

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 4

**П'ЯТІ
БУГАЙКІВСЬКІ
ЧИТАННЯ**



Ніжин – 2016

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії:

Бердзєнішвілі Нана Малхазівна, член дисертаційної ради з географії, доктор географічних наук, асоційований професор Телавського державного університету імені Якова Гогєбашвілі;

Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, сумісник кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бейгер Галина, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, Державна вища професійна школа (Хелм, Польща);

Зайченко Іван Васильович, доктор педагогічних наук, професор кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національного університету природокористування та біоресурсів України;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотнік Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

Сопівник Руслан Васильович, доктор педагогічних наук, доцент завідувач кафедри педагогіки НУБіП України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепелєва Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

Шіюшвілі Ірма Георгіївна, доктор філософських наук, ректор Телавського державного університету імені Якова Гогєбашвілі (Грузія);

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Лист МОН молодьспорту України від 12.03.2013 р. № 1/ІІ-5231).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Протокол № 5 від 15.12.2016 р.

НЗ4 **Наукові записки.** Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – № 4. – 171 с.

Адреса видавництва:

**вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn@ndu.edu.ua, www.ndu.edu.ua**

Верстка та макетування – **О. В. Борщ**

Літературний редактор – **О. М. Лісовець**

Коректор – **А. М. Конівненко**

Літературний редактор англійських текстів – **Ю. В. Осипенко**

Підписано до друку	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Обл.-вид.арк. 15,65	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 20,34	

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2016
© НДУ ім. М. Гоголя, 2016

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 4, 2016 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бабійчук Т. В. Пропаганда засобами медіаосвіти роману "Крізь пекло на землі" Любові Василів-Базюк	7
Бронзенко Т. А. Індивідуалізація письменницької постаті на уроках української літератури: напрямки вирішення проблеми	11
Гричаник Н. І. Проблема аналізу художнього твору в методичній науці: ретроспективний огляд.....	16
Косінова О. М. Взаємозв'язок мистецтва слова і музики	20
Матюшкіна Т. П. Культурологічний підхід до навчання літератури (на матеріалі роману Гарпер Лі "Убити пересмішника". 9 клас)	25
Пелех О. П. Актуальність проблеми викладання української літератури для дітей майбутнім педагогам початкової школи	31
Сидоренко Ю. О. Вивчення літературних творів з міфологічними структурами експліцитного типу в 9–11 класах загальноосвітньої школи: теоретичні засади, система компетентностей.....	36
Сулімова Л. О. Зміст навчання української програмової романістики на демократичній аксіологічній основі.....	41
Хоменко Г. В. Літературна освіта у вимірах постмодернізму.....	46

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Баранник Н. О. Вивчення односкладних речень на матеріалі творчості Ліни Костенко	51
Бондаренко Ю. І. Методи навчання в контексті загальнодидактичної та методико-літературної структури уроку.....	58
Бутурлим Т. І. Патріотичне виховання старшокласників у процесі вивчення української мови (на прикладі теми "Тропи", 10 клас)	64
Бойко В. М., Давиденко Л. Б. Вивчення перехідних явищ у системі службових частин мови	68
Глеб О. В. Розвиток у старшокласників умінь інтерпретувати ліричні твори української літератури.....	73
Жила С. О. Панорама духовного життя українців за романом Мирослава Дочинця "Вічник"	77
Іващенко А. С. Теоретичні засади та етапи формування в учнів старшої школи умінь аналізувати образи-символи	85
Молочко С. Р. Вивчення творчості П. Г. Тичини у взаємозв'язку з музичним мистецтвом.....	90
Нестеренко С. В. Формування етнокультурної компетентності учнів у процесі вивчення громадянської лірики Миколи Вінграновського в 11-му класі	95
Романишина Н. В. Застосування методу case-study у навчанні майбутніх учителів української літератури як прояв "Тенденції методики до життєвості викладання" (Т. Бугайко, Ф. Бугайко)	101
Скриннік Н. В. Особливості педагогічного дизайну мультимедійного уроку української літератури з використанням хмарного середовища	106
Сопівник Р. В., Дубровська Л. О., Дубровський В. Л. Система дидактичних ігор як засіб ефективності навчально-виховного процесу у сучасній початковій школі.....	111
Тригуб І. А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах профільного літературного навчання	115

Яценко Т. О. Інформаційно-комунікаційне забезпечення процесу вивчення української літератури в школі	119
---	-----

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

Гордієнко О. А. Професійна підготовка студентів – майбутніх учителів початкової ланки загальноосвітньої школи до викладання зарубіжної літератури на уроках літературного читання	125
Лілік О. О. Особливості підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями	131
Рускуліс Л. В. Формування фахових компетентностей майбутніх учителів української мови	136

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Гальонка О. А. Розвиток писемного мовлення учнів у процесі вивчення української літератури як методична проблема (60–90-ті рр. XX ст.)	142
Голуб Н. М., Проценко Л. І. Шляхи формування професійної компетентності вчителя-словесника в науковій спадщині Тетяни і Федора Бугайків	147
Куцевол О. М. Генеза проблеми методичної творчості вчителя літератури в науковій спадщині Тетяни Бугайко	151
Петрович О. Б. Проблема організації позакласної роботи з української літератури в науково-методичній спадщині Т. Ф. та Ф. Ф. Бугайків	158
Ткачук М. А. Ідеї використання методів навчання української літератури у працях Т. Бугайко і О. Мазуркевича	162
Чайка О. М. Генеза проблеми творчої самостійності майбутнього вчителя-словесника в науковій спадщині методистів XX ст.	166
Наші автори	170

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Babiichuk T.V. Propaganda by means of media education in Liubov Vasylyv-Baziuk's Novel "Kriz Peklo na Zemli"	7
Bronzenko T. A. Individualization of Writer's Personality at the Lessons of Ukrainian Literature: Ways of Problem Solving	11
Hrychanyk N. I. Issues in Literary Works Analysis in Methodology: Retrospective Review	16
Kosinova O. M. Interrelation of Art in Word and Music	20
Matiushkina T. P. Cultural Approach to Teaching Literature (based on the novel "To Kill a Mockingbird" by Harper Lee. Grade 9)	25
Pelekh L. P. Current Issue of Teaching Future Teachers of Elementary School Ukrainian Literature	31
Sydorenko Y. O. Literary Works with Mythological Structures of the Explicit Type in Grades 9-11: Theoretical Basis, System of Competence	36
Sulimova L. O. Educational Content of Ukrainian Romance on Democratic and Axiological Basis	41
Khomenko H. V. Literary Education in the Dimension of Postmodernism	46

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Barannyk N. O. Mononuclear Sentences: Evidence from Lina Kostenko' Literary Works	51
Bondarenko Y. I. Teaching Methods of in General Didactic and Methodological-Literary Structure of the Lesson	58
Buturlym T. I. Senior School Children's Patriotic Education in Ukrainian Language Learning (evidence from the theme "Tropy", Grade 10)	64
Boiko V. M., Davydenko L. B. Transient Phenomena in the Auxiliary Part of Speech	68
Hleb O. V. Senior School Children's Development of Interpretational Abilities to Analyze Ukrainian Lyrics	73
Zhyla S. O. Panorama of Ukrainian Spiritual Life Evidence from Myroslav Dochynets' Novel "Vichnyk"	77
Ivashchenko A. S. Theoretical Principles and Stages of Skills Formation to Analyze Images and Symbols among Senior School Children	85
Molochko S. R. Pavlo Tychyna's Poetry and Its Interrelation with Musical Art	90
Nesterenko S. V. Ethnocultural Awareness Formation among Senior School Children in Grade 11, Evidence from Mykola Vingranovskyi Civil Poetry	95
Romanyshyna N. V. Application of Case-Study Method among Future Teachers of Ukrainian Literature as a Manifestation of " Methodical Trends to Vitality Teaching" (T. Buhaiko, F.Buhaiko)	101
Skrynnik N. V. Pedagogical Design Features of Multimedia Ukrainian Literature Lessons by Means of Cloud Environments	106
Sopivnyk R. V., Dubrovska L. O., Dubrovsky V. L. System of Didactic Games as Efficiency Means in Teaching and Educational Process in Modern Primary School	111
Tryhub I. A. Information and Communication Technologies in Profile Literary Learning	115
Yatsenko T. A. Information and Communication Content of Ukrainian Literature in School	119

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Hordiienko O. A. Students' Professional Training as Future Primary School Teachers for Foreign Literature Teaching at the Literature Reading Lessons.....	125
Lilik O. O. Peculiarities of Future Ukrainian Literature Teachers' Training for Theoretical and Literary Concept.....	131
Ruskulis L.V. Professional Competencies Formation of Future Ukrainian Language Teachers.....	136

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Halonka O. A. School Children's Writing Skills Development at the Ukrainian Literature Lessons as a Methodological Issue (60's – 90's of the 20 th century).....	142
Holub N. M., Protsenko L. I. Ways to Develop Professional Competence of a Teacher-Philologist in Buhaiko Tetiana and Fedir's Scientific Heritage.....	147
Kutsevol O. M. Genesis of Literature Teacher's Methodological Creativity in Tetiana Buhaiko's Scientific Heritage	151
Petrovych O. B. Extracurricular Activities Issue at Ukrainian Literature in Tetiana and Fedir Bugayko's Scientific and Methodical Heritage	158
Tkachuk M. A. Ideas of Instructional Methods at the Ukrainian Literature Lessons in T. Buhaiko and A. Mazurkevych's Works	162
Chaika O. M. Issue Genesis of Future Teacher-Philologist's Creative Independence in the 20th Century Methodists' Scientific Heritage	166
Our authors	170

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 377.8.016:821.161.2:371.333

ПРОПАГАНДА ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТИ РОМАНУ "КРІЗЬ ПЕКЛО НА ЗЕМЛІ" ЛЮБОВІ ВАСИЛІВ-БАЗЮК

Бабійчук Т. В.

Виходячи з Концепції впровадження медіаосвіти (2010, 2016), автор пропонує розвивати медіатворчість студентів через створення ними власних відеосюжетів. Подано матеріал для пропаганди роману "Крізь пекло на землі" канадської письменниці Любові Василів-Базюк через відео.

Ключові слова: медіаосвіта, медіатворчість, міні-екранізація, буктрейлери, роман "Крізь пекло на землі", Любов Василів-Базюк.

Исходя из Концепции медиаобразования (2010, 2016), автор предлагает развивать медиатворчество студентов через создание ими собственных видеосюжетов. Подан материал для пропаганды романа "Через ад на земле" канадской писательницы Любови Васылив-Базюк через видео.

Ключевые слова: медиаобразование, медиатворчество, мини-экранизация, буктрейлери, роман "Через ад на земле", Любовь Васылив-Базюк.

Rapid development of ICT has concurred the problem of media education development as a system, as a component of modern pedagogics. Although the question of media education has become the object of foreign and native scientists' research, unfortunately, the propaganda of fiction at the lessons of Ukrainian literature and in out-of-class activity by media means has not taken the proper place in scientific surveys. The very fact caused urgent need in making methodical indications due to popularization of fiction by such modern and interesting for boys and girls means of education. The obligatory result of media education is known to be the skill of creating their own media products. The aim of the article is to present certain aspects of media creative work just on the example of the novel "Through the Hell on the Earth" by the Canadian writer Liubov Vasyliv Baziuk.

Reasoning from the conception of media education (2010, 2016), the author offers to develop media creative work through creating their own video plots. The video material for the propaganda of the novel "Through the hell on the Earth" is given.

There are, for instance, texts for video reels "The Truth of the Person in the USSR", "The Truth of Volyn Tragedy", texts for mini-screening (Mariia and Olia's dialogue, Olia and Pavlo's dialogue, Levko and Artem's monologue). The author affirms that the novel "Through the Hell on the Earth" is a trusty means of educating the nationally conscious youth that is actual for ensuring application of the Strategy of nationally patriotic education of children and the youth between 2016 and 2020. In perspective methodical instructions due to creating video reels on the novel "Don't Believe" should be made.

Key words: media education, media creative work, mini-screening, book trailers, the novel "Through the Hell on the Earth", Liubov Vasyliv Baziuk.

Постановка проблеми. Бурхливий розвиток ІКТ актуалізував проблему розвитку медіаосвіти як системи, як складника сучасної педагогіки. У 2010 р. в Україні було розроблено Концепцію впровадження медіаосвіти. Концепція передбачає розбудову ефективної системи медіаосвіти "заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей" [3].

Аналіз останніх досліджень. Питання медіаосвіти стало предметом досліджень зарубіжних (П. Ауфдерхайд, Р. Барт, К. Безелгет, Д. Бекінгем, Ж. Берже, Дж. Браун, О. Вартанова, К. Ворсноп, Дж. Гербнер, Ж. Гонне, І. Жилавська, А. Засурський, А. Консидайн, Р. К'юбі, І. Левшина, Б. Мак-Махон, Л. Мастерман, С. Носова,

П. Офдерхейд, Дж. Пандженте, С. Пензін, С. Спічкін, К. Тайнер, Ю. Усов, С. фон Файлітцен, К. Файрстоун, І. Фатєєва, О. Федоров, Е. Харт, А. Шариков) [5] і вітчизняних (В. Бакіров, О. Беляк, М. Ватковська, Н. Габор, С. Гончаренко, І. Гуріненко, І. Задорожна, В. Іванов, Т. Іванова, К. Левківський, А. Литвин, Л. Найдьонова, В. Робак, М. Слюсаревський, Л. Стародубцева, А. Шевцов, І. Чемерис, О. Янишин) [2] учених.

І хоча питання медіаосвіти сьогодні, на перший погляд, визначаються як головні в навчально-виховному процесі, однак пропаганда медіазасобами художніх творів на заняттях української літератури і в позанавчальній роботі, на жаль, не стала поки що предметом наукових розвідок. Саме це і обумовлює гостру **потребу** в розробці методичних вказівок щодо популяризації такими сучасними засобами навчання художньої літератури. **Метою** нашої статті є представити окремі аспекти медіаторчості саме на прикладі роману "Крізь пекло на землі" Любові Василів-Базюк.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки зазначено, що "актуальність національно-патріотичного виховання громадян, особливо дітей та молоді, зумовлюється процесом консолідації та розвитку українського суспільства, сучасними викликами, що стоять перед Україною і вимагають дальшого вдосконалення системи національно-патріотичного виховання, оптимізації державної політики у зазначеній сфері" [4]. Серед проблем названо перетворення сучасного інформаційного простору на поле маніпуляцій суспільною свідомістю, продукування дезорієнтації цінностей.

Обов'язковим результатом медіаосвіти повинно стати вміння створювати власні медійні продукти. Пропонуємо студентам створювати відео за художніми творами. Серед творів, з якими варто ознайомити юнаків і дівчат, безперечно, є роман "Крізь пекло на землі" Любові Василів-Базюк [1]. Це письменниця поважного віку, що від 1945 року живе в еміграції, однак щиро переймається долею молодого покоління, у чиїх руках сучасне і майбутнє України. Окрім значної матеріальної допомоги, спрямованої на українські справи, ця українка-патріотка пише такі повісті і романи, які можуть стати надійним засобом виховання національно свідомої молоді. Зупинимось на романі "Крізь пекло на землі...". Про що цей твір? Про культ агресивної сили, яку сповідували більшовики; про потужну ідеологічну машину тоталітарного суспільства, систему всезагального впливу; про захланність, заздрість українців, їх відречення від церкви; про страх, недовіру, підозрілість, насаджувані комуністами, про науку пристосування, про заохочення розбрату; про добре продуману міграційну політику (заселення українських міст російськомовними, вивезення з України в Росію сотень тисяч молодих розумних спеціалістів). Автор роздумує про українську молодь і її майбутнє; про сильну родину як запоруку сильної держави; про корупцію і хабарництво, ці ракові пухлини сучасної України, про геноцид українців і активний всенародний рух опору сталінській диктатурі. Цей роман – про, на жаль, недостатній рівень національного виховання, про сумні наслідки впливу фальшованої історії.

Популяризацію роману "Крізь пекло на землі" Любові Василів-Базюк здійснюємо, враховуючи принципи особистісного підходу, громадянської спрямованості, естетичної наснаженості, продуктивної мотивації.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Оскільки національно-патріотичне виховання має набути характеру системної і цілеспрямованої діяльності, а література є джерелом такого виховання, то слід, по-перше, виокремити ті художні твори, з якими мають працювати в навчальний і позанавчальний час викладачі в студентських аудиторіях (це повинні бути книги як "материкових" письменників, так і белетристів з діаспори); по-друге, варто розробити методичні вказівки щодо створення відео за цими творами; по-третє, запропонувати тексти для відеороликів за романом "Не вір!" Л. Василів-Базюк.

Тексти для відеороликів "Права" людини в СРСР

(роман "Крізь пекло на землі..." Любові Василів-Базюк)

- Чи можуть ув'язнити людину за фотографії аж на 17 років?
- Чи можуть усю сім'ю вислати до Сибіру за те, що доньчин (онуччин) наречений був у дивізії "Галичина"?

• Чи можуть беззбройних жінок чавити танками, коли вони протестують проти ґвалтівників-бандитів?

- Відповідь знайдете в романі "Крізь пекло на землі..." Любові Василів-Базюк.

**Правду про Волинську трагедію ви дізнаєтеся
з роману "Крізь пекло на землі..." Любові Василів-Базюк**

Польський слід

• Поляки нападали на українські села, проливалася кров. Хотіли показати, що вони будуть господарями на цій землі. І що ця земля – їхня.

• Але населення Волині зуміло себе оборонити та витіснити їх на західні землі за допомогою Волинської Повстанської Армії.

• Польські колоністи-осадники, які тікали з волинських сіл, кричали, що їх "русіни ріжуть", а про себе мовчали, бо і досі не хочуть говорити правди, скільки вони зробили кривди українцям Волині та Холмщини.

Московський слід

• Партизани Фьодорова і Ковпака нападали на польські колонії, вбивали поляків, а також свідомих українських селян, керували групою "сокирників" (комуністичні селянські загони з сокирами), а свої злочини в польських селах переносили на УПА.

• Вояки частин Фьодорова були добре підготовлені до цієї диверсії: вони говорили із західноукраїнським акцентом і були в одязі українських повстанців.

• Поляки дотепер повторюють, що їх нищили наші повстанці, а про загони Фьодорова та "сокирників" мовчать... Боятися Москви і сьогодні.

• Знайте правду! Читайте роман "Крізь пекло на землі..." Любові Василів-Базюк.

**Матеріал для міні-екранізацій
Роман "Крізь пекло на землі..." Любові Василів-Базюк**

I мікросцена

Марія: Сядь коло мене, Олю.

Оля: Тобі щось подати, мамо?

Марія: Ні, дякую. У мене все є. Найперше – ти. Я щаслива, що знайшла тебе хоч перед смертю.

Оля: Не говори так, мамо. Ти житимеш. Завтра переливання крові.

Марія: Ні, Олю, я скоро помру. Тому прошу тебе, якщо колись буде змога, – перепоховай мене в рідну землю. Я хочу хоч після смерті повернутися в Україну.

Оля: Я виконаю твоє бажання, мамо. Хай там що – а виконаю.

Марія: А ще, доню, постарайся знайти батька і сказати йому, що я ніколи його не забувала, що я його любила і що простила.

Оля: Найду.

II мікросцена

Оля: Тату, чому ти не обзивався 50 років? Півстоліття, тату... Це так багато...

Павло: Я не буду виправдовуватися, доню. Я тяжко згрішив перед тобою і твоєю мамою. Мама тяжко помирала?

Оля: Дуже тяжко. Уранові рудники звели її передчасно в могилу. Так москалі покарали її за те, що пекла хліб хлопцям з УПА.

Павло: Вона померла молодою?

Оля: Молодою. Вона була вірна тобі, тату, до останнього подиху.

Павло: А я її зрадив. І тебе зрадив, Олю... Мені немає покути. І не буде.

Диктор: Вас схвилювала ця історія? Прочитайте роман "Крізь пекло на землі..." Любові Василів-Базюк.

Роман "Крізь пекло на землі..." Любові Василів-Базюк

Левко: Я незабаром помру. Міг би ще жити, однак моє здоров'я підірване советською тюрмою. 17 років – це, знаєте, не 17 днів. За що більшовицькі кати забрали в мене 17 найкращих літ? Хто мені пояснить?

Я архітектор, 6 років відпрацював на цілині. Там я побачив на кладовищі могилки тих нещасних українців, які, пройшовши уранові рудники, померли на волі. А їхні рідні даремно роками ждали звісточки про них. І я фотографував ці могилки, надписи на них, щоб повідомити в Україні. Мене назвали західним агентом.

А ще мої картини були схожі на полотна французьких імпресіоністів, і хоч я тоді про тих художників насправді нічого не знав, все одно доплюсували мені новий злочин...

Я багато набачився. Багато зрозумів. Я звертаюся до вас, батьки. Ви насамперед повинні працювати так, щоб діти ваші не говорили мовою-суржиком, якою нас поневолювали, на допитах мучили, на розстріл вели, по ГУЛАГах заставляли більше та швидше виконувати норму, якою забирали наш хліб, голодом-геноцидом морили. Цією мовою нас переслідували, це мова наших жорстоких катів. Навчайте дітей рідної мови. І тоді ствердиться Україна.

Диктор: Таких доль у романі "Крізь пекло на землі..." багато. Не хочете мати адаптований розум? Прочитайте книгу Любові Василів-Базюк.

Роман "Крізь пекло на землі..." Любові Василів-Базюк

Артем: Я не зраджував Олю. Я й до цих пір її люблю. Так, я одружився з московкою Шурую. Але то було проти моєї волі. Після арешту тестя (його звинуватили в розкраданні державних коштів) я боявся, що, розірвавши фіктивний шлюб, неодмінно накликаю на себе тюрму, навіть смерть. А я ще був такий молодий. Ви знаєте, вони все можуть. Вони завжди при владі. Та й, признайтеся чесно, невже б ви відпихнули від себе грубі гроші, потрібні знайомства, зрештою – добру кар'єру? Це все гарантувала Шура. У тестя збереглися зв'язки з впливовими людьми...

Сьогодні інші часи. Але я не можу покинути дружину – хай повію, хай вульгарну, нелюбу і чужу по духу. Не можу, адже в нас діти і внуки. Прошло стільки часу. Ми навіть жилися, поріднилися. Це справді буває, коли живеш довго разом. А Оля... Вона не захотіла бути зі мною в цивільному шлюбі. Це мене, врешті, дивує. А клялася в юності, що кохатиме до смерті. Чому зігнорувала мою пропозицію? Чим я її образив? Скільки людей живуть на віру. Це типово. Я не бачу своєї зради. А вона що, мене не зрадила? Адже вийшла заміж. Та й, окрім чоловіка, певно, мала не одного...

Диктор: Відповідь на питання, чому, на перший погляд, національно свідомий українець із Західної України став таким перевертнем – у романі "Крізь пекло на землі..." Любові Василів-Базюк.

Література

1. Василів-Базюк Л. Крізь пекло на землі / Л. Василів-Базюк. – Чернівці : Букрек, 2012. – 508 с.
2. Іванов В. Ф. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів / В. Ф. Іванов, О. Я. Шкоба // Інформаційне суспільство. – 2012. – Вип. 16, липень-грудень. – С. 41–52.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini/. – Назва з екрана.
4. Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>. – Назва з екрана.
5. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов : ЦВВР, 2001. – 708 с.

УДК 371.32:821.161.2

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПИСЬМЕННИЦЬКОЇ ПОСТАТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ: НАПРЯМКИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ

Бронзенко Т. А.

У статті окреслено основні напрямки вирішення проблеми індивідуалізації письменницької постаті на уроках української літератури, зокрема вказано на джерела, за допомогою яких можна розкрити авторський феномен.

Ключові слова: індивідуалізація, феномен, психологія творчості, митець, життєпис, художній текст, мемуаристика.

В статье обозначены основные пути решения проблемы индивидуализации писательской личности на уроках украинской литературы, в частности указаны источники, с помощью которых можно раскрыть авторский феномен.

Ключевые слова: индивидуализация, феномен, психология творчества, художник, жизнеописание, художественный текст, мемуаристика.

The article outlines the main ways of managing the issue of individualization of the writer's personality at the lessons of Ukrainian Literature. Every artist is first of all a personality with his own outlook, attitude to the world, mentality, way of thinking which gives an opportunity to understand sources and peculiarities of his creative work, integrity and creative laboratory.

The author of the article names the main aspects of creative phenomenon of the writer, which distinguishes him among other artists. Firstly, social surrounding, upbringing, historical circumstances, life challenges are the sources which give the author material for his work. Secondly, it is originality of mental state of the personality. Thirdly, the writer's attitude to the world and his outlook. These are philosophical and psychological complex which determines system of value guides. One more important factor is cultural aesthetic base of the writer. But artistic gift is the main criterion.

To understand creative individuality of the writer, to find peculiarities of his way of thinking, to trace his public formation, to reveal features of artistic and aesthetic searches it is worth addressing the letters, the diaries, the notes which show the sources of inspiration, specialties of his attitude to the world, writer's relations with society.

Memoirs help to extend the idea about the inner world of the writer. Besides, they have public, cultural, aesthetical and cognitive meaning; give vivid ideas about the artist's personality.

Observations of other cultural and art figures about the writer are also a valuable material, as they not only clarify external events but also psychological sphere of the artist's existence.

In addition to memoirs a source of information for opening the writer's personality is a fiction text which gives an opportunity to show micro- and macro-world of the writer, to enter secret corners of artistic thoughts.

Among literature research it is worth distinguishing the works which present impartial opinion about the writer, his artistic world. It is necessary to take into consideration the articles and monographs where the authors try to find out how important for building the writer's character and talent was public, family atmosphere, which show emotional space of the artist, semantic and psychological completeness of his creative world.

Key words: individualization, phenomenon, psychology of creativity, writer, biography, fiction text, memoirs.

Мистецтво – сфера людської діяльності, яка найбільше позначена впливом індивідуальності, тому що художній твір віддзеркалює внутрішній світ творця.

Вивчення особи митця передбачає глибокий психоаналіз, оскільки будь-який письменник має свій темперамент, національний та соціальний психологічний генотип, морально-духовний простір. На нашу думку, першочерговим завданням в оцінці феномена автора є осягнення його індивідуальності. Кожен митець – це передусім особистість із власним світобаченням, світовідчуттям, складом розуму,

мислення, що дає можливість зрозуміти витoki та особливості його творчості, цілісність доробку, художню лабораторію.

Психології індивідуальності присвячено праці А. Асмолова, Б. Вяткіна, Є. Ільїна, О. Лібїна, В. Мерліна, К. Платонова, І. Резвицького, С. Рубінштейна та ін.; проблему психології творчості й розвитку особистості висвітлювали Б. Ананьєв, В. Андреев, І. Бех, Н. Вишнякова, І. Гончарова, В. Кан-Калик, О. Кульчицька, В. Моляко, М. Осухова, Я. Пономарьов, Н. Посталюк, В. Рибалка, В. Роменець, Б. Теплов, І. Харламов та ін.

Творча індивідуальність розглядається вченими з позицій теорії особистості (В. Рибалка, Л. Собчик, В. Тугаринов); естетики та психології художньої творчості (О. Гройсман, А. Конєва та ін.); психології індивідуальності (О. Лібін, В. Мерлін, Б. Вяткін та ін.) та педагогіки індивідуальності (О. Гребенюк); креативної акмеології (Н. Вишнякова); психології творчості (Д. Богоявленська, А. Єсаулов, О. Кульчицька, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка, В. Роменець та ін.) й педагогіки творчості (В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Кічук, Л. Мільто, О. Морозов, М. Нікандров, С. Сисоєва, Д. Чернилевський та ін.).

Проблему феномена творчості та його природи, формування та прояву творчих здібностей, їх діагностику розглядали такі зарубіжні дослідники: Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Е. де Боно, Г. Айзенк, С. Мідник, К. Роджерс, Р. Стернберг, М. Воллах, З. Фрейд, Е. Фромм, Н. Коган, Т. Рібо, К. Юнг та ін.

Поняття "індивідуальність" використовується в педагогіці для позначення найвищого рівня розвитку особистості в аспекті її становлення.

Індивідуальність людини завжди тією чи іншою мірою відображає її життєвий шлях. Тож основна функція вивчення біографії в загальноосвітній школі – максимально наблизити учнів до розуміння особистості письменника. Головне, на думку В. Шуляра, "через цінності письменника, які він сповідував, за якими жив, допомогти учням вибудувати свою систему, модель цінностей, які стали б основою, стрижнем його Я (особистості)" [13, с. 205].

Особистість письменника унікальна за своєю природою. Отож лише через осмислення його психофізіологічної сутності можливе об'єктивне сприйняття мистецької спадщини. "Немає стилю Довженка поза Довженком, поза його українським національним характером, його схильністю до патетичного сприймання дійсності, до медитативно-гіперболічних форм вираження ідеї", – писав В. Фашенко [11, с. 521]. На цьому й наполягав і Є. Пасічник, котрий констатував, що неможливе глибоке осмислення творів письменника без усвідомлення його творчої індивідуальності, тому що життєва правда у витворі мистецтва не існує поза індивідуальним баченням світу, властивим кожному справжньому художнику [6, с. 188].

В оцінці письменників часто послуговуються категоріями "талановитий", "геніальний". Ці мовні кліше використовують й учні, характеризуючи постать митця. Тож варто вибудувати ієрархію художників слова за силою їхнього обдарування або ж принаймні спробувати чітко розмежувати ці поняття.

Психологічну сутність автора, таємниці творчості розкрито в працях З. Фрейда та Г. Юнга.

Для Фрейда бути художником – це значить більше за інших людей усвідомлювати власні конфлікти та приховані сторони душі. У центрі уваги письменника завжди стоїть він сам: як правило, у головному персонажі автор бачить саме себе [12, с. 134].

Безумовно, найвищим суддею в оцінці письменницького обдарування є час, який відсіює вторинне, штучне, художньо недовершене. Як показує практика, талановитими авторами стають ті, які мають розвинене мистецьке чуття та бездоганний естетичний смак.

Важливими критеріями в оцінці митця є естетична змістовність і художня досконалість вибудованого письменником образу світу; створення "вічних образів"; відкриття "типів часу"; висунення ціннісних орієнтирів.

Без пізнання суто індивідуальних психологічних глибин неможливе розуміння автора. Тож завдання реципієнта – прочитати митця "зсередини", скориставшись так званою "зворотною оптикою".

Спробуймо розглянути основні аспекти творчого феномену письменника, що вирізняє його з-поміж інших митців. По-перше, соціальне середовище, виховання, історичні обставини, випробування є тим багажем, із якого автор черпає матеріал для творів. По-друге, своєрідність психічного складу особистості. Тут можемо послугуватися типологією – інтроверт, екстраверт чи амбаверт. По-третє, світосприйняття, світовідчуття та світогляд митця. Це цілий філософсько-психологічний комплекс, який визначає систему ціннісних орієнтирів. А ще важливий фактор – це культурно-естетична позиція. Ці аспекти – визначальні у творчому феномені письменника. Однак обдарування є домінантним критерієм.

Розглянемо джерела, за допомогою яких можна розкрити світ письменника та його авторський феномен. Для осмислення творчої індивідуальності митця, з'ясування особливостей його способу мислення, простеження громадянського становлення, виявлення особливостей художньо-естетичних пошуків варто звернутися до листів, щоденників, записників, які вказують на джерела натхнення, специфіку світосприймання, взаємозв'язки автора із соціумом. Для митця – це дієвий спосіб самоочищення, самопізнання чи самозаглиблення, а іноді – єдина можливість протистояти дисгармонійній дійсності.

Мемуари сприяють розширенню уявлення про внутрішній світ письменника. Крім того, вони мають суспільне, культурне, естетичне й пізнавальне значення; дають живе уявлення про особистість письменника й сприйняття її сучасниками.

Мемуаристика фіксує психічні прояви митця, а отже, дає можливість наблизитися до істини. "Листи, щоденники, мемуари, – зазначає П. Громов, – наскільки б умовними, літературно обробленими вони не були – це документи, матеріали реального життя; використання їх (...) являє собою установку на дослідження людини більш точно, інтимно, поглиблено й достовірно" [2, с. 12–13]. "Не вимисел, не захоплюючий сюжет, не художні образи ваблять до себе читачів у листах, але дорогоцінні подробиці життя їх авторів, їх прикрощі і радощі (...). Листи розкривають особистість письменника в усій її складності, суперечливості й неповторності" [5, с. 3]. У таких текстах автор зосереджується на власній сутності, свідомо або ж підсвідомо вирізьблює риси свого характеру, особливості темпераменту тощо.

На наш погляд, вивчення психобіографічного матеріалу потребує серйозної уваги до найдрібніших деталей, адже достеменно не відомо, наскільки письменник був відвертий у своїх зізнаннях. Трапляється, що автор відмежовується від написаного раніше. Але навіть і за таких умов мемуарні документи – це все одно матеріали першочергової важливості, бо тут закодований письменницький погляд на себе й на власний шлях із позиції вічності.

Цікавий матеріал для спостережень дають і спогади інших діячів культури й мистецтва про письменника, які висвітлюють не лише зовнішні події, а й психологічну сферу буття митця.

Крім мемуаристики, джерелом інформації для розкриття іпостасі письменника є художній текст, який дає можливість відкрити мікро- та макросвіт автора, увійти в таємні закутки мистецької думки.

Тексти віддзеркалюють письменницьку душу: характер, темперамент, виховання накладають відбиток на зміст і форму творів. Адже художній образ завжди відповідає індивідуальній природі світосприймання та світовідчуття майстра слова, виражає його людські позиції. Індивідуальні психологічні риси автора, асоціативність мислення позначаються й на жанрово-тематичному діапазоні творів. На підставі цього окреслюються ідейно-художні домінанти, властиві художній спадщині та особистості письменника. Індивідуальність розкривається і в стильовій манері митця, який продукує оригінальні ідеї та художньо оброблює їх. Через глибокий аналіз тропів чи стилістичних фігур у тексті твору можна дійти висновку про життєву філософію художника, з'ясувати його світогляд, ставлення до багатьох речей та людини зокрема.

Художній текст – явище автентичне, у кожному елементі якого проступає іпостась автора. Ю. Цеков підтверджує: "Найкращий спосіб достоту осягнути письменницьку особистість – це дослідження художніх текстів автора, бо тільки в них матеріалізуються його власні закони творчості" [10, с. 55].

Методист Н. Петриченко рекомендує повертатися до окремих штрихів біографії автора після ознайомлення з його творами, оскільки "побачити автора у творі, уявити його на основі прочитаного – перший крок на шляху до розуміння духовного світу митця" [7, с. 36].

"Майже все, що написано, в тій чи іншій мірі, – автобіографічне. Імпульс самовираження, чи пак самопізнання, є стимулом всякої літературної творчості", – зазначав Ю. Луцький у передмові до книги "Самі про себе. Автобіографії видатних українців XIX-го століття" [4, с. 16].

Цілком справедливою є думка про те, що "художній текст теж не може бути вичерпним джерелом для пізнання особистісної сутності митця: текст твориться в процесі праці, а на цей процес впливає безліч політичних, соціальних, психологічних чинників, котрі здатні як формувати, так і деформувати справжній "образ" письменника" [10, с. 55].

Із метою вивчення творчої біографії та індивідуальності письменника важливо зосередитися на історіографічному питанні. Зокрема, систематизація та узагальнення літературознавчих розвідок про митця, виокремивши з-поміж них ті праці, які презентують незаангажований погляд на автора, на його художній світ. Нехтування внутрішньою суттю митця, естетичними достоїнствами його творчої спадщини призводить до спрощеного підходу в розкритті багатогранної особистості. Зокрема, варто брати до уваги статті чи монографії, у яких автори намагаються з'ясувати, наскільки важливою для становлення характеру, таланту митця була суспільна, родинна атмосфера, розкривають почуттєвий простір письменника, змістову та психологічну наповненість його творчого світу. Літературознавець Г. Сивокін стверджував, що "рівень наближення до письменницької самототожності, до глибокого і правдивого трактування творчого доробку художника залежатиме, ясна річ, від гармонійності поєднання обох цих начал" – автора-творця й критика-інтерпретатора [10, с. 9].

Отже важливо не стільки констатування фактів, скільки причини реакції письменника на зовнішні чи внутрішні події. Тонкий психологічний аналіз дає змогу глибше зазирнути в складний мікросвіт митця. Однак "чим визначніша особистість, чим масштабніша її діяльність, тим важче укладатися їй у які б то не було правила, приписи, еталони..." [9, с. 165].

У життєвій біографії письменника багато проблемних ситуацій, поворотних моментів, але при дослідженні варто орієнтуватися на найважливіші з них – ті, що допомагають окреслювати межі етапів, різних за суттю і водночас сполучених за принципом ланцюга.

Початковий етап біографії будь-якого письменника охоплює перші 18 років – дитинство та ранню юність: саме тоді не лише формується індивідуальний характер, а й з'являється розуміння своєї неповторності, усвідомлення вищої життєвої потреби – слугувати літературі власною творчістю.

За спостереженнями, основи психології особистості закладаються в перші 4–5 років. Цей період практично не залишає про себе слідів у пам'яті людини, тому важко піддається інтерпретації.

Важливим фактором у формуванні мікросвіту особистості є природа, яка сприяє розвитку творчої уяви, фантазії, естетичного смаку.

У становленні письменника не менш вагомим етапом є зміна середовища, а отже, й адаптація до обставин, прийняття норм і цінностей. Зокрема, народжується світ нових інтересів, прагнень, розвивається творча уява, проектується майбутнє. Тут важливо, яку позицію займає митець у системі соціальних відносин.

Важливими для розуміння феномену письменника є також біографії його батьків та пращурів, що водночас яскраво відображали буття широкої людської спільноти. Є чимало систем підтримки, що сприяють формуванню дитини, але жодна з них не замінить родини в розвитку психіки людини та в створенні Я-концепції особистості.

На дитинство й отрочество припадають важливі процеси, що закладають основи власної індивідуальності. Соціум, етнокультурний контекст допомагають набутти досвіду для її творення. Власне, й літературний успіх – це не тільки приватне досягнення майстра слова, а й підсумок культурно-духовного розвитку суспільства й людства.

До багатьох творців радянської доби був підхід соціологічний, за яким постать митця була соціально заангажована. Стандартизація та денаціоналізація культури призвели до того, що етногенетичну проблему взагалі не досліджували. Письменницький же "міф" зазвичай творився за традиційною схемою: як правило, злиденне життя, бідкування, причетність до революційного руху, боротьба за права народу тощо. І таке "підтягування" до ідеологічного кліше відбувалося практично до кожного майстра. Натомість духовний контекст, самоцінність автора, його особистісний феномен зазвичай не бралися до уваги. Прив'язаність до партійно-класової доктрини нівелює та уніфікує людську особистість, спрощує оцінку письменника як майстра слова.

Складні, часом несприятливі політичні, соціокультурні чинники, цензурні втручання, ідеологічна робота з боку уряду позначалися на творчості письменників. "Межові" обставини диктували ту чи іншу стратегію поведінки.

Таким чином, щоб пізнати письменника "зсередини", потрібно вникнути в конкретний мікросвіт із метою виявлення тих суспільно-історичних, особистісних обставин, які могли детермінувати становлення індивідуальності письменника.

Література

1. Грифцов Б. Психология писателя / Г. Грифцов. – М. : Художественная литература, 1988. – 462 с.
2. Громов П. О стиле Льва Толстого. Становление "диалектики души" / П. Громов. – Л. : Художественная литература, 1971. – 390 с.
3. Кузьменко В. Письменницький епістолярій в українському літературному процесі 20–50-х років 20 ст. / В. Кузьменко. – К. : НАН України, Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка, 1998. – 306 с.
4. Луцький Ю. Автобіографія – це... / Ю. Луцький // Слово і Час. – 1992. – № 1. – С. 16–20.
5. Макогоненко Г. Письма русских писателей XVIII в. и литературный процесс / Г. Макогоненко // Письма русских писателей XVIII в. – Л. : Наука, 1980. – 472 с.
6. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
7. Петриченко Н. Лист письменника на учнівській парті / Н. Петриченко // Дивослово. – 2004. – № 4. – С. 32–37.
8. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
9. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань та ін. – К., 1996. – 792 с.
10. Самоотожність письменника: до методології сучасного літературознавства : колективна монографія. – К. : Українська книга, 1999. – 190 с.
11. Фащенко В. У глибинах людського буття: літературознавчі студії / В. Фащенко. – Одеса : Маяк, 2005. – 640 с.
12. Фрейд З. Художник и фантазирование / З. Фрейд. – М. : Республика, 1995. – 400 с.
13. Шуляр В. Теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (українська література)" / Шуляр В. І. ; Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Миколаїв, 2015. – 464 с.
14. Юнг К. Психология и литература / К. Юнг // Юнг К. Психоанализ и искусство / К. Юнг ; пер. с англ. Э. Нойманн – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1998. – 304 с.

УДК 378.016

ПРОБЛЕМА АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В МЕТОДИЧНІЙ НАУЦІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ОГЛЯД

Гричаник Н. І.

У статті здійснено ретроспективний огляд проблеми аналізу художнього твору у методичній літературі. Доведено, що робота з текстом є домінуючою у шкільному викладанні літератури. Охарактеризовано погляди учених-методистів на доцільність використання традиційних та новаторських методів, прийомів, видів та шляхів вивчення тексту.

Ключові слова: аналіз, художній твір, учені-методисти, ретроспективний огляд.

В статье сделан ретроспективный обзор проблемы анализа художественного произведения в методической науке. Доказано, что работа с текстом есть доминирующей в школьном преподавании литературы. Охарактеризованы взгляды ученых-методистов на целесообразность использования традиционных и новаторских методов, приемов, видов и путей работы с текстом.

Ключевые слова: анализ, художественное произведение, ученые-методисты, ретроспективный обзор.

This article is a retrospective review of the issues of the literary works analysis in the methodological literature. Its theoretical and practical aspects are at the center of scientific views of such pedagogues as F. Buslayev, V. Vodovozov, V. Stoiunin, V. Ostrovskiy, Ts. Baltalon, A. Alferov, V. Danylov and others since the late 19th – early 20th century. They emphasize the importance of properly organized and holistic approach to literary works in school, while a teacher should use effective methods, teaching receptions and types of work with text.

Among the most important achievements of methodological science in the first and second half of the 20th century the special place have works by V. Holubkov, M. Rybnikova, M. Kudriashov, T. Buhaiko, F. Buhaiko, Ye. Pasichnyk and others. Methodists explore the general principles, ways, methods and analysis receptions in school; consider the problems associated with the organization of the text study, the relationship of perception and analysis, the typology of analysis of literary works.

As a result of the retrospective analysis, we can conclude that the issue of the literary works analysis is extremely relevant. The article does not exhaust all aspects of the raised problem. To perspective areas of research of this issue we include the creation of methodological system of training students to analyze literary works as the phenomenon of word art.

Key words: analysis, literary work, scientific views of pedagogues, retrospective review.

Визначення проблеми в загальному вигляді. Приєднання України до Болонського процесу окреслює чіткі орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, що передбачає модернізацію освітньої діяльності у контексті сучасних європейських вимог. У зв'язку з цим однією з найважливіших складових вищої педагогічної освіти є професійно-методична підготовка майбутнього вчителя-філолога, який володіє цілісними, глибокими, системними знаннями з літератури, здатний до продуктивної педагогічної діяльності, конкурентоздатний та діяльний. Адже від професіоналізму словесника, вибору ним власної педагогічної позиції значною мірою залежить результативність навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Відтак одним із аспектів професійної підготовки вчителя є процес навчання студентів аналізу художніх творів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У різні періоди розвитку вищої освіти та шкільної освіти проблема читання, сприймання та аналізу художніх творів є предметом посиленої уваги як філософів (Сократ, Аристотель, Ф. Бекон, Д. Юм, Е. Кант, В. Дільтей та ін.), педагогів (А. Дістевберг, П. Юркевич та ін.), психологів (П. Блонський, С. Рубінштейн, Л. Виготський, Г. Костюк та ін.), так і методистів.

Результатом роботи учених є ґрунтовні теоретичні праці, в яких висвітлюються проблеми вивчення художніх творів на уроках літератури, сприймання та розуміння учнями змісту прочитаного, методика використання традиційних та новаторських методів, прийомів та видів навчальної діяльності у процесі роботи над текстами художніх текстів. Проте розгляд наукових джерел засвідчує, що існують різні підходи до тлумачення змісту терміносполуки "аналіз художнього твору".

Мета статті – зробити ретроспективний аналіз науково-методичної літератури з питання аналізу художніх творів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз художнього твору як центральна проблема шкільного викладання літератури є надзвичайно актуальною ще з XIX – початку XX століть. Її теоретичні та практичні аспекти перебувають у центрі наукових поглядів педагогів-словесників Ф. Буслаєва, В. Водовозова, В. Стоюніна, В. Островського, Ц. Балталона, А. Алферова, В. Данилова та інших.

У 40–50-х рр. XIX ст. відомий вчений Ф. Буслаєв обстоює думку про те, що предметом аналізу на уроках літератури мають бути лише класичні (взірцеві) твори. Він уперше обґрунтовує тезу про ефективність безпосереднього ознайомлення учнів із текстом художнього твору, вдумливого проникнення в його ідейно-тематичну канву. Послідовність роботи з вивчення художнього твору, на його думку, має полягати в прочитанні, а потім обов'язковому обговоренні, вмінні побачити в елементах тексту загальний задум, досконало втілений авторський стиль [1, с. 152].

В. Водовозов та В. Стоюнін є одними із перших методистів, які у розроблених ними методичних системах надають особливого значення художньому твору, основним етапом роботи над яким вважають саме аналіз. Так, В. Водовозов, полемізуючи з ученими-методистами, які вважають домінантою форму літературних творів, відмічає: "Мета праці філолога полягає в тому, щоб показати, як у творах розвивається форма із визначеного наперед змісту" [2, с. 363].

Досягнення методичної теорії В. Стоюніна – обґрунтування необхідності цілісного підходу до сприйняття художнього твору, вивчення літератури в єдності змісту і форми. Учений переконує, що діяльність учителя-словесника полягає в тому, щоб навчити читачів розглядати поетичні образи у співвідношенні думки і форми, бачити логічний розвиток ідеї, внутрішній зв'язок між частинами, проникати у композицію твору залежно від основної думки. Таким чином, він учить розуміти єдність форми і змісту, органічний зв'язок частин і цілого, не втрачати цілісності художнього твору. Методист доводить думку про ефективність використання різноманітних підходів до вивчення художнього твору, оскільки у процесі аналізу важливо не зруйнувати художню природу мистецтва.

Продовжувач ідей В. Стоюніна – відомий вчений Г. Гуковський – заперечує методичну концепцію, яка відривала пізнання змісту твору від його розуміння і тлумачення. Він говорить, що "мало прочитати й помітити всі образи, деталі твору, їх неодмінно треба розуміти. 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 як єдністю смислів? Якщо ми цього питання не поставимо і не відповімо на нього, то всі наші спостереження над твором втрачають будь-який сенс" [4, с. 107].

Методист вважає, що учнів слід озброїти сучасними науковими літературознавчими знаннями, без яких неможливе повноцінне сприймання та розуміння класичних зразків літератури.

Про важливість правильно організованого, цілісного аналізу художнього твору в школі наголошують дослідники методичної науки А. Алферов, Ц. Балталон, М. Соколов, В. Фішер, Б. Ейхенбаум. Вони доводять, що аналіз – це творчий процес, під час організації та проведення якого вчителю необхідно використовувати різноманітні цікаві методи та прийоми роботи (ілюстрування, робота з планом, спостереження над стилем, доповнення твору), формулюють основні методологічні вимоги до нього: "Творчість кожного письменника потрібно так вивчати у школі, щоб учні володіли його стилем, тобто усвідомлювали зв'язок між цілим і деталями, помічали внутрішню закономірність між його образами і розуміли, у якому значенні і чому ці образи складають певну художню систему" [7, с. 202].

Таким чином, на початок ХХ ст. учені-методисти роблять перші кроки у вирішенні проблеми аналізу художнього твору. Їхні наукові пошуки тісно пов'язані з прогресивними ідеями різних наукових шкіл у літературознавстві.

Помітні зрушення у вітчизняній методиці викладання літератури відбуваються в I половині ХХ ст. Серед вагомих праць означеного періоду засадними для нашої наукової розвідки є досягнення В. Голубкова, М. Рибникової та інших. Наприклад, В. Голубков стверджує, що "без аналізу немає розуміння твору, а без розуміння навіть естетичний вплив не може бути повноцінним... Естетичне чуття тісно пов'язане із відчуттям та розумінням того, що ми називаємо художньою мірою або єдністю змісту і форми" [3, с. 68]. Він наголошує на важливості включення наступних питань з теорії літератури під час аналізу художнього твору: історичні умови, основні суспільні проблеми, висунуті життям; письменник, його погляди і позиції у суспільному житті; тема й основна ідейна спрямованість твору; головні та другорядні діючі персонажі; сюжет; портрет; пейзаж; вставні епізоди або авторські відступи; індивідуальна мова героїв; мова письменника; жанр твору; традиції та новаторство автора; значення творчості митця. Відтак методист не говорить про нормативність зазначеної послідовності, не вважає її обов'язковою і акцентує увагу на тому, що "можна говорити про різні варіанти аналізу, про різні шляхи вивчення залежно від змісту твору, від особливостей літературного жанру, від читацького сприймання, від віку, від підготовки учнів" [3, с. 104]. Але, на його думку, вся робота словесника повинна бути спрямована на те, щоб під час уроку викликати у школярів інтерес до твору, стимулювати їхню активність і самодіяльність, критичний погляд на зміст прочитаного [7, с. 288].

Основне завдання вчителя – це навчити школярів читати художню книгу, цінувати літературу як мистецтво слова, підготувати читача, здатного яскраво відчувати та критично мислити, відзначає М. Рибникова. Методист вказує на те, що не обов'язково аналізувати весь твір, сукупність його образів або всі елементи. Дуже часто, зазначає вчена, на матеріалі однієї сцени при уважному її аналізові можна зробити такі надзвичайно важливі висновки, які не зробиш під час поверхневого розбору всього художнього твору [6, с. 186].

У другій половині ХХ століття у методиці викладання літератури (М. Кудряшов, З. Рез, В. Маранцман, Т. Браже, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, В. Неділько, Є. Пасічник та ін.) досліджуються загальні принципи, шляхи, методи і прийоми аналізу у школі, розглядаються проблеми, пов'язані з організацією вивчення тексту художнього твору, взаємозв'язок сприйняття й аналізу, типологія аналізу художніх творів.

Заслужують на увагу погляди М. Кудряшова, який велику увагу приділяє дослідженню проблеми аналізу художнього твору у школі, взаємозв'язку методів навчання у процесі викладання літератури, їх вплив на культуру сприйняття, моральні та естетичні почуття учнів.

Одне з найважливіших завдань учителя, на думку М. Кудряшова, полягає в тому, щоб навчити школярів сприймати твір у його цілісності, розуміти взаємозв'язок усіх компонентів, вміти здійснювати аналіз поетапно.

З цією думкою беззаперечно погоджується З. Рез, яка теж обґрунтовує важливість дотримання поетапності вивчення твору. Методист виділяє три етапи сприйняття твору у співвідношенні з етапами його вивчення:

- 1-й – ввідні уроки, на яких важливо мотивувати спрямованість аналізу, сформувати інтерес до роботи;
- 2-й – аналіз. На таких уроках учні під керівництвом учителя аналізують образи, композицію, важливі епізоди твору. Роль учителя на цьому етапі – керувати процесом учнівського усвідомлення глибини авторського задуму, конкретного й узагальненого смислу подій, образів, специфіки авторської манери;
- 3-й – підсумкові уроки, основним завданням яких є відтворення цілісності сприйняття твору мистецтва у співвідношенні з авторським задумом і особистісним розумінням прочитаного та активізація умінь і навичок учнів. Але на уроках літератури інколи важко визначити, де закінчується один етап і розпочинається інший [8, с. 155].

Вітчизняний методист Є. Пасічник мистецтво аналізу визначає у тому, щоб викликати в учнів потребу розібратися у тих пластах художнього твору, які залишилися ними або непоміченими, або недостатньо осмисленими, тобто

повернути до них твір новими гранями, збудити почуття й емоції, захопити силою і глибиною думки митця, майстерністю художнього зображення [5, с. 224].

Отже, у результаті проведення ретроспективного аналізу науково-методичних праць можна зробити висновок, що проблема формування в учнів умінь аналізувати художні твори перебуває у полі зору вчених ще з кінця XIX – початку XX століть. Учені-методисти звертають особливу увагу на аналіз як один із основних етапів роботи з художнім твором, обґрунтовують доцільність застосування ефективних методів, прийомів, видів та шляхів роботи з текстом, вказують на основні принципи, яких потрібно дотримуватися у процесі розбору.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Однак у різних дослідженнях розглядаються лише окремі аспекти цієї проблеми, яка так і не стала предметом окремого спеціального вивчення. Тому у перспективі вважаємо за необхідне створити методичну систему навчання майбутніх учителів літератури шкільного аналізу художніх творів з урахуванням основних теоретичних положень, напрацьованих методичною наукою.

Література

1. Буслаев Ф. И. О литературных исследованиях : статьи / Ф. И. Буслаев. – М. : Художественная литература, 1990. – 512 с.
2. Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов. – М., 1958. – С. 363.
3. Голубков В. В. Методика преподавания литературы / В. В. Голубков. – М. : Просвещение, 1962. – 496 с.
4. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе : методологические очерки о методике / Г. А. Гуковский. – М.–Л. : Просвещение, 1966. – 266 с.
5. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Євген Андрійович Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – С. 222–225.
6. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. – М. : Просвещение, 1985. – 288 с.
7. Роткович Я. А. Очерки по истории преподавания литературы в советской школе / Яков Аронович Роткович. – М. : Просвещение, 1965. – 359 с.
8. Методика преподавания литературы : учеб. для пед. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1994. – 288 с.

УДК 821.161-2-1.08

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МИСТЕЦТВА СЛОВА І МУЗИКИ

Косінова О. М.

У статті розглядається взаємозв'язок музичного мистецтва та мистецтва слова. Оскільки давні мислителі порівнювали слово з еліксиром життя, одна крапля якого може повернути натхнення, вказати особистості та всьому народові правильний шлях, ораторське мистецтво завжди визнавалося необхідною і складною творчістю, вважалося "царицею мистецтв".

У центрі уваги матеріалу – творчість непересічної особистості кінця XIX – початку XX століття – Філіппі Мишуги, який стверджував, що спів є продовжена мова. Мишуга був першим в Україні, хто прагнув вивести вокальну школу із сфери тайни, це була справжня революційна методика для тогочасного вокального мистецтва. Таким чином, принцип свідомого оволодіння технікою голосодобування був новаторським і прогресивним, а творчий спадок видатного українського майстра, співака-педагога Філіппі Мишуги та його відомий вислів про спів як подовжену мову яскраво підкреслює тісний взаємозв'язок музичного мистецтва та мистецтва слова. Отже, звернення до педагогічної спадщини Мишуги дозволяє трактувати творчий доробок співака як певний феномен на тлі мистецьких пошуків XIX – початку XX століття.

Ключові слова: слово, ораторське мистецтво, музичне мистецтво, спів, педагог.

В статье рассматривается взаимосвязь музыкального искусства и искусства слова. Поскольку древние мыслители сравнивали слово с эликсиром жизни, одна капля которого может возратить вдохновение, указать как отдельной личности, так и всему народу правильный путь, ораторское искусство всегда считалось необходимым и сложным творчеством, "царицей искусств".

В центре внимания материала – творчество незаурядной личности конца XIX – начала XX века – Филиппи Мишуги, который утверждал, что пение – это продолжение речи. Мишуга был первым в Украине, кто пытался вывести вокальную школу из сферы тайны, что было настоящей революционной методикой для вокального искусства того времени. Таким образом, принцип сознательного овладения техникой голосостроения был новаторским и прогрессивным, а творческое наследие выдающегося украинского мастера, певца-педагога Филиппи Мишуги и его известное высказывание о пении как продолжении речи лишней раз подчёркивает тесную взаимосвязь музыкального искусства и искусства слова. Таким образом, обращение к педагогическому наследию Мишуги позволяет трактовать творческое наследие певца как определённый феномен на фоне художественных поисков XIX – начала XX века.

Ключевые слова: слово, ораторское искусство, музыкальное искусство, пение, педагог.

The article deals with the relationship of music and art expression. Since ancient thinkers compared the word with the elixir of life, one drop of which can turn inspiration, show the right way for the individual and all the people, rhetoric has always recognized the essential and challenging creativity, considered to be "the queen of the arts". in the The focus of the material is the work of outstanding personalities in the late 19th early 20th centuries – Myshuha Filippi, who claimed that singing is a continued speech. Mishuha was the first in Ukraine who wanted to bring the vocal school from the scope of the mystery, it was a real revolutionary technique for the contemporary vocal art. The principle of conscious mastery of voice productivity technique at the time was innovative and progressive, and creative legacy of famous Ukrainian artist, singer, teacher Filippi Mishuha and his famous saying about singing as extended language clearly highlights the close relationship of music and art expression. Consequently, an appeal to Mishuha's pedagogical heritage can interpret the creative achievements of the singer as a phenomenon in art searches of the 19th early 20th centuries.

Key words: word, oratory art, musical art, singing, teacher.

В епоху демократичного розквіту справжньою риторичною скарбницею стали Давня Греція, Давній Рим. До наших днів дійшли тридцять промов давньогрецького оратора Демосфена, у тому числі відома промова "Про вінок". Жодна з них не є плодом імпровізації, а є результатом тривалої, копіткої праці. Великий трудівник Демосфен цілі ночі проводив за риторичною роботою, тому його недруги говорили, що промови Демосфена тхнуть лампадною олією, яку він спалював у величезній кількості, хоча вони були "свіжими й чарівними, наче щойно вилились із грудей ... наповнені життям, емоціями і, подібно творінням Фідіаса, не мають на собі жодних слідів різця, що працював так ретельно" [8, с. 29].

У Давньому Римі народ брав безпосередню участь у вирішенні державних та судових справ, тому сила ораторського слова, риторичного мистецтва була надзвичайно великою. Видатний теоретик та практик риторики Марк Туллій Цицерон написав і виголосив низку ораторських шедеврів: "Брут", "Про знаменитих ораторів", "Оратор", "Про оратора" тощо. Інший видатний оратор, Марк Фабій Квінтіліан, створив оригінальну систему навчання риторики на основі принципів Цицерона у вигляді 12 книг риторичних настанов. У "Бруті" Цицерон називав риторичну "матір'ю усього, що добре зроблено й сказано" [8, с. 29]. Він відпрацював простий, блискучий, пристрасний, патетичний ораторський стиль, вважаючи складовими успіху оратора освіту, природний дар і ораторські вправи. Найбільш відомими ораторами Київської Русі були Іларіон та Кирило Туровський.

Тривалий час Києво-Могилянська академія була єдиним вогнищем просвіти й культури в Україні, Росії, значною мірою і в Білорусі та південних слов'янських країнах, мала статус відомого європейського навчального закладу, а слава про її випускників-просвітителів сягала світового масштабу. У закладі було накопичено унікальний досвід виховання і навчання українських, російських та інших риторів. Риторика в академії була найбільш популярним предметом, бо мала практичне застосування; студенти створювали ораторські промови, орації, були бажаними учасниками багатьох урочистих громадських та церковних подій.

Першим друкованим підручником риторики в академії була книга професора Іоанкія Галятівського "Наука, або Спосіб зложення казання". Риторичну спадщину цього автора відзначав тісний зв'язок із життям, соціально-політичними та релігійними проблемами того часу.

Також відомим підручником, складеним українським автором, за яким читалася риторика в Києво-Могилянській академії, був курс професора Йосифа Кононовича-Горбацького, який був високоосвіченою людиною, чудово знав мови, античних авторів, орієнтувався у сучасних йому напрямках філософської й богословської думки. Він є автором найстарішого в Україні курсу риторики "Orator Mohileanus Marci Tullii Cicero-nis apparatus partitionibus excultus" ("Оратор могилянський, прикрашений найдосконалішими ораторськими розділами Марка Тулія Цицерона"). У риторичній Кононович-Горбацький наголошує, що оратору, який прагне досягти найвищої досконалості, слід мати високу різнобічну освіту, найбільше – історичну й філософську.

Феофан Прокопович – видатний слов'янський оратор, вчений, письменник, політичний і громадський діяч, автор трактатів, проповідей ("Духовний регламент", "Слово о власти и чести царской", "Правда воли монаршей", ода на честь Полтавської битви "Епінікіон" та ін.), один із засновників стилю українського бароко з його демократичним характером, зв'язком з народною творчістю, творчим використанням культурної спадщини античності. Протягом 1708–1709 р. у Києво-Могилянській академії він читав лекційний курс риторики, яку вважав "царицею душ", "княгинією мистецтв" "унікальною наукою про слово". Риторика, яку створив Ф. Прокопович, складалася з десяти книг: I – загальні вступні настанови; II – про підбір доказів і про ампліфікацію; III – про розміщення матеріалу; IV – про мовно-стилістичне оформлення; V – про трактування почуттів; VI – про метод писання історії і про листи; VII – про судовий і дорадчий рід промов; VIII – про епідейктичний, або прикрашувальний, рід промови; IX – дещо про священне красномовство; X – про пам'ять і виголошування [8, с. 38].

У 1919 р. у Петрограді відкрився унікальний навчальний заклад – Інститут живого слова. Відкриття цього закладу було надзвичайним явищем для історії риторики не лише в Росії, а й за її межами. За найновішими програмами тут готували педагогів загальноосвітньої школи, викладачів-спеціалістів з мистецтва мовлення, ораторів судових, духовних, політичних, а також співаків, письменників, акторів (!) тощо. До програми входили такі предмети: теорія й історія ораторського мистецтва, теорія поезії, прози, історія декламації, ритміка вірша, ритміка прози тощо. Активно й плідно працювали три відділи Інституту живого слова – науковий, навчальний і просвітницький. Заклад "сприяв об'єднанню усіх творчих і наукових сил у цій галузі, організував конференції, з'їзди, конкурси, короткотермінові курси, клуби, гуртки, публічні лекції, диспути, мітинги, дбаючи про запровадження у програми навчальних закладів та позашкільних установ спеціальних риторичних курсів" [8, с. 45].

Демократична хвиля 20-х років ХХ ст. стимулювала розвиток риторики, бо збільшився обсяг дорадчої промови у багатьох сферах державного й громадського життя. З'явилися риторичні праці О. В. Міртова "Умение говорить публично" (1927 р.), В. Гофмана "Слово оратора" (1932 р.), В. Виноградова "О художественной прозе" (1930 р.), збірники "Русская речь" за редакцією А. Щерби тощо. На жаль, разом із зміною соціально-політичної, ідеологічної ситуації в країні знизився інтерес до риторики, її розвитку, риторські кадри масово знищуються.

Треба зауважити, що науково обґрунтована й педагогічно вивірена система викладання літератури у школі, предмета якнайтісніше пов'язаного з ораторським мистецтвом, була в цілому завершена у навчальному посібнику "Українська література в середній школі. Курс методики", який був виданий у 1962 році. Тут чітко визначалася мета літературної освіти учнів, яку Т. Ф. Бугайко бачила у вихованні людини, розширенні її інтелектуальних можливостей, збагаченні її емоційної сфери та розвитку образного мислення. У посібнику стверджувалося, що без розвитку культури почуттів і переживань формування повноцінної особистості неможливе.

Говорячи про ораторську майстерність, не можна не згадати вислів непересічної особистості української сцени ХІХ – початку ХХ ст. Філіппі Мишуги, який стверджував, що спів – то є продовжена мова.

Мишуга був першим в Україні, хто прагнув вивести вокальну школу із сфери таїни. Для того часу це була справжня революція у вокальному мистецтві. Він "активно вивчав суміжні науки: анатомію, фізіологію, акустику. Пояснюючи учням процес звукоутворення, співак демонстрував схему побудови голосового апарату, щоб вони мали уяву про роботу кожного його органу під час розмови і співу" [9, с. 139]. У листі до Лучаківського від 19 вересня 1908 р. Мишуга зазначав: "Мій спосіб науки опертий на цілком новій системі, яку я сам придумав. Спів – то продовжені склади мови. Всі слова треба виразно вимовляти одним безперервним звуком, а голос повинен опиратись об одну і ту саму точку при зміні голосних. Резонансова точка знаходиться в щілині між двома верхніми передніми зубами, тут при допомозі носового резонансу голос дзвенить найприємніше... Так треба правильно говорити і так само співати" [4, с. 30]. Коли на іспитах в кінці року він звів близько десяти своїх учнів в один чотириголосний ансамбль, то здавалося, що "грає струнний квартет: одна манера ставити голос, одна точка голосової опори й резонанс об'єднували всіх в одне ціле" [4, с. 48]. 20 травня 1907 р. в Києві відбувся публічний іспит студентів Мишуги. Газета "Рада" від 23 листопада 1907 р. детально коментувала цей іспит: "Як свідомий українець, маєстро викладає свою науку на українській мові і вчить своїх учнів співати на прикладах не тільки російських творів, але й українських". Газета відзначала, що іспит відбувався незвично. Спочатку студенти проспівали тональну гаму і рухливі вправи, потім усі хором виконали дует "Уж вечер" з "Пікової дами" Чайковського, далі кожен учень спочатку розповідав, на чому стоїть суть школи маєстро, а потім на прикладах пояснював, чого можна досягнути в співі його методом [9, с. 140].

У лекціях Мишуги співоче мистецтво піднеслось на рівень більш-менш точної науки. Він наголошував, що спів – це теж мова, але з продовженими складами у відповідних музично-вокальних звуках. Речення складаються зі слів, слова зі складів, склади з літер. Літери своєю чергою поділяються на голосні, на яких можна затримати й розвинути повний звук, і приголосні, що звучать коротко і служать у

сполученні з голосними лише для творення і вимови складів. Завданням науки співу має бути вирівнювання голосу шляхом виспівування всіх цих голосних, щоб барви голосу, його тембр, були по можливості однаковими на відкритих, напіввідкритих і закритих голосних [9, с. 140].

Розуміючи, як багато потрібно досягнути для оволодіння мистецтвом співу, Мишуга вимагав обов'язкової присутності учнів класу під час занять: "Перед ним стояли в ряд учні 12–15 душ, і кожний по черзі співав коротеньку вправу, а Олександр Пилипович поправляв його і заставляв інших уважно слухати: "Ви мусите слухати один одного, щоб виробити *вокальний слух* у себе і розуміти свої помилки, зрозумівши чужі. Свого голосу ти ніколи не можеш чути таким, яким він є справді назовні для слухачів, бо ти його чуєш зсередини, як ще не вмієш співати. Контроля для самого себе така: давай звук і закрив вуха; коли закривши вуха, нічого не чуєш, то значить, що голос випускаєш так, як слід, коли ж голосно лящить в тебе в вухах, то це знак, що він слабо виходить назовні і слухачі тебе слабо чують" [9, с. 140–141]. Таким чином, кожен із учнів не тільки сам учився, а й поступово вчився виправляти помилки інших, розвиваючи вокальний слух та засвоюючи великий репертуар.

Таким чином, одним із основних новаторських принципів у методиці викладання Мишуги було те, що він прагнув прищепити своїм учням свідоме розуміння і ставлення до процесу формування голосу, вважаючи, що учень повинен мати правильне уявлення про роботу голосового апарату і навчитись свідомо формувати співочий звук, знаючи теорію голосодобування. На думку Мишуги, "голос – це інструмент, який не дається співакові готовим, як, скажімо, музиканту скрипка, фортепіано і т. п., його треба створити собі самому, з допомогою педагога і навчитись досконало володіти ним" [3, с. 382].

Мишуга був надзвичайно вимогливим і послідовним у розвитку вокальної техніки. Голосові дані своїх учнів він розвивав повільно, з особливою обережністю і витримкою в межах відповідного діапазону: "Поки голос ще не поставлений, слід уникати вправ, написаних ширше (вище і нижче), ніж п'ятилінійний нотний стан. Жіночим голосам і тенорам співати вправи не вище "соль". Баритони і басы теж повинні дотримуватися того ж правила, але в басовому ключі. Баритон має починати вправи від "ля" чи навіть від "сі" (на другій лінійці) і не йти вище "до" або "ре" (на першій додатковій лінійці)" [9, с. 141–142]. Інколи він декілька місяців тримав молодого вокаліста на трьох, чотирьох нотах: "На цих середніх п'яти нотах він тримав учня рік і два. Співати щось без його дозволу, – пише Щербаківський, – категорично заборонялось" [3, с. 91]. Цікавим прийомом в усвідомленні техніки звуковедення було те, що педагог вимагав у письмовій формі так званих "звітів". Слід зазначити, що всі без винятку звіти виявляють основні методичні вимоги Мишуги, поділені на питання: 1) про відкриття горла при позіху; 2) про спрямування звука в резонаторну точку; 3) про формування співочої дикції; 4) про співоче дихання і його тренування тощо.

Отже, авторський принцип свідомого оволодіння технікою голосодобування Філіппі Мишуги для XIX – початку XX століття був новаторським і прогресивним, а творчий спадок видатного українського співака-педагога та його відомий вислів про спів як подовжену мову яскраво підкреслює тісний взаємозв'язок музичного мистецтва та мистецтва слова.

Література

1. Вайда-Королевич Я. Жизнь в искусстве / Я. Вайда-Королевич. – М., 1965. – 344 с.
2. Ващенко Н. Зустріч Олександра Мишуги та Папи Бенедикта XV в контексті благодійної діяльності митця [Електронний ресурс] / Н. Ващенко // Естетика і етика педагогічної дії. – 2015. – Вип. 10. – С. 60–67. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2015_10_8. – Назва з екрана.
3. Головащенко М. Олександр Мишуга. Спогади, матеріали, листи / М. Головащенко. – К. : Музична Україна, 1971.
4. Деркач І. Видатний співак / І. Деркач. – Львів : Каменярь, 1964.
5. Капська А. Мистецтво живого слова : метод. реком. для керівника шкільного гуртка художнього слова / А. Капська. – К. : Освіта, 1993. – 64 с.
6. Микиша М. Практичні основи вокального мистецтва / М. Микиша. – К. : Музична Україна, 1971. – 92 с.

7. Німчук І. Олександр Мишуга – митець і людина / І. Німчук, Л. Мишуга. – Львів, 1938.
8. Сагач Г. Риторика / Г. Сагач. – К. : Видавничий Дім "Ін Юре", 2000. – 566 с.
9. Свобода Н. Олександр Мишуга і його новаторські педагогічні принципи / Н. Свобода // Вісник Львів. ун-ту. Серія "Мистецтво". – 2003. – Вип. 3. – С. 137–145.

УДК 82(1–87)(075.3)

**КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ
(НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ГАРПЕР ЛІ
"УБИТИ ПЕРЕСМІШНИКА". 9 КЛАС)**

Матюшкіна Т. П.

У статті розглядається проблема вивчення творів зарубіжної літератури у взаємозв'язку з творами кіномистецтва на матеріалі роману американської письменниці Нелл Гарпер Лі "Убити пересмішника" за новою програмою (5–9 класи. 2012 р.). Доведено ефективність засвоєння ідейно-тематичного змісту художнього твору внаслідок порівняльного аналізу літературного оригіналу та його версії, створеної засобами кіномистецтва.

Ключові слова: міжмистецькі зв'язки, художньо-естетичний розвиток, літературний твір та його екранізація, кінематограф, кіноверсія, сюжет, кінообрази.

В статье рассматривается проблема изучения произведений зарубежной литературы во взаимосвязи с произведениями киноискусства на материале романа американской писательницы Нелл Гарпер Ли "Убить пересмешника" по новой программе (5–9 классы. 2012 г.). Доказана эффективность усвоения идейно-тематического содержания художественного произведения в ходе сопоставительного анализа литературного оригинала и его версии, созданной средствами киноискусства.

Ключевые слова: межвидовые связи в искусстве, художественно-эстетическое развитие, литературное произведение и его экранизация, кинематограф, киноверсия, сюжет, кинообразы.

The article reveals the issue of foreign literature works related to cinema works based on the novel of the American writer Nell Harper Lee "To Kill a Mockingbird" under the new curriculum (Grades 5–9. 2012).

It is proved the efficiency of mastering the ideological and thematic content of the literary work in the course of a comparative analysis of the literary original and its version established by means of cinematography.

It is made a link to the studies of A. Vytchenko, N. Voloshina, V. Hrechynska, S. Zhyla, P. Korzhupova, O. Kutsevol, V. Marantsman and others, in which the level of the literary school education and training is raised through integrated impact of different kinds of art on the identity of a student.

The characteristic of film art works, a glossary of the terms required for a comparative analysis of the literary original and its film version are given, the stages of the preparatory work (reading of the work, watching the movie, selection of the quotations, filling the comparative analysis tables, summarizing the work performed) are described. The stages of studying the work of the American novelist Nell Harper Lee "To Kill a Mockingbird" are described, the question system for a comparative analysis and the types of creative works to consolidate the material studied are suggested. It is made the predictable conclusion about acquiring new knowledge while watching a movie; about experienced emotions and enrichment of the students' ideas about the artistic work and its characters.

