***ЛІТЕРАТУРА В ШКОЛІ: ТИПОЛОГІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ТА ЙОГО ДІЯЛЬНІСНИЙ ЗМІСТ***

**Юрій БОНДАРЕНКО,**

***доктор педагогічних наук, професор***

***Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя***

*Статтю присвячено взаємодії двох діяльнісних систем, які вчитель застосовує під час навчання літератури, – загальнодидактичної та методико-філологічної. У такий спосіб окреслено процесуальну парадигму, яка є синкретичним утворенням, адже існує необхідність формувати в учнів нові знання і вміння, узагальнювати їх, контролювати й коригувати, застосовувати в нових умовах, проте все це може бути забезпечено тільки методичними засобами, у першу чергу шляхами аналізу літературних творів та вивчення історико-літературних матеріалів.* *Автор статті розкриває питання, які саме психологічні можливості з᾽являються в школярів на кожному типологічно зумовленому етапі навчання за умови використання кожного з відомих шляхів аналізу літературного матеріалу.* *Він формує цілісне уявлення про навчальний процес у його педагогічній багатгранності.*

***Ключові слова****: навчальний процес, засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок, узагальнення і систематизація, контроль і корекція, художній твір, історико-літературний матеріал, шляхи аналізу.*

Протягом ХХ століття педагогічна думка займалася питанням типологізації навчального процесу. На наш погляд, найбільш оптимальне рішення цієї проблеми викладено в книзі В. Онищука «Типи, структура і методика уроку в школі». Автор названого джерела виділяє декілька основних типів уроків: засвоєння нових знань, формування навичок і вмінь, узагальнення і систематизації, перевірки знань, навичок і вмінь, комбінований. Аналогічного розуміння дотримуються й інші дидакти (А. Алексюк, В. Бондар, Н. Волокова, С. Максимюк, Н. Мойсеюк, С. Пальчевський та ін.). «Класифікація типів уроків другої половини ХХ ст. виникла в умовах, коли вчителі стали привертати увагу до результативності та ефективності навчання. В центрі цієї уваги знаходилась мета уроку та вибір оптимальних засобів її досягнення» [1, с. 106].

Проте наведена класифікація стосується не тільки занять, вона уособлює в собі й структурну композицію та діяльнісну основу всього навчального процесу, який завжди набуває певного характеру, виходячи із завдань, які ставить перед собою вчитель. Дидактична мета як основний класифікаційний механізм виконує роль ключового підходу до розуміння природи навчальної діяльності, орієнтиру, який визначає спрямованість учителя та учнів. «Класифікація уроків за основною дидактичною метою найзручніша для вчителів. Складаючи тематичний план занять, учитель розподіляє уроки на весь розділ за дидактичною метою…» [6, с.13].

Названий принцип типологізації навчального процесу стосується всіх без винятку предметів, які передбачені для вивчення в середній школі. Він не розкриває фахової природи кожної з дисциплін, однак установлює систему дидактичних координат, якими має послуговуватися педагог, вирішуючи спеціальні, власне предметні, завдання. Зокрема, важливим питанням у методиці літератури є узгодження особливостей опрацювання літературних та історико-літературних джерел як основних видів навчального матеріалу із загальнодидактичними напрямками організації навчального процесу. «Урок не можна розглядати як статичну дидактичну форму, раз і назавжди задану. Це складна діалектична система…» [10, с. 182]. Діалектична єдність у випадку навчання літератури – це в першу чергу поєднання законів дидактики й методики навчання літератури. Тому в першу чергу слід окреслити характер використання шляхів аналізу літературного матеріалу в межах того чи іншого типу освітньої діяльності, виявити особливості навчальних ситуацій як первинної ланки в засвоєнні нових знань, виробленні умінь та навичок, їх перевірки, узагальнення, повторного застосування.

Використовуючи типологічну модель, запропоновану В. Онищуком, як своєрідну матрицю, методико-філологічна думка здатна наповнити навчальний процес дисциплінароною конкретикою на рівні літературних знань та умінь школярів, видів діяльності (літературно-дослідницьких і літературно-творчих), розвивальної спрямованості в цілому.

