

АСПЕКТНЕ ВИВЧЕННЯ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ ДО КІНЦЯ ХІХ СТ.

У статті досліджено основні наукові ідеї щодо аспектного вивчення образів-персонажів у курсі літературної освіти учнів старшої школи від найдавніших часів до кінця ХІХ ст. Визначено традиційні та новаторські погляди літературознавців та педагогів на проблему формування теоретико-літературного поняття про образ-персонаж, простежено вплив літературознавчих шкіл на розробку теорії та технології навчання, проаналізовано наукові положення представників різних методичних течій щодо навчально-виховного змісту роботи над вивченням героїв твору, схарактеризовано зміст та характер навчання, визначено роль підручників та навчальних посібників у реалізації освітньої мети. Зроблено висновок про актуалізацію соціального, історичного, національного, аксіологічного, філософського аспектів в аналізі образів-персонажів на різних етапах розвитку методичної думки.

Ключові слова: образ-персонаж, шкільне вивчення, аспект, аналіз, словесність, психологія сприйняття.

Сучасна методика навчання літератури спирається на цінну практику педагогів-словесників минулого, прагне врахувати їхній досвід та розвинути найкращі традиції вітчизняної науки, що дає змогу ефективно вирішувати проблеми змісту та технологій навчання. Історія методичної думки від найдавніших часів, коли дотримувалися античного поділу словесних наук на діалектику, риторику і граматику, прагне враховувати вимоги часу до процесу передачі знань. Перші поетики, відомі у Давній Русі («О образех» Георгія Хіровоска в Ізборнику Святослава за 1073 р. Ізборник за 1076 р.), на думку О. Богданової, Ф. Буслаєва, Е. Днепров, С. Леонової, Я. Ротковича, В. Чертова та ін. [2; 3; 14; 17; 25], вважалися не лише панеґіриками на честь книжної грамотності і книг та повчаннями щодо «повільного читання», а й педагогічними працями про роль освіти та читання у становленні та життєдіяльності особистості, її моральному вихованні.

Наступні зразки давньоруського красномовства - «Слово про закон і благодать» митрополита Іларіона, твори Кирила Туровського, Серапіона та Єпіфанія Премудрого, як зазначає О. Богданова, засвідчують високий рівень освіченості «книжного люду» [2, 12] та певну увагу до навчання та розвитку читацьких якостей учнів, хоча і не розкривають послідовності практичного опрацювання літературних пам'яток.

Важливу інформацію про зміст та характер навчання у ХVІ-ХVІІ ст. містять поширені тоді рукописні «Азбуковники». Поряд зі статтями енциклопедичного характеру, хрестоматійними матеріалами з популярних книг для читання, вони містять і відомості про розвивальний характер навчання. Учням пропонується

самостійно складати промови, послання, вірші, спочатку списуючи, вивчаючи напам'ять пропоновані зразки, а потім укладати подібні. Учителів, відповідно, цікавив як морально-релігійний зміст навчання, так і методичні вимоги щодо організації освітнього процесу. Як зазначає Д. Мордовцев, не можна стверджувати, що метою навчання у ці часи було підготувати достойних служителів церкви, які вільно читатимуть канони. У процесі навчання учням відкривалися широкі можливості застосувати себе у суспільній діяльності [10, 46].

Ці навчальні книги не розкривають послідовності роботи над текстами, але переконують, що певні підходи до консеквентного вивчення зображених постатей вже було розроблено. Так у статті про Максима Грека зосереджено увагу на його роді занять, доробку, світоглядних засадах [10, 55]. Таким чином закладаються основи певної структури в характеристиці особистості, що пізніше позначиться на розробці теорії та технології вивчення образів-персонажів художнього твору.

Якщо аналіз перших зразків навчальної літератури переконує у репродуктивному характері навчання, то його практична спрямованість значно виразніше простежується у перших друкованих підручниках - «Букварі» (1574) Івана Федорова та «Граматичі» (1619) Мелетія Смотрицького. Учням пропонується вже не лише вивчати різножанрові твори, а й ораторські промови щодо різних життєвих обставин, провідною вправою є «гра у словесні форми».

