

учнів, пробуджувати інтерес і мотивацію, навчати самостійної роботи, формувати й розвивати критичне мислення, розширювати межі самостійної діяльності здобувачів освіти засобами унаочнення та візуалізації навчального матеріалу, урізноманітнення форм подання інформації; створювати навчальне середовище, що забезпечує «занурення» учнів у світ літератури.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми сучасного дизайну: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (23 квітня 2020 р., м. Київ): У 2-х т. Т. 2. Київ: КНУТД, 2020. – С. 286–289.
2. Науково-методичні основи застосування технологій навчання в системі відкритої післядипломної освіти: методичний посібник / Л. Л. Ляхощька, Л. В. Бондаренко, Г. С. Юзбашева та ін. [за заг. ред. Л. Л. Ляхощької (гол. ред.), Л. В. Бондаренко, І. В. Герасименко]. – К., 2018. – С. 83–84.
3. Постанова КМУ «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
4. Роде М. Скетчноутинг: посібник із візуалізації ідей / Майк Роде; перекл. з англ. Ганни Литвиненко. – Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. – 224 с.
5. Скетчноутинг: як намалювати ідею [Електронний ресурс] // Studway. – 25.06.2015. – Режим доступу до ресурсу: <https://studway.com.ua/sketchnouting/>.
6. Сохань Н. Ф. Скетчноутинг: креативний конспект. *Партнерська взаємодія школи і сім'ї як фактор оновлення сучасної освіти: науково-методичний збірник*. Запоріжжя: СТАТУС. С. 109–116. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710553>

Діалог автор – читач в учнівській рецепції художнього тексту: авторська інтенція VS читацька інтерпретація (до проблеми формування компетентного читача)

Маленко Олена,

*доктор філологічних наук, професор, завідувач
кафедри українознавства і лінгводидактики імені
проф. О. Г. Муромцевої Харківського національного
педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
malenalingva@gmail.com*

Шкільна літературна освіта дедалі більше приковує увагу нашого суспільства, адже окрім тотального учнівського нечитання, маємо й нові освітні стратегії роботи з художнім текстом, спрямовані на реалізацію ще не апробованих часом задач. Ідеться насамперед про формування компетентного читача, потреба в якому активувалася із залученням українських школярів до програми міжнародного оцінювання учнів PISA (Programme for International Student Assessment), важливим складником чого є читання. Вимірювання читацької компетентності відповідно до вимог PISA виявилось для учнів травматичним досвідом (низькі показники), адже наші методики шкільної літературної освіти не забезпечували тих здатностей читача, які є на сьогодні пріоритетними у світовому контексті. Ключова реформа шкільної освіти НУШ врахувала це, увівши поняття *компетентний читач* як основне й цільовизначальне в модельних програмах з української літератури.

Огляд цих програм засвідчив, що стратегічна мета курсу української літератури однастайна щодо формування компетентного читача. Зокрема:

«Освітньою метою курсу літератури є розвиток *компетентних читачів* із гуманістичним світоглядом, які читають художні тексти класичної та сучасної художньої літератури для духовного, культурного та національного самовираження, для забезпечення емоційно-чуттєвого досвіду <...>» (Модельна програма «Українська література. 7–9 класи»; Пастушенко Н. М., Чумарна М. І.);

«У контексті сучасних освітніх пріоритетів мета вивчення української літератури – формування, розвиток національно свідомих, *компетентних читачів і читачок* із гуманістичним світоглядом, які знайомляться з художніми й інформаційними текстами для національного, духовного й культурного збагачення, для формування ціннісних орієнтирів і нового емоційно-чуттєвого досвіду <...>» (Модельна програма «Українська література. 7–9 класи»; Заболотний О. В., Слоньовська О. В., Ярмольська І. В.);

«Мета вивчення української літератури – розвиток *компетентних учнів-читачів*, прилучення їх до високохудожніх надбань класичної та сучасної літератури; розвиток художнього сприйняття навколишнього світу, осмислення конкретно-історичного та загальнолюдського значення зображеного письменником; розширення культурно-пізнавальних інтересів; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду та естетичних смаків <...>» (Модельна програма «Українська література. 5–6 класи»; Яценко Т. О., Качак Т. Б. та ін.).

