
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 371.5.016:821.161

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-3-52-60

Бондаренко Ю. І.

доктор педагогічних наук, професор кафедри української літератури,
методики її навчання та журналістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
bondarenko_yuriy63@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0938-9588

«МОЗКОВИЙ ШТУРМ» НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

«Мозковий штурм» – один із інноваційних інтерактивних методів, який широко представлений у сучасній літературній дидактиці (на рівні планів-конспектів учителів), проте не знайшов свого теоретико-філологічного обґрунтування. Автор статті намагається адаптувати його особливості до специфіки саме літературного навчання, окреслити теоретичні закономірності застосування в умовах вивчення словесності. Використовуючи загальну характеристику «мозкового штурму», він встановлює точки дотику з літературознавчими теоріями, які підкреслюють поліфонічність художнього матеріалу, невичерпність значень, закодованих у словесну тканину літературного твору. На думку автора, використання методу важливе й з огляду на особливості інтерпретаційної діяльності школярів, яка часто тягнє до продукування значної кількості пояснень та ідей, які виникають у процесі обговорення художніх джерел на уроках літератури. При цьому в статті проаналізовано способи використання «мозкового штурму» вчителями-практиками, виділено недоліки, які при цьому зустрічаються.

Проте основне значення наукового матеріалу полягає в тому, що в ньому вперше окреслено можливі варіанти застосування методу «мозкового штурму», виходячи з безпосередніх потреб, які виникають у процесі опрацювання учнями літературних джерел. Сюди віднесено пояснення учнями змісту та функціональної ролі окремих художніх елементів, установлення зв'язків між художніми елементами чи специфікою художнього мислення різних письменників, класифікація формальних сторін літературного матеріалу, цілісна оцінка феномену письменника чи групи митців, пошук варіантів вирішення змалюваної в художньому творі проблеми, створення учнями колективного творчого продукту. В усіх названих випадках, на думку автора статті, метод «мозкового штурму» може виконати свою продуктивну роль, дозволивши виявити змістову та формальну багатогранність літературного матеріалу, а кожному учневі – власне розуміння прочитаного.

Ключові слова: метод «мозкового штурму», поліфонічність, інтерпретаційна діяльність, пояснення, встановлення зв'язків, класифікація.

Актуальність дослідження. «Мозковий штурм» – популярний метод активізації навчальної діяльності школярів на уроках літератури в сучасній школі. Значна кількість проаналізованих планів-конспектів свідчить, що вчителі-словесники намагаються використовувати його в процесі вивчення художніх творів із метою надати

начальному процесу підвищеної динаміки, емоційності, інтелектуального загострення. Проте, як показують спостереження, поняттям «мозковий штурм» інколи підмінюють звичайну бесіду (евристичну або й репродуктивну), яка не може забезпечити повністю тих вимог, які здатний реалізувати названий метод. Деформація «мозкового штурму» помітна й тоді, коли відповідь учнів зводиться до однозначності (так / ні) або його використовують у ситуаціях, які не потребують значних інтелектуальних зусиль великої кількості школярів.

Отже, актуальність дослідження має певну двовимірність: по-перше, «мозковий штурм» став «активним» методом у сучасній школі, а тому потребує своєї педагогічної концептуалізації, виходячи зі специфіки кожного навчального предмета й літератури зокрема; по-друге, його застосування не завжди відповідає вимогам, що забезпечують його практичну спрямованість і результативність, виникає потреба кореляції в аспекті вимог літературної освіти; це унеможливить сплутування «мозкового штурму» з іншими методами навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Щоб чітко усвідомити сутність питання, у першу чергу треба звернутися до пропозицій автора «мозкового штурму» А. Осборна – американського рекламиста, а також тих, хто впроваджував метод у різні галузі, де існувала потреба творчого і різнобічного вирішення актуальних проблем. Вони сформулювали основні вимоги до застосування «мозкового штурму». Це, з одного боку, колективний (командний) вид діяльності, у якому бере участь значна кількість учасників, що перебувають у взаємодії, а не в протидії, як нерідко буває під час дискусії. Тому «мозковий штурм» є елементом педагогіки співробітництва, адже забезпечує вимоги спільного виконання поставлених завдань. «Під час обговорення учасники повинні працювати «як один мозок», цілеспрямований на генерування нових ідей» [6, с. 254]. З іншого боку, кожен учасник перебуває у відносно автономному режимі: він пропонує власні рішення, які слід рівноправно розглядати з думками решти учнів. У такому разі «мозковий штурм» позначений і особливостями особистісно орієнтованого навчання.