Такий характер навчання значною мірою зумовлений розвитком вітчизняної культури, коли сутність людини розумілася як здатність пізнавати, мислити, засвоювати знання, і саме раціональне мислення вважалося фактором, який вирізняє людину з-поміж інших істот і предметів [8, 8]. Тому логічно, що дедалі більше навчання в школах набувало розвивального характеру, коли перед учнями ставилося завдання не лише вивчити і традиційно інтерпретувати тексти, а й реалізувати свій творчий потенціал.

Є підстави стверджувати, що запроваджуваний діяльнісний підхід до вивчення літератури був не стихійним, а ґрунтувався на засвоєних та розвинутих ідеях античних учених, відображених у давніх теоретичних трактатах, творах Аристотеля, Цицерона, Квінтіліана. Так, відомий просвітницький діяч цього періоду Ф. Лопатинський поділяв філософію на теоретичну і практичну, а до практичної, в свою чергу, відносив логіку і етику. Саме тому представники монастирки, яка входила в етику поряд із економікою і політикою, займалися моральними проблемами окремої особистості, вивчали їх сутність та шляхи розв'язання. Ще рано говорити, що новітні філософські ідеї позначилися на методиці вивчення літературних образів, але визначення естетичних засобів пов'язане з мотиваційним підходом до аналізу дій, вчинків, поведінки зображуваного образу, його установок було цілком мотивованим. Адже загальною метою шкільного навчання було «виховання християнських учнів як духовних, так і для примноження й укорінення християнських добродійностей ... для подавання наук корисних й навчання дітей народу християнського, так і мирських - для захисту вдів, сиріт і для надання допомоги різним збіднілим людям» [8, 8].

Розробляючи діалектику як мистецтво не зовнішнього, а внутрішнього мовлення, Ф. Лопатинський розумів її як правила мислення або розумових операцій і виокремлював, згідно з Аристотелем, три розумові операції. Перша – це споглядання або просте осягнення об'єкта без ствердження або заперечення будь чого. Таким чином людина отримує перші знання про об'єкт. Друга – судження, висловлювання або пропозиція, ствердження чи заперечення, погодження чи непогодження, об'єднання або ділення, як її називають різні філософи. Прирошення знань відбувається у процесі третьої операції – міркування, доведення, логічний висновок тощо, коли людина оперує декількома судженнями [8, 22].

Можна стверджувати, що новий діалектичний характер навчання в школах був зумовлений потребами часу, розвитком країни, її культури та гуманітарної думки. Пізніше у ХІХ, а особливо у ХХ ст., розроблені та обґрунтовані вченими види розумових операцій позначилися на мотивації теорії поетапного вивчення художнього твору та образу-персонажа зокрема, яке, поряд з іншими, передбачає читання художнього твору, його аналіз, формулювання логічних висновків та оцінок.

Практичний характер навчання зберігається і розвивається у навчальних посібниках і підручниках ХVІІ-ХVІІІ ст., призначених для використання в духовних навчальних закладах (рукописні підручники грецьких вчителів братів Іоаннакія і Софронія Ліхудів, «Риторическая рука» Стефана Яворського, видана у ХІХ ст., «Поетика» (1705) і «Риторика» (1706-1707) Теофана Прокоповича тощо), де учні «з науками й віри набували». Але навчання поезики та риторики не обмежувалося лише релігійною метою. Практична складова академічних поетик містила і жанри, що мали широке практичне застосування. І розгляд цих жанрів передбачав ґрунтовну роботу над героями твору. Зокрема у процесі вивчення трагедії особливу увагу вчителі мали зосереджувати на зображенні дій і вчинків великих мужів, а у процесі вивчення комедії – на жартівливому зображенні життя звичайних людей [23, 79]. І хоча прозові твори Горація, Овідія, Ціцерона, Сенеки було включено до змісту навчання, поезики і риторики ХVІІІ ст. не пропонують послідовної роботи над поняттям про образи-персонажі в літературі. Все ж певні складові структури художнього образу детально розглядалися у процесі навчання, що дає підстави стверджувати про важливість цієї літературознавчої категорії у літературному розвитку учнів задовго до офіційного визнання методики навчання літератури як науки.

Вагомим внеском у формування сучасної теорії та технології вивчення образів-персонажів можна вважати роботи М. Щербатова, високо оцінені Я. Ротковичем, В. Чертовим [17; 25] та ін. Описуючи твори давніх і новітніх для свого часу авторів, педагог радив у процесі їх читання і розгляду використовувати філософські, історичні та моральні питання часу [26, 481], закладаючи тим самим як контекстний принцип навчання літератури, так і основи аспектного аналізу образів-персонажів.