«Мета навчання української літератури в 7–9 класах – розвиток *компетентних учнів-читачів і учениць-читачок*, здатних до творчої самореалізації в сучасному цифровому суспільстві, виховання національно свідомих громадян України <...>» (Модельна програма «Українська література. 7–9 класи»; Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А., Тригуб І. А.).

Окрім цієї спільної стратегічної мети, маємо й ряд інших цілей, з-поміж яких важливою є розвиток емоційно-чуттєвої сфери учня, потенційного компетентного читача. Це корелює з метою самої літератури як мистецтва слова, сформульованою свого часу Іваном Франком: «Мета красного письменства – викликати в душі читача живі образи тих людей чи речей, котрі нам малює поет, і ними будити ті самі чуття, які проймали душу самого поета в хвили, коли творив ті образи». Власне, основний акцент Франко поставив на резонуванні емоційно-чуттєвої сфери автора й читача, передбачаючи успіх художнього твору в його емоційному сприйманні читачем. Це означає, що читач здатний зрозуміти намір автора щодо художнього моделювання дійсності в літературному тексті та його сенсах, закладених у мотивах, проблематиці, сюжетах, подіях, образах, а також в авторських емоціях і оцінках. Тобто для Франка-письменника це було важливим – перебувати на одній емоційній та аксіологічній (ціннісній) хвилі з читачем як партнером у художній комунікації. Органічна дихотомія *автор – читач* тривалий час була продуктивною концепцією в літературознавстві, де автор посідав ключове місце і його мистецький намір (авторська інтенція) набував основної ваги в сприйманні змісту й декодуванні сенсів художнього твору читачем.

Термін *авторська інтенція* запропонував свого часу психолог А. Лурія, який розумів це як певне бажання, план, завдання або переконання людини, які орієнтують її на певну мету. У проєкції на інтенції митця – це його власний план реалізації художньої мети, репрезентований у комплексі різних складників літературного твору. Опрацьовуючи проблему читача й читання в літературній теорії Джонатана Каллера, Людмила Анісімова наводить розуміння вченим авторської інтенції: це те, що вдалося втілити письменнику у своєму творі [2].

У XX столітті акценти щодо діалогу автора з читачем змінилися, а сама проблема автора постала як найбільш суперечлива в літературознавстві. Антуан Компаньон у своїй книзі «Демон теорії» прагнув відрефлексувати це питання, наводячи містки між авторською інтенцією та інтерпретацією літературного твору: «Можна усунути з наших уявлень про літературу біографічного автора, але при цьому в жодному разі не похитнути поширеної упередженої думки (що, втім, не обов'язково є хибною), за якою авторська інтенція є необхідною передумовою будь-якої інтерпретації» [4, с. 76 – 77]. Тобто всі складники авторського наміру, зокрема й емоційне та ціннісне навантаження твору чи окремого образу, працюють на відповідну читацьку інтерпретацію, за якою відстань між автором і читачем не настільки й велика.

Іншу концепцію наприкінці 60-х років XX ст. запропонував Роллан Барт – «смерть автора» (з народженням читача відбувається смерть автора), за якою читачеві слід звільнитися від догмату авторського наміру, адже сам читач постає синхронним творцем сенсів художнього тексту, тож його власна інтерпретація наявного письма і є справжнім буттям мистецького твору [3]. Ідеться не тільки про творення індивідуальних читацьких сенсів, а й про індивідуальні емоційні, оцінні, ціннісні верифікації вчинків героїв. Зрозуміло, що сутність літературного тексту й полягає в його читацькій інтерпретації, але щоразу нова індивідуальна рецепція призводить, на думку Антуана Компаньона, до підміни автора читачем, до смислової полісемії, такого собі свавілля, за яким маємо певною мірою підставних авторів. Проте літературний текст завжди має свого конкретного автора [4, с. 62]. Розвиваючи далі думку вченого, знову повертаємося до його кореляції *авторська інтенція – читацька інтерпретація*, у якій бажаним є адекватне прочитання тексту, розуміння його глибинних сенсів, закладених автором, відповідна до цього верифікація образів у подієво-емоційно-ціннісних характеристиках. Оперуючи сучасною термінологією, можемо говорити про компетентного читача, який, за Джонатаном Каллером, «творить значення, застосовуючи культурно обумовлені правила/конвенції для компетентної інтерпретації» [2], тобто не виходить за межі загальноприйнятих інтепретаційних кодів, прописаних і усталених критикою (праці з літературознавства, підручники для шкіл та вишів).