У першу чергу слід говорити про два найбільш уживані типи навчального процесу – засвоєння нових знань та формування вмінь і навичок. «Урок засвоєння нових знань передбачає сприймання їх, усвідомлення, осмислення на основі встановлення внутрішніх і зовнішніх взаємозв’язків, запам’ятовування, узагальнення, систематизацію, готовність практичного застосування» [8, с. 382]. В аспекті літературної освіти це означає, що існує комплекс того, що учні мають засвоїти в межах літературних та історико-літературних джерел, запланованих для вивчення авторами шкільних програм, відповідних теоретичних понять та їх систем. Розкрити ці особливості допомагають відомі шляхи аналізу, які вчитель та учні застосовують під час вивчення художніх та історико-літературних матеріалів. Саме шляхи аналізу дозволяють забезпечити «заглиблення в суть явищ, процесів», яке «передбачає розкриття внутрішніх закономірних зв’язків і відношень між об’єктами вивчення або в середині об’єктів, між їхніми складовими елементами» [4, с. 321]. Як пише Г.Токмань, «учнівський аналіз художнього твору виявляє весь обсяг знань і вмінь, набутих учнем на уроках літератури…» [13, с. 139]. Тобто це основна дія, яку діти виконують з метою особистісного розвитку в умовах різних типологічно зумовлених етапів навчання. Тому шкільний аналіз твору потребує особливої уваги в методиці літератури, адже він є фактично головним способом формування знань і вмінь учнів. Є. Пасічник підкреслив його мистецьку природу і визначив мету, яка, на його думку, полягає в тому, щоб «викликати в учнів потребу розібратись у тих пластах художнього твору, які залишилися або непоміченими, або недостатньо осмисленими учнями, тобто повернути до учнів твір новими гранями, збудити нові почуття й емоції, захопити силою і глибиною думки митця, майстерністю художнього зображення» [9, с.222]. Усе це в першу чергу відбувається на етапі засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.

Використання подієвого аналізу веде до того, що вчитель займається формуванням знань та вмінь школярів, обираючи сюжет як своєрідну опору, що допомагає осмислювати художній текст. У його межах зафіксовано цілий ряд навчальний компетенцій, які учні повинні здобути. У першу чергу він орієнтує на поглиблене вивчення окремих епізодів, а також таких структурних компонентів сюжету, як експозиція, зав’язка, розвиток дії, кульмінація, розв’язка. Літературні знання й уміння учнів, з одного боку, пов’язані з усвідомленням названих частин тексту в конкретному літературному матеріалі, їх детальному опрацюванні, а з іншого – з комплексом теоретичних понять, які сприяють розумінню художньої природи сюжетотворення. Подієвий шлях аналізу як спосіб формування нових знань і вмінь виправданий під час вивчення невеликих епічних літературних творів (казок, оповідань, новел), адже дозволяє досить ретельно опрацювати художнє джерело в усій його змістовій повноті. Він є найбільш зручним у 5-6 класах, виходячи з психологічних особливостей учнів цієї вікової категорії. У наступних класах його теж ширко застосовують, особливо тоді, коли треба здійснити поглиблене вивчення найбільш вартісних художніх фрагментів (здебільшого епізодів). Отже, кожен складник сюжету виступає своєрідною завершеною «рамкою». Учитель та учні здійснюють аналіз всього, що входить у цю «рамку», орієнтуючись на художнє багатство написаного автором. В одних випадках епізоди твору, інші елементи подієвої канви можуть підлягати досить ретельному опрацюванню, в інших – є достатнім їх елементарний переказ. Доцільність визначається важливістю кожної сюжетної частини в структурі тексту, значенням для його художньої концепції. Скажімо, в новелі В. Винниченка «Момент» принципово важливо проаналізувати епізод «У лісі», адже в ньому декларовано авторський погляд на місце людини в природі і в суспільстві, відповідь на питання, що таке щастя. Даючи детальну оцінку подіям, позасюжетним елементам, поведінці героїв, мові та стильовій манері в цьому епізоді вчитель та учні досягають максимального розуміння, із якою художньою метою написаний текст, у чому полягають його головні змістові та формальні особливості. Тому названому епізоду треба надати перевагу над іншими фрагментами твору й сконцентрувати дослідницькі зусилля школярів саме на ньому.