Якщо перші кроки у становленні методики роботи над образом було зроблено ще у рукописних підручниках і посібниках, певною мірою розвинуто

у навчальній літературі XVII-XVIII ст. через увагу до філософського, історичного контекстів та громадянського виховання у процесі вивчення літератури, то теоретичне підґрунтя сучасної теорії та технології вивчення образів-персонажів розроблялося методичною наукою XIX ст.

В історії методики викладання літератури XIX століття яскраво виявилися три течії - логіко-стилістична, освітньо-виховна і етико-естетична, які розширювалися та поглиблювалися на наступних етапах розвитку науки і відіграли важливу роль у становленні сучасної теорії та технології вивчення образів-персонажів у середній школі.

Так уже в «Короткій риторичі...» О. Мерзляков вперше прагне виділити «загальну теорію прозаїчних творів», хоча обходить питання структури тексту. Про відсутність певної методики роботи над образами-персонажами в науці першої половини XIX ст. свідчать і підручники та посібники Г. Городчанінова (1813), М. Тализіна (1818), Я. Толмачова (1815-1822) та ін.

Прихильники логіко-стилістичної течії на перший план ставили розвиток навичок мислення і мовлення учнів. Ф. Буслаєв наголошував на потребі безпосереднього знайомства учнів із текстами художніх творів, але їх вивчення зводив до так званого філологічного аналізу [3, 215-328]. Світоглядні позиції вченого спричинили переконання у потребі вивчення творів літератури саме з освітньою метою, що часто зводилося до виконання граматичних вправ на уроці. Наголошуючи на моральному впливі художніх творів на читачів і виступаючи проти «поверхового читання», Ф. Буслаєв, однак, виступає і проти захоплення і змістом тексту, що засвідчує про поверхову увагу до методики формування поняття про образ-персонаж у його доробку [3, 131].

Його послідовники Л. Поліванов та Д. Тихомиров не заперечували тих освітньо-виховних та етико-естетичних функцій, із урахуванням яких має здійснюватися вивчення літератури, але переваги надавали саме логіко-стилістичному аналізу тексту, звертаючи увагу на послідовність та засоби реалізації авторського задуму загалом. При цьому щодо розгляду образів-персонажів традиційно звертали увагу на послідовність їх розкриття у діях, вчинках та поведінці.

Чільне місце, поряд з іншими методами, формами і прийомами роботи (композиційний аналіз, словникова робота тощо) представники логіко-стилістичної течії відводили для складання учнями різних планів на основі прочитаного.

На цьому ж етапі розвитку методичної науки інший історик літератури, критик, викладач словесності О. Галахов уперше наголосив у своєму доробку на необхідності врахуванні соціокультурних та історико-літературних контекстів у вивченні художніх творів, визначенні літературних зв'язків і впливів, традицій і новаторства, основних напрямів, течій тощо, але у підручнику для середньої освіти він подає лише загальну оцінку художніх творів, розкриваючи розвиток літературної мови, зміну літературних напрямів і стилів, еволюцію літературних жанрів і форм, не зосереджуючи уваги на механізмах літературознавчого аналізу загалом та образів-персонажів зокрема [5, 2]. Вельми значущими в аспекті досліджуваної проблеми є також погляди

вченого на зміст аналізу художнього твору загалом, який має враховувати три елементи: особисте, національне і загальнолюдське [5, 538]. Використовуючи порівняльно-історичний метод, учений також наголошує на потребі вивчення взаємовпливу літератури і філософії. Таким чином у працях О. Галахова закладалися основи соціального, історичного, культурологічного, національного, загальнолюдського, філософського аспектів вивчення художніх творів, що зумовлювало потребу розробки методики їх аналізу як на змістовому, так і на формальному рівні.

Не менш важливим у розвитку досліджуваної проблеми можна вважати і звернення О. Галахова до питання про системність у навчанні, про сприйняття художнього твору читачами, різні ступені розуміння та відчуття [5, 60], що пізніше позначиться на методиці розробки етапів сприйняття образів-персонажів учнями різних вікових груп.