The author claims that a comparison of the literary work with its film adaptation contributes to the formation of the system of artistic thinking of students, because in the course of such a comparison the students' perception of the pieces of art is activated, the skill to independently evaluate the artistic phenomena and rethink the plot and the system of images is formed.

Integration of various kinds of art works in the form of a comparative analysis at literature lessons the analytical competence of the student is formed, which is a significant indicator of the formation of the overall subject matter competence.

Key words: art relationships, artistic and aesthetic development, literary work and its film adaptation, cinema, film version, plot, cinema images.

Однією із змістових ліній літературного компонента нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (освітня галузь "Мови і літератури") [17, с. 9] є **лінія культурологічна**, реалізація якої полягає у навчанні літератури в тісному взаємозв'язку із творами інших видів мистецтва. Завдання не просте, бо передбачає широку обізнаність учителя-філолога в царині мистецтва, сформованість умінь щодо культурологічного аналізу літературного твору. Така вимога прописана в підручнику з методики викладання світової літератури Л. Ф. Мірошниченко [9, с. 28] й зафіксована в навчальних програмах із зарубіжної літератури для 5–9 класів (2012 р., оновлених у 2015 р.) [8].

Про принцип культуровідповідності у навчанні, сформульований ще німецьким педагогом Ф. Дістервегом, йдеться в наукових працях вітчизняних педагогів К. Ушинського, В. Сухомлинського, А. Макаренка. Питання ефективності процесу шкільного навчання й виховання за умови комплексного впливу різних видів мистецтва на особистість школяра розглядалося у працях науковців А. Вітченка, Н. Волошиної, В. Гречинської, С. Жили, П. Коржупової, О. Куцевол, В. Маранцмана, Л. Мірошниченко, Т. Недаймової, Є. Пасічника, О. Покатілової та інших.

Відповідно до цього принципу один із розділів посібника Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайка "Навчання і виховання засобами літератури" названо "В єдності розумового, емоційного і естетичного", де наші видатні науковці-методисти найважливішою проблемою методики називають "виховання в учнів інтересу й любові до читання ... формування в них висококваліфікованого читача, чуйного до ідейно-естетичних багатств художнього слова" [1, с. 27]. Водночас важливим завданням є "навчити дітей сприймати й осмислювати художній твір як факт мистецтва" [1, с. 29]. А перегляд художніх фільмів у ході вивчення художнього твору розглядається як джерело набуття життєвого досвіду. "Життєвий досвід тут розуміється широко: і як особисто пережите учнем, і як сприйняте ним у процесі навчання, під час читання художніх творів, **перегляду кінофільмів** тощо. Словом, як сукупність усіх подразників першої і другої сигнальних систем, що впливають на психічну діяльність юного читача" [1, с. 47].

Мабуть, саме цей фактор зумовлює використання інших видів мистецтв на уроках літератури, зокрема – екранізацій художніх творів. Наймолодший із усіх видів мистецтва – кінематограф – залишається найбільш популярним і сьогодні. У курсі "Естетика" (11 клас) на вивчення цієї теми відведено 2 години. Фрагментарно вона репрезентована в курсі "Художня культура". Ґрунтовної інформації про цей вид мистецтва учні з цих курсів не отримують, хоча ознайомлюються з ним іще в дошкільному віці. Проте в ході вивчення в школі інтегрованого курсу "Зарубіжна література" **кіноверсії**, створені за художніми творами або за мотивами художніх творів, **стають цікавим навчальним матеріалом для порівняльного аналізу**, встановлення типологічних подібностей та відмінностей, які виникають внаслідок оригінальних режисерських творчих задумів, рішень, використання технічних засобів і прийомів, притаманних мистецтву кіно. Зрозуміло, що в ході такого зіставлення значно зростає рівень сприйняття, розуміння, засвоєння й запам'ятовування навчального матеріалу, набуття компетенцій встановлювати міжмистецькі зв'язки, оцінювати мистецькі явища за законами естетики, визначати їхню роль і місце в світовій духовній спадщині. Тому зовсім не випадково наявність кіноверсії художнього твору стала одним із вагомих факторів його потрапляння до шкільної програми. Автори програм врахували можливість кіно впливати комплексно на емоції глядача візуалізацією дії за допомогою звуку. А перед учителем-словесником постає завдання навчити учнів порівнювати літературний твір із його екранізацією, дати початкові знання про специфіку такого виду мистецтва, як кіно, за допомогою якого цікавішими й зрозумілішими стануть твори мистецтва слова. Тому у розділі "Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів" навчальних програм із зарубіжної літератури читаємо: *учень (за розділами) виявляє специфіку зображення одного й того самого образу в літературі та інших видах мистецтва; розкриває специфіку втілення міфів народів світу у творах мистецтва (живопис, музика, театр, кіно, мультиплікація тощо); демонструє вміння зіставляти оригінали й переклади творів (на окремих рівнях – тематики, образів, мовних особливостей та ін.), а також порівнювати твори різних видів мистецтва, твори українських і зарубіжних авторів (в окремих аспектах – теми, ідеї, образи, жанри та ін.)* [5].

Отже, залишається нагальна потреба в науково-методичному забезпеченні оновленої (розвантаженої у 2015 р.) навчальної програми.

Згадаємо, що "кіно – мистецтво синтетичне", бо поєднує в собі літературу, живопис, музику. Кінорежисер С. Герасимов стверджував, що домінуючим складником кіно є слово: "Значення слова, а отже, літературного начала в кінематографічному синтезі велике..." [6, с. 39]. Про подібне свого часу говорив і О. Довженко.

Продемонструємо етапи порівняльного вивчення літературного твору та його кіноверсії на прикладі роману письменниці **Нелл Гарпер Лі "Убити пересмішника"** [3], який уперше вивчатиметься за програмою курсу "Зарубіжна література" в 9 класі.

Перегляд екранізації спонукатиме учнів до повторного уважнішого прочитання, **перехресного аналізу**, одержання додаткових знань шляхом зіставлення творів різних видів мистецтва. За таких умов можна **аналізувати екранізацію в повному обсязі або окремі фрагменти**, порівнювати образи, створені кіноакторами, із літературними персонажами, сюжетні лінії, ключові епізоди, яскраві деталі... Але все це буде доречним уже на етапі аналізу художнього твору. **На початковому етапі** – підготовки до сприйняття – ми ознайомимо учнів із життям і творчістю письменниці, наводячи цікаві епізоди, факти творчої діяльності, аби зацікавити учнів, мотивувати до прочитання твору. Обмежимося невеликим обсягом інформації, аби більше часу відвести на роботу з текстом твору.

Відтак повідомимо роки життя американської письменниці та публіцистки **Нелл Гарпер Лі** (англ. *Nelle Harper Lee*) – 28 квітня 1926 р. – 19 лютого 2016). Зазначимо, що відомість їй приніс роман "Убити пересмішника", виданий у 1960 р., відзначений Пулітцерівською премією 1962 р., який вважається частково автобіографічним. Його було визнано "найкращою американською "правовою" драмою всіх часів". Крім того, за плідну працю на літературній ниві Нелл Гарпер Лі було нагороджено Президентською медаллю Свободи (2007) та Національною медаллю мистецтв (2010).

Додамо, що Нелл Гарпер Лі була наймолодшою дитиною в родині, її батько – юрист. Після закінчення школи в Монровіллі вступила до Коледжа Гантінгтона в Монтгомері (1944–1945), після чого два семестри вивчала право в державному університеті. Один рік провела в Оксфордському університеті в Англії, однак навчання не закінчила. У 1950-х працювала в бюро авіаліній Eastern Air у Нью-Йорку.

У 2011 р., відповідаючи на питання, чому вона написала лише один роман, Лі відповіла: "З двох причин: по-перше, я не хотіла б проходити через тиск та публічність, через які я пройшла з "Убити пересмішника", ні за які гроші. По-друге, я сказала все, що хотіла сказати, і не буду говорити це знову".

Із лютого 2015 р. Лі оголосила, що у середині липня вийде її другий роман "Іди, вартового постав" ("Go Set a Watchman"). Він є продовженням "Убити пересмішника", хоча і був написаний раніше. За словами Лі, колись видавець переконав її переробити частину "Іди, вартового постав" в окремий роман. Так з'явився "Убити пересмішника". У середині 50-х рр. Лі завершила "Іди, вартового постав", але тоді цей роман не був опублікований. Назва нового роману є цитатою з Книги пророка Ісаї (21:6).

Останні кілька років перед смертю Гарпер Лі жила в будинку для літніх людей неподалік від дому, у якому вона виросла [20].

Назва роману Гарпер Лі "Убити пересмішника", пропонованого для детального вивчення, потребує пояснення. *Зазначимо, що слово пересмішник (як складова назви твору), означає горобцеподібного птаха, який приносить радість і насолоду своїм співом, не завдає жодної шкоди людям, тому у творі образ птаха-пересмішника символізує невинність.*

Книга починається з **епіграфа**: "Юристи, напевне, теж колись були дітьми". Ці слова належать **Чарльзу Лему** – англійському дитячому письменнику. У ході зіставлення літературного твору та його кіноверсії учні розглянуть епіграф, висловлять свої судження щодо його відповідності основній думці твору.

На етапі мотивації вивчення програмової теми учителям варто розповісти учням про **популярність роману** Гарпер Лі, який і сьогодні займає **40** місце у *Рейтингу 100 найкращих книг усіх часів* журналу "Ньюзвік". Ознакою популярності твору є використання його сюжету представниками інших видів мистецтва.

Повідомимо, що за мотивами цієї книги, написаної від імені дочки адвоката, який захищає в суді чорношкірого, несправедливо звинуваченого у зґвалтуванні білої жінки, знято однойменний фільм **режисера Роберта Маллігана 1962 р.** з Грегорі Пеком у ролі батька головної героїні Аттікуса Фінча. Фільм теж вважається **класикою американського кіно**. Екранізація роману 1962 р. була **відзначена** кількома престижними преміями, у тому числі **трьома "Оскарами"** [21].

Далі учні ознайомлюються з самим літературним твором, виданим в Україні у 1975 р. в **перекладі Михайла Харенка**. Саме цим текстом ми й будемо послуговуватися.

На етапі підготовки до аналізу художнього твору у ході **репродуктивної бесіди** учні розкривають сюжет твору, поділяються враженнями від прочитаного. Зазвичай у творі подано події, які утворюють його сюжет, портретні характеристики головних персонажів твору. Тому школярам цікаво буде **порівняти літературний твір із його кіноверсією**, аби зробити висновки про оригінальне прочитання режисером твору американської письменниці та краще розібратися в перебігу подій, емоційно зреагувати на гру акторів, порівняти створені ними образи із намальованими уявою читача, визначити засоби виразності, характерні для іншого виду мистецтва (кіно), спробувати встановити наявні відмінності від літературного оригіналу, оцінити режисерські знахідки в розкритті тематики й проблематики твору.

Учні 9 класу в змозі здійснити ґрунтовний порівняльний аналіз літературного оригіналу та його кіноверсії, а пізніше, в 11 класі в курсі "Естетики", обов'язково згадають цей приклад під час вивчення теми "Кінематограф". Вони вже знатимуть, що під час екранізації режисер має право на своє прочитання, навіть на **співавторство**, яке проявляється у **введенні нових діалогів, вчинків персонажів, у заміні окремих епізодів, деталей сюжету, власному баченні зовнішності персонажа, його характеру, мотивації його поведінки тощо**. Для роботи з порівняння літературного твору і його екранізації скористаємося невеличким **словничком**, який міститиме такі терміни: **кадр, кіномистецтво, кінообраз, кінометафора, кінематограф, композиція кадру, монтаж, синтез**.

Для того щоб установити, чи відбулися зміни в сюжеті кіноверсії твору, наперед заповнимо порівняльну **таблицю його ключових епізодів**. Відтворювати події будемо, рухаючись **слідом за авторкою**, яка структурувала твір за розділами (31), що дасть змогу перевірити, чи дотримується режисер порядку розгортання дії, чи в повному обсязі відтворює події, зображені в художньому творі. Висновки щодо змін у сюжеті кіноверсії учні зафіксують у цій же **таблиці**. Узагальнена інформація приведе до розуміння різниці між двома видами мистецтва – літературою і кінематографом. Кіносценарист, кінорежисер разом із оператором, акторами вибудовують кадри, де образи творяться за допомогою не тільки слова, але звуку, динаміки руху візуальних картин відтвореної дійсності. За таких умов відпадає потреба в словесних описах портретів, пейзажів, інтер'єрів, характерів, бо все це синтетично відтворено й подано вже як режисерська версія інтерпретації художнього твору. І в уважного читача є змога порівняти створене власною уявою з пропонованою версією. Задля цього складемо **порівняльні характеристики** за словесними портретами, поданими в літературному творі, та візуальними образами, створеними кіноакторами.

Набуті в ході підготовчої роботи знання учні продемонструють під час бесіди на етапі аналізу художнього твору. Орієнтовні запитання такі:

1. *Роман Гарпер Лі "Убити перемішника" було визнано "найкращою американською "правовою" драмою всіх часів". Чи згодні ви з такою оцінкою твору?*
2. *Чи відповідає сценарій кінострічки літературному оригіналу?*
3. *Хто із персонажів літературного твору є образом-символом птаха-перемішника, образом-символом невинності? Чи співпадає цей образ із відповідним образом-символом кінострічки?*
4. *Чим, на вашу думку, умотивовані зміни, до яких вдався кінорежисер?*
5. *Чи співпали ваші уявлення про персонажів (за словесними характеристиками, поданими авторкою у творі) із кінообразами, створеними кіноакторами?*
6. *Хто з кіноакторів, на вашу думку, більше відповідає авторській характеристиці, образу, створеному вашою уявою?*
7. *Який епізод книги / кінофільму вам сподобався найбільше і чому?*

8. Нелл Гарпер Лі у своєму романі "Убити пересмішника" розкриває ряд соціально значущих проблем. Чи упорався з цим завданням кінорежисер у своїй кіноверсії літературного твору?

9. Якби ви були кінорежисером, що б змінили у своїй версії екранізації роману Гарпер Лі "Убити пересмішника"?

10. "Юристи, напевне, теж колись були дітьми". Поясніть ці слова Чарльза Лема, які стали епіграфом до художнього твору. Чи розкривають вони так само і зміст кінострічки?

У ході вивчення твору учні дійдуть висновку, що за жанром роман Гарпер Лі є **романом виховання**, бо авторка "змальовує шлях становлення людини, формування тих понять і уявлень, які визначають саму її сутність" [18, с. 52–54]. Виховна система "безкомпромісного юриста Аттікуса" полягає в добрих справах, які слугують для дітей прикладом. Батько не втомлюється пояснювати усе, що здається незрозумілим, застерігає від нерозумних вчинків. Діти дорослішають, навколишній світ із його проблемами вже не здається таким безхмарним і радісним, вони прагнуть справедливості, тяжко переживають, коли покарано безвинного Тома Робінсона. Вони розуміють, що "не від давності роду залежить шляхетність, а від талантів його представників, які приносять користь суспільству". Цього навчає їх батько, уявлення про якого з часом змінюються. Діти стають свідками його мужності, вправності, професіоналізму, порядності. Вони пишаються батьком, який своїм прикладом доводить справедливість слів: *"Мужність – у тому, аби братися за безнадійну справу і йти до кінця"*.

Авторка порушує чимало актуальних проблем – політичних, соціально-економічних, правових, морально-етичних, які можна віднести до вічних: про рівні права людей незалежно від кольору шкіри, про драматичні наслідки економічних криз, про подвійні стандарти в освіті, про любов до ближнього. Із роману діти дізнаються, як велося людям в американських провінціях у часи Великої депресії, про розшарування в суспільстві не за майновим станом і походженням, а за належністю до білої чи чорної раси. Авторка мала сміливість доводити, що не колір шкіри визначає переваги людини перед іншою, а моральні чесноти. Нелл Гарпер Лі розкриває вади американського суспільства, несправедливість правосуддя, бідність, забобонність і неосвіченість основної маси населення провінційного містечка, що породжує в душах його окремих представників жорстокість, ненависть до ближнього. Учні відзначають, що в кіноверсії режисер, реалізуючи свій задум, вибудовує кадри у дещо іншій послідовності, поза кадром залишається чимало подій, інформації, важливої для розуміння поведінки персонажів, тому що рамки повнометражного фільму надто вузькі. Імовірно, свідомо уникає надто дражливих для американського глядача й політичної еліти моментів, які викривають подвійні стандарти в освіті (після вбивства несправедливо засудженого чорношкірого Тома Робінсона учителька на уроці пояснює дітям, що Гітлер в Європі переслідує євреїв, а в найдемократичнішій державі світу США подібне неприпустиме), досить обережно розкриватиме расові проблеми, протистояння між білими і чорношкірими мешканцями вигаданого містечка Мейкомба. Зміненими будуть епізоди, пов'язані з образом птаха-пересмішника, переосмислена розв'язка, коли на відміну від оригіналу саме Страхолюд Редлі, рятуючи дітей, вбиває Боба Юела, а Аттікус Фінч ладний перекласти звинувачення у вбивстві під час самозахисту на свого неповнолітнього сина Джема, аби врятувати від смерті Артура Редлі. І дівчинка Луїза Фінч підтвердить цю версію, бо убити їхнього рятівника – усе одно, що вбити пересмішника. У книзі, за свідченнями Луїзи Фінч, Боба Юела вбиває Джем, але шериф наполягає на версії, що Боб Юел під час нападу на дітей Аттікуса Фінча напорівся на власний ніж. Безумовно, екранізація літературного твору, попри деякі відступи від тексту, справляє враження завдяки талановитій грі акторів, по-новому вибудованому сюжету, промовистим деталям, вдалою візуалізацією історії, де голосом за кадром представлена 33-річна авторка, яка згадує дитинство (у книзі оповідь ведеться від імені 6–9-річної дівчинки Луїзи Фінч на прізвище Всевидько, яка відкриває для себе світ дорослих).

Учнівські спостереження, висновки можуть бути покладені в основу **відгуку** на екранізацію літературного твору "Мої враження від перегляду кіноверсії роману Гарпер Лі "Убити пересмішника" із використанням візуальних матеріалів, **навчального проекту "Кіносценарій за твором Гарпер Лі "Убити пересмішника"**. На

етапі рефлексії учні розкажуть про отримані знання під час перегляду фільму, пережиті емоції, про те, наскільки збагатилося їхнє уявлення про твір та персонажів після перегляду, про засоби творення прекрасного в кіномистецтві і про те, наскільки змінилося їхнє ставлення до книги й читання в ході вивчення роману Гарпер Лі "Убити пересмішника" з використанням кіноверсії цього твору.

Отже, зіставлення літературного твору з його екранізацією підтверджує інтегративну роль курсу зарубіжної літератури, вивчення якого сприяє формуванню в учнів системи художнього мислення, адже порівняння літературного твору з його кіноверсією активізує сприйняття учнями творів мистецтва й сприяє виробленню умінь самостійно оцінювати художні явища, по-новому осмислювати сюжет, образну систему, збагачує духовний світ учня, розвиває його аналітичне мислення, а відтак – аналітичні компетенції як важливий показник сформованості загальної предметної компетентності.

Література

1. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1973. – 175 с.
2. Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури : посіб. для вчителів / Н. Й. Волошина. – К. : Рад. школа, 1985.
3. Гарпер Лі. Убити пересмішника...: роман / Лі Гарпер ; пер. з англ. Михайла Харенка. – К. : Вид-во ЦК ЛКСМУ "Молодь", 1975. – 270 с.
4. Жила С. О. Кіномистецтво на уроках літератури: проблеми взаємозв'язків / С. О. Жила. – Чернігів, 2001. – 45 с.
5. Жила С. О. Мозаїка мистецтв на уроках української літератури : посібник для вчителя : у 2 ч. / С. О. Жила. – Чернігів, 2009.
Ч. 1. – 2009. – 205 с.
6. Жила С. О. Мозаїка мистецтв на уроках української літератури : посібник для вчителя : у 2 ч. / С. О. Жила. – Чернігів, 2009.
Ч. 2. – 2009. – 169 с.
7. Жулинський М. Г. Висока місія вчителя-зарубіжника / М. Г. Жулинський // Зарубіжна література. – 1999. – № 11.
8. Зарубіжна література. Програма для загальноосвітніх закладів. 5–9 класи // Зарубіжна література в школах України. – 2012. – № 7–8. – С. 7–29.
9. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах / Л. Ф. Мірошніченко. – К. : Ленвіт, 2000.
10. Недайнова Т. Б. Ставити учнів в позицію творця (система завдань з використанням різних видів мистецтв на уроках літератури) / Т. Б. Недайнова, О. О. Покатілова // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2000. – № 2. – С. 7–9.
11. Недайнова Т. Б. Інтегративний підхід до навчання школярів аналізу художнього тексту / Т. Б. Недайнова // Літературний дискурс: генезис, рецепція, інтерпретація (літературознавчий, культурологічний і методичний аспекти) : зб. мат. міжнар. конф. / за ред. Ю. І. Ковбасенка. – К. : УАВЗЛ, 2003. – С. 249–255.
12. Недайнова Т. Б. Мистецтво викладання літератури в школі : наук.-навч. посіб. / Т. Б. Недайнова. – 2-ге вид., доповн. і випр. – К. : Ленвіт, 2008. – 127 с.
13. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000.
14. Покатілова О. О. Культурологічний контекст вивчення зарубіжної літератури як умова літературного та загальнокультурного розвитку учнів / О. О. Покатілова // Зарубіжна література в школах України. – 2007. – № 1. – С. 10–13.
15. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Художня культура. Естетика. – К. : МОНУ, 2010. – 79 с.
16. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України № 1392 від 23.11.2011р. // Інформаційний збірник та коментарі МОНУ, молоді та спорту України. – 2012. – № 4–5. – С. 3–23.
17. Черноземова Є. Лі Харпер / Є. Черноземова // Зарубіжні письменники : енциклопедичний довідник : у 2 т. / Є. Черноземова ; за ред. Н. Михальської та Б. Щавурського. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 864 с.
Т. 2 : Л-Я. – 2006. – 864 с. – С. 52–54.
18. Шукшин В. Средства литературы и средства кино / В. Шукшин // Искусство кино. – 1979. – № 7.
19. https://uk.wikipedia.org/wiki/Гарпер_Лі. – Назва з екрана.
20. https://uk.wikipedia.org/wiki/Убити_пересмішника. – Назва з екрана.

УДК 82

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ МАЙБУТНІМ ПЕДАГОГАМ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Пелех О. П.

У статті окреслено актуальні проблеми викладання української літератури для дітей студентам педагогічних коледжів. Розглянуто поняття компетентнісно орієнтованого підходу до навчання школярів початкових класів, технології інтегрованого уроку літературного читання. Визначено шляхи реалізації компетентнісно орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі через впровадження технології інтегрованого навчання.

Ключові слова: компетентнісно орієнтований підхід, міжпредметні зв'язки, бінарні уроки, часткова та повна інтеграція навчального матеріалу.

В статье обозначены актуальные проблемы преподавания украинской литературы для детей студентам педагогических колледжей. Рассмотрены понятия компетентно ориентированного подхода к обучению школьников начальных классов, технологию интегрированного урока литературного чтения. Определены пути реализации компетентно ориентированного подхода в учебно-воспитательном процессе через внедрение технологии интегрированного обучения.

Ключевые слова: компетентно ориентированный подход, междупредметные связи, бинарные уроки, частичная и полная интеграция учебного материала.

The article describes changes taking place in education, the portrait of a modern reader in the views of future teachers on their professional skills. It reviews changes in learning strategies when students come to the university; outlines the concept of competency-based approach to teaching primary school pupils, technology of integrated literary reading lesson. It is offered to apply the competence approach in the implementation of the literary reading curriculum as an effective way to improve students' knowledge. The article aims to highlight the theoretical principles and practical experience of competency oriented approach to literary reading teaching in elementary school; to outline ways to implement a competency-based approach in the educational process through the implementation of integrated education technology.

Key words: competence based approach, interdisciplinary communication, binary lessons, partial and full integration of educational material.

Учитель у початковій школі є ключовою фігурою, яка власним прикладом, способами взаємодії з учнями, батьками, колегами, а не декларацією певних положень формує позитивне ставлення дитини до себе, інших учнів, педагогів, школи, навчання. Провідною стильовою характеристикою діяльності вчителя початкової школи сьогодні є демократичність.

Значні зміни, що відбуваються в освіті, у портреті сучасного читача, у поглядах майбутніх учителів на свою професійну майстерність, дещо корегують стратегію навчання студентів, які приходять до вищого навчального закладу [8, с. 1].

Відповідно до Концепції розвитку вищої освіти в Україні навчальний заклад повинен готувати розвинену, самостійну, самодостатню особистість, яка б керувалася в житті власними поглядами та переконаннями і була здатна на самостійні свідомі дії. Тому освітянські зміни повинні бути спрямовані на підготовку молоді, здатної сприймати сучасні технології та використовувати їх з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Одним зі способів вирішення цієї проблеми вважаємо викладання української літератури для дітей у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи на новому методологічному рівні. А відтак постає потреба в ґрунтовному аналізі наявних систем викладання та добору творів для навчання української літератури для дітей, які б впливали на розвиток, самовиховання й удосконалення юних читачів.

В умовах постійного збільшення обсягів навчального матеріалу дитині дедалі складніше зібрати знання у цілісну картину. Правильно підібрана художня література для дітей може допомогти у сприйнятті навколишнього світу. Тож на зміну урокам, на яких традиційно переважає вивчення теоретичного матеріалу, має прийти компетентнісно орієнтований підхід, що сприяє цілісному сприйняттю навчального матеріалу, формуванню системного мислення, позитивного емоційного ставлення до пізнання.

Компетентнісні результати навчання визначено у Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.), вимогах до засвоєння програмового змісту з кожного навчального предмета (2012 р.), до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів (2014 р.). Нині постає потреба у визначенні резервів підвищення ефективності навчального процесу на засадах компетентнісного підходу і розкритті механізмів їх використання у професійній діяльності педагогів [8, с. 1].

Проблематика компетентнісно орієнтованої освіти в наш час є дуже актуальною; її розробляють відомі міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів. Питання вдосконалення системи освіти шляхом впровадження компетентнісного підходу активно обговорюється у педагогіці. Шляхи вирішення окресленої проблеми запропоновано у працях А. Л. Андреева, І. О. Зимньої, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, А. В. Хуторського та інших вітчизняних і закордонних дидактів.

Застосування компетентнісного підходу у процесі реалізації програми літературного читання розглядається як дієвий шлях підвищення ефективності знань школярів. Ця стаття спрямована на висвітлення теоретичних засад та практичного досвіду застосування компетентнісно орієнтованого підходу викладання літературного читання у початковій школі шляхом упровадження технології інтегрованого навчання.

Методична реалізація змісту курсу "Літературне читання" потребує гнучкого підходу до визначення цілей, структури уроків, добору методів і прийомів організації читацької діяльності молодших школярів.

У поєднанні методів і прийомів навчання слід прагнути до активізації пізнавальної й емоційно-почуттєвої сфери учнів, залучення їх до діалогічної взаємодії з текстом, самовираження у творчій діяльності. Повноцінне сприймання й розуміння передбачає взаємодію мотиваційного, змістового, операційного, рефлексивного компонентів читацької діяльності учнів, поетапність осягнення смислової й образної цінності твору.

Упровадження ідеї компетентнісного підходу потребує індивідуалізації читацької діяльності учнів, залучення їх до самоперевірки й самоконтролю власних навчальних досягнень [7, с. 9].

Як свідчать результати аналізу сучасної практики, ефективній реалізації компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів сприяють:

- зміни підходів до підготовки і проведення уроку як основної форми організації навчальної діяльності в умовах класно-урочної системи навчання (певне структурування, встановлення міжпредметних зв'язків, конструювання на засадах міжпредметної інтеграції);
- розширення діапазону організаційних форм, методів навчання, способів навчальної взаємодії, що мають на меті практичну спрямованість навчання і базуються на взаємозв'язках урочної та позаурочної діяльності.

Проведення уроків літературного читання, використання літератури для дітей під час планування занять у початкових класах сприяють усвідомленому сприйняттю дитиною навколишнього світу. Але підготовка до таких уроків потребує від вчителя початкових класів глибоких знань з літератури та інших видів мистецтва, суміжних навчальних дисциплін.

Якщо вчитель передбачає встановлення міжпредметних зв'язків із залученням додаткового матеріалу, а саме репродукцій, аудіо-, відеозаписів, музичних творів, то бажано добирати їх з огляду на зміст навчальних програм з образотворчого і музичного мистецтва для певного класу.

У програмі літературного читання вказано: "У 3 класі у процесі інтеграції з іншими навчальними предметами вивчатиметься такий програмовий матеріал з літературного читання: визначення теми і основної думки твору; знаходження у

тексті опису природи тощо; визначення теми прислів'їв, віршів, прозових творів; складання простого плану до невеликих текстів; переказ за планом; формулювання запитання і відповіді за змістом прочитаного; складання діалогу (5–6 речень) на основі прочитаного; аналіз тексту з метою знаходження певних ознак описуваних предметів, явищ, подій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, визначення нового, узагальнення, доведення тощо; виділення головного в прочитаному, співвідношення головної думки з заголовком, прислів'ям, ілюстрацією; сенсорно-естетичне сприймання художніх творів через аналіз зображення словом кольорів, форм, звуків природи; визначення настрою, загальної тональності твору; висловлювання про враження від прочитаного; пізнавальна наукова інформація; порівняння художнього і науково-художнього твору; самостійний добір книг за темою; читання дитячої періодики; колективне обговорення прочитаного; колективне та індивідуальне складання варіантів кінцівки літературної казки, творів-мініатюр, загадок, лічилка, заповнення пропусків у творах; інсценування прочитаного.

У 4 класі має здійснюватися така робота з інтеграції навчального матеріалу з літературного читання: свідоме, правильне, виразне читання вголос із дотриманням основних норм літературної вимови; усвідомлене, із дотриманням темпу читання мовчки різних за обсягом і жанровою специфікою текстів; самостійне визначення теми і основної думки твору; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; складання плану і користування ним для переказу тексту; самостійний добір книг; підтримання колективної дискусії за змістом прочитаного" [8, с. 3].

Ефективними шляхами конструювання сучасного уроку в початковій школі є встановлення міжпредметних зв'язків, використання компетентнісного підходу, широке застосування інтегрованого навчання. Пояснення знаходимо у "Методичних рекомендаціях щодо викладання у початковій школі у 2016/2017 навчальному році":

- як встановлювати міжпредметні зв'язки (особливо для предметів мовного циклу);
- як проводити інтегровані та бінарні інтегровані уроки, окремо для кожного класу початкової школи, з урахуванням вікових особливостей дітей, визначається програмний матеріал, у рамках якого рекомендовано проводити інтегровані уроки;
- як проводити "тематичні дні" (коли всі уроки за розкладом спрямовують на реалізацію єдиної виховної мети, що знаходить логічне продовження у виховному заході);
- як посилити практичну спрямованість навчання (розписано різні організаційні форми, методи навчання, способи навчальної взаємодії) [8].

Для реалізації цих завдань слід широко використовувати літературу для дітей на уроках та в позаурочний час. Життєвий досвід учнів незначний, а художня література для дітей збагатить практичну спрямованість навчання кожної дисципліни, допоможе школяреві розібратись у конкретній ситуації.

Для формування і перевірки предметних компетентностей з літературного читання вчитель має використовувати інтегровані завдання (спрямовані на застосування учнями способів навчально-пізнавальної діяльності, знань, умінь і навичок для розв'язання певних завдань у змодельованих життєвих ситуаціях).

Студенти, готуючись до викладання у руслі компетентнісного навчання, мають усвідомити сутність інтегрованого уроку як такого.

Інтегрований урок – урок, у якому органічно поєднано відомості з інших навчальних предметів, поєднаних однією темою. Таке поєднання сприяє інформаційному збагаченню сприймання, мислення і почуттів учнів за рахунок залучення цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань [1, с. 2].

У педагогічній та методичній літературі зустрічаються різноманітні форми інтеграції знань: інтегрований урок, інтегрована конференція, інтегрований семінар, інтегрована екскурсія, інтегровані факультативи.

Слід зазначити, що інтеграція за змістом освіти містить результат – це створення інтегративних курсів; інтеграція за способами навчання сприяє створенню нових методів навчання; інтеграція за формою навчання дає можливість обґрунтування в науці та реалізації в практиці нових форм організації спільної діяльності суб'єктів та об'єктів пізнання світу. Інтеграція за змістом може бути повною або частковою. Повна інтеграція мети, змісту, теми, ідей сприяє створенню

інтегрованих курсів. Часткова інтеграція передбачає введення в зміст навчання одного, двох і більше елементів (навчальних предметів), введення в певні форми навчання (заняття, урок, конференції тощо) запитань і завдань для допоміжної інформації, глибокого осмислення [6].

Міжпредметні зв'язки, які сьогодні широко рекомендують застосовувати у початковій школі – один із аспектів інтеграції знань. Але при всій важливості міжпредметних зв'язків як одного з аспектів інтеграції вони не можуть забезпечити необхідного рівня цілісності змісту навчання. Цілком зрозуміло, що об'єктивно за формальними ознаками всі навчальні предмети поєднані певними міжпредметними зв'язками, а фактично всі ці зв'язки дуже умовні, тому що критерієм їх реалізації є дотримання певної послідовності вивчення навчального матеріалу. Інформація, яка потрібна для загальної освіти, розподіляється між окремими предметами і розчиняється в її загальному потоці. Наявні міжпредметні зв'язки в шкільному навчанні – це конкретний вияв інтегративних процесів, які відіграють важливу роль у підвищенні практичної та науково-теоретичної підготовки учнів. Вони є текстові, табличні, графічні, матричні.

Інтеграція забезпечує єдність наукових, художніх, культурологічних знань та їх реалізацію у різних формах діяльності. Тому важливо розуміти, що інтеграція є способом, що спонукає до пошуку аналогії, а також – засіб забезпечення форм предметного планування та управління різними процесами навчання в контексті поєднання теоретичного та практичного аспектів через комунікативну професійну діяльність та світоглядні установки. Інтеграція – засіб, що забезпечує оволодіння методами пізнання філософії освіти, впровадження контекстного навчання, яке забезпечує введення діалогу, нетрадиційних методів навчання на основі вивчення закономірностей творчих процесів, поєднання специфічних гуманітарних і традиційних знань, їх генерації [9].

Реалізація інтеграції у практичній діяльності вчителя початкових класів залежить від його професіоналізму та ерудиції. Ми вважаємо, що на уроках літературного читання доцільно використовувати інтеграцію різних видів мистецтва (музичного, образотворчого, театрального та ін.), що забезпечить інтерес учнів до літератури як мистецтва. Майбутній учитель початкової школи має бути професійно підготовленим до реалізації інтегрованого навчання, усі можливості для цього потенційно закладено в курсі "Дитяча література з основами культури і техніки мовлення".

Отже, актуальність проблеми викладання української літератури для дітей майбутнім учителям початкової школи пояснюється необхідністю впровадження компетентнісного підходу та інтегрованого навчання. Інтеграція – це об'єктивне явище інтенсифікації змісту освіти, це спосіб, засіб і процес оновлення змісту освіти на сучасному етапі; це потреба вдосконалення системного пізнання світу; це шлях до реалізації компетентнісно орієнтованого підходу навчання учнів початкової школи; це результативний процес викладання української літератури для дітей майбутнім учителям початкових класів.

Література

1. Варзацька Л. Інтегровані уроки української мови і мовлення в перших класах загальноосвітніх шкіл / Л. Варзацька. – К. : Юніверс, 2000. – 141 с.
2. Варзацька Л. Інтегровані уроки рідної мови і мовлення у 6 класі / Л. Варзацька // Дивослово. – 2007. – № 9. – С. 2–5.
3. Гаврилюк О. Нові технології навчання – ефективний шлях забезпечення високої кваліфікації спеціалістів / О. Гаврилюк // Рідна школа. – 1998. – № 6. – С. 68–71.
4. Копіца Є. Міжпредметна навчально-термінологічна лексика / Є. Копіца // Дивослово. – 2007. – № 4. – С. 12–14.
5. Перемот С. Інтегровані уроки рідної мови і мовлення / С. Перемот // Початкова школа. – 1998. – № 2. – С. 54–60.
6. Усатенко Т. Інтеграція змісту освіти та навчання мови / Т. Усатенко // Українська мова і література в школі. – 1990. – № 11. – С. 49–52.
7. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2–4 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>. –

Назва з екрана.

8. Методичні рекомендації щодо викладання у початковій школі у 2016/2017 навчальному році [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-u-pochatkovij-shkoli-u-2016-2017-navchalnomu-rotsi/>. – Назва з екрана.

9. Пелешок Е. Х. Розвиток ідеї міжпредметних зв'язків у педагогіці та проблема інтегрованого навчання [Електронний ресурс] / Е. Х. Пелешок // Реферати, курсові, дипломні роботи. – 2003. – 19 вересня. – Режим доступу:

<http://www.studentam.net.ua/content/2003/19.09-12.htm>. – Назва з екрана.

УДК 371.32:821.161.2

ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ З МІФОЛОГІЧНИМИ СТРУКТУРАМИ ЕКСПЛІЦИТНОГО ТИПУ В 9–11 КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ, СИСТЕМА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Сидоренко Ю. О.

У статті актуалізується проблема вивчення у шкільному курсі літератури творів з міфологічною складовою. Проаналізовано літературознавчі дослідження у сфері взаємодії міфології та мистецтва слова, сформульовано поняття "міфологічні структури експліцитного типу" та простежено особливості їх виявлення у художній літературі. Розроблено систему компетентностей, яку потрібно сформувати в учнів на уроках літератури у процесі вивчення творів з міфологічними структурами. Визначений підхід може стати основою для створення продуктивної методики вивчення міфотворчості українських письменників.

Ключові слова: міф, міфологізм, міфологічні структури, експліцитний міфологізм, міфотворчість.

В статье актуализируется проблема изучения в школьном курсе литературы произведений с мифологической составляющей. Проанализированы литературоведческие исследования в области взаимодействия мифологии и искусства слова, сформулировано понятие "мифологические структуры эксплицитного типа" и прослежены особенности их выявления в художественной литературе. Разработана система компетенций, которую необходимо сформировать у учащихся на уроках литературы в процессе изучения произведений с мифологическими структурами. Определенный подход может стать основой для создания продуктивной методики изучения мифотворчества украинских писателей.

Ключевые слова: миф, мифологизм, мифологические структуры, эксплицитный мифологизм, мифотворчество.

The article deals with the issue of studying literary works with a mythological structure in the school course of literature.

Literary investigations in the sphere of interaction of mythology and the word art have been analyzed and the notion of "mythological structures of the explicit type" has been formulated, as well as some peculiarities of their eliciting in fiction have been investigated.

A system of competences which are necessary to be formed in school children at their lessons of literature in the process of studying literary works with mythological structures has been worked out. Such an approach to the matter can become a basis for creating efficient methods of studying myth-making of Ukrainian writers.

Key words: myth, mythologism, mythological structures, explicit mythologism, myth-making.

Сучасна наукова дискусія про міфологізм у соціокультурному вимірі засвідчує: міфологічні структури (міфи, легенди, вірування, народні обряди) мають вагомий вплив на художню літературу. У творчості багатьох письменників, які зверталися до вічних питань світобудови, використані й образно трансформовані світоглядні уявлення античної, біблійної чи слов'янської міфології.

Якісне вивчення мистецтва слова в старших класах загальноосвітньої школи потребує належної уваги до названого феномену. Цей висновок посилюється й наявністю в програмі для 9–11 класів цілого ряду текстів з чітко вираженими міфологічними структурами.

Однак існує проблема термінологічної невизначеності поняття "міфологічні структури експліцитного типу". На нашу думку, вона пов'язана з великою кількістю дефініцій "міф" та "міфологія", їх інтерпретаційним перенасиченням у різних сферах науки (філософії, соціології, культури). Зміст названих понять цілком залежить від

сфери застосування. Проте кожне з них ґрунтується на спільному розумінні міфу "як першооснови пізнання світу і людини" [5, с. 39], "як логічно й діалектично необхідної структури свідомості й буття загалом" [13, с. 10], "як феномену соціальної еволюції, етапу становлення і способу організації мислення" [15, с. 3], "як нитки, що з'єднує в ціле минуле, сучасне і майбутнє" [1, с. 20], "як універсальний тип культурної самосвідомості, що становить за мету пізнання та пояснення дійсності" [11, с. 53]. Стосовно літератури найчастіше використовуються терміни "міфотворчість", "міфопоетика", "міфологема", "міфологізм художнього твору". Спробуємо ввести поняття "міфологічні структури експліцитного типу" в категорійний апарат сучасних методичних досліджень, чітко сформулювавши визначення терміна у літературному вимірі.

У філософських працях структуралістів міф вважається основною конструктивною характеристикою міфології. На думку Р. Барта [4], міф – це семіологічна система, яка містить триелементну структуру: 1) те, що означає; 2) те, що означається; 3) знак. Однак, зауважує дослідник, міф – це особлива система, специфіка якої полягає в тому, що створюється на основі послідовності знаків, яка існує до нього, тобто міф є вторинною семіотичною системою. Учений указує також на вторинну, символічну, спрямованість міфів, оскільки кожен із них більше визначається своїм замислом, ніж буквальним значенням. За О. Потебнею, міф є насамперед "специфічним словом, а кожен етап осягання світу людиною позначений міфотворчим первнем, бо сам світ є не чим іншим, як сукупністю наших вражень, перетворених на символи" [18, с. 245–270]. Учений висловлює думку про те, що міфологія стала "історією міфічного світосприйняття в будь-яких його виражальних формах: у слові та сказанні чи в речовій пам'ятці, звичаї та обряді. Міфічний зміст народних обрядів та ритуальних дій свідчить про історичний розвиток народної думки. Лише в тісному взаємозв'язку народної творчості й мови розкривається глибинна суть народного світогляду" [19, с. 15].

У літературознавчій енциклопедії подається визначення міфологізму як "способу поетичної реалізації міфу в художній літературі, його смислового переінакшення на основі інтерсеміотичних прийомів, зокрема використанні міфологем у новому семантичному полі, що актуалізує їхні відмінні значення при збереженні архаїчної домінантності" [12, с. 54].

Важливо зазначити, що проблема міфологізму в українській літературі неоднаково досліджена в галузях філології та методики літератури. Означена тема одна з найрозробленіших у літературознавстві. На сьогодні цьому питанню присвячено багато наукових досліджень. Одна з основних тем – вивчення доробку українських письменників крізь призму міфотворчості [3; 7; 8; 9; 17; 20]. Багато сучасних дослідників української літератури торкнулися означеної проблеми і розробили її власне бачення, надавши цим допомогу вчителям-словесникам. Одним з найповніших видань, у якому розглядаються традиційні міфологічні сюжети та образи, їх інтерпретація у світовій літературі, є монографія А. Нямцу "Міф. Легенда. Література" (2007). Проте дослідник обмежується лише аналізом трансформованих у світовій літературі античних і біблійних сюжетів, фольклорних мотивів, національних міфів, "голосів" протоміфів. Роль слов'янської міфології ним не виокремлюється.

Оперуючи теоретичними матеріалами з означеної проблеми, можна констатувати: міф і література характеризуються спорідненими ознаками. Кожен із цих феноменів культури є:

- своєрідною формою світобачення;
- способом пояснення вічних тем (хаосу і порядку, життя і смерті, добра і зла, любові і ненависті тощо);
- засобом впливу, що визначає, змінює суспільство, внутрішній світ особистості, оскільки залежать від історичних чинників та психологічних станів (думок, інтуїції, емоцій, снів, естетичних смаків).

Ці універсальні "знакові системи" (визначення Б. Тихолоза) взаємодіють на рівні словесної творчості. У процесі художньої інтерпретації міфу утворюється міфопоетика художнього тексту.

Науковці-філологи найчастіше розглядають міфологізм у літературі в тісному зв'язку з фольклором. Наприклад, Р. Марків подає традиційну схему процесу

міфотворення у художній літературі: "міф – фольклор – література". Дослідник доводить, що міфологічні образи, мотиви, сюжети, архаїчні уявлення найповніше відображаються саме у текстах фольклорних творів різних жанрів. "Міф проникає у структуру літературного твору через фольклор, створюючи при цьому глибинний смисловий підтекст художньої реальності" [14, с. 3]. Названій парадигмі, за О. Киченко, відповідає три етапи розвитку мистецької свідомості: "первісний (власне міф), номінативно-нормативний (фольклор) та індивідуально-авторський (література)" [11, с. 35]. Системі "міф – фольклор" вчений надає роль "універсальної бінарної моделі", що постійно рухає духовний розвиток людства: "структуру міфу ми пізнаємо, бачимо і прочитуємо тільки завдяки фольклору і тільки через його творчі форми". Разом, наголошує О. Киченко, вони утворюють семантичні коди, що, в свою чергу, складають єдиний ланцюг "міф – ритуал – обряд – мова – мовлення – мотив – сюжет" [11, с. 50]. Отже, міфологізм проявляється в художній літературі не тільки у формі міфологем, а й у формі фольклорно-міфологічних образів. Тому найбільше міфологічних структур можна відстежити у текстах словесної народної творчості (легендах, казках, календарно-обрядовій спадщині) та у творах письменників з виразним міфологічним струменем. Використання міфологізму залежить і від естетичних пріоритетів літературного періоду, особливостей провідних напрямів і течій та індивідуального стилю письменника. Адже хоч динаміка використання художнього міфологізму для різних культурних епох постійно змінюється, він завжди у тій чи іншій формі вписується в літературний контекст.

У літературознавчих розвідках простежується увага до вивчення міфологічних структур у творчості окремих письменників, де кожен науковець розуміє під ними певний комплекс елементів художнього міфологізму. Наприклад, для Б. Тихолоза – це міфологічні знаки (образ, мотив, сюжет) [16, с. 18]; для А. Нямцу [1] – це "легендарно-міфологічні структури" (традиційні сюжети, легенди, фольклорні джерела, національні міфи); для В. Барчан – це сюжети, мотиви, архетипні образи і хронотоп твору [2, с. 3]; для О. Смерек [20] – це ідейно-образні елементи, міфотворчі моделі (часу, міста, країни), міфологічна символіка і топіка. Цей список можна продовжувати різними конфігураціями міфологем у художній структурі твору. Спільним для всіх науковців є віднесення до названого феномену міфологічних сюжетів, образів і мотивів.

Систематизація найвідоміших інтерпретацій міфологічних структур подана у дисертації С. Корольової "Художній міфологізм у прозі про село 1970–90-х років" (2006). Дослідниця вказує на три основні підходи до вивчення міфологічних образів, сюжетів і мотивів: "літературоцентричний, представники якого розглядають міфопоетичні структури як спосіб створення художньої умовності, а міфологізм – як фантастичне начало; міждисциплінарний, де міфологічні структури розглядаються як частина ширшого явища – художнього фольклоризму; представники третього підходу (тартусько-московська семиотична школа) художній міфологізм розглядають як відносно самостійне явище" [10]. Враховуючи названі підходи до дослідження міфологічних структур, ми спробуємо розробити визначення поняття "міфологічні структури експліцитного типу".

Світоглядні уявлення античної, біблійної та слов'янської міфології, що вписані у художню тканину твору, наявність міфологем, тобто архетипних образів, міфологічних сюжетів, мотивів, ідей, що генетично споріднені з міфом чи типологічно подібні до нього і використовуються письменником для моделювання художньої дійсності на ритуально-символічному, проблемно-тематичному, історіософському рівнях, а також текстуально зафіксовані індивідуально-авторські інтерпретації традиційних, стандартних архетипів становлять, на нашу думку, міфологічні структури літературного твору. Оскільки структура – це своєрідна єдність, система багатьох різнорідних елементів, що характеризують явище в рамках цілісності, взаємопов'язаності його складових, то кожен з названих елементів повинен визначати загальну концепцію міфологічної структури твору.

У процесі аналізу тексту міфологічні структури можуть сприйматися двома способами: явно (відкрито) або приховано (замасковано). Ми зосередимо увагу на експліцитному типі вияву міфологічних структур. Використовуючи визначення поняття "експліцитний" (явно, відкрито виражений, доступний зовнішньому спостереженню [6, с. 258]), ми відноситимемо до міфологічних структур експліцитного типу ті,

семантика яких достатньо виражена і зрозуміла у тканині твору. Проявляються такі експліцитні структури у вигляді чітко означених, конкретних, виразних міфологічних лексем (імена, загальні назви, ключові словосполучення, образи, сюжети), тобто через наближеність слів до архаїчної мови. Коли читач сприймає зміст за допомогою прямого значення слів, то він, як наголошує В. Халін [21, с. 17], сприймає змістово-фактуальну інформацію, яка за своєю природою завжди експліцитна. "Для перцепції такої змістово-фактуальної інформації потрібне лише знання відповідної мови і розуміння того логічного значення, яке виражене певним повідомленням" [21, с. 17].

Отже, для роботи з літературними текстами зазначеної категорії учитель і учні повинні володіти знаннями з міфології певного народу, що лягли в основу написання твору, та системою спеціальних умінь і навичок аналізу міфологічних структур експліцитного типу. Зокрема, учні мають:

1. Знати відомості про міфологічне підґрунтя творчості українських письменників.
2. Розуміти значення міфологічних структур у процесі аналізу твору.
3. Знаходити у тексті чітко означені міфологічні елементи (імена, назви, образні словосполучення, порівняння чи метафори, сюжети, мотиви).
4. Групувати відібрані одиниці за світоглядно-міфологічним спрямуванням: античні, біблійні, слов'янські, національні.
5. Порівнювати окремі елементи структури за смисловим наповненням і функціональною роллю, виділяти серед них головні в розкритті теми, ідеї та проблематики твору.
6. Використовувати відібрані конструкції для осмислення конкретного літературного матеріалу і творчості письменника загалом.
7. Залучати міфологічні структури для засвоєння знань про стильові та жанрові особливості твору в контексті провідних літературних напрямів та течій, відповідно до історичної епохи, в яку написано твір.

Література

1. Нямцу А. Миф. Легенда. Литература. (Теоретические аспекты функционирования) : монография / Анатолий Нямцу. – Черновцы : Рута, 2007. – 520 с.
2. Барчан В. Міфологічні структури в "Поеті" Т. Осьмачки / В. Барчан // Науковий вісник Ужгородського університету : збірник наукових праць. Філологія / Міністерство освіти і науки України, Ужгородський національний університет. – Ужгород : ЛІРА, 2006. – Вип. 14. – С. 3–9.
3. Буряк О. Міфологізм художнього мислення Богдана-Ігоря Антонича та Ігоря Калинця : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.01 / Буряк О. – Кіровоград, 2001.
4. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика [Электронный ресурс] / Р. Барт. – Режим доступа: [www.lib.ru/culture/bart/barthes.txt with-big-pictures.html](http://www.lib.ru/culture/bart/barthes.txt%20with-big-pictures.html). – Назва з екрана.
5. Васьківська Г. Міф як першоджерело пізнання світу і людини / Г. Васьківська // Українська література в загальноосвітній школі. – 2012. – № 4. – С. 39–41.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.
7. Грабович Г. Шевченко як міфотворець: семантика символів у творчості поета / Г. Грабович. – К. : Радянський письменник, 1991. – 212 с.
8. Забужко О. Notre Dame d'Ukraine: українка в конфлікті міфологій / О. Забужко. – К. : Факт, 2007. – 640 с.
9. Забужко О. Шевченків міф України. Спроба філософського аналізу / О. Забужко. – 3-тє вид. – К. : Факт, 2006. – 148 с.
10. Королёва С. Ю. Художественный мифологизм в прозе о деревне 1970–90-х годов : дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.01.01 "Русская литература" [Электронный ресурс] / Королёва С. Ю. – Пермь, 2006. – Режим доступа: lib.ua-ru.net/diss/cont/219212.html. – Назва з екрана.
11. Киченко О. Фольклор як художня система (проблеми теорії) / О. Киченко. – Дрогобич : НВЦ "Каменяр", 2002. – 216 с.
12. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – К. : ВЦ "Академія", 2007.
Т. 2. – 2007. – 624 с.

13. Лосев А. Ф. и культура XX века: Лосевские чтения. – М. : Наука, 1991. – 219 с.
14. Марків Р. В. Міфологічний фольклоризм в українській літературі початку XX століття (на матеріалі творів Ольги Кобилянської, Михайла Коцюбинського, Лесі Українки) : дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.01.07 "Фольклористика" [Електронний ресурс] / Р. В. Марків. – Львів, 2008. – Режим доступу: disser.com.ua/content/343609.html. – Назва з екрана.
15. Мир психологии : науч.-метод. журнал. – Москва ; Воронеж : Рос. академия образования. Моск. психолого-социальный ин-т, 1994. – 2003. – № 3.
16. Міфопоетичні образи в художньому світі Івана Франка: ейдологічні нариси / К. І. Дронь, Б. С. Тихолоз та ін. ; за наук. ред. Б. С. Тихолоза ; НАН України. Львівське відділення Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка. – Львів, 2007. – 336 с.
17. Пахаренко В. Незбагнений апостол: світобачення Шевченка / В. Пахаренко. – 2-ге вид., доповн. – Черкаси, 1999. – 153 с.
18. Потебня А. А. Слово и миф / А. А. Потебня. – М. : Правда, 1989. – 622 с.
19. Потебня А. А. О некоторых символах в славянской народной поэзии / А. А. Потебня. – Харьков, 1914. – 123 с.
20. Смерек О. С. Романи Емми Андрієвської: Художньо-філософські шукання. Міфологізм. Поетика образності / О. С. Смерек. – Львів, 2007. – 191 с.
21. Халін В. Психолого-педагогічні аспекти сприймання творів художньої літератури / В. Халін // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 11. – С. 17–19.

УДК 373.5.016:82.09

ЗМІСТ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОГРАМОВОЇ РОМАНІСТИКИ НА ДЕМОКРАТИЧНІЙ АКСІОЛОГІЧНІЙ ОСНОВІ

Сулімова Л. О.

У статті подається зміст навчання української програмової романістики на демократичній аксіологічній основі. Наголошується, що мотив демократичних цінностей є одним із провідних у творчості українських романістів, відтак прочитання кожного програмового твору з української літератури має спрямовувати учнів на утвердження таких цінностей у суспільстві.

Ключові слова: зміст освіти, демократично-ціннісний складник літературної компетентності, сучасні демократичні цінності.

В статье дается содержание обучения украинской программной романстике на демократической аксиологической основе. Отмечается, что мотив демократических ценностей является одним из ведущих в творчестве украинских романистов, следовательно прочтение каждого программного произведения украинской литературы должно направлять учеников на утверждение таких ценностей в обществе.

Ключевые слова: содержание образования, демократично-ценностная составляющая литературной компетентности, современные демократические ценности.

Formation of democratic values is the basis for an educational European citizen of a democratic society. The author states that democratic upbringing should be realized by means of literature. The article deals with the content of education curriculum Romance on Ukrainian democratic axiological basis. Attention is drawn to the fact that by analyzing novels that entered the public school curriculum of Ukrainian literature, modern scholars focus mainly on national and universal values. Therefore, there is need for objective interpretation of the novel curriculum in terms of democracy.

It is emphasized that the motive of democratic values is among the leading ones in the literary achievements of the Ukrainian novelists, it is advisable to form the democratic ideals of present day youth by means of the best examples of the Ukrainian literature novels. Each curricular work in Ukrainian Literature should guide students to the confirmation of these values in the society.

For works of art take its place in forming democratic values among seniors, the content should be reformed, according to the author. The analysis should identify novel specific assessment of the events expressed by the author, the political position of the character, his attitude to democracy and its ideals, etc.

The content of education curriculum Romance on Ukrainian democratic axiological basis, the author relies on modern democratic values, operating program of Ukrainian literature for 9–11 grades, so-called indicators formation of a competence.

Key words: educational content, the component of democratic values in literary competence, modern democratic values.

Нині Україна розглядає свій розвиток у сучасному світі в загальному контексті європейської інтеграції. Суспільно-політична ситуація, що склалася в державі, передбачає необхідність глибоких внутрішніх трансформаційних процесів на користь європейських цінностей. Проблемі формування демократичних вартостей молоді присвячена значна кількість наукових і науково-методичних публікацій таких українських учених-педагогів, як В. Андрущенко, В. Бабкін, О. Бабкіна, В. Бебик, М. Головатий, Л. Губерський, А. Колодій, М. Михальченко, О. Семашко, О. Савченко, Л. Маргуліна, О. Сухомлинська та ін. У багатьох дослідженнях визначається провідна роль освіти, зокрема соціально-гуманітарних дисциплін, у формуванні демократичної свідомості та культури сучасної молоді (Н. Колмакова, О. Линовицька, Г. Назаренко, О. Невмержицький, Л. Ордіна, Є. Рябенко, О. Тараріна, Л. Шелюк та ін.). Як бачимо, формування демократичних цінностей стає основою виховання

громадянина європейського демократичного суспільства. На нашу думку, складники демократичної вихованості повинні формуватися також засобами літератури, зокрема української програмової романістики, адже вона для цього має необхідний потенціал.

Аналізуючи романи, що ввійшли до програми загальноосвітньої школи з української літератури, сучасні дослідники зосереджують увагу в основному на національних та загальнолюдських цінностях. Відтак існує потреба об'єктивної інтерпретації програмових романів з погляду демократичності змісту.

Метою статті є формування змісту навчання української програмової романістики на демократичній аксіологічній основі.

Зміст освіти, як зазначає відомий український дидакт О. Савченко, головний засіб цілеспрямованого навчання [2, с. 39–42]. Тому, визначаючи зміст навчання української романістики на демократичній аксіологічній основі, спиратимемося на сучасні демократичні цінності [3, с. 66–76], діючи програму з української літератури для 9–11 класів [1], так звані індикатори сформованості певної компетентності (наразі демократично-ціннісного складника аксіологічної компетентності старшокласників) – знання, уміння, мотивація до... [4, с. 122–123].

За програмою старшої школи з української літератури учні вивчають такі романи: П. Куліш "Чорна рада", Панас Мирний "Хіба ревуть воли, як ясла повні?", Валер'ян Підмогильний "Місто", Юрій Яновський "Вершники", Іван Багряний "Тигролови", Ліна Костенко "Маруся Чурай", Олесь Гончар "Тронка", "Собор", Павло Загребельний "Диво" [1].

Розглянемо зміст навчання цих творів у демократичному аксіологічному аспекті. Так, вивчаючи твір П. Куліша "Чорна рада", варто визначати такі демократичні цінності: свобода слова, мир і злагода, героїзм, свобода, відповідальність, гідність, рівність, моральна автономія, громадянська асоціація. Про сформованість демократично-ціннісного складника аксіологічної компетентності старшокласників свідчатимуть індикатори: **учні повинні знати** основні віхи життєвого і творчого шляху письменника, його політичну позицію, історичну основу, зміст твору "Чорна рада", давні порядки січовиків, сутність та історичний розвиток демократичних цінностей; **уміти** оцінювати життя і творчість прозаїка з погляду його демократизму, характеризувати період Руїни в історії України у зв'язку з її художнім зображенням у романі П. Куліша, характеризувати демократичні ідеали персонажів, визначати, на чиєму боці автор: чи засуджує він утиски прав і свобод народу, бачити ідеал політичного лідера: освіченого, талановитого, розумного, здатного об'єднати всі землі України в самостійну державу, рівну серед європейських держав, висловлювати своє ставлення до героїв твору як історичних осіб та художніх образів, порівнювати й оцінювати літературних героїв з позиції сучасних демократичних цінностей, дивитися на козаків критично, описуючи їх не як однорідну людську масу, а як осіб різного соціального походження і стану з несхожими прагненнями та політичними переконаннями, характеризувати демократичні ідеали козацької старшини (Івана Шрама, Михайла Череваня, Матвія Гвинтовки), визначати причини руйнування економіки й культури України в ті часи, співвідносити образи та події твору з художніми образами інших історичних творів вітчизняних і зарубіжних письменників та сучасними суспільними подіями, проектувати роман на сучасність, розуміти, чого навчила нас історія, визначати відповідальність кожного за вибір політичного діяча, його вчинки і дії на терені історичної пам'яті. При цьому в дітей виникає **мотивація до** вивчення історії України; поглиблення знань про демократичні цінності; виявлення самостійності, неупередженості своїх суджень; відповідальності за вибір політичного діяча; ініціативності, наполегливості й працьовитості для досягнення поставленої мети; формування рис справедливості, відповідальності, вірності почуттю й обов'язку.

Роман *Панаса Мирного "Хіба ревуть воли, як ясла повні?"* спрямовує учнів на утвердження таких цінностей: справедливість, відповідальність, свобода, рівність громадянських можливостей, гідність, громадянство, солідарність, соціальний порядок, добробут суспільства і громадян. **Старшокласники повинні знати** про життя і творчість Панаса Мирного, історичну основу твору, зміст роману "Хіба ревуть воли, як ясла повні?", історію його написання, сутність та історичний розвиток демократичних цінностей; **уміти** оцінювати життя і творчість письменника з погляду

демократизму, характеризувати кріпацтво і реформу 1861 р. в контексті художнього зображення у романі, виявляти та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки у творі (між діями героїв, їхніми висловлюваннями й подальшим розвитком подій); оцінювати літературних героїв з погляду їх демократизму, пояснювати вплив соціальної несправедливості на долю героїв; висловлювати своє ставлення щодо справедливості "механізму" виборів гласних у творі, коли селянську масу та її представників залякують і обдурюють, пояснювати свою позицію щодо вибору життєвого шляху Чіпкою, Грицьком, Максимом та іншими героями, визначати власну позицію щодо суперечливих питань; оцінювати вплив добробуту суспільства та громадян на їх долю, засуджувати будь-який злочин, коментувати власне розуміння честі, справедливості, людської гідності та можливі способи їхнього утвердження. Це **мотивує** до демократичного осмислення прочитаного, громадянської активності та відстоювання правової держави, виявлення самостійності, неупередженості своїх суджень, усвідомлення значення для становлення демократичного суспільства правильності життєвого вибору.

Такі демократичні цінності, як свобода, відповідальність, компетентність, толерантність, справедливість, гідність, моральна автономія, громадянська асоціація, добробут суспільства і громадян варто формувати, вивчаючи роман *Валер'яна Підмогильного "Місто"*. Учні повинні **знати** основні події творчої біографії В. Підмогильного, причини його трагічної загибелі, особливості суспільного стану та розвитку літературного процесу у період "Розстріляного відродження", зміст роману "Місто", сутність та історичний розвиток демократичних цінностей; **уміти** оцінювати вплив політичного життя суспільства на долю митця, цілісно сприймати епічний образ-персонаж, аналізувати динаміку його змін на шляху становлення гідної особистості, критично оцінювати роль свободи у творенні гідного життя, аналізувати вплив цивілізаційних процесів на людину, українського інтелігента зокрема висловлювати власну думку щодо способів самоутвердження людини; щодо реалізації її в житті, у суспільстві, у роботі, у творчості, щодо стосунків з людьми. Результатом роботи повинна стати **мотивація до** збереження демократичних цінностей, усвідомлення моральних, психологічних, демократичних аспектів самоутвердження людини, бажання жити і працювати задля розвитку Української держави.

Вивчаючи новели *Юрія Яновського "Дитинство" та "Шаланда в морі" з роману "Вершники"*, вказуємо такі демократичні цінності: мир і злагода, героїзм, свобода, відповідальність, справедливість, гідність, приватність особистого життя. Про сформованість демократично-ціннісного складника аксіологічної компетентності старшокласників свідчитимуть **знання** творчої біографії митця, його громадянської позиції, змісту визначених програмою новел із роману "Вершники", історії українського суспільства періоду української національної революції 1917–1921 рр., сутності та історичного розвитку демократичних цінностей; **уміння** характеризувати історичний період, зображений у романі в аспекті демократичних цінностей, оцінювати громадянську позицію Ю. Яновського, усвідомлювати відданість справі та громадянському обов'язку, вплив національних основ буття на становлення особистості, аналізувати суспільно-політичні явища, змальовані у творі, проводити аналогії із сучасністю; **мотивація до** збереження миру і злагоди між українцями, засудження несправедливої братовбивчої війни, героїзму в ім'я розбудови європейської демократичної держави, пробудження національної свідомості, збереження традиційних родинних цінностей українського народу як основи для розбудови демократичного суспільства.

Мотив громадянськості, гідності, свободи, відповідальності, рівності, толерантності, справедливості, моральної автономії, солідарності лежить в основі роману *Івана Багряного "Тигролови"*. Розглянувши цей твір, учні повинні **знати** життєвий і творчий шлях Івана Багряного, чому письменник виявив себе "політично неблагонадійним", зміст роману "Тигролови", відомості про появу українців на Далекому Сході, про каторжан БАМЛагу, сутність та історичний розвиток демократичних цінностей; **уміти** пояснювати, у чому полягала демократична позиція Івана Багряного, розкривати страшну правду про страхіття тоталітарного режиму, аналізувати історію життя українського населення Зеленого Клину, оцінювати силу, розум, витримку, незнищенність українського народу, вміти порівнювати дві України – справжню,

стероризовану, сплюндровану та патріархальну Сіркову державу, визначати у Сірковій державі демократичні цінності, вказувати на переваги демократичного суспільства над тоталітарним, розкривати суть поняття "героїзм", висловлювати своє ставлення до Г. Многогрішного як до героя чи злочинця, пояснювати, як твір впливає на свідомість нації, людей (на прикладі роману "Тигролови"). Тоді виникне **мотивація до** гнівного осуду тоталітарного режиму сталінщини, радянської імперії, практики "комуністичного будівництва", активної життєвої позиції, героїзму, боротьби за волю (вільні люди багато можуть досягнути своєю працею).

Роман *Ліни Костенко "Маруся Чурай"* повинен спрямовувати учнів на утвердження справедливості, відповідальності, громадянства і громадянськості, свободи, компетентності, гідності. Для цього учням потрібно **знати** життєвий і творчий шлях поетеси, феномен українського шістдесятництва, історичне минуле (доба козаччини, Хмельниччини), легенди про Марусю Чурай та її пісні, сутність та історичний розвиток демократичних цінностей; **уміти** пояснювати громадянську позицію Ліни Костенко у радянські часи і сьогодні, аналізувати постать Богдана Хмельницького, якого Ліна Костенко зображує як політичного і військового діяча – творця Української держави, що знаходить час для кожного громадянина, у діалозі з мандрівним дяком осмислювати історію України, проблеми її тогочасного життя, пояснювати своє бачення "закону", "злочину", "зради", усвідомлювати місце людини в житті свого народу (на прикладі образу Марусі Чурай), критично оцінювати свідків на суді, умовно ділити їх на дві групи (залежно від демократичних і моральних переконань), критично оцінювати сцену суду (засудити чи виправдати Марусю), характеризувати козаків, що виявляють найактивнішу позицію захисників і гуманістів; Іванову промову на захист Марусі, у якій він показує розуміння значення талановитого митця для суспільства, аналізувати думки поетеси щодо держави, цінності особистості у ній. Такі знання та уміння **мотивуватимуть до** утвердження демократичних цінностей як необхідної умови для будівництва європейського суспільства, усвідомлення України як сильної, нескореної країни, що століттями бореться за свободу, державність, але цьому заважають інтриги сусідів і підступність своїх перевертнів, почуття відповідальності за вчинки, усвідомлення права на власний життєвий вибір, усвідомлення кожного громадянина як будівника своєї держави; необхідності виявляти суспільну активність, боротьби за свободу і незалежність свого народу, непримиренності до будь-яких загарбників.

Під час вивчення творів *"Залізний острів" (новела з роману "Тронка"), "Собор" (роман) Олесея Гончара* теж визначаємо демократичні цінності: справедливість, відповідальність, мир і злагода, громадянство і громадянськість, свобода, компетентність, гідність. Старшокласники повинні **знати** життєвий та творчий шлях Олесея Гончара, політичну ситуацію в Україні і світі в 60-ті рр. ("холодна війна", політичне протистояння, зовнішня політика Хрущова і т. ін.), історію козаччини, зміст творів "Тронка" (новела "Залізний острів") і "Собор", сутність та історичний розвиток демократичних цінностей; **уміти** пояснювати особливості жанру роману в новелах та новели-застороги як частини такого роману, визначати особисту громадянську позицію Олесея Гончара, протиставляти мир, працю военній загрозі, життя – безглуздій смерті, пояснювати символічний зміст "гарячої палуби", розпеченої військовими випробуваннями, пояснювати, чому Віталіка мучить почуття невиконаного обов'язку, уславлювати людей, які здатні взяти на себе відповідальність за долю планети, які розуміють призначення людини на Землі, пояснювати, чому імперська тоталітарна влада забороняла довгий час роман "Собор", розкривати справжню суть політики так званого національного розквіту, що проводила влада, критично оцінювати кар'єриста, "великого чиновника двадцятого століття" Володьку Лободу (роман "Собор"), висловлювати свою думку щодо безправності тогочасної сільської молоді, що не могла навіть виїхати із села, аналізувати активну життєву позицію, прагнення справедливості жителів приміської окраїни (Микола, Єлька, Вірунька, Іван, Ізот Лобода, Ягор Картатий), викривати руйнацію як одну зі складових внутрішньої політики країни, проводити паралелі із сучасністю. В учнів формуємо **мотивацію до** викорінення рабської покори, виховання в собі гордості вільної людини, утвердження найвищих цінностей демократії, зокрема свободи і відповідальності, збереження історичної пам'яті як основи для утвердження демократії, усвідомленого життєвого вибору, розуміння обов'язку перед іншими людьми,

збереження миру як необхідної демократичної цінності; засудження антигуманної воєнної політики і "гонки озброєнь" як загрози для демократії та існування світу.

Розглядаючи роман *Павла Загребельного "Диво"*, звертаємо увагу старшокласників на такі демократичні цінності: честь і гідність, свобода, відповідальність, толерантність, рівність, справедливість, громадянськість. Учні повинні **знати** життєвий і творчий шлях Павла Загребельного, історію України доби Київської Русі, II світової війни (1942–1943 рр.) та сучасності автора (1965–1966 рр.), зміст твору "Диво", історію створення Софії Київської, сутність та історичний розвиток демократичних цінностей; **уміти** аналізувати життєву та громадянську позицію Павла Загребельного, на прикладі образу Сивоока розкривати проблему творчого начала в людині, свободолюбства, людської гідності, на прикладі образу Ярослава Мудрого розкривати проблему влади й людини, честі і гідності, відрізнити обмежену князівську демократію від справжньої, визначити роль кожного громадянина у процесі творення історії та культури демократичної держави, висловлювати своє ставлення щодо насильницького впровадження християнства на давньоруських землях князем Володимиром, висловлювати свої думки щодо свободи та обов'язку людини на прикладі образу Гордія Отави. Результатом роботи повинна стати **мотивація до** усвідомленого життєвого вибору, активної громадянської позиції в процесі творення демократичної держави, активізації власної творчості, утвердження справжніх демократичних цінностей.

Отже, мотив демократичних цінностей є одним із провідних у творчості українських романістів. За допомогою аксіологічного вивчення високохудожніх текстів доцільно формувати демократичні ідеали сучасної молоді. Зміст навчання у демократично-ціннісному аспекті містить відомості про цінності, які спостережено в аксіологічній основі роману; знання світогляду автора, тексту та історичного контексту твору; уміння аналізувати та інтерпретувати відповідні мотиви, образи, сюжетні компоненти. Відтак подальшого вивчення потребує проблема вибору найбільш ефективних методів та прийомів формування демократично-ціннісної компетентності на уроках української літератури.

Література

1. Програма. Українська література (10–11 класи). Рівень стандарту, академічний рівень (зі змінами, затвердженими наказом МОН від 14.07.2016 № 826) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>. – Назва з екрана.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для вузів / Олександра Яківна Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.
3. Сулімова Л. О. Демократичноціннісний складник літературної компетентності старшокласників / Л. Сулімова // Теоретична і дидактична філологія. Серія "Педагогіка" : зб. наук. пр. / ДВНЗ "Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди". – Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я. М., 2015. – Вип. 21. – С. 66–76.
4. Уліщенко В. В. Методика інтерсуб'єктного навчання української літератури в загальноосвітній основній школі : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Уліщенко В. В. ; ДВНЗ "Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди". – К., 2012. – 455 с.

УДК 372.882:821.161.2

ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА У ВИМІРАХ ПОСТМОДЕРНІЗМУ

Хоменко Г. В.