Засвоєння літературних знань і вмінь композиційним шляхом, на наш погляд, відбувається у спосіб, коли учні опрацьовують літературні тексти, переходячи від однієї зовнішньокомпозиційної частини (розділу, глави, дії тощо) до іншої. До таких текстів здебільшого належать драматичні (п’єси І. Котляревського, Івана Карпенка-Карого, І. Франка, М. Куліша), а також епічні, у яких автори здійснили поділ на частини (романи П. Куліша, Панаса Мирного, В. Підмогильного, Івана Багряного). Фактично більшість повістей та романів, усі драматичні жанри можна вивчити з допомогою названого шляху. Як і у випадку подієвого аналізу основний акцент у роботі школярів треба ставити на осмисленні окремих епізодів, із яких складаються зовнішньокомпозиційні утворення. Таким чином можна досягнути усвідомлення учнями особливостей кожної частини, а в комплексі – усього літературного тексту. Знання набувають вигляду структури, що відповідає художній побудові тексту, а вміння полягають в аналізі та зіставленні пропонованих автором глав, розділів, дій тощо. Названий шлях дослідження тексту застосовують в усіх без винятку класах.

У шкільних програмах передбачено вивчення ряду художніх творів, осмислення яких не може обійтися без хронотопного аналізу, адже особливості їх часової та просторової організації – важливий авторський спосіб концептуалізувати зображене. Слід назвати роман Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», драму-феєрію Лесі Українки «Лісова пісня», поеми І. Котляревського «Енеїда», Т. Шевченка «Сон», І. Франка «Мойсей» та ін. Знання школярів повинні включати в себе розуміння особливостей у зображенні місця й часу, художньої специфіки кожного хронотопу, зв’язків, які наявні між часо-просторовими утвореннями. В одних випадках це дозволяє давати оцінку історіософським концепціям письменників (І. Котляревського, Т. Шевченка, Панаса Мирного та Івана Білика, І. Франка та ін.), які включають до своїх творів зображення різних історичних періодів і таким чином дають оцінку суспільним процесам, які мали місце в Україні. В інших (драма-феєрія Лесі Українки) – колообіг пір року в природі надав авторці можливість розгорнути складну проблему існування людини, змалювати психологічні процеси, які притаманні індивіду, його буттєву драму – роздвоєність між матеріальним та духовним.

Під час використання хронотопного аналізу учні повинні навчитися виділяти відповідні зображення в тексті, виявляти в них важливі деталі, давати цілісну оцінку часопросторовим утворенням (пейзажам, інтер’єрам, екстер’єрам, порам року, історичним періодам), об’єднувати їх у єдиній художній картині твору, пов’язувати часові й просторові складники з іншими елементами твору, оцінювати роль перших у зображенні других (сюжету, персонажів, проблематики тощо).

У сучасній школі широко застосовують пообразний аналіз. «Система роботи відтворює логіку розумових дій, властиву для пообразного типу аналізу, суттєвою ознакою якого є зосередження уваги читачів на образних елементах твору» [12, с. 245]. Розвивальний потенціал цього виду діяльності значний, адже художні тексти значною мірою приваблюють увагу дітей завдяки неповторним літературним героям, які мають яскраві внутрішні риси та виявляють їх в неординарній поведінці.

Крім того, особливості образотворення дозволяють формувати в школярів здатність здійснювати названий аналіз, виходячи із засобів творення та системи відношень, у яких перебувають персонажі. На уроках літератури доцільно організовувати дослідження, під час яких учні осмислюють ціннісну систему персонажів, їх розвиток відповідно до сюжетної динаміки чи етапів власної біографії, пов’язаність із хронотопною будовою тексту, у системі «викликів» та «відгуків» чи стосунків з іншими персонажами, на основі функціонального значення для вираження проблемно-тематичного спрямування твору, для реалізації стильових та жанрових вимог. Учителю завжди треба визначатися, який підвид пообразного аналізу він застосує в конкретному випадку, виходячи із властивостей, якими наділений літературний герой або ролей, які йому призначив письменник. Скажімо, для Мартина Борулі чи Мини Мазайла (однойменні комедії Івана Карпенка-Карого та М. Куліша) є важливими ціннісно-цільові характеристики, адже їхніми діями керує мета досягти певного результату. Образ головної героїні з повісті Г. Квітки-Основ’яненка найкраще розкривати на основі його стильової функціональності як унаочнення сентименталізму. У випадку Григорія Многогрішного з роману Івана Багряного «Тигролови» буде доцільним проаналізувати ряд сюжетних епізодів, у яких герой розкриває себе як сильну особистість.

Отже, існує значний комплекс знань та умінь, які може забезпечити саме пообразний аналіз. Різноманітність інтелектуальних зусиль школярів веде до формування комплексних уявлень про феномен літературного героя, його багатовимірність, місця й ролі в художній системі тексту. Здійснюючи індивідуальні, зіставні чи групові характеристики, учні формують знання й уміння, необхідні для опрацювання всіє образної системи твору й образу людини зокрема.