Найкращі методисти-словесники 60-80 років ХІХ ст., обговорюючи питання про класичну і реальну освіту, продовжували свої наукові пошуки в межах проблеми викладання літератури, підкреслюючи потребу практичного характеру навчання, безпосереднього сприйняття та обговорення художніх творів, упровадження діяльнісного підходу до організації навчально-виховного процесу. Вчені мету читання та аналізу, а відповідно і їх обсяг, розуміли по-різному, що й зумовило розробку різних методичних підходів до організації роботи [25, 111]. Але загальним можна назвати прагнення педагогів сформулювати наукові основи вивчення словесності у старших класах і забезпечити учнів необхідними для кожної культурної людини знаннями, враховуючи новітні досягнення теорії та історії літератури. Такі тенденції позначилися і на методиці становлення теорії і технології вивчення образів-персонажів у старших класах.

Велику увагу у гімназійних програмах приділено було питанню про зміст і методику аналізу («розбору») літературного твору в старших класах. «Першим актом» розбору вважалось знайомство зі змістом тексту, який учень має викладати усно і письмово. На другому етапі запропоновано роботу над планом (побудовою) творчої роботи, оскільки «як зміст художнього тексту, так і його основна думка, яку розкрито, лише тоді будуть зрозумілими, коли розкрито його частини – як головні, так і другорядні – і пояснено їх взаємозв'язок» [16, 3]. Важливим для становлення методики навчання літератури у старшій школі є те, що у процесі розбору мови твору словесники вважали за потрібне «звертати увагу на характерологічні особливості у способі висловлювання того народу чи того автора, якому належав зразок». У такий спосіб актуалізувалася вже обговорювана в наукових колах потреба визначення культурологічного та національного змісту творів словесності. Останнім пунктом розбору вважався історичний коментар, мета якого – уточнити розуміння художнього твору, а у разі потреби, розкрити ставлення автора до зображеної ним історичної доби. [22, 73-74]. І хоча естетична, психологічна і соціальна критика виносилася за межі гімназійної освіти, можна стверджувати, що культурологічний, національний та історичний аспект аналізу художнього твору та образів-персонажів на даному етапі розвитку методичної науки було актуалізовано

завдяки науковій праці літературних критиків та педагогів. Такі прогресивні ідеї не знайшли належної методичної розробки з об'єктивних причин, серед яких можна назвати відсутність літературознавчих досліджень у даних царинах, нерозробленість порушених питань у методиці шкільного навчання тощо, але відіграли позитивну роль у подальших наукових розвідках методичної науки, коли самостійна дослідницька діяльність посіла належне місце серед інших видів навчальної діяльності учнів у процесі вивчення мистецтва слова, а шлях формування знань «від прикладів – до системи» почав отримувати наукове обґрунтування.

Значний вплив на становлення теорії та технології вивчення образів-персонажів світової літератури здійснили новітні історико-літературні дослідження прибічників культурно-історичної школи, дослідження з історичної поетики А. Веселовського, послідовники якого (П. Перевлеський, О. Пипін) підкреслювали важливість історико-літературного підходу до структурування навчального матеріалу в старших класах для розкриття історії суспільної свідомості.

Не менш важливий внесок у становлення теорії вивчення образів-персонажів було зроблено у працях Л. Поліванова, який обґрунтовував важливість композиції як основи загальної методики аналізу тексту загалом, що не могло не позначитися на розгляді і такого значимого компонента як образ-персонаж.

У зв'язку з поширенням і офіційним визнанням логіко-стилістичного вивчення словесності, на думку В. Чертова [25, 135], виникають чисельні практичні посібники зі стилістики. З-поміж інших питань їх автори вже звертають досить серйозну увагу саме на вивчення образів-персонажів художньої літератури. Так перекладено посібник І. Холевіуса, у якому німецький педагог серед запропонованих тем і планів творчих робіт для учнів формулює для свого часу і досить оригінальні: «Чому Гомер називає Одиссея руйнівником міст?», «Красномовство Марка Антонія у трагедії Шекспіра «Юлій Цезар» тощо [24, 131]. І хоча зміст документів не дозволяє стверджувати про увагу вчених-методистів до структури художнього образу-персонажа та засобів його творення, все ж цей факт засвідчує про перші етапи становлення сучасної освітньої технології.

