

Разработанные нами задания *девятой модели* дают наглядное представление о словах в языке, которые являются противоположными по значению. Кроме того, студенты получают информацию о значении данных антонимов, сфере их употребления, а также их эмоциональной окраске. Например:

1. *Сейчас почти все хвалят молодежь за жалостливость к другим.*
2. *Российское студенчество одинаковое в социальном отношении.*
3. *Иру приняли в школу-интернат, когда ей было только 11 лет.*

Задания тестов *десятой модели* выполняются студентами с целью усвоения и, в основном, употребления в речи причастных и деепричастных оборотов. Для того, чтобы правильно трансформировать такого рода предложения, безусловно, нужно усвоить правила образования причастий и деепричастий в русском языке, а это очень сложный вопрос для польских студентов. Например:

1. *Строители должны были закончить сооружение стадиона к началу спортивного сезона.*
2. *Проблемы высшего образования решают специалисты всех стран.*
3. *Метод американского экономиста В. Леонтьева, который называется «затраты-выпуск», считается классическим в современной экономике.*

Ценность публицистических текстов для пополнения как словарного запаса студентов, так и расширения их знаний о стране изучаемого ими языка кажется нам несомненной. На основе публицистики можно организовать различные формы языковых занятий (построение монологов и диалогов (полилогов), дискуссионный клуб и т. д.), которые активно помогают студентам совершенствоваться, углублять и расширять свои знания по русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белянко О. Е., Трушина Л. Б. Русская культура на газетной полосе. – М., 1998.
2. Дерягина С. И., Мартыненко Е. В., Гадалина И. И., Кириленко Н. П. В газетах пишут... – М.: Русский язык. Курсы, 2000.
3. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. – СПб.: Златоуст, 1999.
4. Российские газеты и журналы 1999-2001 гг. (Аргументы и факты, Комсомольская правда, Московские новости, Иностранец, Коммерсантъ, Огонек, Новое время, Компания и др.).

УДК 821.112.2 - 3

І. Соловцова

ІДЕЙНО-ХУДОЖНІЙ АНАЛІЗ ТВОРУ КРІЗЬ ПРИЗМУ НОВАТОРСТВА МИТЦЯ

Нездатність читача відчувати символічну наповненість тексту, стан, в якому людина виявляється неспроможною сприйняти сукупність співіснуючих смислів та оперувати ними, за термінологією одного з найавторитетніших представників західного літературознавства Р.Барта, визначається як *асимволізм читачького мислення*. На думку вчених, “проблема асимволізму мислення у всій гостроті постає перед учителем-зарубіжником тоді, коли справа доходить до вивчення літератури межі XIX – XX ст.” [2, 85]. Художні тексти цієї доби є мало доступними для розуміння старшокласників через свою смислову багатоплановість, багатозначну конструкцію, символічну фактуру.

Аналіз складних за концепцією і поетикою текстів митців XX століття – то нелегка справа. Вивчення творів драматургів-новаторів межі XIX – XX століть додатково ускладнюється їхньою родовою специфікою та нетрадиційною поетикою. Новаторські твори вимагають від читача іншого, більш активного способу читання та уяви. Тільки ті

читачі, що оволодівають іншими способами сприйняття та аналізу художнього твору, набувають можливість повнокровно розуміти твори будь-кого з митців-новаторів [4, 22-23].

Перегляд публікацій останніх років свідчить, що всі автори методичних рекомендацій по вивченню в 11 класі драматургії Б.Брехта вважають за необхідне на вступному уроці детально розтлумачити учням сутність новаторських принципів “епічного театру”.

Але на етапі текстуального аналізу певного художнього твору, після засвоєння учнями матеріалу теоретичного характеру попереднього уроку, ті ж самі автори начебто зовсім забувають про специфічність сюжету епічної драми, основна лінія якого складається не на рівні розвитку подій. Особливий подив викликає одноставність у наданні переваг пообразному шляху аналізу драматичних творів цієї нетрадиційної композиційної побудови. Все це призводить до нерозуміння учнями сутності внеску драматурга у створення та розвиток епічної драми, зокрема, до порушення принципу аналізу твору в єдності змісту та форми взагалі. Авторська концепція твору в такому випадку сприймається або поверхово, або помилково.

Методисти вважають цілком достатнім роботу по усвідомленню особливостей новаторської поетики творів Б.Брехта обмежити або з'ясуванням ролі зонгів у драмі “Матінка Кураж та її діти”, або самостійним визначенням школярами специфіки конфлікту твору складної поетики “Життя Галілео Галілея” ще на початку аналізу твору [1, 3]. Отже, назріла нагальна необхідність розроблення якісно іншого шляху аналізу текстів цього автора.