*У статті порушується питання використання принципів постмодернізму для організації нового підходу до вивчення української літератури у школі. Зокрема, розглядається дискусійність даного поняття у вітчизняному літературознавстві, виокремлено його ознаки та описано застосування методів проблемного навчання, в основі яких лежать засади постмодернізму.
Ключові слова: постмодернізм, ознаки постмодернізму, українська література, методика, компетентності.*

*В статье поднимается вопрос использования принципов постмодернизма для организации нового подхода к изучению украинской литературы в школе. В частности, рассматривается дискуссионность данного понятия в отечественном литературоведении, выделены его признаки и описано применение методов проблемного обучения, в основе которых лежат принципы постмодернизма.
Ключевые слова: постмодернизм, признаки постмодернизма, украинская литература, методика, компетентности.*

*The article raises the question of the need for new approaches to literary education using the principles of postmodernism to create new methods of Ukrainian literature at school. Discussions are considered as the concept in the native literary criticism, in particular, the legality of the appointed term postmodernism describes separate features of various schools (both native and foreign). An attempt of problem-based learning methods has been done, which is based on the principles of postmodernism. Separate signs are used in the study of literary works, when students are asked not ready knowledge (information about events and characters), but responses to questions by using their own reader experience (harping allusions to literary works), and when students encouraged to debates through the establishment of about the idea beyond recognition of the world, and, the plurality of views on life. The method of studying Ukrainian literature based on the theory of postmodernism is designed to increase the effectiveness of bulk material supply, increase students' interest in the subject because of methods and techniques that are close and understandable to contemporary postmodern generation. As a result of the methodology, students should not only acquire knowledge, abilities and skills in the subject, but also are able to express their position on the need to defend it, to work with different groups of people have like-minded supporters, to be sociable, tolerant people.
Key words: postmodernism, postmodernism signs, Ukrainian literature, methodology, competence.*

Проблеми, з якими зіткнулася школа, вимагають перегляду існуючих методик та принципів навчання. Зміна епох, доступність зарубіжних наукових досліджень, масове розповсюдження електронних технологій не можуть не вплинути на організацію та проведення уроків, зокрема і уроків української літератури. Змінюються принципи і сутність уроків літератури. "Головна мета – підготувати читача, який сприймає художній твір не як просто повідомлення про події та героїв і, враховуючи закони мистецтва, здатний глибше осмислити твір як явище певного етапу розвитку національної культури" [8, с. 10].

Пошук нових підходів у методиці викладання саме літератури, яка покликана виховувати цілісну особистість, пов'язаний з низкою виховних проблем, а саме:

- зміщення ціннісних орієнтирів;
- соціальна апатія;
- підвищення агресивності та насильства.

Науковці, що досліджують стан справ у сучасній школі, вказують на прорахунки в організації виховного процесу, на переважно моралізаторські технології, на авторитарні методи навчання та виховання.

Вирішення даних проблем потребує комплексного підходу до виховання особистості школяра засобами літературного слова. Крім того, нові часи потребують нових методів та підходів до системи викладання літератури.

Метою статті є пошук окремого підходу до вивчення української літератури на засадах постмодернізму, дослідження виникнення даного поняття у зарубіжній та вітчизняній науковій думці, аналіз ознак постмодернізму, що можуть бути використані для створення нової методики вивчення української літератури у школі.

Сучасне покоління характеризується як постмодерністське, а отже, філософське та літературознавче трактування постмодернізму може лягти в основу моделі, яка покликана поглибити сприймання літературних текстів сучасними школярами.

Спочатку слід розібратися в самому понятті "постмодернізм".

У найпростішому трактуванні "постмодернізм – це напрям, який прийшов на зміну модернізму" [9]. Він характеризує перехідний етап культури та заперечує усталені погляди, відходить від визнаних істин та авторитетів. Провідна думка – світ не може бути до кінця пізнаним, що, у свою чергу, веде до багатозначності.

Постмодернізм як складне та багатовимірне явище викликає безліч дискусій серед філософів, літературознавців, соціологів, культурологів та мистецтвознавців. І якщо на заході вже сформувалася певна наукова думка щодо цього питання, а саме визначилися авторитетні філософи-теоретики (М. Фуко, Ж. Дерріда, Р. Барт), яскраві письменники зі своїми творами-зразками постмодерністської літератури (У. Еко "Ім'я троянди", П. Зюскінд "Запахи", Д. Фаулз "Жінка французького лейтенанта"), то з трактуванням постмодернізму на українському літературознавчому ґрунті все набагато складніше.

Ще з кінця минулого століття в українському літературознавстві триває постійна дискусія щодо цього питання. Слід зауважити, що одні дослідники активно використовують термін "постмодернізм" для характеристики літератури та суспільства сучасного етапу, вважаючи його появу закономірною, а інші відстоюють діаметрально-протилежні твердження, наводячи низку причин та доказів неможливості існування постмодернізму в Україні.

Так, С. Квіт у своїх працях стверджує, що постмодернізм – це гра без правил (точніше поза правилами), що він переосмислює абсолютні величини, бо перебуває в стані постійного перегляду будь-яких вартостей і, взагалі, "руйнує українську культуру, що є романтичною за своєю природою" [4, с. 64].

Ю. Андрухович, який письменницьку працю поєднує з літературознавчими студіями, в одному з інтерв'ю стверджував, що українські письменники – "постмодерністи в силу вже хоч би того очевидного факту, що всі живемо в ту саму епоху, в епоху "після модернізму" [1, с. 59]. Він негативно ставиться до приписування йому ярлика "письменника-постмодерніста", тому що тоді його творчість починають сприймати та оцінювати крізь призму постмодерністських канонів, а особливо через підрахунок цитат у текстах [1].

Л. Лавринович вказує, що постмодернізм – це "об'єктивна данність, спричинена соціокультурною ситуацією, зокрема, і в Україні". Проте науковець звертає увагу на те, що західна постмодерністська теорія не повністю придатна для української літератури: "Західний постмодернізм – це продукт передусім постіндустріального, споживацького суспільства, орієнтованого на масового споживача <...> Східноєвропейський постмодернізм, зокрема, український – передусім посттоталітарне, постколоніальне мистецтво" [5, с. 38].

М. Павлишин, австралійський літературознавець, теж відстоює думку про існування в Україні постмодернізму при "недорозвиненому модернізмі" в силу штучного виключення нашої країни з контексту європейської культури. Постмодернізм з модернізмом може існувати паралельно [7, с. 116–119].

Проте О. Ільницький вступив з М. Павлишином у дискусію на сторінках періодичних видань, поставивши під сумнів сам факт появи постмодернізму в українських реаліях. Дослідник указує, що не були сформовані умови для появи

постмодернізму, тому можна говорити тільки про "цілком реальне для України явище постколоніалізму" [3, с. 112].

Отже, постмодернізм – це явище в культурі, що прийшло на зміну модернізму, для якого характерні перегляд усталених канонів, пошук нових жанрів та інші світоглядні позиції.

Однією з ключових проблем у теорії постмодернізму є питання виокремлення його ознак. До нього зверталися як закордонні, так і українські дослідники.

Американський критик Іхаб Хассан подає такі ознаки постмодернізму:

- 1) невизначеність, культ неясностей, помилок, пропусків;
- 2) фрагментарність і принцип монтажу;
- 3) "деканонізація", боротьба з традиційними ціннісними центрами;
- 4) "все відбувається на поверхні", відсутність психологічних і символічних глибин;
- 5) "ми залишаємося з грою мови, без Его": мовчання, відмова від мімезису й образотворчого початку;
- 6) позитивна іронія, що затверджує плюралістичний всесвіт;
- 7) змішання жанрів, високого і низького, стильовий синкретизм;
- 8) театральність сучасної культури, робота на публіку, обов'язковий облік аудиторії;
- 9) зрощення свідомості з засобами комунікації, здатність пристосовуватися до їхнього відновлення і рефлектувати над ними" [10, с. 207].

Досліджуючи питання постмодернізму у мистецтві, Н. Мірошніченко виділяє формальні риси постмодернізму: "використання елементів стилів минулих епох як "цеглинок", своєрідне "циткування", <...> але цитування не формальне, а переосмислене". Цю рису дослідниця заявляє як головну, а інші – як другорядні, "похідні" – "застосування гри, багаторівнева організація "тексту", розмивання кордонів жанрів, родів, стилів" [6, с. 28].

Л. Лавринович, аналізуючи стан сучасної української літератури, виділила основні риси постмодернізму в українській літературі: "1) втрата віри у вищий сенс людського існування; 2) заперечення пізнаваності світу, релятивізм; 3) розгубленість індивіда перед власною екзистенцією; 4) погляд на повсякденну дійсність як на театр абсурду; 5) орієнтація на ідеологічну незаангажованість; 6) поглиблена рефлексивність; 7) іронічність і самоіронічність; 8) епатажність (з погляду традиційно-обивательського); 9) інтертекстуальність, діалогізм, амбівалентність (як світоглядні позиції); 10) елітарність" [5, с. 42].

Розглянувши наведені риси, робимо висновок, що для аналізу художніх творів не лише епохи постмодернізму найкраще підійдуть такі ознаки, як інтертекстуальність; заперечення пізнаваності світу; розгубленість індивіда перед власною екзистенцією; відмова від істини; втрата віри у вищий сенс людського існування; культ незалежної особистості; потяг до архаїки. Під час проведення уроків української літератури визначені ознаки можуть бути використані як для аналізу літературних творів, так і для вивчення біографії письменника, зокрема мотивів написання творів.

Формування критичного, вдумливого читача є непростю проблемою. Т. Бугайко та Ф. Бугайко розклали дане питання на складові: 1) організація досвіду читача (власного життєвого та читацького); 2) виховання та розвиток емоційно-образного сприймання твору; 3) розвиток логічного мислення, проникнення у творчий задум, визначення художньої ідеї [2, с. 44]. Методика, заснована на теорії постмодернізму, повинна розвивати всі перераховані складові.

Методи проведення уроку української літератури на засадах постмодернізму у старших класах загальноосвітніх шкіл можуть бути різноманітними: від традиційних до інноваційних та їх поєднання. Загальновизнаним недоліком уроків є подання знань (відомостей) у готовому вигляді, тому, де це можливо, слід намагатися надавати перевагу пошуковим (частково-пошуковим) та інтерактивним методам.

Сучасна філософська думка відстоює ідею непізнаваності світу, відмови від істини, плюралізму у поглядах на життя, так і вчитель має заохочувати учнів висловлювати власні думки під час аналізу художніх текстів, сприяти виникненню дискусій на заняттях. Така форма роботи розвиває вміння формулювання та відстоювання особистої точки зору.

На уроках можна застосовувати методи проблемного навчання, в основу якого ляжуть засади постмодернізму. Так, при вивченні життєвого та творчого шляху Ольги Кобилянської перед учнями буде поставлене завдання знайти і дослідити біографічні дані самої письменниці та зображення її героїв, які б відповідали твердженню: "Незалежність в усьому!" Така форма роботи передбачає активне оволодіння учнями знаннями, їх самостійний пошук та творчий підхід, адже, щоб виконати завдання, учням мало просто репродуктивно відтворювати біографічні дані та переповідати аналіз творчого доробку письменника з підручника.

Крім того, вивчаючи повість "Земля", учням можна запропонувати пошукати алюзії в тексті, тобто знайти "цеглинки", з яких і побудований художній твір. Дана робота потребує начитаності школярів, їх вміння в новому тексті знаходити знайомі сюжети, герої, певні події або навіть деталі. У повісті "Земля" їх можна нарахувати багато. Це і біблійна легенда про Каїна та Авеля, вічне питання землі в українській літературі (взяти хоча б "Fata morgana" М. Коцюбинського), питання злочину (Ф. Достоєвський "Злочин та кара"). Пошук алюзій, розкладання тексту на складові ("цеглинки") допоможе учням глибше зануритися в художнє полотно твору, а звідси і краще визначати проблематику твору, а порівняння героїв різних творів допоможе в їх якісній характеристиці.

Така ознака, як розгубленість індивіда перед власною екзистенцією, може використовуватися вчителем під час розгляду творів, герої яких прагнули ніби одного, але через різні причини вчинки їх були іншими.

Вивчення літератури повинно сприяти розвитку важливих компетентностей, а саме: критичне мислення, вміння вирішувати проблеми, робота в колективі, прагнення та вміння навчатися впродовж життя. Методика вивчення української літератури на засадах постмодернізму якраз і спрямована на розвиток саме таких умінь та навичок. Активне використання виступів, дискусій на заняттях літератури розвиває вміння формувати власну точку зору та відстоювати позицію, бути комунікабельним, толерантним. Така методика передбачає використання творчих методів навчання, що, у свою чергу, вчить учнів творчо, оригінально мислити, сприймати твір не завжди так, як це роблять інші. В результаті на перший план виступає емоційно-образна специфіка тексту, його художнє наповнення.

Отже, постмодернізм як світоглядна позиція сучасності, відбиває стан суспільства, для якого характерні розгубленість, втрата віри в істину, але при цьому культивування незалежності, ідеологічна незаангажованість, іронізм. Методика вивчення української літератури на базі теорії постмодернізму покликана підвищити ефективність подачі матеріалу, збільшити цікавість учнів до предмета через застосування методів та прийомів, що є близьким та зрозумілим сучасному постмодерністському поколінню. У результаті застосування методики учні повинні не тільки оволодіти знаннями та уміннями з предмета, але й уміти висловлювати власну позицію, за потреби її відстоювати, співпрацювати з різними групами людей, мати однодумців, прихильників, бути комунікабельною, толерантною особистістю.

Література

1. Андрухович Ю. Постмодернізм – не напрям, не течія, не мода / Ю. Андрухович // Слово і час. – 1999. – № 3. – С. 56–66.
2. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Радянська школа, 1973. – 176 с.
3. Ільницький О. Трансплантація постмодернізму: сумніви одного читача / О. Ільницький // Сучасність. – 1995. – № 10. – С. 111–115.
4. Квіт С. У межах, поза межами й на межі / С. Квіт // Слово і час. – 1999. – № 3. – С. 62–64.
5. Лавринович Л. Сучасний український постмодернізм – напрям? стиль? метод? / Лілія Лавринович // Слово і час. – 2001. – № 1. – С. 39–46.
6. Мірошніченко Н. Неоритуальність у театрі постмодернізму / Н. Мірошніченко // Кіно. Театр. – 1999. – № 1. – С. 28–30.
7. Павлишин М. Застереження як жанр / М. Павлишин // Сучасність. – 1995. – № 10. – С. 116–119.

8. Постол Н. О. Формування читацьких компетентностей на уроках української мови та літератури / Н. О. Постол // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2016. – № 16–18 (452–454). – С. 10–22.

9. Ференц Н. С. Основи літературознавства : підручник / Н. С. Ференц. – К. : Знання, 2011. – 431 с.

10. Цит. за: Ячменьова М. М. До сутності терміна постмодерністський роман / М. М. Ячменьова // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – Вип. 22. – С. 207–211.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 811.161.2-26'367.3

ВИВЧЕННЯ ОДНОСКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ НА МАТЕРІАЛІ ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО**Баранник Н. О.**

У статті зацентовано увагу на ролі односкладних речень як засобу вираження експресивності на синтаксичному рівні в художньому тексті; розкрито драматичну сутність односкладних дієслівних речень у поезіях Ліни Костенко; охарактеризовано їхні структурно-семантичні особливості та функції, а також звернено увагу на особливості вивчення односкладних речень в основній школі на матеріалі творчості Ліни Костенко.

Ключові слова: односкладні речення, означено-особові, неозначено-особові, узагальнено-особові, безособові, інфінітивні односкладні речення.

В статье акцентируется внимание на роли односоставных предложений как средства выражения экспрессивности на синтаксическом уровне в художественном тексте; раскрыта сущность односоставных глагольных предложений в поэзиях Лины Костенко; охарактеризованы их структурно-семантические особенности и функции, а также обращено внимание на особенности изучения односоставных предложений в основной школе на материале творчества Лины Костенко.

Ключевые слова: односоставные предложения, определено-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные, безличные, инфинитивные односоставные предложения.

Writer's individual style is formed by artistic facilities that expose considerable possibilities of a language, its beauty. The description of mononuclear sentences is carried out by means of expressivity at syntactic level in the artistic text; grammatical nature of mononuclear verbal sentences is exposed in Lina Kostenko's poetry; their structural and semantic features and functions are described in the article.

On generalizing scientific works, the author has come to the conclusion that in history of linguistics the issue about the essence of compound sentences, peculiarities of their structure, maintenance and execution of their stylistic functions were defined differently. The most well-known approaches to the mononuclear sentences are those, that in combination of subject and predicate finds the accordance in single composite expressed in mainly a word (I. Slynko, N. Guivaniuk, M. Kobyljanska); in these models there is only one main member for indivisible expression of subject, predicate and predicative relations" (M. Karanska).

Lina Kostenko's speech analysis proves that mononuclear sentences are a characteristic feature of her individual style. However, her poetry analysis shows that mononuclear sentences are used here in different frequency.

The study determined that frequent use of mononuclear definite personal sentences is semantically identical to two-member sentences, due to the lack of author's need for logical emphasizing of a person in the poetry. It results in transforming the emphasis from the person to the action that provides presentation with energy and dynamics. In the sentences predicates in the first person singular, present, reproduce the poetess's inner world, her feelings and thoughts aiming to conceal their intimacy.

Uncertainty of the subject (subjects) of the action in indefinite personal sentences allows the reader to focus on the activity itself, but to send the doer to back. However, an indefinite person is an active performer of the action. Situations, adverbial words, secondary parts of the sentence sometimes contain a hint at performer's individual traits. Form of the 2-nd person gives the writer an opportunity to make statements as general judgments, to combine the personal and the general, the subjective and the objective.

Impersonal sentences are the most stylistically loaded in Lina Kostenko's poetry, because they differ significantly from single composite sentences due to their

expressiveness and emotion. In her poetry the author quite often uses syntactic constructions that describe the phenomena of nature, and express natural, emergent, unknown, unreal, uncertain forces, emphasize the action result or help the reader to perceive the phenomenon by the senses, transmit their own sense seeing or hearing.

Key words: mononuclear sentences, definite personal sentences, indefinite personal sentences, generalized personal sentences, impersonal sentences, infinitive single composite sentences.

Постановка проблеми. Загальновідомо, що вивчення односкладних речень дається школярам важче, ніж двоскладних. Ці речення рідше трапляються в писемному мовленні й мають особливу, специфічну будову, що й ускладнює розуміння школярами їх природи. Щоб частково полегшити для учнів це завдання, учителі часто використовують тексти з художньої літератури, найчастіше письменників, творчість яких школярі вивчають на уроках української літератури, адже найпотужніші можливості мови, її особлива краса в поетичній творчості досягається художніми засобами, які формують індивідуальний стиль письменника, його мову. У художніх творах із спеціальною стилістичною метою репрезентуються різні варіанти односкладних речень, перехідні ланки між односкладними і двоскладними реченнями, які передають найтонші відтінки думки, способи опису, сприяють втіленню авторських інтенцій. Отже, підвищена увага методики й лінгвістики до висвітлення експресивності синтаксичних одиниць та засобів її вираження, висвітлення структурно-семантичних характеристик та до особливостей вивчення лінгвістичного матеріалу (односкладних речень) на уроках української мови свідчить про актуальність проблеми на сучасному етапі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розробку теорії односкладних структур внесли О. Пешковський, В. Виноградов, Н. Шведова, Є. Галкіна-Федорук, В. Бабайцева, Д. Баранник, П. Дудик, А. Грищенко, Н. Іваницька та ін. На сучасному етапі проблема опису односкладних речень набуває все більшої актуальності як у зарубіжній, так і у вітчизняній лінгвістиці (О. Алсуф'єва "Односкладні дієслівно-особові речення в сучасній російській мові", Р. Салімов "Структура і семантика односкладних речень в російській і таджицькій мовах", О. Гофман "Односкладні речення в російській, англійській і німецькій мовах у порівняльному аспекті" та ін.).

Односкладні речення стали предметом наукового зацікавлення Л. Голоух "Односкладні речення в синтаксичній організації мови роману П. Загребельного "Роксолана"; Л. Близнюк "Односкладні речення із семантичним суб'єктом (на матеріалі поетичних текстів 50–60-х рр. ХХ століття)"; З. Коржак "Вираження експресивності номінативних речень (на матеріалі сучасних українських художніх текстів)"; С. Бузько "Функціонування односкладних номінативних речень у поетичному доробку Ліни Костенко" та ін.

Незважаючи на значні напрацювання з проблеми дослідження, відчутною є недостатня кількість розробок текстуального вивчення односкладних дієслівних речень у поетичному мовленні Ліни Костенко, яке відзначається надзвичайною образністю, тонким відчуттям сенсу слова, оригінальністю й неповторністю стилістичних засобів.

Мета нашої статті – шляхом аналізу мовного матеріалу поетичних збірок Ліни Костенко виявити структурно-семантичні особливості односкладних речень із головним членом, співвідносним із присудком, з'ясувати їх роль в індивідуальному стилі поетеси.

Виклад основного матеріалу дослідження. В історії мовознавства питання про сутність односкладних речень, специфіку їх будови, змісту та виконуваних ними стилістичних функцій вирішувалося по-різному. Вперше запропонував і обґрунтував терміни "двоскладні речення" й "односкладні речення" О. Шахматов. На думку вченого, односкладними є речення, у яких "поєднання суб'єкта і предиката знаходить собі відповідність в одному члені (вираженому переважно одним словом)" [5, с. 30]. І. Слинько, Н. Гуйванюк, М. Кобилянська називають такий структурний тип однадерними реченнями і визначають їх як "... похідні моделі речень та їх варіанти,

які з формально-граматичного погляду характеризуються наявністю самодостатнього головного члена, а з семантичного – наявністю суб'єкта і предиката, самого предиката, самого предиката чи нерозчленованого компонента" [4, с. 183].

У лінгвістичній науці односкладні речення традиційно розуміють як "прості речення, моделі яких мають лише один головний член для нероздільного вираження суб'єкта, предиката й предикативних відношень" (М. У. Каранська) [2, с. 110], "речення з одним головним членом, яке для вияву повноти і своєрідного характеру своєї синтаксичної будови та об'єктивно-суб'єктивного змісту не потребує доповнення другим головним членом" (П. С. Дудик) [1, с. 34]. Традиційно серед односкладних речень виділяють дієслівні та іменні. Односкладні дієслівні речення з головним членом, співвідносним із присудком, класифікують на означено-, неозначено-, узагальнено-особові, безособові та інфінітивні.

Аналіз мовтворчості Ліни Костенко переконливо свідчить про те, що односкладні речення є характерною особливістю її індивідуального почерку. Проте аналізовані конструкції вжиті в поезіях із неоднаковою активністю, оскільки за кожним із різновидів закріплено певну стилістичну функцію.

Серед дієслівних односкладних речень семантикою і значенням суб'єктів як носіїв предикативної ознаки виділяються особові (означено-особові, неозначено-особові та узагальнено-особові) конструкції.

Найуживанішими серед них є означено-особові речення, у яких усі форми головного члена співвідносяться тільки з семантичною особою ("мовець-адресат"), що визначається дієслівними флексіями: – *Вечірнє сонце, дякую За день! Вечірнє сонце, дякую за втому!* [3, с. 168].

Аналіз свідчить про те, що означено-особові речення близькі до двоскладних, і ця особливість ставить їх в один синонімічний ряд із семантично тотожними двоскладними. Порівняймо: – *Пробачте, осінь, я вас не впушу* [3, с. 22] – *Ви пробачте, осінь, я вас не впушу*. Як бачимо, в автора немає потреби в логічному виділенні особи, наголошення переноситься з виконавця на саму дію, чим забезпечується енергійність і динамічність викладу.

Найбільш поширеними в поезіях є структури, у яких дієслово-присудок виражений 1-ї особою однини теперішнього або майбутнього часу дійсного способу. Наприклад: – *Виходжу в ніч. Іду назустріч долі* [3, с. 126]; – *І жду якогось чуда із чудес, читаю ніч, немовби чорну книгу. Якщо кохаси – знайдеш без адрес оцю хатину за морями снігу* [3, с. 98].

Більш обмеженими в поезіях є односкладні речення, у яких присудок виражений формами 1-ї, 2-ї особи однини чи множини майбутнього часу дійсного способу: – *Доберемося за три годиночки за стонадцять верст до родиночки* [3, с. 32]; *З крутих плаїв зриваємся, йдемо. У сьоме небо виїдемо з гущавин, задавлені гранітними трюмо* [3, с. 222] та інші. Інколи присудок у таких реченнях представлений аналітичною формою майбутнього часу: – *Свій будень серця будемо творити* [3, с. 74].

На нашу думку, таке часте вживання речень із присудками, вираженими формою 1-ї особи однини теперішнього часу, зумовлене тим, що часто автор є безпосереднім учасником описуваних подій, разом із іншими персонажами вона живе, любить, переживає, радіє і сумує. Саме ці конструкції вдало передають її внутрішній світ: – *Страждаю, мучусь, і живу, і гину, благословляю біль своїх тенет* [3, с. 275].

Активно функціонують у поезіях односкладні речення, у яких головний член виражений дієсловом наказового способу 2-ї особи однини та множини, значно рідше 1-ї особи множини: *Зіграй мені мелодію любові, ту, без якої холодно словам* [3, с. 26]; *Спитіться, люди. Хоч поставте кому* [3, с. 77]. Максимального наближення до двоскладних речень, на нашу думку, означено-особові речення набувають за наявності в них звертання. Головний член у таких структурах виражений формами наказового способу, що дозволяє авторові буквально вести за собою читачів, залучати до описуваних дій.

Отже, аналіз мовного матеріалу засвідчує, що означено-особові речення в поезіях виконують різноманітні стилістичні функції, зокрема: допомагають розкрити внутрішній світ автора, передати його власні почуття і думки з метою приховання їх інтимного характеру (означено-особові речення з головним членом, вираженим

дієсловом 1-ї особи однини дійсного способу: – **Вмовляю** себе, що тиждень – це так небагато [3, с. 76]; – **Люблю**. Чужого. Раптом – неминучого. **Тужу** тонкою млістю передпліч [3, с. 147]; – **І жду** якогось чуда із чудес, **читаю** ніч, немовби чорну книгу. Якщо **кохаси** – знайдеш без адрес оцю хатину за морями снігу [3, с. 98]); створюють атмосферу щирої довірливої розмови із співбесідником (означено-особові речення з головним членом, вираженим дієсловом 2-ї особи однини і множини дійсного способу: – *Якщо не можна вітер змалювати, прозорий вітер на ясному тлі, – змалюй дуби, могутні і кристалі, котрі од вітру гнуться до землі* [3, с. 137]; **Зіграй** мені мелодію любові, ту, без якої холодно словам [3, с. 26]).

У ході аналізу мовотворчості Ліни Костенко було встановлено, що неозначено-особові речення використовуються більш обмежено порівняно з означено-особовими, хоча вони також є важливими для творчої манери письменниці, оскільки часто виступають структурним центром висловлювання, несуть велике смислове навантаження. Семантична структура цих речень – наявність віднесеної до неозначеного суб'єкта дії або процесуального стану. Неозначеність у таких реченнях розвивається на основі переносних значень форм 3-ї особи множини як одного із стилістичних засобів мови за відсутності займенника *вони*.

Стилістична особливість уживання цих речень у художньому тексті полягає в тому, що через неозначеність суб'єкта (суб'єктів) дії, увага максимально зосереджується на самій дії. Неозначено-особові речення становлять граматичну модель із структурно можливим, але семантично усуненим суб'єктом. Наприклад: – **Марнували** літечко, **марнували**. А тепер осінні вже карнавали [3, с. 83]; – **А сьогодні передавали**, що у Греції випав сніг [3, с. 111].

Неозначеність особи в таких реченнях може бути зумовлена різними причинами: суб'єкт дії відомий авторові, але він свідомо його не називає з певних причин: – *Скільки цвіту з мене обтрусили... Скільки з мене яблук продали* [3, с. 69]; – *І продавали образ з-під поли, І не дають умерти чоловіку* [3, с. 34]; суб'єкт дії може бути невідомий ні мовцеві, ні співрозмовникові: – *Он гурт з різдвяною зіркою уже на ближньому кутку. Поколядують і засіють* [3, с. 93] та ін.

У найтипівіших випадках дія, позначувана дієсловом 3-ї особи, стосується невизначеної кількості осіб, що для мовця не має принципового значення: *Каліками тими погребують. Найкращих зрубають, повалять. Задзвонять над ними погребно білі дзвони конвалій І гірко в нічній тишині запалять люльки серед моху старі бородаті пні – підданці царя Гороха* [3, с. 175].

Отже, використання неозначено-особових речень у поезіях дозволяє Ліні Костенко акцентувати увагу на описуваних діях, саму ж дійову особу відсунути на задній план. Однак неозначена особа виступає активним виконавцем дії, натяк на окремі властивості якого містять іноді ситуація, обставинні слова, другорядні члени речення.

Узагальнено-особові речення було виокремлено з поезій за двома ознаками: 1) головний член у них здебільшого виражається дієсловом 2-ї особи однини теперішнього і майбутнього часу: – *Буває мить якогось потрясіння: побачиш світ, як вперше у житті...* [3, с. 25]; *Що не напишеш, що не скажеш, Не те! – застогне камертон...* [3, с. 66]; 2) дія-стан, виражена цим дієсловом, відноситься до будь-кого, тобто суб'єкт дії (стану) мислиться узагальнено. Наприклад: *На телефонних дротах не зіграєш свій плач гітари* [3, с. 185]; *Уже собі нічого не пробачиш. Уже не йдеш наосліп, навмання* [3, с. 56].

Аналізовані речення, як бачимо, у структурно-граматичному плані дублюють означено-особові та неозначено-особові, однак відрізняються від них семантикою узагальненості суб'єкта, можливістю відносити дію до будь-якої особи. Крім того, вони можуть виражати стан самого автора, передавати в узагальненій формі його інтимні думки, настрої, переживання. Л. Костенко ніби сама себе усуває від названих дій, акцентує на тому, що вони можуть бути типізованими, звичайними й для інших, для багатьох. Форма 2-ї особи дає змогу оформити висловлювання як загальні судження, поєднати особисте з загальним, суб'єктивне з об'єктивним. Чим інтимніше будь-яке переживання, чим важче мовцеві виставити його напоказ, тим охочіше висловлює його узагальнено: *Не забувайте про минуле, воно вже інеєм взялось ...* [3, с. 98]; *За день банальностей і фальшу ото піднімеш стільки тонн – Що не напишеш, що не скажеш, Не те! – застогне камертон* [3, с. 66].

За семантикою і функціями узагальнено-особові речення можна виокремити у такі різновиди: 1) речення зі значенням поради або перестороги, застереження від якоїсь дії: **Не забувайте** *незабутнє, воно вже інеєм взялось!* [3, с. 272]; **Любіть** *травинку, і тваринку, і сонце завтрашнього дня, вечірню в попелі жаринку, шляхетну інохідь коня* [3, с. 272]; 2) речення з умовно-наслідковим значенням: **Лише борись, а щастя не втече. Не схаменешся** – *півжиття позаду* [3, с. 179]; **Якщо кохаєш – знайдеш** *без адрес оцю хатину за морями снігу* [3, с. 98].

Як бачимо, семантико-синтаксична й стилістична своєрідність аналізованих односкладних особових (означено-особових, неозначено-особових та узагальнено-особових) речень у поезіях Л. Костенко виразно своєрідна й неповторна за виконуваними комунікативними функціями. Такі речення завжди образні, емоційні, динамічні.

Серед усіх типів односкладних дієслівних конструкцій, що характерні для поезій Ліни Костенко, найбільш стилістично навантаженими є безособові речення, оскільки вони істотно відрізняються від односкладних особових як особлива семантико-граматична структура завдяки своїй виразності й емоційності.

Безособові речення на відміну від інших односкладних конструкцій семантично, структурно і стилістично більш розгалужені, неоднотипні. Серед них найбільш суттєво розмежовані речення, які містять інформацію:

1) про певні явища природи і служать для вираження дії природної, стихійної, невідомої, нереальної, невизначеної сили, підкреслюють результативність її дії або допомагають читачеві сприймати описуване явище органами чуттів, передають власне відчуття – зорове чи слухове: – **Заморосило осінь** *у сльозу* [3, с. 171]; – **Задощило. Захлюпало. Серпень випустив серп. Цвіркуни й перепілочки припинили концерт** [3, с. 68]; – **Смеркає – грай. Розвиднюється – грай. Бо світ великий, – як не те, то друге. Бо що було, а що і загуло. Біда біду, як кажуть, перебуде** [3, с. 56];

2) про фізичний стан людини, виражати загальний стан крізь призму її психофізичного сприйняття: **І серцю в грудях тісно, тісно, тісно!** [3, с. 73]; ... **мене морозить**, *коли я бачу посмішку пошляка або лакизи* [3, с. 116]; **Було нам важко і було нам зле, і західно, і східно. Було безвихідно. Але нам не було негідно. І це, напевно, головне** [3, с. 199];

3) про психічний стан людини, який не залежить від її волі: **В такі хвилини мандрівникам смутно. Здається далеком шлях** [3, с. 119]; **Мені нестерпно, душно, передгрозно. Ліловим чадом туманіє без** [3, с. 270]; **Любов відкрити важче, ніж Америку. По-перше, чи до неї допливеш?** [3, с. 280];

4) речення, які виражають значення необхідності, бажаності, у яких присудок виражений предикативними прислівниками **треба, пора** в поєднанні з інфінітивами: – **Бо вже пливе Левіафан, і треба поспішати...** [3, с. 22]; – **Чи неповторне можна повторити** [3, с. 74]; – **Доки ж ці пута, пора і звільнить** [3, с. 273]; **А вже пора було й перевернути** [3, с. 25];

5) безособові речення, у яких ідеться про незалежну від волі людини наявність чи відсутність у ній чого-небудь: **Не щастить йому** [3, с. 148]; **Чи так їм спиться непогано, що жоден встати ще не зміг? Пасуться коні під курганом, чекають вершників своїх...** [3, с. 201] та ін.

Як бачимо, поширеність і функціональний вияв аналізованих речень зумовлений у поезії загальномовними тенденціями до здатності виражати глибоку й багатозначну семантику стану; з внутрішньої мовної сторони – здатністю мови до вираження цієї широкої семантики в різних актуалізованих формах. Так, у досліджених нами поезіях найбільшу функціональну групу безособових речень становлять речення, головний член яких виражений власне безособовими словами. Наприклад: **Чи так їм спиться непогано, що жоден встати ще не зміг?..** [3, с. 201]; **О, як їх ілося – як ласощі! З росю, сонцем і стеблом. Як смачно плямкалось, як лазилось по верховіттях над селом! О, як їх ілося, вминалось, хрумтілося із мокрих жмень! А щось таке в житті миналося, миналося із дня у день...** [3, с. 117].

Безособові речення із власне безособовими дієсловами виражають односкладність, не поширюючи її, семантично й граматично не ускладнюючи структуру речення, що, очевидно, пояснюється безсуб'єктною (а тому специфічною) семантикою безособовості. До цієї групи безособових речень близько стоять із функціонального погляду й такі, у яких головний член виражений безособово-

предикативним словом (**словом категорії стану**). Наприклад: *Нам з тобою так легко, неначе вітер нам підказує слова...* [3, с. 173]; *Мого лиця не видно під чадрою. Мій муж поїхав. Тоскно мені. Жду* [3, с. 153].

Предикат у таких реченнях виражений як синтетичними формами (у наведених вище прикладах), так і аналітичними: а) сполученням слова категорії стану з безособовою формою зв'язки: *Чомусь було дуже сумно, чому – не знаю сама* [3, с. 104]; *О, як було нам весело, як весело!* [3, с. 151]; *Хай буде легко. Дотилом пера. Хай буде вічно. Спомином пресвітлим* [3, с. 75]; та ін.; б) сполученням слова категорії стану з інфінітивом: *Ой ні, ще рано думати про все* [3, с. 166]; *І все на світі треба пережити* [3, с. 34]; *А вже пора було й перевернути* [3, с. 25].

Окрему групу становлять безособові конструкції, головний член у яких виражений особовими дієсловами в безособовому значенні. Наприклад: *... мене морозить, коли я бачу посмішку пошляка або лакизи* [3, с. 116]; *Багато справ ще у моєї долі. Коли мене снігами занесе, тоді вже часу матиму доволі* [3, с. 40].

Трапляються у досліджуваних поезіях безособові речення, у яких головний член виражений предикативною формою на *-но, -то*. Такі конструкції актуалізують не пов'язану безпосередньо з суб'єктом дію, яка має відтінок результативності, і мають відчутне експресивне забарвлення, наприклад: *Багато слів написано пером...* [3, с. 173]; *І чутно – пережукуються люди за сірою гіркою пеленою* [3, с. 54] та інші.

Серед виявлених безособових речень виділимо також в окремий підтип конструкції, у яких головний член виражений дієсловом *бути* у формі минулого часу (третя особа однини) з часткою *не*, а також словом *немає*: *І не було на вербах телефону...* [3, с. 37]; *Не може бути, щоб його – ніде* [3, с. 49].

Спостереження показують, що безособові речення знаходять належне місце в художньому тексті, оскільки виступають важливим елементом вислову складних фактів мислення та почуттів людини, надають текстам експресивного забарвлення: *О, як було нам весело, як весело!* [3, с. 71]; *Так часом тяжко, що мені здається, що серце в грудях вже не б'ється* [3, с. 101]. Крім того, безособові конструкції, що використовуються для опису явищ природи в той чи інший спосіб, також впливають на читача, викликають у нього певні емоції: – *Заморосило осінь у сльозу* [3, с. 171]; – *Світає, Господи, світає... Земля у росах, як в парчі. Маріє, Діво Пресвятая, це Ти так плакала вночі?* [3, с. 56].

Серед односкладних дієслівних речень, виявлених нами в поетичних текстах, окреме місце посідають інфінітивні речення, специфіка яких полягає в тому, що роль головного члена в них відіграє незалежний інфінітив. Інфінітивні речення вирізняються як окремий тип і за структурою, і за семантикою. Більш поширеними в досліджених текстах є інфінітивні речення з пропущеним логічним суб'єктом, який за змістом домислюється, тобто імпліцитно присутній: *Завмерти, слухати, не дихать, зненацька думку перервуть, Тієї паузи безвихідь красивим жартом рятувать. Слова натягують, як луки, щоб вчасно збити на льоту нерозшифрованої муки невідворотну німоту. Триматись вільно й незалежно, перемовчати: хто кого* [3, с. 271] та ін.

Інфінітивні розповідні речення, головний член яких виражається незалежним інфінітивом без частки *би (б)*, указують на необхідність, неминучість, неможливість дії: *Ні пройти, ані проїхати – сіра віхола, як віхоть* [3, с. 168]; *Тут головне – дивитись в очі звіру і просто – залишатися людьми* [3, с. 43].

Експресивні якості інфінітивних речень посилюються інтонаванням. Так, питальні речення з інфінітивом без частки *би (б)* в поезіях Л. Костенко часто передають значення вагання, роздуму, сумніву у доцільності чи необхідності дії: *Бідні священні бики бога Геліуса, де ж їм тепер пастися – на ракетній базі?!* [3, с. 29]; *І як тепер тебе забути? Душа до краю забрела* [3, с. 283]; *Куди забігти? Аморе, амо... На карті місяця теж моря* [3, с. 284].

Інфінітивні спонукальні речення, головний член яких виражається незалежним інфінітивом без частки *би (б)*, виражають суб'єктивну та об'єктивну необхідність (наказ, побажання тощо). Висловлений у такій формі наказ набуває підкресленої категоричності: *Не відступитися. І не покласти лжу на струни* [3, с. 199]; *А наше діло – все це прополоти, аби хоч крихту істини знайти. Спитати в мудрих, зазирнути в Лету, хто, що й коли казав про цей народ...* [3, с. 116].

Інфінітивні речення з часткою би (б) можуть виражати умовну модальність, а саме: а) бажану для того, хто говорить, дію: ... мене морозить, коли я бачу посмішку пошляка або лакизи. Хлопавкою для мух **убивати б** такі посмішки! [3, с. 118]; б) пораду або бажання перебувати в якомусь стані, доцільність певної дії: **Якби мені вернутися туди! Там яблуні старі і розсохаті!** [3, с. 243].

Варто зазначити, що експресивність інфінітивних речень у поезіях Ліни Костенко посилена в реченнях спонукальних і питальних, інколи в діалогах: *І де ж мені **взяти** для дум зрівноважені чола, для смутків сутулих – непродошми плащі?* [3, с. 309]; *Як мені легко, щоб їм так **дыхати!*** [3, с. 120].

Висновки. Отже, дослідження дозволило стверджувати, що односкладні дієслівні речення є невіддільною ознакою мовотворчості Ліни Костенко. Структура й семантика аналізованих синтаксичних конструкцій різноманітна. Спектр стилістичних функцій односкладних дієслівних речень у поезіях досить широкий: як вторинні витвори, що виникли на основі переносних значень особи, вони характеризують ситуації означеної, неозначеної чи узагальненої особи; передають модальні відтінки бажаності / небажаності, можливості / неможливості, наказу, прохання, відтворюють психо-емоційний стан персонажів.

Матеріали нашої публікації можуть бути використані вчителями-практиками в загальноосвітній школі та у вишівському шкільному курсі вивчення мови на лекціях і практичних заняттях, у процесі самостійної роботи, під час розробки спецкурсів і спецсеминарів, у процесі підготовки учнів до ЗНО, оскільки на матеріалі творчості відомої української поетеси Л. Костенко представлено особливості семантики, структури, граматичного вираження головних членів в односкладних реченнях, визначено їх роль у художньому тексті.

Література

1. Дудик П. С. Синтаксис української мови : підручник / П. С. Дудик, Л. В. Прокопчук. – К. : ВЦ "Академія", 2010. – 384 с.
2. Каранська М. У. Синтаксис сучасної української літературної мови : навч. посіб. / М. У. Каранська. – К. : Либідь, 1995. – 312 с.
3. Костенко Л. Вибране / Ліна Костенко. – К. : Дніпро, 1989. – 558 с.
4. Слинько І. І. Синтаксис сучасної української мови: проблемні питання / І. І. Слинько, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – К. : Вища школа, 1994. – 670 с.
5. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка : научное издание / А. А. Шахматов. – 3-е изд. – М. : Эдиториал, 2001. – 624 с.

УДК 82.0(075.8)

МЕТОДИ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНОЇ ТА МЕТОДИКО-ЛІТЕРАТУРНОЇ СТРУКТУРИ УРОКУ

Бондаренко Ю. І.

Автор статті стверджує, що цілеспрямоване застосування основних методів навчання на уроках літератури можливе тільки на основі встановлення зв'язків між ними та шляхами аналізу художнього матеріалу. Він бере за основу методи відповідно до характеру логіки пізнання, методи навчання за рівнями розумової діяльності. Застосування кожного методу розглядається під кутом зору певного шляху аналізу літературного твору.

Ключові слова: метод, аналіз, синтез, індукція, дедукція, евристичний метод, репродуктивний метод, дослідно-пошуковий метод, творче читання, шляхи аналізу, дидактична структура.

Автор статьи утверждает, что осознанное использование методов обучения на уроках литературы может быть только на основе установления связей между ними и путями анализа художественного произведения. Он берет в качестве основы методы по характеру логики познания, методы обучения по уровням умственной деятельности. Использование каждого метода рассматривается под углом зрения определенного пути анализа литературного произведения.

Ключевые слова: метод, анализ, синтез, индукция, дедукция, эвристический метод, репродуктивный метод, исследовательско-поисковый метод, творческое чтение, пути анализа, дидактическая структура.

The author of the article maintains that a goal-oriented use of the main teaching methods within a literature lesson is only possible when links between these methods and ways of fictional text analysis are properly established. He examines methods which are grouped together according to the logic of cognition (analytic, synthetic, induction, deduction), as well as according to levels of mental activity (heuristic, research, reproductive, creative reading). The use of each method is viewed from the standpoint of a certain way of analysis (event-based, compositional, image-based, genre-based, structural and stylistic, conceptual, philosophical etc.) used in a lesson. The author describes links between analysis methods and ways of historical, literary and biographical material.

Additionally, the article points at the main didactic structures within which methods of teaching and ways of analysis are used: "gaining new knowledge", "forming abilities and skills", "applying knowledge, abilities and skills", "testing and correction of acquired knowledge, abilities and skills", "systematization of knowledge, abilities and skills", "combination of different didactic structures".

Based on this, the author describes mental activities which are possible during literature lessons. He claims that full understanding of the learning situation phenomenon is only possible when its three aspects are combined, namely when methods of teaching, ways of analysis and didactic structures of main lesson types interact.

Key words: method, analysis, synthesis, induction, deduction, heuristic method, reproductive method, research method, creative reading, ways of analysis, didactic structure.

Будь-яка навчальна ситуація уроку літератури є своєрідним перехрестям загальнодидактичних та методико-літературних складових. Зокрема, це стосується зв'язків між методами навчання, типологічно зумовленими структурами уроків (загальнодидактичний аспект) та шляхами аналізу різних видів літературного матеріалу (методико-літературний аспект). Отже, підходячи до організації окремої навчальної ситуації або їх сукупності, словесник має здійснити усвідомлений вибір основних методів навчання, які, з одного боку, забезпечать розв'язання дидактичних завдань (засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок, перевірку сформо-

ваних знань, умінь і навичок, узагальнення і систематизацію знань, умінь і навичок, застосування знань, умінь і навичок), а з іншого – літературно-дослідницьку програму, пов'язану з обраним шляхом аналізу. "Мета кожного уроку включає не тільки засвоєння змісту матеріалу, але й певні способи цього засвоєння, види навчальної діяльності учнів, розвиток їх умінь, елементи загального розвитку" [6, с. 71]. Тому головним елементом у забезпеченні процесуальної складової заняття слід вважати **метод навчання**. "Слово **метод** походить з грецької мови і в перекладі означає спосіб дослідження явища, шлях пізнання істини. Існує кілька визначень методу навчання, які в основному зводяться до способу дидактичної взаємодії вчителя й учнів, що спрямовуються на розв'язання тих навчальних, освітніх і виховних завдань, які реалізуються на уроках... Методи відображають логіку пізнавальної діяльності учнів, яку спрямовує і якою керує вчитель" [1, с. 142].

Сучасна дидактика пропонує декілька класифікаційних систем методів: словесні (розповідь, лекція, бесіда), за характером логіки пізнання (аналіз, синтез, індукція, дедукція), за рівнями розумової діяльності (евристичний, дослідно-пошуковий, репродуктивний, творчого читання). Як окремий метод, виділяють метод самостійну роботу з біографічними та художніми текстами.

Діяльність у межах навчальної ситуації доречно класифікувати з допомогою різних систем методів. Разом із тим одним методом можна охопити як одну, так і декілька ситуацій.

Методи за характером логіки пізнання

Важливо, щоб на уроках літератури були задіяні такі методи, як аналітичний, синтетичний, індуктивний та дедуктивний, що базуються на логіці пізнавальних процесів і стимулюють розвиток елементів літературознавчого мислення. Саме вони забезпечують одну із найважливіших умов технологізованого навчання, яка полягає в ознайомленні учнів з "алгоритмами й рекомендаціями щодо проведення основних типів літературного аналізу. Вчитель має детально пояснити учням сутність їх навчальної роботи, розкрити загальну процедуру аналізу, вказавши на засоби його проведення й наголосивши на певному порядку розумових дій" [3, с. 212].

Аналітичний метод передбачає розчленування цілого (художнього тексту, історико-літературного чи біографічного матеріалів) на частини, виділення в них найсуттєвіших ознак. Його слід вважати основним у шкільній практиці викладання літератури, оскільки він у першу чергу дозволяє розгорнути дослідницьку діяльність, що має розвивальне значення для учнів. Аналіз здебільшого відбувається в рамках дидактичних структур "засвоєння нових знань, формування вмінь та навичок", "застосування знань, умінь і навичок", інколи "перевірки знань, умінь і навичок". Його мета – забезпечити глибоке усвідомлення учнями змісту та форми художнього твору, змісту історико-літературних та біографічних текстів, виробити уміння здійснювати дослідницьку роботу. Особливості застосування методу значною мірою пов'язані з обраним шляхом аналізу.

Після проведення аналізу існує потреба звести всі результати в одне ціле, узагальнити їх. Тут у пригоді стає **синтетичний метод** – "це уявне або практичне поєднання виокремлених аналізом елементів або властивостей предмета в єдине ціле" [5, с. 143]. **Синтез** використовується під час застосування дидактичної структури "узагальнення та систематизація знань, умінь та навичок". Це або цілий типологічно завершений урок, або окремий етап у межах занять інших типів. Синтез буває потрібним і на етапі підготовки школярів до засвоєння нових знань, умінь та навичок.

У літературознавчому аспекті його сутність зводиться до декількох конкретних завдань, а саме: на основі здійснених спостережень школярі можуть робити узагальнення про формо-змістову систему літературного твору або його окремі елементи, оригінальність людської і творчої особистості письменника, тенденції в розвитку мистецтва слова на конкретному проміжку часу, загальні закономірності літературного процесу.

Під час застосування і аналізу, і синтезу виникає потреба у використанні **індукції** та **дедукції**, які дидактика визначає самостійними методами. **Індуктивним методом** окреслено спосіб вивчення явищ від одиничного до загального. Для навчального матеріалу з літератури це рух дослідницької думки учнів від осмислення окремих формо-змістових елементів до цілісної оцінки художнього тексту, від

історико-літературних чи біографічних фактів та тем до узагальнення феномену художнього періоду чи письменника. Проте є можливості й для застосування **дедукції** (від загального до одиничного). Організація роботи може відбуватися й таким чином: учитель зразу дає цілісну оцінку навчальному матеріалу, а потім у процесі аналізу разом із школярами відбувається її підтвердження / спростування, уточнення, розширення, доповнення тощо. Тут широко використовуються і твердження-узагальнення тих, хто осмислював літературні явища (літературознавців, авторів шкільних підручників та ін.).

Специфіка застосування названих методів значною мірою залежить від обраних учителем шляхів вивчення нового матеріалу. Спробуємо її конкретизувати для художнього матеріалу.

Подієвий шлях: аналіз передбачає поділ тексту на сюжетні частини (епізоди; виділення сюжетотворчих елементів – розвитку дії, зав'язки (встановлення сутності конфлікту), розвитку дії, кульмінації, розв'язки), визначення різноманітних художніх елементів у межах названих складових, їх оцінка, зіставлення елементів між собою; **синтез** – це цілісна оцінка кожного епізоду, сюжетотворчого елемента, що базується на осмисленні комплексу їх властивостей, встановлення ролі у творі; узагальнення змісту всього тексту на основі розгорнутого сюжету.

Композиційний шлях: зовнішньоконпозиційне структурування твору здійснив сам автор, тому вчитель та учні розпочинають **аналіз** із виділення художніх елементів у межах кожної частини, осмислюють їх специфіку, поетапно переходячи від однієї до іншої; **синтез** включає в себе цілісну оцінку кожної із частин, визначення її ролі в межах текстуального поля, комплексне осмислення всього твору на основі суми значень, закріплених за цими частинами.

Хронотопний шлях: виділення у творі основних хронотопних утворень, структурування на менші часопросторові складові, осмислення їх змістових та формальних елементів, дослідження зв'язків між хронотопами (рівень **аналізу**); узагальнена оцінка хронотопів, виходячи із осягнення сутності їх самих та зв'язків між ними, встановлення художньої ролі в тексті, повна оцінка літературного джерела на основі комплексного осмислення часопросторової системи, її художньої спрямованості (рівень **синтезу**).

Пообразний шлях: під час **аналізу** увага звернена до персонажів, відбувається опрацювання кожного із них (у загальному плані – це виділення внутрішніх якостей та засобів їх зображення; більш детально: осмислення сутності та художнього вираження психологічних структур особистості, її ціннісно-цільових пріоритетів, статусних ролей, вчинкових проявів, етапів розгортання художньої біографії, в системі "виклик – відгук", зв'язків персонажа з сюжетом, хронотопом, проблематикою, жанром, стилем, світоглядною позицією автора), проведення зіставлень між образами, дослідження групових проявів героїв; **синтетична** робота присвячена узагальненню психологічного та поведінкового портрету героя відповідно до застосованого дослідницького підходу під час аналізу, художньої ролі персонажа у творі, порівняльних та групових характеристик, поясненню значення системних зв'язків між персонажами для художньої цілісності тексту.

Словесно-образний шлях: аналіз – виділення мовно-образних конструкцій, що відіграють важливу семантичну роль, пояснення їх значення, здійснення художньо-естетичної класифікації, виявлення інших авторських способів реалізації встановленого змісту; на етапі **синтезу** відбувається комплексна оцінка всієї словесної структури тексту з погляду як змістоутворення, так і естетичної виразності.

Проблемно-тематичний шлях: аналітична діяльність полягає в структуруванні проблемно-тематичного поля тексту (означення окремих тем та проблем, їх сутності в авторській інтерпретації), дослідженні етапів та способів розгортання, засобів вираження, особливостей вирішення, зв'язків з іншими складовими тексту – сюжетом, хронотопом, персонажами, мовою, жанром, стилем; **синтетична** – в підсумковій оцінці кожної теми або проблеми, проблемно-тематичного змісту всього літературного матеріалу, художніх способів його втілення, у цілісному осмисленні тексту на основі виконаної роботи.

Філософський шлях: аналіз полягає в осягненні учнями змісту художнього твору на основі концептів певної філософської системи, її авторської версії, встановлення засобів художньої виразності, використаних із метою реалізації

філософських поглядів письменника; його "оптимальний варіант – організація діалогу, у якому беруть участь "елемент творчості певного письменника і елемент системи певного мислителя" [4, с. 70]; **синтез** необхідний як спосіб остаточного встановлення філософського потенціалу художнього твору, ствердження або заперечення його співвіднесеності з певною філософською системою.

Ідеаційно-концептуальний шлях: з допомогою **аналізу** відбувається встановлення ідеаційно значущих парадигм художнього твору за основними концептуальними рівнями "Космос", "Бог", "Людина", "Суспільство", "Нація", дослідження їх змістового потенціалу та засобів образного вираження; **синтез** варто використовувати з метою узагальнення авторських світоглядних уявлень, цілісного означення ідеаційно-концептуального наповнення літературного матеріалу, його образної специфіки.

Жанровий шлях: під час **аналізу** відбувається дослідження тексту крізь призму його жанрових ознак: виділення відповідних властивостей, з'ясування їх художньо-естетичної ролі, участі у вираженні ідейно-тематичного потенціалу художнього твору; сфера застосування **синтезу** – узагальнення жанрових параметрів тексту, авторських особливостей їх втілення, виведення законів жанроутворення, узагальнення ролі жанрових властивостей у вираженні ідейно-тематичного змісту конкретного твору.

Структурно-стильовий шлях: межі **аналізу** полягають у визначенні стильових домінант художнього твору, дослідженні авторських способів їх художнього втілення, впливу на змістову та формальну сторони художнього матеріалу; **синтез** дозволяє узагальнити стильову природу тексту, установити контекстний зв'язок з художніми тенденціями у світовій та національній літературах, здійснити узагальнення змісту та форми крізь призму названих властивостей.

У разі **вивчення історико-літературних та біографічних матеріалів** на основі **хронологічно-тематичного шляху** названі методи набирають такої специфіки: **аналіз** – це виділення ключових хронологічних рамок (дат і подій), а також фактів та тем історико-літературного процесу чи життєвого шляху митця, осмислення їх ролі в розвитку мистецтва слова в цілому чи письменницької особистості зокрема; **синтез** допомагає узагальнити феномен літературної доби, неповторність творчих проявів художника слова.

Методи навчання за рівнем самостійної розумової діяльності

Методи, що забезпечують логіку пізнавальної діяльності, взаємодіють із такими, що активізують різні рівні самостійної розумової діяльності людини. Зокрема, аналіз і синтез не можуть відбутися без створення проблемних ситуацій, у процесі їх застосування є важливим не тільки осмислення, але й відтворення засвоєного матеріалу. Учені-дидакти називають **евристичний, дослідно-пошуковий та репродуктивний методи**, які, безперечно, мають свої межі та особливості використання на уроках літератури.

Евристичний метод (проблемного викладу) передбачає, що учні опиняються в ситуації, коли треба вирішувати певні проблеми: здійснювати дослідження художнього тексту, з'ясовувати незрозуміле, давати оцінку, приймати самостійні рішення, висловлювати власні думки, судження, припущення, погоджувати або не погоджуватися з тим, що говорять інші учасники навчального процесу, критично ставитися до зображеного письменником, до оцінок художніх явищ, здійснених представниками літературознавства. "У закінченому вигляді проблемне навчання як структура навчального процесу є системою взаємопов'язаних між собою і таких, що постійно ускладнюються, навчальних ситуацій, у процесі яких учень під керівництвом учителя оволодіває змістом предмета, способами його вивчення..." [2, с. 11].

Проблемність є наслідком необхідності виявляти змістовий, світоглядно-філософський та естетичний потенціал літератури. У такий спосіб евристичний метод взаємодіє із **дослідно-пошуковим**, який забезпечує можливість здійснювати текстуальну роботу – основний вид діяльності в процесі освоєння учнями шкільного літературного курсу. "Проблемне запитання стимулює рух аналізу, його привабливість для учня" [2, с. 51].

Проблемні ситуації завжди створюються з допомогою евристичних запитань або завдань, які, власне, й надають їм такої якості.

Застосування обох неможливе без **репродуктивного методу**, оскільки, перш ніж аналізувати, учні повинні засвоювати та відтворювати художню, теоретичну, історико-літературну, біографічну інформацію, знання і використання якої забезпечує оцінку діяльності на уроці. Важливе значення цього методу в стимулюванні наочно-образного мислення школярів, що відбувається в процесі **творчого читання** (один із головних способів репродукування).

Методи навчання за рівнем самостійної розумової діяльності також пов'язані з основними шляхами аналізу літературного твору. У кожному випадку вони набувають особливого характеру відповідно до характеру здійснюваного дослідження.

Подієвий шлях: репродуктивний метод застосовується для засвоєння і відтворення учнями фабули, змісту основних сюжетних епізодів, інших складових сюжетотворення (експозиції, зав'язки, розвитку дії, кульмінації, розв'язки), різних художніх елементів, які проявилися в процесі розвитку сюжету; **евристика** з'являється під час здійснення **дослідно-пошукових** дій на рівні художнього сюжету, як необхідність осмислювати та давати самостійну оцінку зображеним подіям та іншим художнім елементам, з ними пов'язаними.

Композиційний шлях: учні репродукують зміст композиційних частин тексту, представлені в них сюжетні, словесно-образні та інші художні конструкції; **евристичний** метод полягає у виконанні **дослідно-пошукової** роботи в межах кожної частини, в осмисленні її змістового та формотворчого потенціалу, значення в рамках художнього цілого.

Хронотопний шлях: відбувається репродукування художніх елементів, що вказують на часопросторову організацію зображеного (здебільшого це відтворення позасюжетних елементів), подієвого та образного наповнення кожного хронотопу; завдання **евристичного** характеру полягають у необхідності визначати та структурувати хронотопи твору, здійснювати їх аналіз, визначати зв'язки між ними, художню роль у літературному тексті.

Пообразний шлях: рівень репродукції – це відтворення різноманітних художніх деталей (портретних, вчинкових, мовленнєвих, оціночних, рольових, жанрових, стильових та ін.), із допомогою яких зображено персонажів; **евристичний** метод – індивідуальна характеристика (**пошукова** діяльність, спрямована на визначення проявів літературних героїв, осмислення способів їх художнього втілення, психологічна оцінка, визначення концептуальної ролі в літературному творі), порівняльна характеристика (встановлення спільних і відмінних рис характеру та зовнішніх проявів героїв, оцінка персонажів на цій основі), групова характеристика (виявлення спільних рис, що об'єднують персонажів, узагальнення групових властивостей, оцінка груп героїв, індивідуалізація персонажів у межах груп, визначення концептуальної ролі групових зображень у тексті).

Словесно-образний шлях: для репродукування обираються словесно-образні конструкції, які мають важливе ідейно-тематичне навантаження, яскравий або й афористичний вигляд; **евристичного** спрямування робота набуває тоді, коли відбувається інтерпретація змісту цих конструкцій, встановлюються їх зв'язки з іншими елементами змісту та форми, вплив на ідейно-тематичне навантаження тексту.

Проблемно-тематичний шлях: учні повинні репродувати ті художні зображення твору, які допомагають розгорнути його проблемно-тематичне поле; завжди **евристичного** характеру набуває сам процес дослідження тем та проблем літературного матеріалу (їх визначення, простеження процесу постановки, розвитку та вирішення, виявлення ролі в цьому ролі різних змістових та формальних елементів, узагальнення концептуального змісту художнього твору).

Філософський шлях: для репродукції слід узяти ті художні фрагменти тексту, у яких насамперед реалізовано філософські погляди автора, забезпечено їх унаочнення з допомогою засобів художньої виразності; **евристичного** характеру завжди набирає аналіз філософського потенціалу тексту, його втілення з допомогою порушених тем та проблем, інших засобів словесного мистецтва, співвіднесення філософського змісту художнього джерела із певними філософськими системами, встановлення точок дотиків або ж неузгоджень.

Ідеаційно-концептуальний шлях: репродукування повинні зазнавати художні елементи твору, позначені ідеаційною стратегією письменника, тобто ті, що

допомагають виразити ідею Космосу, Бога, Людини, Суспільства, Нації; **евристичний** метод з'являється під час визначення ідеаційно-концептуальної спрямованості тексту, авторських розумінь названих ідей, виявлення ролі художніх засобів у втіленні світоглядної стратегії письменника.

Жанровий шлях: репродуктивний метод дозволяє учням сприйняти структурні елементи тексту, необхідні для усвідомлення його жанрової природи; **евристичний** – забезпечити **дослідницьку** роботу із визначення та осмислення засобів жанроутворення, їх впливу на авторську концепцію зображеного.

Структурно-стильовий шлях: репродукування підлягають художні особливості тексту, що відповідають природі актуального для творчості письменника стилю; **евристичний** характер має **дослідно-пошукова** діяльність, необхідна для виявлення у творі стильових рис, визначення особливостей використання письменником стильового підходу до зображення дійсності, узагальнення стильових пріоритетів автора.

У процесі вивчення історико-літературних та біографічних джерел **репродуктивний метод** – це засвоєння і відтворення відповідної інформації, поданої в готовому вигляді на основі **хронологічного або ж тематичного шляхів**. **Евристичний метод** допомагає створити проблемні ситуації, коли учні осмислюють феномени письменника або літературного періоду, дають їм оцінку, при цьому самостійно **хронологізують** чи **тематизують** історико-літературні та біографічні матеріали, виділяють необхідні для цього факти, аргументують результати **дослідно-пошукової** роботи.

Отже, тільки встановивши взаємозалежність між шляхами аналізу, методами навчальної діяльності та типологічними структурами заняття, можна окреслити сутність кожного з них під час безпосереднього вивчення конкретного навчального матеріалу.

Література

1. Кудряшов Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы / Н. И. Кудряшов. – М. : Просвещение, 1981. – 190 с.
2. Маранцман В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. – М. : Просвещение, 1977. – 206 с.
3. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу / А. Л. Ситченко. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.
4. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Л. Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.
6. Шевченко З. О. Основні методи вивчення літератури / З. О. Шевченко // Наукові основи методики літератури / за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.

УДК 37.035.6:811.161.2

**ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
(НА ПРИКЛАДІ ТЕМИ "ТРОПИ", 10 КЛАС)**

Бутурлим Т. І.

У статті окреслено різноманітні інтерактивні форми роботи на уроці української мови щодо патріотичного виховання старшокласників у контексті педагогіки успіху. Наведено приклади, як досягти синтезу формування патріотичної культури учнів та розвитку в них якостей успішної особистості в процесі вивчення теми "Тропи".

Ключові слова: патріотичне виховання, педагогіка успіху, українська мова, старшокласники.

В статье очерчены разные интерактивные формы работы на уроке украинского языка относительно патриотического воспитания старшекласников в контексте педагогика успеха. Приведены примеры, как достичь синтеза формирования патриотической культуры учеников и развития у них качества успешной личности в процессе изучения темы "Тропы".

Ключевые слова: патриотическое воспитание, педагогика успеха, украинский язык, старшекласники.

The article outlines various interactive methods of work at the Ukrainian lesson as for senior students' patriotic education in the context of pedagogics of success. There are examples how to achieve synthesis formation of students' patriotic culture and develop their qualities of successful personality while studying the theme "Tropes" (grade 10 (academic level)). The article describes interesting forms of work at the different stages of the lesson. At the stage of students' motivation of educational activity it is recommended to use optimistic verses; organize an educational conversation; model image of Ukraine's brighter future; utter the text of positive affirmations collectively; awaken the spirit by means of teacher's opening remark. At the stage of new material studying and practical application of new knowledge, practicability of determining trope types based on associative images and accompanying sentences about Ukraine is proved. At the stage of independent application of new knowledge in standard situations the variant of students' presentation of their mini-researches "Trope Analysis of the Song Bili Lebedi with the help of associative drawing is described. At the stage of transferring acquired knowledge and skills into unusual situations and applying them at the creative level, the author recommends doing exercises "Continue the sentence", "Unite!!!" patriotic movement; organizing a group work to determine the kinds of tropes that are found in video fragments of Ukrainian songs; determining syntactic functions of tropes in Irene Zhylenko's poem Oh, Yake Bulo By Sviato!; creating sentences of optimistic content using tropes based on key events of Ukrainian state since its independence. The stage of drawing conclusions of the lesson is described as a logical extension of the main part of the lesson: individual work, homework, teacher's final word, positive affirmation should be about peaceful and happy Ukraine.

Key words: patriotic education, pedagogics of success, Ukrainian language, senior pupils.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. В умовах нестабільної політичної ситуації в Україні актуалізується потреба у вихованні в учнів активної громадської позиції, морально-етичних цінностей, здатності приймати відповідальні рішення. Про це зазначено в Концепції "Нової української школи" [2]: модель сучасного випускника окреслюється трьома компонентами – особистість, патріот, інноватор.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Проблема патріотичного виховання в навчальних закладах аналізується в працях М. Антонця, І. Бега, А. Бойко, М. Євтуха, І. Зязюна, П. Ігнатенка, В. Кіндрата, Г. Науменка,

М. Савчина, К. Чорної та ін. Розвідки зарубіжних (Н. Піла, Д. Карнегі, Л. Хей, Н. Хіла, С. Вантрелла, М. Нейла, Д. Шварца та ін.) та вітчизняних (В. Бобрицької, В. Калюшина, Л. Киричук, С. Ткачук та ін.) дослідників актуалізують проблему формування позитивного сприйняття світу, конструювання ефективної екзистенційної моделі буття як запоруки життєвого успіху, здоров'я та фінансового благополуччя.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Для того щоб негативні зовнішні фактори деструктивно не позначилися на становленні світогляду сучасної молоді, важливо пробуджувати віру в світле майбутнє, бажання самовдосконалюватися й діяти. Одним із шляхів розв'язання такого завдання є синтез патріотичного виховання та впровадження педагогіки успіху. Досягти цього можна шляхом використання слів, висловлювань, розповідей, оповідань, відео- та аудіо-файлів, що не містять ознак агресії, конфліктів, насильства, а пронизані життєствердним пафосом.

Формулювання цілей статті. Мета статті – окреслити різноманітні інтерактивні форми роботи на уроці української мови щодо патріотичного виховання старшокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розкриємо дане питання на прикладі заняття з української мови в 10 класі (академічний рівень) "Тропи: метафора, метонімія, синекдоха, епітет, порівняння, персоніфікація, гіпербола, алегорія" (соціокультурна змістова лінія: національно-патріотичне виховання, формування потреби бути успішною особистістю). Основні форми роботи – *повідомлення результатів дослідження, "позитивна афірмація", руханка, тест, інтерактивні вправи ("Лінгвістичне спостереження", "Визначення тропів", "Продовжити речення", "Об'єднаймо!", "Знайди тропи в пісні", "Синтаксична функція тропів", "Творче конструювання")*.

На етапі мотивації навчальної діяльності учнів важливо актуалізувати проблему необхідності любити й поважати рідний край, необхідності зберігати оптимізм навіть у складній соціально-політичній ситуації. Із метою формування в учнів віри в мирне життя в країні доцільно використовувати *вірші оптимістичного змісту*. Н-д: "... Ніхто нас не зламає, бо любимо Україну, і будемо жити в мирі в найближчій майбутті". Бажано організувати *бесіду виховного характеру*, у ході якої учні могли б висловити свої думки. Іншою формою виховання патріотизму старшокласників у контексті педагогіки успіху є *повідомлення результатів анкетування* "Психологічний портрет успішного ліцеїста" та *моделювання образу світлого майбутнього України* (н-д, вільна, незалежна, квітуча, успішна). Формуванню оптимістичного світосприйняття учнів сприяє *омовлення тексту позитивної афірмації* (н-д, "Я – українець(-ка)! І цим пишаюсь! Я – автор власного життя, своєї держави! Успіх – мій найкращий друг і порадник. Він додає яскравих фарб у буденне життя. Я вірю в успіх, тому обов'язково буду щасливим(-ою)! Упевнений(-а), що зможу реалізувати свої здібності в рідній Україні, яка, безумовно, буде пишатися маленькою зірочкою, що ось-ось запалилася на небосхилі"). Не менш значущим є *вступне слово вчителя* (н-д: "На сьогоднішньому занятті, аналізуючи підтекст віршів, пісень, ми розвиватимемо в собі потребу досягати успіху в будь-якій діяльності, у будь-якій життєвій ситуації, за будь-яких соціально-політичних умов в Україні, не втрачаючи при цьому духовних цінностей").

На етапі вивчення нового матеріалу та практичного застосування нових знань після повторення теоретичного аспекту теми заняття можна запропонувати старшокласникам *визначити вид тропів на основі асоціативних картинок та супроводжуючих речень про Україну*. Н-д: Українці будують власну дорожку життя (метафора); У тяжкі хвилини український народ читає Шевченка (метонімія); На площу мчали сотні капелюхів і плащів (синекдоха); Природа в Україні навіть взимку чарівна, казкова (епітет); Люблю рідну землю, мов мати новонароджене немовля (порівняння); Коли залишаюся наодинці з природою, дерева передають побажання моїх предків (персоніфікація); Лише український народ здатен стояти на п'єдесталі слави (гіпербола); На жаль, світ будується за принципом: вовк більш сильний, ніж ягня (алегорія). Відповіді учнів рекомендуємо оцінювати не лише балами, а й *паперовими картками з позитивними афірмаціями* (н-д: "Я – творець успішної України!", "Я та Україна – єдине ціле!", "Вірю в мирне майбутнє України!", "Знати

рідну мову – обов'язок кожного українця!", "Україна розквітне вже незабаром!", "Знання української мови допоможуть мені досягти успіху!")

На етапі *самостійного застосування нових знань у стандартних ситуаціях* учні можуть асоціативно й словесно презентувати виконане вдома міні-дослідження "Аналіз тропів у пісні "Білі лебеді" (слова Х. Панасюк, гурту "Невічні", музика гурту "Невічні", виконавці – Х. Панасюк, гурт "Невічні"). Н-д: білі лебеді з перебитими крильми – символ загиблих воїнів АТО; запаливши тисячі сердець, ви свої не вберегли – персоніфікація; слава вічна – інверсія, постійний епітет; холоне кров – метафора; мить мовчить – персоніфікація; материнські сльози – постійний епітет; невинні душі – символ, епітет; душі покинули цей світ – метафора, персоніфікація; єдина країна, ми за Україну – постійний епітет; замучені лебідки – епітет; закрились очі навіки – метафора; о милий сину – риторичне звертання, постійний епітет; страшних смертей – епітет; біль застиг у серці – персоніфікація, метафора; чому не можна час повернути назад? – риторичне питання, метафора; бере страх – метафора; навертаються сльози – метафора; ми кайдани порвали – алегорія.

На *етапі перенесення здобутих знань, умінь і навичок у нестандартні ситуації та використання їх на творчому рівні* було використано вправу "Продовжити речення" ("Мені легше буде досягти успіху, якщо в Україні..."). Переходом до іншої вправи "Об'єднаймося!!!" можуть бути такі слова вчителя: "Так, як увесь народ повинен об'єднатися в боротьбі за свободу й незалежність, щасливе майбутнє, щоб створити сприятливі умови для формування успішної особистості, так і ми зараз об'єднаємося". Восьмеро учнів, кожен із яких отримує картку з цитатою із вірша Надії Красоткіної "Мир на землі", стають у коло, узявшись за руки. Коли вчитель називає певний троп, старшокласник(-ця), що має цитату з названим художньо-виражальним засобом, виходить у центр. Ця вправа спрямована не лише на формування практичних умінь, а й згуртуванню учнів. Підвищенню віри у свої можливості та світле майбутнє України сприяє *руханка* під звуки пісні "Ми – українці" (слова та музика Ю. Нагасюка, виконавець – Н. Бучинська), із використанням національних прапорців. Із метою формування в учнів любові до України, практичних лінгвістичних умінь, розвитку в учнів довільної уваги, активного сприйняття інформації, аналітичного мислення можна організувати *групову роботу щодо визначення видів тропів, котрі зустрічаються у відеоуривках українських пісень*: I – "Мати" (слова А. Цуканова, музика І. Цуканової, виконавець – І. Цуканова); II – "Бачення з небес" (слова А. Кривути, виконавці – О. Киричук, К. Плай, А. Кривута, Л. Ваврин, Н. Мирна, О. Корнеєва, В. Поліщук та ін.); III – "Мир без війни" (музика – К. Комар, виконавці – збірний хор "Діти Землі"); IV – "Моя Україна" (слова М. Бойко, музика М. Свидюка, виконавці – М. Шпак та ансамбль МВС України); V – "Моя Україна" (музика Ю. Рибчинського, виконавець – Н. Бучинська); VI – "Ми за Мир!" (слова М. Білівської, О. Первої, С. Кривовської, музика О. Первої, виконавці – колектив "Співограй"). Після перегляду відео мікрогрупи радяться 1 хв, після чого прикріплюють навпроти цитат паперові картки з назвами тропів. Доцільним є *визначення синтаксичної функції тропів*, н-д, у вірші Ірини Жиленко "Ох, яке було би свято!" (про омріяний мир в Україні). Вірш можна надрукувати й розмістити на дошці. Троє учнів мають підкреслити тропи відповідно до того, якими членами речення вони виступають. Досить цікавою є *групова робота "Творче конструювання"*: три мікрогрупи обирають одну з карток, де зазначені ключові події української держави з часів незалежності; на основі ключових слів потрібно скласти одне речення оптимістичного змісту з використанням тропів (н-д, Сердешний янгол огорне крилами рідну нашу неньку й проспівав "Ще не вмерла Україна").