Так, М. Ольшамовський, розвиваючи традиції німецьких учених, пропонує серед літературних творчу роботу на тему «Виховання і характер Обломова», а серед історичних – «Характер Святослава» [11, 28]. А М. Орлов – «Погляд сентименталістів на природу і людину» тощо [12, 37]. Відстоюючи потребу історичного вивчення літератури для «відображення історичного розвитку народної самосвідомості» за оцінкою Е. Мандельштама [9, 231], Е. Судовщиков прагнув пов'язувати вивчення літератури з новітніми вченнями, наприклад, пояснюючи однобічність Базарова відповідно до теорії нігілізму [20, 8].

На наступному етапі розвитку методики навчання літератури, відомому як період ліберальних реформ (за Я. Ротковичем), процес вивчення художніх творів загалом та образів-персонажів зокрема розширився за рахунок прогресивних форм та прийомів викладання (бесіди, літературні екскурсії,

творчі роботи тощо), але було суттєво послаблено історичний принцип вивчення мистецтва слова заради «іманентного читання». Саме тоді «іманентне», тобто позаісторичне, позасоціальне вивчення літератури в школі стало педагогічною модою [17, 10]. Таку позицію можна пояснити тим, що «іманентне читання» сприймалося більшістю як природна реакція на еkleктичну методологію культурно-історичної школи.

Необхідно зазначити, що вчені-літературознавці та педагоги здійснювали спроби зберегти історичний принцип у структуруванні і підходах до вивчення літературного курсу старшої школи. Так Н. Піксанов неодноразово наголошував на важливості вивчення художніх творів в історичному та соціальному контексті, але його погляди не було підтримано ні літературознавцями, ні педагогами, ні вчительською громадськістю [15, 71]. Новий підхід, на думку вченого, ставив під загрозу можливість досягти осмислення й усвідомлення учнями прочитаних художніх творів, розуміння ідейно-естетичного змісту їх образів-персонажів, авторського розуміння людини, її характеристик. Тому у педагогічній практиці все ж продовжували використовувати ті навчальні посібники, у яких автори (В. Келтуяла, П. Коган, М. Коробка, Е. Соловьев) прагнули подати аналіз історико-літературного процесу аби поглибити розуміння художніх творів та їх образів-персонажів як значимого компоненту тексту.

В. Стоюнін і В. Водовозов як представники освітньо-виховної течії, розглядаючи художню літературу не лише як об'єкт мистецтва, а й науки, особливого значення надавали формуванню світогляду, громадянської та патріотичної позиції учнів, вихованню кращих моральних якостей засобами художнього твору через вплив на естетичні почуття. І здійснюватися це мало завдяки аналізу ідейного змісту на основі розгляду певних значимих компонентів твору, серед яких основне місце посідало вже й поняття про образ-персонаж [18].

В. Стоюнін, розробляючи концепцію історико-літературного курсу старшої школи, наголошував на потребі педагогічної спрямованості курсу словесності, підкреслював сформульовану раніше важливість розгляду загальнолюдського компонента в художньому творі і акцентував необхідність вивчення не загальної теорії, а власне художніх текстів. Саме тому пропонував зразки розборів окремих творів, звертаючи увагу, з-поміж іншого, і на проблему художнього зображення образів-персонажів («Скупой рицар» Пушкіна і образ Плюшкіна») [18, 123]. Таким чином можна стверджувати, що В. Стоюнін, поділяючи прогресивні погляди представників логіко-стилістичної течії і наголошуючи на потребі детального вивчення форми художнього твору, вперше у методиці навчання літератури підкреслює важливість аналізу образів-персонажів поряд із розбором композиції і мови твору, що забезпечить осмислення ідейного змісту.

У своїх методичних розробках В. Водовозов розвинув намічені тенденції щодо практичного викладання словесності, збагативши їх історичним та порівняльним підходами до вивчення художніх творів загалом і образів-персонажів зокрема [4, 228]. Учений наполягав на потребі розглядати з учнями