У зв'язку з тим, що сьогоднішньому етапу розвитку літературознавчої науки більш відповідає такий аналіз тексту, зокрема, драматичного, коли твір розглядається тільки як єдине ціле, як особливо організована система, то виникає необхідність чітко окреслити складові цієї системи, критерії визначення новаторської природи поетики драми.

За твердженням науковців, головним критерієм визначення, чи є драматичний твір новаторським, або частково новаторським, або традиційним, є тип конфлікту. Можливість з'ясування типу конфлікту виникає тільки за умов визначення змісту конфлікту, усвідомлення його зв'язку із сюжетом (точніше головною сюжетною лінією), розуміння специфіки підтексту твору та засобів, завдяки яким він створюється. Адже саме новий зміст конфлікту “викликає” виникнення нової форми конфлікту, нової організації системи образів, сюжетної лінії, нової функції підтексту, винайдення нових різновидів жанру [5, 203]. Тому, на думку вчених, складовими системи поетики драматичного твору виступає наступний ланцюг категорій: образ, конфлікт, сюжет, жанр [5, 24].

У ХХ ст. виникає новий тип епічного конфлікту – конфлікт різних ідеологій, світоглядів. Втілення такого типу конфлікту у драматичній формі - справа складна. Виявити його під час аналізу, зокрема, шкільного, ще складніше. Адже цей “конфлікт часто знаходиться поза подієвим рядом або дублюється колізіями, що розвиваються паралельно з основним подієвим рядом... При втіленні такого типу конфліктів епічний драматург частіше за все використовує тактику художніх провокацій, яка дозволяє ... залучити глядача до складного процесу пошуку відповідей на нелегкі проблеми буття” [7, 29].

Специфіка конфлікту обумовлює специфіку сюжетної основи, особливості композиційної побудови тексту. П'єси Б.Брехта складаються, на відміну від традиційних драматичних творів, не з дій або актів, не з картин чи яв, а з епізодів.

Така специфічна побудова пояснюється тим, що драми німецького майстра епічної драматургії “багатофабульні, кожний епізод композиційно завершений, а єдність дії замінена єдністю ідеї” [6, 7]. Саме ця єдність ідеї і являє собою сюжетну основу твору. Ця загальна ідея (за визначенням літературознавців, макроідея твору) складається з декількох мікроідей, що дублюють в окремих епізодах драми її провідну ідею [6, 9]. Науковці вважають доцільним аналізувати тексти такої нетрадиційної поетики тільки шляхом

“розкадровки” матеріалу (термін О.С. Чіркова) [7, 22]. Тому головна увага на етапі аналізу тексту повинна бути прикута не до геройного рівня, а до співставлення та складення в єдине ціле ідейного підтексту твору.

Аналізуючи епізоди драматичних творів німецького драматурга-новатора, необхідно привернути увагу учнів до того, що найважливішим принципом поезики епічної драми є принцип асоціативності, яка призначена провокувати читача (глядача) на проведення певних паралелей [7, 33]. Це призведе їх до розуміння, що створення Б.Брехтом художнього тексту на ґрунті першооснови є прийомом не тільки досягнення “ефекту очуження” на сюжетному рівні, але й реалізацією специфічного принципу в епічній драматургії – принципу асоціативності.

Аналіз драми Б.Брехта “Матінка Кураж та її діти” розпочинається після ознайомлення учнів з життєвим та творчим шляхом письменника, усвідомлення принципів розробленої ним системи епічного театру та драматургії, повідомлення творчої історії п’єси. Поєднання колективних, групових, індивідуальних форм роботи у процесі текстуального аналізу п’єси спрямовують на пошук у кожному конкретному епізоді, фрагменті особливостей втілення тієї макроідеї твору, що вже відома учням після ознайомлення з його творчою історією. Пошук відповіді, завдяки яким засобам досягається кінцева мета драматурга, – активізувати критичну та аналітичну думку глядача (читача), сприяє залученню учнів до дослідницької діяльності: вони відчують себе експертами, що покликані або спростувати, або підтвердити спостереження літературознавців, довести актуальність ідейного змісту епічної драми і на сьогоднішній день.

Для текстуального аналізу п’єси Б.Брехта “Матінка Кураж та її діти” на уроках вважаємо доцільним обрати епізоди 1, 2, 3, 6, 8, 9, 11. Аналіз інших епізодів передбачено заслухати, як індивідуальне повідомлення учнів, що за системою завдань та запитань учителя опрацюють їх вдома.