На *етапі підведення підсумків заняття* після узагальнення вивченого матеріалу доцільно організувати *самостійну роботу* старшокласників, н-д, у формі *тесту*, завдання якого мають відповідати соціокультурній змістовій лінії. Н-д: У поетичних рядках Л. Костенко "Усе моє, все зветься Україна. ... Буває, часом *спігну від краси*" використано: а) метафору; б) гіперболу; в) метонімію. Домашнє завдання має бути продовженням заняття. Тому пропонуємо учням *написати позитивну афірмацію на тему "Мир в Україні таки буде!"* з використанням тропів та визначити їхню синтаксичну функцію. Кінець заняття має бути не менш оптимістичним, ніж початок. Тому можна сказати кілька слів, адресованих емо школярів (н-д: "Ви – наше майбутнє – повинні пам'ятати: свою зірку повинні запалити самі, який би тернистий

не був до неї шлях. І пам'ятайте: саме від вас залежить, чи зможете ви максимально реалізуватися в успішній Україні").

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, виховна мета уроків української мови має реалізуватися в контексті концепції Нової української школи. Процес формування патріотичної культури старшокласників не має бути нав'язливим та песимістичним. Учитель повинен сформувавши в учнів образ світлого майбутнього країни, до якого вони мають крокувати свідомо й помірковано. Використання інтерактивних форм роботи в процесі вивчення української мови сприяє досягненню кращого навчально-виховного результату. Подальші дослідження будуть присвячені розробці серії виховних відеохвилинок "Формування патріотичної культури на уроках української мови".

Література

1. Пасечнікова Л. П. Формування в старшокласників орієнтації на досягнення життєвого успіху : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Пасечнікова Л. П. ; Східноукраїнський нац. ун-т імені Володимира Даля. – Луганськ, 2009. – 20 с.

2. Проект для обговорення "Нова школа: простір освітніх можливостей" [Електронний ресурс] / Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. ; заг. ред. М. Грищенко. – К., 2016. – 36 с. – Режим доступу:

[http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/08/18/"nam-potriben-ne-tyuning-sistemi](http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/08/18/). – Назва з екрана.

УДК 811.161.2'366(075.8)

ВИВЧЕННЯ ПЕРЕХІДНИХ ЯВИЩ У СИСТЕМІ СЛУЖБОВИХ ЧАСТИН МОВИ

Бойко В. М., Давиденко Л. Б.

У статті сформульовано погляди мовознавців на частиномовний статус службових слів, з'ясовано передумови розвитку в них релятивної семантики, зосереджено увагу на синкретичних перехідних явищах у межах аналізованих класів. Встановлено, що склад часток протягом їх формування в окрему лексико-граматичну категорію поповнювався словами інших частин мови, переважно омонімічними сполучниками та займенниками; вторинні прийменники – найдинамічніший, найвідкритіший тип службових одиниць. Ілюстративний матеріал наочно демонструє, як перехідні явища впливають на семантичні зрушення в значеннях слів, змінюють їх структурно-граматичні та синтаксичні особливості.

***Ключові слова:** службові частини мови, частка, сполучник, прийменник, транспозиція, партикуляція, препозиціоналізація, релятивність, лексико-граматична категорія.*

В статье сформулированы взгляды лингвистов на статус служебных частей речи, определены предпосылки развития у них релятивной семантики, сосредоточено внимание на синкретических переходных процессах в пределах анализируемых классов. Установлено, что состав частиц на протяжении их формирования в отдельную лексико-грамматическую категорию пополнялся словами других частей речи, преимущественно омонимическими союзами и местоимениями; вторичные предлоги – самый динамичный, самый открытый тип служебных единиц. Иллюстративный материал наочно демонстрирует, как переходные явления (процессы) влияют на семантические сдвиги в значениях слов, меняют их структурно-грамматические и синтаксические особенности.

***Ключевые слова:** служебные части речи, частица, союз, предлог, транспозиция, партикуляция, препозиционализация, релятивность, лексико-грамматическая категория.*

The article presents the linguists' views on the official status of speech parts, conditions of relative development of their semantics are defined, focusing on the syncretic transients within the analyzed class. It was found that the composition of the particles during their formation in a separate lexical and grammatical category replenished words of other parts of speech, mainly homonymous pronouns and conjunctions; secondary prepositions are the most dynamic, the most open type office units. Illustrative material demonstrates how transient phenomena (processes) affect the semantic shifts in the meanings of words, changing their structural, grammatical and syntactical peculiarities.

***Key words:** auxiliary part of speech, particle, union, preposition, transposition, particulation, prepositionalization, relativity, lexical and grammatical category.*

Певні труднощі виникають у студентів під час визначення частиномовної належності службових слів, особливо тоді, коли чітко не з'ясовані об'єктивні критерії розмежування міжчастиномовних омонімів, що виникають шляхом переходу слів з одного лексико-граматичного класу до іншого.

Як відомо, на граматичному рівні лексичний склад мови поділяється на лексико-граматичні класи слів – частини мови. Повнозначні слова характеризуються тим, що виконують номінативну функцію, яка підтримується в них граматичними значеннями, мовним вираженням яких є відповідні форми. Всі повнозначні частини мови самостійно здатні виконувати синтаксичні функції у структурі речення (висловлення). На противагу самостійним службові частини мови у сучасному мовознавстві потрактовують неоднозначно:

1) традиційна граматики виділяє службові частини мови – прийменники, сполучники й частки, які слугують для вираження різноманітних семантико-синтаксичних відношень між словами, реченнями й частинами речення, а також для

вираження різних відтінків суб'єктивної модальності (М. Жовтобрюх, А. Грищенко, М. Плющ, М. Леонова, В. Бойко, Л. Давиденко);

2) у працях Є. Куриловича, І. Вихованця, К. Городенської обґрунтовано нечастининомовний статус службових слів і вигуку. Їх класифікують як аналітичні синтаксичні морфеми на тій підставі, що вони передають семантику відношень – релятивну семантику, виступають морфологічно нечленованими граматичними одиницями і не виконують самостійно функції членів речення [4, с. 30; 5, с. 328–329; 7].

Тому службові слова справедливо вважають найменш систематизованою категорією слів, що зумовлює **актуальність** їх вивчення [10, с. 47].

Об'єктом нашого дослідження є взаємопереходи у системі неповнозначних частин мови – службових слів. Перехідні процеси на рівні службових слів цікавили і зарубіжних, і вітчизняних дослідників (В. Бабайцева В. Виноградов, М. Лукін; Г. Балабан, Л. Бондаренко В. Ващенко, І. Вихованець, О. Кушлик, В. Ожоган, К. Симонова).

Етимологію деяких часток і сполучників не можна встановити остаточно й однозначно. Найдавніші слов'янські частки омонімічні зі сполучниками, бо вони виникли з одних і тих же повнозначних займенникових елементів, які не мали в реченні логічного наголосу і поступово перетворювались на формальні засоби, що стали поєднувати між собою слова й речення або надавати їм додаткових відтінків [6, с. 466]. Така семантична спорідненість і функційна близькість дає підстави дослідникам (В. Бабайцева, Л. Щерба; Л. Бондаренко, В. Німчук, К. Симонова) об'єднувати їх у межах одного **синкретичного** класу слів – "частки-сполучники".

Помітну групу омонімічних утворень у складі службових слів становлять такі **частки-сполучники**: *і (ї), та, а, але; що, бо, щоб, ніби, нібито, наче, начебто, мов, мовбито*.

Контекст дає можливість простежити специфіку функціонування цих омонімічних одиниць: сполучники вживаються у складі порівняльних зворотів чи підрядних частин речення, а частки виражають різні відтінки модальних значень (припущення, сумнів, несумісність із дійсністю тощо), наприклад: *Туман у лісі – мовби дим завойовницьких багатств* (Є. Гуцало) – частка; *Падає листя з дуба в дворі, падає рівномірно, вдень і вночі, мовби відлічує хвилини й години життя* (Є. Гуцало) – порівняльний сполучник, приєднує неповну підрядну порівняльну частину речення до головної; *А ця зустріч на вулиці – наче також усміх таємниці* (Є. Гуцало) – частка, яка ускладнює форму складеного іменного присудка; *В голові журавлиного клину дужими крильми, наче веслами, гріб повітря ватажок зграї* (Є. Гуцало) – сполучник у складі порівняльного звороту.

Таким чином, порівняльні сполучники виступають у порівняльних конструкціях як зовнішній виразник граматичного зв'язку між словами, а частки співвідносяться лише з конкретним словом чи словосполученням (зв'язок односторонній). Вилучення сполучника з речення призводить до розриву синтаксичного зв'язку між словами; вилучення частки не впливає на зміну існуючих відношень між ними – втрачається лише модальний відтінок імовірності, висловлювання набуває категоричності [10, с. 48].

Частка *щоб*, утворена лексико-синтаксичним способом (*що + б*), надає реченню (висловленню) підсилювального спонукального відтінку: *Я ж тут для всіх, а не для тебе лиш. І просто осінь щоб була красива* (Л. Костенко) – частка; *Ранесенько, акації ще спали... Мовчали ми, щоб їх не розбудить* (Л. Костенко) – підрядний причинний сполучник.

В українській мові *бо* вживається і як первісний підрядний причинний сполучник, і як підсилювально-видільна частка [6, с. 457, 486]: *А ми були безсмертні, бо щасливі* (Л. Костенко) – причинний сполучник; *Розкажуй-бо далі, сестрице* (Панас Мирний) – частка. Частка *бо* при дієсловах наказового способу пом'якшує наказ, прохання, побажання, а при інших словах надає реченню емоційного забарвлення: *Справді-бо, цей човен, перетнувши обшир ріки, майже наблизився до острівця...* (Є. Гуцало).

У мові можна спостерігати потрійний перехідний процес "займенник – сполучник – частка", що є "ще одним вагомим доказом твердження про взаємопов'язаність мовних одиниць та постійну їхню змінність і динаміку руху в мові. Саме наявність таких міжчастининомовних омонімів свідчить, по-перше, про те, що межі між частинами мови не є непроникними, по-друге, вони є свідченням складного

механізму транспозиційних процесів, які наочно ілюструють внутрішню суть мовних змін у їх ретроспективі та перспективі" [3, с. 32], наприклад: – *За що вибачати? Мені що турок, що литвин, що лях* (Л. Костенко) – частка; *Якби я знала, що то щастя, я б зупинила оту мить* (Л. Костенко) – сполучник; *Що в нас було? Любов і літо* (Л. Костенко) – питальний займенник.

Партикулюються і сурядні, й підрядні сполучники. Лексема *і (ї)* у функції частки досить міцно утвердилася в мові й характеризується останнім ступенем партикуляції [3, с. 29], наприклад: *Засне долина. На калині і соловейко задріма* (Т. Шевченко); *Вже ї пил почав сідати урочисто* (Ю. Яновський).

Лексема *а* у результаті міжчастиномовних перехідних процесів утворює омонімічний ряд "сполучник – частка – вигук": *І не ридати, а плакати дрібненькими сльозами хотілось мені – так, як у дитинстві, на теплих грудях* (М. Хвильовий) – протиставний сполучник.

Частка *а* має високу частотність функціонування паралельно з омонімічним сполучником, надаючи реченню-висловленню емоційно-експресивного забарвлення: *А ще хочеться розповісти про дуб-метроном* (Є. Гуцало) – частка; *А малини – красної, білої! А вишень, а груш солодких, було, як наїсися – цілий день живіт як бубон* (О. Довженко) – вигук, який допомагає пригадати давноминулі й забуті картини з дитинства.

Лексико-граматичний клас **часток** активно поповнювався шляхом партикуляції деяких відмінкових форм займенників.

Вторинні відзайменникові частки утворилися на ґрунті особових та особово-вказівних (*воно, мені, тобі, його*), зворотного (*собі*), означальних (*саме, сам, сама*), вказівних (*ото, це*) та ін., наприклад: *Україна – це наша мова, Кобзаря палаюче слово* (Ю. Рибчинський); *Пливеш собі місячної ночі по озеру в плавнях...* (Олесь Гончар).

Найхарактернішими ознаками партикуляції займенників виступають: 1) утрата прономінативними компонентами зв'язку з денотатом; 2) утрата анафоричної / катафоричної і дейктичної функції; 3) утрата граматичних категорій (роду, числа, відмінка); 4) неможливість утворювати словосполучення і виступати членами речення [8, с. 56].

Особові займенники *тобі, мені, вам* у формі давального відмінка часто партикулюються і вживаються для вираження здивування, погрози, посилюють заперечення тощо, наприклад: *А у будень, то він тобі не посидить в хаті, все нишпорить по надвір'ю* (Т. Шевченко); *Оце вам звичаї, самі ростуть із вдачі народу, із традицій його, із душі* (Олесь Гончар); *І оце слухайте мені. Хто про цю дитину хоч слово погане скаже...* (Люко Дашвар).

Займенник *воно*, втрачаючи значення вказівності, в художньому мовленні вживається у функції власне підсилювальної чи вказівної частки: – *Свободи хочу! – Он воно що! В нас тобі свободи мало?* (Олесь Гончар) – підсилювальна частка; *В долині село відгукується різними голосами, так що й не розбереш: чи воно корова реве, чи горобці там з весни радіють, що прийде вона всім на радість* (Ю. Яновський) – відповідає значенню вказівної частки *це*. Партикульований займенник *воно* втрачає граматичні категорії роду, числа, відмінка; надає мовленню більшої експресії, посилюючи значення окремих елементів тексту.

Відзайменникова частка *собі* при дієсловах мислення, мовлення, преміщення у просторі втрачає самостійне семантичне навантаження, ускладнюючи форму дієслівного простого присудка: *Через те йде собі до ріки, сідає на березі просто на зелену травичку, що вже проситься до сонечка, і дивиться на воду* (М. Матіос). Частка *собі*, вживаючись при дієсловах, указує на те, що позначувана ними ознака є звичайною для її носія [11, с. 510]: *Лише димок із Дідової Балки курить собі у небо та й курить* (Л. Костенко).

Означальний займенник у формі середнього роду *саме* може трансформуватися в частку, яка в контексті функціонує:

1) для виділення, більшої конкретизації особи чи предмета, для підсилення ознаки тощо: *Саме високою народністю, поетичною силою, мистецькою свободою й приваблює нас Довженкова творчість, що виростала на ґрунті найгостріших соціальних конфліктів* (Олесь Гончар); ... *надлюдськими зусиллями побачити це*

іншу далину. **Саме** ту, в яку полетів журавлиний ключ, **саме** ту далину, де зараз хлюпоче в сизій високості ручаїстий журавлиний трикутник (Є. Гуцало);

2) для уточнення, підсилення обставин часу, місця, способу дії, міри і ступеня: *Я буду радий і проситиму Бога, щоб сталося саме так* (Ю. Смолич); *Базар у Старому Животові саме вповні, саме набрав на силі юрби людської, на гаморі, на завзятті* (Є. Гуцало); *Ще рано – Саме пора! – підморгував. – Саме вчасно!* (Є. Гуцало); *Слідів Антоничевої присутності варто шукати саме там, серед них, в їхньому нелегальному нічному клубі...* (Ю. Андрухович).

Партикулюється і відзайменниковий прислівник *все*, який у сполученні з порівняльним ступенем прикметників і прислівників указує на поступове збільшення вияву дії, якості і т. ін. [8, с. 59]: *Сонце зводиться усе вище, повинь світла прибуває все навальніше, й дивно думається про те, що чекаю на весну* (Є. Гуцало); *Людство стає все гуманнішим і добрішим* (О. Мельничук).

Як наголошує К. Симонова, у службові слова можуть переходити лише ті іменні словоформи, у семантиці яких хоча б потенційно закладена здатність виражати релятивність [9, с. 10].

Вторинних (похідних) прийменників значно більше, і саме ця група активно поповнюється новотворами. Г. Балабан виявила, що у прийменниковій системі української літературної мови з'явилося близько 300 прийменникових новотворів – власне-прийменників та їхніх функціональних еквівалентів. Це зумовлено тим, що прийменники – найдинамічніший, найвідкритіший тип службових одиниць [1, с. 3, 21]. Із-поміж них виокремлюють п'ять груп [2, с. 143; 4, с. 331–332]:

1) прийменники, співвідносні з морфологізованими прислівниками: *близько, вздовж, назустріч, навстріч, поблизу, навколо* та ін., наприклад: *І довго світяться в душі оті розкішні натюрморти уздовж доріг на спорихі* (Л. Костенко); *Довкола мене – цвинтар душ на білім цвинтарі народу* (В. Стус);

2) прийменники, співвідносні з адвербіалізованими безприйменниковими відмінковими формами іменників: *кінець, край, коло, кругом, протягом, шляхом* та ін., наприклад: *Він сидів на тапчані коло печі..., і зір був наче засланий туманом, крізь який пробивається проміння далекого сонця* (Є. Гуцало); *Може, батьки журяться та сумні-сумні сидять край столу і не їдять нічого* (М. Коцюбинський);

3) прийменники, співвідносні з адвербіалізованими прийменниково-іменниковими формами (аналітичними прислівниками): *з метою, за винятком, з нагоди, з боку, на випадок, на відміну від* та ін., наприклад: *За винятком совісті в мене нічого немає, за винятком завтра не маю чого чекати* (О. Венгринович); *На відміну від релігії, що спирається на віру в надприродне, філософія усе піддає сумніву, потребує доказу, теоретичного обґрунтування* (В. Левченко);

4) прийменники, співвідносні з дієприслівниками: *включаючи, виключаючи, зважаючи на, незважаючи на, починаючи з*, наприклад: *Шакали трощили живі душі, незважаючи ні на що* (М. Матіос);

5) прийменники, утворені з морфологізованих або аналітичних прислівників і первинних прийменників: *залежно від, незалежно від, нарівні з, слідом за* та ін., наприклад: *Залежно від того, де чия фамілія пустила коріння, на якому цвинтарі похована родина чи хто до якої церкви ходить* (М. Матіос); *... про людське благородство і неблагородство, про людську мсту і заздрість, незалежно від часу, залежно від життя* (М. Матіос про свої твори "Москалиця" і "Мама Моріца").

Усі вторинні прийменники (як однолексемні, так і аналітичні комплекси) утворились способом препозиціоналізації – внаслідок утрати первинного категорійного значення відповідних форм лексем самостійних частин мови (прислівників, іменників, дієслів) та набуття ними вторинного категорійного значення службової частини мови – прийменника. Г. Балабан визначальним критерієм препозиціоналізації прийменниково-відмінкових і відмінкових форм та інших сполук вважає зневиразнення лексичного значення компонента, що входить до їхнього складу, і набуття натомість значення релятивності. Інші критерії, зокрема регулярність уживання в синтаксичній позиції, притаманній прийменникові, неможливість уточнення новотвору узгодженим означенням тощо, виконують допоміжну роль [1, с. 15]. Для розмежування значень т. зв. "функціональних омонімів" достатньо контексту – вторинні прийменники, як і непохідні, виконують роль члена речення лише в поєднанні з відмінковою формою іменника (субстантива), а омонімічні

прислівники, іменники – самостійно, наприклад: *Запряжи сонце до теліги, **назустріч** виїду весні* (Б.-І. Антонич) – прийменник; *Осіння ніч, пізня осінь перед зимою і горішній вітер неслися **назустріч*** (Ю. Яновський) – прислівник; ***Коло** берега кригу розбив штормок* (Ю. Яновський) – прийменник; *Коливаються віки, вузьке **коло** часу поширюється на все життя всього народу* (Ю. Яновський) – іменник.

Отже, службові слова є складною для семантико-граматичного аналізу категорією слів, оскільки частина із них (сполучник – частка) є омонімічними утвореннями, решта – похідні утворення, співвідносні з повнозначними словами (прийменники). Велика й різноманітна група часток є похідними від різних частин мови. Найчастіше в частки транспонуються займенники, рідше – слова інших частин мови.

Транспоновані лексеми набувають релятивної семантики – семантики відношень між різними мовними одиницями – словами, словосполученнями та реченнями. Перехідні явища засвідчують складні й різноманітні зв'язки між частинами мови, не порушують встановленої між ними системної організації, виявляють загальні закономірності їхнього розвитку й особливостей функціонування.

Література

1. Балабан Г. С. Динамічні процеси в прийменниковій системі сучасної української літературної мови : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 "Українська мова" / Балабан Г. С. ; Інститут української мови НАН України. – К., 2007. – 21 с.
2. Бойко В. М. Граматика української мови: Морфеміка. Словотвір. Морфологія / В. М. Бойко, Л. Б. Давиденко. – К. : Академвидав, 2014. – 246 с.
3. Бондаренко Л. Особливості функціонування й розмежування омонімічних сполучників і часток / Людмила Бондаренко // Наукові записки Кіровоградського національного технічного університету. Філологічні науки. – 2008. – Вип. 80. – С. 25–33.
4. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті / І. Р. Вихованець. – К. : Наук. думка, 1988. – 256 с.
5. Вихованець І. Теоретична морфологія української мови / Іван Вихованець, Катерина Городенська. – К. : Пульсари, 2004. – 400 с.
6. Історія української мови: морфологія. – К. : Наук. думка, 1978. – С. 413–501.
7. Курилович Е. Очерки по лингвистике / Ежи Курилович. – Биробиджан : ИП "Тривиум", 2000. – 50 с.
8. Ожоган В. Займенникові слова у граматичній структурі сучасної української мови / Василь Ожоган. – К., 1997. – 230 с.
9. Симонова К. С. Перехідні явища в системі частин мови і питання правопису (на матеріалі незмінних класів слів) / К. С. Симонова // Наукові записки національного університету "Кієво-Могилянська академія". – 2000. – Т. 18. Філологічні науки. – С. 6–14.
10. Симонова К. С. Категоріальні ознаки та синтаксичні функції часток / К. С. Симонова // УМЛШ. – 1983. – № 7. – С. 47–49.
11. Сучасна українська літературна мова: морфологія / за заг. ред. акад. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1969. – 583 с.

УДК 371.3:821.161.2

РОЗВИТОК У СТАРШОКЛАСНИКІВ УМІННЯ ІНТЕРПРЕТУВАТИ ЛІРИЧНІ ТВОРИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Глеб О. В.

У статті проаналізовано найголовніші проблеми, які виникають під час вивчення та детального аналізу ліричних творів у старшій школі. Головну увагу зосереджено на ролі інтерпретації змісту художнього твору.

Ключові слова: лірика, ліричний герой, інтерпретація, аналіз літературного твору.

В статье проанализированы основные проблемы, возникающие при изучении и детальном анализе лирических произведений в старшей школе. Главное внимание сосредоточено на роли интерпретации содержания художественного произведения.

Ключевые слова: лирика, лирический герой, интерпретация, анализ литературного произведения.

In this article the author analyses the main problems that arise in studying and detailed analysis of lyric writings in senior school. Much attention is paid to the interpretation of literary work content.

The basic task of teaching literature at school is the formation of readers' speech culture, creativity, development of imaginative and critical thinking.

The concept of "interpretation" as a creative process that needs a student-reader being a poet, who reveals creativity, is able to interpret the subtext. The interpretation is possible only through deep analysis of a lyrical work.

It is proved that lyrical works analysis should be specific to their study, including the characteristics of the lyrical image.

There are a number of related problems when senior students study poetry, the poetic language and its impact on the reader and they should learn analyze and interpret poetry as a product perceived by readers. It should be mentioned that lyrical work as an artistic piece, should be analyzed in the unity of content and form, because every piece of literary work can be properly perceived only in the context of unity.

The author notes that methods of lyrical works interpretation must take into account the psychology of senior students, because only they can fully perceive and interpret the lyrics.

Ukrainian poet Oleksandr Oles is a model of considered and interpretation. His lyrical works possess poetry and intimacy that allows senior students to develop the ability to exercise their own sense of poetic language.

Key words: lyrics, lyric character, interpretation, literary work analysis.

На сучасному етапі відродження і розвитку українського суспільства по-новому сприймаються завдання, поставлені перед школою, з викладання курсу української літератури. Серед найголовніших з них виділяють такі, як всебічний розвиток умінь і навичок школярів сприймати художній твір як явище мистецтва, створення оптимальних умов для формування читацької та мовленнєвої культури, творчих здібностей, самостійного аналізу прочитаного, образного, критичного та логічного мислення, розвитку інтерпретаційних здібностей.

На жаль, на уроках літератури старшокласники часто вдаються до пояснення літературних творів, посилаючись лише на критичний матеріал, літературознавчі статті та підручник, боячись висловити власну думку. Вивчаючи епічні або драматичні твори, в яких чітко простежується сюжетна канва, в учнів не виникає особливих труднощів при їх аналізі. Значно важче тлумачити твори ліричні. Причин цього явища в шкільній практиці є безліч: від індивідуального нерозуміння чи неприйняття віршів окремими учнями, яке важко усунути, чи наслідків системного неправильного аналізу віршів у початкових і середніх класах, коли від школярів

вимагалось переказувати своїми словами твір, навіть якщо він не мав сюжету, а також виписувати наявні в тексті вірша методи без належного осмислення їхньої ролі і естетичного навантаження, до звичайної практики простого відтворення на уроках старшокласниками вже готових думок літературознавців, тобто примітивної компіляції, яка не передбачає вкрай необхідного співавторства читача-реципієнта з автором-поетом (за М. Бахтіним) і найменших спроб учня інтерпретувати художній твір по-своєму, тобто зробити в його тлумачення свій внесок.

До проблем аналізу та інтерпретації ліричних творів звертався ще Аристотель в античні часи, багато зробивши в дослідженні поетики. Сократ тлумачив сенс пісень Симоніда. Теоретичні основи інтерпретації були сформовані тлумачами Священного писання і розвивалися в подальшому романтичною естетикою.

Філософи світового рівня Гегель, Кант і Ф. Шеллінг досліджували питання геніальності на зразках поетичних шедеврів. Мовознавці О. Потебня, П. Житецький, літературознавці С. Аверинцев, Р. Барт, М. Бахтін, Гадамер, У. Еко, Хайдеггер зробили великий прорив у вивченні авторської позиції і функції художніх засобів в поетичному тексті.

Аналіз літературного твору (гр. *analysis* – розклад, розчленування) – це логічна процедура, суть якої полягає в розчленуванні цілісного літературного твору на компоненти, окремі елементи у взаємозв'язках, з метою осягнення характеристики своєрідності цього твору. Однак зробити належний аналіз віршованого тексту можуть тільки професійні літературознавці. Шкільний аналіз в основному зводиться до компілятивних думок про художній твір. У такому разі учень переважно сліпо копіює, але не приймає до серця нав'язані йому висновки.

На сучасному етапі особливо актуальною залишається модернізація шкільного аналізу художнього тексту та його інтерпретації. Адже від неї буде залежати проблема підвищення престижу української літератури, яка була втрачена в радянський час. "Шкільне літературознавство має скоріше відійти від розуміння української літератури лише як міметичного (відтвореного) зображення дійсності... тлумачення творів тільки з такої позиції значно знижує художню цінність українського мистецтва в цілому. Прив'язані до конкретних подій, часу або місця, вони позбавляються багатозначенневого, символічного, узагальнюючого свого звучання, загальнолюдської значущості, притаманної будь-якому з повноцінних художніх образів" [3, с. 9].

Інтерпретація (лат. *interpretatio*) – тлумачення, розкриття змісту і форми, роз'яснення якогось художнього твору, а також своєрідне, засноване на глибокому проникненні в суть виконання його" [2, с. 171]. Інтерпретація – процес творчий, він передбачає учня-читача як поета, розкриває креативність, змушує тлумачити натяки, алюзії, підтекст сказаного. На відміну від аналізу, інтерпретація завжди особистісна, тому кожне відкриття на уроці учень сприймає як своє власне, здобуте в уявній творчій співпраці з автором (за М. Бахтіним) ліричного тексту. "Метод інтерпретації – це виховання індивідуального артистичного таланту учня, а не тільки емоційний пролог до подальшого аналітичного розгляду, шлях, а не етап освоєння літературної теми" [1, с. 5]. Художня інтерпретація неможлива без аналізу тексту твору, інтерпретованих з'ясувань його сюжету, характеру персонажів, проблеми, ключових рядків тощо. Формування й розвиток інтерпретаційних навичок школярів можливо тільки в процесі аналізу літературного твору й здійснюється під дією закону "герменевтичного кола".

Вивчаючи ліричні твори на уроках української літератури, слід враховувати специфіку їх аналізу і низку супутніх проблем, у тому числі аналіз образу ліричного героя – узагальнений абстрактний образ, який зазвичай є виразником авторського світовідчуття. Напевне, саме тому Гегель вважав поета головним героєм ліричного твору. Але не варто ототожнювати поняття автора й ліричного героя. Образ ліричного героя є виразником естетичного ідеалу автора.

Не менш важливою проблемою вивчення поезії є її віршована форма. Як відомо, в школі дуже мало уваги приділяється формуванню вміння учнів аналізувати віршовану мову. Зазвичай учні визначають віршований розмір, стопу, характер римування, не заглиблюючись у те, як саме це впливає на настрої ліричного героя, його почуття.

Існує і ще одна проблема аналізу літературного твору, яка полягає в двоїстості трактування, власне її необхідності, і пояснюється вона тим, що ліричний твір у першу чергу призначений для того, щоб впливати на почуття читача. Однак більшість літературознавців і методистів вказують на необхідність аналізу поезії.

Відомий методист Є. Пасічник стверджував: "Аналізувати ліричний вірш – значить вчити дітей заглиблюватися в його поетичні образи, спостерігати, як вимальовується одна за одною картини або як змінюються почуття, настрої ліричного героя, чим вони викликані і як все це безпосередньо виражається в контексті твору. Важливо, що хоче сказати поет, який характер має мова вірша і як він висловлює авторську ідею" [4, с. 305].

Учні-читачі під час аналізу літературного твору повинні глибше розкривати для себе світ авторських думок і почуттів. Не слід залишати без уваги і той факт, що твір як художнє ціле слід аналізувати в єдності змісту і форми. Кожна деталь форми літературного твору, взята окремо, не має самостійного значення, її можна зрозуміти тільки в контексті цілого. У широкому сенсі зміст літературного твору – це почуття, роздуми, зумовлені явищами дійсності, які письменник, згідно зі своїм світоглядом, підібрав, осмислив та емоційно й естетично оцінив у творі, а форма – це сукупність усіх художніх прийомів та засобів вираження змісту, без яких неможливе його існування. Аналіз ліричного твору не зводиться лише до розкриття авторської позиції. Читач має право на свою точку зору, можливість інтерпретувати твір по-своєму.

Методика інтерпретації ліричних текстів української літератури на уроках у старших класах повинна враховувати психологію учнів, адже цілком сприймати й інтерпретувати ліричний твір можуть учні старших класів. Базовими є такі особливості юнацького віку: прагнення старшокласників зіставляти себе з ліричним героєм, входити в роль ліричного суб'єкта, проявляти аналітичні здібності, емоції, почуття, навіяні художнім текстом. Саме в цьому виді роботи над твором проявляється така властивість лірики, як сугестивність, тобто здатність вселяти, створювати певний настрій. "Готувати до сприйняття лірики слід не менш ретельно, як до розуміння музики. Тут не може бути жодної фальшивої ноти, інакше вивчення не дасть бажаних результатів" [4, с. 172]. З метою виявлення у старшокласників умінь інтерпретувати слід визначити рівень готовності учнів, визначити ступінь оперування поняттями "поетична мова", "віршована мова", "ліричний герой", "авторська позиція", "ліричний адресат", з'ясувати особливості індивідуальної творчої манери поетів, зіставляти особливості мови і стилю ліричних творів. Першочергове значення в ліриці надається виразним засобам, які формують особливу інтимну атмосферу з виразним емоційним станом, тобто ліризм, задушевність, неповторна аура переживань і спостережень.

Нерідко старшокласники намагаються інтерпретувати ліричний твір по-своєму, висловлюють свої почуття, викликані лірикою. У цьому їх треба підтримувати, показати, як від тону читання змінюється настрій, навіть зміст поезії. Для того щоб здійснити сильний вплив на учнів, вперше читати ліричний твір бажано вчителю.

Так, одним з майстрів ліричних жанрів є Олександр Олесь, творчість якого вивчається старшокласниками. Відомо, що в 1906 році, перебуваючи в Криму, поет упорядкував свою першу збірку "З журбою радість обнялась", присвячену відносинам з дружиною Вірою Свядковською. Ліричної збірки мав серед читачів великий резонанс. Поезії Олесья дуже милозвучні, багато з них покладені на музику й стали романсами, які припали до душі не одному поколінню ("Айстри", "Літній вечір", "Порвалися струни" та ін.).

Надзвичайною задушевністю в прояві почуттів ліричного героя відзначається поезія "Чари ночі" ("Сміються, плачуть солов'ї"), яку слід розглядати на уроках літератури як зразок поетичності, що дозволяє розвивати у школярів уміння проявляти свої почуття поетичною мовою. Вельми доречно було б дати можливість учням вперше прослухати цей поетичний твір у музичній інтерпретації Ніни Матвієнко.

Аналізуючи на занятті поезію Олесья, слід відзначити те, як влучно передається піднесений мажорний настрій ліричного героя, навіяний почуттями любові. Рядки цього вірша пронизані живими людськими почуттями, емоційною розчуленням, пісенною мелодійністю. Саме завдяки такому настрою твір сприймається як

гімн красі, юності й любові. Тут все складає хвалу життю. Природа, як одухотворена, знаходиться в гармонії з почуттями ліричного героя: "Дивись, вся земля тремтить / В палких обіймах ночі / Лист квітці рвучко шелестить, / Траві струмок шепоче", "Тут пліються пахощі густі, / Там гнуться верби п'яні" [5, с. 66]. Ліричність поезії "Чари ночі" підсилюється метафорами ("сміються, плачуть солов'ї і б'ють піснями в груди", "вся земля тремтить" та ін.). Персоніфікованим образом весни є символ молодості, краси й оновлення ("весна іде назустріч вам", "весна бенкет справляє"). Після з'ясування головних моментів твору варто поставити учням низку питань:

- Який настрій навіває вам ця поезія?
- Чому навесні не тільки люди, але і все живе в природі прагне любові? Знайдіть у творі рядки, що підтверджують цю думку.
- У чому саме проявляються "чари ночі"?
- Доведіть, що навіть природа хоче допомогти закоханим. Підтвердіть свою відповідь цитатами з поезії.
- У яких рядках простежується момент кульмінаційного підйому, вибуху емоцій найвищої сили в душі ліричного героя?
- Як ви розумієте такі віршовані рядки: "Гори! Життя – єдина мить, / Для смерті ж – вічність ціла"?
- Як за допомогою прийому обрамлення автор втілює у творі свої задуми?
- Як в поезії реалізується концепт "щастя" в свідомості ліричного героя?

Після аналізу та інтерпретації цього ліричного твору на уроці слід дати можливість учням висловити свої враження та емоції, а також запропонувати їм графічно зобразити уявні картини, що виникають в юнацькій уяві, або ж створити власну поезію на кшталт інтимної лірики Олександра Олесь. Таким чином, учитель дасть можливість учням проявити власну творчість, навіяну інтерпретацією досліджуваного твору.

Головна мета уроків літератури в школі полягає у формуванні особистості. Інтерпретація та критика є літературною творчістю, що передбачає знання теорії і технології творчої справи, розвиває досвід і здібності учнів. Культури літературознавчого пошуку школярі набувають поступово, від класу до класу. Уміння інтерпретувати художній твір набувають зазвичай в старших класах під керівництвом творчо обдарованих вчителів.

Отже, система аналізу ліричних творів, уміння інтерпретувати їх у процесі аналізу визначається змістом і структурою самого твору, а також особистісним сприйняттям і визначається відповідним алгоритмом роботи, який залежить від знань і умінь, здобутих у кожному класі.

Література

1. Іонін Г. М. Шкільне літературознавство / Г. М. Іонін // Українська мова та література. – 2004. – № 35. – С. 4–8.
2. Лесин В. М. Словник літературознавчих термінів / В. М. Лесин, О. С. Пулинець. – К. : Рад. шк., 1971. – 485 с.
3. Мовчан Р. В. Деякі зауваги до вивчення української літератури в школі / Р. В. Мовчан // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 8. – С. 5.
4. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі / В. Я. Неділько. – К. : Вища школа, 1978. – 248 с.
5. Олесь Олександр. Вибране: для сер. та ст. шк. віку / Олександр Олесь. – К. : Школа, 2002. – 352 с.
6. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.

УДК 821.161.2-31

ПАНОРАМА ДУХОВНОГО ЖИТТЯ УКРАЇНЦІВ ЗА РОМАНОМ МИРОСЛАВА ДОЧИНЦЯ "ВІЧНИК"

Жила С. О.

У статті досліджено назву роману Мирослава Дочинця "Вічник", фольклорні поля, проаналізовано полігамний образ людини-борця. Автор пропонує план практичного заняття, запитання для дискусійної проблемної бесіди, вікторину за твором.

Ключові слова: заголовок, перевал, дух, полігамний образ, фольклорні поля, практичне заняття, проблемна бесіда.

В статье исследованы название романа Мирослава Дочинца "Вечник", фольклорные поля, проанализирован полигамный образ человека-борца. Автор предлагает план практического занятия, вопросы для дискуссионной проблемной беседы, викторину по произведению.

Ключевые слова: заголовок, перевал, дух, полигамный образ, фольклорные поля, практическое занятие, проблемная беседа.

The article analyses the novel by Myroslav Dochinets "Eternal" which is a peculiar parable about the perpetual life of a national human being. The work manifests the person of a high spiritual tempering, suffering great woes and ordeals, but not broken, hardened by the tough school of life. The novel's conception and the national human being are the spirit, and the spirit is personality, respectful attitude towards the nature, People, God and yourself. In Myroslav Dochinets's work human being is the code of the finiteness and infiniteness, temporality and eternity, freedom and necessity. The image and character of Eternal embodies distinctive features of the Carpathian sage of Andrii Vorona, who has lived a long and a beautiful life, though luck didn't pamper him. The experience and life hardships of this spiritual giant served the author a unique model for creating a "confession of a big soul, a document of the wise heart". The truth of heart being wise, lofty, winning, in the creative work of Myroslav Dochinets is known to concern more than the truth of the story.

The writer has created a potent polygamous image of Eternal. Genre composition of confession-novel allowed the author to suggest a peculiar conception of the eternal life of the national human being and the national world. Special system of the character's world perception, his rich inner world, difficult relations with the surrounding world induced the author to give the main character different names, bring them to life at the mythological level, since the name is a powerful load of energy.

The author suggests the plan of a practical class, questions for disputing problematic conversation, the quiz based on Myroslav Dochinets's novel.

Key words: a header, a pass, the spirit, the polygamous image, folklore fields, practical classes, a problem conversation.

Серед романів Мирослава Дочинця вигідно вирізняється "Вічник", який має необмежені можливості для виховання національно свідомого громадянина України, формування його гуманістичного світогляду, становлення людини з почуттям власної гідності, здатної до саморозвитку, самовираження, самоутвердження.

Твір Мирослава Дочинця маніфестує людину високого духовного гарту. Концептуальна особливість книги: національна людина є дух, а дух це особистість, уважне ставлення до Природи, людей, до Бога і до себе: "Без молитви, як без одягу, я не виходжу з дому. Молитви мої короткі і зазвичай подячні й покайні. Але буває, щось і прошу для себе. Прошу потрібності. Щоб я був потрібний іншим, потрібний Господу і був потрібний собі. Се три камені, на яких постає моє земне життя" [1, с. 266].

Людина є кодом конечності і безкінечності, тлінності й вічності, свободи й необхідності: "Дивлюся на образи діда, матері, сестер, на їх онуків і правнуків – і

здається, що я на цьому світі був завжди. І буду вічно. Як той камінь. Камінь терпіння" [1, с. 274].

В образі-характері Вічника втілені найпосутніші риси карпатського мудреця Андрія Ворона, який прожив довге (104 роки) й красиве життя, хоча фортуна й не балувала його. За словами Мирослава Дочинця, доля круто потріпала чоловіка: "Навчався в гімназії, боронив Карпатську Україну, роками переховувався в лісовій пущі Карпат, вивчав травництво в Румунії, жив у відрубному монастирі, відбував каторгу на Колимі. Поневірявся світом, брав участь у різних експедиціях, чого тільки не навчився. Згодом повернувся в рідне Закарпаття, поселився в родичів у старій хижі. Жив із саду-городу, майстрував по селах, uzдоровлював людей" [2, с. 3–4].

Досвід і життєві випробування цього велетня духу послужили авторові своєрідною моделлю для створення "сповіді великої душі, документа мудрого серця". Сьогодні про Андрія Ворона знає уся Україна. Це заслуга не тільки столітнього старця, а й письменника, який створив образ-персонаж незвичайної людини, надавши йому чітких індивідуальних рис – у зовнішності, характері, поведінці, мові. Андрій Ворон користується сьогодні пошаною не лише українського, але й інших народів, як знатник, відун.

Мирослав Дочинець створив потужний полігамний образ Вічника. Видо-жанрова конструкція роману-сповіді дозволила запропонувати оригінальну концепцію вічного буття національної людини і національного світу. Особлива система світовідчуття героя, його багатий внутрішній світ, складні стосунки з зовнішнім світом спонукали письменника давати головному персонажеві різні імена, оживляти їх на міфічному рівні, позаяк імення є могутнім зарядом енергії.

Головний герой роману – Вічник – має ще й такі імена, як Знахар, Знатник, Босоркун (Босоркун, очевидно, утворене від босорканя – "ворожка, відьма, чаклунка" [3, с. 237]; Босоркун – вітряник, гірський дух, який піднімає сильний вітер і літає з ним непомітним [4, с. 29]), Характерник, Вічний Дід, Той, що живе в Чорній Хащі.

Як відомо, у найдавніші часи була язичницька духовна каста людей, що займалися магією і вважалися медіаторами між світом живих і світом мертвих. Їх називали волхвами, жерцями, чарівниками, відунами, віщунами, знахарями, потворниками (від творити). Вони користувалися пошаною народу й їх обожнювали навіть після смерті.

Здавна в Україні вважалося: ім'я – як доля. Нове ім'я – нова доля. За своє довге життя головний персонаж роману нагороджувався різними прізвиськами: Панчук (знак того, що батьком хлопчика був молодий пан Драг); Панчук-копилець (копилець – байстрюк, мама ростила хлопчика без батька: "Моїм сонцем і моїм місяцем була мамка").

Кохана Терка умудряється його іменувати навіть прислів'ями: "А ти вчений, мені не наречений", "А ти розумний, як попова шапка", "Ти панської крові... Від рівного дерева рівна й тінь" [1, с. 75]. Русокоса Юліна, онука Петра Стойки, називає його на імення і складає любчику співанки.

Коли Вічник прийшов після важкої хвороби (прибило дерево) до ватри, "круг якої сиділа братія відрубного монастиря", його назвали Лазарем (натяк на те, що Ісус Христос воскресив благочестивого Лазаря з мертвих). Ченці лісового скиту хотіли бачити Андрія своїм духовним братом.

Після того як наш герой із берданкою пішов на панцерники і потрапив на каторгу (25+10 років), він став Вічником каторги. Вічний арештант кинув виклик таборовій системі, а та, своєю чергою, хотіла приборкати непокірного, перетворивши його на таборову піщинку. Таборове начальство називає Андрія "дурнем", "лагерною пилью", "бендеровскими мощами", бандитом у рясі: "Смотри, Лена, это бандит в рясе, который один поднялся на мотострелковый взвод. Теперь это лагерная пыль. Но эти бандеровские мощи, этот дряхлый старик до сих пор считает себя нашим политическим врагом. А ему, кстати, столько же лет, как и тебе" [1, с. 213].

На каторзі Андрій одержав ім'я Монах. Коли його саджали роздягненого до білизни в карцер, вкритий кригою, він співав церковні молитви: "Яка се полегкість легеням, яка розкіш душі, котра говорить тоді з небесами! Я співав, і мене се кріпило. А вартовий клав на дверях крейдяні хрестики. То означало, що мене за порушення позбавляли денного окрайця і кварти окропу. Та я все одно співав, і пара з рота клубилася в промерзлій норі.

Далі, коли голос вичахав, я молився. Спочатку пошепки, відтак подумки. Молитва гріє. І – жодної думки, жодного руху, щоб не тратити енергію. Думки теж забирають тепло й енергію, а молитви її дають" [1, с. 211].

Карцери на каторзі, які нагадували скриню мерця, Андрій називав келією монаха, а думка, що чернець мусить умирати багато разів на день, коли цього вимагає послух, допомагали Вічнику витримувати нелюдські умови утримування в'язнів: "Я став безтілесною, безгомінною тінню. Сій мартирії міг би позаздрити найзатятіший схимник. Я прийняв се і не ремствував, і нічого більше не жадав. Я їв свій хліб і пив свою воду. Беріг сили. І не вмирав... Про мене заговорили і зеки, і обслуга: "Є такий монах, що з берданкою ішов на танки. А тепер намолює каземати Колими..." [1, с. 212].

Письменник жодного разу не іменує свого героя за прізвиськом, хоча й кидає камінець у його город, наменуючи: "Брате вороне, я ще не твій... Хіба ти забув, що ворон ворону око не видовбає?" [1, с. 38]. У такий спосіб герой твору стверджує, що він носить прізвисько Ворон.

Унікальність "Я" Вічника очевидна – це вияв його духовно-активної особистості, це виклик тоталітарній абсурдній системі, спротив ворожому зовнішньому світу. До честі Мирослава Дочинця він є майстром творення як заголовків, так і підзаголовків, які є одними з основних компонентів організації текстів. У його романах заголовки – це часто концептуальні згустки, у яких запрограмовані життєві функції персонажів ("Криничар", "Горянин", "Вічник", "Світован"). Анастасія Вегеш, досліджуючи промовистість назв романів Мирослава Дочинця, стверджує: "Назви романів "Вічник", "Криничар", "Горянин", "Світован" мають дуже багато спільного: по-перше, в них закодовано образ старої мудрої людини, що вчиться все життя і досягає гармонії з Всесвітом; по-друге, вони доповнюють одна одну; по-третє, в них завуальовано філософський зміст (вічності, буття); по-четверте, вони є назвами людей, які творять, будують, відроджують, а не руйнують. Це справжні будівничі" [5, с. 11].

Назва "Вічник" – мовна перлина. Розкрити семіотичну сутність заголовка як конституанта тексту, допоможуть словники. Так, скажімо, за "Етимологічним словником української мови" "вічняк" – "вічний володар землі" Я [3, с. 397]. А за "Великим тлумачним словником сучасної української мови" вічний, від якого утворене Вічник, "не має початку й кінця, безконечний у часі; незалежний від часу, незмінний; який не зникає, не перестає існувати" [6, с. 191]. Заголовок і називний, і символічний одночасно. Заслуга автора в гнучкості створеного образу, який збуджує в уяві читачів найрізноманітніший зміст, вміщує в собі асоціативну енергію. Заголовок "Вічник" містить вказівку на атропоцентр й одночасно репрезентує концептуальну інформацію тексту, бо є носієм ідейного навантаження твору. Отже, назва роману є першим вербальним маркером задуму автора й ключем до концептуальної структури тексту, вона має прогностичний вплив на читачів. Полісемантичним є й підзаголовок до роману "Сповідь на перевалі духу". Дух і перевал є наскрізними символами твору, з розвитком сюжету вони набувають все нових і нових семантичних відтінків. Важкі часи давали головному героєві могутній дух. Духовне становлення Андрія постає в авторському художньому світі крізь символічний ланцюг подій, які можна назвати перевалами.

А перевалів було на життєвому шляху Андрія немало: втеча з рідної землі до Румунії; трагічна героїка Закарпатської України, яку віддали на розправу мадярам, що на Червоному полі біля Хуста вчинили жорстоку бійню над карпатськими січовиками; жакливі полон і втеча від розстрілу; виживання у Чорному пралісі; помста за лісових побратимів-ченців – смертельна сутичка з озброєним до зубів ворогом; сталінські колимські табори, які перемелювали людські життя на пісок, виживання в обертах сталінської терористичної машини, утвердження духу й перемога.

Дух і перевали постають як символи вічного тривання життя, спадкоємності поколінь і спадкоємності батьківської релігії, звичаїв, єдності людини й природи, духовного зростання героя, формування внутрішньої свободи, неминучість оновлення суспільного буття, перемога розумного, справедливого й доброго в людських душах і взаєминах. Пройдемо деякими життєвими стежками й перевалами нашого головного героя.

Вічник перебував у трьох світах – світі природи, соціуму й світі, пов'язаному з Богом. Сам він переконаний, що світ є Богом, а сама людина має божественне начало.

Жив він у повній гармонії з Природою, розчиняючись у ній. Мав багато вчителів – небо, ріку, дерева, гори, квіти... І, як Природа, був мудрий і внутрішньо сильний. Зцілював свій дух і тіло, бо це потрібно було не тільки йому, а й Природі. Не боявся смерті, бо розумів, що людина, як частина природи, цілком не вмирає, адже Природа є безсмертною.

Гармонією наповнений і світ Бога, гармонією, а частіше дисгармонією – зовнішній світ. Перші кроки Андрія – це гармонія в сімейному тісному колі: мама, баба, дід Іван. Родина – це коліска, яка вигоїдала, виплекала дитину-самосійку (безбатченка). Юність – прагнення до світла, знань. Перше кохання до Терки – яскраве, як спалах сонця, – й велике горе. Дівчину з'валтував жандарм Ружічка, юнак підняв руку на нього, а отже, кинув виклик системі.

Андрій – поза законом, а далі поза Батьківщиною, без документів, без права на вільне й достойне життя. Щаслива зустріч з паном – аптекарем Джеордже, літування на полонинах, царство трав, сродна праця. А ще красиві земляки румунського Банату, юна Юліна, знову кохання й знову розставання. І, нарешті, Легіон УСС, і він січовий стрілець, який прагне вибороти самостійну Закарпатську Україну, жахливий березневий бій 1939 року за волю рідного краю, поразка, полон, втеча від розстрілу, а далі кам'яний котлован і праліс, знайомство з монахами, будівництво лісового скиту. І ще одне палке кохання з Нуцькою.

Знову виклик системі – уже радянській: вступає у бій з танками. Поранення. Суд. Моторошне конвоювання до Колими. В'язнично-таборовий світ для Вічника – це світ безнадії, світ знуцання над особистістю, приниження її честі й гідності, це згусток живого болю. У колимських таборах Андрія пропускають колами пекла, намагаючись підкорити цю вільну, сильну духом особистість. Його хочуть перетворити на таборовий пил, а він духовно вивищується над начальством, в'язнями, розкриваючи все нові й нові потенційні можливості власного духу. Нікому не вдається порушити його гармонії між психічним і духовним. Вічник віднаходить сенс буття на каторзі, уявно перетворюючи своє життя на схиму. Він пам'ятає, як Ісус Христос приніс самого себе в жертву людям. Втілюючи архетипічну за своїм походженням ідею самопожертви як символічного обміну між різними рівнями буття, Андрій отримує можливість свідомого й вільного входження у "простір тяжіння" символіки жертвоприношення. Віра в Бога веде його до свободи, а отже, до перемоги над собою. Свобода – це здатність приймати важливі рішення і брати на себе всю відповідальність.

Спокій, самозаглиблення відкривають шлях до пошуків внутрішнього Бога та свого особистого внутрішнього "Я". Вічник сприймає зовнішній світ як абсурдний, і відбуває опозицію між навколишнім і внутрішнім світами. Робить усвідомлений власний вибір, вільне входження у свою душу, яка належала Господу.

Безперечно, йому спочатку притаманне й відчуття екзистенційної тривоги у відносинах із зовнішнім світом, і жахка самотність, і відчай, але він стоїчно все це відкидає. Андрій скеровує свої дії так, що не потребує особливих реакцій на зовнішні процеси.

За допомогою співів псалм і молитов, теологічного самозаглиблення зберігає енергію, наближаючись до вищого сенсу буття. Роздумуючи про сутність людського життя, про добро й зло, Вічник доходить висновку, що цінністю є правда й свобода, й відкриває світ безмежних можливостей у собі. Недарма ж українські етнопсихологи стверджують, що основною психологічною рисою українців є відчуття своєї індивідуальності. У нашого народу "Я" завжди яскраво виражене, а наше філософічне думання, розуміння моралі, етики впливають із поняття особистості. У нас навіть під час колядування, яке може тривати в хаті одного ґазди три години, побажання складаються окремо кожному, навіть для немовлят, а перед щедруванням завжди запитували, кого віншувати.

Отже, головний герой роману "Вічник" є високодуховною особистістю, яка має багатий внутрішній світ, сформований на основі набутків попередніх поколінь, про що свідчать його імена: Знатник, Босоркун, Відун, Ворожбит.

Вічник наділений міфологічним світоглядом, що підтверджує його належність як до свого рідного етносу, так і до цивілізації, адже міф – "це нитка, яка зшиває воедино минуле, теперішнє і майбутнє" (Дж. Бірлайн).

Його самосвідомість та діяльність спрямовувалася на зовнішній і внутрішній світи. Він є світською і релігійною людиною, на що вказують такі його імена, як Андрій і Монах. Він схильний до Вічних цінностей: Істини, Добра, Краси.

На допомогу викладачам української літератури пропонуємо **орієнтовний план вивчення роману Мирослава Дочинця "Вічник. Сповідь на перевалі духу"**.

1. Історія написання твору та його жанрові особливості.

2. Силкові поля філософії й фольклору в романі.

3. Тематика й проблематика твору: людина й світ; людина й Бог; людина й Природа; пізнання себе: "простити минуле, пізнати теперішнє і розгадати будучнє" свого внутрішнього "Я"; проблема оновлення людини; проблема людяності; проблема віри; проблема часу; проблема здоров'я і довголіття; проблема абсурдності світу й людського життя в ньому; проблема протистояння абсурдному світові; проблема свободи й морального вибору людини; проблема життя й смерті; проблема вічності; проблема духовності людини; проблема морально-етичних цінностей; проблема державності; проблема патріотизму; проблема безпорадності вождів і поводитирів української нації; проблема батьків і дітей; проблема любові; проблема роду; проблема милосердя; проблема щастя.

4. Образна система роману:

- Загальна характеристика образної системи;

- Вічник як надзвичайна людина виняткової долі: "Все, що я шукав, було в мені. Його лише належало відкрити, звільнити від сміття" [1, с. 272].

Три камені земного буття Вічника: "Щоб я був потрібний іншим, потрібний Господу і був потрібний собі" [1, с. 266].

- Родичі Вічника (дід Іван, баба, мати, вуйко Ферко).

- Учителі Вічника (Микола Шугай, пан-аптекарь Джеордже, камчадал, ворожбит Тику, китаєць-мисливець, дитина лісу Чан Бао, столітній дід із румунського Банату Петро Стойко).

- Жінки в долі Вічника (Терка, Юліна, Нуцька).

5. Символіка роману "Вічник".

6. Вікторина за твором.

Орієнтовні запитання для літературних полілогів:

- Прокоментуйте епіграфи до роману.

- Доведіть, що епіграфи є індикаторами ідейного навантаження роману.

Доведіть, що епіграфи є своєрідними знаками до тексту. Чим викликана мотивація вибору саме цих епіграфів?

- Прокоментуйте думку про оновлення людини: "Прийде час і ти не схочеш, не зможеш бути таким, як перше. Се може статися враз. І не треба сього боятися. Все змінюється в сьому світі. І людина теж. Змінюйся. Одягай нову сорочку на тіло. Одягай душу в нові шати. І не чекай для сього нового ранку чи понеділка. Ставай новою людиною вже.

Ставай новим у всьому. Вирівнюй душу з Природою. Скидай із себе недобрі звички вчорашнього – і оновишся. І полегшено підеш уперед. Не озирайся, не жалій за тим, що лишилося позаду, що впало з твого горба. То вже не твоє" [1, с. 38–39].

- Чи згодні Ви з формулою любові Вічника і Платона?

"А до Терки щосуботи несли мене через чотири села крила, а коло неї м'якнули на віск і стікали до її білих, як гусята, ніжок. Я брав у свої руки дороге личко, теж біле й матове, і холодив ним свій розпашілий вид. Дивна природа жінки, яку без пам'яті любиш: коли тебе спалює жага, вона освіжає; коли на серці ледок – зігриває; коли всихає в сумнівах душа – вона наповнює її тихою ніжністю. Я готовий згодитися з Платоном, що люблячі серця відшукують одне в одному свою подібність, любов є не що інше, як спілка розділених часток єдиної колісь істоти" [1, с. 92].

- Прокоментуйте думки про розум і час: "Не ти для часу, а час для тебе. Не діли хвилину, не розтягуй годину. Не обганяй і не помножуй час. Скорися його звичайному і мудрому плину. І він винесе тебе, куди належить – у Вічність, увійди в

час, як у ріку, розчинися в ньому. Щоб простити минуле, пізнати теперішнє і розгадати будучнє. І прийде спокій сили. І сила спокою" [1, с. 50];

"Не марнуй часу, втискай у нього корисний і радісний труд. Чим більше праці ти ущільнив у своєму житті, чим більше пізнав і відкрив, тим воно довше – життя. Тому день нинішній цінуй більше, ніж завтрашній. І так щодня. Бо тільки те твоє, що дістав ти нині, в оцю хвилину" [1, с. 168];

"Все, що є в тебе і в тобі, перетворюй у добрі діла. Першим і останнім для тебе хай буде діяльність. Не гайнуй часу – се матерія, з якої створено світ. Усе важке для лінощів, а для труда все легке. І пам'ятай, що гроші для тебе, а не ти для них. Одна копійка – то дуже мало. Копійка і робітна людина – то вже гривня. А копійка, робітна людина і Бог – се вже, багатство" [1, с. 198].

Доведіть справедливість цих думок життям Вічника.

• Чи погоджуєтесь Ви з формулою життя, запропонованою Вічником? "Люби життя таким, яким воно є. І воно полюбить тебе таким, яким ти є.

І пам'ятай: де б ти не був, ти – дома. Се дуже важке: скрізь чути себе, як дома" [1, с. 51–52].

• Вічник стверджує, що кожна людина – це "виплід роботи Великого Майстра", "дитина Божа" [1, с. 65] і невід'ємна від Природи. Чи погоджуєтесь Ви з цими думками? А чи маєте інше пояснення?

• Перекажіть фрагмент роману про дідову криницю й прокоментуйте думку Вічника: "... з роду все починається – родина, народ, родова мова і родова сила. І ти, як краплина, повниш сю ріку далі. І не смієш порушити її чистоти й глибини. Тоді в минулому твоєму буде радість і в майбутньому матимеш надію" [1, с. 272].

• Яку найбільшу цінність здобув за життя Вічник?

("... свобода. Внутрішня свобода. Звільнення від страху, від заботону, марних клопотів, облудних пристрастей, людських обмов. Що посієш, те й пожнеш" [1, с. 272].

• Прокоментуйте філософську сентенцію Мирослава Дочинця:

"Доки ми пам'ятаємо, доки нас пам'ятають – доти живе закон Вічності".

• Як Ви розумієте закон Вічності?

Свою думку підтвердіть прикладами з життя.

Чи погоджуєтесь Ви з визначенням патріотизму, запропонованим Знатником?

• Доведіть, що роман Мирослава Дочинця "Вічник" – філософська притча про людину (духовне осмислення дійсності, пошуки вічних істин, розуміння морально-етичних цінностей).

• Прокоментуйте філософську дефініцію Мирослава Дочинця: "Нікому... не дано пізнати до кінця Істину. Бо не має вона стосунку до наших земних уявлень, до наших законів. І нікому не переступити сього порога. Але ступити на сей духовний поріг можна і треба" [1, с. 4].

Вікторина за романом Мирослава Дочинця "Вічник"

Про кого мовиться?

• "Се був волхв трави, він молився на неї, він знав, як з нею розмовляти" (про пана-аптекаря Джеордже із Румунії, с. 134).

• "Кожній траві свій час. І кожному хворому – своя трава. Як у стеблах і коріннях замішуються і зріють трунки для різних стихій, так і хворощі людські спричиняються чи то воздухом, чи жаром, чи трупними солями, чи нестачею доброї води.

Його перемога була піднесена, як казань з амвону. В очах мигтіли іскри запалу. Тоді з непоказного, дрібнорослого чоловічка він перемінювався в таємничого знатника. Я починав розуміти, чому всі шанобливо називали його "поважним". І в горах, і в городі Сиготі, і навіть у Букурешті, куди... двічі в році їздив читати лекції" (про Джеордже, с. 138).

• "Кажуть, злодій! Ти видиш мої статки: німецький гвер і пазуха патронів. Я не те, що своєї, а й няньової хижі вже не маю під Сухарем, бо спалили її за мої гріхи. Все, що наставав, – постіль під корчем, ліщинові обороти, а маржина – олені й дикі свині... – злодій, ... – ворог держави!"

Він розпалювався, і ліва вилиця його ще більше біліла, аж мертвіла" (про Миколу Шугая, с. 109).

• "... які вони схожі й несхожі в своїй волі до життя, жадобі дії – темний і навісний протестант... і шляхетний, просвітлений благодійник... Як два спади одної гори – захмарений і сонячний. Як кожух верховинця: з одного боку м'яка вичинка, а з другого – груба шерсть. І в кожного своя правда. Чи подоба її..." (про Миколу Шугая і пана Джеордже, с. 143).

Кому належать думки?

"Ніхто й ніщо не може занапастити чоловіка, крім нього самого ... Як ти до світа – так світ до тебе. Кедь довго будеш зазирати в безодню, то безодня зазирне в тебе. Не карай себе споминами і не журися за будучність. Долю твою вовк не з'їсть. А Терка... Жінки нам не належать, то вони нас вибирають, а не ми їх. І на жандарма того не лютуй. Відпусти його з серця. Він і так до тебе прийде, сам...

За хрестиком своїм. Невгомонна душа християнська" (Джеордже, с. 139).

"Головне – відкрити для себе Природу і прийняти її в собі. Тоді тіло твоє обмінюватися енергією з тілом Природи, а розум черпати від її розуму" (Вічнику, с. 255).

"Зустрів людину – порадуй її. Бодай теплим поглядом. І сам зігрієшся" (мінгрелу Ваню, с. 253).

"Думка про Верховну істоту не придумана, не нав'язана нам, вона одержана нами в генах від предків. Людина – се вічне каяття, вічне відродження духу. Без Бога вона раб природи, а з Богом – дитина Мудрого Всесвіту (отцю Василію, с. 261).

"Все, що я шукав, було в мені. Його лише належало відкрити, звільнити від сміття" (Вічнику, с. 272).

"Я тільки знаю, що я нічого не знаю. Моя істина в цьому (грецькому філософові Сократу, с. 106).

"І з упослідженої окраїни постане Україна – кріпка, пишна, благодатна, як новий Єрусалим. Бо так ведеться, що хромий віл стає першим, коли череда повертається. Та до того перейти належить не один чорний ліс" (схимнику Чорної Чащі, блаженному Лавру, с. 186).

"Якомога більше спілкуйся з обдарованими людьми, щоб жититися їхнім розумом і талантом" (Вічнику, с. 239).

Чий це портрет?

• "Тепер він стояв переді мною: невисокий, коренастий, набитий, як дубовий гриб. Вже не легінь, ще не поважний ґазда. До повнявого лиця прилип брезклий осміх, ніби чоловік оцту лизнув. У бистрих, уважних очах сіклися то скалки льоду, то білі бритви. Випнуті порослі вилиці виказували тверду, затяту, свавільну натуру. Одна половина лиця виділася мені сірішою, блідішою. Може, через те, що коло ватри сидить за одним боком, подумав я. Мав він на голові солдатську шапку, наверхнену на вуха. Під довгим гумовиком блищали м'які шкіряні постолі. Брудні кощаві пальці стискали, як птиця галузу, чубук. Мулька тривога повнила простір довкола сього чоловіка" (портрет Миколи Шугая, с. 108–109).

• "Жвавий, як мотиль. Борода біліша за сорочку. Тиха радість на лиці... Дідо легкий, як перо, трава під ним не гнеться. Став, усміхаючись до себе, бережно відсунув ногою вбік слимачка, зняв павутину з галузини, скрутив і поклав під язик. І далі залопотів голими п'ятами. Живий, як рибка, веселий, як ластівка, гордий, як скала" (столітнього діда Петра Стойки з Банати в Румунії, с. 159).

• "... дівча з очима-чорничками. За вухами мала застромлені черешні. Біла сорочка, біле монисто, білі зуби при тернових очах..." (портретні деталі Терки, с. 71, 73).

Чий це заповіт?

- "Хочу, аби ти звикся з сими уроками, як зі своїми п'ятьма пальцями:
1. Іди за світлом і сам неси світло.
 2. Нічого не бійся. Ніщо і ніхто не може знищити твою безсмертну душу. І тому йди по життю вільно, чесно і спокійно.
 3. Навчися радіти кожній подарованій тобі хвилині. Смійся обличчям і душею.
 4. Принось радість іншим. Будь людяним.

5. Прощай усе і завжди. Прощай усіх і себе" (заповіт Джеордже Вічника, с. 163).

Роман Мирослава Дочинця "Вічник" має необмежені можливості для плідної й цікавої роботи як зі старшокласниками, так і зі студентами. Під час вивчення цього тексту доцільно використовувати такі методи й методичні прийоми, які увиразнять його зміст: проблемні бесіди, літературні полілоги, дискусії, вікторини за твором, філософські й фольклорні коментарі, збирання перлин мудрості для самовдосконалення, для усвідомлення свого справжнього "Я" (афоризми Сократа, Вічника, мінгрела Вано з Колхіди, аптекаря Джеордже, схимника на луб'яних листах – блаженного Лавра, ченців лісового скиту, китайця з уссурійської тайги Чан Бао), мистецтвознавчі діалоги й монологи на кшталт: "Я режисер фільму "Вічник" за романом Мирослава Дочинця", "Концепція ролі головного героя фільму Андрія", "Специфіка музичного супроводу ігрового кіно "Вічник", "Особливості ілюстрування роману Мирослава Дочинця "Вічник", "Концепція театральної вистави за романом "Вічник": Сповідь на перевалі духу", "Мої родзинки під час виконання ролі Вічника", "Сценографія вистави "Вічник" за романом Мирослава Дочинця", словесне малювання, трактування різних художніх засобів роману як інструментарію образності (скажімо, функції словесної анафори "Бульк-бульк-бульк..." у романі "Вічник", с. 13–23; роль вставної діалогової новели про Сократа для розкриття образу Вічника, с. 103–106 тощо). У процесі такої роботи зміст роману сприйматиметься глибоко й образно, читачі легко увійдуть у філософські, фольклорні поля тексту, розумно інтегруватимуть до літературних ще й мистецькі знання.

Література

1. Дочинець М. І. Вічник / Мирослав Дочинець. – Мукачево : Карпатська вежа, 2013. – 280 с.
2. Дочинець М. Многії літа. Благії літа / М. Дочинець. – Мукачево : Карпатська вежа, 2011. – 143 с.
3. Етимологічний словник української мови : в 7 т. – К. : Наукова думка, 1982. – 631 с.
Т. 1 : Л.–Г. / ред. кол.: О. С. Мельничук, І. К. Білодід, В. Т. Коломієць, О. Б. Ткаченко. – 1982. – 631 с.
4. Персонажи славянської міфології : рис. словарь / сост.: А. А. Кононенко, С. А. Кононенко ; художник В. А. Кононенко. – К. : Корсар, 1993. – 224 с.
5. Вегеш А. Промовистість назв романів Миколи Дочинця / А. Вегеш // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія "Філологія. Соціальні комунікації". – 2014. – Вип. 2 (32). – С. 8–12.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.

УДК 371.32:821.161.2

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ УМІНЬ АНАЛІЗУВАТИ ОБРАЗИ-СИМВОЛИ

Іващенко А. С.

У статті окреслено основні етапи формування в старшокласників спеціальних знань та вмінь, необхідних для аналізу образів-символів у художньому тексті. Подано теоретичне обґрунтування шляхів ефективного вивчення творів, наповнених образно-символічними структурами, на уроках української літератури.

Ключові слова: символ, знак, художній образ, образно-символічні структури, образ-символ, художній текст.

В статье очерчены основные этапы формирования у старшеклассников специальных знаний и умений, необходимых для анализа образов-символов в художественном тексте. Подано теоретическое обоснование путей эффективного изучения произведений, наполненных образно-символическими структурами, на уроках украинской литературы.

Ключевые слова: символ, знак, художественный образ, образно-символические структуры, художественный текст.

The article deals with the main stages of forming special knowledge and skills, necessary for analysis of character and symbol structures in belles text among senior students. The theoretical justification of the ways for effective learning of symbolic works at Ukrainian literature lessons is given.

School program of Ukrainian literature focuses on learning of belles texts with character and symbol structures, and the pupils have often problems with interpretation of such works. There is no methodical model yet, that could include system of principles, kinds and methods of research activities, aimed at forming the skills of analysis character and symbol structures at Ukrainian literature lessons in secondary school.

In the article the main attention is paid to 3 main aspects, that include identification of symbol such as allegory, metaphor, comparison; considerable differences and similarity of symbol and sign; characteristic features of characters and symbols and individual author's symbols, the role of associative thinking, the functional role of symbol in belles text and its importance for the area of Ukrainian literature. In our opinion, such steps while learning belles works through the prism of character and symbol structures can contribute to effective understanding and assimilation of educational material. Just this so-called algorithm can be considered as the main basis for further development the methods of learning characters and symbols at Ukrainian literature lessons.

Key words: symbol, sign, belles character, character and symbol structures, belles text.

Автори шкільної програми з української літератури для старших класів значну увагу приділяють інтерпретації художнього твору крізь призму образних утворень, що мають символічну природу. Прочитання й повноцінне осмислення таких літературних текстів неможливе без умінь аналізу образно-символічних структур.

Методика навчання протягом багатьох років, перебуваючи в постійному пошуку нових ефективних шляхів вирішення проблем педагогічного процесу, виробила різноманітні підходи до вивчення літератури в школі. З'явилася велика кількість систем і концепцій аналізу літературного матеріалу. Проте окремої уваги продовжує потребувати проблема формування в старшокласників умінь аналізувати образи-символи.

Над теоретичним обґрунтуванням поняття "символ" працювали А. Ф. Лосєв, Ю. М. Лотман, Е. Кассирер, Г. Кнабе, Х. Е. Керлот, В. М. Топоров, С. С. Аверинцев, Н. В. Кулагіна, Л. В. Уваров, Цв. Тодоров та інші.

Особливості функціонування символу та образу в художньому тексті досліджували Н. О. Гавриліна, Л. А. Юркина, Е. В. Шелестюк, Е. К. Созина, Н. Д. Арутюнова, О. П. Опанасюк.

Проте спеціальних досліджень, присвячених аналізу образів-символів на уроках української літератури, не існує, не вироблено й належної моделі опрацювання текстів такої категорії. У цьому й полягає **актуальність проблеми**. Саме тому значну увагу слід звернути на теоретичне визначення таких понять, як "символ" і "образ-символ".

Серед усієї різноманітності художніх засобів літератури особлива роль належить символу. І все ж не існує єдиного загальноприйнятого визначення цього терміна, хоча діапазон використання категорії дуже широкий. У наукових працях поняття "символ" пояснюють як "умовний розпізнавальний знак" [10], "... шлях (засіб), завдяки якому досягають образно-метафоричного мислення" [3, с. 159], "тип художнього образу" [2, с. 107], також "символом може бути художня деталь, порівняння, метафора" [10].

Відсутність чіткого визначення символу дає підстави вважати його абстрактним та багатозначним, що й спричинило виникнення серед дослідників декількох тенденцій у розумінні цього поняття. Одна група вчених розглядає символ "як спосіб створення специфічної, "ілюзорної" чи "віртуальної" символічної дійсності", а інша "розуміє символ як знак, що тільки відображає реальність" [1, с. 37].

Незважаючи на абстрактність, символ у своїй взаємодії з певним контекстом наповнюється конкретним смислом, утворюючи концептуальний зміст тексту, а також створює подвійну природу мови художнього твору. У цьому й полягає його специфіка як художнього засобу.

Таким чином, для ефективності вивчення літературних творів головною умовою постає формування в школярів спеціальних знань та вмінь інтерпретації художнього тексту, наповненого образно-символічними структурами. І **першим етапом**, на нашу думку, звичайно ж є теоретичне осмислення старшокласниками поняття "символ" як досить складної категорії.