Розробники методу сформулювали низки вимог, які слід мати на увазі вчителю літератури, виходячи зі специфіки навчальної дисципліни. Сюди зараховуємо: створення значної кількості мисленнєвих версій, оцінок, пропозицій, рішень («під час сеансу мозкового штурму відбувається ніби ланцюжкова реакція ідей, що приводить до інтелектуального вибуху» [5]); накопичення, а не спростування чужих пропозицій (на початковому етапі); їх фіксування на папері чи інших носіях; пошук серед висунутих ідей найкращих, найбільш продуктивних, виявлення недоліків у гірших версіях або їх спростування (завершальний етап); формування системних уявлень про об'єкт (у випадку вивчення літератури – художній чи оглядовий історико-літературний) або виникнення нового творчого продукту.

До речі, в романі українського письменника Ю. Яновського описано «мозковий штурм» в епізоді роману «Чотири шаблі», коли декілька вояків проводять нараду з приводу наступного бою: «Командири розглядали мапу. Першим почав Соса. Він пропонував виждати ворога й раптовим наскоком з усіх боків розбити. Галат, як і слід було чекати від кулеметника, виклав фантастичний план: послати вночі всі кулемети в середнє село, де стоїть штаб, захопити його, користуючись панікою, дезорганізувати ворога і пройти крізь нього, як нитка крізь вушко в голці. Марченко пропонував поробити бліндажі й почати позиційну війну. Остюк же спочатку мовчав, а потім почав громити всі позиції» [7, с. 413–414]. У цьому фрагменті помітно основні закономірності «мозкового штурму»: спочатку відбувається накопичення різноманітних рішень, а їх критика можлива тільки на завершальному етапі розмови.

Публікацій, присвячених теоретичному осягненню проблеми «мозкового штурму» на уроках літератури, нами не виявлено. Проте існує значна кількість матеріалів практичного спрямування. Учителі-словесники часто оприлюднюють плани-конспекти уроків, методичні огляди, у яких, зокрема, застосовують і названий метод.

Необхідність використання «мозкового штурму» в процесі вивчення літератури підтверджують і теоретико-філологічні наукові напрацювання, що вказують на змістову невичерпність літературного тексту, його інтертекстуальність, дискурсивну та

діалогічну природу, контекстуальність, ігровий та карнавалізований характер художньої мови, сприйняття слова як концепту (М. Бахтін, Л. Виготський, У. Еко, Ю. Крістева, О. Потебня, Ц. Тодоров та ін.). Такі висновки дають право вважати літературу джерелом невичерпних значень, породжених сенсів, що створюють простір для широкої, але водночас індивідуальної (суб'єктивної) інтерпретаційної діяльності школярів.

Формулювання цілей статті. Важливість застосування «мозкового штурму» пов'язана з предметоцентричним та дитиноцентричним вимірами художньої літератури як навчального предмета. Однією з дослідницьких цілей є окреслення тих особливостей літературного твору, зокрема поліфонічності, які сприяють застосуванню методу на уроках словесності. Наступна мета – пояснити специфіку мисленнєво-інтерпретаційної діяльності колективу дітей, яка тяжіє до багатозначності в осмисленні літературних фактів. Окрему розмову необхідно вести про «мозковий штурм» у контексті тих видів роботи, які є типовими на уроках літератури й пов'язані з основними способами та шляхами шкільного опрацювання художнього матеріалу.

Результати дослідження та їх обговорення. Слід розуміти: названий метод необхідний тільки тоді, коли існує потреба у творчому пошуку, у розширенні горизонту осмислення процесів і явищ, зокрема літературних творів, їх художніх елементів, а також у створенні якісно нового продукту, яким на уроці літератури можуть бути художні тексти, народжені колективною фантазією школярів. Отже, «мозковий штурм» хоч і має проблемний характер, проте є окремим інноваційним навчальним методом, який не варто сплутувати з евристичною бесідою чи самостійною роботою під час опрацювання літературного матеріалу.