Словесно-образний аналіз націлює учнів на одержання знань про мовні особливості літературних творів. Ураховуючи те, що художня літературна є мистецтвом слова, учителю слід максимально зосереджувати школярів на мовних засобах у текстах, що вивчаються, формувати в дітей здатність вдумливо інтерпретувати їх зміст. Сюди входять тропи та стилістичні фігури (теоретичний аспект), найбільш яскраві й важливі в плані художнього вираження словесні звороти. Педагог  повинен ідентифікувати в навчальному матеріалі вирази підвищеного емоційного забарвлення та семантичної місткості, забезпечити їх продуктивне опрацювання учнями.  Кожен літературний текст має залишитися в пам’яті дітей не тільки як певний обсяг художнього змісту, але і як джерело неповторних мовних зразків.

Суттєвою властивістю словесно-образного аналізу є те, що його легко комбінувати з іншими шляхами, збільшувати їх ефективність. Аналіз мови може й повинен відбуватися в контексті опрацювання сюжету, хронотопу, образів-персонажів, тематики й проблематики, філософсько-світоглядного змісту, стилю та жанру. У художньому творі завжди є словесні фрагменти, важливі з погляду розуміння інших структурних елементів. Зазвичай це мовні одиниці, які яскраво характеризують зображене, збагачують його важливим концептуально значимим змістом. Вони роблять художні картини більш наочними, концентрують в собі думки письменника.

Літературно-дослідницькі уміння в межах словесно-образного аналізу полягають у здатності ідентифікувати «внутрішні механізми», які забезпечують виникнення тропів та стилістичних фігур із набору лінгвальних форм, а також у визначенні ролі словесних засобів для зображення інших елементів тексту (хронотопів, сюжетних колізій, персонажів), у вираженні ідейно-тематичного змісту, філософсько-світоглядних інтенцій автора. Осмислення літературних джерел без врахування засобів словесного вираження є суттєвим недоліком, адже так втрачається розуміння учнями мистецької специфіки художньої літератури. Тому словесно-образний аналіз виступає не тільки, як самостійний шлях аналізу, але і як допоміжний у застосуванні інших шляхів, що зумовлюють вивчення всієї багатогранності  будь-якого літературного матеріалу. Наприклад, здійснюючи жанровий аналіз новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)», учитель націлює учнів на пошук та осмислення цілої низки мовних деталей, наявність яких – обов’язкова жанрова вимога під час написання новел. Мовний аналіз новели М.Коцюбинського «Intermezzo» завжди допоможе у виявленні учнями стильових рис імпресіонізму у творі.

Важливий напрямок роботи – інтерпретація семантично маркованих словесних формул. У такий спосіб школярі проникають у змістові глибини написаного, їх усвідомлення сказаного письменником суттєво розширюється. Учителю треба розуміти, що кожен літературний твір містить у собі цілий ряд мовних зворотів, які поруч з іншими засобами вираження беруть участь у формуванні авторської картини світу.

Поступове дорослішання учнів веде до того, що вони з часом стають здатні осмислювати не тільки безпосередню художню образність, але й більш широкі виміри літературних текстів – проблемно-тематичний та філософсько-світоглядний. Кожен літературний твір, особливо в 9-11 класах, перетворюється для учнів на простір, у якому вони бачать важливі буттєві проблеми, їх авторське вирішення, при цьому діти виявляють власне ставлення до них. Такі шляхи аналізу, як проблемно-тематичний, філософський, ідеаційно-концептуальний, стимулюють школярів демонструвати високий рівень абстрагування, проблемного мислення, особистісний підхід до осмислення художньої картини, створеної письменником. Крім того, вони дозволяють формувати знання учнів не тільки про інтелектуальну спрямованість художніх джерел, а й про засоби (сюжетні, хронотопні, композиційні, мовні та ін.) її реалізації. Саме тому їх легко перетворювати на комбіновані, адже тематика, проблематика, філософський зміст не існують самі по собі, а завжди потребують використання інших художніх елементів, які є їх носіями. Це створює передумови для розвитку в учнів більш складних умінь, пов’язаних із комплексним дослідженням літературних джерел, їх змістових та формальних сторін, адже проблемно-тематичний та філософсько-світоглядний зміст розкриваються більш повно тоді, коли учні здатні усвідомити їх у процесі інтерпретації мовних одиниць, опрацювання образів-персонажів, часопросторових картин, сюжетних колізій тощо. Скажімо, щоб розкрити тему роздвоєності людини між матеріальним і духовним у процесі вивчення драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» вчитель та учні повинні звернути увагу на поведінку Лукаша, на його стосунки з Мавкою, Килиною і матір’ю, задуматися над роллю картин лісу і колообігу пір року у змалюванні психологічних процесів людини, дати оцінку метаморфозам (перетворення Лукаша на вовкулаку), міфолого-символічним сценам (Марище забирає Мавку під землю) та ін. У результаті проблемно-тематичний аналіз твору стає основою для осмислення його різних художних граней. В аналогічному ключі слід говорити й про філософський та ідеаційно-концептуальний шляхи дослідження літературного матеріалу.