Аналізуючи модель *автор – читач* і сучасні стратегії шкільної літературної освіти, прокоментуємо наявні в українському дискурсі розуміння самого терміна *читацька компетентність*, відрефлексуємо, чи закладене в цих дефініціях розуміння учнем-читачем авторської інтенції на всіх її рівнях – зміст, сенси, образи, емоції, оцінки, цінності (акцент поставимо на читацьких емоціях, адже саме вони мають, за Іваном Франком, резонувати з емоціями автора, утіленими в тексті).

Маємо такі визначення:

загальноприйняте (гугл-ресурс, III): «Читацька компетентність – це комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та особистісних якостей, що дозволяють людині ефективно взаємодіяти з текстами, розуміти їх зміст, критично їх оцінювати, інтерпретувати, використовувати інформацію з них для досягнення власних цілей та повноцінної участі в житті суспільства. Це не лише технічне вміння читати, але й здатність бачити смисли, ідеї та задум автора, а також застосовувати прочитане у власному досвіді»;

Василь Терещенко (широке визначення): «Читацька компетентність – здатність особи широко розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності, шукати нову інформацію, відтворювати та використовувати

її, інтерпретувати зміст і формулювати умовиводи, осмислювати й оцінювати зміст і форму тексту»;

Тетяна Яценко: «Читацька компетентність – здатність особистості до мобілізації та застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних та естетико-комунікативних механізмів із метою організації та реалізації ефективної естетичної взаємодії з художнім текстом, взаємодія яких у реальній читацькій діяльності й забезпечує (або не забезпечує) сформованість читацької компетентності» [6].

Із цих трьох визначень лише в загальноприйнятому є параметр «задум автора» (авторська інтенція). Але ніде не згадана здатність читача верифікувати авторську емоційну архітектоніку твору. Хоча розвиток емоційної сфери учнів Таміла Яценко вважає складником читацької компетентності, зокрема вміння розуміти й пояснювати природу своїх емоційних переживань [6]. Тобто йдеться про емоційний інтелект учня, здатного до резонування з емоціями автора. Закладає вчена в обсяг читацької компетентності й ефективну взаємодію учня-читача з художнім текстом, його адекватне розуміння, «уміння вести діалог з автором твору, давати особисту оцінку прочитаного на основі аналізу читацьких вражень та авторської позиції» [6]. Відповідно до цього науковиця визначає компетентного читача як такого, що вміє адекватно сприймати емоційно-образний склад художнього твору (окрім інших здатностей), володіє культурою емоцій, здатний до співпереживання.

Співпереживання героям твору почасти є маркером того, що читач відчув і зрозумів намір автора – поданим сюжетом й образом торкнутися не тільки раціональної, а й емоційної сфери читацької свідомості, викликати в ній ті чи ті почуття до зображеного. Можливо, це й було для письменника найбільш важливим, окрім реалізації інформаційної та естетичної функції мистецтва слова. Співпереживаючи, читач вибудовує систему своїх ціннісно-оцінних орієнтацій, зокрема у координатах дихотомії добро – зло, схвальне – несхвальне, позитивне – негативне.

Шкільна література (українська і зарубіжна) здебільшого емоційно наснажена, насичена сюжетами, які провокують гамму різнорівневих почуттів, емоцій, оцінок. Цьому сприяє підбір текстів, а також художньо-естетичні параметри твору (сентименталізм, романтизм, реалізм, модернізм), спрямовані на емоційне резонування читача. Та чи завжди ці тексти, насамперед класичної літератури, уможливають діалог автор – читач з розумінням художнього наміру письменника та емоцій, закладених ним у перебіг подій і вчинки героїв? Тобто, чи здатний учень адекватно зчитати меседж автора й перебувати з ним на одній хвилі?