Виходячи зі специфіки мистецтва слова як навчального предмета, доцільно виділити декілька завдань, які може вирішувати «мозковий штурм» на уроках літератури. Це:

1) Виявлення максимальної кількості пояснень учнями змісту та функціональної ролі певного художнього елемента (Що він означає? Яким сенсом наділений? З якою метою його використано?).

2) Встановлення можливих зв'язків між різноманітними художніми елементами (зіставлення) в межах одного або декількох літературних творів, між текстами в цілому, характером художнього мислення (творчим феноменом) різних письменників (У чому полягає цей зв'язок? Що спільного та відмінного між художніми об'єктами?).

3) Класифікація формальних сторін літературного матеріалу (Чому вказаний текст можна зарахувати до певного жанру чи стилю? У чому специфіка його композиційної структури? Обґрунтуйте свої судження).

4) Цілісна оцінка творчого феномену письменника чи групи письменників одного або декількох літературних періодів (У чому полягає їх своєрідність?).

5) Пошук на уроці варіантів вирішення порушеної письменником проблеми (Як би ви розв'язали проблему? Чим ваше рішення відрізняється від рішення автора чи літературного героя?).

6) Розв'язання проблемних питань літератури, коли не існує однозначних оцінок окремого художнього явища (Які докази на користь чи заперечення висунутого наукового твердження ви можете надати?).

7) Створення колективного творчого продукту, коли групи школярів здійснюють спільне написання літературно-критичних чи художніх текстів, вкладаючи в них інтелектуальні знахідки багатьох однокласників.

Оскільки найпоширенішим видом діяльності під час вивчення художньої літератури є опрацювання текстуального матеріалу, то, відповідно, вчитель та учні постійно опиняються перед проблемою змістовності та функціональності окремих художніх елементів: «мало прочитати й помітити всі образи, деталі твору, їх неодмінно треба зрозуміти. А це значить, що до всіх помічених у тексті фактів, деталей треба поставити питання «навіщо?»: Навіщо вони присутні у тексті? Який мають смисл? Як цей смисл пов'язується із загальною ідеєю твору? Якщо ми не відповімо на ці запитання, то всі наші спостереження над твором втрачають будь-який сенс» [4, с. 107]. Проте відповіді на поставлені запитання, як показує практика, у різних учнів не однакові. Семантична багатозначність тексту, що, крім того, часто пов'язана з

індивідуальним сприйняттям та розумінням різних дітей, і створює інтелектуальну основу для проведення «мозкового штурму».

Звичайно, літературний твір має бути осмислений на уроці як єдиний, комплексний авторський задум, сформований як проєкція світоглядних та естетичних засад письменника. Проте під час занять можна зустрітися із ситуацією, коли учень дає таке пояснення художнього явища, на яке вчитель не очікував (тобто не усвідомлював цього значення), хоча разом із тим не може й заперечити правоту дитини. Це означає, що завжди існує спектр розуміння та інтерпретацій написаного автором, літературний твір не зводиться до однозначності у свідомості багатьох реципієнтів, адже «і світ, і текст семантично невичерпні, оскільки в ході переживання кожна людина вносить у їх розуміння новий потенціал тлумачень і семантики» [2, с. 80]. Виходячи з цього, доцільно стверджувати, що включення «колективного розуму» всіх учасників навчального процесу забезпечить достатньо широке розуміння текстуального матеріалу. Застосування «мозкового штурму» дозволяє здійснити оприявлення цілого спектру можливих інтерпретацій учнями прочитаного та його окремих елементів, зафіксувати їх у робочих зошитах.