Перший з епізодів твору доцільно розпочати читати та аналізувати під керівництвом учителя наприкінці вступного, першого з трьох уроків, призначених програмою на вивчення творчості Б.Брехта. Після аналізу двох-трьох сцен першого епізоду учням пропонується дати відповідь на запитання: “Чи можна обмежитися знайомством із сюжетом п’єси тільки читанням ремарок-передмов до кожного з епізодів драми? Чого досягає драматург їх введенням у текст?” Пошук відповіді на запитання не тільки конкретизує уявлення учнів про специфіку та функціональне значення використання прийому “очуження” на сюжетному рівні у творчості драматурга, але й спрямовує їхнє сприйняття на визначення в першу чергу підтексту, мікроідеї сцен при виконанні групового або індивідуального домашнього завдання до другого уроку.

Межі статті не дозволяють розкрити всю систему роботи з твором. Візьмемо за приклад організацію самостійного аналізу одним-трьома учнями четвертого епізоду, передбаченого для розгляду в класі тільки як індивідуального повідомлення.

Запитання для аналізу четвертого епізоду

1. З якою метою з’явилися біля намету ротмістра матінка Кураж та молодий солдат? У чому намагалися переконати писар героїню, а молодого солдата літній солдат? Чи вдалося їм відмовити від бажання поскаржитися цих “шукачів справедливості”? Чи здійснили у фіналі епізоду свої попередні наміри скаржники? В чому особливість побудови цього епізоду? Чому автор буде його саме так?

2. Що (або хто) саме змусило матінку Кураж та молодого солдата відмовитися від попередніх намірів? Хто (або що) вмовив їх змінити своє рішення? Кого більше нагадує матінка Кураж у цій сцені: обурену жінку, що прийшла скаржитися, чи розважливу порадилицю, що намагається врятувати життя запального юнака від гніву ротмістра? Чи не комічна поведінка обох героїв у цій сцені?

3. Проаналізуйте, яких слів у діалозі більше, що означають почуття, які охопили героїв (відчуваю, я вражений, страждаю ...), або тих, що відбивають плин думки

(гадаю, розумію, слухаю, кажу вам ...)? Поміркуйте, який вплив на сприйняття читача має побудова діалогу з наданням переваги використанню саме цих слів: активізує це Ваші почуття чи Вашу думку?

4. Якого значення набуває виконання пісні про “Велику капітуляцію” в контексті даного епізоду? Навіщо між рядками пісні матінка Кураж виголошує певні “життєві мудрості”? В чому полягає значення виконання пісні таким чином? Чи можна вважати, що цей епізод символізує “капітуляцію” тільки матінки Кураж і тільки у конкретній ситуації?

5. У чому полягає символічний підтекст цього епізоду? До яких висновків підводиться ним думка читача чи глядача? Наведіть слова, що, на Вашу думку, розкривають причини позиції, що займає у житті головна героїня? Як інтерпретується в цьому епізоді мотив “куплі-продажу”, провідний мотив п'єси?

6. Чи закладено автором у цьому епізоді можливості “очуження” тексту ролі від особи героїні? Чи є тут прояв “очуження” трагічних подій комічною ситуацією?

У результаті аналізу учні повинні дійти висновку про певний паралелізм у побудові дії епізоду, що сприяє розумінню типовості даної ситуації та поведінки у ній “маленької людини”. Школярі відзначають кумедність сцени, де обурена скаржниця Кураж перетворюється на розважливу заспокійницю, всі міркування якої насамперед спрямовано на угамування власного гніву. Вони мають можливість збагнути, що це своєрідний прийом, заздалегідь закладений драматургом для досягнення “очуження” виконавиці ролі від особи головної героїні.

В учнів з'являється можливість побачити, як у цій сцені трагічна невідповідність життєвих цінностей “маленької людини” підсилюється кумедною мізерністю приводу для скарги. Адже матінка Кураж, у якої напередодні було вбито сина “без суду та слідства” та потрощено фургон з наступним накладанням штрафу, прийде скаржитися тільки на несправедливість нанесення їй матеріальних збитків.