«моральні начала у житті». Тому пропонував зміст курсу словесності групувати за ідейно-тематичним принципом і, серед інших, визначав теми: «Гуманне ставлення до долі бідної, трудової людини (Пушкін, Гоголь, Некрасов, Островський та ін.)», «Порівняння типів старого часу у більш простій формі (Тургенєв, Пушкін, Лермонтов та ін.)», «Типи людей мрійливих та вдалих, за зразком Манілова і Ноздрьова (Гоголь, Гончаров)» [4, 122-123]. Варто погодитися з оцінками дослідників історії методики навчання літератури, що В. Водовозову не вдалося послідовно реалізувати ідейно-тематичний аналіз художнього твору у пропонованих зразках. Проте його праці стали етапними у розробці технології вивчення образів-персонажів у курсі старшої школи, оскільки зосереджували увагу на виховному впливі вивчення героїв художнього твору, окреслювали потребу їх групування, типологічного порівняння, розгляду в процесі історичного розвитку та зв'язку з реальним життям учнів. І хоча в наступних підручниках цього періоду проблему методики вивчення образів-персонажів не було розв'язано, все ж спроби схарактеризувати героїв твору засвідчують увагу вчених до серйозної методичної проблеми.

Таким чином, у працях представників освітньо-виховної течії було підтримано потребу вивчення літератури з урахуванням історико-культурологічного підходу і актуалізовано вже обговорюваний раніше аксіологічний аспект у вивченні як художнього твору, так і образу-персонажа, але ґрунтовна розробка поетапної методики визначення та опрацювання особливостей реалізації цих аспектів на рівні змісту і форми художнього твору залишалася попереду.

Найвідоміший представник етико-естетичної течії В. Острогорський наголошував на необхідності виховання в учнів почуття прекрасного, розвитку естетичного смаку, відтворюючої уяви, шліфування культури почуттів у процесі вивчення художньої літератури. Виховувати прекрасне, на думку вченого, - це дбати про формування естетичних критеріїв, згідно з якими учні сприйматимуть добро і зло, істину і неправду, любов і страждання, втілені як у творі на ідейно-естетичному рівні загалом, так і у конкретних образах-персонажах як носіях певних етико-естетичних поглядів [13, 26].

Представники етико-естетичної течії великого значення надавали емоціям та почуттям учнів, які виникають і розвиваються у процесі безпосереднього і яскравого переживання поетичних образів (за В. Голубковим [6, 48]). Прибічники цієї течії розвивали у подальшому свої методичні ідеї з урахуванням досягнень новітніх літературознавчих досліджень. Так вплив потєбніанських ідей позначився на розвитку методичних концепцій П. Басістова, І. Белоруссова, В. Данилова, І. Лискова, Д. Овсяніко-Куліковського, П. Тимошенка та ін., які розуміли художній твір не як відображення об'єктивної дійсності, а як відображення суб'єктивного сприйняття й переживань митця. На їхню думку, виникнувши з мови, мистецтво слова також характеризується зовнішньою словесною формою, внутрішньою формою (образністю) та змістом, або ідеєю. Зокрема образи-персонажі художнього твору як внутрішня форма слова є знаком тих думок, що

виникають у письменника у творчому процесі. Тому ідея твору завжди суб'єктивна. Вона обумовлена аперцепцією, тобто тими асоціаціями письменника, які склалися на основі його попереднього досвіду, і читача, що сприймає твір. Відтак ідейно-естетичне навантаження кожного образу-персонажа в художньому творі формується вже не у свідомості письменника, а у свідомості читача. В. Данилов посилався на ключові формулювання теорії О. Потебні і доводив, що в основу методики навчання літератури загалом і вивчення образів-персонажів зокрема має бути покладено думку про те, що заслуга митця не в тому мінімумі змісту, який передбачався у процесі творення, а в гнучкості образу, у силі внутрішньої (система художніх образів) форми пробуджувати найрізноманітніші змісти [7, 53]. Відповідно основним предметом вивчення у школі має бути зовнішня і внутрішня форма твору, а головним завданням освіти – формальний розвиток, тобто розвиток здатності до логічного і образного мислення учнів. Сприяття такому розвитку має, на думку П. Тимошенка, така методика роботи, яка забезпечує перехід «від теорії до практики, від загального до часткового, з необхідними поясненнями психологічними та історичними» [21, 11]. Подібні твердження переконують, що потреба ґрунтовної роботи над компонентами художнього твору для визначення художньої вартості загалом зумовлена розвитком суспільства, науки і культури другої половини ХІХ ст., а формування читацьких умінь та якостей, серед яких належне місце відведене умінням характеризувати місце та роль образів-персонажів у загальній структурі художнього твору, вважалося способом підвищення якості вивчення словесності у школі. Тому закономірно, що у своєму підручнику вже 1908 р. Д. Овсянико-Куліковський присвятив розділ прийомам поетичної творчості, запропонувавши оригінальну класифікацію найважливіших людських типів у поезії. І хоча методики роботи над теоретичним поняттям у процесі вивчення художніх творів автор не пропонує, його внесок у розвиток теорії і практики вивчення образів-персонажів спричинив належну увагу до психологічного аналізу характерів головних героїв творів, що стало визначальною рисою посібника А. Шалигіна.