Проте словеснику слід усвідомлювати й деякі проблеми, які можуть виникнути під час такої роботи. Зокрема, без володіння належною кількістю орієнтирів школярам буде важко досягнути всю сукупність завдань, покладених на художній елемент у межах твору як художньої цілісності. На допомогу можуть прийти знання про наявні шляхи аналізу літературного матеріалу. У такому разі будь-який елемент можна оцінити з погляду розгортання сюжету (подієвий аналіз), побудови композиційної чи хронологічної організації тексту (композиційний та хронологічний аналіз), системи персонажів (пообразний аналіз), мовної структури (словесно-образний аналіз), проблемно-тематичного наповнення (проблемно-тематичний аналіз), світоглядних засад (ідеаційно-концептуальний та філософський аналіз), жанрових та стильових вимог (жанровий і структурно-стильовий аналіз). Виходячи з такого підходу, є підстави погодитися: осмислюючи художній текст чи його елементи з позицій різних шляхів аналізу, можна досягнути усвідомлення учнями максимальної різнобічності будь-якого літературного явища. Володіючи багатьма орієнтирами, школярі досягнуть і багатогранності оцінок. «Мозковий штурм» на такій основі стимулюватиме вчителя та учнів розширювати мисленнєве поле уроку літератури. Це надає певної схожості з використанням названого методу в соціальних чи економічних сферах, коли залучають експертів з різних галузей до вирішення одного питання. Звичайно, такої вимоги на уроках літератури в повному обсязі задовольнити не вийде, однак можна поставити учнів на різні позиції, коли «точками опертя» стають окремі шляхи аналізу, підходи, які вони пропонують. Школярі, умовно кажучи, стають «експертами» в галузі сюжетотворення, образотворення, жанрології чи стилістики художнього твору. За цим принципом можна створювати групи учнів, кожна з яких напрацьовуватиме окремий напрямок осмислення художнього тексту.

Так, у межах подієвого аналізу основними точками зацікавлення стають окрема подія, епізод, колізія, інтрига, сюжетна лінія, перехрестя сюжетних ліній, конфлікт, експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка. Кожен із названих елементів можна оцінити з позиції його змісту та художньої ролі. Відповідно доцільно створювати групи (команди) школярів, які будуть формувати системи суджень з цього приводу. В індивідуальному чи колективному порядку учні дають відповідь на питання, як вони розуміють зміст названих елементів, із якою метою вони введені в літературний матеріал. Більш детально ці запитання набувають такого вигляду:

Як ви розумієте пропоновані художні елементи? Розкрийте їх зміст.

Яке значення названих художніх елементів для розвитку змальованих подій (сюжетотворення)?

Як виражено їхній зв'язок із хронологією тексту? Навіщо саме так?

Яка роль у зображенні персонажів?

Яким чином у них представлено мовне багатство літературного твору?

Які теми й проблеми вони допомагають розкрити? Як саме?

Як сприяють вираженню авторського світогляду, філософських поглядів письменника?

Яким чином вони позначені ознаками жанру або художнього стилю?

Кожне з названих запитань повинно стати предметом ретельного осмислення й головне – стимулювати якомога більшу кількість варіантів пояснень (відповідей). У такому ж вигляді їх можна перепроєктувати на інші художні елементи: хронотоп (конкретні часові та просторові художні точки, деталі, панорами, позасюжетні елементи), образи-персонажі (засоби їх зображення, психологічні якості, способи внутрішнього самовираження, поведінкові прояви, ціннісно-цільові пріоритети, сюжетну динаміку чи статику характерів, зв'язок із хронотопною структурою, статусно-рольове позиціонування, проблемно-тематичну, жанрову, стильову функціональність тощо), мовні засоби (тропи й стилістичні фігури, їх змістове наповнення), теми й проблеми, світоглядно-філософські засади, жанрові та стильові особливості (способи їх втілення, роль художніх елементів у їх вираженні, вплив на змістове та формальне багатство тексту).

Наприклад, під час опрацювання новели В. Винниченка «Момент» пошук усіх імовірних пояснень може стосуватися опису буяння життя в природному середовищі (лісі). Школярі мають осягнути його роль із погляду формування цілісної моделі новели, тобто в аспекті кожного змістового та формального елемента, який у цю модель входить. Вони окреслюють значення названого опису в контексті сюжетотворення, хронотопізації тексту, оприявлення внутрішнього світу персонажів, мовного багатства, проблемно-тематичної спрямованості, світоглядних засад автора, жанру новели та неореалізму як художнього стилю.