У процесі інтерпретації художнього тексту учні часто зіштовхуються з проблемою ідентифікації символу в творі серед таких художніх засобів, як алегорія, метафора, порівняння. Тому, незважаючи на різноманітність визначень цього терміна, обирати слід лише те, яке дійсно допоможе виділити символ у художньому тексті, з'ясувати його властивості та функціональну роль у творі.

Необхідною умовою є встановлення чітких меж між символом та алегорією, метафорою, порівнянням, які виступають у тексті творцями художньої образності. Алегорією називають зображення абстрактного поняття у вигляді конкретного художнього образу. Вона притаманна казкам, притчам, байкам. Хоча алегорії характерна двоплановість зображення, смисл її завжди однозначний, тому вона зрозуміла всім, на відміну від символу, який є полісемічним і трактується зазвичай по-різному.

Складнощі в розмежуванні цих двох понять полягають ще й у тому, що "символ і алегорія співвідносяться одне з одним як система і текст, тому, перебуваючи в протистоянні одне одному, вони одночасно і взаємодоповнюють одне одного" [9, с. 100]. Як зазначає Л. Т. Левчук, алегорія "якоюсь мірою служить різновидом художнього символу" [3, с. 166]. Тому символ можна вважати більш широким поняттям, яке, маючи свої індивідуальні особливості, у той же час включає й деякі властивості алегорії. Саме це пояснює, чому значна кількість художніх образів, переважно тих, що несуть у собі ідею, одночасно виступають і алегорією, і символом.

Як у літературі, так і в образотворчому мистецтві, театрі чи кіно символ і алегорія не є рідкістю. Натомість метафора й порівняння можуть існувати лише в мовній сфері, тобто літературі. Метафора, як і символ, функціонує лише в рамках конкретного тексту, виступаючи своєрідною загадкою, яку розгадувати, на відміну від символу, немає потреби. Адже її основною функцією є підсилення емоційної виразності мови, шляхом перенесення прямого значення до непрямого на основі подібності. Не менш важливим засобом образотворення в літературі є порівняння, яке акцентує увагу на зіставленні особливих властивостей одного предмета іншому за подібними ознаками, функціонуючи як своєрідний "розгорнутий епітет" [2, с. 212].

Отже, символ можна ідентифікувати в літературному тексті як абстрактний, багатозначний, вільний у трактуванні засіб образотворення, який вимагає декодування, акцентуючи увагу на ідеї, закладеній у його основі.

Особливу увагу слід звернути й на те, що такі поняття, як "символ" і "знак", часто переплітаються між собою. Як зазначає А. Ф. Лосєв, "символ є не що інше, як розгорнутий знак" [5, с. 131]. Але в той же час вони несуть різне смислове наповнення в тексті, адже "знак і позначуване не мають між собою жодного зв'язку, а символ і те, що він символізує, мають між собою внутрішній зв'язок" [4, с. 16].

Можливо, причина такої схожості цих двох понять зумовлена їх історичним розвитком. Адже всім відомий той факт, що символи виникли ще в часи первісної людини й існували вони як засіб спілкування – спосіб передачі й збереження інформації. Як символи спочатку виступали камінці, мушлі, фрагменти кісток і подібне. Поступово їх замінили найпростіші креслення, малюнки, знаки, емблеми, позначки. Із виникненням цивілізації та встановленням державності символ набув більш вагомого значення, адже почав використовуватися як герб, знак на монетах, печатка, із часом перевтілюючись у так звані знаки-символи.

Історично зумовлено, що символ "ніколи не є цілком довільним; він не "порожній", у ньому є залишок природного зв'язку між позначеним і позначенням" [8, с. 90]. Саме цей внутрішній зв'язок у символі і відсутність його в знаку є основним відмінним елементом, що розмежовує ці два поняття.

За своїм характером "знаки мають різні види і форми вияву – образи, індекси, сигнали" [3, с. 157]. Але в художній літературі особливе місце належить знакам-символам як окремому різновиду.

Отже, символ зародився із знаку, утворюючи на початковому етапі знаки-символи, поступово деформуючись в образно-символічні структури художнього тексту. Зважаючи на це, будь-який символ можна назвати знаком, але не кожен знак може виступати символом.

Наступним етапом, не менш важливим для формування вмінь аналізувати образи-символи, є визначення семантики символу в системі художнього тексту. Носіями символічних значень виступають художні образи, які мають суб'єктивно-емоційну наповнюваність і несуть у собі відображення реальності. Таким шляхом відбувається символізація образу, яка можлива лише в контексті.

Поняття "художній образ" та "символ" взаємодіють у системі тексту одне з одним, та "не тільки не зводяться одне до іншого, але залежно від змісту художнього твору можуть навіть знаходитись у протиріччі" [6, с. 273]. Як зазначає О. Опанасюк, "художній образ – це естетична об'єкт-реальність, у якій фокусується та рефокусується художня ідея" [7, с. 24]. Якщо образ виступає носієм художньої ідеї, то образ-символ – сама художня ідея, закодowana в певному образі, який може бути одиничним або повторюваним. І якщо "в основі образу лежить зв'язок, порівняння" [7, с. 26], то в символічних структурах цей зв'язок встановлюється на асоціативному рівні.

Саме тому на цьому етапі головну роль відіграє активізація образного мислення читача (у нашому випадку – старшокласника), адже інтерпретація художнього тексту символічного характеру можлива лише завдяки асоціативному мисленню. А. Ф. Лосєв виокремлює наявність у символі трьох моментів: "живого чуттєвого споглядання" (тобто це те, що ми називаємо ідентифікацією символу в системі художнього тексту), "абстрактного мислення" (активізація образного мислення читача) і "людської практики" (поєднання абстрактної ідеї, закладеної в тексті, з конкретним життєвим досвідом) [6, с. 250].

У методичній літературі вже давно існує безліч різних видів класифікацій як художніх образів (зорові, слухові, смакові, мікро-, макро-, мега-образи, образи-персонажі, образи-пейзажі, образи-емоції та інші), так і класифікації символів (умовні – символи, між якими немає жодного внутрішнього зв'язку; випадкові – символи, які виникли на асоціативному рівні; універсальні – загальні, широкоживані). Навіть укладені словники символів (Х. Є. Керлот, Дж. Холл, Джек Трессіддер).

Усе це може послугувати підґрунтям для визначення семантики образу-символу в художньому тексті. Однак проблематичними залишаються індивідуально-авторські символи, аналіз яких неможливий без асоціативних зв'язків. Вони можуть встановлюватися не лише між предметами чи образами, а й між предметами та відчуттями, кольорами, запахами та іншим. Зрозуміло, що головну роль тут відіграє

життєвий досвід як автора, що створює художню картину світу за допомогою образів-символів, так і читача, що розшифровує зміст твору, адже "будь-яке слово завжди може викликати в пам'яті все, здатне так чи інакше з ним асоціюватися" [8, с. 160].

Асоціації можуть виникати за схожістю, за протилежністю, за причинно-наслідковим зв'язком, але так чи інакше ці зв'язки є основним ключем до розуміння образно-символічних структур художнього тексту. Саме тому, на нашу думку, великої уваги потребує процес активізації образного мислення в учнів старшої школи.

Останнім, завершальним етапом для формування в старшокласників умінь аналізувати образи-символи, є **етап** визначення художньої ролі символу в тексті. Як уже було зазначено, основна і невід'ємна функція символу – утворення подвійної природи мови художнього твору, тобто підтексту. Тому основним завданням для учнів старшої школи в процесі аналізу художнього тексту, постає прочитання прихованого змісту через систему символів.

Символ як художній засіб став настільки вагомим і широковживаним у літературі, що у 80-ті роки XIX століття почав своє існування окремих сформований літературний напрям під назвою "символізм". Передумовою для цього стала творчість таких відомих французьких поетів, як Поль Верлен, Артюр Рембо, Малларме, Шарль Бодлер, які почали звертатися до символу ще в 1850-х роках. Розпочинаючи свій шлях із Франції, символізм стрімко поширився далеко за її межі: Бельгія (Еміль Верхарн, Моріс Метерлінк); Австрія (Райнер Марія Рільке, Гуґо фон Гофмансталь); Польща (Болеслав Лесьмян); Великобританія (Оскар Уайльд, Генрік Ібсен); Росія (Ф. Сологуб, В. Брюсов, О. Блок, О. Добролюбов, А. Бєлий).

На початку XX століття символізм став характерним явищем і для української літератури. Яскравими представниками цього напрямку були: П. Тичина (збірки "Сонячні кларнети", "Замість сонетів і октав"), М. Рильський (збірки "Слово про рідну матір", "Троянди й виноград"), Т. Осьмачка (збірка "Скитські вогні"), О. Кобилянська (повість "Земля"), М. Хвильовий (новела "Я (Романтика)") та багато інших.

Характерною особливістю символізму як літературного напрямку, у першу чергу, є протистояння реалізму й натуралізму, для яких притаманним було просте відображення життєвих явищ. Ця мета досягається лише завдяки символу, унаслідок чого символістські тексти завжди мають подвійний зміст. Як зазначає Р. Якобсон, "значення символу в тому, що він робить думку й поведінку раціональними й дозволяє нам передбачати майбутнє" [12, с. 281].

У процесі становлення літератури й мистецтва символ зазнавав певних трансформацій, у зв'язку з чим його функціональна роль не була однозначною. Як зазначає Л. А. Юркіна, для літератури Середніх часів характерним був "алегорично-символічний стиль" [11, с. 7], а в епоху Відродження відбувається заміщення символу алегорією. Для літератури бароко більш характерною стала релігійна символіка. А в епоху класицизму такі художні засоби, як алегорія, уособлення та метафора, вживалися частіше за символ. Щодо мистецтва Романтизму, то "символ знову виступає як центральна категорія" [11, с. 7], а ще ширше його використання характерне для Реалізму.

Таким чином, символ як художній засіб паралельно виконує декілька функціональних ролей. По-перше, для художньої літератури це незамінний, автономний засіб образотворення; по-друге, єдиний спосіб творення підтексту (двозмістовості художнього твору), що дає можливість авторові висловити закодовані ідеї; по-третє, символ у літературному тексті мимовільно сприяє розвитку образного мислення читача (у нашому випадку – старшокласника), учить встановлювати асоціативні зв'язки та звертатися до власного життєвого досвіду; розвиває образно-мовленнєве чуття читача.

Отже, у процесі формування в учнів старшої школи умінь аналізувати образи-символи слід звернути увагу на три основні аспекти. Це теоретичне осмислення поняття "символ" і його ідентифікація в художньому тексті; розкриття семантичного значення образно-символічної структури в зв'язку з контекстом літературного тексту; і визначення функціональної ролі символічних образів у конкретному літературному творі. Лише така послідовність дій, на нашу думку, гарантує ефективне вивчення літературних творів, зокрема досить повне усвідомлення навчального матеріалу учнями. Саме цей алгоритм можна вважати основним підґрунтям для розробки в подальшому методики вивчення образів-символів на уроках української літератури.

Література

1. Абрамкіна Н. В. Провідні концепти американського символічного літературознавства (на матеріалі творчого доробку С. Лангер) : дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.01.06 / Абрамкіна Наталія Валеріївна ; Севастопольський технічний ун-т. – Севастополь, 2005. – 196 с.
2. Галич О. Теорія літератури : підручник / Олександр Галич, Віталій Назарець, Євген Васильєв ; за наук. ред. Олександра Галича. – К. : Либідь, 2001. – 488 с.
3. Естетика : підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко ; заг. ред. Л. Т. Левчук. – К. : Вища шк., 1997. – 399 с.
4. Кулагина Н. В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания / Н. В. Кулагина / Акад. пед. и социал. ин-т. – Воронеж : Модэк, 1999. – 73 с.
5. Лосев А. Ф. Логика символа / А. Ф. Лосев // Философия. Мифология. Культура. – М. : Политиздат, 1901. – С. 247–274.
6. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Ф. Лосев. – 2-е изд., испр. – М. : Искусство, 1995. – 320 с.
7. Опанасюк О. П. Художній образ: структурна феноменологія і типологія форм / О. П. Опанасюк. – Дрогобич, 2004. – 236 с.
8. Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / Фердінан де Сосюр ; пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. – К. : Основи, 1998. – 324 с.
9. Фарино Ежи. Символ и аллегория / Ежи Фарино // Введение в литературоведение : учеб. пособие. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 630 с.
10. Ференц Н. С. Основи літературознавства : підручник [Електронний ресурс] / Н. С. Ференц. – К. : Знання, 2011. – 431 с. – Режим доступу: http://www.big-lib.com/book/59_Osnovi_literaturoznavstva. – Назва з екрана.
11. Юркина Л. А. Символ и его художественные функции : автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. філол. наук / Юркина Л. А. – М., 1989. – 20 с.
12. Якобсон Р. Мозг и язык / Р. Якобсон // Якобсон Р. Избранные работы. – М., 1985. – С. 270–286.

УДК 37.016:82-147+821.161.2:78

ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ П. Г. ТИЧИНИ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З МУЗИЧНИМ МИСТЕЦТВОМ

Молочко С. Р.

У статті окреслено складники методики вивчення ліричних творів Павла Григоровича Тичини у взаємозв'язку з музичним мистецтвом у старших класах. Ключові слова: література, музика як види мистецтва, ліричний твір, панмузичність, зорові і слухові образи, асоціація, інтенціонал, цілісний художній образ, оказіоналізм.

В статье обозначены составляющие методики изучения лирических произведений П. Г. Тычины во взаимосвязи с музыкальным искусством. Ключевые слова: литература, музыка как виды искусства, лирическое произведение, панмузыкальность, зрительные и слуховые образы, ассоциация, интенционал, целостный художественный образ, окказионализм.

The article is about the necessity of Pavlo Tychyna's lyrical works studying in the correlation with musical art in senior school. Particular emphasis is made on the analysis of artist's poetry in verbal and musical context in terms of mutual understanding, mutual literary and musical way and as a result – in the creation of an integral artistic image which develops learners' imagination. While composing creative portrait of P. Tychyna the author advises to pay attention to the source of his artistic talent of being a poet and a musician, his perception of the world through music and "mister musicality" is a concept of his works. The article offers the following creative tasks: the search of musical and visual associations in the lines of poetry; musical word drawing and verbal music drawing (using music snippets of different nature and tempo); the definition of the intentional – the meaning that a word receives in the context – and, consequently, the creation of an integral artistic image by defining a neutral value, color and music associations and etc.

The author emphasizes that music is not a poetic background or supplement to the main text, but the very core of meanings and artistic images. P. Tychyna's poetry studying in conjunction with the musical art will help students to absorb the emotional and aesthetic beauty of the literary work, to understand the ideological and artistic conception of the poet, to form a "symphonic" character as a part of perception of a complete picture of the world by senior students.

Key words: literature, music as form of art, lyrical work, "mister musicality", sound and visual associations, association, intentional, complete artistic image, occasionalism.

Одним із важливих складників духовного розвитку особистості є культурологічний підхід до вивчення літератури як мистецтва слова. Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти (освітня галузь "Мови і літератури") [9, с. 9] передбачено реалізацію культурологічної змістової лінії літературного компонента: вивчення творчості представників красного письменства у взаємозв'язку з іншими видами мистецтв, зокрема – музичним.

Розширенню мистецьких знань учнів у процесі вивчення літератури задля формування творчих здібностей приділено увагу у працях О. Бандури, Т. і Ф. Бугайків, О. Мазуркевича, В. Голубкова, М. Машенка, Д. Наливайка, Н. Волошиної, З. Шевченко, Є. Пасічника, А. Вітченка, О. Куцевол, Л. Овдійчук та ін.

Науково обґрунтовуючи концепцію вивчення української літератури у взаємозв'язках із суміжними видами мистецтв, С. Жила стверджує, що для формування в особистості цілісної картини світу в процесі вивчення літератури вкрай важливим є комплексний підхід до використання культурологічного впливу різних видів образотворчості [1, с. 7].

На думку Г. Клочека, "вивчення рідної словесності у школі неможливе без інтерпретаторської роботи. Твори, що вивчаються, потребують якісного і різноманітного

за формою тлумачення" [4, с. 16]. І своєрідним творчим тлумаченням є взаємозв'язок слова та музики на уроках словесності. Особливо актуальний такий підхід під час аналізу ліричних творів, адже поезія і музика споріднені за своєю природою та внутрішньою структурою. А творчість деяких українських поетів узагалі неможливо цілісно осягнути без застосування музичного мистецтва.

Таким є поетичний світ Павла Григоровича Тичини. Відійти від стереотипності й шаблонності, поринути у його різнобарвний, синтезований у слові й музиці мистецький макрокосмос допоможуть елементи запропонованої методики, спрямовані на розширення мистецтвознавчих уявлень учнів.

Мета статті – ознайомити з елементами методики вивчення творчості Павла Григоровича Тичини у взаємозв'язку з музичним мистецтвом у старших класах як реалізацією культурологічної лінії літературного компонента.

Творчість Павла Григоровича Тичини позначена своєрідною тональністю звучання. "Вишукана гармонія віршів Павла Григоровича побудована на звуковій поліфонії" [2, с. 134]. О. Косінова визначає панмузичність як інтермедіальну стратегію П. Тичини, що здійснюється за рахунок домінанти "музичних" словесно-виражальних засобів" [5, с. 14]. Г. Клочек, аналізуючи вірші П. Тичини, зазначає, що поет "зумів у своїй творчій лабораторії настільки розширити виражальні можливості поетичного слова, що воно, окрім традиційного уміння живописати дійсність, набуло здатності виражати музичне світосприймання автора. Це було видатним, навіть епохальним новаторством поета, яке зразу ж поставило його серед найвидатніших митців світу" [4, с. 20].

Митець сприймав явища навколишнього світу передусім як звук, інтерпретував його в кольоровій гамі й трансформував в іншу знакову систему, зокрема в художні образи своїх поезій.

Пропонуємо методичні рекомендації щодо аналізу поезій П. Г. Тичини в контексті музичного мистецтва. Функціонування в одній площині двох мистецтв – слова і музики – зробить процес аналізу ліричних творів різноманітним, глибоким, цілісним.

Для того щоб налаштувати учнів на відповідну тональність звучання, допомогти їм відчувати "панмузичність" П. Г. Тичини, радимо на першому уроці вивчення життя і творчості митця у вступному слові вчителя (на музичному тлі) озвучити такі характеристики творчого макрокосмічного світу П. Г. Тичини: "музична ріка", "співець", "оркестр багатосферового розуму", "не людина, а музика", "Моцарт української поезії", "Маестро", "поет з рідкісним чуттям музики", "співуче хлоп'я", "симбіоз музики і слова", "гармонійний сплав", "людина-оркестр", "усе в нього співає і звучить". А фрази вчителя на кшталт: "Сьогодні ми доторкнемося струн і клавіш різнобарвного поетично-музичного інструменту П. Г. Тичини, відчуємо його звучання", "Налаштуємо струни нашої душі на тональність П. Г. Тичини" – додадуть образності у сприйманні матеріалу старшокласниками.

Доречним на початку уроку буде повідомлення учня "Тичина-музика", яке розкриє джерела гармонійної краси (життєві факти, які є своєрідною відповіддю на питання про те, що визначило специфіку творчості П. Г. Тичини – світосприйняття через музику). Наведемо факти-опори: Павло Тичина мав від народження досконалий музикальний слух і дзвінкий голос; перша вчителька Павла Серафима Морачевська називала його "співуче хлоп'я" і повела у великий світ мистецтва; з дев'яти років Тичина співав у хорі Троїцького монастиря в Чернігові; навчаючись у духовній семінарії, оволодів азами диригування, навчився грати на багатьох музичних інструментах (улюбленими були кларнет і бандура); згодом давав уроки диригування Григорію Верьовці тощо. Варто озвучити назви творів Павла Тичини, які дійсно містять у собі музичне начало: "Хор лісових дзвіночків", "Гаї шумлять", "Арфами, арфами...", "Золотий гомін", "В космічному оркестрі", цикл "Енгармонійне", назви збірок "Соняшні кларнети", "Замість сонетів і октав" тощо. Усе це створить сприятливий ґрунт для розуміння поезій П. Тичини й підтвердить закономірність появи музичних творів на слова митця. Варто назвати такі: "Ми дзвіночки" (музика В. Верховинця), "Ви знаєте, як липа шелестить" (музика М. Вериківського, М. Скорупського), "Гаї шумлять" (музика Г. Майбороди), "А я у гай ходила" (музика П. Козицького), "Подивилась ясно" (музика П. Сениці) та ін.

Перше (зразкове) читання поезій П. Г. Тичини може супроводжувати музичне тло – інструментальна музика відповідного характеру. Також ефективним й

ефектним буде прийом мелодекламації. Проте зазначимо, що музика при цьому – уже не тло, а своєрідна "симфонія" слова і звуку, у якій виражальні засоби мистецтв літератури і музики доповнюють одне одного, створюючи цілісний художній образ. Так, декламувати поезію "Ви знаєте, як липа шелестить" можна у співзвуччі з однойменним музичним твором М. Вериківського або М. Скорульського.

Особливого, на нашу думку, акценту потребує робота над аналізом ліричних творів у словесно-музичному розрізі, що полягатиме у взаємопізнанні, взаємозбагаченні літературного й музичного образів, у визначенні специфічних художньо-виражальних засобів, які б підсилювали музичний ефект поетичного твору, сприяли розумінню поетичного образу через музичний, через асоціації, пробуджені музикою. У результаті буде створено цілісний художній образ, що допоможе в розвитку творчої уяви старшокласників.

Наведемо перелік орієнтовних запитань і відповідей під час аналізу поезії "Ви знаєте, як липа шелестить".

– Що ви відчували під час слухання поезії і музики? Які картини створилися у вашій уяві? (Вражають інтонації твору, ніжність, мелодика слова, чарівна принадність пейзажних картин незрівнянної української ночі).

– Чому поет починає твір питальним реченням? Чи вимагає воно відповіді? (Це риторичне питання; поет, можливо, хоче розповісти всьому світові про свою закоханість; можливо, утомився й вирішив насолодитися пейзажами рідної землі; можливо, у цьому світі, що вирує, поет зупинився на мить – і ця мить виявилася прекрасною).

– Цей твір називають ноктюрном. Чи погоджуєтеся ви із цією думкою? Доведіть свою позицію, скориставшись словничком музичних термінів. (Словничок: ноктюрн – поширена назва музичних композицій, переважно інструментальних, що навіяні поетичним настроєм ночі).

– Якими картинками автор ніби продовжує пейзажну замальовку першого речення? ("Кохана спить..."). Картини природи ніби переплітаються з душевним настроєм ліричного героя. У цій поезії особливо відчутна ця єдність (прийом паралелізму). (Визначення терміна озвучує учень-"літературознавець": паралелізм – аналогія, уподібнення, спільність характерних рис явища; паралельне зображення двох явищ із різних сфер життя (найчастіше: картини природи – внутрішні переживання людини)).

– Чого автор досягає, використовуючи цей прийом? (Духовно єднає ліричного героя зі світом природи, розфарбовуючи його різними кольорами і звуками).

– Які образи, створені уявою автора, допомагають передати стан ліричного героя? (Епітети "місячні весняні ночі", "старі гаї", "солов'ї").

– Використовуючи картки-символи (із зображенням скрипкового ключа (жовті) і пензля (зелені)), відшукаймо у творі зорові й слухові образи ("слова-кольори" і "слова-звуки").

Учитель зачитує рядки із твору, а учні сигналізують відповідним символом. Наприклад, "Ви знаєте, як сплять старі гаї?" (звуковий (тиша) – скрипковий ключ), "вони все бачать крізь тумани" (зоровий – пензель) і т. п.

Далі пропонуємо для слухання п'ять фрагментів музичних творів різного характеру і темпу: 1) Б. Лятошинський "Слов'янська увертюра", 2) Л. Бетховен. Соната № 17, частина 3 "Буря"; 3) В. Моцарт. Симфонія № 40; 4) П. Чайковський "Іспанський танець"; 5) Ф. Ліст "Мрії кохання". Назву музичного твору варто озвучувати, адже це сприятиме розширенню мистецьких горизонтів старшокласників. Прослухавши музичні фрагменти, учні визначають, який із них найкраще передає настрій ліричного героя. У світі власних асоціацій учні вимальовують образи в музиці (через визначення темпу, характеру мелодії, сили звучання) і поезії (завдяки виражальним засобам) – відбувається музичне малювання слова і словесне малювання музики, а в результаті створюється цілісний художній образ.

У поезіях П. Г. Тичини трапляються слова, які неможливо зрозуміти без тлумачення музичних термінів. Наприклад, цикл "Енгармонійне". (Словничок: енгармонізм – однакове за висотою звучання двох різних за назвами звуків). Наочніше це варто зробити так: натиснути одну клавішу фортепіано двічі (або в аудіозапису), сказати, що спочатку звучало нехай "фа-дієз", а другий – "соль-бемоль" (тобто один і той самий звук у різних тональностях буде називатися по-іншому). Перенесемо в іншу

площину: одне й те ж явище навколишнього світу можна сприймати й трактувати по-різному.

Щоб відчувати "енгармонізм", запропонуємо учням таке завдання (зادля активізації уваги можна придумати назву "Асоціація" або "Енгармонізм"). Учитель озвучує "нейтральне" слово або цілу фразу, учні відшукують у творі рядки, якими митець передав (образно розтлумачив) значення слова (думку, закладену у фразі). Наприклад, "сонце" (нейтральне) – "полум'я квіток" (у творі П. Тичини); "тінь" (нейтральне) – "Десять кліють та й райські птиці..." (вір); "Пішов дощ, на воді з'явилися бульки" – "Війнув, дихнув, сипнув пшона – і заскакали горобці" (вір); "Від хмарки до землі простяглися смуги літньої зливи" – "Спустила хмарка на луки мережані подолки" (вір). Отже, П. Г. Тичина зображує світ у своєму макрокосмосі, застосовуючи при цьому виражальні засоби як поезії, так і музичного та образотворчого мистецтва.

Своєрідним стилістичним забарвленням поезій П. Г. Тичини є велика кількість авторських неологізмів (оказіоналізмів) і специфічних образних поєднань слів ("самодзвонними", "ніжнотонними", "узолотились блиски", "круглосріблястий дим", "кучерявий дзвін", "мармуровий мур", "вранішня вишня", "злотозор", "хмари муром" тощо). З'ясувати їх контекстуальне значення і художню функцію допоможе створення своєрідного "асоціативного ланцюжка (куща)" – через нейтральне значення слів, звукові й кольорові асоціації визначити інтенціонал (значення, що набуває слово в контексті) і в такий спосіб створити цілісний художній образ. Продемонструємо на прикладах.

"Сміх буде, плач буде перламутровий" (поезія "Арфами, арфами..."):

нейтральне значення (за словником): *сміх* – характерні переривчасті звуки, які утворюються короткими видихальними рухами як вияв радості, задоволення; *плач* – жалібні протяжні звуки як вияв суму, знервованості тощо; *перламутровий* (прикметник від слова "перламутр") – такий, що має мінливе забарвлення, здатний переливатися різними барвами, як перламутр;

кольорова асоціація (збігається зі значенням слова "перламутровий") – переливчастий, грає на сонці; *музична асоціація* (учні фактично уявляють, яка б мелодія передала словесне значення): *сміх* – весела, жвава мажорна мелодія, *плач* – сумна мінорна, а поєднання антонімічних понять свідчить про контраст, мінливість. *Інтенціонал*: мінлива радість (мінлива печаль), у контексті доповнюють відчуття приходу весни, що супроводжується емоційним піднесенням.

"Жайворон золотий, з переливами" (поезія "Арфами, арфами..."):

нейтральне: *жайворон* (те саме, що й жайворонок) – польова чи степова співуча пташка ряду горобцеподібних; *золотий* – зроблений із золота або той, що своїм блискучо-жовтим забарвленням нагадує золото; *кольорова асоціація*: блискучий, жовтий; *музичне звучання*: дзвінкий, веселий, жвавий (мелодія весела, оптимістична, швидкого темпу, переважно світла, мажорна);

інтенціонал: жайворонок – співучий птах. Зазначимо, що не потрібно нав'язувати учням своєї інтерпретації, а дати можливість їм по-своєму відчувати, уявити, дослідити, пояснити.

Завдяки асоціаціям, образному мисленню учні з'ясували, що "мармуровий дзвін" – це перешкоди в коханні, "кучерявий дзвін" – різнобарвний дзвін, багатозначність рішення; "вранішня вишня" – вишня з крапельками роси (краплинками сльози); "обсипалась душа" – розпач від нещасливого кохання; "хмари муром" – хмарне небо перед дощем тощо [8, с. 40–41].

Отже, творчість П. Г. Тичини потрібно вивчати в одній площині з музичним мистецтвом. Це сприятиме розширенню мистецького простору старшокласників, змусить підійти до поетичного макрокосмосу "людини-оркестру" нестандартно і креативно, а головне – активізує процеси сприйняття учнями мистецьких творів, виробленню умінь інтерпретувати й оцінювати авторський задум, художні явища, сприятиме розвитку логічного й образного мислення старшокласників. Проблема вивчення ліричних творів П. Г. Тичини у взаємозв'язку з музичним мистецтвом потребує подальших розвідок, пошуку нових шляхів взаємопроникнення словесного і музичного образів у ліричному творі, що допоможе зробити урок української літератури цікавим, творчим, нестандартним і сприятиме формуванню гармонійно розвиненої особистості.

Література

1. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи : монографія / С. О. Жила. – Чернігів : РВК "Деснянська правда", 2004. – 360 с.
2. Жила С. О. Мозаїка мистецтв на уроках української літератури : посібник для вчителя / С. О. Жила. – Х. : ФОП Стеценко І. І., 2010. – 284 с.
3. Зінченко Н. "Рафінований" інтелігент / Наталія Зінченко // День. – 2011. – № 9–10. – С. 21.
4. Клочек Г. Інтерпретація поезій Павла Тичини / Григорій Клочек // Українська мова та література. – 2015. – № 9–10. – С. 16–24.
5. Косінова О. Концепція панмузичності у творах Павла Тичини : монографія / О. Косінова. – Херсон : Грінь Д. С., 2015. – 196 с.
6. Коцарев О. У гості до Павла Тичини / Олег Коцарев // День. – 2013. – № 105. – С. 20.
7. Молочко С. "... Не людина, а музика": система уроків з вивчення творчості П. Г. Тичини. Урок 1 / С. Р. Молочко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2003. – № 6. – С. 60–70.
8. Молочко С. "... Не людина, а музика": система уроків з вивчення творчості П. Г. Тичини. Урок 2 / С. Р. Молочко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2004. – № 1. – С. 37–50.
9. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України № 1392 від 23.11.2011 р. // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – № 4–5. – С. 3–56.
10. Тичина П. Г. Золотий гомін : вибр. твори / П. Г. Тичина ; упоряд., вступ. ст. С. А. Гальченка. – К. : Криниця, 2008. – 608 с. : іл. – (Серія "Бібліотека Шевченківського комітету").

УДК 82.0(477)

ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ЛІРИКИ МИКОЛИ ВІНГРАНОВСЬКОГО В 11-МУ КЛАСІ

Нестеренко С. В.

У статті йдеться про великі потенційні можливості впливу громадянської лірики Миколи Вінграновського на формування етнокультурної компетентності одинадцятикласників, а також сприяння їхній національній самоідентифікації.

Ключові слова: громадянська лірика, національна самоідентифікація, проблема добра і зла, милосердя, гуманізму, справедливості, осуд міщанства та бездуховності.

В статье раскрывается большой потенциал возможностей влияния гражданской лирики Николая Винграновского на формирование этнокультурной компетентности одиннадцатиклассников, а также ее влияние на их национальную самоидентификацию.

Ключевые слова: гражданская лирика, национальная самоидентификация, проблема добра и зла, милосердия, гуманизма, справедливости и бездуховности.

The article considers the influence of M. Vingranovskyi's poetry on the development of ethnocultural awareness, the national self-identity and self-consciousness of senior students. Mykola Vingranovskyi is one of the most outstanding representatives of the poets known as "shestydesiatnyky" (men of the sixties). He is famous not only as a proseman and a poet but as an actor, a screenplay writer and a film-maker. In the ancient times all kinds of lyrical verses considered to be the civil poetry while in modern literature the civil poetry is distinguished as a certain kind of poetry. The civil verses by Mykola Vingranovskyi are relevant, up-to-date and contemporary, so they can be used as means of conscious citizens formation. The verses reflect the author's attitude to such important issue as the national self-identity that was the leading theme of his poetry. The development of students' national self-identity and self-consciousness is essential nowadays. The civil verses by Mykola Vingranovskyi can be used as one of the valuable tools in the field of education and upbringing of senior students. At the Ukrainian Literature lessons they might be used as useful resources for development of ethnocultural awareness of young generation.

Key words: Ukrainian literature, civil poetry, ethnocultural awareness, national self-identity, Mykola Vingranovskyi, poets known as "shestydesiatnyky" (men of the sixties), the problem of good and evil, mercy, humanism, justice, blame of philistinism and soullessness, lyrical character, historical character, national hero, the Dnipro image.

Громадянська лірика, як відомо, має свої особливості: вона відгукується на актуальні й животрепетні проблеми часу, є зрозумілою пересічним читачам, не містить "темних місць" і, переважно, не потребує тлумачень. І в античні часи, і в давній українській літературі власне громадянською лірикою вважалися всі види лірики, які тепер представлені диференційовано. Проте громадянські мотиви й досі притаманні філософській, медитативній, пейзажній і навіть інтимній ліриці.

Чинна шкільна програма з української літератури відводить особливе місце саме громадянській ліриці, проте значна частина таких творів у зв'язку зі змінами суспільного ладу й відповідних умов уже давно втратили ту роль, якою була наділена в часи написання. Наприклад, громадянська лірика Павла Грабовського сприймається сучасними школярами як щось застаріле, власне, таке, що давно вийшло з ужитку, перестало бути важливим, животрепетним. Старшокласники початку третього тисячоліття прагнуть не просто класичної літературної спадщини, до добору якої укладачі програм і підручників мусять підходити дуже уважно, а саме

тих творів, які б відгукувалися на потреби нинішньої доби й пропонували відповіді на запитання, які ставить перед нами сьогодні.

Із цих причин громадянська лірика Миколи Вінграновського, поета, для якого національна самоідентифікація була природною з перших публікацій і навіть сьогодні опосередковано, тобто через художні поетичні тексти, залишається оптимальним джерелом натхненної праці учнів на уроках української літератури, – потужний важіль виховання та духовного росту випускників середніх шкіл.

Завданням нашої статті є необхідність довести той факт, що на уроках української літератури громадянська лірика Миколи Вінграновського може бути продуктивним матеріалом для формування етнокультурної компетентності старшокласників. Ідейно-художній аналіз саме такого виду віршів учням одинадцятого класу особливо цікавий.

Як відомо, Микола Вінграновський – один із найталановитіших у когорті митців-"шістдесятників". Дипломований кінорежисер, він яскраво виявив себе як актор (зіграв роль Івана Орлюка у фільмі Юлії Солнцевої за кіноповістю Олександра Довженка "Повість полум'яних літ" (1961) і за найкраще зіграну чоловічу роль отримав золоту медаль кінофестивалю в Лос-Анджелесі; загалом глядачам запам'ятався ще трьома талановито зіграними ролями), прозаїк (дев'ять прозових прижиттєвих книг), поет (десять прижиттєвих поетичних збірок), мемуарист (унікальний спогад "Рік з Довженком"), режисер (шість художніх і вісім документальних фільмів). Як поет Микола Вінграновський неперевершений, унікальний. І хоча цього автора зараховують до "метафористів", ніякої штучності й надуманості в його ліриці не відчувається. Рівень поезій Миколи Вінграновського настільки високий і внутрішньо потужний, що декілька його поезій свого часу навіть приписували Василеві Стусу.

У шкільній програмі цьому поетові відведено дуже мало місця й часу (текстуально одинадцятикласники вивчають лише один його вірш "Сеньйорито акаціє, добрий вечір...", який належить до любовної лірики). Проте найважливішу інформацію про Миколу Вінграновського вчитель зобов'язаний донести до своїх підопічних під час вивчення вступних тем, а його громадянську лірику практикувати на уроках позакласного читання чи рідного краю (залежно від регіону, у якому знаходиться школа).

У літературу Микола Вінграновський увійшов раптово й рвучко, без періоду учнівства, як і Павло Тичина. Дебютував талановитий поет невеличкою добіркою поезій у журналі "Дніпро" (1957), роком пізніше його вірші надрукував журнал "Жовтень" (нині "Дзвін"), а тоді – журнали "Вітчизна" (1960) і "Прапор" (теперішній "Березіль") (1960). Публікація "З книги першої, ще не виданої" в "Літературній газеті" від 7 квітня 1961 р. містила дванадцять поезій. Тодішній редактор цієї письменницької газети Павло Загребельний, як згадує Тарас Салига, "мав особливе чуття до появи молодих талантів і їм відводив цілі сторінки" [5, с. 7]. Тож досить великими добірками входили в літературу тоді ще початківці Віталій Коротич, Іван Драч, Євген Гуцало. Зміст віршів М. Вінграновського, поета-громадянина й патріота, на смерть перелякав радянську цензуру, адже йшлося в них навіть не про патріотизм, а про свідому самоідентифікацію зі своїм народом, який не мав права ні на справжню державність, ні на непіднаглядних та непідцензурних митців. Саме публікація в "Літературній Україні" сприяла справжньому буму лірики в Україні й водночас була точкою відліку гонінь молодого поета, які тривали роками. Сам Микола Вінграновський згадував: "Отут по нас і всадили з усіх гармат! Не було газети – від "Радянської України" до обласних і районних, які б не стали по нас молотити! Одна з-перед другої, вони прямо-таки почали захлинатися, що ми відщепенці, деструктивісти, штукарі й низькопоклонники-авангардисти!" [4, с. 315]. У подібній ситуації для розкритикованих і звинувачених мало не в державній зраді митців краще було бодай мовчати, якщо не прилюдно бити себе в груди, писати покаєнні статті й скоропостижно друкувати їх у газетах. М. Вінграновського ж обурили не стільки безпідставні звинувачення у формалізмі й штукарстві, надуманій штучності ним створеного, скільки становище українського народу, митцеві якого категорично заборонялося висловлювати свою громадянську позицію. Тож у відповідь на переслідування й "розвінчання", він написав вірш "Ні! Цей народ із крові і землі", у якому були й такі викривальні строфи: "Я – формаліст? Я наплював на зміст? /

Відповідаю вам не фігурально: / Якщо народ мій числиться формально, / Тоді я дійсно – дійсний формаліст! // Та де вже дінешся, раз мир заколосив / Пустоколоссям вашим в сиві ночі, / Жаль одного, що в леті до краси / Народу ніколи і плюнуть вам у очі!" [3, с. 127]. До речі, саме ця поезія надзвичайно імпує одинадцятикласникам, які працюють над текстом вірша під керівництвом учителя. Можна поставити такі навідні запитання:

- Чому поет вважає, що його народ "із крові і землі"? Як Ви розумієте кожне з цих слів?
- З якої причини митець заявляє, що свою націю він "не віддасть нікому і нізащо"?
- Аргументовано доведіть, чому ця поезія більше громадянська, ніж патріотична.
- Прокоментуйте рядки, які виразно засвідчують громадянську позицію ліричного героя вірша:

Я не слуга його, я – син його на чатах,
Я – син зорі його, що з Кобзаря росте.
Я син його по крові, і кістках
І по могилах, і по ідеалах.
Не вам з осліпленими душами в забралах
Його звеличують в фальшивих голосах [3, с. 127].

Якщо взяти до уваги, що французький філософ Ернест Жозеф Ренан (1823–1892 рр.), сучасник Наполеона Бонапарта, вбачав у націях здатність руками митців (отже, й поетів) змінювати світ і виконувати Богом покладену високу місію, то Микола Вінграновський, як і Ліна Костенко та Василь Симоненко, відчайдушно знехтувавши всіма небезпеками й наслідками, розпочали цю роботу в дуже складні часи. Тарас Салига справедливо наголошує, що тоді різними "шляхами до поета приходила популярність – лиха і світла. Одні били, лаяли, картали, а інші переписували вірші, пускали їх по руках, завчали напам'ять" [5, с. 7]. Коли ж у 1962 році вийшла перша збірка Миколи Вінграновського "Атомні прелюди", його ліричні твори, одночасно з віршами Василя Симоненка, пропустили через таке болюче й гостре сито критиканства, що якби не головування під час цієї події в спілці письменників 8 січня 1963 р. Максима Рильського, то, на щастя, таки вибитий із колії прихильниками справжньої поезії суд над молодими авторами перетворився б на еквівалент судилиці інквізиції, як це мало місце в добу Середньовіччя.

Громадянська лірика Миколи Вінграновського позбавлена типового українського ниття й нарікання на нещасливу долю. Його ліричні персонажі сильні й красиві навіть у екстремальних умовах. Тож коли йдеться про перетружену й давно перевтомлену жінку-колгоспницю, Микола Вінграновський змальовує її не тягловою силою, не живою руїною і не zdegradovanoю особистістю – сільська жінка-мати, жінка-бабуся в цього поета наділена ореолом краси, шевченківською вищістю над буденщиною та сірістю. Це вловлюється навіть у цілком буденних картинах. Наприклад, у поезії про одиноку матір "Сумні без батька двоє діток цих", яка денно й нічно трудиться: вдень – на колгоспних ланах із сапою, уночі – коло власного підсобного господарства й хатніх турбот про своїх малят, сказано, що вона "стáріє... сама" [3, с. 294], як і Шевченкова Ганна з поеми "Наймичка".

Здавалось би, проблеми ярмаркування – аж ніяк не тема для віршів. Але коли читаємо поезії М. Віграновського знову ж таки із шевченківськими іменами жінок у назвах – "Марія" й "Оксана", то прекрасно усвідомлюємо, що колгоспні трудові не дають селянкам можливості навіть узяти й одягнути власну сім'ю, тому торгівля овочами й фруктами з власного городу чи саду – єдиний порятунок, але сили на це вже не вистачає ні в старших літах жінок, ні в молодій матері, яка змушена брати з собою на базар мале дитя. Тож не осуд, а лише співчуття викликають рядки поета: "На базарі рученьки ісклала, / В білій хустці, в сірім піджаці, / На хлібину голову поклала, / Задрімала в хліба на щоці. / В чоботях, у темній спідничині, / В білому горосі-фартусі / Спить собі в базарній хуртовині, / А оса тим часом на осі / Гомонить по сливах... Задрімала... // Промінь сонця гасне у косі. / На хлібину голову поклала, / Продає ті сливи уві сні" [3, с. 156] або: "І спродалась, й скупилась, та й додому / Окрай дороги стежкою собі... / І на обличчі тихомолодому / Цвітуть два маки тихомолоді. // В одній руці корзина базарова, / А на другій дитина засина..." [3, с. 296]. На

противагу цим прекрасним навіть у злиднях жінкам ситі й самовдоволені міщани у віршах М. Вінграновського піддані нещадній критиці. З поезії "Учора ще я в цьому колі жив..." можна зробити належні висновки, тому варто запропонувати одинадцятикласникам прочитати вірш і дати відповіді на такі запитання вчителя:

- Чому поет перелічує величезну кількість фруктових заготовок на зиму, а елементи побуту вживає в множині, хоч для звичайної сім'ї переважно досить одного торшера, одного пледа?

- Як треба розуміти рядки:
Тут все! Тут все! Тут тільки птиць нема.

*Тут їх жують з капустою і хрінном,
Святинь нема. І їх, як птиць, жують*

Із простирадлами і тютюновим димом" [3, с. 136]?

- Чому поет обирає втечу бодай у творчість із настільки затхлого й засмоктуючого середовища?

- Як Ви можете проінтерпретувати зміст кожного художнього засобу в таких рядках:

Втечу! Втечу хоча б у слові!

Втечу без слави і вінця,

Крізь ваші душі гарбузові

І відгодовані серця.

Крізь вашу рабську кров безкровну,

І ваші ситі скити – геть!

Ці ваші скити ситі вщерть,

Блюзнірством повні поголовно [3, с. 136–137]?

Тож у поезії "І є народ..." Микола Вінграновський не дарма стверджує, що його покоління наростало "з худеньких матерів", як молоді пагони з пеньків і коріння у вирубаному саду. Таких однодумців поета не спокусити ніякими матеріальними благами, бо вони мають вроджений імунітет від міщанських цілей: "Є Віра. Є Свобода. Кров і шмаття. / Естрада, сало, космос, кавуни. / І є народ, в якого є прокляття, / Страшніші від водневої війни" [3, с. 136]. Унікально прекрасні образи старшого покоління, святість батьківської сім'ї, випробування безжальним часом у Миколи Вінграновського набувають космічного звучання.

Одинадцятикласники здатні самостійно глибоко та всебічно проаналізувати вірш "Сестри білять яблуні в саду...", й учителеві тільки залишається наголосити, що для того, аби розкрити подібну життєву драму в прозі, треба написати цілий роман, а в поезії це можна здійснити всього трьома строфами, причому кожна з наступних може навіть бути коротшою від попередньої на рядок: "Сестри білять яблуні в саду. / Мати білять хату та у хаті. / Біля хати білий батько на каналі / Вигріває війни та журбу. // Мати білять яблуні в саду. / Мати білять хату і у хаті. / Біля хати білий батько на каналі... // Мати білять яблуні в саду. / мати білять хату. Білять хату..." [3, с. 155]. Світлий колір (біле вапно, щойно побілена хата, сад, який збирається цвісти) спочатку спонукає думати про весну й Великдень, але образ "білого батька на каналі" (отже, невиліковно хворого, дуже слабкого здоров'ям) змушує читачів несподівано здогадатися, що родина готується до його смерті. Минає щонайменше рік – і сестри одружуються, вилітають із родинного гнізда, а батько й далі хворіє, тож мама білить хату й у хаті, а також сад, бо знову ж таки готується не стільки до весни й свята Господнього Воскресіння, скільки до похорону. Остання строфа вражає самотністю старенької жінки, яка стоїчно чекає свого кінця й самостійно прибирає обійстя, щоб нікому не завдавати клопотів, якщо нагло помре. Тривога, якою наскрізь пронизана громадянська поезія "Сестри білять яблуні в саду...", не залишає байдужим нікого, хто її читає.

Не можна принагідно не зауважити, що деякі вірші громадянського звучання Миколи Вінграновського впритул наближаються до патріотичних. Наприклад, у поезії "Остання словідь Северина Наливайка" тема України й громадянської позиції кожного представника держави в устах історичного героя – монолітні, нерозривні, неподільні: "Живу – назад. Я – Наливайко. Все. / Ми починаєм битву за Україну. / Наш чорний вус у чорний гнів тече, / І юний меч нам розгинає спину. // Не прапор-раб, не прапор-порохня / Нам обпожежив душу, товариство. / Не встанемо, братове,

із коня, / доки не стане в нашій полі чисто. / В суцільних ворогах пройшли роки-рої, / Руїна захлинається руїною. / Ми на Україні хворі Україною, / На Україні в пошуках її" [3, с. 229]. Важливі метафори в цьому вірші потребують належних коментарів, тому вчитель мусить продумати систему проблемних запитань, відповідь на які шукатимуть учні, користуючись текстом вірша:

- Чому історичний герой Северин Наливайко (рік народження невідомий – загинув мученицькою смертю: після нелюдських тортур народного героя четвертували 11 квітня 1597 року у Варшаві) "живе назад"?

- Чи можна це вважати закликком рольового ліричного героя до читачів належно пригадати або й вивчити славу історію рідного краю? Чому Ви так вважаєте?

- Бездержавність нації провокує другосортність її народу в очах недругів. Навіть у часи Київської Русі відсутність князя, тобто правителя й державної влади на певних землях, розцінювалася як негативне явище. Бездержавна Україна часів Наливайка – це своєрідна держава-привид. Як саме про це сказано у вірші?

- Які рядки поезії вступають у суперечність із окремими рядками Державного національного Гімну України? Чому?

- Як Ви вважаєте, чи можна недругів пестливо називати "воріженьками" і надіятися, що вони легко згинуть самі? Відповідь належно обґрунтуйте.

- Як треба розуміти таку строфу:

*... Забілили сніги мої чорні,
Засміялась душа молода,
Воріженьки стоять видзігорні,
Воріженьки стоять, як вода* [3, с. 229]?

- У тлумачному словнику української мови знайдіть значення слова "видзігорний". Доберіть до нього кілька синонімів.

- Як Ви думаєте, чому життєрадісні, самовпевнені вороги, яких дуже багато (вони стоять навкруги, як повінь) породжують у душі рольового ліричного героя здогад, що він загине молодим, а світлі мрії перетворюються на страшну поразку? Якими словами про це сказано? Які епітети використовує автор? Про що свідчить чорно-білий колорит поезії?

Близьким до цієї поезії є вірш "Ніч Івана Богуня", у якому ще один український національний герой часів козаччини постає патріотом і громадянином, а що найголовніше – людиною, близькою та зрозумілою своїми помислами нинішньому молодому поколінню українців, народжених у вільній державі: "Я вірю в Бога – в Україну. / Вона мій Бог і поводитир. / Її одну мій ловить зір, / І хоч загину – до загину. // Прозрімо ж! Люди ми чи ні? / Чи ми раби борщу і сала? / І наша воля нас зассала, / Нас, та й у нашому ж човні. // До бою! Бо не буде бою. / Ледачість знелюдить і вас. / Відгасло літо – світ не згас, / І я з тобою, як з собою" [3, с. 191]. Можна запропонувати учням написати твір-мініатюру, в якому вони спростують або належно доведуть істинність цих рядків.

Доречно також розглянути образ Дніпра в громадянській ліриці поета. Щоб логічно перейти до такої роботи, варто ще раз процитувати учням Тараса Салигу: "Дніпро у Вінграновського – це віднайдення себе у просторі, це точні координати своєї приналежності до землі, до краю, народу" [5, с. 13]. У вірші "Київ" Дніпро й український народ виступають сукупним персоніфікованим образом: "Духовна міро нації Дніпра. Високий воїне з мозольними руками". Також варто сказати про ставлення Миколи Вінграновського до "перемішування націй у котлі СРСР" [6]. Цій болючій для попередніх поколінь українців проблемі у його творчості присвячений вірш "Не маю зла до жодного народу".

На закінчення уроку варто провести диспут, чи актуальною у наш час є громадянська лірика й чому тільки висока художність такого виду віршів може приносити естетичне задоволення читачам і виховувати їх свідомими громадянами. Якщо в класі є дуже здібні учні, спроможні справитися з уривками наукової статті, можна запропонувати їм самостійно прочитати й поділитися із однокласниками ідеями Івана Франка, які він висловлював у знаменитому відкритому листі до галицької молоді (1905 р.). Якщо ж це завдання старшокласникам непосильне, учитель повинен сам прокоментувати слова Івана Яковича про те, що національна

самоідентифікація та громадянська позиція кожного надзвичайно важливі для побудови Української держави, тому найактуальнішим завданням й для нашого часу є намагання "витворити з величезної етнічної маси українського народу українську націю", "навчитися чути себе українцями" [8, с. 404–405], бо саме таких людей "потребує кожна нація і кожна історична доба, а вдвоє сильніше буде їх потребувати велика історична доба, коли всій нашій Україні перший раз у її історичним житті всміхнеться хоч трохи повна громадянська і політична свобода" [8, с. 409]. Важливо, щоб урок аналізу громадянської лірики М. Вінграновського не перетворився на пустопорожню агітацію чи буденну балаканину, а виявився довірливою розмовою про наболіле й актуальне сьогодні.

Література

1. Автор у художньому творі: "деміург" чи "фантом"? : дискусія в "Літературній Україні" за участю Андріяшика Р., Кодака М., Медвідя В., Наєнка М., Ткаченка А. та ведучої дискусії О. Логвиненко // Літературна Україна. – 1999. – 22 квітня. – С. 3.
2. Вільний тлумачний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/f/samoidentyfikacija>. – Назва з екрана.
3. Вінграновський М. Вибрані твори : в 3 т. / Микола Вінграновський. – Тернопіль : Богдан, 2004.
 - Т. 1. Поезії : 1954–2003. – 2004. – 440 с. (Серія "Маєстат слова").
4. Вінграновський М. Хто і що для мене незалежність України / М. Вінграновський // Вінграновський М. Манюня. – Львів : Літопис, 2003. – 320 с.
5. Салига Т. Поет – це слово, це його життя / Тарас Салига // Вінграновський М. Вибрані твори : в 3 т. / Т. Салига. – Тернопіль : Богдан, 2004.
 - Т. 1. Поезії : 1954–2003. – 2004. – С. 5–54.
6. Самоідентифікація молоді: соціокультурний і транскультурний виміри : монографія / за ред. акад. НАПН В. І. Кононенка. – К. ; Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2014. – 212 с.
7. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи: Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень / за заг. ред. Р. В. Мовчан ; уклад. програми: М. Г. Жулинський, Г. Ф. Семенюк та ін. – К., 2010. – 112 с.
8. Франко І. Я. Одвертий лист до Галицької української молодіж / І. Я. Франко // Франко І. Я. Зібрання творів : у 50 т. – К. : Знання, 1986.
 - Т. 45. – 1986. – С. 401–409.

УДК 378.13

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ CASE-STUDY У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ПРОЯВ "ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ ДО ЖИТТЄВОСТІ ВИКЛАДАННЯ" (Т. БУГАЙКО, Ф. БУГАЙКО)

Романишина Н. В.

Автор статті розкриває навчальні, виховні та розвивальні можливості інноваційного методу case-study у професійному навчанні студентів, майбутніх учителів-словесників, ділиться досвідом створення та включення кейсів, ситуаційних вправ у лекційні, семінарські курси історії та методики викладання української літератури.

Ключові слова: метод case-study, ситуаційна методика, проблемно-ситуаційний аналіз, прикладна спрямованість, педагогічна компетентність.

Автор статьи раскрывает учебный, воспитательный, развивающий потенциал инновационного метода case-study в профессиональном обучении студентов, будущих учителей словесности, делится опытом создания и включения кейсов, ситуационных упражнений в лекционные, семинарские курсы истории и методики преподавания украинской литературы.

Ключевые слова: метод case-study, ситуационная методика, проблемно-ситуационный анализ, прикладная целенаправленность, педагогическая компетентность.

Despite the growing interest of teachers to educational innovation the case-study method is not sufficiently integrated into the educational process of national universities. It is one of the least studied methods of teaching basic subjects in the faculties of Ukrainian Philology, Theoretical Information and Regulatory Literary. Pedagogical subjects are often submitted from the practice of real life without explaining its practical value. Training, educational, developing potential of case-study innovative method in the professional training of students and future teachers of literature is disclosed in the article, author cases and situational exercises are shown, methods of their inclusion in historical and literary courses are examined. The result of active teaching methodology of cases in combination with other innovative and traditional methods improves the teacher's professionalism (creative skills of research activity by adding to the formation of the bank cases, implementation of non-traditional interactive, built in terms of subject-subject interaction model of learning, the ability to combine professional staff around issues). Effective form of replenishment knowledge motivates students to master the subject, enriching experience solving situations where they are professionally interested, forms flexible thinking, analytical ability of creative competition, expressing their own position and original ideas.

Key words: case-study method, situational method, problem and situation analysis, application focus, pedagogical competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Якість освіти сучасного випускника ВНЗ, майбутнього вчителя української літератури, визначається рівнем сформованості педагогічної компетентності, здатності застосовувати знання із теорії, історії літератури, педагогіки, психології, філософії тощо у практичній діяльності, вмінні самостійно та ефективно організувати процес вивчення школярами національного красного письменства. Практичного досвіду розв'язання складних педагогічно-професійних проблем, які вимагають інтеграції знань, умінь і навичок із вищезазначених наук, студенти можуть набути в курсі методики навчання української літератури. На важливості прикладного характеру методики у значенні співвіднесеності з галуззю життєвого досвіду наголошували ще видатні вчені Т. Бугайко та Ф. Бугайко, відзначаючи у праці "Навчання і виховання засобами літератури" "тенденцію методики до життєвості викладання" [2, с. 40], а в дослідженні "Майстерність учителя-словесника" орієнтували педагога на "викладання літератури /.../ пов'язане з практичною діяльністю" [1, с. 14]. Реалізації завдань –

активізації діяльності студентів, спрямованої на вирішення випереджувальних практичних вправ, оновлення змісту навчальних курсів на компетентнісній основі, із урахуванням взаємозв'язку академічної теорії та практики, ілюструванням матеріалу прикладами із реальних складних та неоднозначних виробничих умов тощо – при побудові сучасного процесу вивчення української літератури сприяє застосування інноваційних методів викладання. За критеріями практичності серед активних методів професійно зорієнтованого навчання вирізняється case-study – детальне моделювання та обговорення проблемних життєвих ситуацій, аналогічних тим, які можуть виникнути під час педагогічної практики студентів-філологів. "Переведення" змісту базових літературознавчих, педагогічних дисциплін в конкретні ситуації-кейси дозволяє відмовитися від традиційного накопичення готових рішень на користь самостійного вироблення-відкриття знань у результаті спільної творчості викладача та студентів, набувати нових умінь і навичок на сприятливому ґрунті "ситуаційності", спонукає відтворити і застосувати вивчений матеріал, краще зрозуміти продемонстровану з "точки зору реальних подій" академічну теорію, готує випускників успішно вирішувати непередбачувані ситуації у роботі вчителя-словесника. Однак, попри зростання інтересу освітян до педагогічних інновацій, метод case-study не достатньо інтегрований у навчальний процес вітчизняних ВНЗ, є одним із найменш вивчених способів організації викладання базових дисциплін на факультетах української філології, часто теоретична інформація з історії, теорії, методики літератури подається відокремлено від практики реального життя, без пояснення її практичного значення.

Аналіз останніх досліджень, у яких започатковано вирішення проблеми.

Дидактичний потенціал методу case-study в навчанні студентів ВНЗ розкрито у працях С. Бекер, Д. Берера, А. Венгера, В. Верби, Р. Гатаулліна, К. Кристенсена, В. Майкелоніс, Д. Остіна, Д. Робін, О. Смолянінової, О. Сидоренка, Ю. Сурміна, В. Чуби та ін. Однак питання створення передумов успішного використання ситуаційного навчання, його рис і технологічних особливостей, сприйняття кейс-методу аудиторією, джерел, жанрової своєрідності, різновидів ситуацій, принципів моделювання й архітекtonіки кейсів різноманітних структур, взаємозв'язку із проблемними, дискусійними, ігровими методами, технології викладання ситуаційних вправ, їх презентації та оцінювання тощо розглядаються, як правило, на прикладах бізнес-дисциплін: менеджменту, управління персоналом, основ підприємницької діяльності, економічного аналізу і т. ін.

Мета статті – обґрунтувати ефективність ситуаційної методики у підготовці майбутніх учителів-словесників, розкрити потенціал виробничої (педагогічної) практики як благодатного матеріалу для написання кейсів, розробити ситуаційні вправи, міні-ситуації із низки тем курсів історії та методики викладання української літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на значний досвід застосування кейс-методу у викладанні гуманітарних дисциплін, особливо педагогіки, Ю. Сурмін, О. Сидоренко, К. Меер та ін. автори праці "Ситуаційний аналіз, або Анатомія Кейс-методу" (К., 2002) зазначають, що цей інтерактивний метод "часто виступає представником методичної контркультури, викладача ж вважають божевільним ініціатором, який порушує нормативи навчання і заважає вчитися студентам" [5, с. 199]. Все ж у підготовці студентів-філологів українських педагогічних ВНЗ case-study утвердив себе як метод не лише теорії, а й практики. Методист О. Куцевол відзначає вплив методу аналізу ситуацій на формування особистості вчителя-словесника, розвиток його творчого потенціалу: "ефективним методом розвитку креативності студентів /.../ є кейс-метод, або метод ситуаційних вправ" [4, с. 268]. Набуває поширення новий різновид лекції – "лекція-аналіз конкретної педагогічної ситуації, яка розглядається як технологія вирішення ціннісно-сміслових проблем, проблемних ситуацій, ціннісно-сміслових конфліктів об'єктивної та суб'єктивної реальності, /.../ ситуацій, зміст яких самостійно підібраний студентами (в основі – метод "Case-study" – метод комплексного вивчення явища)" [3]; також перелік класифікованих за рівнем інноваційності уроків поповнив новий тип "урок-кейс з української літератури" [6]. Активнішому упровадженню кейс-методу сприяє вітчизняна методична традиція – проблемний підхід у навчанні української літератури, історико-функціональний аспект вивчення художніх творів, принципи

зв'язку навчання з життям, із практичною діяльністю, використання літературних ігор та ігрових завдань тощо.

Зважаючи, що не розроблені програми з літературознавчих курсів із використанням методу case-study, немає відповідних навчально-методичних посібників, доцільно створювати й обговорювати зі студентами-філологами міні-кейси, переймаючи досвід ситуаційного навчання з педагогіки, експериментуючи із "життєвими ролями" викладача та студента, вчителя й учня. Ефективним є застосування кейсів у поєднанні з традиційним методом лекції, що забезпечує зв'язок академічної теорії з практикою, дозволяє реалізувати інтерактивну модель навчання, коли студенти беруть участь у модернізації і поповненні своїх знань. Наведемо приклад "сюжетної частини" кейсу – художньо опрацьованої фабули, на матеріалі реальної чи вигаданої події, яка містить проблему; цю ситуацію доречно обговорити на вступній лекції нового для третьокурсників навчального предмета.

"На першій лекції із методики навчання української літератури студент заявив викладачеві, що, на його думку, підготовка до занять із цієї дисципліни є марно витраченим часом. Краще студіювати теорію та історію української літератури, адже вчителів-словесників достатньо знати свій предмет, а вміння передати учням свої знання набуваються з досвідом, і це притаманне природі вчительського таланту. Як відомо, навіть В. Сухомлинський постійно наголошував, що вчителю, який поверхово знає свій предмет викладання, мало допоможуть психологія з педагогікою та методика викладання".

Скористаємося "схемою методичних рекомендацій до ситуаційної вправи" (за книгою М. Ліндерса та Дж. Ерскіна [7]), щоб розробити методику застосування вищенаведеного міні-кейсу. 1. Яке глобальне питання потребує вирішення, що вимагає внесення коректив в усталені зміст і форму викладу інформації лектором, – чому потрібно опановувати методику навчання літератури? 2. Ключові питання, які допоможуть визначитися із важливими аспектами при обговоренні ситуації та підсумувати дискусію. 3. Суперечки про сутність методики навчання української літератури; зв'язок методики з іншими науками; концепція методики навчання літератури як прикладного літературознавства; чому викладена педагогом на лекції інформація є особливо цінною; чому лекцію не може замінити жоден найновіший засіб навчання, різноманітні самостійно опрацьовані студентом джерела інформації. 4. Визначення рівня аналізу: ситуація достатньо складна, має прояснити актуальність та визначальне значення методики, технології викладання української літератури у системі професійної підготовки вчителя-словесника. 5. Прогнозовані питання: хто з методистів, як аргументував переваги літературознавчого компонента над педагогічним, філософським, психологічним тощо та якою мірою враховувати "природу дисципліни, що вивчається", щоб зрівноважити ці складові; із якої праці, і чи не перекручена, вирвана з контексту цитата В. Сухомлинського. 6. Запропонована додаткова література для ознайомлення – розділи в академічних підручниках із методики навчання української літератури про специфіку науки, зіставлення визначень методики літератури вченими різних періодів її розвитку. 7. Питання для поживлення дискусії, виразнення важливих аспектів ситуації: чи правильно, що сучасні методисти визначають складники методики з погляду науки про літературу, доповнивши традиційне структурування новим компонентом "шкільне літературознавство"; чи мають рацію викладачі-науковці, констатуючи, що "предметні знання високо цінуються викладачами", викладаються якісно, тоді як "знання з психології, педагогіки, методики – найслабша ланка у вищій школі" [5, с. 79]. 8. Аналіз, запропонований навчальний підхід. Обговорити вищенаведений міні-кейс доцільніше за зразком т. зв. Манчестерської (європейської) школи, акцентувавши увагу на багатоваріантності вирішення проблеми. Форма пошуку "полілог" поступово виявить аудиторії багатогранність питання через зіткнення суперечливих точок зору: методика як прикладне літературознавство, методика як прикладна педагогіка, методика як теорія і технологія. Продовжити дискусію або висловити своє розуміння ситуації у монологічній формі студенти можуть на практичному занятті. 9. Комп'ютерна чи аудіовідеопідтримка кейсу. Також студенти можуть підготувати презентації міні-кейсу, включаючи короткий вступ та висновки.

У бізнес-освіті обсяг т. зв. об'ємного неструктурованого кейсу (long unstructured cases) – 20–25, навіть до 50 сторінок матеріалів; якісного короткого – "8–12 сторінок

плюс 5–10 сторінок таблиць і графіків", але "успішним" вважається розміщений на 1–2 сторінках кейс-ескіз, невеличкий малюнок (short vignettes), який є, зокрема, вміло розказаною життєвою історією, описує драматичну ситуацію, персонажів із яскравими особистісними якостями, містить контрастні порівняння, напружений, психологічний і неоднозначний конфлікт, інкрустований цитатами з художніх творів [5, с. 149, 152]. Наприклад, опрацьовуючи тему "Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю учнів", накидаємо фабулу (сюжетну частину) майбутнього кейс-ескізу: "Учитель української літератури Іван Петрович ніколи не забував задати домашнє завдання, але, як правило, не перевіряв його виконання. Учні помітили, що реферати, повідомлення, домашні твори педагог не заслуховував, але оцінював балами від 9 до 12 за зовнішнє оформлення і кількісь сторінок. Таке "оцінювання" результатів праці тішило чи засмучувало учнів? Чи має наслідки формалізм в організації перевірки і оцінювання знань?" Пропонуємо студентам "оживити" кейс: дописати сценічні діалоги героїв, передати їхні думки, переживання, почуття через композиційний прийом внутрішнього монологу (троє відмінників не один день писали реферат у бібліотеці, посередньому учневі допоміг репетитор, двоє учнів стоять трохи збоку, тихо перемовляються про своє однакове, списане з інтернету "творче завдання"; зімпровізувати жарти вчителя, який проглядає роботи, тощо), зрештою, представити кейс у формі проекту – мініатюрної театралізованої постановки. Студентів лівопівкульного типу мислення доцільно залучити до написання Додатків (пам'ятка для словесника "Ведення класного журналу", рекомендації МОН щодо оцінювання навчальних досягнень з української літератури, цитати, статті фахівців із теми). Готуючи методичну частину кейсу, викладач може запланувати обговорити вищезгадану ситуацію у формі індивідуального опитування, підготувати орієнтовний план аналізу: 1. Якими є факти? Хто учасники ситуації? 2. У чому проблема (конфлікт)? Чи є інтереси сторін суперечливими? 3. Аргументи на захист позиції кожної зі сторін. Які вчені досліджували проблему? 4. Запропоноване вами розв'язання ситуації. Чому саме таке?

Українські кейсологи-теоретики і практики вважають, що значними є можливості літературознавчих дисциплін, художньої літератури для застосування кейс-методу [5, с. 209, 221]. Наприклад, на занятті з історії української літератури, вивчаючи творчість О. Кобилянської, викладач виявляє "зону відповідальності" – навчити студентів адаптувати матеріал для школи; розповідає кейс-пародію про "академічність" деяких науковців (надмірне захоплення різними теоретичними концепціями, абстрактними схемами, недооцінка практичної діяльності). "Аналізуючи малу прозу О. Ю. Кобилянської (новели "Valse melancholique", "Природа", "Битва", "Некультурна"), викладач активно застосовував ґендерний інструментарій, намагався простежити нарцисично-мазохістську образність, елементи гомоеротики, пояснити жіночу перверсивну сексуальність, право героїнь на вільну любов, тлумачити чоловічу й жіночу символіку; наголосив, що лише "жіноча точка зору" допомагає сучасним дослідницям розкрити таємниці творів. Викладач погодився із думкою студентки, що ґендерний підхід у вивченні літератури опозиційний до традиційного, однак на запитання, чи будуть доречними і чи сприймуть десятикласники ґендерні студії з літературознавства в цілому та в аспекті "перечитання" класичних творів О. Кобилянської, відповісти не зміг". Дискутуючи з приводу проблемної ситуації, студенти, відзначають, що погляд з позиції статі – можливість альтернативного прочитання класики, відкриття прихованого за видимим; українські представниці феміністичної школи по-особливому відчували тонко виписаний письменницею-естеткою світ, відкрили подвійне дно символічного бачення нею речей. Звичайно, сучасне історико-літературне вивчення програмових творів жінок-письменниць вже не повинне звужуватися до традиційного аналізу "жіночих образів", але слід пам'ятати, що старшокласників цікавлять не емоції, а якість інформації; використовуючи ґендер як категорію аналізу, вчитель повинен усвідомлювати теоретико-методологічні засади феміністської критики, гінокритики; бути готовим до запитань щодо термінів, які є проблемними за визначенням. Акцент лише на специфічному жіночому світосприйнятті переобтяжить урок. Звичайно, щоб визначити художньо-естетичний рівень твору, слід користуватися різним дослідницьким інструментарієм.

Цікаво поекспериментувати з написання кейсів різних жанрів. Якщо описати вчителя, який обрав поведінку – не торкатися складних, дразливих тем, піддавати власній внутрішній цензурі всю інформацію про письменників та художні твори, давати остаточні і однозначні відповіді на питання тощо, отримуємо кейс-оцінку, розповідь про знайдений вихід із проблемної ситуації, з метою критичного аналізу обраного рішення. Інший випадок, коли кейс-проблему та кейс-оцінку продовжити, вивести образ колеги учителя-пуританина, який захопився пошуком і поясненням вищезгаданих "нарцисично-мазохістської образності", "елементів гомоеротики", жіночої "перверсивної сексуальності", учні розповіли батькам, батьки поскаржилися директору, що вчитель переступає межі благопристойності, керується атеїстичним принципом "уседозволеності" і т. ін., це був би кейс-ілюстрація – репрезентація ситуації, пояснення причин її виникнення, різних варіантів вирішення, з дидактичною метою – оцінити ситуацію в цілому, окреслити проблеми, проаналізувати рішення героїв, схвалити їх чи відкинути, запропонувати свій варіант.

Висновки. Таким чином, результатом активного опанування методики кейсів, у поєднанні з іншими інноваційними та традиційними методами, є удосконалення професіоналізму викладача (навички творчої науково-дослідної діяльності через долучення до формування банку кейсів, реалізації нетрадиційної інтерактивної, побудованої в аспекті суб'єкт-суб'єктної взаємодії моделі навчання; уміння об'єднати колектив довкола фахової проблеми, скеровувати емоційну напругу аудиторії). Ефективна форма поповнення знань "кейс" мотивує студентів до опанування предмета, полегшує засвоєння теорії через ілюстрування теоретичних положень "життєвими випадками"; збагачує досвідом вирішення ситуацій, в яких вони професійно зацікавлені; формує гнучкість мислення, здатність до аналітичної діяльності, творчої конкуренції, висловлення власної позиції, оригінальних ідей.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Порушена проблема не вичерпана змістом статті. Дослідження потребує обґрунтування теоретичних основ проблемно-ситуаційного навчання української літератури; створення посібників із основних літературознавчих дисциплін із використанням методу case-study, спеціальних банків кейсів; розробки рекомендацій щодо проходження виробничої (педагогічної) практики на засадах ситуаційної методики.

Література

1. Бугайко Т. Майстерність учителя-словесника / Т. Бугайко, Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1963. – 188 с.
2. Бугайко Т. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Бугайко, Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1973. – 176 с.
3. Волкова Н. Особистісно орієнтовані технології навчання [Електронний ресурс] / Н. Волкова. – Режим доступу: <http://www.bdpu.org/sites/Збірник.Педагогіка.doc>. – Назва з екрана.
4. Куцевол О. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) / О. Куцевол. – К. : Освіта України, 2009. – 464 с.
5. Ситуаційний аналіз, или Анатомія Кейс-метода / под ред. Ю. Сурмина. – К. : Центр інновацій и развития, 2002. – 286 с.
6. Урок-кейс з української літератури для 10 класу, профільний рівень [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.teacherjournal.in.ua/shkilni-predmeti/ukrajinska-literatura>. – Назва з екрана.
7. Leenders M. Case research: the case writing process / M. Leenders, J. Erskine. – London–Ontario : School of Business Administration the University of Western Ontario, 1989. – 156 p.

УДК 372.882

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИЗАЙНУ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ ХМАРНОГО СЕРЕДОВИЩА

Скриннік Н. В.

У статті характеризується поняття "педагогічний дизайн уроку" із проекцією на навчання української літератури в хмароорієнтованому освітньому середовищі. Нами розглянуті актуальні навчальні комплекси та стандартизовані міжнародні моделі педдизайнів. Закцентована увага на творчій основі уроку літератури, що є вагомим детермінантом при плануванні медіаметодики.

Ключові слова: хмарне середовище, педагогічний дизайн, медіаосвіта, віртуальний простір.

В статье дана характеристика понятия "педагогический дизайн урока" с проекцией на изучение украинской литературы в облачно ориентированной образовательной среде. Нами рассмотрены актуальные учебные комплексы и стандартизированные международные модели педдизайнов. Обращено внимание на творческую основу урока литературы, что является весомым детерминантом при планировании медиаметодики.