Започатковану традицію характеризувати героїв твору розвивали у своїх підручниках П. Дворніков, С. Золотарьов, В. Сиповський.

Спробою врахувати психологічні особливості сприйняття художнього твору юними читачами пояснюється прагнення М. Рубакіна, О. Суворовського, А. Філонова та ін. визначити найпопулярніші твори. Дослідники твердили, що увага читачів до пригодницької, детективної та фантастичної літератури зумовлена зображеними в ній активними, сміливими і сильними героями, які більше задовольняють потреби дітей, ніж твори, які викликають співчуття і жалобу [19, 160].

Значний внесок у розробку досліджуваної проблеми було зроблено Ц. Балталоном, який не обмежувався у своїй науковій та педагогічній діяльності здобутками психології художньої творчості, а прагнув досліджувати психологічні моменти в художній літературі. З учнями початкових класів він рекомендував обговорювати не лише загальне враження від прочитаного, а, допомагаючи зрозуміти прочитане, пояснювати поведінку головних героїв.

Учням старшої школи серед питань для літературних бесід та письмових робіт пропонував такі: «Психологічний аналіз характеру Раскольнікова», «Гедда Габлер як психологічно ненормальна особистість», «Як мають співвідноситися психопатичний та психологічний елементи для збереження художнього та суспільного значення цілого?» тощо [1, 8].

Загалом варто зазначити, що перші спроби розробки теорії та технології вивчення образів-персонажів у шкільній літературній освіті до кінця ХІХ ст. пов'язані з тим, що:

- активно розвиваються у літературознавстві новітні школи (історичної поетики, формальна, психологічна, культурно-історична, інтуїтивізм), які здійснили безумовний вплив на викладання, не будучи напрямами в методиці;
- у шкільний курс теорії прози активніше проникають приклади з художньої літератури (художні описи, розповіді тощо);
- за основний принцип побудови програм старшої школи переважно прийнято історико-літературний, що дозволяє визначати в образах-персонажах соціальний, культурологічний, історичний аспекти;
- доведено потребу порівняльного вивчення образів-персонажів різнонаціональних художніх творів;
- актуалізуються потреби розумового, логічного розвитку учнів, а поряд з цим, громадянського, національного, морального та естетичного їх виховання;
- здійснено спроби психологічного обґрунтування теорії та технології вивчення образів-персонажів світової літератури в старшій школі.

Як засвідчує аналіз шкільних програм, підручників та посібників, теорія і технологія аспектного вивчення образів-персонажів у курсі літературної освіти учнів старшої школи має своє самостійне значення. Останні десятиліття вітчизняна методика звертається до втрачених традицій, збагачує їх новими науковими відкриттями, позитивним українським і світовим досвідом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балталон Ц.П. / Цезарь Павлович Балталон. - Пособие для литературных бесед и письменных работ. – 10-е изд. - М., 1914. - 230с.
2. Богданова О. Ю., Леонов С. А., Чертов В. Ф. Методика преподавания литературы: Учебник для студ. пед. вузов. / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов. - М.: Академ А, 1999 - 307 с.
3. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев. – М.: Либроком, 2010 г. - 360 стр.
4. Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов. - М.: Педагогика, 1986. С. – 480 с.
5. Галахов А. Древнерусская словесность // История русской словесности, древней и новой [Электронный ресурс] / А. Галахов; [2-е изд.]. – 1879. – Т. I. – Режим доступа : <http://library.rsu.edu.ru/blog/wp-content/uploads/e-library2/oldbook/galahov.pdf>.
6. Голубков В.В. Методика преподавания литературы / В.В. Голубков. – [7-е изд.]. – М., 1962. - 495 с.

