 10 класі, до шкільного аналізу пропонується тільки роман «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», та й то скорочено. Про певні особливості епічних творів, які є близькими для роману, можна вести мову також при вивченні «Кайдашевої сім'ї», «Оборони Буші», «Землі» та «Тіней забутих предків» – повістей, які є дуже близькими до роману.

При вивченні твору П.Мирного й І.Білика закріплюються отримані раніше знання про роман як жанр, і для цього є всі можливості, бо «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» є великим за обсягом твором, із розгалуженим сюжетом із кількох взаємопов'язаних ліній, з чималою кількістю персонажів-характерів і епізодичних персонажів, з детальними описами відтвореннями дій, думок, емоційних станів тощо. Велика кількість персонажів, деталізація, аж до надмірності, і неспішний розвиток подій дають можливість ознайомити учнів із поняттями головних героїв, персонажного мікросередовища (другорядні персонажі) та середовища (епізодичні персонажі), атакож із поняттям епічності, чи епічної розлогості оповіді.

Твір П.Мирного й І.Білика є також вкрай показовим для пояснення такої важливої риси літератури, що знаходить найбільший вияв у романі, як «діалектика душі», тобто суперечливість та еволюція характерів. «Діалектика душі» надзвичайно тісно пов'язана з поліфонізмом роману, і в «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» поліфонізм набуває потужного звучання – не даремно О.Гончар назвав Панаса Мирного «першим симфоністом української прози» [9]. Іманентні для роману поліфонізм, змінна точка зору, наративне «багатоголосся» є надзвичайно важливими для формування у дітей (особливо це стосується старшокласників) готовності сприймати іншу, відмінну від своєї, позицію, бачити світ у його багатовимірності й неоднозначності, розуміти складність і діалектику чужої душі. Необов'язково ці складні терміни давати учням під запис чи для заучування, але той важливий сенс, який за ними міститься, їм пояснити конче потрібно, хоча б у загальних рисах.

Саме через вивчення роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» й інших романів та їх специфічних особливостей у свідомості учнів можна міцно вкоренити відчуття можливості й навіть необхідності існування категорії Іншого – однієї з ключових світоглядних категорій ХХ-ХХІ століть, яка найтіснішим чином пов'язана з демократичним світобаченням, толерантністю при спілкуванні з різними людьми. Роман є одним із багатьох жанрів літератури, не варто абсолютизувати його можливості, але його поліфонічне звучання і багатоголосся містять надзвичайно потужний виховний потенціал, особливо для старшокласників на порозі їх вступу в самостійне життя, інкорпорування у суспільство, ширше – у суспільство європейських цивілізаційних цінностей. Зрозуміло, що зробити це, та ще й виділити хоча б невелику частину уроку на життєвий і творчий шлях письменника за чотири години, які програма дає на вивчення «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» надзвичайно складно. З іншого боку, без акцентування уваги на цих компонентах роману П.Мирного й І.Білика не обійтись, бо вони нерозривно пов'язані з найважливішими складниками поезики цього твору. І надзвичайно прикро, що жодного іншого роману учні 10 класу за програмою вивчати не повинні (ситуацію можна частково змінити за рахунок уроків позакласного читання).

На цьому тлі найпродуктивнішим для вивчення романістики, за новою програмою, стає 11-й рік навчання. Крім уже згадуваних трьох новел із «Вершників» учням пропонується до аналізу «Місто», яке вивчалось і в попередні роки, а також «Доктор Серафікус» В.Домонтовича. Вперше об'єктом дослідження у школі стане твір О.Туриянського «По за межами болю», жанр якого програма визначає як «поема в прозі», проте видається, що це один із різновидів роману. Багато в чому спорідненими з романами можна вважати також «Старшого боярина» Т.Осьмачки і «Україну в огні» та «Зачаровану Десну» О.Довженка.

Під час вивчення трьох новел із «Вершників» важко отримати повне уявлення про жанр роману в новелах, але вчителю доведеться зробити це, покладаючись у бесіді з елементами лекції на власні авторитет і вміння донести до учнів те інформацію про ту частину тексту художнього твору, яку вони не читали. Але орієнтація на поглиблений аналіз меншої частини тексту «Вершників» призводить до того, що вчитель і учні повинні будуть зосередитися на дослідженні особливостей окремих новел. Це має свої плюси, бо дає можливість формувати у школярів уміння поглибленого мікроаналізу. Однак говорити про повноцінне вивчення цілого твору неможливо.