«Мозковий штурм» буде корисним і тоді, коли існує потреба виявити максимальну кількість розумінь тих зав'язків, які існують у межах різноманітних художніх утворень. У першу чергу вміння здійснювати зіставний аналіз слід розвивати в межах одного літературного твору. Учитель пропонує школярам два художні елементи з метою, щоб ті окреслили всі можливі варіанти взаємодії. Безперечно, найлегше це робити в межах одного художнього рівня: сюжету, хронотопу, образів-персонажів, мови, тематики й проблематики, світоглядно-філософських вимірів, жанрових чи стильових особливостей. Для зіставлення, наприклад, можна взяти два сюжетні епізоди, два персонажі, два мовні звороти тощо. Завдання учнів – виявити власне розуміння їх художнього контакту. Кожна дитина дає власний варіант відповіді – і в результаті складається комплекс пояснень, із яких доцільно обирати найбільш вдалі.

Така робота набуває поступового ускладнення. Спочатку для зіставлення використовують художні елементи одного твору, зв'язок між якими є очевидним. Це можуть бути два епізоди, які розташовані автором поруч, мають хронологічну чи причинно-наслідкову наступність, персонажі, що різко протиставлені чи, навпаки, належать до однієї групи, мовні звороти з подібним чи контрастним змістом. «Мозковий штурм» сприятиме встановленню їх подібностей та розбіжностей. Тут повнота відповідей школярів буде максимально широкою.

Пізніше для «мозкового штурму» слід пропонувати художні елементи, які входять до різних художніх рівнів або мають віддалене змістове наповнення. Учні пробують встановити зв'язок між тим, що з першого погляду між собою напряду не взаємодіє. Складність підвищується. І тут знову будуть корисними знання про всі можливі шляхи аналізу, адже контакт між елементами можна уявити з позиції сюжетотворення, хронотопної структури, системи персонажів, мовного оформлення, проблемно-тематичних чи світоглядно-філософських засад, жанрових та стильових особливостей. Володіючи значною кількістю критеріїв, школярі ширше розкриють художню логіку, яка існує між тими складниками, що наповнюють літературне джерело.

З аналогічною метою доцільно пропонувати встановити паралелі (схожість, розбіжність) між художніми сторонами різних літературних джерел одного або декількох авторів. Для цього слід обирати тексти подібні за змістовим наповненням чи формою. Завдяки «мозковому штурму» школярі окреслюють, у чому полягає своєрідність кожного літературного джерела, виявляють у них спільне та індивідуальне. Наприклад:

Яким чином проблема жінки-покритки знайшла своє втілення в різних поемах Т. Шевченка? Зробіть висновок на основі двох-трьох варіантів.

Що схожого або відмінного в імпресіоністичній манері письма М. Коцюбинського та Миколи Хвильового (новели «Intermezzo» і «Я (Романтика)»)?

Назвіть спільні та індивідуальні грані у творах поетів-шістдесятників.

Потреба встановити жанрову та стильову природу літературного матеріалу також стимулює до застосування «мозкового штурму». Здебільшого цей метод доцільно використовувати із джерелом, яке для учнів є новим. Тут існує два варіанти розвитку подій. У першому випадку вчитель повідомляє жанрову чи стильову належність тексту. Завдання учнів – виявити в них максимальну кількість підтверджень на користь висунутого твердження. Для виконання такої роботи школярі повинні досконало володіти теоретичною інформацією про названі особливості тексту.

У другому випадку учні не знають, до якого жанру чи стилю належить літературний твір, проте необхідні теоретичні знання у них також є. Вони самі це визначають, використовуючи метод «мозкового штурму». На уроці звучать різноманітні припущення, висуваються докази на користь певної гіпотези, відбувається належна аргументація. Колективна діяльність дозволяє сформуванню максимальну кількість версій, які сприятимуть відповіді на ключове питання.