Спираючись на набутий досвід викладання української літератури в школі, спробуємо прокоментувати ситуації, які виявилися дещо проблемними й неоднозначними в процесі знайомства учнів із текстом.

У 9 класі високий емоційний поріг мають твори про трагічне кохання («Маруся» Г. Квітки-Основ'яненка), твори на історичні сюжети з трагічним фіналом («Тарас Бульба» М. Гоголя, «Гайдамаки» Т. Шевченка) й твори про драматичну/трагічну долю людей за часів кріпацтва («Катерина», «Наймичка» Т. Шевченка; «Інститутка» Марка Вовчка). Тож як сприймають сучасні учні ці твори, наскільки розуміють вчинки та емоції героїв (сфера емоційного інтелекту) і відповідно декодують авторський намір щодо створення тієї чи тієї текстоситуації?

Проблемними щодо емоційної рецепції й оцінювання дій героїв в проєкції на авторський задум виявилися сюжети творів «Тарас Бульби» й «Гайдамаки».

Школярі не зрозуміли авторської ідеї (гіперболізоване засудження зрадництва й трагізм вимушеного батьківського вчинку в умовах «життя або смерть») і засудили дії батьків Тараса Бульби й Івана Гонти, які вбили своїх дітей (емоційно-оцінний дисонанс автора й читача).

Одностайно засудили учні й батьків Катерини (вигнали дочку з малою дитиною на руках із рідного дому), не приймаючи довід, що ці батьки формувалися в умовах тогочасної колективної (часом дуже безжальної) моралі й не хотіли себе збезчестити остаточно в очах односельців. Власне, Шевченко й увів цю сцену, щоб показати всю потворність тієї хибної моралі, де людське поступилося нелюдським приписам (авторська інтенція), і ці батьки – жертви, страдники, а не покидьки (так само емоційно-оцінний дисонанс автора й читача).

Чи можемо ми говорити про читацьку некомпетентність цих учнів щодо своїх, не релевантних авторському задуму, емоційних реакцій? Не все так однозначно. Адже в школярів уже сформувалася цінність батьків як найрідніших людей (власний емпіричний досвід), які за будь-яких обставин підтримають і допоможуть (ремарки учнів). Це свідчить про високий онтологічний статус батьківства і є досягненням сучасного українського суспільства. Тож місія вчителя в подібних ситуаціях полягає у поясненні причин таких девіантних вчинків героїв, а також у коментарях щодо художніх засобів емоційного насаження контексту, прийомів гіперболізації для посилення емоційного ефекту й відповідного впливу на читача (причому синхронного в часі з автором читача, адже письменники пишуть саме для нього, а не для віртуального, перспективного). До речі, усі учні одностайно висловили співчуття до Катерини, яку «усі кинули – і москаль, і батьки» і яка зламалася під впливом цього, не витримала ударів долі («не всі люди сильні, щоб долати виклики життя»). Тобто вчинок Катерини, її самогубство учні емоційно вмотивували й зрозуміли, не засуджуючи її як матір, а жаліючи.