«Місто» В.Підмогильного дає широкі можливості для формування поглиблених уявлень про поліфонічний характер ідейного змісту, «променів зору», персонажних характеристик тощо. З іншого боку, прагнення поліфонічного сприйняття тексту «Міста» дасть учням можливість якомога адекватніше інтерпретувати змістово-формальні особливості роману, який є одним із найзагадковіших в українській літературі. У цьому випадку дуже доцільно було б учителям використати праці В.Мельника, Ю.Шевельова, В.Шевчука [10-12], в яких подаються три різні підходи до інтерпретації образу Степана Радченка (у Шевельова і Шевчука – діаметрально протилежні). Учням не обов'язково читати монографію В.Мельника чи статті Ю.Шевельова і В.Шевчука: позиції науковців, їх концепції до школярів може донести вчитель. Можливий також варіант, коли ці праці опрацьовує найбільш підготовлена частина учнів. У першому і другому разі можлива організація уроку-гри чи його частини у

формі ток-шоу, за якої три окремі школярі чи групи школярів репрезентують одну з точок зору, наводять усі можливі аргументи на її захист і контраргументи щодо інших позицій. Однак дуже важливо провести з боку вчителя й учнів синтезування результатів полеміки, акцентування на думці, що кожна з точок зору має право на існування, але найадекватнішим сприйняттям роману є відмова від радикальних позицій, розуміння того, що істина найчастіше знаходиться «посередині», і кожен із читачів мусить самостійно знаходити її для себе.

Внесення у програму з української літератури «Доктора Серафікуса» В.Домонтовича видається дискусійним, бо інтелектуальний роман є непростим для інтерпретування і для значно підготовленішого читача у порівнянні з учнем передвипускного класу. Дуже сумнівним видається також наступне твердження у програмі стосовно роману В.Домонтовича: «Новизна і динамізм сюжету, віртуозність і простота оповіді» [1; 122], з яким можна погодитися щодо новизни сюжету і віртуозності оповіді, але повне заперечення викликають поняття «динамізм сюжету» і «простота оповіді» у «Докторі Серафікусі». Тому вчителю доведеться докласти чимало зусиль, щоби спонукати учнів до прочитання роману.

Програма рекомендує присвятити аналізу роману В.Домонтовича чотири уроки – загалом немало, щоби хоч частково розібратися в його особливостях. Серед них – засвоєння особливостей інтелектуального і «модерністичного», як його означає програма, жанрових різновидів роману й роману як жанру загалом. Складність аналізу «Доктора Серафікуса» полягає насамперед у його глибинному поліфонізмі, про йдеться й у програмі: «*Розуміння складності, загадковості й непередбачуваності людської психіки...*» [1; 123]. Саме тому учням пропонується «висловлювати судження (дискутувати)...». І можливостей, проблем для дискусії щодо твору В.Домонтовича дуже багато. Про це свідчить і пропозиція програми дискутувати «з приводу новітньої “людини у футлярі”» [1; 123], хоча таке трактування образу професора Комахи викликає серйозні сумніви у його адекватності до тексту «Доктора Серафікуса». Поліфонічний характер роману цілком аргументовано пов’язується з категорією Іншого, з вихованням почуття толерантності й поваги до відмінних від власних думок, способу життя, погляду на світ: «*Розуміння... готовності помірковано сприймати інших людей*» [1; 123].

Як уже констатовалося, романістика у 12 класі ЗОШ представлена невиправдано малим обсягом. Так, програма пропонує вчителю подати «загальну характеристику доробку О.Гончара-романтика і Гончара-романіста» та вимагає від учня «мати уявлення про романний доробок митця» [1; 136-137], хоча це видається дуже складним завданням, яке, за програмою, повинно вирішуватися з допомогою бесіди-лекції учителя та прочитання й аналізу всього-на-всього однієї новели з роману «Тронка» – «Залізний острів», – яку, до того ж, пропонується аналізувати відокремлено, як самостійний твір, без якого-небудь прив’язання до тексту роману як частини до цілого.

Попри те, що «Диво» і «Жовтий князь» вивчаються скорочено і на їх вивчення виділяється мало годин (два, майже неймовірний варіант – три уроки), необхідно максимально використати тексти цих творів для засвоєння їх змістово-формальних особливостей та іманентних рис роману як жанру в їх взаємозв’язку. При вивченні цих романів, а також «Лебединої зграї» В.Земляка, за програмою, наголошується на характеристичні образів-символів. Аналіз кореляції конкретно-чуттєвого і символічного планів у романах розширює уявлення про поліфонічний характер романної форми, який, своєю чергою, пов’язаний із романним контрапунктом. Знову ж таки, не обов’язково учням називати цей термін (тим більше, вивчати його дефініцію), але пояснити взаємодоповнення різних романних планів, різке зростання через це впливу на читацьку рецепцію (за аналогію з фізичним терміном «резонанс») конче потрібно.

Загалом за роки вивчення української літератури в середній загальноосвітній школі учень повинен засвоїти генологічні риси роману в їх структурній єдності та вміти застосовувати їх до аналізу конкретних творів цього жанру. Цей процес засвоєння теоретико-літературного матеріалу має нерозривно поєднуватися з глибоким аналізом поезики пропонованих до вивчення у школі романів, який, своєю чергою, передбачає вміле застосування отриманих знань про жанрову сутність роману. Така діяльність учителя й учнів повинна мати системний характер, провадитися з використанням різноманітних прийомів, форм і засобів навчання та виховання, традиційних та інноваційних технологій. Повністю здійснити це тільки на уроках української літератури неможливо, тому вчителі української та зарубіжної літератур повинні об’єднати зусилля в цьому напрямі, як повинні вони їх об’єднувати і взаємодіяти між собою у процесі навчання й виховання протягом усіх шкільних років.