7. Данилов В. В. Литература как предмет преподавания / В. В. Данилов. – М., 1917. – 218 с.
8. Феофилакт Лопатинский Ф. Избранные философские произведения / Сост., вступит. Ст. и перевод с лат. А.В. Панибратцева. – М., 1997. – 219 с.
9. Мандельштам И. Е. Об историческом преподавании русской словесности [Текст] // Педагогический музей. – 1876. - №№3-4. – С.230-243.
10. Мордовцев Д. О русских школьных книгах XVII века: Москва, в университетской типографии, 1862. – 106 с.
11. Ольшамовский М. Н. Руководство к ведению письменных упражнений в гимназиях. – М.: Тип. Э. Лиснер, 1980. – 104 с.
12. Орлов М. Список тем для письменных и устных упражнений по словесности: С объясн. ст. о ведении этих работ. (4355 тем) / Сост. М. Орлов, наставник-руководитель Гимназии при Ист.-филол. ин-те – СПб, 1887. – 64 с.
13. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности / В.П. Острогорский.- Спб.: Типография И.Демакова, 1885. – 228 с.
14. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / [Э.Д.Днепров, О.Е.Кошелева, Г.Б.Корнетов и др.]; Отв. ред. Э.Д.Днепров; [АПН СССР, НИИ общ. педагогики]. - М.: Педагогика, 1989. - 479с.
15. Пиксанов Н. К. К вопросу о переработке программ по русскому языку и литературе в средней школе // Русский филологический вестник. – 1917. - № 1-2. – С. 70-73.
16. Программа преподавания русского языка и словесности в гимназиях и прогимназиях Кавказского учебного округа / Сост.: В. И. Желиховский, Л. Н. Модзалевский и А. И. Николич. - Тифлис: тип. Меликова и Ко, 1868. - [4], XVI, [2], 20. – 46 с.
17. Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе. Учеб. пособие для студентов филол. специальностей пед. институтов / Я. А. Роткович; [изд. 2-е, испр. и дополн.] – М.: Просвещение, 1976. – 335 с.
18. Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы / В.Я.Стоюнин. – М.: Педагогика, 1991. – 431 с.
19. Суворовский А.М. Нат Пинкертон в детском понимании // Вестн. воспитания. - 1909. - № 1. - С. 157-163.
20. Судовщиков Е.В. Пособие при преподавании истории русской словесности / составлено Евгением Судовщиковым. - Киев, 1863. – 104 с.
21. Тимошенко П. З. Опыт систематического изложения теории словесности. – СПб, А.В.Зелена, 1870. - 219с.
22. Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. – 1872. - № 7. – С. 84-85.
23. Хижняк З. І., Маньківський В. К. Історія Києво-Могилянської академії / З. І Хижняк, В. К. Маньківський. - Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 184 с.: іл.
24. Холевиус И.К. Темы и планы починений. Кн. 1. – СПб., 1873. – 314 с.

25. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе: монографія [Текст] / В.Ф. Чертов. – 2-е изд., доп. – М.: Издательство «Прометей», 2013. – 248 с.

26. Щербатов М.М. Сочинения в 2-х т. – Т.1. – М., 1896. – 1060 с.

В статье анализируются основные научные идеи аспектного изучения образов-персонажей в курсе литературного образования старшей школы от истоков до конца XIX в. Сформулированные традиционные и новаторские идеи позволили определить влияние литературоведческих школ на формирование теории и технологии изучения образов-персонажей, проанализировать взгляды представителей разных методических течений, охарактеризовать содержание и характер работы, роль учебников и пособий. Основные идеи аспектного изучения образов-персонажей актуализируются на разных этапах развития методической мысли.

Ключевые слова: образ-персонаж, школьное изучение, аспект, анализ, словесность, психология восприятия.

In the article the basic scientific ideas about aspect studying of image-characters in the course of literary education of high school students from ancient times to the late nineteenth century are investigated. Traditional and innovative views of teachers and literature scholars on the issue of formation the literary-theoretical concept of image-character are described, an effect of scientific schools on development of literary theory and educational technology is traced, scientific statements by representatives of different methodological trends as for educational content of characters studying is analyzed. The author determines the content and nature of the studying, the role of textbooks in educational goals implementation. The conclusion about social, historical, national, axiological and philosophical aspects in the analysis of image-characters at different stages of methodical thought development is made.

Key words: image-character, school study, aspect, analysis, literature, psychology of perception.

Стаття надійшла до редакції 15. 06.2015

Прийнято до публікації 22.06.2015