У 9 класі відбувається зміна підходів до вивчення літератури в школі. Тепер у дітей з’являються знання, здобуті не тільки під час опрацювання окремих художніх текстів, як це було в 5-8 класах. Важливе місце починає посідати історико-літературна інформація, пов’язана з розвитком мистецтва слова в його часовій динаміці. Учні осмислюють літературні джерела крізь призму художніх стилів, які мали місце в той чи інший період. У шкільній практиці для цього широко використовують структурно-стильовий аналіз, який вимагає давати оцінку літературним явищам, використовуючи систему стильових домінант. Л. Нежива описує великостильову компетентність, указуючи, що це «сукупність властивостей особистості (комплекс знань, умінь, мотиваційних, ціннісних та емоційних налаштувань), що виявляються у свідомому застосуванні інтерпретаційних ключів до вивчення різностильових творів українського письменства; успішній реалізації знань про літературні напрямки, течії в самодостатній читацькій діяльності; вільному оперуванні стильовими естетичними орієнтирами літературно-мистецького простору в життєдіяльності» [5, с. 129].

Отже, комплекс знань і вмінь протягом 9-11 класів суттєво розширюється. Він включає в себе історико-літературні дані, які визначають погляд вчителя та учнів на текстуальний матеріал і потребують здатності їх застосовувати в процесі дослідження. Характер діяльності полягає в тому, щоб усвідомити місце українських письменників та їх творів у мистецькому контексті, у межах художнього світогляду, естетичних принципів свого часу, а відтак – навчитися використовувати структурно-стильовий аналіз на практиці, виявляючи стильові пріоритети кожного автора. Шкільні програми чітко націлюють саме на таку організацію навчального процесу. Їх автори наголошують, що, наприклад, творчість І. Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, Б. Грінченка, Івана Карпенка-Карого слід вивчати, уписуючи її в систему реалізму, а повість Г. Квітки-Основ’яненка «Маруся» дає можливості, щоб виявляти в ній риси сентименталізму і т. д. Для цього майже кожна монографічна тема в шкільних програмах для 9-11 класів уміщує в себе рубрику з теорії літератури, й інформація про художні стилі займає там провідне місце.

Застосування структурно-стильового аналізу також потребує комбінування дослідницьких зусиль учителя та учнів. У його контексті необхідно опрацьовувати різні художні елементи, які є виразниками стильових пріоритетів автора. Говорячи про сентименталізм у повісті Г. Квітки-Основ’яненка «Маруся», учасники навчального процесу аналізують цілий ряд складників цього тексту. Вони помічають насичення твору пестливою лексикою (мова), усвідомлюють фаталістичний світогляд героїв (образи-персонажі, світоглядні засади), опрацьовують епізоди (сюжет), позначені трагізмом (смерть Марусі, повернення Василя в момент її похорону), розкривають тему буттєвої незахищеності людини (тематика й проблематика).

Проте найбільш комбінованим із усіх відомих шляхів опрацювання літературного матеріалу в школі є жанровий. У його рамках необхідно розкрити особливості тексту на всіх основних художні рівнях: сюжету, композиції, хронотопу, персонажів, мови, тематики й проблематики. Знайомлячись із текстуальними зразками та властивостями цілого ряду літературних жанрів, учні розвивають свої уміння здійснювати подієвий, композиційний, хронотопний, пообразний, проблемно-тематичний, ідеаційно-концептуальний, структурно-стильовий види аналізу, але з орієнтацією на встановлення жанрових параметрів літературних творів. У цьому руслі мислить і Н. Грицак, яка пише: «...Учені розглядали вивчення жанрової природи художнього твору як обов’язковий складник пообразного, «услід за автором», проблемно-тематичного, комбінованого аналізу, наголошували на необхідності осмислювати художній твір в єдності змісту й форми...» [3, с. 189].