ЛІТЕРАТУРА

1. Українська література: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-12 класи / За заг. ред. Р.В. Мовчан. – К.-Ірпінь: Перун, 2005. – 201 с.
2. Клочек Г. Переднє слово // Бандура О., Бандура Г. Теорія літератури в тезах, дефініціях, таблицях: Навчальний довідник. – К.: Шкільний світ, 2008. – С. 4.

3. Румянцева Э. Анализ художественного произведения в аспекте жанра // Пути анализа литературного произведения: Пособие для учителя / Под ред. Б.Ф. Егорова. – М.: Просвещение, 1981. – С. 168-187.
4. Мотольская Д., Соколова К. Эпическое произведение // Пути анализа литературного произведения: Пособие для учителя / Под ред. Б.Ф. Егорова. – М.: Просвещение, 1981. – С. 91-108.
5. Зарубіжна Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-12 класи / За заг. ред. Д.С. Наливайка. – К.-Ірпінь: Перун, 2005. – 112 с.
6. Гуляк А. Становлення українського історичного роману. – К.: ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1997. – 293 с.
7. Бахтин М. Эпос и роман: О методологии исследования романа // Бахтин М. Вопросы эстетики и литературы. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 392-427.
8. Мелетинский Е. Введение в историческую поэтику эпоса и романа. – М.: Наука, 1986. – 318 с.
9. Гончар О. Перший симфоніст української прози // Гончар О. Письменницькі роздуми: Літературно-критичні статті. – К.: Дніпро, 1980. – С. 64-73.
10. Мельник В. Суворий аналітик доби: Валер'ян Підмогильний в ідейно-естетичному контексті української прози першої половини ХХ ст. – К.: Інститут літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України, 1994. – 319 с.
11. Шерех Ю. Людина і люди // Шерех Ю. Пороги і запоріжжя: Література. Мистецтво. Ідеології: Три томи. – Т. І. – Х.: Фоліо, 1998. – С. 81-91.
12. Шевчук В. Екзистенціальна проза Валер'яна Підмогильного // Досвід кохання і критика чистого розуму: Валер'ян Підмогильний: тексти та конфлікти інтерпретацій. – К.: Факт, 2003. – С. 353-367.

УДК 821.161.2–31.09

ПРОБЛЕМА ЖАНРОВОЇ СУТНОСТІ РОМАНУ У ВІРШАХ І.БАГРЯНОГО «СКЕЛЬКА»

Васьків М.С., к. філол. н., професор

Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка

У статті аналізуються генологічні особливості «Скельки» І.Багряного. Автор статті доводить, що роман у віршах є жанровим різновидом ліро-епічних жанрів, а не роману. «Скелька» є єдиним виключенням із цього правила і більше наближеною до епосу, ніж до ліро-епосу. Також аналізуються інтертекстуальні зв'язки твору з вітчизняною і зарубіжною літературою.

Ключові слова: жанровий різновид, епос, ліро-епос, роман, роман у віршах, інтертекстуальність.

Васьків М.С. ПРОБЛЕМА ЖАНРОВОЙ СУЩНОСТИ РОМАНА В СТИХАХ И.БАГРЯНОГО «СКЕЛЬКА» / Кам'янець-Подольский национальный университет им. Ивана Огиенко, Украина

В статье анализируются генологические особенности «Скельки» И.Багряного. Автор статьи доказывает, что роман в стихах является жанровой разновидностью лиро-эпических жанров, а не романа. «Скелька» является единственным исключением из этого правила и более близкой к эпосу, чем к лиро-эпосу. Также анализируются интертекстуальные связи произведения с отечественной и зарубежной литературой.

Ключевые слова: жанровая разновидность, эпос, лиро-эпос, роман в стихах, интертекстуальность.

Vas'kiv M.S. THE PROBLEM OF GENRE NATURE OF THE NOVEL UN VERSUS BY I. BAGRYANYJ "SKELKA" / Ivan Ohienko National University of Kameanets-Podilsky, Ukraine

In the article the genological features of «Skelka» by I.Bagryanyj are analysed. The author of the article shows, that a novel in versus is the genre variety of lyric-epic genres, instead of to the novel. «Skelka» is the unique exception from this rule and anymore close to the epos, than to the lyric-epos. The intertekstual copulas of work with literature domestic and foreign are also analyzed.

Keywords: genre variety, epos, lyric-epos, novel, novel in the poems, intertekstuality.

Щодо неоднозначності поняття «роман у віршах», його належності до власне епічного за природою роману чи до особливого, великого за обсягом, різновиду ліро-епічної поеми, то цікаво поспостерігати, як у читацькій рецепції визначається жанрова природа «Скельки» Івана Багряного. Особливо цікаво тому, що мова йде не про рецепцію пересічних читачів, а читачів фахових, авторитетних