Подекуди неочікуваною виявилася емоційна реакція учнів 10 класу на перипетії родинного життя Кайдашів («Кайдашева сім'я» І. Нечуя-Левицького). Учні не «зчитали» авторський гумор і не декодували сміхову компоненту твору, сприймаючи все раціонально як жорсткі умови спільного проживання родичів. Найбільше співчуття було виявлене до Омеляка Кайдаша, якого ніхто не шанував і не слухався як батька й хазяїна. Решта героїв, навіть Мелашка, були поціновані неохважно, бо всі вони сварилися й лаялися. Таке сприймання героїв дещо різниться від попередніх поколінь читачів, для яких цей текст є сміховим, хоч і крізь сльози. На питання: чому ж так сталося, що всі пересварилися, – учні зійшлися в тому, що всі родичі не любили й не шанували одне одного, не були здатні домовитися й помиритися та й не мали такого бажання. Проблема великої патріархальної родини з двох-трьох поколінь, яка живе під одним дахом (так зване квартирне питання), де ніхто не почувається вільним у думках і діях, де кожен мусить підлаштовуватися під когось (найчастіше діти під батьків) теж перебувала за межами набутого емпіричного досвіду, і тому не спрацювала в читацькому емоційному сприйманні (вочевидь родинне буття учнів було цілком комфортним). Тому твір у сприйманні учнів набув негативного емоційного забарвлення, а герої не відгукнулися на рівні співпереживання і співчуття. Попередні покоління учнів віддавали емоції співчутті Мелашці, яка була доброю, а внаслідок родинних умов стала теж сварливою та злою (наближення до розуміння авторської інтенції показати причини духовної і моральної руйнації людей за певних соціальних обставин).

Найбільш суперечливі реакції виникли в учнів у читанні психологічної новели І. Франка «Сойчине крило». Емоція ревності Мані, її розправа із сойкою не знайшли відгуків і розуміння в учнів, особливо в хлопців (гендерний вимір читацької рецепції). Учні не могли збагнути, як можна ревнувати до пташки й тим паче вбити її. Учениці намагалися пояснити, що сойка була не просто пташкою, вона стала другом, співбесідником Массіно, він віддавав їй свій час, спілкувався з нею, відкривав душу. Не сприйняли хлопці сповідь Мані про її численних чоловіків і пошук коханого, розцінивши це як розпусту. При цьому школярі спиралися на власні інтерпретації змісту, не використовуючи критичні коментарі в підручнику (ця тактика сприяє незавантаженню свідомості учнів конвенційною, усталеною інформацією). У цьому разі відбулася розбіжність між індивідуальним учнівським сприйняттям образів Марії та Массіно, декодуванням сенсів їхньої історії та літературознавчими коментарями головної ідеї новели, уміщеними в підручнику О. Авраменка й В. Пахаренка: «утвердження думки про цілющу силу кохання, про повернення людини до своєї сутності» [1, с. 108].

Дискусія щодо цих образів виявила різні реакції та різні емоції учнів, різну смислову інтерпретацію вчинків героїв, що зумовлене самим наративом новели, модерної за своїми художньо-естетичними характеристиками, де автор був нейтральним транслятором, оповідачем-посередником, а життя героїні поставало з її власного листа. Чи можемо сказати напевно, який же був задум автора? Який його меседж читачам? Особливо тим, хто не має досвіду в любовних колізіях. Наскільки думки літературознавців, уміщені в підручниках як конвенційна інтерпретаційна версія, є переконливими для учнів? І важливе питання для шкільної літературної освіти: чи потрібно зважувати на авторський задум/намір у тлумаченні сенсів твору, образів, їхніх емоцій/почуттів, вчинків? Чи потрібно взагалі говорити про наміри автора і вчити учнів розуміти його задум, щоб вести з ним діалог? (Напевно, що так). Чи все ж таки за Бартом – необмежена полісемія інтерпретацій?

Як бачимо, питань більше, ніж відповідей. Але мусимо дійти консенсусу, щоб розуміти, як вибудовувати траєкторію складного руху літературного твору до свідомості читача, його розуму й серця.

Література

1. Авраменко О., Пархоменко В. Українська література (рівень стандарту) : підручн. для 10 класу закладів загальн. серед. освіти. Київ : Грамота, 2018. 256 с.
2. Анісімова Л. Концепція читача і читання в літературній теорії Джонатана Каллера. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6050/1/L_Anisimova_LP_6-7_GL.pdf
3. Барт Р. Смерть автора. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. Москва, 1994. С. 384 – 391.
4. Компаньон А. Демон теории. Москва, 2001.
5. Юдін О. Витоки поняття авторської інтенції в судовій риториці та біблійній герменевтиці. *Слово і Час*. 2012. № 5. С. 68 – 78.
6. Яценко Т. Формування компетентного читача як головна проблема шкільної літературної освіти. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 5. С. 8 – 10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh_2012_5_4