Ключевые слова: облачная среда, педагогический дизайн, медиаобразование, виртуальное пространство.

Swift community development changes modern educational tendencies. Pedagogical intersubjective co-operation in all-embracing Cloud-Oriented Study Environment requires expedient innovative pedagogical approaches. Therefore actual is the purpose of the article to describe pedagogical design of Ukrainian literature multimedia lesson within the limits of COSE. The subject of our research is planning the pedagogical design of literary lesson with application of cloudy technologies. A number of tasks are set within the framework of the article objects – methodology of Ukrainian literature at high school:

- to consider "pedagogical design of lesson" definition;*
- to analyze the base models of modern pedagogical design;*
- to develop practical advices in relation to the effective planning of literary lessons in Cloud-Oriented Study Environment.*

Practical researches of pedagogical activity allowed us to select numerous methodical advantages of lessons in COSE, which become effective provided that the planning is carefully thought out. A pedagogical design must take into account sanitary-hygenic requirements to work at the personal computer, variety of software, to guarantee students' informative safety, clear time limit activity, to envisage possibility of technique non-functioning.

The use of Cloud-Oriented extends the limits of literary employment considerably, makes it more mobile, more fulfilled, multipurpose.

Technologization of lesson preparation process allows distinguishing the typical models of pedagogical design.

Analyzing world complex developments the author marks the important role of the creative planning of Ukrainian literature medialessons. A correct structure and selection of maximally appropriate methods are a pledge of quality and comfort studies.

The article is useful for development of general methodology of Ukrainian literature to the teachers, students, parents that aim innovative to work in cloudy spaces.

Key words: cloud environments, pedagogical design, media education, virtual space.

Стрімкий суспільний розвиток, науково-технічний прогрес, глобалізація та віртуалізація докорінно змінюють сучасні освітні тенденції. Гармонійна інтерсуб'єктивна взаємодія у всеохоплюючому нині хмароорієнтованому просторі вимагає доцільних інноваційних педагогічних підходів. Тому вважаємо актуальною мету даної

статті – охарактеризувати особливості педагогічного дизайну мультимедійного уроку української літератури в межах ХОНС. Специфіка проектування педдизайну літературного уроку із застосуванням хмарних технологій стала предметом нашого дослідження. У рамках об'єкта статті – методики навчання української літератури в середній школі – були сформульовані завдання:

- розглянути поширені погляди на дефініцію "педагогічний дизайн уроку";
- проаналізувати базові моделі сучасних педдизайнів;
- розробити практичні поради щодо ефективного планування літературних уроків у хмароорієнтованому навчальному середовищі.

Найчуттєвішою до соціально-історичних порухів в усі часи була й залишається освіта. Зокрема, сьогоденна стихійна й потужна інтенсифікація інформаційних впливів сприяла розвитку протекційно-допоміжної педагогічної галузі – медіаосвіти. Але, на думку І. О. Нагаєвої, примітивне переформатування "... традиційного навчального підходу в електронний вигляд призведе лише до втрати якості" [6, с. 2]. Тому важливим є креативно-раціональний підбір низки творчих методів та процесів, упорядкованих із метою проектування ефективного уроку. У сучасній педагогіці така модель позначається термінами "дизайн педагогічних систем", "педагогічний дизайн", "ID-технологія", замінюючи все частіше поняття "педагогічне проектування" [6, с. 2].

Опорним вважається тлумачення педагогічного дизайну О. Ю. Уварова: "Педагогічний дизайн – приведення в систему використання знань (принципів) про ефективну навчальну діяльність (учіння і навчання) в процесі проектування, розробки, оцінки і використання навчальних матеріалів" [9, с. 4].

Науковість, наочність, доступність, свідомість мислення, безперервність і наступність, комфортність – базові принципи педагогічного дизайну, визначені дослідником К. Г. Кречетниковим. Сукупність даних компонентів зумовлює "психологічно комфортний і вмотивований розвиток суб'єктів" [5].

Задля глибинного аналізу механізмів педагогічного дизайну, переконаний Г. О. Аствацатуров, потрібно перекодувати кожний його елемент на автономну дидактичну одиницю, яка, у свою чергу, складається з одного або кількох фреймів [3]. Фрейм – мінімальний носій ідентифікаційної інформації, специфічна педагогічна сема, що проходить такі етапи розвитку: передпроектне обстеження (визначення мети, цілепокладання, формування вимог, вибір засобів навчання), проектування (пошук раціональних рішень, створення концептуальної моделі), власне розробку, тестування і корекцію, впровадження в навчальний процес.

Генеруючи світовий досвід, можемо виокремити такі провідні моделі педдизайнів:

- ADDIE – міжнародний стандарт розробки навчальних курсів. У ньому немає чітких етапів, а межі між процесами під час проектування поступово нівелюються, створюючи значно складніші логічні зв'язки (наприклад, процедура аналізу може тривати протягом усієї розробки). Сам процес дизайну полегшується, додаються елементи кооперації, рефлексії, технології швидкого прототипування, каскадної моделі тощо.

- SAM (Successive Approximation Model, поступова модель наближення). Суть дизайну не в лінійності, а в циклічному повторенні дрібних елементів. Кожна ланка проходить етапи підготовки (збір первинної бази даних), циклічної розробки (мозковий штурм за участю всіх учасників для створення основи проекту), циклічний розвиток (розширення матеріалу за рахунок нових блоків, структурування та оцінка результатів), оформлення карти дії (прогнозування та моделювання дій людини в освітньому процесі, пошук оптимальних шляхів, способів стимуляції, залучення експертів). Важливим стає не сукупний обсяг знань, а конкретні компетенції учнів.

- SMART (Specific Measurable Attainable Relevant Time-bound) – модель, побудована на чітко сформульованих цілях. Мета повинна бути конкретною, вимірною та зіставлятися з певним строком. Шляхи виконання не відіграють особливої ролі, головне – реальний результат. Важливими залишаються попередній аналіз ситуації та планування шляхів у цілому.

- ALD (Agile Learning Design) – алгоритм, що акцентований на швидкості, гнучкості й кооперативності розробки. Дана методика побудована на діалоговій подачі матеріалів, застосуванні шаблонів задля швидкості реалізації, орієнтації на

інтереси учнів, залученні експертів, чіткій градації "головне – вторинне", концентрації на процесі та матеріалі, а не на плануванні, створенні інтерактивних баз даних, систематичній оцінці процесу та потреб учнів на кожному етапі. У результаті всі зайві масиви матеріалів відфільтровуються, але це не призводить до примітивізації процесу навчання.

Особливо актуальною стає розробка педагогічного дизайну уроку в умовах ХОНС. Вона максимально оптимізує та структурує інформаційні гіперпотокі.

Ураховуючи сьогоденний медіацентризм навчання, дослідники часто співвідносять поняття "мультимедійний урок", "комп'ютерний урок", "урок з мультимедійною підтримкою", "урок із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій", "урок із застосуванням технічних засобів навчання", "урок із використанням педагогічних програмних засобів" тощо [7].

Наприклад, учений Р. Пуентдура розробив модель SAMR, яка описує запровадження хмарного контенту 3.0. в освітній процес. Вона має такі складові [1]:

- онлайн презентації та відео-, мультимедійні колажі;
- онлайн ігри: комерційні та створені власне учнями в додатках Scratch, Gamemaker, Minecraft;
- листування й лист: використання блогів, хмар Google, соціальних мереж, Telegram Messenger, електронної пошти тощо;
- читання: створення контентних колажів (мешапів), дописів і т. п.;
- мережева робота: учні формують індивідуальне PLE-середовище.

Важливою, на думку дидактика П. Калінікова, при прогнозуванні дизайну майбутнього заняття є розробка "ПІК УРОКУ" (програмно-інструментального комплексу "Універсальний Редактор Обучающих Курсов") [8]. Він призначений для розробки е-матеріалів, супроводу та організації навчання в автоматизованому режимі. Залежно від запланованої методики можна обрати електронні матеріали різного типу призначення: тест, навчальна програма, комп'ютерна лекція, програма з контролем, комп'ютерний тренажер, демонстраційний модуль тощо. Навчальний комплекс стандартизовано пропонують будувати з трьох блоків (за ідеєю А. М. Антонова):

1. Блок Презентація – теоретичний матеріал наочно продемонстрований із допомогою графіки та flash-анімації.
2. Блок Завдання – різноміснї групи вправ.
3. Блок Тест – індивідуальна перевірка засвоєння матеріалу.

На протигагу максималістичній комп'ютеризації уроку – Г. О. Аствацатуров наголошує на епізодичній допоміжно-посилючій ролі комп'ютерних засобів із мультимедійною підтримкою, протиставляє йому комплексний мультимедійний урок як інтерактивну співпрацю педагога та учня із застосуванням технологій e-learning.

Психолого-педагогічні спостереження радять звертати увагу при проектуванні уроку на способи візуалізації інформації: структурованість; варіативність темпу, яскравості, гучності та кольорів; логічність; доцільність; помірну складність; правильне компонування образів; виразність тексту; відео-, анімаційний супровід тощо.

Урок літератури – унікальна творча взаємодія на мистецькому підґрунті. Тому (при спробі збалансовано та максимально раціонально створити його педагогічний дизайн) цікавою слід вважати транспозицію деяких філософських артправил. Важливим стає просторовий підхід до моделі уроку, його координаційний розріз. Так, правило третин передбачає розгляд об'єкта (уроку) розділеним на дев'ять рівновеликих частин за допомогою двох рівновіддалених паралельних горизонтальних та двох паралельних вертикальних ліній. Основні частини композиції мають бути розташовані уздовж цих ліній і / або на їх перетині – у точках сили. Така структура дозволяє правильно розподілити акценти, збільшити зацікавлення учнів.

На нашу думку, доречним є і правило діагоналей, яке пропонує важливі елементи об'єкта розміщувати вздовж умовних діагональних ліній. "Діагональна композиція з напрямком від лівого нижнього кута до правого верхнього (висхідна) видається спокійнішою, радісною, ніж побудована на протилежній, більш динамічній, трагічній діагоналі. Висхідну діагональ також вважають діагоналлю "боротьби", протилежну їй – діагоналлю "відходу" [2].

Кульмінаційний момент уроку – пік активності – актуально дослідити, застосовуючи алгоритм золотого перетину (співвідношення суми двох величин і більшої величини дорівнює співвідношенню більшої й меншої).

Але будь-які технологічні обробки залишаються вторинними після педагогічної мети й завдань, що підносять на перше місце гуманістичні особистісно зорієнтовані принципи.

Готуючись до уроку засвоєння нових знань у 5 класі ("Літературні казки. Дитинство І. Франка, його творчість. Казка "Фарбований Лис") із використанням нетбуків, наприклад, під час педагогічного дизайну, слід заздалегідь спланувати віртуальну екскурсію Національним музеєм літератури України (<http://museum-portal.com/>), створення онлайн фоторобота письменника за спогадами про нього (<http://www.pimptheface.com/create/>), перегляд уривків із казок митця, інтерактивні вправи на ресурсі <https://learningapps.org/>, супроводжувальну презентацію (PowerPoint, Prezi) тощо. На мультимедійний урок-узагальнення з теми "Пригоди і романтика" у 6 класі можливе планування захисту медіапроектів, створення вікісторінки про улюбленого письменника, проходження тестів у програмі "Teacher-lite 2.3.0", оформлення хмари асоціацій (Tagxedo.com) та ін. Без завчасного педдизайну повноцінно зімпровізувати такі уроки надзвичайно важко.

Численні методичні переваги уроків у ХОНС (підвищення ефективності освітнього процесу за рахунок високого ступеня наочності; можливість різнопланового моделювання; автоматизація операцій; можливість навчати школярів застосовувати комп'ютерну техніку для розв'язання навчальних завдань; організація індивідуальної роботи учнів, розвиток їхньої пізнавальної самостійності та творчості; підвищення мотивації до навчання через зростання привабливості комп'ютера; розвиток наочно-образного мислення, моторних і вербальних комунікативних навичок учнів; набуття й розвиток навичок роботи з інформацією, що сприяє формуванню інформаційної культури та медіакомпетентності школярів, орієнтації в інфосфері; економія навчального часу; можливість диференціювати завдання не тільки за рівнем складності, але й за метою уроку тощо [4]) дієві лише за умови продуманого планування. Педагогічний дизайн повинен враховувати санітарно-гігієнічні вимоги до роботи з ПК, різноманіття програмного забезпечення, гарантувати інформаційну безпеку учнів, чітко таймінгувати діяльність, передбачати можливість нефункціонування техніки.

Таким чином, беззаперечно важливою, навіть обов'язковою, є роль креативного планування медіауроків української літератури. Правильна структура та підбір максимально доречних методів – запорука якісного й комфортного навчання.

Література

1. SAMR-уровни использования технологий [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://blendedlearning.pro/instructional_design/samr. – Назва з екрана.
2. The Diagonal Method [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.diagonalmethod.info>. – Назва з екрана.
3. Аствацатуров Г. О. Педагогический дизайн мультимедийного урока [Електронний ресурс] / Г. О. Аствацатуров. – Режим доступу: http://vio.uchim.info/Vio_45/cd_site/articles/art_1_2.htm. – Назва з екрана.
4. Білокий С. Використання ІКТ на уроках суспільствознавчих дисциплін [Електронний ресурс] / С. Білокий. – Режим доступу: <http://nadoest.com/stepan-bilookij-vikoristannya-informacijno-komunikacijnih-tehn>. – Назва з екрана.
5. Кречетников К. Г. Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий [Електронний ресурс] / К. Г. Кречетников. – Режим доступу: <http://ito.edu.ru/2005/Troitsk/2/2-0-9.html>. – Назва з екрана.
6. Нагаева И. А. Педагогический дизайн и педагогическое проектирование: проблемы и перспективы / И. А. Нагаева // Информатизация и связь. – 2012. – № 4. – С. 61–64.
7. Нікулочкіна О. В. Мультимедійний урок чи урок з мультимедійною підтримкою? [Електронний ресурс] / О. В. Нікулочкіна. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp3/didaktika/nikulochkina.pdf. – Назва з екрана.

8. ПИК УРОК (программно-инструментальный комплекс Универсальный Редактор Обучающих Курсов) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<https://edugalaxy.intel.ru/?showtopic=6337>. – Назва з екрана.
9. Уваров А. Ю. Педагогический дизайн / А. Ю. Уваров // Информатика. – 2003. – № 30. – С. 2–31.
10. Уліщенко В. Інтернет-технології в інтерсуб'єктному навчанні літератури. Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. праць / В. Уліщенко. – К. : Міленіум, 2007.

УДК 371

СИСТЕМА ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**Сопівник Р. В., Дубровська Л. О., Дубровський В. Л.**

У статті автор актуалізує проблему мотивування навчальної діяльності учнів початкової школи через активні форми і методи дидактичних ігор, розкриває переваги ігрового методу в навчанні, розглядаючи гру як провідний вид діяльності дитини. Визначає цінність дидактичної гри у фізичному, духовному зростанні, підготовці до різних сфер життя; навчально-ігрова діяльність сприяє, з одного боку, підвищенню ефективності навчання учнів початкової школи, а з іншого – створює умови для розвитку та вдосконалення психічних процесів у молодшому шкільному віці.

Ключові слова: гра, дидактична гра, навчальна діяльність, пізнавальна діяльність, ігрова діяльність, ігрові завдання, ігрові дії, мотивація навчальної діяльності, навчальний інтерес.

В статье автор актуализирует проблему мотивации учебной деятельности учащихся начальной школы через активные формы и методы дидактических игр, раскрывает преимущества игрового метода в обучении, рассматривая игру как ведущий вид деятельности ребенка. Определяет ценность дидактической игры в физическом, духовном росте, подготовке к различным сферам жизни; учебно-игровая деятельность способствует, с одной стороны, повышению эффективности обучения учащихся начальной школы, а с другой – создает условия для развития и совершенствования психических процессов в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: игра, дидактическая игра, учебная деятельность, познавательная деятельность, игровая деятельность, игровые задачи, игровые действия, мотивация учебной деятельности, учебный интерес.

The article actualizes the issue of educational motivation among primary school students through active forms and methods of teaching games, reveals the benefits of game method in teaching, considering the game as the child leading activity. It defines the value of the didactic games in physical, spiritual growth, getting ready for various spheres of life. Educational and entertaining activities enhance the effectiveness of teaching primary school students; on the other hand create conditions for the development and improvement of mental processes in primary school.

The need for a modern society requires most effective schools teaching methods and this need is to influence the primary education.

Didactic games can be used to introduce children with new material and to consolidate it, to repeat previously acquired concepts for fuller and deeper their understanding, learning, and skills formation, basic techniques of thinking, expanding horizons.

The game is one of the most important methods of students' training and education. Considering the importance of the game in terms of psychology and pedagogy, one could argue that the game belongs to the means of improving the efficiency of the educational process.

Key words: game, didactic game, educational activity, cognitive activity, playing activity, game tasks, game action, motivation training activities, academic interest.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства першочерговим завданням школи є виховання всебічно розвиненої людини. Важливою складовою частиною цього завдання є боротьба за високу якість знань і вмінь учнів, формування в них навичок самостійної розумової праці, виховання творчої особистості.

Проведений аналіз наукових розробок, навчальної та методичної літератури (Н. М. Бібік, Б. Г. Друзь, О. Я. Савченко), роботи вчителів початкової школи засвідчує, що і в теорії, і в практиці школи проблема використання дидактичних ігор має певне відображення. Проте на сьогодні немає цілісного підходу до вирішення цієї

проблеми: відсутня науково обґрунтована система дидактичних ігор та методика їх використання у початковій школі. Найважливіша риса сучасної освіти – його спрямування на те, щоб готувати учнів не тільки пристосовуватись, але й активно освоювати ситуації соціальних змін.

Гра, як відомо, є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для молодших школярів. Ще К. Ушинський писав: "Зробити серйозне заняття для дітей цікавим – ось завдання початкового навчання. Кожна здорова дитина потребує діяльності і до того ж серйозної діяльності... З перших же уроків привчайте дитину полюбити свої обов'язки й знаходити приємність в їх виконанні" [5, с. 213].

Вивчення досвіду роботи вчителів показує, що в реальному навчальному процесі дидактичні ігри використовуються епізодично або взагалі не використовуються. Багато вчителів не достатньо володіє методикою використання дидактичних ігор на уроках. Причиною цього, на наш погляд, є відсутність науково обґрунтованої системи використань дидактичних ігор, методики використання такої системи.

З переходом із умов гри до умов навчальної діяльності в житті дитини настає переломний момент. Нове становище дитини в суспільстві визначається тим, що вона не просто йде з дитячого садка до школи, а тим, що навчання для неї стане віднині обов'язковим елементом життя. За результат свого навчання дитина нестиме відповідальність перед вчителем, школою й своєю сім'єю. Тепер дитина мусить дотримуватись однакових для всіх школярів правил. І тут на допомогу учням і вчителям знову приходить гра.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються.

Сам термін "дидактична гра" підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування. А тому найсуттєвішим для вчителя будь-якого предмета, є такі питання:

а) визначити місце дидактичних ігор та ігрових ситуацій у системі інших видів діяльності на уроці;

б) доцільність використання їх на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу;

в) розробка методики проведення дидактичних ігор з урахуванням дидактичної мети уроку та рівня підготовленості учнів;

г) вимоги до змісту ігрової діяльності у світлі ідей розвивального навчання;

г) передбачення способів стимулювання учнів, заохочення в процесі гри тих, хто найбільше відзначився, а також для підбадьорення слабких.

В структурі навчального процесу на основі гри можна виділити чотири етапи:

1. Орієнтація. Вчитель подає досліджувану тему, ознайомлює з основними уявленнями, які в ній використовуються. Далі він дає характеристику імітації та ігрових правил, огляд загального ходу гри.

2. Підготовка до проведення. Вчитель розкриває сценарій, зупиняючись на ігрових завданнях, правилах, ролях, ігрових діях, правилах підрахунку балів, приблизному типі рішень під час гри. Після розподілення ролей між учасниками проводиться пробний "прогін" гри в скороченому вигляді.

3. Проведення гри як такої. Вчитель організовує проведення самої гри, під час чого фіксує наслідки ігрових дій (слідкує за підрахунком балів, характером рішень, які приймаються), пояснює неясності і т. ін.

4. Обговорення гри. Вчитель проводить обговорення, в ході якого дається описаний огляд-характеристика "подій" гри та їх сприйняття учасниками, спрямовує дітей до аналізу проведеної гри. Особлива увага при цьому нерідко приділяється співставленню імітації з відповідною галуззю реального світу, встановленню зв'язку змісту гри зі змістом навчального предмета або предметів. Одним із результатів обговорення може бути і перегляд гри, збір пропозицій щодо внесення в неї поправок, змін.

В різних збірниках вказані близько 500 дидактичних ігор, але чіткої класифікації, групування ігор за видом немає. Частіше за все ігри співвідносяться зі змістом навчання і виховання: ігри з сенсорного виховання, словесні ігри, ігри – знайомство з природою, з формування математичних уявлень та інші. Іноді ігри співвіднесені з матеріалом: ігри з народними дидактичними іграшками, настільно-друковані ігри.

М. В. Кларін сформулював "ролі" вчителя за віддаленою аналогією зі спортивними іграми.

Інструктор. Необхідним для участі в грі є розуміння правил, уявлення про наслідки ігрових дій. Однак багаторічна практика показує, що вчителю не треба прагнути до максимально детального, повного роз'яснення всіх деталей гри. Багато правил по-справжньому усвідомлюються учасниками в ході гри – і в цьому гра схожа на життя. Надмірне інструктування до початку самої гри може заплутати учнів або привести до зниження їхнього інтересу. В принципі, інструктування можна звести до мінімуму. Що стосується обговорення наслідків тих чи інших ігрових рішень, "ходів" є сенс проводити вже після завершення ігрової дії, коли зміст стає більш зрозумілим для учасників.

Суддя-рефері. Хід гри, безумовно, потребує контролю і певною мірою керівництва з боку вчителя. Організаційна сторона його діяльності забезпечує педагогічну результативність гри. Це відбивається, наприклад, на розподіл ролей, при якому вчитель прагне досягти активного включення всіх дітей. Навчально-ігрова діяльність зазвичай дає більш широкі можливості для особистих проявів порівняно з традиційною роботою в класі. В дослідженнях відмічається розповсюджений у практиці помилковий звичай вчителів віддавати найбільш "складні" ролі кращим учням, а більш пасивні – менш "здібним". Також можна віддати слабшим учням активні, значущі для ходу гри ролі, щоб тим самим дати їм проявити себе. Діючи як рефері, вчитель лише підтримує хід гри, тобто слідкує за виконанням ігрових правил, але – в ідеалі – не втручається в нього.

Голова-ведучий. Якщо передуючі ролі вчителя пов'язані з підготовкою і проведенням імітаційної гри, то дана роль відноситься до завершального етапу обговорення. В ході цього обговорення вчитель уникає "пропонувати" класу свої висновки та узагальнення, водночас ставить перед учнями такі питання, які спонукають їх співставляти ігрову модель та реальні явища, що імітуються, обмірковувати зв'язки між змістом гри та навчальним предметним матеріалом. Чимало творчих ідей та узагальнень можна знайти у спільному обговоренні, якщо попросити учнів запропонувати свої особисті поправки та доповнення до сценарію або правил гри.

Успіх проведення дидактичної гри залежить від дотримання певних вимог:

- а) ігри мають відповідати навчальній програмі;
- б) ігрові завдання мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними;
- в) відповідність гри віковим особливостям учнів;
- г) різноманітність ігор;
- г') залучення до ігор учнів усього класу.

У навчальних іграх немає тих, хто програв або виграв, тут виграють усі. Їх можна проводити на будь-якому етапі уроку. Це дасть змогу виявити знання учня і вміння користуватися ними.

Щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно і давала бажані результати, слід нею керувати, забезпечивши виконання таких вимог:

1. Готовність учнів до участі у грі (кожний учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити її мету, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі у грі).

2. Забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом.

3. Чітка постановка завдань гри. Пояснення гри – зрозуміле, чітке.

4. Складну гру слід проводити поетапно, поки учні не засвоять окремих дій, а далі можна пропонувати всю гру і різні її варіанти.

5. Дії учнів потрібно контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, оцінювати.

6. Не допускати приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінки за поразку в грі, глузування тощо).

7. Доцільно розсадити учнів (звичайно непомітно для них) так, щоб за кожною партою сидів учень сильніший, а поряд – слабший. У такому разі ігри між сусідами по парті проходять ефективніше і постійно контролюються сильнішими. Розсадити учнів по рядах парт треба так, щоб рівень їхніх знань і розумового розвитку був приблизно однаковим, щоб шанс виграти мав кожен ряд учнів.

8. Гра на уроці не повинна проходити стихійно, вона має бути чітко організованою і цілеспрямованою. Учні мають засвоїти правила гри, крім того, зміст гри, її форма повинні бути доступними для учнів.

Надзвичайно важливу роль в ігровій ситуації відіграють правила. Якщо вони заздалегідь не продумані, чітко не сформульовані, то це ускладнює пояснення ходу гри, осмислення учнями її змісту, викликає втому і байдужість учнів.

Правила гри зобов'язують учнів діяти строго по черзі чи колективно відповідати за викликом, уважно слухати відповідь товариша, щоб вчасно виправити його і не повторювати сказаного, бути дисциплінованими, не заважати іншим, чесно визнавати свої помилки.

Правила гри виконують функцію організуючого елемента і є засобом керування грою. Вони визначають способи дій та їх послідовність, вимоги до поведінки, регулюють взаємини дітей у грі, вчать їх співвідносити свої дії з діяльністю інших гравців, сприяючи вихованню наполегливості, чесності, кмітливості тощо.

Жодне порушення правил не повинно залишатися поза увагою вчителя. Залежно від обставин він має знайти час і досить вимогливо та справедливо вказати учню на його недоліки в грі, пояснити, до чого призводять подібні вчинки в повсякденному житті. Проте під час гри не слід робити зауваження, повчання, оскільки це погіршує настрій учнів, послаблює їхній інтерес, гальмує увагу.

В процесі проведення уроків з елементами гри реалізуються ідеї співдружності у змаганні, самоуправління, виховання через колектив, відповідальності кожного за результати своєї праці, а основне – формується мотивація навчальної діяльності й інтерес дітей.

Коли одну і ту ж саму гру використовують надто часто, виникає небезпека втрати інтересу дітей до неї, бо зникає новизна. У цьому разі, лишаючи незмінними ігрові дії, в зміст треба вносити щось нове: ускладнювати правила, змінювати предмети, включати елементи змагання починати гру з несподіваної лічилки або ігрового зачину.

Таким чином, враховуючи зазначені чинники, можна стверджувати, що якісний розвиток основних психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви) у молодшому шкільному віці залежить від того, наскільки успішно організована навчальна діяльність. Підвищити ж її ефективність можна за умов використання на уроках різних видів дидактичних ігор, оскільки навчально-ігрова діяльність, з одного боку, сприяє підвищенню ефективності навчання учнів початкової школи, а з іншого – створює умови для розвитку та вдосконалення психічних процесів у молодшому шкільному віці.

Гра – це один із найважливіших методів у навчанні і вихованні школярів. Розглядаючи значення гри з точки зору психології та педагогіки, можна стверджувати, що гра відноситься до засобів підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Література

1. Варзацька Л. О. Гра як засіб пізнання / Л. О. Варзацька // Початкова школа. – 1988. – № 12. – С. 34–35.
2. Денис С. А. Дидактичні ігри / С. А. Денис // Початкова школа. – 2004. – № 8. – С. 48.
3. Копосов П. Місце начальної гри у методичній системі сучасної дидактики / П. Копосов // Рідна школа. – 2000. – № 11. – С. 65–66.
4. Рижук В. І. Гра як метод навчання й виховання / В. І. Рижук // Початкове навчання та виховання. – 2005. – № 16–18. – С. 20–25.
5. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1949. – 213 с.

УДК 371.315:82

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО НАВЧАННЯ

Тригуб І. А.

У статті розглянуто проблему інформатизації шкільного літературного навчання, розкрито її методичний аспект, зокрема окреслено специфіку організації навчальної діяльності на заняттях літературних курсів за вибором із використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: методика навчання, українська та зарубіжна література, інформаційно-комунікаційні технології навчання, мультимедійна шкільна лекція, мультимедійний проект, віртуальна екскурсія, комп'ютерне тестування.

В статье рассмотрена проблема информатизации школьного литературного образования, раскрыт ее методический аспект, в частности обозначена специфика организации учебной деятельности на занятиях литературных курсов по выбору по использованию информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: методика обучения, украинская и зарубежная литература, информационно-коммуникационные технологии обучения, мультимедийная школьная лекция, мультимедийный проект, виртуальная экскурсия, компьютерное тестирование.

The article covers the issue of school literary informatization, reveals its methodological aspect, including specific organization of learning activities in the literary elective courses using the information and communication technologies.

The topic is motivated by importance for successful problem solving literary studies profile. Educational use of modern ICT provides opportunities for differentiation schooling, full implementation of creative, search, personality-oriented, communicative learning in terms of forming literary education and improves its quality.

The article states that elective courses are the form of differentiated education and the necessary component of modern literary education. They complement, widen the content of relevant subjects' in philological courses, provide in-depth level of their study, facilitate professional self-determination of first-graders.

The author discloses the specifics in contextual study of Ukrainian writers' works at optional courses and the use of information and communication technologies. Methodical efficiency of them are achieved by following rationally chosen approaches: multimedia school lecture, multimedia project and virtual excursion. These educational management methods and techniques provide step-by-step mastery of analysis and Ukrainian literature art work interpretation by senior pupils in wide cultural context.

Computer tests practice are recommended as one of the efficient ways of educational control for senior pupils, that gives a teacher the opportunity to get actual information about current results of learning and is especially useful in trainings for ZNO (External Independent Evaluation).

Key words: teaching methodology, Ukrainian and foreign literature, information and communication training technology, school multi-media lecture, multimedia, virtual tour, computer testing.

Постановка проблеми. Однією із форм диференційованого навчання, важливим варіативним компонентом сучасної шкільної літературної освіти є курси за вибором, які доповнюють, розширюють зміст профільних предметів філологічного напрямку, забезпечують поглиблений рівень їх вивчення, сприяють професійному самовизначенню старшокласників. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) створює широкі можливості для диференціації та індивідуалізації шкільного літературного навчання, всебічної реалізації творчих,

пошукових, особистісно орієнтованих, комунікативних форм навчання в умовах профілізації, що в цілому сприяє підвищенню його якості.

Аналіз останніх досліджень. У працях сучасних науковців О. Савченко, Н. Бібік, В. Кизенка, Л. Липової подано загальний аналіз проблеми шкільного профільного навчання, методичні основи профільного вивчення літератури визначено в дослідженнях Н. Логвіненко, З. Шевченко, В. Шуляра, Т. Яценко.

Проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі є об'єктом розгляду вчених В. Бикова, Ю. Жука, В. Мадзігона, М. Шкіля та інших. Методичний аспект використання ІКТ у навчанні літератури розкрито у працях Г. Бійчук, Т. Бабійчук, М. Вороліс, П. Гороль, О. Дем'яненко, О. Ісаєвої, Л. Назаренко, А. Уліщенко, В. Уліщенко, В. Шуляра, Т. Яценко.

Виділення нерозв'язаних раніше аспектів загальної проблеми. Нині актуальним залишається питання щодо розроблення ефективного методичного супроводу вивчення літератури на заняттях літературних курсів за вибором в умовах профільного навчання.

Мета статті полягає в акцентуванні актуальності проблеми інформатизації шкільного вивчення літератури та розкритті методичних засад використання ІКТ на заняттях літературних курсів за вибором.

Виклад основного матеріалу дослідження. Профілізація шкільної літературної освіти – важливий чинник її модернізації, що зумовлює якісні зміни як у розробленні змісту, так і в методах, прийомах і формах організації навчального процесу. За таких умов посилюється роль літературних курсів за вибором (спецкурсів та факультативів) як однієї з форм диференційованого навчання. Вивчення літератури на заняттях курсів за вибором сприяє систематизації предметних знань старшокласників, зокрема теоретико-літературних, історико-культурних та естетичних, а також збагаченню їхнього читацького досвіду, підвищенню загальнокультурного рівня та розвитку читацької компетентності загалом.

Ефективним засобом реалізації завдань профільного літературного навчання є широке застосування ІКТ. Сучасний учитель-словесник не може бути конкурентоспроможним без належного рівня володіння засобами інформатизації навчання. Професіоналізм педагога також визначається його здатністю до виправданого, а не формального відбору методів, прийомів та форм навчання, спрямованих на формування компетентного учня-читача. Зауважимо, що використання ІКТ, зокрема електронних посібників, підручників тощо, значно полегшує працю вчителя, економить час підготовки до уроку. Однак їх застосування не повинно стати самоціллю діяльності вчителя, а бути методично доцільним і аргументованим. Словесникові варто надавати пріоритет роботі з художнім текстом, уникати стихійного характеру практикування ІКТ, а вивільнений час використовувати для творчої співпраці з учнями.

Застосування новітніх інформаційних технологій на різних етапах навчальних занять літературних курсів за вибором має позитивний вплив на якість засвоєння учнями предметних знань, впливає на удосконалення умінь пізнавальної самостійної діяльності, мотивує потребу в розвитку читацької культури, сприяє індивідуалізації навчання. Тому обумовленою є потреба у формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності учнів, що розуміється як здатність використовувати ІКТ та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільно значущих завдань [3].

Зауважимо, що методична доцільність ІКТ на заняттях курсів за вибором визначається оптимальним поєднанням традиційних та інноваційних методів вивчення української і зарубіжної літератур. Проведення мультимедійних лекцій та презентацій, застосування методів комп'ютерного тестування знань учнів, самостійна індивідуальна та/чи групова підготовка школярами мультимедійних проєктів тощо мають максимальний результат щодо якісної організації навчального процесу на заняттях літературних спецкурсів і факультативів.

Так, у процесі вивчення спецкурсу "Художня література в контексті світової культури", мета якого – розширення предметних знань учнів, формування їхніх світоглядних орієнтацій і компетенцій у сфері художньої культури, оволодіння методикою аналізу художнього твору на літературознавчому рівні в широкому культурологічному контексті ІКТ виправданим є використання мультимедійних технологій на занятті з вивчення оглядової теми "Символізм у світовому мистецтві"

[1]. Мета вступного заняття передбачає ознайомлення учнів із символізмом як естетико-філософською основою світового модерного мистецтва, типом художньої творчості, що відображає дійсність у символічних формах. Можливість глибокого осмислення специфіки самотньої течії модернізму надають самостійно підготовлені творчо-пошуковими групами учнів короткі презентації, що розкривають особливості мистецтва символізму у різних жанрах, зокрема у живописі, музиці та театральному мистецтві.

Візуальне уявлення про символізм створить віртуальна екскурсія до картинних галерей світу "На вернісажі символістів", що продемонструє репродукції робіт художників Пюві де Шавана, Оділона Редона, Арнольда Бьокліна, Франца фон Штука, Михаїла Врубеля.

Презентація групою музичних критиків фрагментів творів О. Скрябіна надасть учням можливість відчувати його творчу манеру – нервовість, імпульсивність, тривожність пошуків, що притаманні для мистецтва символізму в цілому, та домінування образів, пов'язаних із вогнем, злиття звукових і світлових образів, характерних для символізму цього митця зокрема. Такі повідомлення стануть мотивацією подальшої навчальної діяльності школярів. Однак деяка калейдоскопічність та поверховість презентації навчальної інформації може становити певну загрозу для цілісності й глибини сприйняття твору. Тому на наступних заняттях літературного спецкурсу варто сконцентруватися на окремих творах мистецтва, розкрити художню неповторність деяких митців [4].

Слід пам'ятати, що на занятті літературного спецкурсу в центрі уваги вчителя та учнів мають бути твори словесного мистецтва. Методично правильна побудова уроку має виключити ймовірність того, що у сприйнятті учнів буде зменшено вартісність, самодостатність літератури у порівнянні з творами живопису, музики, кіно тощо. Водночас контекстне вивчення повинно налаштувати школярів на осмислення літератури як невід'ємної частини світового мистецтва. Тому актуалізація опорних знань передбачає обов'язкове звернення до "Поетичного мистецтва" П. Верлена – маніфесту світового символізму та його порівняння із віршем українського поета М. Вороного "Краса!", який став своєрідним поетичним маніфестом символізму в українській літературі.

Тестова перевірка знань учнів, яка набуває особливого значення в умовах зовнішнього незалежного оцінювання випускників, є найбільш ефективною під час застосування тестових технологій. Так, завдання на вибір правильного варіанта відповіді можуть використовуватися для актуалізації опорних знань школярів на початку заняття, на заключному етапі уроку для узагальнення та систематизації навчальної інформації, виявлення потреби в корекції сприйняття. На підсумкових заняттях доцільно запропонувати тестові завдання (аналогічні до завдань ЗНО), що перевіряють розуміння учнями різних течій модернізму. Наприклад,

1. Який літературний напрям поширюється в поезії останньої третини XIX – на початку XX століття?

А) символізм; Б) акмеїзм; В) футуризм; Г) авангардизм.

2. Яка країна є батьківщиною символізму?

А) Росія; Б) Англія; В) Франція; Г) США.

3. Який художній засіб є основним у символістській поезії?

А) епітет; Б) порівняння; В) уособлення; Г) сугестія.

4. Який поет є автором поетичного маніфесту символізму?

А) Бодлер; Б) Верлен; Г) Вітмен; Д) Рембо.

5. Який поетичний твір став маніфестом символістів?

А) "Пісня про себе"; Б) "Альбатрос"; В) "Голосівки"; Г) "Поетичне мистецтво".

Тестові завдання іншого типу можуть передбачати встановлення відповідності між українськими і зарубіжними поетами-модерністами (Олександр Олесь, М. Вороной, А. Рембо, М. Семенко, П. Верлен, О. Блок тощо) та літературними напрямами, до яких належить їхня творчість (символізм, футуризм, акмеїзм, авангардизм тощо).

Виправданими також є завдання на встановлення послідовності, зокрема щодо хронології появи модернізму як художнього напрямку.

Результативність використання засобів навчання залежить від того, наскільки вони відповідають структурі уроку та змісту навчального матеріалу, формі навчального заняття (урок-презентація, урок-дослідження, віртуальна екскурсія,

тематичний проект, урок узагальнення та систематизації знань тощо), якою мірою враховують індивідуальні особливості учнів та специфіку класу загалом.

Таким чином, використання ІКТ у процесі поглибленого вивчення художньої літератури в класах суспільно-гуманітарного, філологічного та художньо-естетичного напрямів сприяє ефективній організації контекстного розгляду художніх творів, що досягається реалізацією культурологічного підходу.

Висновки. Оптимальне застосування на заняттях літературних курсів за вибором інформаційно-комунікаційних технологій – один із ефективних шляхів забезпечення якісно вищого рівня вивчення української та зарубіжної літератур в умовах профільного навчання.

Література

1. Літературні курси за вибором в умовах профільного навчання: 10 (11) класи : зб. програм / відпов. за випуск Т. О. Яценко. – К. : Пед. думка, 2011. – 88 с.
2. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Українська література. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень. – К. : [Б.в], 2010. – 112 с.
3. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-p. – Назва з екрана.
4. Яценко Т. О. Вивчення літератури модернізму в старшій школі : метод. посіб. / Т. О. Яценко. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2013. – 144 с.

УДК 371.315:82

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ

Яценко Т. О.

У статті акцентовано на проблемі використання інформаційно-комунікаційних технологій в шкільному літературному навчанні, подано характеристику окремих видів та окреслено їх методичне призначення.

Ключові слова: методика навчання, українська література, тенденція, інформаційно-комунікаційні технології навчання, мультимедійний проект, веб-квест, веб-конференція, кейс-метод, комп'ютерне тестування.

В статье актуализирована проблема использования информационно-коммуникационных технологий в школьном изучении украинской литературы, представлена характеристика отдельных видов и определено их методическое предназначение.

Ключевые слова: методика обучения, украинская литература, тенденция, информационно-коммуникационные технологии обучения, мультимедийный проект, веб-квест, веб-конференция, кейс-метод, компьютерное тестирование.

The article actualizes the issue of using ICT in school literary studies, indicated on bias establishment and spread in the educational sphere.

There is a review of scientists' research, which reveals the methodological basis of using ICT and the implementation of some aspects of the modern educational process.

The attention accented on the importance of professional teachers' studying competence in information society.

The functions are exposed on the using of ICT at literature lessons, defined as understanding them as knowledge sources or visual aids, effective means of achieving their learning objectives and check students' knowledge and skills. It is noted that the usage of ICT in school Ukrainian literature studying promotes learning motivation and cognitive readers' activity of learning diversification, individualization of learning, intensifying individual students' work, increase the amount of training tasks performed by means of the Internet.

There is a classification of informational and communicational technologies, which are mainly applied in teaching literature at school: multimedia lectures, multimedia presentations, slideshows, virtual tours, web quests (playing video games), online conferences (webinars), Internet discourses, case method, computer diagnostics knowledge (multimedia literary dictation, testing, plikers, fanfiction, etc.), create multimedia projects, electronic portfolio, commercials, microfilms, cartoons, movies based on literary works, used video and audio (video clips, audio books), television programs, electronic books, manuals, encyclopedias and so on. The possibilities characterized on using some of them in Ukrainian literature studying.

Key words: teaching methodology, Ukrainian literature, trend information and communication technologies, multimedia lectures, multimedia project, web quest web conference, case method, computer testing.

Постановка проблеми. Одним із важливих шляхів оновлення предметної методики є інтенсивне застосування *інформаційно-комунікаційних технологій* у процесі вивчення української літератури в школі. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти *інформаційно-комунікаційна компетентність* визначається як *ключова*, що передбачає "здатність учня використовувати інформаційно-комунікаційні технології та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільно значущих завдань" та як *предметна*, формування якої відбувається у процесі вивчення всіх предметів із метою "реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації у суспільстві" [5].

У чинних програмах із української літератури акцентовано на важливості використання можливостей сучасного інформаційно-комунікативного простору в умовах особистісно орієнтованої парадигми навчання та в контексті загальноосвітніх процесів глобалізації, вказано на необхідність формування в учнів "вміння компетентно і цілеспрямовано орієнтуватися в інформаційному і комунікативному сучасному просторі, застосовувати здобуті на уроках літератури знання, практичні навички у житті" [3, с. 102; 4, с. 3].

Отже, в аспекті парадигми особистісно та компетентісно орієнтованого навчання використання ІКТ передбачає врахування здібностей, інтересів і суб'єктивного досвіду учнів, надає можливості для їхньої самореалізації в пізнавальній діяльності, створює умови для особистісного самовизначення в сучасному інформаційному суспільстві загалом.

Аналіз останніх досліджень. Проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі є об'єктом дослідження вчених-педагогів В. Бикова, М. Жалдака, Б. Житомирського, Н. Морзе, Ю. Жука, М. Лапчика, Г. Михаліна, С. Ракова, О. Співаковського, М. Шкіля, В. Шовш. Методичні основи використання ІКТ у навчанні літератури та окремі аспекти їх реалізації розкрито в працях щодо використання мультимедіа на уроках словесності (О. Авраменко, Г. Бійчук); практикування інтерактивних форм роботи за відеофрагментами (Т. Бабійчук); застосування комп'ютерних технологій та інтернет-ресурсів (О. Бігич, Л. Богдан, І. Бойко, М. Вороліс, П. Гороль, О. Дем'яненко, О. Ісаєва, В. Коханова, Є. Полат, Д. Рудакова, О. Святенко, Г. Столяренко, А. Уліщенко, В. Уліщенко, В. Шуляр); реалізації інтермедійних технологій (В. Різун); формування предметної (літературної) компетентності старшокласників засобами ІКТ (Л. Назаренко); підготовки вчителя до проведення сучасного уроку в умовах інформатизації освіти (Г. Дігтярьова, Т. Папернова).

Виділення нерозв'язаних раніше аспектів загальної проблеми. Нині актуальним є питання щодо класифікації ІКТ та визначення можливостей їх оптимального застосування у процесі вивчення української літератури.

Мета статті – визначити теоретико-методичні основи використання окремих видів ІКТ на уроках української літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційно-комунікаційні технології надають педагогічному процесу широкі можливості оптимізації, визначають нові якості його змісту та впровадження інноваційних методів навчання, орієнтованих на підвищення освітніх результатів, що вказує на виразну *тенденцію шкільної освіти, зокрема й літературної, щодо інформаційного оновлення та її комунікаційної перебудови* як у змістовому, так і у формальному аспектах.

Однак, незважаючи на актуальність означеної проблеми, у дидактичній та методичній літературі спостерігається неуніфікованість концептуальних дефініцій, а саме їх ототожнення та певні розбіжності щодо вживання. У науковому тезаурусі поширеними є такі терміни, як "інформаційні технології навчання", "комп'ютерні технології навчання", "інформаційно-комунікаційні технології" (ІКТ), "мультимедіа", "мультимедійні засоби", "мультимедійні технології" тощо, що в практиці організації навчального середовища не завжди диференціюються.

Таким чином, аналіз довідкових джерел дає підстави для трактування поняття "*інформаційно-комунікаційні технології навчання*" як сукупності методів, прийомів і засобів навчання, в основу якої покладено використання комп'ютерних навчальних програм, електронних підручників і посібників, що забезпечують інтерактивний програмно-методичний супровід навчально-виховного процесу.

Специфіка літератури як мистецтва слова визначає особливі підходи до методики використання ІКТ, своєрідність якої обумовлена оптимальним поєднанням традиційних та інноваційних методів і прийомів опрацювання навчального матеріалу. Важливо, що у процесі такого літературного навчання актуалізуються методичні ідеї щодо індивідуального становлення учня-читача, організації пізнавальної діяльності (М. Рибнікова), усвідомленого сприймання навчальної інформації (Є. Пасічник), естетичного розвитку учнів засобами мистецтва слова (А. Лісовський), організації самостійної роботи у процесі вивчення літератури (Б. Степанишин), творчого літературного розвитку старшокласників (Г. Токмань), формування читачької діяльності школярів (О. Ісаєва), полімистецького вивчення української

літератури (С. Жила), контекстного вивчення художнього твору (В. Гладишев), розвитку читацьких якостей учнів (О. Куцевол), упровадження перспективних технологій навчання літератури (А. Ситченко, А. Уліщенко, В. Уліщенко).

Нині на уроках української літератури активно використовуються різні види ІКТ. Так, одним із найбільш практикованих і методично доцільних є *метод проєктів*. Ефективність його застосування зумовлена багатьма чинниками, зокрема професійною майстерністю вчителя, чіткістю визначеної освітньої мети, загальним рівнем підготовки школярів та рівнем опанування ними тексту художнього твору, виконанням творчих завдань, психологічним кліматом у класі загалом. Реалізація *мультимедійних проєктів* передбачає поєднання індивідуальної, парної та групової самостійної діяльності учнів, що сприяє виявленню їхньої самостійності, творчих здібностей, уміння обирати оптимальні засоби й темпи роботи для досягнення поставленої мети. Навчальні *мультимедійні проєкти* поділяються на літературно-лінгвістичні, літературно-історичні, літературно-етнографічні, літературно-соціальні, літературно-топографічні та літературно-природничі, що вказує на широкі інтеграційні можливості щодо опрацювання школярами навчального матеріалу. Підготовка мультимедійних проєктів складається з таких етапів:

- вивчення проблеми і визначення технологій для її вирішення;
- створення та колективне обговорення пробних мультимедійних презентацій із запропонованого вчителем інформаційного матеріалу;
- представлення учнями самостійно підготовленої мультимедійної презентації.

Використання методу мультимедійних проєктів сприяє глибокому осягненню учнями змісту художнього твору, особливостей літературно-мистецької епохи, усвідомленню художньої манери письменника, формуванню особистісного ставлення до конкретного літературного явища, активізації пізнавальних інтересів, розвитку критичного мислення, творчих здібностей, умінь застосовувати здобуті знання та вміння в нових навчальних і життєвих ситуаціях. Так, у процесі вивчення художнього твору учні можуть виконувати такі навчальні мультимедійні проєкти: "Слово на захист героя" (публічний виступ про героя художнього твору), "Поради герою" (лист-звернення до літературного героя), "Дискутую з героєм" (коментар щодо життєвої позиції, вчинків, поведінки героя), "Я – герой художнього твору" (фрагмент твору з описом уявних подій), що передбачає оприлюднення творчих результатів у вигляді публікації Publisher, мультимедійної презентації Power Point тощо. Під час ознайомлення із життєвим та творчим шляхом письменника школярі мають можливість розробляти мультимедійні проєкти на зразок "Віртуальний музей письменника", що передбачає групову роботу, в ході якої кожна із груп виконує диференційоване завдання (опрацювання біографічного матеріалу, підготовка експонатів для віртуального музею тощо).

В умовах інформатизації шкільної літературної освіти активно впроваджуються *веб-квести*, проведення яких передбачає опрацювання матеріалів певних веб-сайтів із метою поглиблення та інтеграції знань, пошуку та отримання інформації, виконання поставлених завдань у процесі самостійної або групової роботи. "Квест" (від англ. quest – тривалий цілеспрямований пошук, пов'язаний з пригодами або грою) – рольова гра (проблемне завдання) для розвитку пізнавальної та дослідницької діяльності, критичного та логічного мислення, аналітичного та творчого мислення особистості. Науковці визначають освітній веб-квест як "сайт в Інтернеті, з яким працюють учні, виконуючи те чи інше навчальне завдання" [2].

У 1995 р. ученими Б. Доджом та Т. Марчем була розроблена концепція веб-квестів із використанням ІКТ та інтернет-мережі. Веб-квест може бути представлений у вигляді гіпертексту, презентації чи веб-сайту, у якому завдяки використанню зовнішніх і внутрішніх гіперпосилань та вбудованих об'єктів учні мають можливість відобразити логіку розв'язування завдання з послідовним уточненням і власними коментарями, а також продемонструвати різні підходи та способи його реалізації. Веб-квести бувають короткочасними, розрахованими на декілька занять, та довгостроковими, що практикуються впродовж семестру або навчального року. Квести сприяють розвитку в учнів уміння аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію.

Проведення веб-квесту як однієї з ефективних форм організації навчальної пізнавально-пошукової діяльності учнів здійснюється поетапно. Так, на *початковому* (командному) *етапі* учні ознайомлюються з основними поняттями обраної теми та матеріалами аналогічних проектів, розподіляються ролі між членами команди, надаються настанови щодо взаємодопомоги в оволодінні комп'ютерними програмами та досягненні визначеної мети.

Індивідуальна робота учнів у команді, спрямована на загальний результат, здійснюється на *рольовому етапі*: виконуються завдання щодо пошуку інформації з конкретної теми, розробляється структура сайту та добираються необхідні для нього матеріали, підводяться підсумки, відбувається обмін накопиченими матеріалами для створення сайту.

На *заключному етапі* команда під керівництвом педагога оприлюднює в Інтернеті результати колективного дослідження, а учні-дослідники формують висновки і пропозиції. Розміщення веб-квестів у інтернет-мережі є одним із чинників підвищення мотивації учнів для досягнення високих навчальних результатів. Результати веб-квесту висвітлюються в учнівських публікаціях у формі веб-сторінок і веб-сайтів.

Оцінювання квесту як комплексного завдання повинно ґрунтуватися на критеріях, орієнтованих на тип проблемного завдання і форму подання навчального результату. Б. Додж рекомендує використовувати критерії, що передбачають оцінювання дослідно-творчої роботи, якості її аргументації, оригінальності дослідження, вмінь співпрацювати в групі, презентувати результати роботи в усній, письмовій та мультимедійній формах тощо [7].

Отже, технологія застосування веб-квестів сприяє формуванню в учнів умінь вчитися (самонавчання і самоорганізація), творчо працювати в команді для досягнення поставленої мети (планування, розподіл функцій, взаємодопомога, взаємоконтроль), знаходити оптимальні варіанти для вирішення проблемних ситуацій та обґрунтовувати власний вибір, презентувати результати пошукової діяльності під час публічних виступів (проведення передзахисту та захисту навчальних проектів, дискусії).

Дидактичні функції використання ІКТ у шкільному літературному навчанні обумовлюються важливістю забезпечення міжособистісного спілкування та обміну інформацією за допомогою таких видів діяльності, як веб-конференції, вебінари, інтернет-дискурси тощо.

Веб-конференція має призначення онлайн-уроку, оскільки передбачає можливість спілкування з численною аудиторією в реальному часі за допомогою аудіовізуальних засобів, зокрема демонстрацію необхідних зображень, графічний супровід пояснень спікера тощо. Матеріали таких конференцій завчасно розміщують на порталі або розсилають на e-mail учнів. Її формат забезпечує візуальний контакт, інтерактивне спілкування учасників.

Ефективним методом організації активної пізнавальної діяльності, розвитку інформаційної компетентності учнів на уроках української літератури є *кейс-метод*. *Кейс* – це звернення до опису ситуації, що реально існувала. У контексті методики навчання розуміємо його як спеціально підготовлений навчальний матеріал, що "містить структурований опис ситуацій, які запозичені з реальної практики" [1, с. 4]. Це інтенсивний тренінг із використанням відеоматеріалів, комп'ютерного і програмного забезпечення, метод активного навчання на основі аналізу життєвих ситуацій. Він орієнтований на створення ситуації успіху, "... формує постійну позитивну мотивацію, сприяє підвищенню пізнавальної активності" [6, с. 80]. Рішення проблеми, що викладена в кейсі, передбачає колективну творчу пізнавальну діяльність учнів. Цей метод ефективний у малих групах, оскільки оптимізує процес дослідження та допомагає розв'язанню різних навчальних завдань.

Такий інтерактивний метод доцільно застосовувати у процесі аналізу та інтерпретації художнього твору, на етапі закріплення знань та вмінь із метою вдосконалення читацьких компетенцій, розвитку критичного мислення, аналітичних, дослідницьких та комунікативних умінь учнів. Кейс-метод стимулює звернення школярів до різноманітних джерел інформації, підвищує мотивацію здобуття знань, розвиває їхні вміння самостійної дослідницької роботи. Кейс-метод частково корелює з ігровими методами (ділові, рольові та імітаційні ігри) та з методами

проблемного навчання. Зауважимо, що іноді розуміння кейс-методу зводиться до формулювання та ґрунтовного аналізу визначеної проблеми. Наприклад, перегляд відеофрагмента екранізації художнього твору передбачає його контекстний розгляд, ефективність якого забезпечує пошук відповідей на проблемні запитання щодо розкриття теми, ідеї художнього твору та їх інтерпретації засобами різних видів мистецтва.

Розвиток ІКТ модернізує систему контролю учнівських знань за допомогою методу *комп'ютерного тестування*, що забезпечує об'єктивність, диференціацію та інтенсифікацію перевірки навчальних досягнень школярів, підвищує їхню навчальну мотивацію, запобігає одноманітності в навчально-виховному процесі. У процесі вивчення української літератури поширеними є різноманітні форми контролю учнівських навчальних досягнень: тести, самоконтроль, взаємоконтроль. Виконання тестових завдань на етапі узагальнення і систематизації знань передбачає використання інтерактивної дошки, а на уроках контрольного оцінювання – можливостей комп'ютерів.

Із метою якісної підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання випускників у старших класах проводиться поточне й підсумкове тестування, валідне тестам ЗНО. Подані в тестах види завдань розрізняються за змістом та формою. Традиційно учням пропонується обрати правильну відповідь із декількох можливих. Окрім того, можуть бути подані завдання з альтернативним типом відповіді, завдання для закінчення висловів, виключення зайвої інформації, встановлення відповідності, завдання щодо вільного викладу вивченого матеріалу (завдання відкритого типу) тощо. Важливо, що поєднання різних типів завдань запобігає схематичності під час складання тестів, підвищує в учнів інтерес до виконання роботи. Запропоновані варіанти відповідей спонукають школярів до свідомого вибору (а не до механічного вгадування) різних шляхів правильного вирішення проблеми. Співвідношення завдань формального та аналітичного типів повинно кількісно визначатися перевагою останніх, розв'язання яких вимагає від учнів розвинутого логічного мислення та сформованих умінь самостійної роботи. Тестовий контроль надає вчителю можливість мати оперативну інформацію щодо проміжних результатів засвоєння учнями навчального матеріалу.

Сучасні технології тестування дозволяють використовувати їх як форму контролю учнівських знань та для ефективної реалізації навчальної мети уроку літератури. Зауважимо, що кваліфіковано складені тестові завдання дозволяють перевіряти не формальні знання учнів, а розуміння ними навчального матеріалу, здатність до синтезу, аналізу та інтерпретації художнього твору.

Комп'ютерне тестування, у порівнянні з традиційним, має суттєві переваги, що виявляються в індивідуальному підході до контролю учнівських знань, охопленні великого обсягу програмового матеріалу, затраті мінімальної кількості навчального часу, миттєвому визначенні результатів виконаної роботи, підвищенні об'єктивності оцінювання. Розроблені сервісні програми тестового оцінювання (Google Форми, Quizlet, Proprofs, Class Marker, Plickers, Easy Test Maker, Kahoot!) дають словеснику можливість підготувати різні варіанти завдань та визначити оптимальний час для виконання учнями тестової роботи. Так, *програма Plickers* – це мобільний додаток, що практикується вчителем для опитування у класі. Процедура такого електронного контролю знань передбачає використання учнями спеціальних бланків із варіантами відповідей (А, В, С і D), що вчитель сканує камерою смартфона, оперативно одержуючи результати відповідей кожного учня та класу загалом.

Висновки. Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій надає уроку української літератури особистісно зорієнтованої та компетентнісної спрямованості, активізує різні види навчально-пізнавальної діяльності, сприяє розвитку ключової інформаційно-комунікаційної та предметної читацької компетентностей учнів.

Література

1. Атаян А. М. Информационная культура личности как условие существования и развития в информационном обществе [Електронний ресурс] / А. М. Атаян. – Режим доступу: <http://libnew.tst.tver.ru/>. – Назва з екрана.

2. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты. Конгресс конференций. Сайт "Информационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / Я. С. Быховский. – Режим доступа:

<http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>. – Назва з екрана.

3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література. 5–9 класи. – К. : Видавничий Дім "Освіта", 2013. – 160 с.

4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Українська література. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень : наказ МОН України від 28.10.2010 № 1021. – К., 2010. – 112 с.

5. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-p. – Назва з екрана.

6. Формування літературних компетенцій за допомогою інформаційних технологій та Інтернет-ресурсів [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://moyamova.ucoz.ua/publ/vistup_formuvannja_literaturnikh_kompetencij_za_dopomogoju_informacijnikh_tekhnologij_ta_internet_resursiv/1-1-0-7. – Назва з екрана.

7. The Web Quest Model. Interactive Multimedia Development [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.wflboces.org/files/filesystem/Webquesthandout.pdf>. – Назва з екрана.

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 4У(07)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ДО ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**Гордієнко О. А.**

У статті розглянуто актуальні проблеми формування професійної готовності студентів – майбутніх учителів початкової школи до викладання зарубіжної дитячої літератури на уроках читання як засобу вдосконалення їх педагогічної майстерності. Майбутні вчителі початкових класів не завжди мають належний рівень професійної готовності до такої роботи, у той час як її запровадження виявляється доцільним для формування особистості широкого кругозору, обізнаної з культурою інших країн. Професійна готовність визначається автором як своєрідний комплекс компонентів, де провідну роль відіграє насамперед знання предмета викладання і сформованість умінь та навичок, які з'являться в молодших школярів. З метою здійснення методичної допомоги студентам-практикантам здійснено теоретичний аналіз досліджуваної проблеми і подано її теоретичні засади, запропоновано відповідні методичні рекомендації, окреслено перспективи подальших досліджень в означеній галузі.

Ключові слова: зарубіжна дитяча література, професійна готовність, педагогічна майстерність, літературне читання, спеціальні знання, вміння й навички, сприймання художнього тексту.

В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальной школы к преподаванию зарубежной детской литературы на уроках чтения как средства совершенствования их профессионального мастерства. Будущие учителя начальных классов не всегда имеют достаточный уровень подготовки к такого рода деятельности, в то время как такая работа очень важна для формирования личности широкого кругозора, знающей культуру других стран. Профессиональная готовность определяется автором как своеобразный комплекс компонентов, где наибольшее значение имеет знание предмета преподавания, а также знания, умения и навыки, которые необходимо сформировать младшим школьникам. С целью осуществления методической помощи студентам-практикантам осуществлен теоретический анализ исследуемой проблемы и представлено её теоретическое обоснование, представлены методические рекомендации и очерчены перспективы дальнейших исследований в данной области.

Ключевые слова: зарубежная детская литература, профессиональная готовность, педагогическое мастерство, литературное чтение, специальные знания, умения и навыки, восприятие художественного текста.

The article highlights actual problems of formation of professional future primary education teachers' readiness for teaching foreign literature for children at the lessons of literary reading as the means of improving their professional excellence. As the professional readiness of a future teacher for the definite activity is of great importance, it is expedient in the process of a future teacher training to introduce special activities to form individuality with a wide outlook including knowledge of different cultures. The author defines professional readiness as a peculiar complex of components where the leading role is given to special knowledge, skills and abilities and subject knowledge pupils are to acquire. The theoretical analysis of the investigated problem and theoretical foundation are represented to give undergraduates methodology assistance. The theoretical methods (analysis and synthesis of literature in psychology and pedagogy, literary and methodology works on the investigated problem; the method of theoretical prediction to define the object, the subject, the aim, the hypothesis and the tasks of the

investigation; generalization of pedagogical experience; analysis of study programs and textbooks), and the empirical methods (discussions with teachers and students; the analysis of students' lessons, oral answers, and written works) have been used to reach the tasks and goals set in the investigation. The conclusions and further perspectives of future primary school teachers' professional readiness formation problems have been worked out. It is concluded that the correctly organized process of professional training of future primary school teachers assists students to form the necessary skills to use the knowledge of foreign literature in making of lesson plans which deepens the comprehension of literary text and facilitates their readiness to give lessons at the primary school level.

Key words: foreign children's literature, professional readiness, pedagogical excellence, literary reading, special knowledge, skills and habits, comprehension of literary text.

Визначення проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Прилучення дітей до високих моральних та естетичних цінностей, виховання національно свідомої, духовно багаті особистості, формування кваліфікованого читача, майбутнього пошанувача художнього слова – такі важливі завдання постають перед сучасною освітою, зокрема й початковою. З метою їх розв'язання вчителі початкової школи на уроках літературного читання можуть активно використовувати кращі твори зарубіжного письменства.

З метою підготовки студентів – майбутніх учителів початкових класів до викладання зарубіжної літератури на уроках літературного читання в курсі "Дитяча література" створено змістовий модуль, присвячений вивченню творчого набутку видатних письменників зарубіжжя, ознайомленню з кращими зразками україномовних літературних перекладів, зіставленню іноземних художніх текстів із вітчизняними. На початку вивчення дисципліни було проведено анкетування студентів, яке засвідчило загальний невисокий рівень обізнаності студентів із розмаїттям творів іноземної літератури, особливостями інших країн, народів і культур. Не всі четвертокурсники виявили сформовані вміння роботи з текстом (порівнювати переклади казок; виявляти цікаві для дітей факти з біографії письменника, виділяти головне у потоках інформації тощо), а також уміння орієнтуватися у країнознавчому аспекті (екзотичних властивостях певної країни). А такі знання і вміння вкрай необхідні молодому педагогу, адже під час ознайомлення учнів із літературою інших народів він може зустрітися з проблемами, коли учням незрозумілі окремі слова або й взагалі зміст твору через незнання звичаїв, традицій, специфіки менталітету того чи іншого народу. Поінформованість про особливості національних культур дає можливість розтлумачити не тільки певні слова й вирази в тексті, а й досягнути всю глибину твору. Майбутні вчителі початкових класів, на жаль, не завжди мають належний рівень професійної готовності до такої роботи.

Саме тому у процесі підготовки майбутнього вчителя доцільно запроваджувати спеціальну роботу з формування особистості, наділеної широким кругозором, обізнаної з культурою інших країн. Такий педагог допоможе учням правильно сприйняти твір іноземної літератури, відчувати емоційну та естетичну насолоду від процесу читання. Усе сказане обумовлює актуальність проблеми підготовки студентів – майбутніх учителів початкових класів до викладання зарубіжної словесності на уроках літературного читання.

У цьому сенсі зростає роль професійної готовності майбутнього вчителя до означеного виду діяльності. На думку А. Линенко, професійна готовність студента – особистісна якість, котра виявляється в позитивній самооцінці себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності та прагненні займатися нею після закінчення ВНЗ [6, с. 125]. Ця якість допоможе майбутньому фахівцеві успішно виконувати свої професійні функції, правильно застосовувати здобуті досвід і знання, долати перешкоди, зберігаючи самоконтроль. Професійна готовність – вирішальна умова швидкої адаптації випускника вишу до умов праці, професійного самовдосконалення та подальшого підвищення кваліфікації. Рівень професійної підготовки вчителя визначає те, яку особистість він сформує [1, с. 17].

Орієнтуючись на визначення науковців, схематично зображуємо професійну готовність як систему компонентів: 1) спеціальних знань і умінь (психологічних,

педагогічних, лінгвістичних, літературознавчих, методичних, предмета викладання тощо); 2) психолого-педагогічних дій (яким властиві цілеспрямованість, планомірність); 3) морально-психологічних якостей особистості (активність, креативність, самостійність, глибоке переконання в соціальній значущості своїх дій тощо). Вважаємо, що в указаній системі найважливіше значення має перший компонент – спеціальні знання, вміння й навички, а серед них – насамперед знання предмета і умінь та навичок, які мають сформуватися в молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми вивчення літератур інших народів стали об'єктом уваги літературознавців, письменників, перекладачів (Є. Брандіса, Т. Габбе, Л. Брауде, Н. Демурової, Є. Еткінда, С. Маршака, К. Чуковського, Н. Шерешевської, М. Яснова, Д. Затонського, О. Чиркова та ін.). Питання психологічної готовності майбутнього вчителя, розвитку в нього необхідних для педагогічної діяльності особистісних якостей залишаються об'єктом сучасних психолого-педагогічних досліджень: зокрема, питання професійної підготовки майбутнього вчителя, змісту педагогічної освіти (А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, І. Підласий та ін.), вдосконалення технологій навчання майбутніх учителів (В. Бондар, О. Мороз, О. Пехота, О. Савченко та ін.), оптимізації методів і прийомів професійної підготовки майбутніх фахівців (Д. Кавторадзе, М. Поташник, Т. Яценко та ін.); шляхів інтенсифікації професійної підготовки майбутніх учителів до творчої педагогічної діяльності (В. Андреев, Н. Гузій та ін.), орієнтації студентів вищих педагогічних закладів на творчість (І. Гуткіна, П. Щербань, Р. Шакуров та ін.). Праці зарубіжних дослідників Дж. Гільмера, А. Краллі, Ф. Лезера, Х. Г. Мелорна, Я. Хлавса присвячені психології творчості, формуванню професійної готовності майбутнього вчителя до роботи в початкових класах.

Серед актуальних проблем викладання зарубіжної літератури для дітей варто назвати такі: 1) виховання кваліфікованого читача, прищеплення інтересу до читання літератури, виховання читацької культури учнів та студентів; 2) вивчення зарубіжної літератури в контексті діалогу культур; 3) проблема відбору літератури для дитячого та юнацького читання, добір найкращого перекладу; 4) робота над поняттям "переклад", знайомство з перекладачами творів зарубіжної літератури українською мовою; 5) порівняльний аналіз творів різних народів, осмислення їх національної специфіки; 6) формування професійної компетентності вчителя, який володіє сучасними методиками навчання зарубіжної літератури та активно впроваджує їх у життя; 7) позааудиторні заняття як засіб підвищення загального культурного рівня учнів та студентів, розширення їхнього кругозору, формування світогляду. Постійний інтерес науковців до означених проблем свідчить про їх важливість та актуальність. Водночас залишаються актуальними питання, які потребують окремого вивчення та яким присвячується стаття.

Мета статті – розглянути актуальні проблеми викладання зарубіжної літератури на уроках літературного читання в початкових класах та формування готовності майбутніх учителів до її вивчення в школі як засобу вдосконалення їх педагогічної компетенції; здійснення методичної допомоги вчителям початкової школи та студентам-практикантам. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: 1) здійснити теоретичний аналіз досліджуваної проблеми й узагальнити теоретичні засади формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи з вивчення творів зарубіжної літератури на уроках літературного читання; 2) запропонувати науково обґрунтовані рекомендації щодо викладання зарубіжної літератури для дітей у контексті виховання в них загальнолюдських цінностей.

Виклад основного матеріалу. Формування кваліфікованого читача, виховання його читацької культури починається саме з початкової школи. Як зазначено в програмі з літературного читання для 2–4 класів, "читацька компетентність є особистісно-діяльним інтегрованим результатом взаємодії знань, умінь, навичок та ціннісних ставлень учнів, що набувається у процесі реалізації усіх змістових ліній предмета "Читання". У процесі навчання відбувається становлення і розвиток якостей дитини-читача, здатної до самостійної читацької, творчої діяльності; здійснюється її мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток; формуються морально-естетичні уявлення і поняття, збагачуються почуття, виховується любов до мистецтва слова, потреба в систематичному читанні" [4].

Одним із шляхів формування читацької культури учнів молодшої школи є вивчення творів зарубіжної літератури в контексті діалогу культур. У навчальних програмах для початкових класів передбачено вивчення зарубіжної літератури: другокласники мають ознайомитися з казками народів Європи; третьокласники та четвертокласники – з авторськими текстами. Укладачі програми подають список прізвищ письменників без називання конкретних художніх творів. Зокрема, учні 3 класу повинні ознайомитися з казками, оповіданнями, уривками з повістей П. Єршова, О. Пушкіна, Г.-К. Андерсена, братів Грімм, З. Топпеліуса, А. Ліндгрена, Б. Немцовой, М. Носова, М. Сладкова, віршами С. Маршака, А. Барто, Б. Заходера, Я. Купала, Дж. Родарі. Четвертокласники читають В. Гюго, М. Твена, Дж. Р. Кіплінга, А. Мілна, Дж. Лондона, М. Пришвіна, Е. Успенського, М. Носова, Л. Керролла.

Відповідно до чинної програми розроблено декілька підручників з літературного читання (для шкіл з українською мовою навчання) таких науковців, як Н. Богданець-Білоskalенко, М. Зоряна, О. Коваль, М. Коченгіна, В. Науменко, О. Савченко, М. Чумарна. Зокрема, в читанках для 2–4 класів О. Савченко зарубіжна література представлена казками народів Європи, текстами братів Грімм, К. Колоді, А. Ліндгрена, О. Пушкіна, Г.-К. Андерсена, Дж. Родарі.

Оскільки в багатьох школах України вивчають англійську, німецьку та французьку мови, в цьому курсі докладніше розглядається література відповідних країн. Ознайомлення з англійською літературою можна почати з усної народно-поетичної творчості та з найвідомішої збірки фольклору Англії – "Вірші матінки Гусині" ("Mother Goose's Rhymes"). До збірки увійшло багато пісеньок, які попервах навіть не призначались дітям. Власне, "дитячими" їх стали називати на початку XIX століття. Більшість віршів збірки є гумористичними, проте деякі з них мають повчальний зміст. Їх називають пісеньками, хоча це досить умовна назва, бо вони складалися зовсім не для співу. Їх розповідають і співучо, і скоромовкою або на власний розсуд. Наприклад, пісенька "Котик-Воркотик": *"Котику-Воркотику, / йдеш ти звідкіля? / У палаці був я, / бачив короля! / Котику-воркотику, / що ж ти там робиє? / Я під ліжком мишку / мало не схопив!"* (Переклад Н. Забіли).

Вивчення німецького фольклору пов'язано передусім з іменами Якоба та Вільгельма Грімм. Вони ретельно дослідили середньовічну німецьку літературу, зібрили та обробили багато казок, легенд, випустили "Німецьку міфологію", яка стала підґрунтям для розвитку одного з напрямів фольклористики [3, с. 45]. У казках братів Грімм людськими якостями (мовлення, мислення, діяльність) наділені не тільки тварини й рослини, а й неживі предмети. На основі текстів казок братів Грімм можна розглянути особливості німецької літератури, а також країнознавчі аспекти.

Ознайомлення з літературою Франції починається під час вивчення усної народнопоетичної спадщини цієї країни та творчості відомого казкаря Ш. Перро.

Найпопулярніші жанри французької фольклорної поезії для дітей – лічилки, римовані загадки, пісеньки й балади. Французькі народні казки нерідко схожі на казковий епос інших народів світу, особливо ті, в яких діють тварини. Однак прикметною ознакою саме французьких казок є обмежене звертання до чарівних та потойбічних сил.

Засновником літературної казки вважається Шарль Перро – автор першої збірки французьких казок "Історії та казки минулих часів із повчанням". Друга назва книжки – "Казки матінки Гуски", через деякий час була запозичена як назва збірки англійського фольклору – "Вірші матінки Гусині". До збірки Ш. Перро увійшло 11 казок, три з них віршовані.