Жанровий аналіз слід використовувати, починаючи з 5 класу, коли розпочинається шкільне навчання літератури і, зокрема, діти зустрічаються з багатьма посильними для цього віку літературними жанрами. У наступних класах школярі розширюють свої знання про нові жанри, удосконалюють уміння здійснювати жанровий аналіз із використанням більш складних підходів, які доцільно впроваджувати, адже відбувається зростання інтелектуальних вікових можливостей (розширення теоретичної поінформованості, посилення понятійного та логічного мислення тощо). Протягом середньої школи учні одержують знання про цілий ряд епічних (казка, оповідання, новела, повість, роман), драматичних (комедія, трагедія, драма, драма-феєрія), ліричних та ліро-епічних (вірш, сонет, байка, поема, роман у віршах) жанрів, розвивають уміння їх аналізувати. «Учені в галузі методики викладання літератури давно прийшли до висновку, що під час аналізу твору слід враховувати його жанрову природу, пам’ятати, що в середині одного й того ж роду й виду є свої різновиди; одне з найважливіших завдань учителя літератури – навчити учнів бачити жанрову розмаїтість творів як один із проявів їхньої художньої неповторності» [11, с. 32]. Тому формування значної кількості знань і вмінь школярів забезпечує саме жанровий аналіз, чим і можна підкреслити його дидактичне значення.

У 9-11 класах широко використовують ще один вид навчального матеріалу – історико-літературний (огляди літературних періодів, життя й творчості письменників). Існують система знань і вмінь, які виникають у результаті його вивчення, і система знань і вмінь, необхідних для опрацювання названих джерел. З одного боку, історико-літературні тексти інформують про особистість письменника та контекст, у якому виникла його творчість. «Життєпис кожного письменника – це історія окремого світу, результат взаємозв’язку об’єктивних та суб’єктивних чинників, мікро- і макросоціальних впливів, це її власний літопис можливостей, спроб, перемог і досягнень або розчарувань, це неповторний досвід крокування до своєї мети, боротьба за власний шлях, за творчість та цінності мистецтва слова – це завжди особистісний вибір і власний шлях» [7, с. 212]. В. Гладишев [2] називає цілий ряд контекстів (культурологічний, літературознавчий, біографічний), які допомгають зрозуміти художній твір. Цю інформацію почерпують саме з оглядових джерел, вивчення яких створює передумови для більш якісного опрацювання літературних текстів.

Учні повинні розуміти феномен кожного митця чи літературного періоду, виходячи з набору фактів-репрезентантів. Вони знаходять їх у відповідних статтях підручників або інших виданнях, об’єднують за тематичною спорідненістю. Фактографізація і тематизація історико-літературної інформації є одними із базових умінь, які дозволяють забезпечити формування системних уявлень про людську й творчу оригінальність кожного окремого письменника, своєрідність літературного періоду. Така робота відбувається на основі тематико-фактографічного шляху опрацювання історико-літературних джерел. В ідеалі школярі повинні самі навчитися тематизувати історико-літературну інформацію. Готуючи їх до цього, вчитель пропонує види роботи, завданням яких є об’єднання фактів за тематичною спорідненістю. Зокрема, вивчаючи літературу Київської Русі, дев’ятикласники розподіляють історико-літературні факти за темами: «Суспільно-історичний стан київської держави і його відображення в літературі», «християнсько-візантійські впливи на вітчизняне мистецтво слова», «фольклорно-міфологічні язичницькі елементи в давньоруській літературі», «жанри й стилі періоду».

Поруч із тематичним застосовують і хронологічний шлях, мета якого – забезпечити знання про часову послідовність у межах оглядів. Однак не набір дат є найбільш цінним у презентації митця як неординарної особистості. Тому вчитель повинен розуміти: учні мають засвоїти тільки ті хронологічні дані, які дійсно дозволяють розкрити ключові особливості історико-літературного матеріалу.