Широкий спектр тверджень існує під час «мозкового штурму», якщо завдання полягає в тому, щоб оцінити феномен (своєрідність) одного автора чи групи письменників, провести між ними зіставлення. Кожен учень має продемонструвати власне бачення, яке знайде своє місце серед суджень решти класу. Особистісно орієнтований підхід забезпечує максимальне розкриття поглядів усіх учасників навчального процесу. Названий вид діяльності водночас є узагальненням та систематизацією вивченого, переводить його в категорію висновків, які школярі роблять для себе стосовно художньої творчості вивчених митців. Застосування «мозкового штурму» в такому разі особливо корисне в 9–11 класах, де учні вже здатні комплексно оцінювати літературні джерела та індивідуальну манеру письма, світогляд письменників, порівняти їх. На етапах узагальнення й систематизації знань про творчість окремого автора, літературного періоду, декількох літературних етапів виникає потреба включити «колективний розум» класу для того, щоб максимально окреслити коло розуміння, сформоване учнями протягом певного періоду навчальної роботи. Важливо все це зафіксувати на папері, адже тільки в такому разі буде усвідомленою сила спільної інтелектуальної дії. Думка кожної дитини стає самоцінною в досить широкому переліку тверджень однокласників. На основі таких записів можна формувати критичне ставлення до всіх висловлених думок, здійснити колективну роботу – формування спільного узагальненого погляду на творчий феномен одного чи декількох письменників.

Окресліть творчий феномен (художню оригінальність) Лесі Українки.

Виділіть спільне та відмінне у творчості українських байкарів Г. Сковороди та Л. Глібова.

У чому полягає своєрідність письменників-реалістів XIX століття?

Дайте оцінку особливостям використання образів-символів поетами-модерністами Олександром Олесею та Миколою Вороним.

Важливо, щоб кожна дитина працювала зосереджено, дійсно сама формулювала свої думки, не підпадала під вплив однокласників і оприявнювала власний варіант оцінки тоді, коли це є найбільш доречним, тобто поруч із твердженнями решти класу, формуючи сукупний інтелектуальний продукт.

В аналогічному ключі робота відбувається й тоді, коли в центрі уваги учасників навчального процесу перебувають проблеми, порушені письменниками у своїх літературних творах. На уроках часто розгорається дискусія з приводу того, як слід вирішувати ці проблеми, як мали б вести себе літературні герої. Розмова відривається від текстуальної конкретики й переходить в уявну сферу. Учні демонструють власну позицію, виявляють критичне ставлення до зображеного, до думок своїх однокласників. Усе це свідчить, що набір індивідуальних розуміння учнями досить широкий і він не завжди прив'язаний до написаного письменником, а може переходити в позатекстуальну площину.

Виходячи з такої властивості учнів, учителю слід бути готовим до проявів наївнореалістичних суджень школярів. Проте вказана ситуація є продуктивною для

активізації критичного мислення дітей, які енергійно можуть висувати проекти, як би персонажам треба було поводити себе, які кроки їм варто здійснити, у чому полягають помилки героїв, що призвели до негативних наслідків.

Отже, «мозковий штурм» дозволяє систематизувати всі судження учасників, усвідомити їх варіативність. Присутні на уроці школярі повинні не тільки висловитися з приводу того, як вони бачать вирішення проблеми, чим їхнє розуміння відрізняється від авторського, а й створити проект, у якому зафіксоване коло раціональних пропозицій, які можна надати літературним героям у складних випадках. Багато літературних творів дають матеріал для подібних вправ, адже зображені герої потрапляють у ситуації, коли треба робити свій життєвий вибір. Вийти за межі тексту в поле вільних роздумів учні можуть у процесі вивчення драми І. Франка «Украдене щастя», повісті О. Кобилянської «Людина», повісті-поєми О. Турянського «Поza межами болю», новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)» та ін. В усіх названих літературних творах існує простір для пошуку інших, суто учнівських, варіантів вирішення певної проблеми.

Чи існує для героїв драми І. Франка «Украдене щастя» можливість знайти позитивний вихід із ситуації, у якій вони опинилися? У чому він полягає?

Що б ви рекомендували людині для вирішення проблем, із якими зіткнулася Олена Ляуфлер?

Чи були можливості зберегти життя в героїв повісті-поєми О. Турянського «Поza межами болю»? Як саме вони могли це зробити?

Яким чином головний герой новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)» міг би повести себе у фіналі твору? Назвіть власні варіанти.