Читання творів зарубіжної літератури в початковій школі є одним зі шляхів, який дозволяє сформувати сприйняття літератури та культури інших народів. Тому вчитель має зважати на те, що вивчення зарубіжної літератури відбувається в контексті діалогу культур, коли учень робить спробу прийняти іншу культуру як один із можливих варіантів світосприйняття. У сучасному суспільстві зростає кількість громадян, котрі вільно володіють іноземними мовами, але можуть не знати й не розуміти традицій, світогляду народу, мову якого вивчають. На думку Є. Брандїса, у зарубіжних творах пізнаються країни, їх устрій, навіть історичні події та особи, проблеми та явища, зокрема соціальні відносини, школа, екологія [8, с. 600].

На думку провідних методистів (Н. Волошиної, А. Лісовського), вивчення творчості іноземних авторів стане ефективнішим, якщо його поглибити відомостями

з української літератури. Тому студентам буде цікаво дізнатися про інтерес вітчизняних письменників до зарубіжної словесності. Так, широко відомо про захоплення Т. Г. Шевченка творчістю У. Шекспіра; близько 1843 року Тарас Григорович виконав гравюру до трагедії "Король Лір" англійського класика. За спогадами скульптора Микешина, Кобзар товаришував із знаменитим американським трагіком Айрі Олдріджем (виконавцем ролі Ліра) і навіть намалював його портрет. Незадовго до смерті Т. Шевченко відвідав виставу за участю Олдріджа. У гримерній актора Микешин побачив Тараса Григоровича: "сльози градом котилися з його очей, і він бурхливими вигуками виявляв своє захоплення..." [5, с. 5]. Драматургія Шекспіра, зокрема трагедія "Річард III", вплинула на Шевченкову творчість. Так, у 5 акті (сцена "Річард перед боєм") у сні до короля приходять тіні вбитих ним жертв, котрі проклинають його, передрікаючи поразку. Можливо, Тарас Григорович у поемі "Сон" відчув шекспірівські імпульси і змалював епізод, в якому душі загиблих козаків кружляють над пам'ятником Петру I, проклинаючи його за скоєні злочини проти них і України [5, с. 5].

Програма курсу "Дитяча література" передбачає вивчення творів В. Винниченка та Марка Твена. А. Лісовський пропонує здійснити порівняльну характеристику образів Федька-"халамидника" й Тома Сойера. Наприклад, можна звернути увагу на те враження, яке справляє кожен із героїв із перших сторінок одного і другого творів. Федько – сильний, впевнений у собі, буває грубим; але в його грубощах немає зла; він завжди добрий, відвертий, каже правду про свої провини, хоч знає, що за них батько битиме. Том Сойер втілює в собі хлоп'яче прагнення до романтики, до незвіданого, як і Федько-халамидник. Отже, обидва герої, кожний по-своєму, – діти, яким властиві неспокій, прагнення до пустощів, вони не є ідеальними, а саме це робить їх живими, такими, яких обожнюють дітлахи [4, с. 5].

Сучасні діти ознайомлюються з зарубіжною літературою найчастіше завдяки перекладацькій діяльності багатьох письменників. Саме тому, працюючи над текстом художнього твору зарубіжної літератури. Варто належну увагу приділити й перекладачам, а саме: Н. Забілі, І. Малковичу, С. Маршаку, С. Михалкову, К. Чуковському – в англійській; Т. Габбе, Г. Петнікову, Є. Поповичу, С. Сакидону – в німецькій; В. Берестову, Т. Габбе, А. Григоруку, Р. Терещенку, М. Яснову – у французькій літературі. Перекладацька діяльність – це копітка і водночас творча робота, яка потребує обізнаності перекладача з мовою оригіналу, з історією літератури і культури того народу, якому належить твір [7, с. 67–68]. Недарма Є. Брандіс вважав, що "переклади з іноземних мов – найважливіший засіб обміну культурними цінностями, засіб, який допомагає зближенню і взаєморозумінню народів" [2, с. 10].

Читаючи перекладні художні тексти, студенти помічають, що в світовій літературі існує багато казок із подібними сюжетами, персонажами. А в казках з однаковими назвами можуть застосовуватися оригінальні сюжетні розв'язки. Так, казки "Червона Шапочка", "Хлопчик-мізинчик", "Зачарована красуня" знаходимо в літературній спадщині й братів Грімм, і Ш. Перро. Ці казки мають схожих героїв чи близький сюжет, а от відмінності в побудові сюжету вказують на те, що казки оброблені різними авторами. Порівняльний аналіз таких казок спонукає студентів до дослідницької діяльності.

На етапі ознайомлення з іноземними творами XIX–XX ст. студенти читають та аналізують тексти Г.-К. Андерсена, Дж.-М. Баррі, Д. Біссета, В. Гауфа, Е.-Т.-А. Гофмана, Д. Дефо, П. Єршова, Дж.-Р. Кіплінга, Л. Керролла, К. Коллоді, А. Ліндгрена, С. Маршака, А. Мілна, О. Пушкіна, Дж. Родарі, Л. Толстого, К. Чуковського та ін.

На заняттях студентам пропонуються такі види роботи: усний журнал, заочна подорож, тематичні виставки, переклад оригінальних фольклорних творів, складання віршованого тексту за дослівним перекладом. Студенти висловлюють власні судження, навчаються творчій активності, а також шанувати думки своїх майбутніх учнів. Урок літературного читання в початковій школі неможливий без використання ігрових моментів, творчих і пошукових завдань (виставка книжок, інсценування та драматизація казок, пісеньок, розгадування та складання загадок, конкурс реклами книжки, вікторини, конкурси читців, знавців творчості письменника). Щоб навчитися працювати з таким матеріалом, студенти виконують аналогічні завдання. Під час педагогічної практики студенти мають можливість застосувати набуті уміння в роботі

з учнями: це організація читання творів, об'єднаних спільною темою (наприклад, про те, як живуть народи у різних країнах), ознайомлення з новими відомостями про авторів книжок, поради дітям щодо самостійного читання, проведення ранків, присвячених творчості улюблених письменників, лялькові театри (тут улюблені герої розповідають казки), ігри, під час яких діти вчаться користуватися бібліотекою, бережливо ставитися до книжки; виготовлення і вручення кожному учневі пам'ятки "Умій читати книжку". Важко переоцінити й значення позааудиторних занять: перегляд вистав за творами відомих авторів у ляльковому та музично-драматичному театрах, відвідування виставок картин, участь у конкурсах читців, у засіданнях гуртків шанувальників поезії тощо. Таким чином студенти вчаться отримати справжню радість від самого процесу пізнання та піднесення культури мовлення, а також від роботи з молодшими школярами.

Отже, виконуючи самостійні, практичні, індивідуальні роботи, студенти готуються до професійної діяльності, підвищують свій загальний культурний рівень, розширюють кругозір, формують професійну готовність до означеного виду діяльності. Все це відіграє важливу роль у становленні духовного світу нашої молоді.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Так, на наш погляд, потребує окремого дослідження розробка цілісної системи опрацювання творів зарубіжного красного письменства на уроках літературного читання в контексті сучасних педагогічних технологій, яка сприятиме піднесенню творчого потенціалу, формуванню дослідницьких умінь студентів, удосконаленню їх професійної компетенції.

Література

1. Борисенко М. Міждисциплінарні зв'язки як засіб формування у студентів світоглядних поглядів / М. Борисенко // Вища школа. – 2004. – № 3. – С. 17–19.
2. Брандис Е. От Эзопа до Джанни Родари / Е. Брандис. – М. : Просвещение, 1965. – 311 с.
3. Будур Н. В. Зарубежная детская литература : учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Н. В. Будур, Э. И. Иванова, С. А. Николаева и др. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 304 с.
4. Взаємозв'язки української і зарубіжної літератури в шкільному курсі : метод. посіб. для студ. ВНЗ філол. спец. / упоряд. А. Лісовський. – Житомир : Вид-во ЖДПУ, 2002. – 153 с.
5. Волошина Н. Й. Шевченко і зарубіжні літератури / Н. Й. Волошина // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1997. – № 2. – С. 5.
6. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132.
7. Літературне читання : навч. програма для загальноосвітніх навч. закладів: 2–4 класи [Електронний ресурс] / О. Я. Савченко, В. О. Мартиненко, В. О. Науменко, Н. М. Колеснікова, Л. І. Лаптева. – Режим доступу: <http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/02-lit-chit.pdf>. – Назва з екрана.
8. Путешествия дядюшки Тик-Так и др. сказки современных зарубежных писателей / сост. и послесл. Н. Шерешевской ; пер. с англ., исп., кит., ит. – М. : Правда, 1989. – 608 с.

УДК 373.5:821.161.2

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Лілік О. О.

Автор статті досліджує особливості роботи учителів української літератури з формування теоретико-літературних понять у шкільному курсі української літератури. З цією метою автор аналізує погляди методистів на проблему засвоєння учнями літературознавчих понять, характеризує різні аспекти теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів-філологів, описує етапи, методи, прийоми і засоби роботи з літературознавчими поняттями на уроках літератури.

Ключові слова: теоретико-літературні поняття, майбутні учителі літератури, шкільна програма, студенти, учні, художній твір.

Автор статьи исследует проблемы профессиональной подготовки будущих учителей украинской литературы к работе с теоретико-литературными понятиями в школьном курсе украинской литературы. С этой целью автор анализирует взгляды методистов на проблему усвоения учащимися литературоведческих понятий, характеризует различные аспекты теоретической и практической подготовки будущих учителей-филологов, описывает этапы, методы, приемы и средства работы с литературоведческими понятиями на уроках литературы.

Ключевые слова: теоретико-литературные понятия, будущие учителя литературы, школьная программа, студенты, ученики, художественное произведение.

The author examines the problem of professional training of Ukrainian literature future teachers to the work with theoretical literary concepts at the school course of Ukrainian literature.

The article proves that the theory of literature is an important part of Ukrainian literature school course. It gives students the tools for literary analysis of art text, for investigation of its ideological and thematic basis and art forms.

The author analyzes the views of education coordinators on the issue of pupil assimilation of literary concepts, describes various aspects of theoretical and practical training of teachers-philologists, analyzes the steps, methods and techniques of literary concepts at the lessons of literature.

The author of this article argues that for the consistent, logical and effective learning of literary terms at school course of Ukrainian literature, the students- philologists have to appropriate the methodical tools and know the logic of developing abilities to operate with these concepts.

The author defends the idea that while working with literary concepts it is particularly important to establish the interdisciplinary communication and to use the visibility, which can be of three types: literary texts, examples of related arts and tables.

The author concludes that it is important to organize the special professional training of future teachers-philologists at the system of university teacher education for successful pupil assimilation of the literary concepts and for work effective with them.

Key words: theoretical and literary concepts, future teachers of literature, curriculum, students, pupils, work of art.

Постановка проблеми. До сьогодні в методичній науці тривають дискусії щодо обсягу і шляхів засвоєння теоретико-літературних понять у шкільному курсі української літератури. Проте методисти одноставні в думці, що знання літературознавчих понять необхідні школярам для правильного розуміння специфіки художньої літератури, формування вмінь аналізувати твори в єдності змісту й форми, орієнтуватися в їхніх ідейно-художніх якостях, правильно оцінювати, виявляти місце і значення виучуваних творів у літературному процесі та суспільному

житті, усвідомлювати доступні школярам закономірності цього процесу, досягти своєрідності родів і жанрів, а також для вироблення високого естетичного смаку, розвитку мислення, пам'яті, уяви та фантазії, мовлення.

Водночас постає проблема професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, оскільки значний відсоток студентів випускних курсів філологічних факультетів у процесі анонімного анкетування зізнаються, що відчувають суттєві труднощі в процесі відбору форм, методів і прийомів засвоєння учнями літературознавчих понять.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням вивчення літературознавчих понять у шкільному курсі літератури займалися методисти О. Балибердин, О. Бандура, Г. Беленький, О. Богданова, В. Голубков, О. Дановський, М. Снежневська, М. Кудряшов, Л. Мірошніченко, Л. Мурач, Є. Пасічник, М. Прокоф'єв, А. Ситченко, О. Телехова, Г. Токмань. У процесі дослідження ми спираємося на праці науковців-методистів, у яких розроблено теоретичні й методичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів (О. А. Дубасенюк, А. Ф. Линенко, Л. А. Онищук, В. В. Радул, М. М. Солдатенко, Л.О. Хомич); виявлено основні напрями розвитку педагогічної майстерності майбутнього учителя (І. А. Зязюн, О. А. Лаврінченко, О.М. Семенов, А. В. Ткаченко). Окрім того, ми використовуємо праці, у яких були закладені теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів української літератури, – Л. Базиль, Ю. Бондаренка, Н. Волошиної, А. Градовського, С. Жили, О. Ісаєвої, О. Куцевол, Л. Мірошніченко, А. Ситченка, Г. Токмань.

Проведений аналіз педагогічних і методичних досліджень підтвердив, що всі науковці звертають увагу на особливості роботи вчителя під час оволодіння учнями літературознавчими поняттями, проте фактично не вивченим залишається питання підготовки майбутніх учителів-словесників до роботи із зазначеними поняттями.

Мета статті – проаналізувати проблеми професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Виклад основного матеріалу. Кожна наука містить певне коло понять, положень, законів, які перебувають між собою в логічних зв'язках, унаслідок чого однорідні поняття об'єднуються в групи, окремі групи – у підрозділи, а вони – у розділи науки. Кожен шкільний предмет репрезентує основи відповідної науки, а отже, зберігає її структуру, проте водночас має певні особливості в змісті й формі викладу матеріалу. Саме тому системність вивчення кожного шкільного предмета і формування належної системи знань у школярів забезпечується послідовністю і логічністю викладу матеріалу.

Теорія літератури (від грец. "спостереження", "дослідження") вивчає сутність, зміст і форму художньої літератури, її специфіку та функції. Її предметом є аналіз конкретних літературних явищ, поділ літератури на роди, види й жанри. Теорія літератури досліджує літературний процес, зміну напрямів і течій, особливості стилю окремого письменника і літературної доби, наприклад, епохи класицизму чи бароко, а також закономірності розвитку мови художньої літератури, основи та особливості віршування [1].

Значення теорії літератури для шкільного курсу української літератури полягає насамперед у тому, що вона дає учням інструментарій для літературознавчого аналізу художнього тексту, освоєння його ідейно-тематичної основи й мистецької форми.

У шкільному курсі української літератури понад сто п'ятдесят теоретичних понять різної складності й об'ємності. Уводяться вони до шкільної програми за принципом відповідності віковому і психологічному розвитку учнів. Окрім того, пояснення кожного з понять здійснюється у зв'язку з вивченням того твору, у якому міститься відповідний художній матеріал. Леся Мірошніченко стверджує, що до шкільної програми поняття вводяться за принципами співвідношення літературних понять з художнім твором і типологічних взаємозв'язків української і зарубіжної літератур [2]. Саме тому запропоновані терміни учні можуть легко виявити в художньому творі й пояснити. Це призводить до того, що зберігаються зв'язки між теоретико-літературним, художнім та історико-літературним матеріалом, але втрачаються між окремими поняттями. Цей факт мають пам'ятати майбутні учителі української літератури. Вони повинні дбати про те, щоб різноманітні поняття,

засвоєні учнями в різний час і на основі різного матеріалу, склалися у свідомості учнів у чітку систему знань. Для досягнення цієї мети студенти-філологи мають насамперед засвоїти знання з цієї наукової дисципліни, зрозуміти взаємозв'язки між ними, оволодіти навичками оперування цими поняттями в процесі аналізу художнього твору.

Олександра Бандура зазначає, що теорія літератури складається з чотирьох основних розділів: "Художня література як форма суспільної свідомості", "Художній твір" (підрозділи – "Композиція", "Художні засоби мови", "Віршування"), "Літературні роди й види" (підрозділи – "Епос", "Лірика", "Драма"), "Літературний процес" [4].

З теорії літератури для вивчення в кожному класі добираються окремі поняття з різних розділів і підрозділів цієї науки, зокрема в середніх класах основна увага зосереджується на вивченні понять про художній твір (первинні уявлення про композицію, зображально-виражальні засоби мови, ритм, особливості віршування тощо). Наприклад, у 5 класі учні засвоюють найпростіші відомості з двох розділів теорії літератури – "Художній твір", "Літературні роди й види". Це обумовлене тим, що в підлітків переважає конкретне мислення, рівень розвитку абстрактного мислення ще невисокий, знання літературних фактів невеликі, а тому школярі цього віку ще неспроможні осягти ширші теоретичні узагальнення. Отже, для правильного відбору змісту навчального матеріалу, методів і прийомів навчання для засвоєння теоретико-літературних понять майбутні учителі літератури мають оволодіти відповідними знаннями з вікової і педагогічної психології.

У наступних класах кожний з названих розділів поповнюється: майже всі групи збагачуються на одне-два поняття; у підрозділах з'являються нові групи; окремі підрозділи об'єднуються в розділи. У 8 класі учні одержують доступні їм знання ще з одного розділу – "Художня література як форма суспільної свідомості". Таким чином, у цьому класі завершується формування первинної системи знань учнів, що складається з трьох розділів, перший із яких тільки намічається, а два інші містять досить значне коло понять. Поступово пізнавальні можливості учнів зростають, пам'ять стає міцнішою й місткішою, обсяг засвоєних літературних фактів збільшується, абстрактне мислення інтенсивно розвивається, а значить, і підвищується здатність усвідомлювати складніші теоретичні поняття, положення, закономірності, робити ширші узагальнення. У старших класах продовжується збагачення знань з названих трьох розділів і додається ще один "Літературний процес"; це – повна система знань учнів з теорії літератури, передбачених програмою середньої школи. Таким чином, через встановлення внутрішніх зв'язків між однорідними поняттями та їх групами відновлюється й порядок розміщення цих понять, що існує в теорії літератури, за допомогою чого досягається формування системи знань учнів, структура якої відповідає структурі самої науки. Саме в цьому й полягає специфіка системного викладу теоретико-літературних відомостей, що вивчаються в шкільному курсі спонтанно.

Для послідовного, логічного й ефективного засвоєння учнями літературознавчих термінів студенти-філологи мають опанувати відповідний методичний інструментарій, знати логіку формування вмінь оперувати цими поняттями. Учителю літератури має враховувати, що кожне теоретико-літературне поняття не відкривається учням одразу в повному обсязі, а формується поступово: спочатку засвоюються простіші ознаки, а згодом складніші. У зв'язку з цим науковці-методисти зазначають, що кожне теоретико-літературне поняття має численні ознаки, проте в межах шкільного курсу літератури має бути встановлений обов'язковий мінімум, до якого входить лише частина характерних рис. Олександра Бандура зазначає, що ці ознаки відбираються за відповідними принципами, зокрема, вони мають: правильно, достатньо повно розкривати сутність самого поняття й відповідного художнього явища; бути доступними учням певного віку та певних пізнавальних можливостей; бути цінними в освітньо-виховному аспекті; забезпечувати належну основу для формування в учнів практичних умінь і навичок [4].

Основним орієнтиром для учителя в процесі роботи з теоретико-літературними поняттями має бути шкільна програма. Визначений програмою порядок вивчення теоретичних понять у шкільному курсі літератури порушувати не потрібно й недоцільно. Однак слід відновлювати втрачені зв'язки між окремими поняттями. Отже, завдання учителя полягає в тому, щоб, зберігаючи структуру шкільного курсу

літератури, подолати спонтанність викладання теоретичних понять. Саме тому майбутній учитель літератури має вміти користуватися шкільною програмою, використовуючи всі потенційні можливості, закладені в ній. Пояснюючи нове для школярів поняття, учитель ґрунтується на художньому матеріалі, який дає відповідний твір, однак цього матеріалу часто буває недостатньо; у таких випадках потрібно залучати додатковий.

Леся Мірошніченко зазначає, що з метою здійснення систематичної, послідовної діяльності із засвоєння учнями теоретико-літературного поняття учитель має звертати увагу на анотації до літературознавчих понять у шкільних програмах: "початкове поняття", "поняття", "поглиблене поняття" [2]. Саме вони мають спрямовувати методичну діяльність учителя: так, указівка "дати початкове поняття" означає, що ця дефініція траплятиметься учням уперше, у житті вони також не зверталися до неї, тому домінуючими методичними прийомами мають бути слово вчителя, робота з підручником, таблицею, художнім текстом. Завдання учителя – сформувати в учнів первісне уявлення щодо відповідного теоретико-літературного поняття чи явища. Настава "дати поняття" означає, що початкове уявлення щодо цього терміна учні вже мають, витоками можуть бути початкова школа, навколишнє середовище, інші шкільні предмети. Літературознавство часто послуговується поняттями, що є спільними для кількох галузей науки. У школі учні вивчають теоретичні поняття з мовознавства, історії, філософії, музики, живопису, які застосовуються і під час літературознавчого аналізу. Наприклад, поняття ритму, його чуття, сформоване під час вивчення музики, учитель літератури може активізувати під час опрацювання теми "Віршування". Рекомендація "поглиблення поняття" радить учителю звернутися до чинної шкільної програми і з'ясувати, скільки разів і в якому класі учні зверталися до цього поняття [2, с. 15]. Отже, учителі літератури мають звернути особливу увагу на те, у взаємозв'язках із якими творами розглядалася запропонована дефініція в попередньому курсі літератури. Таким чином, указівки "дати поняття" і "поглиблення поняття" спрямовують учителя на ефективне використання прийомів актуалізації опорних знань.

Як уже зазначалося, з теорії літератури для вивчення в середній школі дібрані поняття, доступні учням певного віку та розвитку, однак це не означає, що вони можуть бути засвоєні учнями з першого пояснення: процес осягнення їх тривалий, складний, нерідко суперечливий. У сучасній методиці загальноприйнятим є положення про триетапний шлях засвоєння учнями кожного теоретико-літературного поняття, а саме: нагромадження відповідних спостережень над певними літературними явищами й фактами під час вивчення художніх творів і оглядів розвитку словесного мистецтва; пояснення поняття, формулювання визначення; збагачення засвоєного поняття новими ознаками й вироблення в учнів умінь користуватися цими знаннями практично.

Ольга Богданова зазначає, що під час розкриття певного теоретико-літературного поняття слід дотримуватися такої послідовності: накопичення фактів, характеристика літературних явищ; загальне уявлення про ознаки цього явища; визначення поняття чи встановлення його характерних ознак; закріплення істотних ознак поняття чи його визначення; застосування поняття у процесі аналізу конкретного літературного явища; подальший розвиток поняття, збагачення його новими ознаками [3]. Тому очевидно, що в процесі такої діяльності неможливо обмежитися одним уроком. Потрібно, щоб процес засвоєння теоретико-літературних понять тривав упродовж усіх занять з української і зарубіжної літератур.

Ганна Токмань вважає, що вивчення теоретико-літературного поняття здійснюється через такі етапи: читання художнього твору або його уривка; ознайомлення учнів з новим терміном, що називає озвучене явище, запис його визначення; самостійна робота учнів (індивідуальна, у парах, групова). Самостійна робота передбачає виконання таких завдань: знайти відповідне явище в інших художніх текстах, з'ясувати його роль у контексті твору; зіставити два твори різних авторів і визначити особливості цього явища в кожному з них (спільне і відмінне); з'ясувати традиційне і новаторське у використанні літературного явища у творчості певного письменника; пов'язати поняття з певним літературним напрямом, для якого він характерний; використати у власній творчості [5].

Майбутні учителі літератури мають знати, що велике значення для успішного засвоєння учнями відомостей із теорії літератури має здійснення міжпредметних зв'язків, а також наочність, яка може бути трьох видів: художні тексти, зразки суміжних мистецтв і таблиці. Наочні посібники: таблиці, схеми, карти – відіграють важливу роль у засвоєнні теоретичних знань із літератури, матеріалізуючи у такий спосіб розумові дії школярів.

Учні мають не лише прочитати в підручнику довідку про відповідне поняття, а й записати назву терміна й визначення цього поняття в зошит: їм варто рекомендувати вести літературознавчий словничок. У шкільному навчальному кабінеті літератури мають бути в достатній кількості й наукові літературознавчі словники-довідники, що використовуються учнями як посібники. Опрацьовуючи статтю словника, учні опановують різновиди поняття, його характерні ознаки, читають приклади з художніх творів, які є складниками словника.

Науковці-методисти закликають учителів уникати непроілюстрованого засвоєння слів-термінів, голого вербалізму, що симулює та імітує наявність відповідних понять у дитини. Водночас вони наголошують на необхідності постійного послугування відповідним літературознавчим поняттям у процесі шкільного аналізу: з'ясувавши певний термін, учитель запроваджує його у план шкільного аналізу художнього твору, учень упізнає означуване ним літературне явище в тексті за характерними ознаками. Таким чином, оволодіваючи арсеналом теоретико-літературних відомостей і привчаючись самостійно пояснювати за їх допомогою прочитане, учень зростає як кваліфікований, компетентний читач, який вільно сприймає завдання вчителя, пов'язані з аналізом твору, реалізується у власній художній творчості.

Варто пам'ятати, що у процесі вивчення теоретико-літературних понять можуть виникнути непередбачувані обставини, що вплинуть на порядок їх вивчення, творчий учитель має самостійно визначити послідовність розгляду понять, що вивчаються, а також підібрати прийоми, що забезпечать відповідний результат.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Робота з теоретико-літературними поняттями в шкільному курсі української літератури потребує від учителя особливої майстерності, щоб озброїти учнів необхідними знаннями, навчити їх використовувати його в аналізі художнього твору, знаходити в незнайомому тексті, використовувати у власній творчості. Для цього необхідна спеціальна підготовка майбутніх учителів-філологів у системі вишівської педагогічної освіти.

Література

1. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К. : ВЦ "Академія", 1997. – 752 с.
2. Мірошніченко Л. Ф. Формування теоретико-літературних понять на уроках зарубіжної літератури : метод. лекторій для вчителів зарубіжної літератури / Л. Ф. Мірошніченко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 2. – С. 13–18.
3. Методика преподавания литературы в школе / под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана : в 2 ч. – М., 1995.
4. Наукові основи методики літератури : посіб. для студ. вузів / Н. Й. Волошина, О. М. Бандура, О. А. Гальонка та ін. ; під ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
5. Токмань Г. Вивчення літературно-критичних статей і засвоєння теоретико-літературних понять / Г. Токмань // Урок української. – 2005. – № 11–12. – С. 37–40.

УДК 371.32:821.161.2

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Рускуліс Л. В.

У статті зроблено спробу проаналізувати лінгвістичні основи підготовки майбутнього вчителя української мови. Аналіз навчальних планів, робочих програм, науково-методичної літератури дає можливість віднести до дисципліни лінгвістичного спрямування такі курси: вступ до мовознавства та загальне мовознавство, сучасну українську літературну мову, історію української мови (історична граматики, старослов'янська мова), українську діалектологію, культуру мовлення, стилістику української мови, лінгвістичний аналіз тексту. Автором з'ясовано ключові завдання дисциплін циклу фахових компетентностей. На основі проведеного дослідження визначено низку фахових (предметних) компетентностей для кожної з дисциплін.

Ключові слова: фахові компетентності, загальнопредметні компетентності, цикл лінгвістичних дисциплін, лінгвістичні основи.

В статье проанализированы лингвистические основы подготовки будущего учителя украинского языка. Анализ учебных планов, рабочих программ, научно-методической литературы дал возможность отнести к дисциплинам лингвистического направления такие курсы: введение в языкознание и общее языкознание, современный украинский литературный язык, историю украинского языка (историческая грамматика, старославянский язык), украинскую диалектологию, культуру речи, стилистику украинского языка, лингвистический анализ текста. Автором выяснены ключевые задачи дисциплин цикла профессиональных компетентностей. На основе проведенного исследования определен ряд профессиональных (предметных) компетенций для каждой из дисциплин.

Ключевые слова: профессиональные компетентности, общепредметные компетентности, цикл лингвистических дисциплин, лингвистические основы.

This article attempts to analyze the linguistic foundations of Ukrainian language future teacher. The analyze of curriculum, work programs, scientific and methodological literature made it possible to include to the discipline of linguistic orientation the following courses: Introduction to Linguistics and General Linguistics, Modern Ukrainian Literary Language, History of Ukrainian (Historical Grammar, Old Slavonic Language), Ukrainian Dialectology, Culture Speech, Ukrainian Language Style, Text Linguistic Analysis. The author found the key tasks of professional competence for the discipline cycle. Based on the study, the author identified a number of specialized (subject) competencies for each of the disciplines.

Among the key competencies the author highlights: the ability to characterize the nature, function, system, structure of human language, communication language and society; ability to interpret basic linguistic units, the relationship between them; ability to analyze milestones in the formation and development of modern Ukrainian and world linguistics; and system aspects of linguistic science; the ability to study fundamental scientific data from all sections of modern Ukrainian literary language; the ability to learn the system features of language units in all levels and their change patterns in the operation; ability to analyze Ukrainian dialect and their features; the ability to native spoken language at all linguistic levels; the ability to take into account the characteristics of speech, accuracy, clarity, accuracy, consistency, normativity; ability to identify the language and style of language characteristic; ability to analyze text features of different styles; the ability to understand the latest trends in Ukrainian linguistics; ability to operate the linguistic terminology.

Key words: professional competencies, general course competencies, linguistic disciplines cycle, linguistic basis.

Динамічний поступ суспільства неможливий без постійного та цілеспрямованого оновлення національної освіти, розробки та впровадження прогресивних технологій навчання молоді, гуманізації, диференціації та інтеграції навчання, науково обґрунтованої цілісної системи підготовки майбутнього вчителя. У зв'язку з цим вища освіта ставить перед собою завдання сформувати високопрофесійного, компетентного фахівця, спроможного самостійно розв'язувати педагогічні завдання, а також здатного до пошуку нових методологічних орієнтирів щодо здобуття інформації та модернізації процесу набуття відповідних фахових знань та умінь.

Основою розвитку професіоналізму випускника філологічного факультету є отримана ним професійно-педагогічна підготовка, в ході якої відбувається формування низки компетентностей (професійно-педагогічні, професійно-комунікативні, фахові, загальнопредметні та ін.), які забезпечують результативність розв'язання соціально-професійних завдань.

На важливості врахування компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх фахівців наголошують М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Дороз, І. Дроздова, С. Караман, Л. Мацько, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, М. Пентиліук, О. Семенов, Т. Симоненко та ін. Проаналізовані погляди науковців на сутність компетентнісного підходу та поняття "компетентність сучасного вчителя української мови" дали змогу визначити дві основні групи компетентностей – загальнопредметні та фахові, за допомогою яких досягається високий рівень формування професійної майстерності майбутнього фахівця.

Мета статті – проаналізувати лінгвістичні засади підготовки майбутніх учителів української мови, охарактеризувати основні завдання дисциплін (цикл фахових компетентностей), визначити компетентності, що формуються в процесі їх засвоєння.

Глибокий аналіз навчальних планів, навчальних та робочих програм, наукових та науково-методичних джерел дає можливість виділити дві групи дисциплін, що засвоюються студентами протягом навчання у ВНЗ:

1. Цикл дисциплін фахових (професійних) компетентностей:

а) дисципліни лінгвістичного спрямування: вступ до мовознавства та загальне мовознавство, сучасна українська літературна мова, історія української мови, українська діалектологія, культура мовлення, стилістика української мови, лінгвістичний аналіз тексту;

б) дисципліни психолого-педагогічного спрямування: психологія, педагогіка, методика навчання української мови.

2. Цикл дисциплін загальних компетентностей: історія та культура України, філософія, іноземна мова.

Ознайомлення майбутнього вчителя української мови з циклом дисциплін лінгвістичного спрямування починається з курсу "*Вступ до мовознавства*", який є пропедевтичним до загального мовознавства та служить теоретичною базою для інших лінгвістичних дисциплін. Його завдання полягає в ознайомленні першокурсників з основами науки про мову, її найважливішими поняттями, проблематикою, головними мовознавчими термінами, виробленні початкових навичок спостереження явищ мови в їх науковому аналізі. Програмою дисципліни передбачено розгляд таких найважливіших проблем: загальні питання мовознавства (мовознавство як наука; природа, сутність, функції та будова мови; походження та розвиток мови; мови світу, їх вивчення та генеалогічна класифікація); фонетика та графіка, лексикологія та фразеологія, граматики, мовна типологія. Отримані знання є необхідними для подальшого вивчення дисциплін циклу фахових компетентностей, передбачених навчальним планом спеціальності. Основні завдання курсу: з'ясувати природу та сутність мови; осмислити структуру мови; ознайомитися з процесами походження мови, її функціонування та закономірностями розвитку; висвітлити питання виникнення й розвитку письма; засвоїти класифікацію мов світу за походженням і за будовою; з'ясувати шляхи й методи вивчення мовного матеріалу [4; 6; 9].

Відповідно до визначених проблем у результаті засвоєння дисципліни "*Вступ до мовознавства*" формуються такі компетентності:

- здатність оперувати основними відомостями з загального мовознавства;
- здатність характеризувати природу, функції, систему, будову людської мови, зв'язок мови з суспільством;
- здатність витлумачувати головні мовні одиниці, взаємозв'язки між ними;

- здатність оперувати знаннями про класифікації мов, мати уявлення про етапи розвитку письма;
- здатність аналізувати мовні явища як об'єктивацію багатофакторної діяльності людини;
- здатність оперувати мовознавчою термінологією.

Дисципліна *"Загальне мовознавство"* має підсумковий характер, узагальнюючи лінгвістичний матеріал із дисциплін циклу фахових компетентностей та даючи їм теоретичне обґрунтування, розширюючи загальнолінгвістичну підготовку майбутнього вчителя української мови. Студентами засвоюються такі проблеми: питання історії мовознавства, теорії мови та методології мовознавства [10, с. 9]. До завдань курсу відносимо: визначення ролі та значення лінгвістичної науки для розвитку суспільства взагалі й мови зокрема; сприяння розвитку вмінь студентів аналізувати думки вчених, розуміння значення сучасних мовознавчих теорій та історії лінгвістики для суспільного розвитку; формування знань студентів про порівняльно-історичне мовознавство (компаративістику), розуміння ролі й значення праць представників цього напрямку; формування знань про сучасні мовознавчі напрями й дослідження (психолінгвістика, етнолінгвістика та лінгвокультурологія, гендерна лінгвістика, семіотика та ін.).

Відповідно до визначених проблем у результаті засвоєння дисципліни *"Загальне мовознавство"* формуються такі компетентності:

- здатність критично оцінювати набутий досвід із позицій останніх досягнень філологічної науки;
- здатність аналізувати віхи становлення й розвитку сучасного українського та світового мовознавства; аспекти та систему розвитку лінгвістичної науки;
- здатність студіювати теорії виникнення мови (філогенез) та процес становлення й розвитку мовлення окремого індивіда;
- здатність розвивати уміння проводити порівняльні дослідження структурних і функціональних властивостей мов незалежно від характеру генетичних відношень між ними;
- здатність застосовувати досягнення національної та світової культури у вирішенні власних професійних та життєвих завдань;
- здатність оперувати лінгвістичною термінологією.

Курс *"Сучасної української літературної мови"* є наскрізним, оскільки засвоюється протягом усього періоду навчання майбутнього вчителя української мови. Основні його завдання – дати ґрунтовні знання з української мови на всіх мовних рівнях (фонетична система, лексичний склад, особливості словотвору та морфеміка, граматична будова); засвоїти норми української літературної мови (орфоепічні, орфографічні, лексичні, граматичні та стилістичні); підвищити рівень культури усного та писемного мовлення; сприяти збагаченню лексичного запасу майбутнього вчителя української мови фаховою термінологією [12, с. 3].

Відповідно до поставлених завдань у результаті засвоєння дисципліни *"Сучасна українська літературна мова"* формуються такі компетентності:

- здатність студіювати фундаментальні наукові дані з усіх розділів сучасної української літературної мови;
- здатність пізнавати системні особливості мовних одиниць усіх рівнів та закономірності їх змін у процесі функціонування;
- здатність володіти сучасною українською мовою в її літературній формі, знати її діалектне різноманіття; пізнати зв'язки української мови з іншими мовами світу, її історію, сучасний стан і тенденції розвитку;
- здатність аналізувати українську мову в діахронічному та синхронічному аспектах, використовуючи систему основних понять і мовознавчих термінів;
- здатність розуміти новітні напрями української лінгвістики (етнолінгвістика та лінгвокультурологія, психолінгвістика, когнітивна лінгвістика й лінгвоконцептологія та ін.).

Історія української мови як спеціальний навчальний предмет у ВНЗ включає дві частини (дві дисципліни): історичну граматику (займається студіюванням конкретних фонетичних та граматичних змін в українській мові упродовж її становлення та функціонування) та історію літературної мови (досліджує загальні процеси формування лексичного та стилістичного шарів мови, вироблення її граматичних і

правописних норм, становлення стильової різноманітності у взаємозв'язках із розмовною мовою, історією та культурою народу, із мовами та культурами народів-«співрозмовників»). У ході ознайомлення з курсом майбутній учитель української мови вивчає такі основні питання: походження української мови; формування нової української літературної мови; українська літературна мова 20–90-х рр. ХХ ст. [2, с. 3–9].

Відповідно до визначених проблем у результаті засвоєння дисципліни «Історія української мови» формуються такі компетентності:

- здатність встановлювати зв'язки української мови та її типологічні співвідношення з іншими мовами, історію, сучасний стан і тенденції розвитку;
- здатність студіювати шляхи розвитку й становлення старослов'янської літературної мови в контексті історії слов'янських мов та особливості спільнослов'янської мови як генетичного джерела всіх слов'янських мов;
- здатність визначати найбільш актуальні проблеми славистики; звукову та морфологічну систему старослов'янської мови; володіти основами старослов'янської мови в її зв'язку з іншими слов'янськими та індоєвропейськими мовами;
- здатність аналізувати джерела вивчення історичної граматики української мови.

Українська діалектологія як наука та навчальна дисципліна вивчає українську діалектну мову, місцеві різновиди української мови, її місцеві, територіальні діалекти; закономірності живої народної мови в багатогранності її діалектів та говірок, географічне поширення діалектних явищ, окреслення певних діалектних одиниць у їх системі, злиття діалектів із загальнонародною мовою [5, с. 3] та є, безперечно, важливою для майбутнього вчителя української мови, оскільки готує його до роботи в говірковому оточенні. Аналізований курс передбачає розгляд таких питань: наріччя й говори української мови; фонетика, граматики й лексика української мови; лінгвістична географія; українська діалектографія та гектографія; функціонування онімів у говірковому мовленні; українська мова поза межами України. Основними завданнями вивчення діалектології є: розгляд теоретичних основ діалектології; студіювання відомостей з історії вивчення діалектів української мови; характеристика фонетики, лексики та фразеології, граматики української народної мови; засвоєння класифікації українських діалектів; вивчення творчого спадку найвідоміших українських діалектологів та їх праць [1, с. 4–5].

Відповідно до поставлених завдань у результаті засвоєння дисципліни «Українська діалектологія» формуються такі компетентності:

- здатність аналізувати українські наріччя та їх особливості;
- здатність визначати спільне й відмінне українських говірок та сучасної української літературної мови;
- здатність аналізувати говірку свого населеного пункту;
- здатність характеризувати соціальні діалекти;
- здатність аналізувати говірковий текст, указуючи наріччя та діалект;
- здатність оперувати специфічною термінологією.

Засвоєння норм та всіх можливих варіантів сучасної літературної мови, користування ними в різних практичних мовленнєвих сферах; удосконалення усного мовлення студентів на основі засвоєння вимог до техніки мовлення та правил культури мовлення передбачає вивчення дисципліни *"Культура української мови"* [3, с. 3]. Визначаємо такі основні завдання курсу: засвоїти поняття "мова", "мовлення", "культура мови", "культура мовлення", "статут гарної мови", "техніка мовлення"; функції усного мовлення, критерії та сторони; розглянути основні комунікативні ознаки культури мовлення: правильність, чистота, точність, логічність, нормативність; ознайомитися з будовою мовного апарату та навчитися оптимального його використання; навчити знаходити варіант вимови та інтонації залежно від змісту висловлювання, умов комунікації контексту; прищепити навички коригувати як своє мовлення, так і мовлення інших.

Відповідно до поставлених завдань у результаті засвоєння дисципліни «Культура української мови» формуються такі компетентності:

- здатність володіти усним мовленням на всіх мовних рівнях (фонетичний, лексичний, граматичний, стилістичний);
- здатність оптимально використовувати мовний апарат;

- здатність ураховувати ознаки культури мовлення: правильність, чистота, точність, логічність, нормативність;
- здатність інтонувати текст, читати його відповідно до норм сучасної української літературної мови;
- здатність засвоїти термінологічний апарат дисципліни.

Стилістика української мови як наука та навчальна дисципліна вивчає стилістичну диференціацію мови, її функціональні стилі, можливості української мови в різних структурно-функціональних стилях на усіх рівнях (фонетичному, лексичному, фразеологічному, граматичному). Вона належить до основних навчальних предметів, оволодіння якими є обов'язковою складовою формування лінгвокомунікативної компетентності майбутнього вчителя української мови. Стилістика ґрунтується на знаннях природи, матерії мови, її семантики, лексики, граматики, однак охоплює вже їх функціональний аспект. Курс передбачає засвоєння таких основних питань: оволодіння теоретичними засадами стилістики як науки та навчальної дисципліни; вивчення стилістичних ознак мовних одиниць різних рівнів; використання стилістичних засобів для експресивного вираження мовлення; розкриття закономірностей функціонування української мови в різних сферах суспільного життя; формування мовного чуття та естетичних уподобань мовців; піднесення культури мовлення майбутнього вчителя української мови [11, с. 3].

Відповідно до поставлених завдань у результаті засвоєння дисципліни "Стилістика української мови" формуються такі компетентності:

- здатність визначати мовний стиль та мовні засоби, характерні для нього (співвідношення функціональних стилів та усної й писемної форм мови; проблема суб'єктивного та об'єктивного в стилі; взаємодія стилів і підстилів; співвідношення стилю художньої літератури з іншими функціональними стилями);
- здатність аналізувати особливості текстів різних стилів (стильова та стилістична інтерпретація текстів; стильове текстотворення; співвідношення інтралінгвістичного й екстралінгвістичного в стилістиці; співвідношення національного та інтернаціонального);
- здатність визначати методи, принципи та прийоми стилістичного аналізу;
- здатність засвоювати стилістичну норму;
- здатність оперувати основними поняттями й термінами стилістики української мови.

"Лінгвістичний аналіз тексту" як наука та навчальна дисципліна має за мету віднаходити й описувати систему категорій тексту, визначати специфічні мовні складники змісту та форми, висвітлювати різновиди зв'язків між окремими частинами й усталеними правилами вираження та експлікації цих зв'язків. На сьогодні не досягнуто єдиної думки щодо моделі та змісту курсу, оскільки він розглядається як лінгвістичний аналіз художнього тексту, як лінгвістична інтерпретація художнього тексту, як філологічний аналіз художнього тексту, як лінгвістичний аналіз тексту, як лінгвістика тексту. Лінгвістичний аналіз дозволяє висвітлювати механізми кореляції гетерогенних рівнів мови в текстовій архітектоніці, демонструвати інноваційні підходи, технології та інструментарій структурної організації тексту, спираючись на сучасну теоретичну базу лінгвістики тексту. Лінгвістичний аналіз тексту є загальнофілологічною наукою, що підсумовує знання з вивчених дисциплін, формує у свідомості майбутніх філологів особливе мовне чуття, виробляє навички тлумачення глибинних смислів у текстах різних жанрів та стилів. Завдання курсу: ознайомлення з основними поняттями, принципами, правилами та методиками лінгвістичного аналізу тексту; вироблення професійних навичок аналізу мовної та смислової організації художнього й нехудожнього текстів; оволодіння методикою цілісного й часткового лінгвістичного аналізу тексту; формування навичок правильного визначення типів текстів із погляду лінгвістичних критеріїв їх розрізнення, застосування різноманітних мовознавчих методів аналізу тексту; вироблення вмінь інтегрувати текст одиницями різних рівнів; визначення основних наукових теорій, понять та термінів [7; 8].

Відповідно до поставлених завдань у результаті засвоєння дисципліни "Лінгвістичний аналіз тексту" формуються такі компетентності:

- здатність аналізувати особливості текстів різних стилів і специфіку лінгвістичного аналізу, різновидів аналізу художнього тексту;

- здатність володіти принципами та навичками практичного аналізу тексту різної стилістичної конфігурації;
- здатність оперувати термінологічним апаратом дисципліни;
- здатність володіти методами й прийомами створення, інтерпретації та трансформації різних видів і типів текстів.

Отже, сучасній школі потрібні професійно компетентні, творчі вчителі, які вміють працювати в колективі, чітко розуміють свою роль у суспільстві, мають широкі за обсягом і глибокі за змістом знання, уміння й навички, здатні застосовувати їх на практиці. А тому основною метою сучасної вищої освіти є підготовка кваліфікованого педагога відповідного рівня та профілю, конкурентоспроможного, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Література

1. Аркушин Г. Л. Українська діалектологія : робоча навч. прогр. та метод. реком. для студ. II курсу денної та заочної форм навч. спец. "Укр. мова і література" / Григорій Львович Аркушин. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – 100 с.
2. Бабич Н. Д. Історія української літературної мови. Практичний курс : навч. посіб. / Бабич Надія Денисівна. – Львів : Світ, 1993. – 376 с.
3. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Надія Денисівна Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 332 с.
4. Бевзенко С. П. Вступ до мовознавства : короткий нарис : навч. посіб. / Степан Пилипович Бевзенко. – К. : Вища шк., 2006. – 143 с.
5. Бевзенко С. П. Українська діалектологія : навч. посіб. для студ. філол. ф-тів ун-тів та пед. ін-тів / Степан Пилипович Бевзенко. – К. : Вища школа, 246 с.
6. Дорошенко С. І. Загальне мовознавство : навч. посіб. / С. І. Дорошенко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 288 с.
7. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. / Т. Є. Єщенко. – К. : ВЦ "Академія", 2009. – 264 с. – (Серія "Альма-матер").
8. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. / Ірина Миколаївна Кочан. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2008. – 423 с.
9. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : підруч. / М. П. Кочерган. – 3-тє вид., стереотип. – К. : ВЦ "Академія", 2014. – 304 с. – (Серія "Альма-матер").
10. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підруч. / Михайло Петрович Кочерган. – К. : Видавничий центр "Академія", 2003. – 464 с. – (Серія "Альма-матер").
11. Мацько Л. І. Стилістика української мови : підруч. / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько ; за заг. ред. Л. І. Мацько. – 2-ге вид., випр. – К. : Вища шк., 2005. – 462 с.
12. Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін. ; за ред. М. Я. Плющ. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К. : Вища шк., 2000. – 430 с.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 81'271:37.016:821.161.2"191/199"

**РОЗВИТОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА
(60–90-ті рр. ХХ ст.)**

Гальонка О. А.

У статті розкриваються погляди українських методистів на проблему розвитку писемного мовлення учнів під час вивчення української літератури на уроках і в позакласній роботі, використання творчої спадщини Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайка, Є. І. Жицького, І. І. Соболева, І. Р. Семенчука, Б. І. Степанишина, К. М. Сторчака, Н. Й. Волошиної та інших словесниками в сучасній загально-освітній школі.

Ключові слова: методисти, методика літератури, мовлення, творчі роботи, тема, види творчих робіт.

В статье раскрываются взгляды украинских методистов на проблему развития речи учащихся в процессе изучения украинской литературы на уроках и во внеклассной работе, использование творческого наследия Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко, Е. И. Жицкого, И. И. Соболева, И. Р. Семенчука, Б. И. Степанишина, К. М. Сторчака, Н. И. Волошиной и других словесниками в современной общеобразовательной школе.

Ключевые слова: методисты, методика литературы, речь, творческие работы, тема, виды творческих работ.

The article reveals the views of the Ukrainian methodologists on the issue of developing students' writing skills in the course of Ukrainian literature.

The 19th – early 20th century methodologists focused on making collections in which students were offered topics, plans and quotes for creative works.

The twenties of the 20th century were characterized by the introduction of the integrated curricula, in which written works were hardly practiced. In the thirties, the students mainly composed commercial papers. In the forties and fifties the preference was given to creative works on literary themes. In the sixties a discussion on the importance of creative works on the literary themes was typical.

In the methodology of teaching Ukrainian literature of the 60–90 of the 20th century the issues of development of students' writing skills were considered by T. F. Buhaiko, F. F. Buhaiko, Ye. I. Zhytskyi, I. I. Sobolev, I. R. Semianchuk, B. I. Stepanyshyn, K. M. Storchak and others.

Their studies reveal the general issues of training students for writing creative works, which subjects are considered, focus teachers on consideration of the students' individual characteristics, their ability to read literary texts.

Key words: methodologists, literature teaching methodology, language, creative works, subject, types of creative works.

Формування мовної особистості немислиме без формування писемного мовлення учнів у процесі вивчення української літератури. Розвиток мовлення учнів під час вивчення української літератури завжди перебував у колі інтересів вітчизняних методистів. Сучасна програма з української літератури (2016–2017 н. р.) для 5–11 класів виділяє по чотири години в кожному класі на цей вид діяльності. Вони використовуються, як зазначено в ній, "на підготовку та написання класних творів" [8, с. 61].

Методисти ХІХ ст. зосереджувалися на створенні збірників, у яких пропонувалися теми, плани, цитати. Це деякою мірою стримувало ініціативу, творчий пошук учнів, а з іншого боку, мало слугувати певним зразком.

20-ті рр. XX ст. характеризуються запровадженням у школах комплексних навчальних планів, у яких літературі відводилось не основне місце, тому письмові роботи майже не практикувалися. У 30-ті рр. перевага надавалася діловим паперам: школярі складали протоколи, звіти, доповіді тощо. 40–50-ті – період накопичення досвіду з написання творчих робіт на літературні теми.

Цікавою є дискусія 60-х рр. на сторінках журналу "Література в школі". Мова йшла про доцільність письмових робіт на літературні теми, зокрема їх комплікативний характер, про твори на основі життєвих вражень, важливість чи неважливість плану до творчої роботи, про роль учителя в організації пізнавальної діяльності учнів.

У методиці викладання літератури 60–90-х рр. XX ст. питання розвитку писемного мовлення учнів акцентували Т. Ф. Бугайко і Ф. Ф. Бугайко, Є. І. Жицький, І. Р. Семенчук, Б. І. Степанишин, К. М. Сторчак, В. Я. Неділько, Є. Г. Мазуркевич, Є. А. Пасічник, Н. Й. Волошина, В. І. Цимбалюк. У їх дослідженнях розкриваються питання підготовки учнів до написання творчих робіт, розглядається їх тематика, зосереджується увага на важливості врахування індивідуальних особливостей учнів, уміння читати тексти, оскільки розвиток мовлення неможливий без розуміння художнього слова.

Скажімо, у посібнику "Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5 і 6 класах" Т. Ф. Бугайко і Ф. Ф. Бугайко зазначають, що предметом постійної уваги вчителя має бути "розвиток мови учнів" [8, с. 23], формування якої слід розпочинати з 5 класу, "де навички усної й писемної мови в учнів далеко не досконалі" [2, с. 23].

Методисти пропонують учителям давати учням нескладні завдання: обмінюватися думками, уважно слухати свого співрозмовника, відповідати йому, а також на запитання вчителя, розповідати про особисто відчуте, прочитані книжки чи переглянуті кінофільми, читати вірші напам'ять,

Важливого значення в процесі розвитку мовлення учнів методисти надають читанню художньої книги. "Будемо вчити їх (учнів – О. Г.) читати по-справжньому, – зазначають Т. Ф. Бугайко і Ф. Ф. Бугайко, – тобто брати з книги все, що вона може дати як витвір мистецтва: правду про людей і людські взаємовідносини, глибоку думку й почуття, радість пізнавати красу. Будемо вчити дітей читати повільно, зупиняючись і замислюючись над картинками й епізодами, прислухаючись до музики слова" [2, с. 20].

Читання книжок, різні усні й письмові вправи сприяють засвоєнню багатства української мови, виробленню орфоепічної грамотності, інтонаційної гнучкості.

У середніх і старших класах продовжується розпочата робота. Учені наголошують: "Багатство тематики й різноманітність форм письмових робіт у старших класах дають широкі можливості виховного впливу: в письмових творах з найбільшою глибиною розкривається внутрішній світ наших учнів, правильно поставлені, вони є надійним засобом збагачення емоцій молоді..." [1, с. 285–286].

Учені розробили систему письмових робіт для учнів 9–11 класів, зазначивши, що "учні старших класів повинні не лише сумлінно викласти матеріал твору, а й узагальнювати його, зробити висновки про ідейний зміст аналізованого образу, про його типовість, про художні засоби його творення" [1, с. 288].

Учні дев'ятих класів пишуть перекази літературних творів у поєднанні з розкриттям ідейно-художнього змісту із з'ясуванням функцій художніх засобів, характеристикою персонажів.

Десятикласники виконують складніші завдання: психологічна характеристика літературних персонажів у їх динаміці, порівняльні й групові характеристики героїв одного твору, різних творів, розгляд окремих питань творчої майстерності митця, аналіз ідейних позицій письменника.

"Види письмових робіт у цьому (11 – О. Г.) класі, – зазначають методисти, – порівняльні й групові характеристики, аналіз окремих творів і творчого шляху письменника, характеристика його ідейних позицій, дослідження тематики кількох творів, міркування літературно-публіцистичного характеру тощо" [1, с. 287].

Не оминають методисти й питання підготовки учнів до написання твору, дотримання відповідних вимог. Важливого значення вони надають творам-зіставленням літературних героїв, наголошуючи на педагогічному значенні таких робіт, яке полягає у формуванні в учнів "уміння зіставляти окремі образи і виявляти в них спільне, прислухатись до окремих реплік, помічати дрібні рисочки, часом тільки злегка помічені автором, і з цих спостережень вибрати найістотніше, найбільш важливе" [1, с. 291].

Вагомим є зауваження педагогів про важливість творів на літературні теми, що сприяють "глибокому засвоєнню знань з літератури", бо змушують учнів "уваж-

ніше вчитуватися в текст твору, продумувати свої враження, зіставляти їх, виводити певні висновки" [1, с. 271].

Методисти орієнтують учителів і на написання творів на публіцистичні теми, за особистими враженнями, за творами суміжних мистецтв.

Педагогічні ідеї Т. Ф. Бугайко і Ф. Ф. Бугайка знайшли продовження в працях І. І. Соболева, І. Р. Семенчука, Є. І. Жицького, Б. І. Степанишина.

Так, І. І. Соболев у монографії "Вивчення літератури в 5–7 класах" наголошує, що "письмові роботи завжди були і є предметом особливої уваги вчителя літератури. Адже вони найбільше мобілізують думку та уявлення учнів, якнайкраще розвивають їх образне мислення" [5, с. 196].

Методист підтримує думку Т. Ф. Бугайко і Ф. Ф. Бугайка про важливість вдалого добору виду письмової роботи, формулювання її теми, чіткої організації праці на уроці, оскільки це важливі фактори, "але увінчує всю попередню підготовчу роботу саме аналіз" [5, с. 196].

І. І. Соболев наголошує на двох напрямках роботи з розвитку мовлення, а саме: "удосконалення логічного мислення учнів та створення в уяві учнів образних асоціацій, завдяки чому уявлення, яке виникає в їх свідомості, породжує інше – за схожістю, тотожністю або протилежністю" [5, с. 201].

І. Р. Семенчук питання розвитку мовлення учнів розглядає у процесі вивчення майстерності письменника. Зокрема, автор зауважує, що творчі роботи використовують "для закріплення знань, а також з метою вироблення в учнів навиків самостійного спостереження над образотворчими засобами письменників" [4, с. 185].

І. Р. Семенчук пропонує давати різні теми творчих робіт для одного класу, наприклад: "Роль пейзажу в романі "Хіба ревуть воли, як ясла повні?", "Мова Чіпки", "Роль портретної характеристики в розкритті образу Галі". У процесі підготовки до виконання письмової роботи вчений зосереджує увагу на коментарях до теми, орієнтовному плані, виразному читанні епізодів тексту, доборі цитат, знайомстві з творчою лабораторією письменника, учнівськими рецензіями на твір.

Детально на творчих роботах зупиняється Є. Жицький у монографії "Самостійність і творча активність учнів у процесі вивчення літератури". Особливу увагу звернуто на недоліки в учнівських творах, а саме:

- поверховий аналіз і синтез літературного твору або відсутність його;
- невміння розглядати художній твір у єдності змісту й форми, розкривати функціональну роль образотворчих засобів, ідейно-естетичну красу образів, картин, мови;
- неувага до творчої індивідуальності письменника, його художньої майстерності, стилю, мовної манери;
- недостатня цілеспрямованість, гострота думки, слабка доказовість;
- відсутність власних суджень про літературний твір, невміння логічно доводити певну думку, робити зі сказаного необхідні висновки;
- розпливчастість, аморфність побудови твору, вироблення шаблону в складанні плану;
- мовно-стилістична невправність [3, с. 117–118].

Автор зазначає: думка учня, "кожне слово повинні бути надихані силою почуттів, пройняті гарячою пристрасною і емоційним завзяттям" [3, с. 122].

Є. І. Жицький наголошує на важливості роботи над стилістикою учнівського твору, оскільки "писемна або тестова мова більше, ніж усна, вимагає: логічної послідовності і зв'язності думок; емоційності і лексико-стилістичної виразності; точності формулювання думки, намагання зробити її якомога яснішою; орфографічної грамотності, охайності і технічної досконалості письма" [3, с. 123].

Літературу як вид мистецтва неможливо вивчати без взаємозв'язку з музикою, образотворчим мистецтвом. "Учнів треба вчити читати картини, входить у світ музичних образів і цим самим виховувати почуття любові до мистецтва, до красивого" [3, с. 148]. Учений пропонує виконувати найрізноманітніші види навчально-творчих робіт:

- прослухати й проаналізувати музичні твори;
- виготовити класні тематичні альбоми (ілюстрації до життя і творчості письменника);
- монтаж малюнків, що ілюструють виучувані літературні тексти;
- випуск газет та збірників живописної і літературної творчості.

Питання розвитку мовлення учнів розглядає Б. І. Степанишин у монографії "Викладання української літератури в школі", де зосереджується на передумовах написання творчих робіт, вибору їх видів і тематики. Він зауважує, що "коли учитель

майстерно читатиме напам'ять, цікаво подаватиме життєписи письменників, буде максимально уважним до своєї мови, правитиме в цьому за зразок і повсякчас дбатиме про розвиток усної та писемної мови, учні самі потягнуться до нього, до перенесення власних думок на папір" [6, с. 162].

Учений ще раз звертає увагу словесників на те, що "найперша турбота вчителя – про тематику, бо від формулювання теми значною мірою залежить, чи збудить вона учнівську допитливість, сколихнувши думку й почуття, чи, навпаки, погасить або просто не "викреше" їх" [6, с. 162].

Серед видів робіт Б. І. Степанишин виділяє: на літературному матеріалі, напів-вільні, вільні й повністю творчі.

На основі літературного матеріалу методист пропонує: роботи, у яких розкривається ідейно-художній зміст твору, твір-роздум, порівняльну характеристику образів, твори історико-літературної тематики, закріплення емоційного сприйняття, репродуктивно-творчого характеру, теоретико-літературного спрямування.

Напіввільні теми – це твори про особу письменника, уявлювану долю героїв, за крилатими фразами, аналіз мистецьких творів, пов'язаних із програмовими творами (рецензія на спектакль, враження від прослуханих музичних творів, твори за картиною (або репродукцією)).

Вільні теми: ідейно-політичні, публіцистичні твори, роздуми морально-етичного характеру, твори про працю, навчання, дозвілля, про красу рідної природи, про твори мистецтва.

Повністю творчі роботи передбачають дописи, статті, оповідання, новели, байки, етюди, образки, нариси.

К. М. Сторчак наголошує, що "класифікувати учнівські письмові твори слід за родами літератури (ліричні, епічні, драматичні) і видами (вірш, нарис, оповідання, байка, діалог)" [7, с. 395]. Автор зосереджується на творах логічного і художнього типу, підкреслюючи, що "мета письмових робіт художнього типу ясна – виховувати естетичні почуття учнів, дати їм можливість практично застосовувати ті знання, які вони засвоюють з теорії літератури. Не менш важливою метою при цьому є поглиблене сприйняття учнями предмета художньої літератури" [7, с. 394].

На думку К. М. Сторчака, "твори логічного типу – це роботи на закріплення виучуваної теми, власна критична творчість учнів, твори за картиною (рідко з естетичною оцінкою твору), за скульптурою, архітектурними спорудами, музичними творами, твори про суспільно-громадське, політичне життя, екскурси в минуле, у зв'язку з виучуванням твором, описи, замальовки, оцінка явищ і подій сучасного учням життя, участь їх у ньому" [3, с. 383].

Неабияку роль у розвитку мовлення учнів відводить К. М. Сторчак листам, творам-діалогам, творам-розвідкам, останні – "переважно на літературні теми, покликані закріплювати, поглиблювати літературні знання учнів є і локальним дидактичним завданням: підготовка учнів до написання твору-статті" [7, с. 390].

Серед творів-розвідок учений виділяє: історичний огляд, аналіз композиції, сюжету, спостереження над мовою письменника.

Робота з розвитку писемного мовлення учнів у процесі вивчення української літератури продовжується на позакласних заняттях. Методисти пропонують здійснювати це через різноманітні форми позакласної роботи: читання художніх творів, написання на них рецензій, складання заміток до газет, анотацій, підготовки доповідей, рефератів, літературних сценаріїв.

Слушною є думка Т. Ф. Бугайко і Ф. Ф. Бугайка про те, що "шкільна практика знає багато видів робіт, кожен з них допоможе розв'язанню якогось конкретного педагогічного завдання. Успіх досягається коли застосовуються різноманітні роботи і коли вони розміщені по класах у належній послідовності, починаючи від легких до складних. Так забезпечується педагогічний вплив на різні сторони психіки учня, досягається належна послідовність у збагаченні літературних знань учнів, у зміцненні необхідних навичок" [1, с. 272].

Словесники Чернігівщини творчо застосовують педагогічну спадщину видатних методистів у своїй практичній діяльності. Слід звернутися до досвіду роботи заслужених учителів України Т. Г. Кобернюк, Г. В. Зацаринної, учителів-методистів Г. С. Мартиненко, В. О. Павленко, Т. Г. Фесенко, С. А. Дьоміної, В. І. Ступак.

В арсеналі Т. Г. Кобернюк письмові роботи на основі літературно-мистецького краєзнавчого матеріалу. Це твори про красу рідної природи ("Пахли далі чебрецем

манливим", "Мій рідний край", "Грудочка рідної землі", "Ота стежина в ріднім краї", "Багряний лист в гаю кружля"), про життя і творчість композиторів, художників, акторів ("Чернігівщина в житті і творчості Г. Г. Верьовки", "На виставі Ніжинського театру імені Михайла Коцюбинського", "Пейзажі Сергія Шишка", "У картинній галереї Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя"), описи пам'яток архітектури, про народне декоративне мистецтво, про усну поетичну творчість Поліського краю ("Чернігівська писанка", "Кобзарське мистецтво Чернігівщини", "Пісні Чернігівського Полісся").

Тетяна Гнатівна майстерно декламує:

На землю тихо золото багряне
Спада з дерев, немов чиясь рука
Його зрива, й воно покірно тане,
і даль прозора, синя і дзвінка.

Летить на вітрі тихе павутиння,
як тихий спомин ... Спочива земля,
земля батьків, земля моя осіння ...

Учителька передає красу і багатство рідної мови – "природного вихователя" і "найбільшого педагога" (К. Д. Ушинський), що формує корінь духовності людини.

Застосування оптимальних методів і прийомів на уроці розвитку мовлення "Дивосвіт золотої осені" створює відповідне емоційне тло. Бачити красу навколишнього світу Т. Г. Кобернюк учить школярів у задумі осіннього парку, замріяному танці жовтого листа, у прозорості вересневого повітря, напоєного пахощами достиглого врожаю.

"Чи ви чули, як співає річка? – Наша синьоока красуня Десна, – читаємо у творі Т. Холодної, учениці Г. С. Мартиненка. – Якщо не чули, то обов'язково послухайте. Побувайте опівдні на крутому березі. Тільки весною, отак у кінці травня. Я чула її пісню. Здається, ніби сама перебирала ніжні голубі струни. І тоді мені уявилося..."

Повільно згасав погожий день. На небі ані хмариночки. Принишк вітер-легкокрил. Здавалось, трапилось диво..."

Отже, творча спадщина методистів ХХ ст. знаходить своє втілення в практиці вчителів-словесників. Проблеми розвитку мовлення учнів у процесі вивчення літератури в умовах становлення нової школи потребують подальшого вдосконалення в напрямі формулювання тематики творчих робіт, їх жанру, мовно-стилістичного оформлення, опори на знання, здобуті в процесі вивчення української мови.

Література

1. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі. Курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Радянська школа, 1962. – 391 с.
2. Бугайко Т. Ф. Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5 і 6 класах / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко – К. : Радянська школа, 1967. – 264 с.
3. Жицький Є. І. Самостійність і творча активність учнів у процесі вивчення літератури / Є. І. Жицький. – К. : Радянська школа, 1969. – 168 с.
4. Семенчук І. Р. Вивчення майстерності письменника в школі / Іван Романович Семенчук. – К. : Радянська школа, 1966. – 195 с.
5. Соболев І. І. Вивчення української літератури в 5–7 класах / Ігор Іванович Соболев. – К. : Радянська школа, 1968. – 232 с.
6. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі / Борис Ілліч Степанишин. – К. : РВЦ "Проза", 1995. – 235 с.
7. Сторчак К. М. Основи методики літератури / Кіндрат Маркович Сторчак. – К. : Радянська школа, 1965. – 418 с.
8. Українська література. 5–11 класи : навч. програми, метод. реком. щодо організації навч.-вих. процесу в 2016/2017 навч. році з коментарем провідних фахівців. – Харків : Ранок, 2016. – 96 с.

УДК 371.32:811.161.2

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ ТЕТЯНИ І ФЕДОРА БУГАЙКІВ

Голуб Н. М., Проценко Л. І.

У статті аналізуються методичні підходи до формування професійної компетентності вчителя-словесника в науковому доробку Тетяни і Федора Бугайків. Обґрунтовано систему роботи вчителя-словесника, зорієнтовану на розвиток логічного й образного мислення, пізнавальні інтереси дітей, використання активних методів навчання; прийоми розвитку творчих здібностей школярів.

Ключові слова: Т. і Ф. Бугайки, професійна компетентність, шляхи формування, компетенції (педагогічна, культурологічна, комунікативна), психологічна готовність, методичний досвід.

В статье анализируются методические подходы к формированию профессиональной компетентности учителя-словесника в научном наследии Татьяны и Федора Бугайко. Обосновано систему работы учителя-словесника, ориентированную на развитие логического и образного мышления, познавательные интересы детей, использование активных методов обучения; определены приёмы развития творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: Т. и Ф. Бугайко, профессиональная компетентность, пути формирования, компетенции (педагогическая, культурологическая, коммуникативная), психологическая готовность, методический опыт.

The article deals with the methodical approaches to the forming a teacher-philologist professional competence in Buhaiko Tetiana and Fedir's scientific legacy.

The authors point out at the topicality of the problem, components of the concept "professional competence". This definition is viewed upon as the unity of knowledge and skills which determinate the effectiveness of teacher's work, significant personal qualities; as the integrity of a professional and common to mankind culture.

A lot of scientists took interest in this problem, however the ways of professional competence forming in the works by Tetiana and Fedir Buhaiko were not studied. The researchers believe that the methodologists had their own position as for the literary work analysis, especially the problem of emotional perception; the implementation of the historical principle while working at the belles-lettres text.

Tetiana and Fedir Buhaiko proved the system of teacher-philologist work which is aimed at the development of logical and figurative thinking, children's cognitive interests; the usage of active teaching methods. They determined the ways of pupils' creative abilities development.

The Buhaikos considered the following ways of forming a teacher-philologist professional competence to be the main:

- 1) the understanding of a teacher-philologist professional role, ensuring of his/her creative self-realization;*
- 2) the forming of a cultural competence by means of understanding the particular role of literature as an art;*
- 3) the improvement of pedagogical competence;*
- 4) the psychological readiness (the ability to evaluate pupils' psychic peculiarities; to develop the culture of pupils' emotions and feelings as one of the ways of personal creative development);*
- 5) the development of the communicative competence;*
- 6) gaining of methodical experience (the development of skills to analyze and make educational material for a lesson; to find the most effective forms and methods of work with pupils etc.).*

Key words: Tetiana and Fedir Buhaiko, professional competence, ways of forming, competences (pedagogical, cultural, communicative), psychological readiness, methodical experience.

В умовах реформування освіти поглиблюються функції вчителя-філолога, які передбачають його пошукову, науково-дослідну, творчу діяльність. Тому проблема розвитку професійної компетентності словесника актуальна. Основними її складовими є не лише система сформованих компетенцій, а й вияв таких якостей, що відображаються в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, суспільно-політичній та особистісній сферах.

Професійна компетентність розглядається науковцями як сукупність знань і вмінь, що визначають результативність педагогічної праці, значущих особистісних якостей; прояв єдності фахової та загальнолюдської культури [5, с. 7–9].

До визначення змісту цього поняття зверталось багато вчених-методистів, зокрема, Б. Степанишин, О. Семенов, В. Шуляр, Ю. Картава та ін. [5, с. 7–9]. У працях акцентується на тому, що основними складовими професійної компетентності є: педагогічна, психологічна, мовна, комунікативна, літературна, етнокультурознавча, методична, інформаційна, дослідницька тощо.

За визначенням О. Семенов, професійна компетентність учителя-словесника – це "інтегральна особистісна якість, що... виявляється на високому рівні готовності філологів до педагогічної діяльності" [8, с. 38].

На думку Ю. Картавої, "професійна компетентність учителя-філолога є важливим компонентом його особистості, творчим чинником, здатним пробудити душу учня, метою та результатом педагогічного впливу" [5].

В умовах гуманізації та гуманітаризації освіти потребує уваги визначення складових фахової підготовки вчителів-словесників. Ця проблема цікавила багатьох учених, проте шляхи формування професійної компетентності в методичному доробку Т. і Ф. Бугайків не були достатньо досліджені.

Сучасна система освіти прагне сформувати такого фахівця з української мови та літератури, рівень підготовки якого визначається глибоким професіоналізмом, володінням моральними й духовними цінностями, високим ступенем розвитку загальнолюдської культури. На цьому акцентували методисти Т. і Ф. Бугайки, Б. Степанишин, Н. Волошина, які відзначали творчий аспект педагогічної діяльності вчителя-філолога, указували на потребу вироблення індивідуального стилю роботи. Так, звертаючись до молодих словесників, Т. і Ф. Бугайки зауважували: "Робота вчителя творча... Методичні розробки можуть дещо допомогти вчителю, та ніяк не можуть позбавити його необхідності виявляти свою ініціативу й винахідливість, діяти самостійно, дотримуючись основних принципів сучасної методики" [1, с. 5].

Мета статті – розкрити шляхи формування професійної компетентності вчителя-словесника в науковій спадщині Тетяни і Федора Бугайків.

Методичні погляди науковців формувалися в складних історичних умовах. Трудовий шлях вони розпочали після 1917 р., коли в педагогіці та шкільній практиці зокрема сталися зміни, зумовлені подіями революційної доби. На той час ставилися вимоги відмовитися від напрацювань минулого. Але Тетяна Федорівна вважала, що досвід попередників вартий вивчення, аналізу та впровадження в практику, особливо той, що витримав випробування часом. Цю думку вона обстоювала у своїх працях [1–4].

У викладанні літератури подружжя Бугайків дотримувалося єдиних підходів, які знайшли вираження в науковому доробку. Свідченням цього є те, що методисти мали власну позицію щодо аналізу літературного твору. У посібнику "Українська література в середній школі. Курс методики" доводиться думка, що без розвитку культури емоцій і почуттів формування повноцінної особистості неможливе; простежується увага до учнів, їхніх потреб та інтересів, що було співзвучно тогочасним публікаціям В. Сухомлинського та інших науковців, які впроваджували педагогіку співробітництва [4]. Так, дослідники вважали: перш ніж опрацювати з учнями художній текст, потрібно забезпечити його емоційне сприймання: "Література – це мистецтво слова, а урок – це спектакль. На ньому учень повинен отримати естетичну насолоду" [3, с. 53]. Дана точка зору розглядалася тогочасними педагогами як новаторська, бо такому сприйняттю твору не приділялася належна увага.

Висловлювалася думка про те, що вивчення школярами творів напам'ять зведене до мінімуму. Науковці зазначали, що вчитель повинен декламувати програмові твори (як прозові, так і поетичні); що "думки, почуття, пам'ять читачів – це

те середовище, у якому живе твір мистецтва, і без цього середовища він існувати не може" [3, с. 44].