Окремий комплекс літературних знань і вмінь учні здобувають в процесі вивчення теорії літератури. Неприпустимо, щоб така робота відбувалася без звернення до художніх текстів, які дають наочні приклади явищ, означених теоретичними поняттями. Відомі шляхи аналізу літературних творів спрямовують діяльність учителя та учнів і в цій сфері. Усю теоретичну інформацію слід розподілити таким чинок:

1. Подієвий аналіз: конфлікт, експозиція, зав’язка, розвиток дії, розв’язка.
2. Композиційний: зовнішня композиція, внутрішня композиція.
3. Хронотопний: художній час і простір.
4. Пообразний: персонаж, засоби його творення.
5. Словесно-образний: система тропів та стилістичних фігур.
6. Проблемно-тематичний: тема, проблема, ідея, засоби їх вираження.
7. Філософський: філософські поняття, які вчитель використовує під час аналізу.
8. Ідеаційно-концептуальний: поняття світоглядного характеру (Космос, Бог, Людина, Суспільство, Нація).
9. Структурно-стильовий: основні художні стилі, їх властивості.
10. Жанровий: епічні, ліричні та драматичні жанри, їх особливості.

Уміння, що існують у теоретико-літературному вимірі, – це здатність ідентифікувати необхідні художні особливості навчального матеріалу, пов’язувати їх із відповідними визначеннями. Теорія літератури не може бути вивчена тільки на рівні дефініцій. Школярі повинні проводити текстуальні спостереження, давати теоретичне обґрунтування тим чи іншим художнім складникам тексту. Для цього вони розкривають «внутрішні механізми», які формують художній простір і дають підстави для відповідних висновків. Наприклад, для визначення метафори необхідно виділити перенесення властивості з одного предмета на інший, в осмисленні конфлікту важливо бачити суперечність, протидію сил, під час аналізу творів декадансу треба дослідити авторські способи вираження песимізму та занепаду духу ліричного героя тощо.

На наш погляд, значне місце на уроках літератури повинен посідати розвиток творчих здібностей школярів. Учні цілком здатні створювати малі епічні та деякі ліро-епічні жанри (казку, прозову байку, оповідання, новелу). Така робота здебільшого відбувається на засадах жанрового аналізу, трансформованого в площину текстотворення: учні реалізують вимоги того чи іншого жанру під час написання власних художніх творів. Однак вирішенню названої проблеми в сучасній шкільній практиці майже не виділено місця. Розвиток літературно-творчих здібностей відбувається хіба що за ініціативою вчителя, а не виходячи з настанов директивних документів. Цей недолік слід долати, адже літературно-творча робота має значний розвивальний потенціал і дозволяє виділяти в дитячому колективі обдарованих дітей, літературні здібності яких можна удосконалювати під час засідань гуртків та студій.

Говорячи про два наступні типологічні моменти навчального процесу (контроль-корекцію та застосування набутих знань і вмінь), слід відзначити: вони тісно пов’язані з формуванням нових знань, умінь і навичок, адже цей етап задає основні вектори дослідницької та творчої діяльності дітей. Учасники навчального процесу можуть контролювати, коригувати й застосовувати тільки те, що вже засвоїли. Це стосується не тільки навчального змісту, але й усієї діяльнісної програми, яка полягає у використанні основних шляхів аналізу літературних та історико-літературних джерел. Контроль та корекція такої роботи (за винятком, коли учні контролюють самі себе) здебільшого може відбуватися в тільки в рамках уроку, навіть повністю заповнювати його зміст і структуру, а от застосування має широкий простір для здійснення – і в домашніх умовах, і під час проведення занять.

До важливих умінь школярів також належать здатність узагальнювати й систематизувати одержану інформацію, результати своєї дослідницької та творчої праці. У шкільних умовах узагальнення й систематизація розширюють свої межі від окремого навчального етапу до цілих занять, присвячених такій діяльності. У цей час учні демонструють аналітико-синтетичне мислення, відштовхуючись від одиничних (часткових) знань і вмінь піднімаються до вищого рівня абстрагування, дають загальні кінцеві оцінки, роблять підсумки.

У різні моменти вивчення літератури необхідність узагальнювати та систематизувати зазнає градації. Вони торкаються окремих елементів тексту, їх художньої виразності та своєрідності, естетичної ролі, тем і фактів, викладених в історико-літературних джерелах, змістових та формальних особливостей художніх творів у цілому, декількох текстів, схожих за своїми властивостями, людського і творчого феномену письменника, неповторності історико-літературного періоду, літературного процесу в цілому. Крім того, таку діяльність слід впроваджувати й під час вивчення теоретико-літературних систем, зокрема, тропів, літературних жанрів чи стилів.