Цікавою стороною навчального процесу є долучення школярів до наукових дискусій. Якщо літературознавці висловлюють міркування з приводу художніх явищ, це означає, що учні також можуть виявити себе в просторі таких оцінок. Учителі-словесники ознайомлює школярів із поглядами вчених і дозволяє запропонувати власне вирішення проблеми. Учні наводять усі можливі, на їх думку, докази на користь чи проти наукового твердження, тим самим «сприяють» розв'язанню дискусійних питань. Зокрема, можна використати оцінку О. Білецьким роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?». Він назвав твір «будинком із багатьма прибудовами і надбудовами, зробленими неодноразово і не за строгим планом» [1, с. 385]. Учням належить відповісти на питання, у чому полягає художня доцільність композиційної строкатості роману. Кожний десятикласник наводить свої судження із цього приводу, формуючи разом з усім класом оцінно-доводову базу колективного висновку щодо структури роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» та її осмислення О. Білецьким. Після цього можна ознайомити їх із другою частиною висновків літературознавця: «Передісторія» села піски (друга частина роману) вторгається в дію, коли вона вже почалася, і на певний час відводить читача далеко вбік. Саме ця друга частина і належить значною мірою Іванові Білику. Програвши через це щодо стрункості та єдності дії, роман виграв у розумінні історичної правоти» [1, с. 385]. Можливе зіставлення думок школярів із висновком О. Білецького.

В аналогічному ключі можна підійти й до цілісних оцінок літературознавцями феномену письменника, його місця в національному літературному каноні. Так, відома дослідниця літератури В. Агеєва в одному з інтерв'ю назвала В. Домонтовича найкращим українським письменником ХХ століття. Це привід для організації «мозкового штурму» на уроці словесності в профільній школі, де вивчається повість «Дівчинка з ведмедиком». Учням надається право сформулювати власні докази, які доводять чи спростовують назване твердження В. Агеєвої. У такий спосіб школярі ніби долучаються до формування українського літературного канону.

Ще один напрямок розвитку школярів – застосування творчих завдань, які можна виконувати як в індивідуальному, так і колективному порядку. Групи школярів утворюють невеликі колективи для написання літературно-критичних текстів (творів-роздумів) чи творів художнього типу. «Мозковий штурм» полягає в тому, що кожен учасник групи повинен запропонувати свій внесок у спільну справу, висловивши низку актуальних самостійних ідей.

Під час написання літературно-критичних творів-роздумів школярі спочатку формують систему поглядів на досліджуване художнє явище, намагаються максимально широко охопити весь спектр можливих значень (думок, висновків, тверджень), які варто висловити в контексті теми письмової роботи. Створення колективного дослідницького проєкту стає наслідком зусиль низки учасників, кожен із яких вносить власні пропозиції у вирішення спільної проблеми. Учні знаходять консенсус, поєднуючи в одному тексті ідеї різних членів колективу, узгоджують їх між собою, формуючи спільний текст.

Творчий колектив необхідний і для спільного написання художніх творів (казок, оповідань, новел). У такому разі «мозковий штурм» полягає в тому, щоб знайти оригінальні рішення на рівні сюжетотворення, формування характерів персонажів, наповнення тексту різноманітними деталями. При цьому декільком творчим колективам доцільно давати завдання, яке полягає в написанні тексту одного літературного жанру, на одну тему, з однаковим набором персонажів (хоча учні можуть усе це розширювати й доповнювати). Внесок кожного учня полягає в здійсненні творчої пропозиції (ідеї), яка поруч із пропозиціями інших школярів дозволяє написати оригінальний літературний твір.

Висновки. Отже, «мозковий штурм» – це досить сильний прийом активізації мисленнєвої діяльності учнів. На уроках літератури він має низку суто предметних варіантів свого проведення, орієнтуючи учнів на комплексну колективну оцінку окремих художніх елементів, текстів у цілому, творчого феномену письменників чи груп митців, виконання складних літературно-дослідницьких чи літературно-творчих завдань. Застосування цього методу узгоджене з розумінням літератури як поліфонічного явища, що надає простір для широкої інтерпретації, та інтелектуальної діяльності учнів, схильної продукувати індивідуальні пояснення в процесі осмислення літературного матеріалу.