У процесі вивчення літератури в старших класах повинен реалізовуватися принцип історизму. Тому, даючи методичні поради щодо опрацювання художнього тексту на фоні епохи, Т. Бугайко радила уникати прямолінійних порівнянь, наголошувала, що, крім конкретно-історичного, твір містить і загальнолюдське. Вона зауважувала, що літературні герої сприймаються читачем як живі люди, і саме тому важливо, щоб учитель спонукав до такої думки: в образі втілюється багатогранність, складний характер, і персонаж потрібно сприймати емоційно-естетично, прожитися його долею, зацікавитися вмінням письменника втілювати широке узагальнення в яскравому, конкретному типі [2].

Окремі складові професійної компетентності знайшли відображення в науковому доробку Т. і Ф. Бугайків. Так, у праці "Майстерність учителя-словесника" подається визначення цього поняття. Зокрема, воно включає: усвідомлення мети й змісту навчально-виховного процесу, ролі літератури як шкільного предмета. Майстерність – це й розуміння найважливішої методичної проблеми, і вміння знайти її доцільне вирішення, спираючись на активні сили учнів [2].

У 60-ті рр. ХХ ст. дослідники обґрунтували систему роботи вчителя-словесника, яка зорієнтована на розвиток логічного й образного мислення. Так, вони вважали, що педагогічний процес пройде успішно, якщо педагог орієнтуватиметься на пізнавальні інтереси дітей, спиратиметься на їхню активність [2]. Міцному контакту з учнівським колективом сприяє таке викладання, яке допомагає залучити школярів до бесіди, включити їх у навчально-виховний процес. Цей метод стимулює розумову діяльність, викликає прагнення до самостійного заглиблення в зміст твору.

Для вчителя-словесника важливо знати процес моделювання художнього образу в уяві дітей: "Яскравість уявлень, що виникають при читанні, допомагає краще зрозуміти зміст твору" [2, с. 12]. Завдання педагога – виховувати уяву, творче мислення, які допоможуть розвивати креативні здібності школярів. Серед основних прийомів виділяють такі: усне малювання, збагачення життєвих вражень екскурсіями, відвідуванням музеїв, театрів, виставок тощо.

Велику увагу методисти звертали на комунікативну компетенцію вчителя-словесника. Педагогу варто збагачувати мовлення учнів виражальними засобами не лише за допомогою спеціальних вправ, а й шляхом правильної організації занять. Т. і Ф. Бугайки радили не примушувати учнів писати "красиво", доцільно чи недоцільно нанизуючи метафору, порівняння чи інший засіб. Така робота не формує естетичні смаки. Варто виховувати в школярів уміння користуватися виражальними можливостями так, як це потрібно для розкриття внутрішнього світу автора [2].

Як викладачі Т. і Ф. Бугайки відкидали авторитарну педагогіку. Вони закликали майбутніх словесників до самостійності мислення, формулювання власної думки, висунення пропозицій; проведення експериментальної роботи: Т. Бугайко давала показові уроки в школі навіть у 70-річному віці (на той час вона була визнаним ученим) [6]. За спогадами Є. Пасічника, під час підготовки доповіді, статті Т. Бугайко проводила апробацію експерименту в школі, чим підкреслювала значення дослідницької компетенції в становленні педагога [6].

Практичні заняття у вищій школі науковці будували так, щоб сприяти формуванню креативності майбутніх філологів. Вони радили відступати від конспекту, використовувати прийоми зіставлення декількох методичних підходів і створювати власний варіант вирішення психолого-педагогічної проблеми [6].

Головним завданням учителя, на думку Т. і Ф. Бугайків, є формування високого морального й естетичного ідеалу школяра. Лише вихована людина може будувати життя на основі законів краси. Без такої освіти неможлива гуманізація особистості й суспільства, яка передбачає ґрунтовну переоцінку вартостей, перенесення акценту на формування дитячої душі [1–4]. Т. і Ф. Бугайки були саме такими педагогами. Вони шанобливо ставилися до колег, аспірантів, учнів. У кожному знаходили щось цікаве, вагоме, "чого інколи співбесідник і сам не знав. І він ніби підростав внутрішньо, переоцінював свої можливості" [6, с. 50].

Доходимо висновку, що основними шляхами формування професійної компетентності вчителя-словесника Т. і Ф. Бугайки вважали:

- усвідомлення професійної ролі педагога-словесника, забезпечення його творчої самореалізації;
- формування культурологічної компетенції шляхом розуміння особливої ролі літератури як мистецтва;
- удосконалення педагогічної компетенції;
- психологічну готовність (уміння оцінювати психологічні особливості школярів; виховувати культуру емоцій і почуттів учнів як один зі шляхів розвитку творчої особистості);
- розвиток комунікативної компетентності;
- удосконалення методичного досвіду (набуття вмінь аналізувати й готувати навчальний матеріал до уроку, знаходити найдоцільніші форми й методи роботи з вихованцями тощо).

Література

1. Бугайко Т. Ф. Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5 і 6 класах / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К., 1967. – 261 с.
2. Бугайко Т. Ф. Майстерність учителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К., 1963. – 188 с.
3. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К., 1973. – 176 с.
4. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі. Курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К.: Рад. школа, 1962. – 391 с.
5. Картава Ю. Професійна компетентність учителя української мови та літератури як педагогічна категорія [Електронний ресурс] / Ю. Картава. – Режим доступу: <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-4-5-6/1283-profesijna-kompetentnist-uchitelya-ukra>. – Назва з екрана.
6. Людина. Педагог. Учений (Круглий стіл. Розмову веде д-р пед. наук, проф. Є. Пасічник) : до 100-річчя з дня народження Т. Ф. Бугайко – першого редактора журналу "Дивослово" // Дивослово. – 1998. – № 6. – С. 50–54.
7. Семенов О. Професійна компетенція майбутнього вчителя української мови та літератури: зміст і структура / О. Семенов // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. – № 4. – С. 2–5.
8. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Семенов О. М. – К., 2005. – 476 с.
9. Степанишин Б. І. Професійне спрямування навчально-виховного процесу педагогічного вузу / Б. І. Степанишин. – Рівне, 1999. – 110 с.

УДК 373.5.011.3-051:81:159.954

ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ МЕТОДИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ ТЕТЯНИ БУГАЙКО

Куцевол О. М.

У статті подано становлення проблеми методичної творчості вчителя літератури в працях Т. Бугайко. На основі аналізу основних досліджень ученого-методиста від кінця 1930-х до початку 1970-х рр. виокремлено етапи її науково-педагогічної діяльності та з'ясовано особливості потрактування методичної творчості вчителя на кожному з них.

Ключові слова: Тетяна Бугайко, методика навчання української літератури, творчий учитель-словесник, методична творчість, майстерність учителя літератури.

В статье представлено становление проблемы методического творчества учителя литературы в исследованиях Т. Бугайко. На основе анализа основных работ ученого-методиста с конца 1930-х до начала 1970-х гг. выделены этапы ее научно-педагогической деятельности и определены особенности трактования методического творчества учителя на каждом из них.

Ключевые слова: Татьяна Бугайко, методика изучения украинской литературы, творческий учитель-словесник, методическое творчество, мастерство учителя литературы.

The article presents the formation of methodological creativity of literature teacher in T. Buhaiko's writings. Based on the analysis of the scientist-practitioner's principal investigations from the late 1930s till the early 1970s four stages of her scientific and educational activity have been singled out.

One of the fundamental ideas of the school literature education according to T. Buhaiko's concept is the idea of language and literature teacher's creativity. The peculiarities of phenomenon "teacher's methodological creativity" interpretation have been found out at each stage of her professional and scientific activity. It can be stated, that the idea of methodological creativity has risen from Tetiana Buhaiko's personal teaching experience and her colleagues' work observation. The first stage (1915–1925) is noted for the accumulation of T. Buhaiko's Russian language and literature teaching experience as well as its empirical understanding. The second stage (1925–1936) in T. Buhaiko's practice as a teacher of Ukrainian language and literature was the period of the development of her professional and creative qualities, such as basic professional knowledge, interest in innovations, emotionality, creativity, originality of her methodological decisions, etc.

The third stage (1936–1947) turned to be the time of her establishment as a scientist-practitioner and university teacher along with the theoretical understanding of urgent issues of Ukrainian literature teaching and the development of its educational and methodological support.

The fourth stage (1947–1972) in the context of the development of authorial concept for school literature education has been known for the meaning formulation of "creative teacher" and "mastery of language and literature teacher" notions. The obvious dynamics of the above mentioned notions interpretation can be traced from the teacher's mastery correlation with the ideology of teaching literature to the focus on literary, methodological, pedagogical and psychological components.

Key words: Tetiana Buhaiko, methodology of teaching Ukrainian literature, creative language and literature teacher, methodological creativity, mastery of literature teacher.

Реалії сучасної української школи детермінують необхідність перегляду багатьох питань, у тому числі концепцію літературної освіти, яку реалізуватиме творчий учитель-словесник, здатний працювати у швидко змінюваних умовах глобалізованого інформаційного простору. Йому для відповіді на виклики нашого часу слід зосередитись не лише на пошуку нових методів, прийомів і форм

навчання, а й бути готовим здійснити неупереджену оцінку вже напрацьованих здобутків методичної науки та шкільної практики з позицій сьогодення з метою творчого використання найбільш продуктивних ідей.

Значний внесок у розвиток методики навчання української літератури другої половини ХХ ст. зробила Тетяна Федорівна Бугайко (1898–1972) – видатний літературознавець, педагог-методист. Невтомно працюючи на освітянській ниві впродовж 55 років, вона чверть століття від 1940-х рр. очолювала розбудову української літературної освіти. Та все ж у системному дослідженні наукового доробку вченого зроблено лише перші кроки, що відобразилось у кандидатській дисертації В. Стеценка "Методична спадщина Т. Ф. Бугайко" (1991), його ж монографії, а також у статтях колег, послідовників і рідних науковця: В. Довгаль, А. Кирпач, Є. Пасічника, Н. Постоловської, І. Проценко, В. Савенко, І. Синиці, І. Шиманської та ін. [10; 11; 12]. Слід зауважити, що це здебільшого ювілейні матеріали, яким притаманна урочиста риторика й недостатньо виражена аналітична оцінка наукових поглядів вченого. І лише в останнє десятиліття у зв'язку із започаткуванням у Ніжинському державному університеті ім. Миколи Гоголя Бугайківських читань почалося систематичне різноаспектне вивчення наукової спадщини вченого в контексті історії й теорії розвитку вітчизняної методики навчання літератури. Та все ж розуміння Т. Бугайко проблеми методичної творчості вчителя-словесника досі не було предметом спеціального вивчення, що зумовлює **актуальність нашої студії**.

Мета статті – прослідкувати генезу потрактування Т. Бугайко проблеми методичної творчості вчителя української літератури, з'ясувати її розуміння на різних етапах професійно-наукової діяльності вченого-методиста.

В українській науці аксіоматичним стало твердження, що професійно-наукова діяльність професора Т. Бугайко має фундаментальне значення для розвитку вітчизняної методичної теорії ХХ ст., оскільки в її працях обґрунтовано основні концептуальні підходи до шкільної літературної освіти, широко висвітлено низку актуальних проблем. Переконані, що продуктивні ідеї наукового доробку Т. Бугайко можуть бути застосовані сьогодні в процесі модернізації літературної освіти України.

Однією із засадничих ідей концепції шкільного навчання української літератури Т. Бугайко є **ідея творчої праці вчителя-словесника**, що формувалась і вигранювалась упродовж усієї професійно-наукової діяльності вченого-методиста, яку можна поділити на 4 етапи:

I етап (1915–1925) – накопичення досвіду навчання російської мови і літератури та його емпіричне осмислення;

II етап (1925–1936) – формування досвіду роботи вчителя української мови і літератури та розвиток індивідуальних професійно-креативних якостей;

III етап (1936–1947) – теоретичне осмислення актуальних проблем викладання української літератури й напрацювання його навчально-методичного супроводу;

IV етап (1947–1972) – напрацювання авторської концепції навчання української літератури в школі.

Ідея методичної творчості вчителя літератури визрівала в Тетяни Федорівни з особистого багаторічного вчительського досвіду та спостережень за працею колег-словесників. Наголошуємо на унікальності феномену Т. Бугайко в методичній науці: вона була вченим, чий поради щодо вдосконалення шкільного навчального процесу ґрунтувались на основі 30-річного вчительського досвіду!

Творчому вчителю притаманний **постійний інтерес до інновацій**. Працюючи з учнями підготовчого класу реального училища (пізніше трудової школи), вона, за спогадами колег, прагнула досягнути основи методичної роботи, виконувала обов'язки секретаря Роменського науково-методичного товариства вчителів, виступала зі статтями на педагогічну тематику в місцевій пресі, брала участь у дискусіях із проблем навчально-виховної роботи [10, с. 161].

Упродовж другого етапу своєї професійно-наукової діяльності, з 1925 р., працюючи вчителем української мови і літератури, Т. Бугайко намагалася **цікаво, по-новаторськи вибудовувати викладання цього предмета й паралельно розвивати власний індивідуально-творчий потенціал**. Це засвідчувала у своїх спогадах З. С. Нечипорук, тодішній завідувач методкабінетом при відділі шкіл Південно-Західної залізниці, яка зі щирим захватом оцінювала **професійно-креативні якості** Т. Бугайко-словесника: "Як викладач мови і літератури Тетяна Федорівна

досягла справжньої майстерності: її уроки захоплюють простотою й глибиною, серйозністю й цікавістю" (цит. за вид.: "Опыт передовых: из опыта работы лучших учителей Юго-Западной железной дороги". – К., 1939. – С. 42) [10, с. 162].

1936 р. її було запрошено до Києва на посаду наукового співробітника до Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП). Так починається третій етап професійно-наукової діяльності Т. Бугайко (1936–1947), що полягав у її виході на орбіту теоретичного осмислення актуальних проблем викладання української літератури й напрацювання його навчально-методичного супроводу. Цьому сприяв перехід Тетяни Федорівни в 1939 р. на викладацьку роботу в Київський педагогічний інститут. Особливої потужності набула видавнича діяльність молодого науковця: у 1939–1940-ві рр. побачили світ чотири посібники з вивчення творчості Т. Шевченка, Лесі Українки, М. Коцюбинського, П. Грабовського та хрестоматія з української літератури для 7 кл., що, до речі, перевидавалась аж до 1952 р. У 1940 р. Т. Бугайко була відзначена званням заслуженого вчителя УРСР, до речі, одна з перших у республіці.

Аналіз Бугайкових посібників з вивчення творчості українських письменників-класиків засвідчує, що авторка в основному пропонує вчителю зразки напрацьованих конспектів уроків. Вони мають здебільшого рецептурний характер, оскільки методичне обґрунтування тих чи інших рішень навчальних завдань вельми лаконічне. Та все ж Т. Бугайко залишає вчителю простір для індивідуальної творчості, що може реалізуватися в запропонованих методах і прийомах взаємодії з класом: бесіди, які містять репродуктивні, аналітичні й проблемні запитання та завдання; детальну роботу з текстом, переказ творів – у середній ланці; історичні й історико-літературні коментарі, лекції, детальний аналіз образів – у старших класах. Особливу увагу методист приділяє підготовці до сприймання художнього твору, його виразному читанню та аналізу, стимулюючи "уважне ставлення учнів до кожного слова" [5, с. 10]. Новаторський підхід виявляється у відшукуванні художньо-зображальних засобів, стилістичних вправах на підбір епітетів, антитез до слів [5, с. 8, 16], оскільки активізує читацьку діяльність учнів, а не спрямовує їх на поширене в тодішній школі механічне повторення змісту підручника чи думки вчителя.

У час воєнного лихоліття (1941–1945) Тетяна Федорівна вчителювала в евакуації, викладаючи російську мову і літературу. А в березні 1944 р. була за викликом Міністерства освіти знову залучена до роботи в УНДІП. У жовтні того ж року відновила викладання в Київському педагогічному інституті. У 1946 р. Т. Бугайко захистила кандидатську дисертацію. З цього часу починається третій етап її професійно-наукової діяльності, мета якого – наукове обґрунтування системи літературної освіти в школах України. У 1947 р. виходить посібник подружжя Бугайків "Методика літературного читання в V–VII класах" за редакцією відомого літературознавця П. Волинського, а в 1952 р. вони видають "Методику викладання української літератури в VIII–X класах середньої школи". В "Енциклопедії освіти" зазначено, що ці книги "були написані на основі теоретичного осмислення кращих методичних досліджень та узагальнення власного багаторічного досвіду роботи в середній школі та досвіду передових учителів-словесників" [13, с. 69].

Усвідомлюючи роль педагогів-новаторів для продукування нових ідей і розвитку методичної науки, Т. Бугайко започатковує в 1951 р. фаховий журнал "Література в школі" й стає його першим редактором (1951–1954). За спогадами її аспіранта, у майбутньому професора Є. Пасічника, "науково-методичний часопис був задуманий і як трибуна словесників, які наполегливо вдосконалюють свою педагогічну майстерність" [11, с. 59]. Цей намір декларувався в редакторській статті першого числа [2, с. 3]: "Методика будується на основі дослідження й узагальнення досвіду кращих учителів <...> Поширення досвіду цих майстрів педагогічної справи серед усіх учителів сприятиме загальному піднесенню рівня викладання літератури в школі" [2, с. 7]. Хочемо наголосити, що редактор Т. Бугайко виявляє особливе чуття на педагогічні таланти. До прикладу, уже в другому числі нового часопису надруковано статтю мало кому відомого тоді сільського вчителя В. Сухомлинського "Робота над усною народною творчістю в літературному гуртку" (1951. – № 2. – С. 76–78).

На сторінках журналу розгортається обговорення понять "творчість учителя літератури", "майстерність учителя-словесника", його якості [3; 8]. Очевидна дина-

міка в потрактуванні Т. Бугайко цих понять. На початку 1950-х рр. вона стверджує, що "поняття ідейності й майстерність викладання літератури в школі взаємно обумовлені", а "основну передумову високої майстерності викладача літератури становить його марксистсько-ленінський світогляд і глибока теоретично-фахова та методична озброєність" [8, с. 4]. А вже наприкінці цього десятиріччя, з приходом хрущовської відлиги, Т. Бугайко усе більший акцент робить на літературознавчій, методичній, педагогічній та психологічній складових майстерності вчителя-словесника. Дослідниця вважає, що специфічною рисою "педагогічної майстерності є особлива складність завдання вчителя. Педагог формує психіку дитини. Тому проблема майстерності вчителя включає в себе як необхідний елемент питання про взаємини педагога й учня, про розуміння вчителем дитячої психіки, про його вміння знайти форми й методи навчально-виховної роботи, найбільш відповідні й до загальних цілей радянської школи, і до конкретного дитячого колективу, з яким йому доводиться працювати" [8, с. 4].

До рис учителя-майстра Т. Бугайко відносить "ґрунтовні знання літератури (художньої літератури й літературознавства) в поєднанні з широкою загальною освіченістю", "уміння збудити в учнів інтерес і любов до навчання, спертися на їхні активні сили", "на все життя прищепити своїм вихованцям потребу спілкування з книгою, любов до свідомого, поглибленого читання" "методичну озброєність", "творчу своєрідність", "натхненну роботу, талановиту яскравість, емоціональність, глибокий вплив на учнів" [8, с. 5–8].

Привертає увагу тлумачення Т. Бугайко поняття "**методична озброєність**", що передбачає "досконале володіння технікою читання, даром слова", уміння "організовувати уроки різних типів, провести живу й захоплюючу бесіду, доцільно використовувати наочні посібники і вміти їх виготовити, керувати учнівськими спектаклями", уміння виконувати всі види робіт, над якими працюють учні [8, с. 7]. Так Тетяна Федорівна впритул підходить до визначення поняття "методична творчість", описово формулюючи якості, притаманні вчителю-майстру. Учений-методист наголошує, що він у жодному разі "не виконавець раз назавжди даних приписів. У найскладніших обставинах педагогічної роботи він уміє прийняти потрібне рішення, по-своєму розв'язати заплутане питання, знайти вихід із найважчої ситуації" [8, с. 8].

І хоч Т. Бугайко часто вживає характеристики вчителя-майстра: "творчий талант", "творча своєрідність", проте так і не доходить до формулювання чітких дефініцій понять "творчий учитель" та "методична творчість", що, на нашу думку, не було можливим у форматі авторитарної радянської педагогіки.

Подальше вигранення наукових поглядів Т. Бугайко втілюється в її докторській дисертації "Методика викладання української літератури в середній школі УРСР", успішно захищеній 1955 р. у Москві в Академії педагогічних наук РРФСР. Прикметно, що в методиці українського вченого по-новому, з позицій гуманістичної педагогіки ставилось питання взаємин учителів та учнів. В. Савенко звертає увагу на трактуванні Т. Бугайко поняття "майстерність учителя" як "уміння пробудити й правильно спрямувати внутрішні сили учнів, умінні спиратися на них при здійсненні завдань <...> виховання" [12, с. 90].

Науково обґрунтовану й педагогічно вивірену систему шкільної літературної освіти було подано в основній праці Т. Бугайко – "Українська література в середній школі: Курс методики" (перше видання вийшло 1952, друге – 1962) [9]. Учений-методист вважає, що мета літературної освіти передбачає не лише засвоєння суми літературних і літературознавчих знань, а й виховання особистості, розширення її інтелектуальних можливостей, збагачення емоційної сфери та розвиток образного мислення.

Академік О. І. Білецький підкреслював у рецензії високу науковість цієї праці: "Т. Ф. Бугайко і Ф. Ф. Бугайко у своїй роботі, до речі сказати, ніде не намагаються спрощувати питання. Автори знають українську літературу XIX–XX століть ширше й глибше, ніж багато хто з наших літературознавців". Учений пророкував, що "книгу їхню будуть читати й повинні прочитати й ті, хто не працює в середній школі й навіть не цікавиться нею. Дуже корисно було б нашим літературознавцям застосувати у своїй дослідницькій практиці вказівки відносно аналізу літературного

твору, освоїти пропонований <...> план розбору або вказівку відносно вивчення композиції твору <...>" [1, с. 516].

Справжнім проривом у методичній науці 1960-х рр. стала праця Т. і Ф. Бугайків "Майстерність учителя-словесника" (1963). Аналізуючи освітянський досвід 30–50-х рр., автори визнавали, що в цей період "прикрою хибою викладання літератури в школі був схематизм, вульгарно-соціологізаторське тлумачення літературних явищ. Відголоски його часом відчуваються ще й дотепер. І досі шкільні заняття часом бувають сухими, одноманітними, не викликають в учнів інтересу, не виховують у них любові до літератури" [6, с. 30]. На думку вчених, на початку 60-х рр. школа починає перемагати схоластику, намагаючись подолати найчастотніші недоліки у викладанні мистецтва слова: слабку емоційну наснаженість уроків і недооцінювання самостійності та ініціативності учнів. "Творча ініціатива вчителів з кожним днем відкриває нові способи активізації учнів на уроках літератури" [6, с. 5].

Т. Бугайко наголошувала: словесник має використовувати не тільки старі, випробувані прийоми, а й "шукати нових доріг, більш ефективних методів, щоб навчити школярів цінувати красу художнього твору, щоб озброїти їх результатом істинно прекрасного" [6, с. 10]. Для цього словеснику потрібно вміти зацікавити учнів своїм предметом, емоційно викладаючи його, будити їхні активні сили, розвиваючи образну мову, творчу уяву.

Говорячи про професійно-творчу індивідуальність педагога, Т. Бугайко наголошувала, що кожен учитель-майстер веде урок по-своєму, знаходить свої особливі шляхи, що й породжує його своєрідність, несхожість на інших. На її думку, сама специфіка літератури, "багатство ідейного задуму, різноманітність форм кращих класичних творів не дозволяють дати універсальні рецепти на всі випадки життя", накреслюють широке поле для творчої ініціативи словесника" [6, с. 136].

Ідею творчої праці вчителя літератури Т. і Ф. Бугайки настійливо розвивали в наступних працях. Наприклад, свої "Бесіди з молодими словесниками про урок літератури в 5 і 6 кл." (1967) почали палкими словами: "Робота вчителя творча. Ні в яких, хоч би й найбільш досконалих розробках, неможливо передбачити всіх тих численних варіацій, нюансів, змін, удосконалень, знахідок, нових рішень і комбінацій, які вносять у наші плани вічно мінливе життя <...> Методичні розробки можуть дещо допомогти вчителю, та ніяк не можуть позбавити його необхідності виявляти свою ініціативу й винахідливість, діяти самостійно, дотримуючись основних принципів сучасної методики" [4, с. 3].

У цьому посібнику автори аргументують специфічність уроку літератури, характеризують його структуру й типи. Т. Бугайко доводить, що всі складники уроку мають виступати в "розумному сполученні, доповнювати один одного й разом створювати єдине ціле, спрямоване до певної мети" – тоді "урок приносить задоволення вчителю й учням, дає їм відчуття завершеної й цілеспрямованої роботи" [4, с. 9].

По-новаторськи звучить настанова Т. Бугайко: "Структура уроку повинна бути різноманітною" [4, с. 9]. Сміливим є заперечення так званого "п'ятичленного уроку", що, "ставши обов'язковим, перетворився на штамп, який сковував ініціативу вчителя" [4, с. 11]. Тетяна Федорівна пояснює педагогам-початківцям, які вимоги до структури уроку мають бути інваріантними, постійними, а які змінними, варіативними. Інноваційне звучання мають також міркування про різновиди уроків літератури: Т. Бугайко стверджує, що вони "можуть бути дуже різноманітними"; а вибір типу уроку залежить від учителя, мети заняття, психологічних особливостей учнів, характеру навчального матеріалу й методичного завдання [4, с. 14–15]. І хоч методист при перерахуванні типів уроків не класифікує їх за певними критеріями (приміром, дидактичною метою, домінуючим методом, навчальним матеріалом тощо), а подає "насіпом" [4, с. 15], та все ж сам факт визнання їхньої різноманітності й права вибору вчителем може трактуватися в методичній науці підрадянського періоду як крок уперед.

Словесник також отримує простір для методичної творчості й у визначенні методичної підструктури заняття: "Кожний тип уроку має найбільш відповідну йому групу методів. Учитель може вибирати з цієї групи ті, що найбільш придатні для його уроку, і по-різному поєднувати їх. Цим зумовлена наявність багатьох різновидів уроків одного типу" [4, с. 15].

Лебединою піснею Тетяни Федорівни була книга "Навчання і виховання засобами літератури" (1973), що вийшла вже після її смерті. Тут все чіткіше увиразнюється генетична детермінованість творчого підходу до вивчення літератури, оскільки "художня література (як взагалі мистецтво) потребує простору для особистої ініціативи, індивідуальних нахилів" [7, с. 7]. Оцінюючи прагнення демократичної вчительської спільноти до модернізації підрадянської школи в період хрущовської відлиги, Т. Бугайко схвально зауважує, що "сьогодні не зустрінеш учителя, який би не роздумував над осучасненням уроку, не шукав би нового, уникаючи штампів, шаблонів, рецептів, застарілих приписів" [7, с. 35].

Професор Т. Бугайко радо вітала творчі пошуки вчених-методистів і вчителів-практиків, схвалюючи "те багатство конкретних методичних форм і прийомів, колективних відкриттів та особистих знахідок, тієї невичерпної винахідливості й гнучкості в розв'язанні окремих питань, якими справедливо пишається новітня методика викладання літератури" [7, с. 42]. Також методист наголошує на важливості такої професійно-креативної якості словесника, як **готовність до імпровізації**: "Слід завжди бути напоготові, щоб спрямувати бесіду, прищепити дітям правильні погляди", зіставлення прочитаного з дійсністю [7, с. 25].

Т. Бугайко спрямовує словесників на подолання наявних у їхній роботі недоліків: неосмислене заучування готових формулювань, відрив від художнього тексту; нав'язування думки вчителя, голе теоретизування, формальне виокремлення ідеї твору; викладання, при якому "знищується радість першої зустрічі учня з поетичним твором, читачеві прищеплюється байдужість, а то й відраза до поезії" [7, с. 129]. Тетяна Федорівна наголошувала, що "цілісне вивчення художнього твору не припускає схем, стандартів, однієї, раз назавжди виробленої послідовності в постановці запитань" [7, с. 58]. Отже, учитель літератури має постійно творити: "Кожен твір треба читати й аналізувати по-іншому. Диференційовано треба працювати й з кожним учнівським колективом" [7, с. 58].

Узагальнюючи вищевикладене, можна сказати, що в потрактуванні професором Т. Бугайко творчої спрямованості навчання літератури відбулась динаміка, зумовлена змінами, що сталися в українській школі, – відходом від авторитарної освітньої моделі до гуманістичної. У своїй професійно-науковій діяльності вчений-методист прямувала від емпіричного розуміння методичної творчості вчителя літератури, власних індивідуально-творчих пошуків та спостережень за інноваційними знахідками педагогів-новаторів до теоретичного осмислення цього явища, формулювання поняття "майстерність словесника", виокремлення його професійно-креативних якостей. І хоч Т. Бугайко не вдалося в окремих методологічних аспектах повністю звільнитися від заідеологізованості, проте вона у своїй науковій теорії заклала підвалини розбудови нової, творчої методики навчання української літератури, що реалізується її учнями й послідовниками.

Література

1. Білецький О. І. Українська література в середній школі / О. І. Білецький // Білецький О. І. Письменник і епоха : зб. ст., досліджень, рецензій з питань укр. літ. / упоряд., ред., приміт. і передм. М. Д. Бернштейна. – Київ : Держ. вид-во худож. літ., 1963. – С. 512–521.
2. Бугайко Т. Ф. Основні питання викладання літератури в школі й завдання журналу / Т. Ф. Бугайко // Література в школі. – 1951. – № 1. – С. 3–7.
3. Бугайко Т. Ф. Підносити майстерність викладання літератури / Т. Ф. Бугайко // Література в школі. – 1951. – № 5. – С. 3–9.
4. Бугайко Т. Ф. Бесіди з молодим словесником про урок літератури в 5 і 6 кл. / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. шк., 1967. – 262 с.
5. Бугайко Т. Ф. Вивчення творчості Лесі Українки в середній школі / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. шк., 1939. – 88 с.
6. Бугайко Т. Ф. Майстерність учителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. шк., 1963. – 188 с.
7. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. шк., 1973. – 176 с.
8. Бугайко Т. Ф. Профіль словесника-майстра / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко // Література в школі. – 1958. – № 1. – С. 3–9.

9. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі: курс методики : посіб. для ф-тів мови і літ. пед. ін-тів / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : Рад. шк., 1962. – 391 с.
10. Кирпач А. І. Літературознавець, методист : до 95-річчя від дня народж. Т. Ф. Бугайко / А. І. Кирпач // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 1. – С. 161–165.
11. Людина. Педагог. Учений (До 100-річчя з дня народж. Т. Ф. Бугайко – першого редактора журналу "Дивослово". Круглий стіл, розмову веде доктор пед. наук, професор Євген Пасічник) // Дивослово. – 1998. – № 6. – С. 50–54.
12. Савенко В. С. Т. Ф. Бугайко / В. С. Савенко // Література в школі. – 1958. – № 3. – С. 89–90.
13. Самоплавська Т. О. Бугайко Тетяна Федорівна / Т. О. Самоплавська // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 69.

УДК 373.5.091.31:821.161.2.09

**ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ
З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНІ
Т. Ф. ТА Ф. Ф. БУГАЙКІВ**

Петрович О. Б.

У статті розглянуто основні теоретичні положення та практичні рекомендації відомих українських учених-методистів Т. Ф. та Ф. Ф. Бугайків з питань організації та проведення позакласної роботи з української літератури з метою розвитку літературно-творчих здібностей учнів та стимулювання їхньої власної творчості.

Ключові слова: Т. Ф. та Ф. Ф. Бугайки, літературна освіта, позакласна робота, літературно-творчі здібності учнів, форми позакласної роботи.

В статье рассмотрены основные теоретические положения и практические рекомендации известных украинских ученых-методистов Т. Ф. и Ф. Ф. Бугайко по вопросам организации и проведения внеклассной работы по украинской литературе с целью развития литературно-творческих способностей учащихся и стимулирования их собственного творчества.

Ключевые слова: Т. Ф. и Ф. Ф. Бугайко, литературное образование, внеклассная работа, литературно-творческие способности учащихся, формы внеклассной работы.

The article deals with the basic theoretical principles and practical recommendations of the famous Ukrainian methodologists Tetiana and Fedir Buhaiko on organization and conducting the extracurricular activities at Ukrainian literature to develop the students' literary creativity and stimulate their own creativity. The scientific and methodological principles of extracurricular activities of Ukrainian literature in researchers' scientific reception and its implementation in close connection with the class work and after-school educational activities are described; the need for thoughtful previous training of Ukrainian language and literature teacher for effective management of this process is identified. The most effective forms of extracurricular activities for the development of students' creative thinking and literary creative abilities are determined. They are: literary clubs, readers' conferences, literary debates, literary and thematic evenings, publication of school literary newspapers, leaflets, almanacs, journals, making the literary exhibitions, visits to the cinema and theater, various excursions, collection of local historical and literary material and so on. Specificity of running the school literary club (its plan, structure, content, number of members, principles of action) in Tetiana and Fedir Buhaiko's works is analyzed. The voluntariness of the literary club organization and implementation of such important functions as stimulating the students' individual creativity is stressed.

Key words: Tetiana and Fedir Buhaiko, literary education, extracurricular activity, students' literary and creative abilities, forms of extracurricular activities.

Проблема організації позакласної роботи учнів у системі шкільної літературної освіти посідає вагомe місце в методичних працях Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків. У них магістральною лінією проходить твердження: саме під час таких заходів найбільш виразно виявляються творчі здібності дітей, їх індивідуальні нахили й смаки, які треба обережно й дбайливо розвивати [3, с. 356].

Оцінка значення та впливу науково-методичної спадщини Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків на вирішення низки проблемних аспектів літературної освіти знайшло відображення в окремих дослідженнях вітчизняних науковців (А. О. Вітченка, А. Ю. Вітченко, О. В. Галушко, О. А. Гальонки, Н. М. Голуб, Н. В. Грони, Н. М. Логвіненко, Т. П. Матюшкіної, С. Р. Молочко, Л. І. Проценко, Н. В. Романишиної, В. П. Стеценка, В. Є. Храбрової, В. І. Шуляра, Т. О. Яценко та ін.). Проте досі не було спеціальної студії, де б оцінювались основні вектори організації позакласної роботи в науково-методичній спадщині цих вчених. Такий стан детермінував **мету нашої статті**: розкрити погляди

Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків на проектування позакласної роботи в контексті шкільної літературної освіти.

У навчально-методичному посібнику Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків *"Українська література в середній школі: курс методики"* усебічно проаналізовано проблеми організації позакласного читання (від знайомства з учнями до рекомендацій щодо керівництва такою діяльністю: наголошено на необхідності його обліку, обов'язковості рекомендації книг для школярів, описано найбільш уживані прийоми та форми роботи). Науковці звертають увагу на широке різноманіття організаційних форм та методів позакласної діяльності, їхню здатність "задовольнити літературні потреби учнів різного віку і різних інтересів, індивідуально підійти до кожного учня, організувавши його читання так, щоб зацікавити його, виховати в нього любов до літератури" [3, с. 356]. Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки підкреслюють, що якісне вивчення української літератури не може бути реалізоване тільки на уроках, відтак виникає необхідність у продовженні освітньо-виховної діяльності в позаурочний час. Тетяна Федорівна та Федір Федорович настійливо наголошують, що *"класні літературні заняття доповнюються позакласною й позашкільною роботою, яка становить з ними єдину систему літературної освіти і проводиться за чітко наміченим планом"* [3, с. 356].

Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки вважають корисними окремі методичні вказівки Острогорського, зокрема про виразне читання й вивчення напам'ять художніх текстів, про організацію позакласного читання учнів тощо [3, с. 26]. Ключову роль у літературному розвитку школярів науковці залишали за методом творчого читання, ефективність застосування якого пов'язували з продуманим поєднанням різних прийомів, видів і форм організації читацької діяльності, а саме "усне малювання", створення кіносценаріїв і окремих кінокадрів, режисерські коментарі до сцен, епізодів, картин тощо [1, с. 50]. Під час такої діяльності учні "оволодівають усним і писемним мовленням, вчать читати виразно, набувають необхідних навичок роботи з друкованим текстом: уміння зробити виписки, скласти план, тези, конспект, написати реферат, використавши одне або декілька джерел" [2, с. 8].

Тетяна Федорівна та Федір Федорович переконані, що лише в позакласній роботі можна показати школярам *прийоми декламаційного аналізу* – "попередньої намітки способів виразного читання конкретного твору" [3, с. 69]. Учені-методисти вказують на такі його переваги: допомагає учням глибше усвідомити зміст твору і продумати, як краще розкрити цей зміст засобами виразного читання; готовий запис служить школяреві для вправ, для самостійної підготовки до виразного читання твору [3, с. 69].

Дослідники рекомендують застосовувати індивідуальне виразне читання та за ролями як на уроках, так і в позакласній роботі, а колективне (хорове) – лише на гурткових заняттях, оскільки такий вид потребує складних вправ, тривалого розучування окремих частин твору. Проте науковці застерігають, що всі ці прийоми мають на меті *"виховувати не актора-декламатора, а тільки свідомого читача, людину з високими естетичними смаками"* [3, с. 68].

Методисти розглядають інтерес до літературно-художньої творчості як складний процес формування вміння мислити художніми образами, писати власні літературно-художні твори різних жанрів, а також розвивати літературно-критичне мислення. Нам імпонує характеристика літературно-творчих здібностей учнів Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайками, які стверджували, що їм притаманні такі специфічно читацькі якості: відтворувальна уява, спостережливість, емоційна пам'ять, відчуття образного слова, уміння сприймати ідею літературного твору, якою вона виражена в образах [1, с. 49].

Досліджуючи форми позакласної роботи, науковцями виокремлено найефективніші для розвитку творчого мислення та літературно-творчих здібностей школярів: *літературні гуртки, читацькі конференції, літературні диспути, літературні й тематичні вечори, видання шкільних літературних газет, листків, альманахів, журналів, підготовка літературних виставок, відвідування кіно й театру, різноманітні екскурсії, збирання місцевого історико-літературного матеріалу* тощо.

Як слушно підмітили Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки, для коректної організації *позакласного читання* учнів учителям слід знати їх літературні запити, вивчити рівень їх

начитаності, врахувати індивідуальні особливості кожного з них. На думку дослідників, усім школярам корисно вести **щоденник читача**, де вказуватиметься дата читання, автор, назва та короткий зміст книги, думки, викликані читанням, цитати тощо [3, с. 356–357]. Науковці переконані, що саме читацькі щоденники дають учителю-словеснику матеріал для висновків про те, як сприймається молоддю той чи інший літературний твір, про те, як іде розвиток учня, як формується його світогляд [3, с. 358–359].

Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки ґрунтовно описують організацію роботи **літературного гуртка**. Учені-методисти акцентують увагу на тому, що "творчість учнів повинна посідати значне місце в роботі літературного гуртка" [3, с. 365]. Дослідники наголошують на доцільності підготовки школярами у форматі гурткової діяльності прилюдних виступів, доповідей, індивідуальних і хорових декламацій на шкільній сцені, інсценізування, спектаклів тощо. При цьому вони застерігають учителів-словесників від недооцінювання складності проведення цієї роботи, що "вимагає ретельної праці над виразним читанням окремих творів, над дбайливим шліфуванням вимови, тону, загальної манери говорити" [3, с. 69]. Аналізуючи специфіку роботи шкільного літературного гуртка (план, структура, зміст, кількісний склад, принципи діяльності), Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки наголошують на **добровільності** його організації та реалізації важливої функції гуртка – "стимулювання власної творчості учнів" [3, с. 368]. Учені-методисти радять ставитися до творчості школярів з обережністю: відзначати позитивні сторони, але уникати захвалювання, натомість заохочувати до наполегливої праці над собою.

Дослідники називають найбільш поширені форми організації роботи в літературному гуртку: **голосне читання твору, художня розповідь і читання уривків, повідомлення учнів про прочитані ними книги, складання заміток для газет, анотації та рецензування, доповіді школярів, бесіди й лекції вчителя, виготовлення різного роду таблиць, плакатів, монтажів на літературні теми, літературні ігри**. Актуальними й нині є запропоновані ними такі літературні ігри, як визначити автора поетичних рядків чи літературного героя за цитатною характеристикою, гра "На одну букву", "Угадування героя", "Література й музика", "Прислів'я і загадки".

Зважаючи на велике виховне значення прислів'їв, на їх роль у розвитку мислення й мови учнів, їхньої ініціативності та винахідливості, Тетяна Федорівна та Федір Федорович радять учителям-словесникам організувати роботу над прислів'ями й у процесі позакласних занять. Це може бути **"добір прислів'їв на певну тему, оповідання за ними, ілюстрування їх малюнками, оформлення спеціального альбому, конкурс на кращого знавця прислів'їв, вправи в самостійному складанні коротких висловів на зразок прислів'їв** тощо" [1, с. 113].

Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки детально описують методіку організації та проведення **читацьких конференцій**, їх мету, особливості вибору теми, підготовку учнів за основними питаннями, оформлення оголошення про запланований захід і самого місця проведення тощо. Учені-методисти зауважують, що неможливо об'єднати школярів середньої та старшої ланок однією темою обговорення через відмінність запитів та інтересів, тому пропонують організувати окремі конференції [3, с. 362].

Ще однією дієвою формою позакласної роботи з літератури дослідники вважають **літературні диспути**, які "є ефективним засобом популяризації книги" [3, с. 364]. Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки вбачають призначення диспутів у збудженні інтересу школярів до твору, активізації учнівської аудиторії, вихованні в них уміння виступати привселюдно, висловлювати свої думки й доводити їх [3, с. 365].

Тетяна Федорівна та Федір Федорович детально характеризують **літературні вечори** й формулюють вимоги до них: "корисно поєднувати доповіді учнів з декламацією, виконанням п'єс (або драматизацією уривків), з танцями, музикою і співами" [3, с. 374]. Учені-методисти наголошують на необхідності добирати увесь матеріал (музично-вокальний і хореографічний у тому числі) до теми вечора, а не як музичний антракт. Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки виділяють теми літературних вечорів, присвячених як творчості одного письменника, так і окремому творові. На думку дослідників, до дня проведення тематичного вечора слід підготувати спеціальний випуск літературної газети, організувати виставку, урочисто оформити залу для заходу, а до самої програми ввести різноманітні літературні ігри.

Таким чином, можемо зробити **висновок**, що Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки увиразнили науково-методичні засади організації позакласної роботи з української літератури та її здійснення в нерозривному зв'язку з урочною та позашкільною навчальною діяльністю, обґрунтували необхідність вдумливої попередньої підготовки учителя-словесника для ефективного педагогічного керування цим процесом. Дослідниками схарактеризовано форми проведення позакласної роботи з української літератури, що пробуджують цікавість до художньої книжки, сприяють повноцінному всебічному розвитку учнів, формуванню їхньої творчої активності й самостійності, літературно-творчих здібностей та обдарувань у системі шкільної літературної освіти. Адже, за словами учених-методистів, "там, де добре організовані позакласні літературні заняття, не скаржаться на зниження інтересу учнів до літератури" [1, с. 48–49].

Література

1. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1973. – 176 с.
2. Бугайко Т. Ф. О взаимосвязи в преподавании русской и украинской литературы в школах УССР / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1968. – 54 с.
3. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі : курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1962. – 392 с.

УДК 37.016:821.161.2(092)

ІДЕЇ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ПРАЦЯХ Т. БУГАЙКО І О. МАЗУРКЕВИЧА

Ткачук М. А.

У статті виокремлено і порівняно основні ідеї використання стандартних та оригінальних методів навчання української літератури у працях відомих учених-методистів Т. Бугайко і О. Мазуркевича. Автор робить висновок про те, що опис проблеми методу в компаративному ключі дає можливість визначити парадигмальне і оригінальне, індивідуальне у її вирішенні.

Ключові слова: метод, Т. Бугайко, О. Мазуркевич, методика навчання української літератури.

В статье определены и поданы в сравнении основные идеи использования стандартных и оригинальных методов обучения украинской литературы в работах известных ученых-методистов Т. Бугайко и А. Мазуркевича. Автор приходит к выводу о том, что описание проблемы метода в компаративном ключе делает возможным определение парадигмального и оригинального, индивидуального в ее решении.

Ключевые слова: метод, Т. Бугайко, А. Мазуркевич, методика обучения украинской литературы.

In the article the author emphasizes and compares basic ideas of using standard and original methods of teaching Ukrainian literature in works of the known scientists and methodologists of T. Buhaiiko and O. Mazurkevych. They touch upon a wide range problems of teaching Ukrainian literature, find out cause-effect relationships of various processes. This takes place in science because of political changes. Most attention is paid to the main instrument of the methodology – method. In the scientific heritage T. Buhaiiko and A. Mazurkevych it is conceptual and versatile. Scientists define method as a leading special way for learning Ukrainian literature. The choice of teaching methods affects many factors, most important of which is the students' age, subject, forms and types of lessons and their national, ethical and emotional focus. Methods that prevail in their practice are aimed at finding out the maximum of the educational material, at meaningful dialogue with students to establish a strong teacher-student communication for transmission and lasting learning. These are classical lecture and conversation.

The author concludes that the description of the method problems in comparative manner makes it possible to define its paradigm, originality and individuality.

Key words: method, T. Buhaiiko, O. Mazurkevych, methodology of Ukrainian literature.

Розвиток методики викладання української літератури залежить від того, наскільки проаналізовано проблеми та вивчено "білі плями" минулого науки, і відповідно, зроблено висновки для того, щоб удосконалити її в майбутньому. Сучасні дослідження повинні спиратися на перевірений досвід минулих поколінь, тому ретроспективний огляд наукового спадку необхідний для вчених сьогодення. Аналіз проблеми методу в компаративному ключі в доробку світочів методики української літератури Т. Бугайко та О. Мазуркевича дасть можливість визначити парадигмальний зміст і оригінальне новаторство в її вирішенні кожним.

Проблему методу детально розглядало багато вітчизняних учених: О. Бандура, Ю. Бондаренко, Н. Волошина, А. Градовський, С. Жила, О. Куцевол, В. Неділько, Є. Пасічник, А. Ситченко, Б. Степанишин, К. Сторчак, Г. Токмань та ін. Усі вони вивчали наукову творчість Т. Бугайко і О. Мазуркевича, адже використовували їхні методичні надбання у своїх дисертаціях, статтях, монографіях, підручниках.

Т. Бугайко і О. Мазуркевич торкалися широкого спектру проблем методики навчання української літератури, намагалися з'ясувати причиново-наслідкові зв'язки розвитку тих чи інших процесів, які відбувалися в науці внаслідок історичних,

політичних змін. Найбільше уваги вони приділяли головному інструменту предметної методики – методу.

Т. Бугайко характеризує метод як спосіб забезпечити активність і ініціативу учнів, збудити в них інтерес до навчання, спрямувати на ґрунтовне і міцне засвоєння знань, сприяти формуванню світогляду, вихованню в них навичок самостійної роботи [3, с. 133].

О. Мазуркевич, як і Т. Бугайко, наголошує на необхідності майстерності вчителя для втілення всіх можливостей методу й на змістовому наповненні та доцільності його використання: "Проблема методу давня і всеосяжна. Серед багатьох питань, що сплітаються в поставленій проблемі – на ідейно-художньому спрямуванні методів вивчення літератури як мистецтва слова" [7, с. 17].

До класифікації методів учені підійшли по-різному. Т. Бугайко створює класифікацію за джерелами навчання:

- виклад учителя;
- бесіда;
- коментоване читання;
- демонстрація з використанням наочності;
- учнівські доповіді;
- самостійна робота учнів;
- екскурсії.

О. Мазуркевич вважає однаково продуктивними класифікації як за джерелами, так і за навчальними завданнями, останню він формує так:

- читання;
- пояснення;
- розповідь;
- лекція;
- бесіда;
- написання творів тощо.

На вибір методу навчання впливає низка факторів, найголовнішими з яких є вік учнів, тематика, форма і тип уроку, його національна, етична та емоційна спрямованість. Методи, які переважали у їхній практиці, були спрямовані на з'ясування максимального обсягу навчального матеріалу, а також на діалог з учнями, на встановлення міцної комунікації "учитель – учень" для передачі і міцного засвоєння знань: класична лекція і бесіда.

На думку Н. Логвіненко, Т. Бугайко, Ф. Бугайко підкреслювали, що національні відмінності (мова, культура, побут) існують у будь-якому суспільстві. Відтак з'ясування національних особливостей літератури вважали одним із важливих завдань літературної освіти старшокласників [6, с. 86]. Виокремлюючи ці ознаки, Т. Бугайко і О. Мазуркевич дещо по-різному їх трактували. Тетяна Федорівна (у співавторстві з Ф. Бугайком) зближували національні особливості з етнічними, з духовним спадком українського народу. Олександр Романович убачав основою національного виховання патріотичне, спрямоване на громадянську любов і відданість державі, її ідеям. Єдиними вони були стосовно того, що національне виховання – це надзвичайно важливий складник освіти юного покоління. Крім виховного аспекту становлення громадянської позиції учня, він дозволяє повніше аналізувати художні твори вітчизняних письменників, розуміти мотиви вчинків героїв. Багато дослідників творчості науковців наголошували на цьому у своїх статтях, зокрема Н. Логвіненко, Л. Березівська та ін.

Сучасні вчені продовжують напрями наукових концепцій попередників, зокрема розвивають ідеї використання різноманітних методів навчання та їх складників – прийомів. Т. Бугайко і Ф. Бугайко дійшли висновку: уміння "читати і сприймати авторські роздуми, відступи, характеристики, пейзажі, розуміти їх значення, відчувати естетично" треба вчити. Суть їхньої системи вивчення літературного опису (методисти окреслили проблему термінологічно у розділі з такою ж назвою в посібнику "Навчання і виховання засобами літератури" (1973)) – у виокремленні етапів: підготовчий, теоретичне ознайомлення з описом, розгляд побудови, визначення композиційної ролі у тексті. Про це у своїй статті пише дослідниця Н. Романишина [8, с. 105–106]. Вона підкреслює, що науковці активно

розвивали саме емоційну сферу сприйняття твору і вважали її важливою складовою розуміння художнього тексту, зокрема портретного опису героя.

А. Вітченко багато статей присвятив методичній проблемі розуміння художніх творів, тому цікавився працями Т. Бугайко. У статті "Проблеми аналізу та інтерпретації художніх творів у науковій спадщині Т. Бугайко" дослідник висловив думку, що її наукова спадщина привертає увагу тим, що авторка "вперше у вітчизняній методиці обґрунтувала цілісний підхід до шкільного аналізу, розробила методика поглибленого вивчення літератури як мистецтва слова" [4, с. 47]. Дійсно, до Т. Бугайко ніхто не пропонував шкільного аналізу художнього твору на такому детальному рівні, тому її ідеї швидко набули поширення у сучасному науковому світі.

Особливу увагу Т. і Ф. Бугайки приділяли урізноманітненню методів і прийомів шкільного викладання мистецтва слова. Визначальну роль у літературному розвитку школярів, крім лекції і бесіди, вони залишали за методом творчого читання, ефективність застосування якого пов'язували з продуманим поєднанням різних прийомів, видів і форм організації читацької діяльності, – саме на цьому наголошує А. Вітченко у своїй статті "Теоретичне обґрунтування методики монографічного вивчення літератури в науковій спадщині Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків": "У педагогічній практиці вироблено ряд способів виховання в учнів звички читати уважно, зосереджуватися на художніх деталях, уявляти прочитане в колоритних, яскравих образах. Це насамперед так зване "усне малювання", створення кіносценаріїв і окремих кінокадрів, режисерські коментарі до сцен, епізодів, картин тощо" [5, с. 2]. Він наголошує на думці, що у такий спосіб учні вчать правильно сприймати і використовувати усне і писемне мовлення, виразно читати, оволодівають такими навичками роботи з текстом, як: уміння зробити виписки, скласти план, тези, конспект, написати реферат, використавши одне або декілька джерел [2, с. 8]. Під час вивчення літературного твору ці навички незамінні, адже вони допомагають швидше і глибше зрозуміти художній твір, уявляючи його в динаміці, образах, картинах.

Метод творчого читання запропонував С. І. Абакумов у книзі "Творче читання. Досвід методики читання художніх творів у школах початкового типу" (1925). Цей метод ґрунтується на активності дитини під час навчання: "Діти не можуть, не повинні залишатися пасивними під час своїх шкільних занять. Потреба активно, дієво відгукнутися на все те, що їм повідомляється, з чим вони знайомляться, є основною особливістю психології дитини" [1, с. 35]. О. Мазуркевич називає творче читання осмисленим і наголошує на його важливості в літературній освіті школярів: "Усвідомлення прочитаного є основним шляхом до правильного сприймання художнього твору. Тільки свідоме читання, в поєднанні з емоційними переживаннями, забезпечує повноцінне використання в школі і великої виховної сили літератури, і широких пізнавальних її можливостей" [7, с. 106]. Термін "осмислений" більше підходить до вимог комуністичного виховання учнів, яким була підпорядкована діяльність ученого. Так, С. Пультер проводить паралелі між комуністичними догмами і проблемами особливостей навчального процесу в школі, які порушував О. Мазуркевич, але залишається переконаний, що методист найважливішим завданням радянської школи бачив озброєння учнів міцними знаннями, і лише потім виховання їх у дусі комуністичних ідеалів. Як зазначає Т. Яценко у своїй статті про розвиток методики навчання української літератури, свого часу сам О. Мазуркевич в умовах ідеологізації вивчення літератури в школі зазначав в оптимістичному тоні, що "знання історії нашої методики нам необхідно не заради самої історії, а в інтересах сучасності, у цілях дальшого розвитку цієї галузі педагогічної науки, упевненого просування її вперед по шляху успішного розв'язання завдань побудови школи" [9, с. 235].

Отже, метод у доробку Т. Бугайко і О. Мазуркевича – поняття багатогранне. Вчені надають вибору методу особливого значення для вивчення літератури. В обох науковців теорія дещо завуальована комуністичними догмами, тому трактування методу супроводжується закликами до правильного виховання радянської свідомості і патріотизму у підростаючого покоління. Проте значення терміна набагато глибше: О. Мазуркевич відстоює думку, що правильно обраний метод є запорукою міцного засвоєння учнями знань, передбачених програмою. Т. Бугайко наділяє метод властивостями інструменту, який здатен прищепити учням гуманізм і щирість під час ознайомлення з художньою спадщиною українців.

Література

1. Абакумов С. І. Творче читання. Досвід методики читання художніх творів у школах початкового типу / С. І. Абакумов. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 276 с.
2. Бугайко Т. Ф. О взаимосвязи в преподавании русской и украинской литературы в школах УССР / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1968. – 54 с.
3. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі. Курс методики : навч. посіб. / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. шк., 1955. – 372 с.
4. Вітченко А. О. Проблеми аналізу та інтерпретації художніх творів у науковій спадщині Т. Бугайко / А. О. Вітченко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки : науковий журнал. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 5. – 210 с. – С. 47–51.
5. Вітченко А. О. Теоретичне обґрунтування методики монографічного вивчення літератури в науковій спадщині Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків / А. О. Вітченко, А. Ю. Вітченко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 258 с. – С. 131–135.
6. Логвіненко Н. М. Організація пізнавальної діяльності учнів для з'ясування національних особливостей літературного твору в науково-методичній спадщині Т. Ф. та Ф. Ф. Бугайків / Н. М. Логвіненко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки : науковий журнал. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 5. – 210 с. – С. 86–89.
7. Мазуркевич О. Р. Метод і творчість. Удосконалення методів вивчення художньої літератури в процесі їх розвитку і творчого застосування / О. Р. Мазуркевич. – К. : Рад. шк., 1973. – 256 с.
8. Романишина Н. В. Вивчення поетики прозового опису портрета на методологічних засадах Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайка / Н. В. Романишина // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки : науковий журнал. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 5. – 210 с. – С. 105–109.
9. Яценко Т. Наукова творчість П. К. Волинського, Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайка в контексті розвитку методики навчання української літератури 40–50-х рр. XX ст. / Т. Яценко // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 3.

УДК 378.016:[37.016:82]

ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ МЕТОДИСТІВ ХХ СТ.

Чайка О. М.

Стаття присвячена дослідженню теоретичних засад проблеми творчої самостійності майбутнього вчителя-словесника, висвітлених у працях методистів ХХ ст. Основну увагу зосереджено на методичних ідеях Т. і Ф. Бугайків, М. Кудряшова, О. Мазуркевича, Л. Мірошніченко, спрямованих на вдосконалення професійної діяльності вчителя. Наголошено на необхідності творчої діяльності майбутнього фахівця у процесі методичної підготовки у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: творча самостійність, методичні ідеї, майбутній учитель-словесник, учені-методисти, професійна діяльність учителя.

Статья посвящена исследованию теоретических основ проблемы творческой самостоятельности будущего учителя-словесника, раскрытых в работах методистов ХХ в. Основное внимание сосредоточено на методических идеях Т. и Ф. Бугайко, Н. Кудряшева, О. Мазуркевича, Л. Мирошніченко, направленных на совершенствование профессиональной деятельности учителя. Акцентировано на необходимости творческой деятельности будущего специалиста в процессе методической подготовки в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: творческая самостоятельность, методические идеи, будущий учитель-словесник, ученые-методисты, профессиональная деятельность учителя.

The article is devoted to research of creative independence theoretical bases among future literature teachers, revealed in the 19th century methodologists' works. The critical analysis and rethinking of the methodical heritage of scientists of the past – is not only an important source of useful teaching ideas, but the basic development strategy of modern education. Therefore, the need for comprehensive analysis of the historical experience in teaching literature methodology is quite clear.

The main attention is paid to methodological ideas of T. and F. Buhaiiko, M. Kudriashov, A. Mazurkevych, L. Miroshnichenko, aimed at improving the professional teacher work. The author stresses that it is necessary for the future professionals to be creative in the course of methodological training in higher education.

The review of scientific sources indicates that the methodologists pay attention to what should be a teacher, but no unified scientific approach to the issue of the basic qualities of student-philologist. And it would ensure their readiness for creative teaching literature at school. Consequently, the problem of the future literature teacher creative independence has not been the subject of special studies. This makes it possible to draw a conclusion about its relevance and the need for further research.

Key words: creative independence, methodical ideas, future teacher of literature, researchers- methodologists, professional teacher activity.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку методики викладання літератури характеризується системним вивченням напрацьованих відомих учених-методистів. Критичний аналіз і переосмислення методичної спадщини вчених минулого – це не лише важливе джерело корисних педагогічних ідей, а й основне підґрунтя розробки стратегії розвитку сучасної освіти. Дослідження праць, що стосуються теорії і практики формування творчого вчителя-словесника, підвищення його професійної майстерності, засвідчує: проблеми, які виникають перед навчальними закладами в рамках реформування освітньої галузі в Україні, хвилювали відомих педагогів і методистів ще від часів зародження методики викладання як науки. Тому потреба в ґрунтовному аналізі історичного досвіду методики викладання літератури цілком очевидна.

Входження України в європейський і світовий простір актуалізує одну із найважливіших проблем у гуманітарній сфері – проблему підготовки і професійного становлення вчителя-словесника, зокрема формування самостійності й підвищення рівня творчого потенціалу майбутнього спеціаліста.

Аналіз досліджень і публікацій. Перші спроби комплексного вирішення цілої низки теоретико-практичних проблем методики викладання літератури здійснюють педагоги-словесники XIX – початку XX ст. (Ф. Буслаєв, В. Водовозов, В. Данилов, М. Корф, В. Острогорський, М. Пирогов, В. Стоюнін, М. Соколов та ін.). Проте дозволимо собі констатувати, що поняття "творчість" і "самостійність" не отримують чіткого трактування в їхніх працях.

Значні зрушення у вітчизняній методиці викладання літератури відбуваються в XX ст. Серед науково-методичних джерел практично корисними для нашого дослідження є праці Т. Бугайко, Ф. Бугайка, Г. Беленького, В. Голубкова, Г. Гуковського, М. Кудряшова, О. Мазуркевича, Л. Мірошниченко, Є. Пасічника, М. Рибникової та ін., в яких закладаються основи формування педагогічної майстерності вчителів-словесників.

Це визначає **мету дослідження**: проаналізувати ґенезу поглядів учених-методистів XX ст. на зміст і характер методичної творчості вчителя-словесника, на шляхи вдосконалення його педагогічної майстерності крізь призму проблеми творчої самостійності майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. У XX ст. у вітчизняній методиці викладання літератури інтерес до проблеми творчої самостійної діяльності помітно зростає. Аналіз методичних посібників, монографій і статей таких науковців, як Т. і Ф. Бугайки, В. Голубков, М. Кудряшов, О. Мазуркевич, Л. Мірошниченко, Є. Пасічник, М. Рибникова та ін., дає змогу констатувати, що здобутки методичної науки спрямовуються на вчителя, на вдосконалення його професійної діяльності. Однак автори методичної літератури майже не розглядають питання формування необхідних і значущих умінь у процесі теоретико-практичної підготовки майбутніх учителів-словесників.

Більшість науковців цього періоду традиційно виділяють такі вміння вчителя-словесника, як уміння працювати з навчально-методичною літературою, раціонально і творчо користуватися методичними прийомами, проводити літературні експерименти над образами-персонажами, творчо поширювати художній текст, розробляти систему навчальних завдань, що ґрунтуються на характері самостійної діяльності учнів, тощо. Вчені-методисти активно обговорюють питання змісту навчальної творчості, її значення у процесі вивчення літератури як шкільного предмета.

Так, М. Рибникова звертає увагу на творчий характер методики, підкреслюючи важливість дослідницького методу вивчення літератури, який, на думку вченої, передбачає доступний для школярів самостійний розбір твору, багатогранність творчої праці вчителя й учнів, включає різні форми самодіяльності суб'єктів навчання.

В. Голубков переконливо й цілком обґрунтовано розглядає методику літератури як науку, яка "не тільки дає вчителю систему знань, а спонукає його до самостійних творчих пошуків" [2, с. 58]. У власних методичних розробках учений відстоює це твердження, наполягаючи на раціональному використанні вчителем літератури тих методів (лекційного, літературної бесіди і самостійної роботи учнів), які всебічно сприяють розвитку самодіяльності суб'єктів навчальної діяльності, активізації їхнього мислення і творчої роботи над словом.

Т. Бугайко і Ф. Бугайко в своїх працях акцентують увагу на проблемі творчого читання літератури в школі, відводячи особливу роль творчій уяві й залученню життєвих асоціацій до процесу художнього читання, а також обстоюють принцип творчої активності навчання, коли суб'єкт навчання виступає в ролі діяльного учасника педагогічного процесу, а не зображається як пасивний об'єкт впливу викладача. На основі цього принципу вони формують важливий висновок про те, що характерною рисою справжньої майстерності вчителя літератури є творча своєрідність, зокрема педагог, який пропонує учням виконання творчих робіт, має проявляти сформованість власних творчих умінь (написати рецензію, анотацію, статтю, відгук тощо). Словесник, на їхню думку, зобов'язаний уміти виконувати всі види роботи, над якими працюють його учні [1].

Т. і Ф. Бугайки намагаються довести, що "вчитель словесності формується у вузі" й саме там потрібно створити всі умови для його професійного становлення.

Вони зазначають, що поряд з літературознавчою, загальнопедагогічною та психологічною підготовкою майбутнього вчителя-словесника важливу роль відіграє також методична озброєність. "Знання стають силою тільки тоді, коли вони приведені в дію. Самих знань мало для майстра, йому потрібні ще вміння і навички" [Там само, с. 59].

Разом із тим вчені-методисти першочергову роль у навчальному процесі відводять самостійній роботі, підкреслюючи, що вона активізує розумову діяльність особистості, розвиває самостійне мислення, виховує ініціативність, наполегливість, здатність до самостійних рішень. Методисти не оперують поняттям творчої самостійності, але допускають "вищі етапи опанування вмінням самостійної праці", на яких суб'єкти навчання самі висують проблему, над вирішенням якої працюють без керівництва і сторонньої допомоги.

Етапною в генезі проблеми творчої самостійності вчителя-словесника є методична спадщина М. Кудряшова. Вчений-методист наголошує, що в умовах всезростаючої кількості наукової інформації слід створити такий характер навчання, який би сприяв виробленню умінь самостійно здобувати й постійно поповнювати знання, критично засвоювати навчальний матеріал. Він виділяє й науково обґрунтовує методи творчого читання, евристичної бесіди, дослідницький і репродуктивний, які, на його думку, активізують навчально-виховний процес, створюють ситуацію самостійності мислення і забезпечують розвиток творчих здібностей особистості [3].

Над вирішенням проблеми вдосконалення методів, прийомів і форм викладання літератури з метою активізації навчального процесу і поживлення методичної роботи вчителя послідовно й ефективно працює О. Мазуркевич. Він досліджує навчальний метод у невіддільній єдності з творчістю вчителя-словесника і наполягає на творчому застосуванні методів, з урахуванням специфіки предмета як мистецтва слова [5]. Вчений-методист доводить, що одним із найефективніших методів розвитку самостійного мислення, самовиявлення, творчості є "саме метод бесіди, коли на уроці створюється так звана дискусійна або проблемна ситуація" [Там само, с. 131].

Суттєвий вплив на вирішення проблеми творчої самостійності майбутнього вчителя-словесника мають погляди В. Цимбалюка. Вказуючи на важливу роль творчої діяльності у розвитку особистості, він слушно виділяє основні складові творчого процесу: активність, самостійність, новизну тощо. У посібнику для вчителів методист дає власне визначення поняття "творча діяльність": "це вищий рівень пізнавальної активності і самостійності особистості, коли вона бере участь у виробленні нових для неї знань без використання готових зразків, тобто розглядає явища з іншого боку, в новій ситуації, порівнює і зіставляє їх" [7, с. 5].

Ефективні шляхи вирішення проблеми творчої діяльності молодих спеціалістів пропонує вчитель-дослідник Ю. Львова. У книзі для вчителя "Розвивати дар творчості" [4] вона стверджує, що під час викладання циклу педагогічних дисциплін на філологічних факультетах, проведення студентської практики надзвичайно мало часу приділяється розвитку творчих шукань майбутніх словесників. Це призводить до того, що молоді спеціалісти відчують себе безпорадними у проведенні різних видів нетрадиційних уроків, позакласної роботи тощо. На допомогу студентам-філологам і вчителям дослідниця пропонує спеціальні умови: збагачення й поглиблення інтересів до творчої діяльності; розширення навчально-пізнавальних інтересів; розвиток активної позиції, сили волі та самостійності студентів, озброєння їх необхідними способами творчої роботи; поєднання загальної роботи з індивідуальним, диференційованим підходом; формування критичного ставлення до себе і до результатів своєї діяльності [Там само, с. 7].

Виділяючи умови для творчого розвитку, дослідниця намагається довести значущість для майбутніх словесників набуття професійних знань і практичних умінь, а також необхідність розвитку особистісних рис. Однак у рамках сучасних вимог до професійної підготовки вчителя-словесника запропонований перелік умов потребує творчого підходу та доопрацювання.

Новий період розвитку методики навчання літератури починається з набуттям Україною незалежності. Методичні пошуки щодо розвитку творчості й самостійності суб'єктів навчання реалізуються в ідеях Н. Волошиної, О. Куцевол, Л. Мірошниченко, Б. Степанишина, Г. Токмань та інших. Учені-методисти акцентують увагу на творчій

професійній діяльності словесника, пропонують новаторські підходи до викладання літератури.

Так, Л. Мірошніченко підкреслює, що творчу діяльність школярів може розвивати лише творчий учитель. "У кожній дитині закладені невичерпні джерела творчості, які треба розкрити й розвинути, а це зможе зробити лише той учитель, який дбає постійно про свій творчий розвиток, методичну підготовку" [6, с. 89]. За визначенням науковця, "творчість учителя-словесника – це виснажлива (якщо згадати відоме поняття "муки творчості") і радісна (творче натхнення та його здобутки) цілеспрямована діяльність, наслідком якої стане навчання й виховання всебічно розвиненої особистості" [Там само]. Великою заслугою методиста є розробка власної системи підготовки вчителя зарубіжної літератури до творчої діяльності. На її думку, лише ґрунтовна методична освіта вчителя дасть можливість вирішити проблеми шкільного курсу "Світова література".

Висновки дослідження. У результаті аналізу праць учених-методистів ХХ ст. можна зробити висновок, що творча самостійність студента має на меті не створення матеріальних чи духовних цінностей, а передбачає його всебічну підготовку до майбутньої професії, розвиток його творчих здібностей. А це спрямовує майбутнього спеціаліста на те, щоб у практичній діяльності підвищити ідейно-виховний рівень уроку літератури та його творчий потенціал, створити оптимальні можливості для розвитку школярів. Тому вбачаємо за необхідне створення методичної системи розвитку творчої самостійності студентів у процесі фахової підготовки.

Література

1. Бугайко Т. Ф. Майстерність учителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1963. – 188 с.
2. Голубков В. В. Методика преподавания литературы / В. В. Голубков. – М. : Просвещение, 1962. – 496 с.
3. Кудряшев Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы / Н. И. Кудряшев. – М. : Просвещение, 1981. – 190 с.
4. Львова Ю. Л. Развивать дар творчества / Ю. Л. Львова. – К. : Рад. шк., 1987. – 133 с.
5. Мазуркевич О. Р. Метод і творчість / О. Р. Мазуркевич. – К. : Рад. школа, 1973. – 254 с.
6. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах / Л. Мірошніченко. – К. : Ленвіт, 2000. – 240 с.
7. Цимбалюк В. І. Література і учнівська творчість : посіб. для вчителів / В. І. Цимбалюк. – К. : Рад. школа, 1985. – 104 с.

НАШІ АВТОРИ

1. **Бабійчук Тамара Василівна**, кандидат педагогічних наук, викладач-методист Бердичівського педагогічного коледжу.
2. **Баранник Наталія Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
3. **Бойко Вікторія Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
4. **Бондаренко Юрій Іванович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
5. **Бронзенко Тетяна Анатоліївна**, аспірантка кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
6. **Бутурлим Тетяна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, учитель української мови та літератури Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради.
7. **Гальонка Олексій Анатолійович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного педагогічного інституту ім. К. Д. Ушинського.
8. **Глеб Оксана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, викладач української мови і літератури Івано-Франківського коледжу, Львівський національний аграрний університет.
9. **Голуб Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
10. **Гордієнко Олена Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка.
11. **Гричаник Наталія Іванівна**, асистент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
12. **Давиденко Лариса Борисівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
13. **Дубровський Валерій Леонідович**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
14. **Дубровська Лариса Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
15. **Жила Світлана Олексіївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови і літератури Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка.
16. **Іващенко Алла Сергіївна**, аспірантка кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
17. **Косінова Оксана Миколаївна**, кандидат філологічних наук, учитель Новокаховської гімназії № 9.
18. **Куцевол Ольга Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики філологічних дисциплін і стилістики української мови Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
19. **Лілік Ольга Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови і літератури Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка.

20. **Матюшкіна Тетяна Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного педагогічного інституту ім. К. Д. Ушинського.

21. **Молочко Світлана Рашитівна**, старший викладач кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного педагогічного інституту ім. К. Д. Ушинського.

22. **Нестеренко Світлана Василівна**, викладач Івано-Франківського коледжу Державного вищого навчального закладу "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника", здобувач кафедри освіти дорослих Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

23. **Пелех Олена Павлівна**, заступник директора з НВП, ВКНЗ "Володимир-Волинський педагогічний коледж ім. А. Ю. Кримського".

24. **Петрович Ольга Борисівна**, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри методики філологічних дисциплін і стилістики української мови Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

25. **Проценко Лариса Іванівна**, старший викладач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

26. **Романишина Наталя Василівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри української літератури Рівненського державного гуманітарного університету.

27. **Рускуліс Лілія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

28. **Сидоренко Юлія Олександрівна**, аспірантка кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

29. **Скриннік Наталія Володимирівна**, здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації НПУ імені М. П. Драгоманова, учитель української мови і літератури Сумської загальноосвітньої школи I–III ступеня № 15 ім. Д. Турбіна.

30. **Сопівник Руслан Васильович**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

31. **Сулімова Лілія Олександрівна**, викладач української мови та літератури ВКНЗ "Володимир-Волинський педагогічний коледж ім. А. Ю. Кримського", аспірантка ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

32. **Ткачук Марина Анатоліївна**, аспірантка кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

33. **Тригуб Ірина Анатоліївна**, учитель-методист Щасливського НВК Бориспільського району Київської області.

34. **Хоменко Галина Вікторівна**, аспірантка кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

35. **Чайка Олена Миколаївна**, асистент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка.

36. **Яценко Таміла Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
просимо дотримуватися **НОВИХ ПРАВИЛ** оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1, 5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 6 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

- **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;
- **квитанція про оплату** за друк статті.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПISУ

- 1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.
- 2) **Назва** друкується великими літерами по центру.
- 3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.
- 4) **Короткі анотації українською та російською мовами** (до 6 речень) і **ключові слова**.
- 5) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, ключові слова).
- 6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".
- 7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (Рис. 1., Таблиця 1). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м. Ніжин, вул. Графська, 2 (кафедра педагогіки)

E-mail: nizhn.Kaf_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

В редколегію журналу

"Наукові записки" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Заява

Я (Ми) _____
автор (співавтор) статті _____
прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."
Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.
З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"_____" _____ 201__ р.

Підпис