Учні переконуються також у тому, що перевага у репліках дійових осіб слів “розумію”, “гадаю”, “кажу вам” має вирішальний вплив на піднесення активності думки читача (глядача). Аналіз значення введення в епізод зонгу про “Велику капітуляцію” дозволяє дійти висновку, що саме цей прийом сприяє підведенню думки читача (глядача) майже до філософських узагальнень про наслідки “капітуляцій” “маленьких людей” перед різноманітними життєвими ситуаціями, до засудження пасивності їхньої (своєї власної) життєвої позиції. Вставні репліки героїні, що переривають виконання позасюжетного зонгу, містять мізерну, щоденну філософію “маленької людини”, з мовчазного погодження якої згодом людство зазнає глобальних катастроф. Добір цитатного матеріалу дозволяє оцінити рівень розуміння учнями ідейного змісту епізоду (“Попастися в дуби – велике лихо; коли ви це зрозумієте, то враз навчитеся терпіти несправедливість”). “Вони у всіх нас гуртом скупчили відвагу. Ще б пак, я ж пошкодила б своїй торгівлі, якби втратила послух” [8, 396-397]).

Таким чином, аналіз твору запропонованим шляхом сприяє приведенню учнів до розуміння особливої побудови драматичної дії в епічній драмі, специфіки її сюжету, можливостей моделювання драматургом “ефекту очуження” вже на рівні тексту, до особливостей визначення провідного конфлікту та ідеї твору такої нетрадиційної поетики, іншими словами – до аналізу твору в єдності форми та змісту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Братко В.О. Новаторство Брехта-драматурга // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2000. - № 2. - С. 43-46.
2. Волощук Є. Західні літературознавчі концепції – вітчизняній методиці // Вікно в світ. – 1999.- № 3. – С. 81-87.
3. Гладьшев В.В. “Я смеюся над плачущим, я плачу над смеющимся...”// Вікно в світ. – 1999.- № 3. – С. 189-195.

4. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. – М., 1972. – 152с.
5. Удалов В.Л. Поэтика драматичного твору. – Дис. доктора філол. наук. – К., 1993. – 337 с.
6. Чирков А.С. Традиции и новаторство в драматургии Б. Брехта. – Автореф. дис. канд. филол. наук. – К., 1972. – 22с.
7. Чирков А.С. Эпическая драма. Проблемы теории. Поэтика. – Автореф. дис. докт. филол. наук. – К., 1989. – 35с.
8. Брехт Б. Копійчаний роман. Матінка Кураж та її діти. Кавказьке крейдяне коло. / Пер. з нім. – К.: Дніпро, 1973. – 528 с.

УДК 81'367.4

І. Жебка

**ДИКТАНТ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ:
АВТЕНТИЧНІСТЬ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ
ТА ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВСЬКОГО СПРИЙМАННЯ**

Диктант є одним із найпоширеніших видів письмових вправ у шкільній практиці викладання мови. Визнанням високої ефективності цієї форми перевіркої орфографічно-пунктуаційної роботи стало широке застосування диктантів із метою перевірки вмій і навичок учнів під час випускних та вступних іспитів у середніх і вищих навчальних закладах.

Тексти диктантів, що пропонуються учням, належать переважно до художнього стилю, значно рідше – публіцистичного і лише в поодиноких випадках – до наукового. Використання в процесі вивчення мови високомистецьких уривків прози з творів класиків української літератури та сучасних авторів дозволяє не лише досягати суто навчальних цілей, а й успішно здійснювати естетичне виховання, прищеплювати любов до рідного слова, рідної культури.

Слід зазначити, що, попри ту серйозну увагу, яку фахівці постійно приділяють диктантові як важливому елементу в системі завдань з мови, є ряд проблем, що не знайшли належного висвітлення в методичній літературі і потребують ретельного аналізу та обговорення.

Однією з таких проблем є інтерпретація учнями лексичного значення слів, що використовуються в текстах диктантів. Адже у своїй повсякденній навчальній практиці учні й учителі незрідка зустрічаються зі словами й словосполученнями, доцільність використання яких є сумнівною навіть без глибокого і прискіпливого філологічного аналізу.

Одне з найбільш авторитетних видань, рекомендованих Міністерством освіти України для використання в навчальному процесі, – “Збірник диктантів для випускних екзаменів” (К.: Магістр-S, 1998). Скористаємося для ілюстрації художніми текстами з цього збірника.

Павло Загребельний належить до найбільш талановитих сучасних українських прозаїків. Характерною рисою творчої манери цього письменника є не лише досконале володіння всім лексичним багатством української мови, а й постійний пошук і творення нових мовних форм, нових засобів художньої виразності. Звичайно, при укладанні диктантів слід враховувати специфічні особливості письменницького стилю Загребельного, уникаючи неологізмів чи рідковживаних слів, що значно утруднюють учнівське сприймання тексту.