Література

1. Білецький О. Панас Мирний. *Білецький О. Зібрання праць: у 5 т.* Київ: Держліт видаву, 1960. Т. 2. С. 368–411.
2. Бондаренко А. І. Текстово-світоглядні моделі художнього мовомислення ХХ століття: монографія. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2009. 323 с.
3. Віра Агеєва про В. Домонтовича. URL: <http://litakcent.com/2014/04/14/vira-ahjeva-pro-domontovycha-video/> (дата звернення: 17.06. 2021).
4. Гуковський Г. Изучение литературного произведения в школе. Москва; Ленинград: Просвещение, 1966. 266 с.
5. Измаилова Э. А., Кузнецова Ю. А. Метод мозгового штурма. *Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе.* 2013. № 2 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-mozgovogo-shturma> (дата обращения: 17.06.2021).
6. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: підруч. Київ: Алерта, 2011. 696 с.
7. Яновський Ю. Чотири шаблі. *Гончар О. Перекоп: роман. Яновський Ю. Чотири шаблі: роман.* Київ: Український центр духовної культури, 1997. С. 339–498.

References

1. Biletskyi, O. (1960). *Panas Myryi* [Panas Myryi]. Biletskyi O. Zibranna prats u pjaty tomah. Vols. 1–5. Vol. 2, 368–411 [in Ukrainian].
2. Bondarenko, A. I. (2009). *Tekstovo-svitogladni modeli hudozhnogo movomyslenna XX stolitta* [Textual and ideological models of artistic linguistics of the twentieth century]. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].
3. *Vira Agejeva pro V. Domontovycha* [Vira Autjeva about V. Domontovycha]. URL: <http://litakcent.com/2014/04/14/vira-ahjeva-pro-domontovycha-video> [in Ukrainian].
4. Gukovskiy, G. (1966). *Izutshenije literaturnogo proizvedeniya v shkole* [Studying a literary work at school]. Moscow; Leninhrad: Prosveshchenije [in Russian].
5. Izmailova, E. A. & Kuznetsova, Ju. A. (2013). Metod mozgovogo shturma [Brainstorming method]. *Modely, systemy, sety v ekonomyke, tekhnike, pryrode y obshchestve – Modeli, sistemy, seti v ekonomike, tekhnike, prirode i obshchestve.* 2 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-mozgovogo-shturma> [in Russian].

6. Shevchuk, S. V. & Klymenko I. V. (2011). *Ukrajinska mova za profesijnym spramuvannam* [Ukrainian language for professional purposes]. Kyiv: Alera [in Ukrainian].

7. Janovskyi, Ju. (1997). *Chotyry shabli* [Four sabers]. Gonchar O. Perekop: roman. Janovskyi Ju. Chotyry shabli. Kyiv: Ukrajinskyi tsentr duhovnoi kulnury [in Ukrainian].

Bondarenko Y.

Doctor of pedagogical sciences, Professor of Ukrainian literature, its teaching methodology and journalism, Nizhyn M.Gogol State University,
bondarenko_yuriy63@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0938-9588

«BRAINSTORMING» IN LITERATURE LESSONS

«Brainstorming» is one of the innovative interactive methods, which is widely represented in modern literary didactics (at the level of teachers' apos; syllabus), but has not found its theoretical and philological justification. The author of the article tries to adapt its features to the specifics of literary education, to outline the theoretical patterns of application in the study of literature. Using the general characteristics of «brainstorming», he establishes commons with literary theories that emphasize the polyphony of artistic material, the inexhaustibility of meanings encoded in the verbal contexture of a literary work.

According to the author, the use of the method is also important because of peculiarities of students' interpretive activity, which often tends to produce a significant number of explanations and ideas that arise in the process of artistic sources discussing in literature lessons.

There with the article analyzes the ways of using «brainstorming» by teachers-practitioners, highlights the shortcomings that occur.

However, the main significance of the scientific material is that it for the first time outlines possible options for the application of «brainstorming» method, based on the immediate needs that arise in the process of students' apos; study of literary sources.

These include students' apos; explanations of the content and functional role of individual artistic elements, establishing links between artistic elements or specifics of artistic vision of different writers, classification of formal aspects of literary material, holistic assessment of writer's phenomenon or group of artists, search for options for solving the problem depicted in the work of art, developing of a collective creative product by students. In all these cases, according to the author of the article, the «brainstorming» method can play its productive role, allowing to identify the content and formal diversity of literary material, and each students' apos; own understanding of what is read.

Key words: «brainstorming» method, polyphony, interpretive activity, explanation, connections, classification.