Роль шляхів аналізу літературного матеріалу й у цьому контексті визначальна, адже учні здатні узагальнювати й систематизувати те, що вони засвоїли в процесі опрацювання художніх та історико-літературних джерел. Кожен шлях аналізу, втілюючи певну дослідницьку модель, формує в учнів окремий погляд на художнє явище, який у свою чергу зумовлює кінцеве розуміння того, що було вивчене.

Названий етап також тісно пов’язаний із засвоєнням нових знань і формуванням умінь та навичок. Він дозволяє підсумувати всі інтелектуальні здобутки, вивести їх на рівень розуміння літератури як мистецтва слова. Із цією метою слід застосовувати різноманітні прийоми. Учні дають підсумкові оцінки окремим художнім елементам, твору, творчості письменника, літературному періоду в цілому, складають відповідні назви й заголовки. Вони коментують (погоджуються або ні) вислови аналогічного змісту літературознавців і критиків, заголовки літературних творів, їх частин і розділів, зіставляють між собою різні тексти схожого змісту, об’єднують теоретичні поняття у відповідні системи.

Узагальнення й систематизація стосуються не тільки засвоєних знань. Вони включають у себе й усвідомлення учнями практичних (дослідницьких або творчих) здобутків. Уміння досліджувати або створювати текст мають також зазнати рефлексії. Школярі дають відповіді на питання, що саме вони навчилися робити, яким чином воно має відбуватися, до яких результатів веде.

Отже, діяльність учнів під час вивчення літератури двовимірна. З одного боку, відбуваються інтелектуальні процеси, які відповідають основним типологічно визначеним етапам навчання. Учні засвоюють знання, формують уміння й навички, контролюють і коригують свої здобутки, застосовують їх у нових умовах, узагальнюють та систематизують. Проте саме цим вони займаються і на заняттях з інших дисциплін. Тому важливо розуміти суто предметний вимір діяльності учнів, який полягає в застосуванні цілого ряду шляхів аналізу літературних творів та вивчення історико-літературних джерел, виконанні з їх допомогою літературно-дослідницьких та літературно-творчих вправ. Завдання вчителя – уміти поєднувати названі два діяльнісні складники, зрощувати їх із метою досягнення максимальної ефективності у вивченні літератури та розвитку психологічних можливостей дітей.

*The paper deals with the interaction of two activity systems that teacher uses at literature lessons: 1) general didactic; 2) methodological and philological. In this way the procedural paradigm, which is a syncretic formation, is outlined, because there is a need to form students’ new knowledge and skills, to generalize, control, adjust and to apply this knowledge and the developed skills in new conditions, but all this can be provided by methodological means only, primarily by the analysis of literary works and the study of historical and literary materials. The author of the paper reveals which psychological abilities schoolchildren gain at each typologically determined stage of learning, provided that each of the known ways of analyzing literary material is used. It forms a holistic view of the educational process in its pedagogical diversity.*

***Key words:*** *educational process, assimilation of new knowledge, formation of abilities and skills, generalization and systematization, control and correction, work of art, historical and literary material, ways of analysis.*

**Література**

1. Бондар В.І. Дидактика. Київ: Либідь, 2005. 264 с.
2. Гладишев В.В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури. Миколаїв: Іліон, 2006. 372.
3. Грицак Н.Р. Теорія і методика жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2020. 400 с.
4. Мойсеюк Н. Педагогіка. Навчальний посібник. Київ, 2007. 656 с.
5. Нежива Л. Теорія і практика вивчення літературних напрямків українського письменства в школі: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Корольова, 2016. 356 с.
6. Онищук В. О. Типи, структура і методика уроку в школі. Київ: Радянська школа, 1973. 159 с.
7. Островська Г. О. Формування професійної готовності майбутніх учителів зарубіжної літератури до вивчення біографії письменників у загальноосвітній школі. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2017. 472 с.
8. Пальчевський С. С. Педагогіка. Навчальний посібник. Київ: Каравела, 2007. 576 с.
9. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
10. Педагогіка / заг. ред. А. М. Алексюка. Київ: Вища школа, 1985. 295 с.
11. Романишина Н. В. Українська художня мала проза: теоретико-методичні аспекти вивчення: [монографія]. Рівне: ТзОВ «Принт Хауз», 2013. 576 с.
12. Ситченко А. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: Монографія. Київ: Ленвіт, 2004. 304 с.
13. Токмань Г. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 312 с.